

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Caracterización de las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador

Tesis presentada para la obtención del grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Ana María Calle C.

Directora: Dra. Melina Porto, UNPL-CONICET

La Plata

2021

A mis padres, ejemplos de vida.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi buen Dios por toda la fortaleza brindada en este tiempo de elaboración de esta tesis doctoral. Deseo también agradecer a todos y cada uno de los docentes participantes en esta investigación. Su colaboración sincera y desinteresada se constituyeron en elementos fundamentales para su desarrollo. También, expreso mi profundo agradecimiento a mi Directora, Dra. Melina Porto, a quien admiro y aprecio mucho. Su rigurosa guía y retroalimentación inmediata contribuyeron significativamente a la terminación de este trabajo. El tiempo brindado de manera desprendida y sus valiosas opiniones representan para mí un ejemplo de una investigadora y de un ser humano excepcional. Vaya también un agradecimiento para toda mi familia, Gordo, Pablito, mis hermanos, Vali, Paúl, y Dani, mi colega y compañera. Un agradecimiento especial para mi madre cuyo apoyo, empuje y palabras de aliento siempre estuvieron presentes. Un gracias para Belen Villarroel y para Abi Cárdenas. Realmente me considero muy afortunada por el apoyo de todos los aquí mencionados. ¡Un millón de gracias! Finalmente, agradezco a la Universidad de Cuenca, institución que me brindó el apoyo para cursar el programa doctoral y el desarrollo de esta investigación.

Ana María

Caracterización de las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador

Resumen

Este estudio explora desde un enfoque crítico posestructural una temática contemporánea en el ámbito de la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas¹ en un contexto periférico poco examinado: el caso de Ecuador, no estudiado en la bibliografía hasta el momento. Los aportes del imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992) así como los de la ideología del hablante nativo² (Holliday, 2005, 2006, 2013) se constituyen en la base teórica de esta investigación que a través de una metodología cualitativa-interpretativa se centra en describir las creencias de un grupo de profesores ecuatorianos de inglés relacionadas con la expansión, uso y enseñanza de esta lengua. Para la recolección de datos este estudio emplea un cuestionario en línea, una entrevista semiestructurada y una postal³ y lleva a cabo un análisis de contenido. Los hallazgos indican creencias fluidas y contradictorias de los docentes ecuatorianos. Consideran a la expansión del inglés como un fenómeno natural que trae beneficios a sus aprendices fundamentalmente en el ámbito profesional y académico. No existe conciencia de los intereses que hay detrás ni del acceso inequitativo de esta lengua en nuestra sociedad. Por otro lado, los docentes no conciben a los hablantes nativos como los dueños de este idioma y se autocalifican como profesionales preparados para enseñarlo oponiéndose a las expresiones del native-speakerism que promueven a los profesores hablantes nativos como el prototipo de docentes. La enseñanza se constituye en un fenómeno neutral apolítico caracterizado por sus propósitos instrumentales; sin embargo, los profesores abogan por formar personas críticas y reflexivas. Exhiben una dependencia de los enfoques de enseñanza establecidos en el centro, así como de sus materiales y los exámenes internacionales. Finalmente, los participantes adhieren a prácticas translingües, especialmente al empleo del español en sus clases y muestran una apertura a la interculturalidad y la enseñanza del inglés como lengua internacional.

Palabras clave: creencias, native-speakerism, enseñanza neutral, estudiantes reflexivos, inglés como lengua internacional.

¹ TESOL (por sus siglas en inglés)

² Native-speakerism en inglés

³ Instrumento multimodal de la investigación basada en las artes

Features of the beliefs of English as Foreign Language Teachers regarding English as a Hegemonic Language: The case of Ecuador

Abstract

This study explores a contemporary topic within the scope of Teaching English for Speakers of Other Languages (TESOL) from a critical poststructuralist approach in an unexamined context: The case of Ecuador, which has not been studied so far. Phillipson's (1992) and Holliday's (2005, 2006, 2013) contributions of linguistic imperialism and native-speakerism, respectively, constitute the main theoretical constructs that support this research. The present dissertation aims to describe the beliefs of a group of Ecuadorian teachers regarding the expansion, use, and teaching of the English language through the lens of a qualitative and interpretive methodology. In order to collect the data, an online questionnaire, a semi structured interview, and a postcard⁴ were used; and a process of content analysis was carried out to analyze the data. The findings show fluid and contradictory beliefs. The Ecuadorian teachers consider the spread of English to be a natural phenomenon which brings benefits to its learners, especially in the professional and academic fields. These participants do not show any awareness of hidden interests nor the unequal access to learning this language in our society. Also, the teachers do not believe that the native speakers are the custodians of the English language and deem themselves qualified individuals, prepared to teach this language. Thus, they disagree with the ideas associated with native-speakerism which give preference to native speaker teachers as the ideal English instructors. Teaching English is considered a neutral and apolitical phenomenon characterized by its instrumental purposes. However, these teachers advocate for the development of critical and reflective students. They also display a strong reliance on the teaching approaches established in the center as well as a dependency regarding materials and international exams. Finally, the participants subscribe to the application of translingual practices in the classroom, especially the use of Spanish. They also demonstrate an openness to interculturality and the teaching of English as an International language.

Key Words: Beliefs, native-speakerism, neutral teaching, reflective students, English as an International Language.

⁴ A multimodal tool that comes from Arts-based research.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract	4

Capítulo I

Descripción de la investigación

1.1 Introducción	12
1.2 Fundamentación de la investigación.....	12
1.2.1 Nuevas direcciones en la lingüística aplicada.....	12
1.2.2 El inglés como lengua internacional o lengua dominante.....	16
1.3 Problemática	18
1.3.1 Las políticas educativas de la lengua extranjera en Ecuador y los docentes	18
1.3.2 Pregunta de Investigación	21
1.3.3 Objetivos:	22
1.4 Justificación de la temática	22
1.5. Contexto y participantes	24
1.6 Estructuración de esta investigación.....	25
1.6.1 Características distintivas de esta investigación	25
1.6.2 Visión general de los capítulos.....	25
1.7 Conclusiones	28

Capítulo II

Marco Teórico: El inglés y su expansión

2.1. Introducción	29
2.2 El inglés como lengua dominante y el imperialismo lingüístico	29
2.2.1 El inglés: La lengua dominante.....	29
2.2.2 El imperialismo lingüístico	34
2.2.3 Principios del imperialismo lingüístico.....	37
2.3 La ideología del hablante nativo y las diferentes etiquetas a docentes de inglés	42
2.3.1 El hablante nativo.....	42
2.3.2 La cultura y el hablante nativo	44
2.3.3 La ideología del hablante nativo	47
2.4 El inglés y la globalización	54
2.4.1 La expansión del inglés en tiempos de globalización	55
2.4.2 La globalización y el inglés en Sud América	57

2.5 Resistiendo al Imperialismo Lingüístico desde lo local	58
2.5.1 Breve marco conceptual	58
2.5.2 La pedagogía crítica	60
2.5.3 El rol de la lengua materna	61
2.6 Las etiquetas del inglés en el ámbito internacional y sus usuarios	62
2.6.1 El inglés como idioma internacional vs el inglés como lengua extranjera o segunda lengua.....	65
2.7 El inglés como Lengua Internacional: Algunas aproximaciones	67
2.7.1 La Enseñanza del Inglés como Lengua Internacional: Una alternativa	70
2.8 Translanguaging.....	72
2.8.1 Orígenes	73
2.8.2 Fundamentos teóricos	74
2.8.3 Translanguaging en la educación	75
2.9 Conclusión	76

Capítulo III

Revisión bibliográfica de estudios relacionados con la expansión del inglés, su uso y enseñanza en varios contextos del mundo

3.1. Introducción	78
3.2. Estudios etnográficos en la periferia.....	80
3.3 Otras investigaciones	94
3.3.1 Estudios relacionados con la expansión, uso, y enseñanza del inglés	95
3.3.2 Estudios sobre la pronunciación, el acento y las variedades del inglés	106
3.3.3 Estudios sobre el native-speakerism	110
3.3.4 Estudios sobre la pedagogía, los contenidos, y materiales	119
3.5 Características distintivas de esta tesis	131
3.6. Conclusión	131

Capítulo IV

Metodología: Fundamentos y decisiones metodológicas

4.1 Introducción	133
4.2 La naturaleza de la investigación.....	133
4.3 Características de la metodología cualitativa y su relación con este estudio.....	135
4.4 Diseño de la investigación	137
4.4.1 Contexto y proceso de selección de los participantes e informantes clave.....	138
4.4.2 Consideraciones sobre los instrumentos empleados en la recolección de datos.....	142
4.4.3 Estudios revisados y sus instrumentos.....	143
4.4.4 Descripción de los instrumentos de esta investigación.....	146

4.4.5. Análisis de los datos empleados en estudios revisados.....	154
4.4.6. Validez y fiabilidad del análisis.....	161
4.5. Conclusión	165

Capítulo V

El proceso de análisis de los datos

5.1 Introducción	166
5.2 Bagaje del investigador.....	166
5.2.1 Diarios de reflexión de la investigación.....	167
5.2.2 Registros descriptivos de las entrevistas.....	168
5.2.3 Archivos de datos	169
5.3 Análisis de los datos en este estudio	173
5.3.1 Visión general del proceso	173
5.3.2 Análisis propiamente dicho.....	174
5.3.3 El proceso de triangulación.....	182
5.4 Conclusión	184

Capítulo VI

Resultados: Percepciones sobre la expansión y uso del inglés como lengua internacional hegemónica

6.1 Introducción	185
6.2 Generalidades de este capítulo.....	185
6.3 Participantes.....	187
6.3.1. Perfil de los participantes	187
6.3.2. Grupo 1	189
6.3.3. Grupo 2	190
6.4 Cuadro de resultados	190
6.5 Resultados sobre las percepciones de la expansión y uso del inglés como lengua internacional hegemónica.....	190
6.5.1 Proposición 1.....	191
6.5.2. Proposición 2.....	198
6.5.3 Proposición 3.....	220
6.3.4. Resumen de los resultados del capítulo	239
6.3.5. Conclusiones	243

Capítulo VII

Resultados: Creencias de los docentes de inglés sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional

7.1. Introducción	244
7.2 Generalidades del capítulo.....	244
7.3 Resultados	246
7.3.1 Proposición 1.....	246
7.3.2 Proposición 2	266
7.3.3 Proposición 3.....	294
7.4 Resumen de los resultados del capítulo	311
7.5. Relaciones de los resultados con las perspectivas teóricas de esta investigación.....	314
7.6 Conclusiones.....	316

Capítulo VIII

Conclusiones y aportes

8.1 Introducción	318
8.2 Visión general de los principales resultados	318
8.3 Resultados específicos	319
8.4 Contribuciones de esta tesis	324
8.4.1 Contribuciones al campo de investigación.....	324
8.4.2 Contribución Metodológica	326
8.5 Investigaciones futuras.....	328
8.6 Perspectiva del investigador	330
Referencias	334

ANEXOS

ANEXO I: Instrumentos de Investigación	349
Consentimiento informado.....	349
Cuestionario en línea.....	351
Guía de Entrevista.....	356
La postal y documento explicativo: descripción e instrucciones	357
ANEXO 2: Matrices con Resultados Preliminares Obtenidos de Entrevistas	359
Matriz # 1	359
Matriz # 2	376
Matriz # 3	391
Matriz # 4.....	394
ANEXO 3: Transcripciones de las Entrevistas Codificadas	397
ANEXO 4: Documentos Explicativos	559
ANEXO 5: Resultados del Cuestionario en Línea.....	571

Índice de tablas

Tabla 1. Paradigmas de la lengua	33
Tabla 2. Ejemplos del no problemático Self y problemático Otro.....	51
Tabla 3. El inglés como lengua internacional (ILI) vs el inglés como segunda lengua/lengua extranjera (ISL/ILE)	66
Tabla 4. Estudios empíricos y sus autores	80
Tabla 5. Estudios relacionados con la expansión, uso, y enseñanza del inglés	95
Tabla 6. Estudios sobre la pronunciación, el acento y las variedades del inglés	106
Tabla 7. Estudios sobre el native-speakerism	110
Tabla 8. Estudios sobre la pedagogía, los contenidos, y materiales.....	119
Tabla 9. Características de los participantes que no han residido en un país anglosajón o que han vivido por lo menos un año.....	189
Tabla 10. Características de los participantes que han vivido por lo menos un año en un país anglosajón.	190

Índice de cuadros y figuras

Cuadro 1. Diario de reflexión.	168
Cuadro 2. Nota descriptiva.	168
Cuadro 3. Nota descriptiva.	169
Cuadro 4. Archivos de datos.	172
Cuadro 5. Resumen del procedimiento de análisis.	183
Cuadro 6. Resúmen de los contenidos del capítulo VI	186
Cuadro 7. Propositiones de los resultados y contenidos relacionados	190
Cuadro 8. Resumen de los resultados y contenidos relacionados	245
Cuadro 9. Resultados sobre la expansión y uso del inglés	319
Cuadro 10. Resultados sobre la enseñanza del inglés	321
Figura 1. Número de docentes participantes según el género.....	187
Figura 2. Número de docentes participantes según su lugar de residencia.....	187
Figura 3. Número de docentes participantes según su lugar de trabajo.....	188
Figura 4. Número de docentes participantes según sus años de experiencia laboral	188
Figura 5. Resumen de las percepciones sobre la expansión del inglés.....	196
Figura 6. Resumen de la percepción positiva sobre la expansión de inglés y la influencia de las variedades del centro.....	217
Figura 7. Fortalezas y limitaciones de un profesor no nativo	223
Figura 8. Fortalezas y limitaciones de un profesor nativo	226
Figura 9. Percepciones de los docentes de inglés sobre la dicotomía nativo-no nativo	235
Figura 10. Resumen sobre las concepciones de la expansión y uso del inglés.....	242
Figura 11. Postal de la Participante 9.....	254
Figura 12. Postal del Participante 53	259
Figura 13. Visiones de la enseñanza	264
Figura 14. Postal de la Participante 2.....	274
Figura 15. Postal del Participante 5	276
Figura 16. Postal del Participante 85	279
Figura 17. Postal de la Participante 92.....	282
Figura 18. Visiones sobre metodología, contenidos y materiales	291
Figura 19. Postal de la Participante 1.....	303

Figura 20. Creencias y prácticas docentes	308
Figura 21. Resumen de las concepciones sobre enseñanza	313

Capítulo I

Descripción de la investigación

1.1 Introducción

A través de este capítulo expongo una visión amplia de esta tesis. Al inicio introduzco aspectos relacionados con una perspectiva crítica que se constituye en la fundamentación de este trabajo. En una segunda instancia expongo la problemática de este estudio, brindando antecedentes del contexto ecuatoriano, particularmente de las políticas educativas relacionadas con la enseñanza del inglés, así como la pregunta y los objetivos de esta investigación. Seguidamente presento ideas que justifican su realización y una descripción del contexto y sus participantes. Luego brindo una sección con las características distintivas de este estudio para, finalmente, terminar con una descripción resumida de los contenidos de cada capítulo.

1.2 Fundamentación de la investigación

1.2.1 Nuevas direcciones en la lingüística aplicada

Echeverri Sucerquia y Pérez Restrepo (2014) indican que existen dos amplias orientaciones en el área de la enseñanza de idiomas: una instrumental y otra crítica. En relación con la primera orientación, Pennycook (1990) señala que el debate de la enseñanza de lenguas ha sido influenciado por la lingüística y la psicolingüística, centrándose en fenómenos cognitivos de manera aislada e individualizada, desconectados de la cultura y la sociedad, lo que ha promovido una perspectiva meramente instrumentalista del área. De esta manera, la enseñanza se ha enfocado en el conocimiento de estructuras y aplicación de las funciones del lenguaje sin considerar el contexto de los aprendices, reduciéndose el lenguaje a la transmisión de mensajes, centrándose así la enseñanza en la aplicación de métodos y modelos (Pennycook, 1990). Más tarde, Johnson (2009) señala que en los programas de educación se empieza a considerar una nueva visión sociocultural en la que ya no se ve a la enseñanza de la lengua como una mera aplicación de las teorías de adquisición de segundas lenguas sino como un proceso dialógico de construcción de conocimientos que surgen de la participación en contextos y de prácticas socioculturales particulares. Al ser el lenguaje definido como una práctica social, en el ámbito de la enseñanza no se lo considera solamente como una función comunicativa, sino que está lleno de significados “que denotan las maneras de sentir, ver y ser en el mundo de la segunda lengua”⁵ (Johnson, 2009, p. 24).

⁵ Traducción propia. Las citas textuales que aparezcan a lo largo del documento, cuyos textos originales estén escritos en inglés, serán traducciones de la autora.

Por otro lado, Pennycook (1990) afirma que la herencia apolítica y ahistórica de la lingüística, que ha centrado el lenguaje solamente en la comunicación y el funcionalismo, no ha permitido considerar las relaciones de poder y de desigualdad de la sociedad. De acuerdo con este autor, esta perspectiva instrumentalista “carece de una comprensión del lenguaje como un sistema de ideas que juega un papel central en cómo entendemos el mundo y a nosotros mismos” (Pennycook, 1990, p. 13). El énfasis dado al logro de la competencia comunicativa y a enseñar contenidos triviales que no consideran las dimensiones culturales y políticas del lenguaje ha dado como resultado una asimilación por parte de los aprendices antes que un empoderamiento (Pennycook, 1990). Por otra parte, el autor critica la escasa investigación conducida sobre las dinámicas sociales, políticas y culturales del aula de clase de una segunda lengua, pues la mayoría de estudios se han ceñido solamente a “una mera transacción lingüística” (p. 16) sin considerar las complejas relaciones sociales que ocurren en el aula. Señala que esto ha sido posible debido a la influencia de las prestigiosas universidades norteamericanas que han divulgado sus conocimientos como verdades universales. El autor propone una lingüística aplicada, crítica que tome una posición ética y política con respecto a las desigualdades sociales que necesitan ser transformadas. En otras palabras, Pennycook (1990) plantea expandir la investigación de cuestiones relacionadas con la lengua y la educación. Este autor recomienda “re pensar la adquisición del lenguaje dentro de sus contextos sociales, culturales y políticos tomando en cuenta el género, la raza y otras relaciones de poder, así como la noción del sujeto como un ente múltiple dentro de diferentes discursos” (Pennycook, 1990, p. 26). Una lingüística aplicada crítica, según Pennycook, plantea escuchar otras voces que señalen muchas otras alternativas sobre visiones del lenguaje. Giroux (1997) también habla de la necesidad de considerar a los profesores como personas críticas y reflexivas, quienes asumen la responsabilidad de pensar en lo que enseñan, cómo lo hacen y en los objetivos que persiguen, rol opuesto al de tecnócratas que ejecutan determinada instrucción utilizando metodologías aprendidas que parecen contradecir el pensamiento crítico. Esta investigación se enmarca en estas nuevas consideraciones.

Similarmente, Crookes (2009) afirma que los programas de educación de lenguas se han centrado en la formación y en “la preparación de técnicos quienes proveen de instrucción de los idiomas sin ninguna otra preocupación mayor” (p. 46). Este autor va más allá e insiste en la imperiosa necesidad de que los docentes se vuelvan conscientes de sus valores sobre la enseñanza y sean capaces de explicar su papel como profesores de lenguas en sus contextos particulares. Dentro de esta nueva perspectiva crítica, Crookes (2010) reseña cómo al final de los años ochenta el área de la lingüística aplicada incrementó sus investigaciones en la enseñanza, independientemente de las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje, centrándose en aspectos como la formación de profesores, las prácticas preprofesionales de los docentes

y aspectos relacionados con las creencias, actitudes y conocimiento de los maestros. Según Crookes (2010), más tarde en la mitad de los años noventa, emerge “una corriente de pensamiento reflexiva, autocrítica y socialmente crítica” (p.1126) en el área de la lingüística aplicada y de la educación, según la cual sus profesionales empiezan a cuestionarse sus objetivos como especialistas del área, no solo en los ámbitos de las prácticas docentes o desde una “perspectiva meramente instrumental” (p.1126), sino en la “búsqueda de propósitos más amplios” (p.1126) en su quehacer docente. En efecto, Crookes (2010) aboga por estudios empíricos en los que los profesores expliciten sus filosofías de la enseñanza, con el objeto de que identifiquen los supuestos importantes que sostienen la vida profesional de un profesor de una segunda lengua, supuestos que van más allá de “meras declaraciones de preferencias metodológicas” (p. 1127). Esta tesis contribuye al campo desde este posicionamiento reflexivo.

En una línea similar, Kumaravadivelu, (2001) señala dos perspectivas sobre la enseñanza de idiomas. Una que se enfoca en métodos de instrucción que buscan alternativas efectivas de estrategias de enseñanza y otra que trata de ir más allá del método de transmisión tradicional de enseñanza buscando formar profesionales críticos. Kumaravadivelu (2006b) indica que erróneamente se ha mitificado a los métodos de instrucción ya que han sido considerados un eje único o principio regulador de la enseñanza de las lenguas en desmedro de aspectos trascendentales como “la cognición del maestro, la percepción del aprendiz, las necesidades de la sociedad, sus contextos culturales, sus demandas políticas, sus imperativos económicos y las limitaciones institucionales, aspectos que están estrechamente unidos” (p.165). Esto ha incidido en el estudio de nuevas temáticas de la enseñanza, entre las cuales surgen las relacionadas con las creencias de los maestros y sus procesos cognitivos. Así, Kumaravadivelu (2001) concibe al estudio de estas nuevas temáticas como el inicio de una nueva pedagogía, la llamada pedagogía del post método o también llamada pedagogía crítica (Echeverri Sucerquia & Pérez Restrepo, 2014).

Kumaravadivelu (2006b) señala tres dimensiones de la pedagogía del post método: la particularidad, la practicidad y la posibilidad. La primera dimensión considera que todo contexto es diferente y único, por lo tanto, rechaza la idea de que un solo “grupo de [...] objetivos de enseñanza [puedan ser] realizables a través de un [solo] grupo de principios y procesos (Kumaravadivelu, 2006b, p.171) y acoge una “perspectiva hermenéutica de comprensión situacional” (p.171, cursivas del autor). De esta manera, considera que todos los contextos lingüísticos son únicos, incluyendo las particularidades de los contextos de los hablantes de inglés no estándar, sus profesores, sus prácticas, problemas, y posibles soluciones. Es decir, esta dimensión de la particularidad está estrechamente conectada con la práctica. Así surge una segunda dimensión,

una pedagogía de la practicidad.

La segunda dimensión de la practicidad toma en cuenta “las teorías personales” de los docentes y promueve una teoría y práctica generada desde los maestros a través de sus propias evaluaciones e interpretaciones de la enseñanza (Kumaravadivelu, 2006b, p. 172). En palabras de Kumaravadivelu, “el conocimiento pedagógico sensible al contexto debe surgir de los docentes y su práctica diaria [lo cual luego les permitirá] ser capaces de teorizar desde su práctica y practicar lo que han teorizado” (p. 173). Se observa que el centro de esta dimensión recae en la reflexión y la práctica, que a su vez se fundamentan en la intuición de los maestros. La conciencia de lo que implica una buena enseñanza para los docentes es el resultado de un cúmulo de experiencias previas (Kumaravadivelu, 2006b). Esta conciencia va madurando en la medida en que el docente se enfrenta a las presiones de su “preparación personal, [...] limitaciones institucionales, [...] instrumentos de evaluación”, entre otros factores, dice Kumaravadivelu (2006b, p. 174). Este autor señala que el docente se forma y se transforma debido a las diferentes condiciones del aula de clase, así como a los elementos sociopolíticos externos. Así, esta dimensión de practicidad se transforma en una dimensión de posibilidad (Kumaravadivelu, 2006b).

La dimensión de la posibilidad que, en palabras de Kumaravadivelu, debe mucho a los postulados de Paulo Freire (1973) y a la de sus seguidores, señala que la pedagogía persigue mantener el statu quo a través del poder que se ejerce en la clase. Es decir, cualquier pedagogía persigue mantener las desigualdades en una sociedad y por lo tanto mantiene estrecha relación con el poder. De ahí surge el llamado a profesores y estudiantes a cuestionar esta dominación dando importancia a sus individualidades y experiencias, que surgen del aula y principalmente de su entorno social (Kumaravadivelu, 2006b). Coincidiendo con este autor, estos supuestos señalan la relevancia de investigar sobre las visiones de los docentes, enmarcadas en un entorno en particular.

Por otro lado, la pedagogía de la posibilidad se preocupa también por la ideología del lenguaje y la identidad individual. El lenguaje como ideología va más allá de aspectos lingüísticos y discursivos, pues “se localiza en un sitio de poder y dominación” al funcionar como un transmisor de una determinada ideología que sirve a intereses establecidos (Kumaravadivelu, 2006b, p.16). Por otra parte, según Kumaravadivelu, (2001) el “aprendizaje de una lengua ofrece a sus participantes retos y oportunidades para una continua búsqueda de su subjetividad e identidad” (p.543). Este autor concluye que las realidades socioculturales con las que se construye la identidad y las necesidades lingüísticas unidas a las necesidades sociales de los estudiantes deben ser consideradas por los profesores de lenguas. Es decir, “los profesores de lenguas no pueden esperar satisfacer completamente sus obligaciones pedagógicas sin, al mis-

mo tiempo, satisfacer sus obligaciones sociales” (p. 544).

Estas dimensiones se sobreponen unas a otras, pero la segunda, sobre la practicidad, merece mayor reflexión. Cuando se habla de que la teoría empleada en la enseñanza de la lengua debe ser el resultado de una reflexión de la práctica mas no la aplicación de teorías ajenas impuestas desde afuera, se asume que los docentes, para lograr esto, deben tener un grado de autonomía, o por lo menos se asumiría que se promueve la autonomía de los docentes por parte de las altas esferas (Kumaravadivelu, 2001). En Ecuador, este no es el caso. Las reformas curriculares que se han planteado han sido realizadas de manera vertical. Kumaravadivelu (2006b) indica que la imposición de un determinado método ha sido la tendencia general, asumiéndose que un método calza para todos los aprendices sin considerar las diferentes particularidades de cada contexto, pudiendo tener éstos disímiles objetivos de aprendizaje y conocimientos locales diferentes. He ahí la importancia de explorar las creencias de los docentes. En resumen, partiendo de estas consideraciones de Kumaravadivelu, esta tesis se propone investigar las perspectivas de docentes ecuatorianos sobre cuestiones específicas que menciono más adelante.

Justamente el término creencias ha sido difícil de conceptualizar debido a su complejidad y amplitud (Pajares, 1992), y también por el hecho de que al abordar la palabra creencias se han utilizado diferentes palabras para nombrar a las mismas cosas (Clandinin & Connelly, 1987). En todo caso concuerdo con una amplia definición de creencias provista por Ramos (2005):

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (Ramos, 2005, p.18)

El término creencias, circunscrito a la psicología educativa (Pajares, 1992) y a la formación de docentes (Borg, 2006a), también ha sido abordado en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas, dentro de lo que se ha conocido como la cognición del maestro, definida por este autor como “lo que los maestros saben, creen y piensan” (Borg, 2003, p.81). Las creencias se han constituido en un complejo sistema de relaciones que ha abarcado “actitudes y valores” (Pajares, 1992, p. 314) y, según Kagan (1992), son parte del conocimiento personal inconsciente sobre los estudiantes, la clase, y el contenido que va a ser enseñado. En el caso de la presente investigación, nos centramos en el inglés, es decir en las creencias (suposiciones implícitas y valoraciones) que los docentes ecuatorianos no nativos de inglés tienen sobre este idioma, su uso, expansión y enseñanza.

1.2.2 El inglés como lengua internacional o lengua dominante

Algunos autores intentan definir el estatus del que goza el inglés en el mundo actual, existiendo dos perspectivas del inglés, una monocéntrica y la segunda pluricéntrica. La primera considera una única variedad del inglés como modelo a seguir, es decir, un inglés estándar. La segunda visión pluricéntrica no implica ningún estándar y por lo tanto acepta variedades que provienen de cualquier lugar. Sin embargo, la primera visión percibe que cualquier hablante que muestre elementos diferentes del inglés estándar produce errores que son deficiencias y por lo tanto sus variantes del inglés como lengua franca no son legítimas. Según reporta Jenkins (2009), la influencia del inglés desde la visión monocéntrica se mantiene entre muchos docentes hablantes no-nativos del inglés, a pesar de que estos docentes no aprenden este idioma para interactuar con hablantes nativos. Esta autora hace notar que las personas que favorecen esta perspectiva se asemejan a los que piensan que las variedades del inglés provenientes de los círculos de fuera (inglés de la India, de Singapur, etc.,) no son considerados como tales, sino como interlenguas y no como variantes legítimas del inglés con sus propias normas. Es preciso señalar que este estudio se adhiere a la visión pluricéntrica del inglés.

Expandiendo esta visión cuestionadora, Pennycook (1994) critica el hecho de que el debate se haya concentrado en determinar si se debe mantener un inglés estándar o reconocer a todas las variedades de esta lengua, enfocándose en la “inteligibilidad y descripción” (p. 11) del idioma lo que ha provocado el descuido de otras cuestiones que podrían “reevaluar el papel del profesor de inglés en el mundo” (p. 11). Este autor señala que este énfasis en el inglés estándar y sus variedades es una consecuencia de una visión sobre la expansión de esta lengua como un fenómeno “natural, neutral y beneficioso” (p.11) que no considera los efectos culturales y políticos que la han posicionado en una “lengua de poder y prestigio en muchos países” (p.13) y en muchos sistemas de educación constituyéndose en el medio que permite a los individuos la inclusión o exclusión en la sociedad (Pennycook, 1994, p.14).

El discurso del inglés como lengua internacional y neutral se fortaleció asociándolo a ideas de “desarrollo, modernización y capitalismo” que generaron una perspectiva de una lengua buena que acudiría al desarrollo de los países, cuando en realidad el inglés es una “mercancía global” que puede ser adquirida en el mercado mundial (Pennycook, 1994). Asimismo, señala que las prácticas de enseñanza de la lengua no son neutrales pues ellas más bien son “prácticas culturales” (p. 166) y son producto de las visiones occidentales cuyos contextos difieren de los países en vías de desarrollo. Esta noción neutral también se expresa en los “contenidos internacionales de los libros” de enseñanza (p.177) que muchas veces resultan ser contenidos inapropiados en otras partes del mundo. En otras palabras, este autor concluye que

[L]as creencias, prácticas y materiales de la enseñanza de una lengua no [son...] neutras sino representan particulares visiones del lenguaje [...] y de la educación surgidas de occidente [...] y por lo tanto las prácticas de la enseñanza del lenguaje están conectadas en una compleja recíproca relación con la expansión del inglés y otras formas de cultura y conocimiento. (Pennycook, 1994, p.178)

Canagarajah (1999), de alguna manera, llama a la perspectiva de dominación planteada por Pennycook (1994) una “orientación de la reproducción” (p.2) y plantea una nueva, a la que denomina “perspectiva de resistencia” (p.2) y en la que se promueve la adhesión favorable al inglés y a las lenguas vernáculas. La intención no es rechazar al inglés, sino reconstituirlo en términos más inclusivos, éticos y democráticos” (Canagarajah, 1999, p.2). Este académico señala que el enfoque de dominación sostenido por Phillipson y Pennycook no considera las realidades diarias vividas por los individuos de la periferia⁶. Se necesita con urgencia, dice Canagarajah, una perspectiva generada desde la periferia. La presente investigación intenta responder a la llamada de este autor.

Canagarajah (1999) complementa la idea de Phillipson (1992) sobre la necesidad de insertar a la enseñanza del inglés en un nivel social global, con la necesidad de también incluir una perspectiva de cómo esta hegemonía es experimentada en los niveles locales. Es decir, se requiere conocer desde los contextos particulares y sus habitantes el efecto de esta dominación (Canagarajah, 1999). Este autor plantea, en suma, la imperiosa necesidad de brindar un equilibrio a la investigación explorando la enseñanza del inglés desde la perspectiva de la periferia a través de una mirada etnográfica que interprete sus resultados considerando los factores socio políticos que moldean el aprendizaje en estas comunidades. Justamente, la presente investigación pretende contribuir al equilibrio en la bibliografía desde el contexto latinoamericano y particularmente ecuatoriano.

1.3 Problemática

1.3.1 Las políticas educativas de la lengua extranjera en Ecuador y los docentes

El inglés es sin duda el idioma por el cual se accede al conocimiento del mundo, especialmente en “las áreas de la ciencia y tecnología” (Crystal, 2003, p. 110). Los sistemas educativos de muchos países han considerado este hecho y, de acuerdo con Crystal (2003), han asumido a este idioma como la principal lengua extranjera. De hecho, el inglés es parte de los currículos obligatorios de muchos países en vías de desarrollo (Guilherme, 2007). Ecuador no está exento de esta situación en todos los niveles de educación. Las instituciones del nivel superior, según

⁶ Concepto para definirse más adelante

el artículo 124 de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente (LOES) (Asamblea Nacional), deben dotar a sus graduados “[...] d[el] dominio de una lengua diferente a la materna [...]” (p.52). En esa misma línea, el Reglamento de Régimen Académico⁷ en el artículo 80 determina como requisito de graduación el aprendizaje de una segunda lengua estableciéndose para el tercer nivel de grado al menos el nivel B1 de suficiencia según el Marco Común Europeo para las lenguas. Aunque la normativa del nivel superior no establece el estudio del inglés como requisito, la gran mayoría de aprendices lo estudian como una segunda lengua.

De acuerdo con la política educativa del estado ecuatoriano, el inglés es considerado una lengua extranjera que debe ser aprendida durante los tres últimos años de la Educación Básica y los tres años de Bachillerato, es decir en la secundaria. Graddol (2006) señala que en muchos países se está implementando la enseñanza del inglés desde el currículo primario. De hecho, el marco legal actual de Ecuador así lo exige. Según el acuerdo 0052-14 del Ministerio de Educación del año 2014, el aprendizaje del inglés es obligatorio en las escuelas desde el segundo año de Educación Básica hasta el último año del Bachillerato estableciéndose que para el año lectivo 2016-2017 del régimen Sierra⁸, el currículo para el segundo año de Educación Básica hasta el del séptimo año debe estar listo para ser implementado. Se observa una gran influencia de esta lengua en las políticas de estado. No se puede negar el tremendo crecimiento que el inglés ha tenido como primera lengua de comunicación a nivel internacional y por ende en Ecuador. Siendo el inglés una lengua que ejerce gran influencia en el ámbito educativo ecuatoriano, se hace relevante conocer cuáles son las creencias de los docentes con respecto a este idioma. Aún más, cuando en el actual contexto educativo de Ecuador existe una política que se proyecta a diseminar esta lengua con mucha mayor fuerza en comparación a la anterior reforma curricular del inglés que no incluía a este idioma como obligatorio en la sección primaria.

De acuerdo con Calle et al. (2012), la reforma curricular de inglés *Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English*⁹ (Proyecto CRADLE, por sus siglas en inglés) se inicia en el año 1992 a través de un convenio bilateral entre los gobiernos ecuatoriano británico con el propósito de “mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el país para lo cual se inició la reforma curricular del área” (Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador, 2009). Esta reforma se circunscribía al nivel secundario de la educación media. El proyecto CRADLE, entre otros resultados, logró lo siguiente: “producción de la

⁷ “Normativa Reglamentaria [...para...] lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo de la Educación Superior” (Consejo de Educación Superior, 2019, p.1).

⁸ En Ecuador existen dos períodos escolares distintos para las regiones geográficas del país debido a razones climáticas de cada región: el régimen Sierra-Amazonía que va desde septiembre a inicios de julio y el régimen Costa y Galápagos que incluye el período comprendido entre los meses de mayo a inicios de marzo.

⁹ Reforma Curricular dirigida al desarrollo del aprendizaje del inglés.

primera edición de seis libros de la serie de textos [Our World Through English] OWTE escritos y publicados localmente con guías didácticas para el profesor, material auditivo de apoyo y material de exámenes y pruebas producidos y utilizados aproximadamente por 1.200.000 estudiantes y sus profesores en los años escolares de 1993-4 a 1998-9” (Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador, 2009). Estos textos, como su nombre lo indica, presentan contenidos de la realidad ecuatoriana a través del inglés. Sin embargo, los resultados no parecen ser positivos. Así lo señala un estudio de caso realizado en 33 colegios públicos de la ciudad de Cuenca (Calle et al., 2012) que determina que, a pesar de la existencia de la reforma CRADLE enmarcada en un enfoque comunicativo, los profesores de inglés de la educación secundaria de la ciudad de Cuenca emplean una metodología tradicional, centrada en el profesor, sin fomentar la interacción entre los estudiantes. Esta reforma parece no haber tenido buenos resultados, pues el bajo rendimiento de los estudiantes de los colegios fiscales¹⁰ (promedio de 13,61 sobre 20 puntos)¹¹ así lo demuestra (De la Bastida, 2013). Así en el año 2010, surge una nueva reforma curricular denominada Fortalecimiento del Inglés, cuyos principios se fundamentan en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Más tarde este Marco sigue siendo parte de una última reforma lanzada en el año 2016 sosteniéndose también en la enseñanza comunicativa de la lengua, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas y el uso de las tecnologías de la información (Ministerio de Educación, 2016). Se puede observar la influencia externa en estas tres reformas. Existe entonces una influencia importante del idioma inglés en las políticas educativas del país, pues se lo reconoce como la lengua internacional más importante y, por otro lado, se importan modelos estandarizados para implantar un nuevo currículo, con algunos problemas. Por ejemplo, centrándonos en el contexto local de la Universidad de Cuenca y de acuerdo con una evaluación externa de los programas ofrecidos por el Instituto Universitario de Lenguas de esta institución, se evidenció que la serie de textos norteamericanos usados en los diferentes cursos no apuntaban a alcanzar los logros descritos para los diferentes niveles. De esta manera, Meyer (2014) ha planteado la urgencia de establecer metas prioritarias que respondan a las necesidades locales, haciendo hincapié en la importancia de escuchar las voces de los involucrados, entre ellos, lo docentes.

En el contexto ecuatoriano, y particularmente en la Universidad de Cuenca, no se han reportado estudios que aborden la temática aquí planteada relacionada con la hegemonía del inglés. En esta institución, por ejemplo, se han llevado a cabo pocos estudios de corte exploratorio sobre el currículo de los programas de educación teniendo como participantes a profesores en

¹⁰ Llamadas así a las instituciones públicas regidas por el Ministerio de Educación.

¹¹ Equivalencias de notas: 20-19= Sobresaliente; 18-16 = Muy buena; 15-14= Buena; 13-12= Regular, y 11 o menos = Insuficiente.

formación (véase Argudo et al., 2018) así como investigaciones de tipo pedagógicas centradas en establecer sus beneficios en el aprendizaje del inglés (véase Avendaño, 2018; Jaramillo, 2018). Esto empata con lo que la bibliografía internacional señala sobre la existencia de investigaciones con profesores en formación y docentes en servicio activo que han cubierto una variedad de temáticas sobre la cognición del docente, tales como las experiencias de aprendizaje, creencias sobre el aprendizaje de lenguas, la práctica docente, el cambio cognitivo en los profesores en servicio activo, las prácticas de los docentes en relación con la gramática, la lectura y escritura, entre otras (Borg, 2006b). Existen dos vacíos aquí. Uno, el abordaje de estas cuestiones en el contexto específico de Ecuador. Otro, la necesidad de conocer lo que los docentes de inglés piensan sobre el inglés como lengua global y hegemónica desde el contexto ecuatoriano. Este estudio toma este segundo vacío en la bibliografía para abordarlo en esta investigación. De esta manera, esta tesis se propone contribuir al campo al estudiar las creencias de profesores hablantes no-nativos provenientes del Círculo de Expansión¹²; especialmente de Latinoamérica y particularmente de Ecuador, acerca del inglés como lengua hegemónica internacional.

Borg (2003) señala la imperiosa necesidad de investigar sobre las creencias en países no desarrollados, cuyos hablantes sean no nativos de la lengua extranjera, ya que muchos de los estudios han sido conducidos en contextos del mundo desarrollado en donde existen profesores nativos enseñando a grupos pequeños de estudiantes motivados (Mohamed, 2006). La bibliografía nos ofrece estudios de participantes de diferentes partes del mundo. Por ejemplo, existe una investigación de Jenkins (2009) en la que participan profesores de inglés provenientes de Europa y Asia. Otro estudio realizado por Holliday (2005) similarmente entrevista a profesores originarios de países del Asia, África y Europa. La bibliografía también nos ofrece un estudio conducido por Guilherme (2007) en Portugal y otro por Hayes (2009) en Tailandia. Una investigación en Venezuela realizada por Moncada (2016) da cuenta de las creencias de los docentes de inglés con respecto a la expansión, uso y enseñanza de este idioma, constituyéndose este estudio en un fundamento importante para la presente investigación. Se observan entonces los escasos o casi nulos estudios en Latinoamérica. Particularmente en Ecuador no se conocen investigaciones que abarquen esta temática. Evidentemente, las creencias de docentes de Latinoamérica necesitan ser exploradas y se hace pertinente contribuir al campo con el caso de Ecuador. El presente estudio pretende llenar este vacío en la bibliografía.

1.3.2 Pregunta de Investigación

Después de los pobres resultados obtenidos en Ecuador durante la primera reforma

¹² Concepto por definirse más adelante.

CRADLE, se hace relevante tomar en cuenta las creencias del inglés como lengua global de los docentes de idioma, considerándolo en el marco de una nueva reforma que emplea un modelo que viene del centro, tanto en su metodología como en los contenidos. Asimismo, en el nivel superior, en el que la enseñanza del inglés se enmarca en una época de cambio, se hace necesario conocer las creencias de los actores principales. Un paso inicial incluye el auscultar las creencias que los docentes tienen sobre el inglés como lengua internacional. Es necesario establecer qué piensan los profesores de inglés con relación a la lengua que enseñan. Y en este contexto, la pregunta de investigación es:

¿Cómo perciben un grupo de profesores de inglés de todos los niveles educativos de la ciudad de Cuenca la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

1.3.3 Objetivos:

General:

- Indagar sobre las creencias de los docentes de inglés no nativos acerca de la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma global.

Específicos:

- Identificar las creencias de los docentes de inglés no nativos de todos los niveles educativos con respecto a la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma global.
- Caracterizar las creencias de estos docentes sobre los temas mencionados.

1.4 Justificación de la temática

Considerando las dos orientaciones existentes en el área de la enseñanza del inglés, una instrumental y otra crítica, este estudio se posiciona en la segunda. Se contrapone así a la visión instrumental que se ha limitado a fenómenos lingüísticos centrados en desarrollar la competencia comunicativa en los aprendices (Pennycook, 1990); mientras que se adhiere a la orientación crítica, pues considera también factores sociales y culturales en los que se enmarca el estudio de la adquisición de las lenguas, yendo más allá de la mera transmisión de mensajes. Crookes (2009), en esa misma línea, señala que los programas de educación se han concentrado en formar especialistas que saben manejar solamente la instrucción de idiomas sin ninguna otra visión y afirma que en la mitad de los años noventa surgen preocupaciones mayores en la enseñanza de las lenguas y se incrementan las investigaciones dentro de una corriente crítica y reflexiva.

Dentro de esta línea, también llamada del post método, se encuentran Canagarajah (2002) y Kumaravidevelu, quien afirma que esta nueva corriente surge como una forma de

oposición a la enseñanza comunicativa (Canale & Swain, 1980) en vista de que, no en todos los contextos, ésta ha funcionado¹³ (Kumaravadivelu, 2001). El autor señala tres dimensiones de la pedagogía del post método que no se limitan al desarrollo meramente lingüístico. Ellas consideran a los diversos contextos como diferentes y únicos, así como a estudiantes y maestros como sujetos que traen ideas, experiencias, conocimientos y prácticas sociales (entre otros múltiples bagajes) que les sirven para su empoderamiento y resistencia a las desigualdades sociales. El presente estudio se enmarca en la necesidad de explorar justamente a uno de esos actores del llamado post método, los maestros de inglés no nativos como sujetos que surgen de un contexto particular aún no estudiado.

De hecho, Hayes (2009) señala que existen escasos estudios que exploran las experiencias de profesores hablantes no-nativos de inglés dentro de sus propios contextos de enseñanza. Este autor enfatiza la necesidad de poner en el debate de la enseñanza del inglés las vivencias en el aula de clase de estos docentes dentro de sus particulares sistemas educativos y de esta manera disminuir el desbalance que existe en la bibliografía. Aún más, este tipo de investigaciones son relevantes al saber, ya que como indica Crystal (2003) existe un mayor número de hablantes no-nativos del inglés que hablantes nativos de esta lengua.

Holliday (2005) habla de la discrepancia entre los profesores que son hablantes nativos del inglés y los que no lo son, indicando que la identidad de los segundos es debilitada al ser llamados 'hablantes no nativos' produciéndose una división entre "ellos" y "nosotros" (p. 5). Este autor señala que esta categorización (hablantes nativos y hablantes no-nativos) es imprecisa y que lo importante no es analizar "la objetividad de la categorización sino cómo ésta es subjetivamente percibida [por sus usuarios]" (Holliday, 2005, p. 5). También plantea que el inglés como lengua internacional se ha visto influenciado por lo que él llama la ideología del hablante nativo¹⁴ que se basa en la noción de que los hablantes nativos del inglés tienen derecho a reclamar la pertenencia o propiedad de la lengua y por lo tanto los hablantes nativos se vuelven los modelos del lenguaje. Desde esta perspectiva, novedosa en términos de propiedad e identidad, es importante conocer el sentir de los profesores. En una serie de entrevistas a profesores sobre sus sentimientos relacionados con el inglés como hablantes nativos o no nativos, Holliday (2005) encuentra una gran influencia de la ideología del hablante nativo y concluye que "native-speakerism está profundamente enraizado en la psique de los docentes y es muy difícil erradicarlo" (p. 9). Vale la pena destacar que los países de origen de los profesores entrevistados por Holliday que no son hablantes nativos del inglés, incluyen Egipto, Japón, Pakistán,

¹³Tal es el caso del Ecuador en su primera reforma educativa del nivel secundario.

¹⁴ *native-speakerism*

Taiwán, Siria, Grecia, y China. Se observa la ausencia de participantes de Latinoamérica y particularmente de Ecuador. En concordancia con Hayes (2009), se hace necesario contribuir a la bibliografía con investigaciones de estas regiones y específicamente con las creencias de los profesores no nativos de inglés sobre estas temáticas provenientes de este último pequeño país. Hayes (2009) enfatiza que “la investigación de contextos socioculturales y educacionales es crucial para entender las prácticas locales” (p. 9), lo cual a su vez ayudaría a disminuir la influencia de la perspectiva “monolítica de la enseñanza del inglés basada en concepciones occidentales de prácticas ideales” (p. 9), perspectiva antes señalada por Holliday y denominada native-speakerism.

Como se señala, la exploración del presente estudio también contribuirá a dilucidar y comprender las prácticas de los docentes ecuatorianos que se constituyen en los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje.

1.5. Contexto y participantes

Esta investigación se llevó a cabo fundamentalmente en la ciudad de Cuenca, perteneciente a la provincia del Azuay, ubicada al sur de Ecuador. Cuenca es considerada la Atenas del Ecuador por su fructífera producción literaria, artística y deportiva. Se constituye en la tercera ciudad del país, después de la capital, Quito y el puerto principal, Guayaquil. En esta ciudad se ubica la Universidad de Cuenca, primera institución de educación superior del sur del país con una trayectoria de servicio de más de 150 años. Actualmente cuenta con aproximadamente 15.000 alumnos quienes provienen de diferentes provincias australes. Un número significativo de docentes de inglés justamente se formaron en esta institución pública. Los participantes de esta investigación lo hicieron de manera voluntaria y fueron noventa y dos docentes, grupo constituido por sesenta y siete mujeres y veinte y cinco hombres. En el capítulo IV se encuentra una descripción detallada del contexto y los participantes de este estudio.

Estos docentes contestaron un cuestionario en línea provisto a través de una aplicación de *Google* denominada *Google Forms*. Luego diecisiete profesores participaron como informantes clave de una entrevista a profundidad semiestructurada llevada a cabo de manera personal e individual. El proceso de selección de estos informantes está detallado en el capítulo IV. En una tercera fase, siete docentes elaboraron una postal y un documento explicativo sobre su creación, instrumentos que sirvieron para profundizar sobre las creencias de los docentes con respecto a los objetivos de enseñanza del inglés. La recolección de los datos se llevó a cabo en diferentes momentos, iniciándose a finales de noviembre de 2018 y finalizando a inicios de julio de 2020. Una descripción detallada del diseño y administración de los instrumentos menciona-

dos se encuentra en el capítulo IV.

1.6 Estructuración de esta investigación

1.6.1 Características distintivas de esta investigación

Este estudio llena algunos vacíos y debilidades que se describen en diferentes capítulos (marco teórico, capítulo II, revisión bibliográfica, capítulo III y metodología, capítulo IV) a lo largo de la tesis. Con el objetivo de mostrar las contribuciones que esta investigación provee al área, presento a continuación sus características distintivas:

- La presente investigación aborda, desde una perspectiva crítica, sociocultural y posestructural la expansión, uso y enseñanza del inglés como lo establecen los contenidos del capítulo II.
- Explora en profundidad las creencias, experiencias y vivencias de un grupo de docentes de inglés sobre la expansión, uso y enseñanza de este idioma, cuyo país periférico no ha sido aún considerado en la bibliografía. De esta manera constituye un aporte al campo al explorar el contexto específico de Ecuador.
- Los participantes clave son profesores de inglés con una trayectoria profesional importante que otorga significado a sus opiniones e ideas. Al constituirse en usuarios del inglés y profesores de esta lengua al mismo tiempo, están capacitados para brindar una visión relevante de cómo conciben su expansión, uso y enseñanza.
- En esta tesis doctoral empleo un instrumento innovador enmarcado en la investigación basada en las artes, una postal y su documento explicativo, aportando de esta manera a la profundización de la temática mencionada. De acuerdo con la bibliografía revisada, este instrumento no ha sido empleado en el abordaje del fenómeno estudiado.

1.6.2 Visión general de los capítulos

Esta tesis está compuesta por ocho capítulos. En el capítulo I presento una visión general de la investigación, que incluye una perspectiva crítica del lenguaje alejada de una visión tradicional circunscrita a la psicolingüística y a la adquisición de las segundas lenguas. Presento también una descripción de la enseñanza del inglés en el contexto ecuatoriano y las justificaciones que sustentan la necesidad de este estudio. Resumo en esta primera sección los contenidos de cada capítulo con el propósito de ofrecer una visión general e integral de todos los elementos de la investigación y de esta manera exhibir los aportes de cada uno para la consecución de los objetivos de esta tesis doctoral.

En el capítulo II incluyo los fundamentos teóricos en los que se basa este estudio, que se enmarcan en una posición crítica, sociocultural y posestructural de la expansión, uso y enseñanza del inglés. Justamente en este posicionamiento radica su significación pues se aleja

de la tradicional perspectiva estructuralista del idioma que ha sido influida por el ámbito de la adquisición de las segundas lenguas. Considero así los aportes del imperialismo lingüístico, el neoimperialismo, y sus relaciones políticas, sociales y económicas con la expansión y dominio del inglés (Phillipson, 1992, 2008b, 2018a), así como el develamiento de varias falacias en el ámbito del aprendizaje de las lenguas. En esa línea también me baso en las contribuciones sobre la ideología del hablante nativo de Holliday (2005, 2006, 2013). Desde una perspectiva local, presento los aportes de Canagarajah (1999) que responden a una realidad poscolonial de la periferia y establecen la necesidad de explorar otros contextos periféricos. Considero también las diferentes denominaciones del inglés, concentrándome en el inglés como lengua internacional (ILI) como noción que concuerda con las realidades actuales del uso de esta lengua (Matsuda, 2018) en la que se incluye a todas las variedades del inglés y a sus diferentes hablantes. Finalmente presento en este capítulo nociones relacionadas con las prácticas translingües ejercidas por aprendices en un mundo pluricultural (Vogel & García, 2017).

El capítulo III contiene un análisis de diferentes estudios que abordan el fenómeno de la expansión, uso y enseñanza del inglés y se circunscriben a una variedad de contextos pertenecientes, en su gran mayoría, a la periferia, justamente tratando de abordar los contextos casi no examinados (Canagarajah, 1999) y que no tienen una herencia anglosajona. Este análisis comprende investigaciones etnográficas y otros estudios empíricos que examinan diferentes temáticas específicas tales como la ideología del hablante nativo, las variedades del inglés, los acentos y pronunciación de los hablantes, la pedagogía, los contenidos, los materiales de enseñanza, el inglés como lengua internacional y el inglés como lengua franca. Así, ofrezco una visión amplia de estos aspectos en vista de que en el contexto ecuatoriano no han sido reportados desde una perspectiva posestructuralista y sociocultural, cuestión que permite brindar una contribución a la bibliografía en general. A lo largo del capítulo presento las relaciones de estas investigaciones con los fundamentos teóricos planteados en el capítulo II, así como sus aspectos metodológicos destacando sus similitudes y sobre todo las diferencias con la presente tesis doctoral, aspectos que son ampliados en el próximo capítulo.

En el capítulo IV, en el marco de un paradigma cualitativo-interpretativo, describo de manera detallada el diseño metodológico empleado junto con las razones para las diferentes decisiones metodológicas. Además, explico con detenimiento los instrumentos para la recolección de datos que fueron usados con base en el análisis realizado de los estudios revisados en el capítulo III, así como sus procedimientos de análisis. Destaco una particularidad de esta tesis que toma de la investigación basada en las artes, un instrumento constituido por la postal con su respectivo documento explicativo. Este instrumento es un elemento innovador en el área de

TESOL. De esta manera contribuyo desde un contexto periférico no explorado con un instrumento innovador que permitió recabar resultados significativos relacionados con los objetivos de enseñanza del inglés.

En el capítulo V abordo una descripción detallada del proceso llevado a cabo en el análisis e interpretación de los datos. Incluyo la manera cómo organicé la abundante información tanto de los datos recolectados como del análisis y sus resultados. Presento de manera precisa las diferentes etapas de análisis de la información recolectada por cada uno de los instrumentos descritos en el capítulo IV y la manera cómo el análisis permitió ir integrando y complementando los datos mostrando un todo coherente. Destaco el empleo del programa informático Atlas.ti versión 7 que me permitió almacenar y agrupar grandes cantidades de texto de manera sistemática a través de la creación de códigos y categorías, memos, y matrices semánticas. Así, con este capítulo ofrezco una visión general del procedimiento empleado.

En el capítulo VI presento de manera sistemática los resultados relacionados con la expansión y uso del inglés a través de proposiciones o enunciados. Ilustro los hallazgos con extractos de los participantes recabados de las preguntas abiertas de los cuestionarios y las entrevistas. Para la construcción de resultados me fundamenté en los conceptos teóricos abordados en el capítulo II. También incluyo redes semánticas al final de cada resultado que presentan de manera visual las interrelaciones de sus códigos y categorías. Para su elaboración se emplea la función de Networks del Atlas.ti.

En el capítulo VII, de manera similar que en el anterior, presento resultados usando proposiciones relacionadas esta vez con la enseñanza del inglés. Para ello, me fundamento en los constructos teóricos y utilizo extractos de los participantes tomados de las preguntas abiertas de los cuestionarios, entrevistas, postales y sus documentos explicativos, integrando de esta forma todos los datos de los diferentes instrumentos. Me centro en las creencias de los docentes sobre los objetivos de enseñanza del inglés. También presento gráficos de redes semánticas que dan cuenta de las relaciones de códigos y categorías, cuya elaboración realicé a través de Networks del paquete informático Atlas.ti. Estos gráficos exhiben de manera integrada y coherente los hallazgos presentados.

En el capítulo VIII presento las conclusiones de esta investigación. Abordo también la relevancia de este estudio y menciono posibles líneas de investigación para el futuro derivadas de las limitaciones encontradas y las implicancias exploradas.

Luego de este capítulo incluyo la sección de referencias y la de anexos. Esta última sección contiene el anexo I con los instrumentos de investigación. El anexo II está constituido

por las matrices del análisis a priori. El anexo III contiene las entrevistas codificadas de los participantes clave. El anexo IV está constituido por los documentos explicativos de la creación de la postal. Por último el anexo V incluye los resultados del cuestionario en línea, que debido a su extensión estarán disponibles en una carpeta de Google Drive a la que se podrá acceder mediante un enlace o un código QR.

1.7 Conclusiones

Con este capítulo he expuesto una visión general de esta investigación. Comencé describiendo una fundamentación crítica en la que la presente tesis se basa para luego presentar la problemática de la investigación que incluye los antecedentes del contexto de la enseñanza del inglés en Ecuador. Luego he presentado la pregunta de investigación, sus objetivos, la justificación de la temática y una breve descripción del contexto y sus participantes. Como contenidos finales, he expuesto las características distintivas de este estudio y un breve resumen de cada uno de los capítulos que a continuación se exponen en este trabajo.

Capítulo II

Marco Teórico: El inglés y su expansión

2.1. Introducción

En este capítulo presento los elementos teóricos en los que se sustenta esta investigación enmarcados en una visión posestructural, alejada del estructuralismo que concebía a la lengua como un sistema abstracto y homogéneo sin valores ni ideologías, sino más bien el lenguaje visto como un sistema cargado de valores dominantes que controlan los significados (Canagarajah, 1999). Los principios teóricos que guían esta tesis se circunscriben a un enfoque socio-cultural que incluye elementos políticos, sociales y económicos que subyacen a la expansión, uso y enseñanza del inglés.

Así, considero a un académico fundamental, Robert Phillipson, cuya visión crítica sobre el imperialismo lingüístico toma en cuenta los aspectos políticos, sociales y económicos relacionados con la expansión, dominio del inglés y sus implicaciones en el mundo y en el marco de la globalización. Una de las aristas que surgen del dominio de esta lengua y que guían esta investigación es la ideología del hablante nativo o *native-speakerism* planteadas por Holliday (2005, 2006). Desde una perspectiva local, incluyo los aportes de Canagarajah (1999) que responden a una realidad poscolonial de contextos periféricos. Considero también las diferentes denominaciones del inglés, concentrándome en el inglés como lengua internacional (ILI) como noción que concuerda con las realidades actuales del uso de esta lengua, así como las prácticas translingües ejercidas por aprendices en un mundo pluricultural.

2.2 El inglés como lengua dominante y el imperialismo lingüístico

2.2.1 *El inglés: La lengua dominante*

La expansión del inglés en palabras de Phillipson (1992) es única en comparación a otras lenguas hegemónicas de diferentes periodos históricos, pues su dominio geográfico y su nivel de penetración en el mundo han sobrepasado dimensiones antes vistas. Hamel (2008) en la misma línea, afirma que nunca en la historia de la humanidad una lengua logró la hegemonía que el inglés ha alcanzado en el mundo de hoy. Así lo confirma Crystal (2003) al señalar que “ninguna lengua se ha propagado como el inglés [...] y a la velocidad que lo ha hecho en [tan solo] cincuenta años” (p. 71). El grado de expansión y el estatus del inglés en la actualidad no tienen paragon con ninguna otra lengua en la historia (Kachru & Smith, 2008). Este hecho se debe fundamentalmente al liderazgo económico de los Estados Unidos en el siglo XX, precedido por el desarrollo británico y su influencia en el mundo en siglos anteriores. Según Crystal, (2003)

la influencia estadounidense y, por ende, la expansión del inglés, son el resultado del poderío alcanzando por esta nación en todos sus frentes, económico, político, cultural y tecnológico. Además, este país representa el mayor poderío militar del mundo contemporáneo (Phillipson, 1992). Así el inglés se ha expandido desde el centro hacia la periferia. El centro lo componen los países de habla inglesa tales como el Reino Unido y los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, pues los habitantes de estos países son hablantes nativos de esta lengua. La periferia está compuesta por países de dos clases: los que requieren del inglés como una lengua internacional de conexión (Japón y los países de la península Escandinava) y los países colonizados en donde “el inglés fue impuesto [...], exitosamente trasplantado y todavía sirve para varios propósitos intranacionales (India, Nigeria)” (Phillipson, 1992, p.17). Este autor los llama periféricos al inglés pues siguen las normas lingüísticas de los países de habla inglesa del centro.

En líneas similares, Kachru (1990) planteó un esquema que explica la expansión de la lengua inglesa en tres círculos: el interior compuesto por Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda; el círculo exterior constituido por más de 50 países que fueron colonias británicas, donde actualmente se habla el inglés como lengua oficial aunque no necesariamente la mayoría de la población lo hable; y, finalmente, el círculo en expansión que comprende todos los países donde el inglés es considerado la lengua internacional más importante y se lo aprende como la lengua extranjera más influyente¹⁵. Crystal (2003) comenta que este modelo que ilustra la expansión del inglés ha resultado ser de gran utilidad a pesar de que no todos los países calcen perfectamente en él. En todo caso, no se puede dejar de reconocer que la expansión del inglés ha convertido a esta lengua en un fenómeno global.

Como un ejemplo de expansión y dominación Hamel (2016) señala la penetración del inglés en el campo de la Ciencia y la Educación Superior (CES) en América Latina, así como en la enseñanza académica (Hamel et al., 2016) constituyéndose en una poderosa lengua que está desplazando a otras del ámbito internacional y adentrándose en territorios nacionales. Según este autor, el discurso del imperio anglosajón en el ámbito de las CES muestra “el avance del inglés como un fenómeno neutro y natural, sin agencia, inevitable y deseable” (p.1). Esta influencia del inglés en la academia sería un ejemplo de una de las funciones dominantes de esta lengua que Phillipson (2008a) denomina *lingua academica*. De hecho, el discurso funcional que ha contribuido a la expansión del inglés ha permitido equiparar a esta lengua con “progreso y prosperidad” (Phillipson, 1992, p. 8) promoviendo “el acceso a la modernización, ciencia [y] la tecnología” (Phillipson, 1992, p.272). En líneas similares, Pennycook (1994) afirma que el

¹⁵ Ecuador calzaría en este último círculo.

inglés se ha constituido en una “lengua de poder y prestigio en muchos países” (p.13) que ha penetrado en los sistemas educativos de muchos lugares. Asimismo, un discurso que muestra sus cualidades extrínsecas, es decir, lo que el inglés tiene¹⁶ (recursos materiales como libros, textos, exámenes estandarizados¹⁷, etc., e inmateriales como principios pedagógicos y liderazgo intelectual) ayuda a legitimar a esta lengua como la dominante. De hecho, las clases dominantes de la era de la globalización manejan esta lengua, nos dicen Skutnabb-Kangas y Phillipson (2010). El inglés global es un proyecto que persigue consolidar a esta lengua como el idioma del imperio neoliberal y se sirve de los sistemas de educación del mundo para lograrlo, siendo el Consejo Británico el líder de muchos procesos, por los cuales obtiene importantes ganancias (Phillipson, 2016, 2017). Este académico señala que el inglés se lo comercializa como el idioma que todos debemos aprender, pues como algunos autores lo han aseverado, es una herramienta de la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, cuestiona esta aseveración y discute el hecho de considerar que la gente se puede comunicar en inglés con habitantes de cualquier parte del mundo. Eso es falso en el caso de Latinoamérica, el sur de Europa y Asia (Phillipson, 2017). Otro es el caso al verla como lengua extranjera. En Ecuador, por ejemplo, el inglés es considerado la lengua más prestigiosa que permite “subir en la escala social y ser competitivo en el mercado laboral” (King & Haboud, 2002, p. 378). Además, es un idioma influyente en los medios de comunicación, nos dicen estos autores, tanto en Quito como en Guayaquil¹⁸, las dos ciudades más grandes de Ecuador. Cox y de Assis (2008), concuerdan que en Brasil el inglés se constituye en una ventaja para el mundo laboral. Pereyra (2017), académica argentina, señala igualmente que al inglés se lo asocia con el éxito en el mundo laboral y académico. Seguramente esta asociación está generalizada en los contextos latinoamericanos. Si esa influencia continúa en los diferentes ámbitos en el mundo llegando a establecerse una suerte de diglosia global entre el “inglés como el idioma de los que tienen [...] y las otras lenguas confinadas a los que no tienen [...], esto representaría una de las más siniestra muestras de la globalización [...] e imperialismo lingüístico” (Phillipson, 1997, p. 243-244).

Phillipson (2008a) señala que el inglés prevalece en el mundo actual en un sinnúmero de ámbitos: en la economía, sirviendo al mundo “corporativo del neoliberalismo” denominándola como *lingua económica*; en el “imaginario de Hollywood, la música popular y hedonismo”

¹⁶ De hecho, Skutnabb-Kangas y Phillipson (2010) hablan del neoimperialismo del inglés expresado, entre otros, en productos y actividades comerciales del ámbito de la enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas, pertenecientes a empresas estadounidenses y británicas.

¹⁷ *Educational Testing Services* (ETS) anclada en New Jersey, EEUU, controla la administración de exámenes TOEFL alrededor de todo el mundo, incluido Ecuador en donde tiene instituciones certificadas para rendir el examen.

¹⁸ En Cuenca, la tercera ciudad de Ecuador, desde junio de 2016 se publica el diario *The Cuenca Dispatch. Ecuador's Original English-Language Newspaper*, publicado completamente en la lengua inglesa según indica su página de Facebook. https://www.facebook.com/pg/CuencaDispatch/about/?ref=page_internal

(p.250), es decir funcionando como lengua emotiva; en la academia, en las conferencias internacionales por ejemplo; en la cultura cuando los textos literarios de los países anglosajones se vuelven parte de la educación en la enseñanza de idiomas. La presencia en el mundo como lengua americana concluye Phillipson (2008a) “se debe al impacto económico, cultural y militar [...] de los Estados Unidos” (p.250) originado en su desarrollo histórico como imperio. El inglés no puede ser considerado una lengua franca, pues este término asociado a una “lengua neutral” usada por hablantes con diferentes lenguas maternas, puede encubrir esta variedad de propósitos para los que la lengua es usada en la realidad (Phillipson, 2008a, p. 250). Al ser considerado el inglés una lengua culturalmente neutral, está poniendo a todos los que la usan en una misma posición, lo cual es falso, dice este autor.

Phillipson (2011a) nos hace un recuento histórico del proyecto del imperio americano, con su agenda neoconservadora de control mundial, remontándonos a la colonia y a la visión de sus líderes de tomar los nuevos territorios o las tierras vacías y exterminar sus poblaciones como un derecho de su ‘visión civilizadora’. Similar proceso fue llevado a cabo por los británicos en África (Phillipson, 2011a). Después de la primera guerra mundial los británicos tenían una dependencia financiera de los Estados Unidos; luego de 1940 esta dependencia se incrementó, posicionando a este país como la nueva potencia dominante. Por otro lado, el discurso de líderes británicos (desde Churchill hasta Blair), y estadounidenses (desde Washington a Obama) (Phillipson, 2011a) también ha reforzado el desarrollo del imperio americano a través de una retórica de “liderazgo global” (comillas del autor, p.105) y la imposición del monolingüismo que ocasionó la exterminación de las lenguas de las Primeras Naciones (Phillipson, 2008a) de Norteamérica y Hawái. El monolingüismo también fue impuesto a los migrantes de principios de siglo y a los de la actualidad en los Estados Unidos. Phillipson (2008a) afirma que la política lingüística de las excolonias es conocida, pero lo que no se conoce son las intenciones de extender el inglés a otros territorios fuera de su control. De hecho, asevera este autor (2008a, 2011b), para el imperio se vuelve imprescindible establecer al inglés como lengua de poder tanto a nivel local como global. En la época de la globalización como se mencionaba, esta lengua sirve para un sinnúmero de propósitos¹⁹ y ha invadido terrenos internacionales como la educación superior en Europa, nos dice Phillipson. “La expansión del inglés es el resultado de la americanización en los medios, el comercio, la cultura juvenil [...]” y es fortalecida por los sistemas educativos de Europa que la promueven como lengua extranjera más estudiada (Phi-

¹⁹ Entre los que se encuentran el consumismo y “una cultura escapista que le resta importancia a la solidaridad social y a la conciencia política” (Phillipson, 2011a, p. 109). Basándose en estudios de Wilkinson y Pickett, Phillipson asevera que la crisis de occidente reflejada en problemas como las drogas, el embarazo adolescente, la violencia, entre otros, se correlaciona directamente con las desigualdades sociales, siendo esta última una causa fundamental de los problemas sociales.

Phillipson, 2001, p. 191). Estos procesos hegemónicos propagan la idea de que el uso del inglés es natural, dice Phillipson. Por otro lado, este académico (2008a, 2011b) señala que Estados Unidos promovió la creación de la Unión Europea, hecho no muy conocido; los vínculos entre la élite política americana y los europeos están registrados en la obra de Winand, 1993, “Eisenhower, Kennedy y los Estados Unidos de Europa”. A pesar de que existen 23 lenguas oficiales en la Unión Europea, el inglés es la dominante, indica.

Ningún idioma es malo o bueno per se, pero sí los propósitos para los que se lo usen (Phillipson, 2018a). Sin desconocer que el saber el inglés u otra lengua se constituye en una ventaja en muchos contextos (Phillipson, 2018a), en el contexto de la globalización, el inglés adquiere estatus de lengua dominante (Phillipson, 2018b). En la economía global los mercados se unen y la política lingüística sirve a todos los otros dominios sociales que fortalecen ese sistema global (Phillipson, 2001). Se piensa de manera ligera que el inglés es el idioma del mundo, pero este autor cuestiona esta idea cuando afirma que la mayoría de ciudadanos en realidad no hablan esta lengua, ni como lengua materna o lengua extranjera. Justamente la academia debería analizar las poderosas fuerzas que promueven esta idea de que el inglés sirve a todos los ciudadanos del planeta, dice Phillipson (2001). Entre las múltiples preguntas que realiza este autor y que de alguna manera abordan las cuestiones aquí discutidas, hace la siguiente interrogante: Si las normas dominantes son globales, ¿está el inglés sirviendo a las necesidades locales, o simplemente subordinando a sus usuarios al proyecto del imperio americano? (2018b).

Esta disyuntiva planteada por Phillipson puede ser abordada a través de dos paradigmas propuestos por Skutnabb-Kangas (2000)²⁰: el paradigma de la difusión del inglés, o el de la ecología de los lenguajes. A continuación incluyo algunos elementos de estos dos paradigmas:

Tabla 1
Paradigmas de la lengua

Paradigma de la difusión del inglés	Paradigma de la ecología de los lenguajes
Monolingüismo y genocidio lingüístico	Multilingüismo y diversidad lingüística
Promoción del aprendizaje sustractivo de las lenguas dominantes	Promoción del aprendizaje aditivo de lenguas extranjeras o de una segunda lengua ²¹
Imperialismo lingüístico, cultural y de los medios de comunicación	Equidad en la comunicación
Americanización y homogenización de la cultura del mundo	Mantenimiento e intercambio de culturas

Nota. Tomado de Skutnabb-Kangas (citado por Phillipson, 2001, p.193)

²⁰ Esta autora se basó en las premisas de Yukio Tsuda en el desarrollo de estos paradigmas (Phillipson, 2001; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996).

²¹ Translanguaging, que se discutirá en una sección posterior, amplía este postulado.

De hecho, existe una vasta bibliografía que demuestra que la academia continúa en la actualidad reflexionando y abordando las temáticas, entre otras, de la lengua dominante (relacionado con el paradigma de la difusión del inglés) desde una perspectiva crítica; citando unos pocos ejemplos del círculo en expansión, tenemos a Glas (2008), quien hace un análisis del discurso de varios periódicos chilenos tratando de comprender cómo el discurso público reacciona a una política educativa del inglés y convoca a la realización de investigaciones más amplias en Latinoamérica para “comprender mejor la percepción del imperialismo lingüístico y cultural en el ámbito de la enseñanza del inglés” (p. 121-122). Un segundo ejemplo nos ofrecen Guerrero y Quintero (2009), quienes analizan un documento sobre estándares en Colombia, considerándolo como un medio de expansión de la hegemonía del inglés en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa.

En el caso particular de esta investigación, y en línea con Canagarajah (1999)²² sería pertinente conocer las creencias de los docentes ecuatorianos con respecto al aprendizaje del inglés. Si éste es comprendido desde el paradigma de la difusión del inglés o de la ecología de los lenguajes.

2.2.2 El imperialismo lingüístico

Como ya mencioné, el dominio del inglés en el mundo tiene sus orígenes en la colonia y en lo que teóricamente se conoce como imperialismo que luego, en la era de la globalización, se lo destaca como el neoimperialismo americano (Phillipson, 2008b). Phillipson²³ (1992) habla del imperialismo científico, el imperialismo de los medios de comunicación, el educativo y el imperialismo lingüístico del inglés como tipos de uno más amplio: el imperialismo cultural. El imperialismo lingüístico impregna a los otros en la medida en que usa la lengua como medio de transmisión y difusión. Cada uno de ellos conforman el imperialismo como teoría global que hace referencia a

[L]as relaciones [asimétricas] entre países ricos y pobres y los mecanismos por los cuales las desigualdades entre ellos se mantienen. Cada tipo de imperialismo se sobrepone y entrelaza uno con otro, formando una estructura mundial global. Las actividades de cada área contribuyen a la incorporación de la periferia al sistema mundial ‘moderno’. Todos estos tipos de imperialismo involucran

²² Asevera que el enfoque global de Phillipson no ayuda a la exploración de los conflictos o luchas diarios que tienen los habitantes del tercer mundo cuando enseñan inglés.

²³ Este autor elabora un análisis histórico sobre el imperialismo lingüístico (1997) con base en documentos de países del centro, 8 entrevistas a expertos en la enseñanza del inglés y con base en sus propias actividades relacionadas con el ámbito de la educación del inglés, particularmente en Escandinavia y Namibia (Phillipson, 1992). Hace un recuento histórico del Imperio británico y la expansión y poderío estadounidense, destacando las declaraciones de políticos influyentes de este país a lo largo de su historia para mostrar el desarrollo del proyecto neoimperial americano, así como el dominio del inglés gracias al discurso político del Consejo Británico, entre otros factores (Phillipson, 2008b).

`modelar`, presentar una norma y un ejemplo para que la periferia lo siga, la transferencia de instituciones, ideales de capacitación y educación, e ideologías ocupacionales (Phillipson, 1992, p. 65).

Así este autor define al imperialismo lingüístico como un constructo teórico (1997) constituido por “el dominio del inglés [que] se mantiene por el establecimiento y continua reconstitución de inequidades estructurales y culturales entre el inglés y otras lenguas” (1992, p.47). Las desigualdades estructurales hacen referencia a “propiedades materiales [...] y las culturales a inmateriales o propiedades ideológicas [como] los principios pedagógicos”, por ejemplo (p.47). El imperialismo lingüístico se vale de dos mecanismos: uno relacionado con “el lenguaje y la cultura (anglocentrismo) y el otro con la pedagogía (profesionalismo)” (Phillipson, 1992, p.47).

El anglocentrismo hace referencia a que el inglés se constituye en la norma lingüística modelo, devaluando a otras lenguas. El profesionalismo incluye “los métodos, técnicas, y procedimientos [usados para] la enseñanza de inglés” (Phillipson, 1992, p.48) dejando de lado asuntos sociales, políticos y económicos; poniendo a la educación y al lenguaje en un espacio restringido. De esta manera estos dos elementos “legitiman al inglés como lengua dominante al racionalizar las actividades y creencias que contribuyen a las desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y otras lenguas” (Phillipson, 1992, p.48). Este autor señala la influencia que tuvieron los principios del audiolingualismo como ejemplo de ese profesionalismo, cuya propagación se debió a factores estructurales y culturales. Se puede apreciar cómo el ámbito de la enseñanza del inglés también ha contribuido al dominio del inglés. En el mundo profesional de la enseñanza del inglés sus miembros se han restringido a asuntos lingüísticos y pedagógicos, y de esta manera se ha contribuido a ocultar que la “actividad internacional” de la enseñanza de esta lengua “tiene implicaciones políticas, militares y culturales” (Phillipson, 1992, p. 8). Este académico asevera que el área de la enseñanza del inglés ha sufrido una desconexión política provocando la carencia de una perspectiva educacional más amplia. Esta situación representa una debilidad de este ámbito que ha ocasionado que sus actores, profesores principalmente, se hayan restringido a una preparación meramente técnica. En la misma línea Pennycook (1994), basándose en autores como Giroux, cuestiona la visión restringida de la lingüística aplicada al no considerar los factores sociales que rodean a la enseñanza de una lengua.

Phillipson afirma que el imperialismo lingüístico es una forma de lingüicismo, relacionando a este último como la dominación de una lengua y definiéndolo como las “ideologías y estructuras donde el lenguaje es el medio para afectar o mantener una asignación desigual de poder y recursos” (1992, p. 55). Como ejemplo de lingüicismo, este académico señala el caso de una escuela en donde las lenguas maternas de los alumnos son ignoradas, provocando una

serie de consecuencias en su aprendizaje. En palabras de Phillipson, “para que el lingüicismo se constituya en imperialismo lingüístico presupone que los actores [...] sean apoyados por una estructura de explotación de una sociedad [...] sobre otra” (1992, p. 55). Los actores²⁴ del lingüicismo pueden ser conscientes o inconscientes de él. Este puede expresarse de manera abstracta, por ejemplo cuando el uso de una lengua en particular es determinada por una normativa, o de manera más concreta con “la asignación de recursos a una lengua” dominante (Phillipson, 1992, p.55), por lo tanto, el lingüicismo privilegia a los usuarios de las formas estándar de una lengua dominante, generalmente adquirida en el sistema educativo constituyéndose en un capital lingüístico que permitirá a sus hablantes tener acceso a empleo y posición en la sociedad (Phillipson, 2018a). Haboud (2009) nos presenta un ejemplo de lingüicismo en Ecuador al señalar que a pesar de que el inglés es una lengua opcional para ser aprendida por la población indígena, hasta el año 2005 esta población no tiene acceso a su aprendizaje pues “no se la enseña y no existe un currículo para el efecto” (p.71). Sin duda, se excluye a los indígenas ecuatorianos del derecho de aprender una lengua extranjera. Recientemente, en el año 2017, el Ministerio de Educación de este país incluyó al inglés en el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe²⁵ (Véase acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A).

Por otro lado, la estructura imperialista del centro permite que se constituya un dominio científico que abarca, entre otros, “la pedagogía de la lengua inglesa” (Phillipson, 1992, p.58). De hecho, los recursos estructurales (universidades, editoriales, por ejemplo) y culturales (ideas, teorías y experiencia) del centro sobrepasan en gran medida a los de la periferia, provocando una dependencia de esta última de los países del centro. Phillipson (1992) señala la necesidad de advertir esta relación entre países del centro y de la periferia dentro de este marco de dominación en el ámbito de la enseñanza del inglés. Justamente en este ámbito, la ‘ayuda’ brindada desde el centro incluye educación y capacitación. Así el campo de la enseñanza de la lengua inglesa se ha enfocado en “la difusión de una ideología ocupacional, [que incluye] una definición aceptada de qué comportamientos, habilidades y conocimientos [...] caracterizan a la profesión en sus diversos niveles” (Phillipson, 1992, p.62), es decir la legitimización de un determinado conocimiento y experticia. De esta manera, se reproduce en la periferia “las prác-

²⁴ Estos pueden venir del centro o ser colaboradores desde la periferia, asevera Phillipson.

²⁵ Al ser Ecuador un país pluricultural por el sinnúmero de comunidades y lenguas indígenas existe una especie de sistema educativo paralelo para la población indígena denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, documento para implementar la EIB, publicado en 2013, establece la enseñanza de una determinada lengua indígena, el español como lengua de relación intercultural y una lengua extranjera (Ministerio de Educación, 2018). Un currículo básico sirve tanto al sistema hispánico como al de EIB que cubre los 12 primeros años de educación, existiendo contenidos comunes, entre esos, actualmente, la asignatura de inglés. Esto es lo que indica la normativa legal, estudios empíricos nos podrían señalar su real implementación. En la esfera pública las lenguas indígenas han sido más visibilizadas (King & Haboud, 2002; Haboud & Limerick, 2016), pero los programas educativos para su enseñanza han carecido de compromiso para la promoción del uso de las lenguas nativas entre sus hablantes (Haboud & Limerick, 2016).

ticas del centro” lo que dificulta desarrollar prácticas locales más apropiadas (Phillipson, 1992, p.62), constituyéndose esta estructura en un imperialismo educacional. Se puede observar, nos dice Phillipson, que la ‘ayuda’ británica y americana en el campo de la enseñanza del inglés no ha considerado los contextos particulares de la periferia circunscribiéndose a la aplicación de principios enmarcados en una visión monolingüe restringida a la metodología y materiales del centro que han contribuido a la dependencia de los países periféricos. De hecho este autor cuestiona la experticia del centro cuando desde ahí se determinan necesidades de aprendices cuya lengua y cultura es desconocida (1997).

La influencia de las ideas del centro sobre las temáticas de la enseñanza de la lengua inglesa es consecuencia de un proceso hegemónico. En palabras de Phillipson (1992) “la hegemonía lingüística del inglés se refiere a los valores, creencias, propósitos, y actividades implícitas que caracterizan a la profesión de la enseñanza del inglés, los cuales contribuyen al mantenimiento de la lengua inglesa como idioma dominante” (p.73). Este académico afirma que cuando se analiza el área de la enseñanza del inglés y el imperialismo, se aborda una cuestión de valores y se hace necesario hacerlos explícitos con el propósito de que, los que tienen una visión alternativa, contribuyan al discurso racional y científico de estas temáticas. De hecho, “el analizar el imperialismo lingüístico en un contexto hegemónico [de manera contestataria] considerando sus formas de reproducción y contradicciones internas abre la posibilidad para un cambio” (Phillipson, 1992, p.76).

Justamente este autor critica las cinco premisas o principios del imperialismo lingüístico en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa y las desenmascara como falacias. Para propósitos de este trabajo se analizarán las dos primeras solamente.

2.2.3 Principios del imperialismo lingüístico

De acuerdo con Phillipson (1992), la academia británica promovió implícitamente a través de una conferencia realizada en 1961 en Makerere, Uganda, las siguientes premisas de la enseñanza de la lengua inglesa, constituyéndose en una influencia decisiva de la profesión de la enseñanza de la lengua inglesa en los países del centro y la periferia:

- La mejor manera para enseñar el inglés es a través del monolingüismo.
- El profesor ideal de inglés es un hablante nativo.
- Tan pronto como el inglés se enseñe, mejor.
- Mientras más inglés sea enseñado, mejores son los resultados.
- Si otras lenguas son usadas frecuentemente, los estándares del inglés decrecerán. (p.155)

Phillipson (1992) explica cada una de estas premisas y las refuta reasignándolas como falacias:

- La falacia del monolingüismo
- La falacia del hablante nativo
- La falacia del comienzo temprano
- La falacia de la máxima exposición
- La falacia de la disminución (subtractive fallacy) (p.185)

Las razones para sostener el primer principio se remontan al pasado colonial donde las lenguas nativas estaban prohibidas y al sistema educativo de la época postcolonial que favorecía el uso de la lengua dominante. De esta manera se combatía el bilingüismo o multilingüismo, característica de los países periféricos asociada a pobreza y subordinación social, creencias superadas en la actualidad. Otra razón para rechazar el monolingüismo es, en palabras de Phillipson (1992), “una ingenuidad psicolingüística” (p. 190) que asociaba al aprendizaje de un idioma con el dogma del habla como elemento fundamental desarrollado cuando el niño aprende el idioma en un contexto natural de comunicación. Esto también empataba con la idea de que el aprendiz, al estar usando dos códigos, los contrastaba, y por ende, para eliminar errores e interferencias en el aprendizaje del inglés, el monolingüismo era apropiado. Estudios en el área de la psicolingüística, psicología e investigación educativa dan cuenta de esta concepción errada y destacan las ventajas en el desarrollo cognitivo de las personas bilingües. De hecho, Phillipson (1992) cita a varios autores para demostrar la contribución del primer idioma en el aprendizaje y uso de un segundo idioma. Otra razón para refutar al monolingüismo es su impracticabilidad. Este no es llevado a cabo en los contextos de la periferia pero su influencia pone en una posición negativa al docente de estos contextos. Además refuerza la pedagogía del centro y afianza el camino para la segunda premisa de que el profesor ideal debe ser un hablante nativo, y en consecuencia legitima el trabajo para los que demuestren credenciales de proficiencia de la lengua del centro. A su vez, esto crea un mercado de textos monolingües provenientes del centro también (Phillipson, 1992).

La segunda premisa relacionada con el hablante nativo como profesor ideal que sirve de modelo a los aprendices también es criticada por Phillipson. En un principio se daba por sentado que el hablante nativo era el mejor profesor al pensarse en su “received pronunciation accent” (Phillipson, 1992, p. 194), su fluidez, su conocimiento de los diferentes significados idiomáticos y al ser reconocido como “árbitro final de la aceptabilidad de ejemplos del lenguaje” (p.194). Este autor señala que estas cualidades pueden ser aprendidas por los hablantes no nativos y que el hablante nativo no calificado puede constituirse en una amenaza. Phillipson indica que incluso la UNESCO ha advertido de los inconvenientes de docentes que solo conocen la lengua materna y no han tenido preparación. Señala que como un requisito mínimo que se debería exigir, haber tenido experiencia en el aprendizaje de una lengua y en conocer la lengua

y el contexto cultural de sus aprendices (Phillipson, 2018a). En resumen, este académico (1992) concluye que es un absurdo aceptar esta premisa que no tiene ningún sustento científico y por lo tanto debe ser eliminada del ámbito de la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas.

Por otro lado esta premisa precede a la nativización del inglés estudiada por Kachru, por lo que el profesor nativo como profesor ideal a seguir no puede ser considerado en la actualidad. La nativización fue el proceso que permitió el surgimiento y desarrollo de diferentes formas de inglés basadas en normas distintas a las del centro. Nos enfrentamos así a nuevos tipos de inglés²⁶, dice Phillipson (1992) y “en el caso del lenguaje de una comunidad de habla definida en términos de límites nacionales, la lengua estándar es una abstracción que refleja el resultado de un proceso histórico de consolidación del grupo más poderoso” (p.197). Al tener conciencia de esta variedad de la lengua inglesa, ha surgido la disyuntiva sobre si los hablantes de inglés de la periferia deben aprender el “exonormativo modelo idealizado (proveniente del inglés estándar británico o americano) o el endonormativo modelo institucionalizado (basado en una variante indígena)” (Phillipson, 1992, p.197). Vale la pena añadir que, de acuerdo con Phillipson, Quirk es el académico quien promueve el primer modelo antes mencionado, siendo Kachru el defensor del segundo a través de la argumentación de elementos lingüísticos, sociolingüísticos y de tipo educativo, poniendo en evidencia a los juicios de valor de Quirk. Por lo tanto, el llamado es a una independencia lingüística y cultural del monopolio global lo que a su vez resultaría en palabras de Kachru, citado por Phillipson “en la reconsideración de las afirmaciones de la aplicabilidad universal de ciertos métodos [...] de enseñanza y aprendizaje de inglés” (1992, p.198) que han obnubilado posibles iniciativas locales que estarían acordes a las realidades de los países periféricos. Phillipson (1992) concluye que la falacia del hablante nativo y sus normas lingüísticas claramente “ha[n] servido a los intereses del centro” (p.199), así como han influenciado a los colaboradores de la periferia permitiendo una “dependencia ideológica” (p.199) y por otro lado una dependencia estructural constituida a través de la `experticia` de los hablantes nativos y sus textos. Phillipson habla de colaboradores de la periferia o “guardianes de la norma” quienes parecen haber “internalizado las normas del hablante nativo” (1992, p. 199). Este autor piensa que el cambio de paradigma seguramente va a tomar tiempo. Justamente, esta investigación pretende explorar las creencias de los profesores ecuatorianos de inglés con referencia a estas premisas.

En el nuevo milenio, Phillipson revitaliza y expande sus ideas con el neoimperialismo lingüístico (Phillipson, 2008b, 2009, 2011a, 2011b, 2017, 2018a, 2018b, Skutnabb-Kangas &

²⁶ La variación dentro de la lengua inglesa se ha incrementado notablemente y Phillipson cita varios estudios que dan cuenta de ella.

Phillipson, 2010) que en la línea del imperialismo lingüístico mantiene las desigualdades entre los hablantes del inglés y de las otras lenguas en un marco de dominación a través de similares procesos de “penetración, fragmentación, marginalización e ideologías supremacistas en el discurso” ayudados en esta nueva era por las tecnologías de la información y las redes de las corporaciones (Phillipson, 2008b, p.38). Para poder comprender la marginalización de las lenguas, es necesario “situarlas [...] en el contexto histórico, económico y político de la globalización que implica un neoimperialismo lingüístico” liderado principalmente por los Estados Unidos (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010, p. 79). Estos autores describen a la globalización como “un orden mundial opresivo” que se mantiene gracias a “los mercados [...] globales, los intereses de clase y la legitimación ideológica” (p. 79). Todos los procesos están mediados por el lenguaje. Así, las grandes corporaciones y los gobiernos que las sustentan se sirven del inglés, constituyéndose en el “lenguaje capitalista neoimperial” (Phillipson, 2008b, p.33). Vale la pena señalar que la lengua neoimperialista no es inherente a un determinado idioma dominante, en este caso al inglés, sino que depende del uso que se le da a la lengua dominante (Phillipson, 2018b). Justamente este autor indica que no está en contra del inglés, sino de los malos usos que le puedan dar al lenguaje (2017).

El inglés de la globalización “puede ser visto como producto (código [...]), proceso (los medios que el idioma emplea para expandirse [...]) o como proyecto (Phillipson, 2008b, p. 4) con agentes y agendas determinadas (convertirse en el idioma predeterminado para la comunicación internacional a través del apoyo de políticas gubernamentales y de las élites) (Phillipson, 2018b). El reto, nos dice, es analizar esta arista de las políticas educativas y lingüísticas que incluyen planes y decisiones que promueven la constitución de las lenguas en capital lingüístico acumulativo a través de procesos aditivos o sustractivos de las lenguas²⁷ (Phillipson, 2017, 2018b). El primer proceso ocurre cuando el inglés ocupa territorios que antes eran restringidos a una lengua nacional europea o asiática. Por ejemplo, en el caso de Singapur, esto se ilustra cuando, padres de familia de este país gradualmente introducen y usan el inglés en sus hogares adicionándolo a su repertorio lingüístico; en el segundo caso, de sustracción o capital lingüístico de desposesión (Phillipson, 2018b), el aprendizaje de la lengua neoimperial sustituye al uso de una lengua nacional en funciones específicas como la academia, o la vida privada; la lengua nacional se anula, perdiéndose su uso en estos dominios (Phillipson, 2008b; 2018b). Un ejemplo, señala este autor, podría ser el desuso y por lo tanto pérdida del Cantonés en Singapur

²⁷ El caso del quichua en Ecuador muestra un ejemplo de un proceso sustractivo favoreciendo a la lengua dominante de este país, el español. Existen programas interculturales de educación bilingüe para las comunidades quichua hablantes, con el propósito de mantener esta lengua; sin embargo, para muchos, estos se constituyen en programas de transición a la adquisición del español; es decir, a la lengua dominante del país. A pesar de los esfuerzos para reforzar esta lengua, los resultados más bien han propiciado al cambio al español y a la pérdida de las lenguas nativas (King & Haboud, 2002).

(dominio familiar) al ser reemplazado por el inglés, o la pérdida del sueco o el alemán en sus respectivos países, en el ámbito de la academia. Cuando un dominio se ve afectado, no solo a nivel individual, sino de manera general por la lengua neoimperialista, se dice que el proceso sustractivo o de desposesión ha ocurrido (Phillipson, 2008b). Reconoce que se necesita realizar investigación para establecer los resultados positivos o negativos de los procesos de adición y de desposesión (2017) y llama a realizar investigaciones para determinar las agendas de los encargados de las políticas educativas y lingüísticas, cuyas prioridades pueden relacionarse con promocionar el capital lingüístico acumulativo o el de desposesión. Pienso que además es necesario investigar lo que piensan los docentes, ejecutores de las políticas lingüísticas en contextos diferentes a Asia o Europa, es decir en geografías del círculo en expansión donde no existe directamente un legado lingüístico anglosajón²⁸.

Con el objeto de demostrar el desarrollo del proceso imperialista y neoimperialista, Phillipson (2008b, 2018b) describe hechos que abarcan esferas políticas, sociales, económicas y culturales: por ejemplo, los acuerdos de la posguerra, los congresos de las fundaciones²⁹ y gobiernos estadounidense y británico para promocionar el dominio del inglés³⁰, el apoyo fundamental de la academia en las instituciones como el Teachers College de Columbia University y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, por mencionar unos pocos; afirma que “el proyecto del inglés global empezó y su producto se fusionó con sus procesos [lo que ha permitido] la consolidación del poder de los usuarios del inglés” (2008b, p.24). El dominio de esta lengua ha alcanzado la educación superior de la Unión Europea y su proceso internacional favorece a los hablantes nativos y a sus culturas, nos indica este académico. Las nociones erradas, señala Phillipson (2008b), de que esta lengua es “la lengua franca del mundo [y que representa] el lenguaje de la ciencia [son parte del discurso] que confirma la dominación del inglés y del imperio americano” y que, por otro lado, consolidan al inglés como lengua global así como a los intereses de las corporaciones (p.4). Este discurso no es cuestionado, mostrando el gran “poder simbólico de esta lengua” [...] en el mercado global lingüístico”, señala Phillipson (2008b, p.5).

El lenguaje es un instrumento de control ideológico que “perpetúa la subordinación co-

²⁸ Como un ejemplo, tenemos la investigación de La Paz (2012) en Uruguay, donde analiza la penetración del inglés en el currículo secundario durante el periodo de 1941-2003, observándose una influencia significativa de esta lengua.

²⁹ La primera conferencia desarrollada en Nueva York, “El uso del inglés como lengua mundial” fue financiada por la Fundación Carnegie. Se acordó como meta lograr la expansión del inglés como una lengua mundial con base en la colaboración británico-americana; ésta y muchas otras actividades llevaron al surgimiento y expansión de la profesión y la industria de la enseñanza del inglés (Phillipson, 2018b).

³⁰ La creación de entidades claves del mundo de la enseñanza del inglés: *TESOL* en los Estados Unidos e *IATEFL* en el Reino Unido tienen incidencia global actualmente (Phillipson, 2018b).

lonial” hasta la actualidad [con el consentimiento de los habitantes de las excolonias en la medida que ellos ven muchos] “aspectos de la vida occidental [(lenguajes, culturas...) como más avanzados” (Phillipson, 2008b, p. 10). Un ejemplo de aquello es *TESOL*. El ámbito de la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas (*TESOL* por sus siglas en inglés), es un producto de exportación que incluye materiales de enseñanza, exámenes, entre otros, y se constituye para los británicos y americanos en “una dimensión vital del neoimperialismo lingüístico del inglés” (Phillipson, 2008b, p. 10). Pereyra (2017) nos señala un ejemplo de esta dependencia y control en lo que a materiales respecta en la Argentina, al indicar que a pesar de los esfuerzos por producir materiales propios, la formación y enseñanza del inglés se basan principalmente en textos de editoriales británicas como Oxford, Cambridge y Longman. El nombre mismo de esta área, dice Phillipson citando a Lin y Luke, nos muestra esa dicotomía que posiciona al Self y al Other en distintos niveles, el primero al profesor angloparlante y el segundo a la posición de aprendiz y por lo tanto de hablante no nativo permanente. Justamente en contraposición a este discurso hegemónico y pensando en las características de los docentes de inglés, Phillipson (2018a) concluye que estos deben ser considerados por su formación y experiencia, al margen de su lugar de origen. Una de las características de estos profesionales debe ser el conocer la lengua materna de sus aprendices así como su contexto, afirma este autor. Los docentes no calificados pueden estar sirviendo, inintencionalmente, al imperialismo lingüístico mundial. Individualmente los profesionales de esta área, hablantes nativos y no nativos, deben concentrarse en contrarrestar este dominio en sus prácticas diarias en el aula, señala Phillipson (2018a).

A continuación me enfocaré en realizar un análisis de la ideología del hablante nativo, cuyo desarrollo, como se verá, tuvo influencias en el imperialismo lingüístico aquí explicado.

2.3 La ideología del hablante nativo y las diferentes etiquetas a docentes de inglés

2.3.1 El hablante nativo

Vale la pena iniciar haciendo un pequeño recorrido del término hablante nativo, así como de su definición. Kramersch (2003) señala que “el estudio de las lenguas extranjeras [...] se basa en el hablante nativo” (p.251), pues al tener gran prominencia la competencia comunicativa oral en los años setenta, se ha endilgado una importancia a los hablantes nativos que durante la época del método audiolingual no poseían. De hecho, “se espera que los estudiantes de lenguas extranjeras emulen las habilidades comunicativas de los hablantes nativos” (Kramersch, 2003, p. 251). Asimismo la intuición del hablante nativo (ideal speaker-listener) sobre lo que es gramaticalmente correcto y lo que no lo es (competence), señalado por Chomsky (1965), se extendió al “comportamiento social y conocimiento cultural” llegando a ser una gran influencia en el estudio de las lenguas extranjeras (Kramersch, 2003, p. 254). A pesar de que este concep-

to ha sido cuestionado ya desde mediados de los años ochenta con el libro de Paikeday, *The native speaker is dead!* y con el trabajo de lingüistas en los años noventa (Kramersch, 2003), el hablante nativo se ha constituido en un poderoso imaginario que se remonta en la historia; “los argumentos del buen acento y de la lengua correcta del profesor nativo” fueron ya utilizados en el pasado, hace 400 años, en el inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras nos dice Derivry-Plard, (2013, p. 245).

Kramersch (2003) señala que “los hablantes nativos no siempre hablan de acuerdo a las reglas de sus lenguas nacionales estándares; ellos muestran formas de hablar regionales, ocupacionales, generacionales y de clase, que hacen artificial la noción de un hablante nativo unitario” (p.251). Justamente Davies (2004) afirma que el hablante nativo es un concepto “ambiguo [al ser] mito y realidad” (p.431) siendo descrito por este autor desde una perspectiva sociolingüística como un usuario de la lengua y, desde la psicolingüística, como su conocedor. Enfatiza en relacionar a este concepto con la identidad y lo define en seis formas: el hablante nativo aprende su primera lengua en la niñez, posee intuiciones gramaticales (de su idiolecto y del lenguaje estándar), es capaz de producir un discurso fluido y posee una amplia competencia comunicativa, puede “escribir creativamente ... y tiene una capacidad única para interpretar y traducir a su primera lengua” (Davies, 2004, p. 435). Todas estas condiciones pueden ser alcanzadas por un aprendiz de una segunda lengua, excepto la primera, referida al aprendizaje en la niñez. McKay (2002) indica que “el término hablante nativo del inglés” ha tenido una gama de interpretaciones (p. 29). Para algunos, un atributo básico es que el inglés debe haber sido la primera lengua aprendida; para otros, el ser un hablante nativo implica “el uso continuo del inglés en la vida de la persona” (McKay, 2002, p. 29); también implica que el individuo tiene un dominio alto del inglés (McKay, 2002). Además, de acuerdo con Seargeant (2013) tradicionalmente se lo ha entendido como un concepto constituido por dos elementos: uno perteneciente a la ideología del lenguaje y otro que se relaciona con la identidad cultural, es decir, este concepto se compone “de los determinantes psicolingüísticos de proficiencia de una lengua en particular [adquirida en la infancia] y de la identidad entre una lengua específica y la gente quien la habla” (Seargeant, 2013, p. 232). Seargeant y otros autores como Derivry-Plard (2013) señalan que el concepto del hablante nativo es “un constructo ideológico” resultante de “una creencia cultural sobre la naturaleza del lenguaje” (Seargeant, 2013, p. 231). Añade que este concepto, también llamado nativismo, se lo asocia con “conocimientos culturales y posiblemente con valores culturales” (p. 235) que son vistos como características propias de “una comunidad (nacional)” (p. 235). De esta manera, la noción del profesor de inglés se ha dicotomizado entre los profesores de inglés hablantes nativos y los hablantes no nativos. Por otro lado, Medgyes (1992) puso ya en el debate las capacidades de los hablantes no nativos sobre los nativos, destacando que los

primeros pueden ser modelos de aprendices de una segunda lengua; son más sensibles a las necesidades de sus aprendices; conocen la lengua del aprendiz, entre otros factores. Este autor concluye que el hablante nativo, a pesar de tener una competencia superior de la lengua, lo que se constituye en una ventaja, carece muchas veces de las condiciones mencionadas, siendo ambos, por lo tanto, “igualmente efectivos” en su enseñanza (Medgyes, 1992, p. 347). A pesar de estas consideraciones, la dicotomía del hablante nativo y hablante no nativo se percibe en diferentes contextos del mundo (Derivry-Plard, 2013), volviéndose los primeros en prototipos del imaginario docente (Clark & Paran, 2007).

2.3.2 La cultura y el hablante nativo

De acuerdo con Rajagopalan (2010) y otros autores, las lenguas y la cultura no están entrelazadas; esta es una idea de la “imaginación popular” (p.185), heredada del siglo XIX . Por lo tanto el monopolio del hablante nativo también ha sido cuestionado. Este autor señala que “el inglés mundial³¹ pertenece a todos lo que lo hablen, sin ser la lengua materna de nadie” (p.185).

El inglés mundial es un fenómeno sui generis, [pues] desafía la visión tradicional del lenguaje, estructurada alrededor de la suposición de que cada uno de los idiomas es hablado por sus hablantes nativos y excepcionalmente [...] por un grupo de hablantes no nativos. (Rajagopalan, 2010, p. 185-186)

Para un inglés mundial (que es utilizado por diferentes hablantes de todas partes del mundo) no existe una cultura que pertenezca a este inglés. Por lo tanto, no pueden existir hablantes nativos de un inglés mundial cuando este “no está atado a ninguna cultura en específico” (Rajagopalan, 2010, p. 186). Lo cual no quiere decir que el idioma es “culturalmente neutral” sino más bien “es multicultural en su esencia [...] en un escenario donde diferentes culturas se involucran en un tira y afloja constante” (Rajagopalan, 2010, p. 186).

Por otro lado, en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha prevalecido la idea de que estudiantes se preparan para poder comunicarse con hablantes nativos, por lo que la enseñanza comunicativa de la lengua también ha sido cuestionada considerándosela como inapropiada para los contextos de Asia y África, por ejemplo (Rajagopalan, 2010). Este académico cita a varios autores (Ellis, Bax, Swan) quienes cuestionan la enseñanza comunicativa por poner demasiado énfasis en la cultura inglesa, ignorar los contextos culturales donde el inglés es enseñado y por razones de impracticabilidad. Además la noción de la competencia comunicativa en realidad se ha circunscrito a la competencia lingüística cuyo principal ejecutor es el hablante nativo, dice Rajagopalan (2010) ignorando las contribuciones de Hymes. En el

³¹En el texto original este autor utiliza *World English* en singular, en lugar de *World Englishes* para indicar lo común de los diferentes tipos de inglés antes que sus diferencias con el propósito de que sirva como una lengua franca.

mundo actual el fenómeno de multicompetencia es más latente dice este autor. Sin embargo no se lo ha entendido en su real y compleja dimensión, restringiéndolo solo a la idea del conocimiento de un individuo de más de dos lenguas. Este académico señala que el multilingüismo de las sociedades actuales está gobernado por reglas diferentes que involucran conocimientos sobre qué lengua usar y en qué momento, entre otras.

Considerando esta riqueza de conocimientos, el círculo exterior tiene mucho que ofrecer en términos de lenguaje nos dice Rajagopalan (2010) al referirse a los diferentes ingleses que han surgido en este círculo. Nos brinda el ejemplo del inglés de la India, cuyo desarrollo particular lo hace único. El autor concluye que el uso de la competencia nativa no tiene sentido en estos contextos pues sus habitantes “han moldeado la lengua según sus necesidades” (Rajagopalan, 2010, p. 190). Esta es la situación que espera suceda en los contextos del círculo en expansión, como es el caso de Brasil, nos señala Rajagopalan, pudiendo ser el caso del resto de países de Sud América. No se puede negar que, en concordancia con Porto (2014), los diferentes niveles de la sociedad, especialmente de la periferia, consideran al inglés como una influencia positiva para la vida de sus habitantes. Alm (2003), por ejemplo, se enfoca en el mundo de la publicidad y el contexto comercial en Ecuador, y señala que el inglés representa un “capital comercial” (p. 143). Justamente, Friedrich y Berns (2003) señalan que en los países de América del Sur el inglés cumple varias funciones, entre las que se destacan la interpersonal e instrumental. La primera se realiza a través de la presencia del inglés en el ámbito de la publicidad y bienes de consumo y la función instrumental sirve como medio de instrucción en todos los niveles educativos (Porto, 2014). Justamente estudiantes ecuatorianos universitarios destacaron sus motivaciones instrumentales para aprender esta lengua, que incluyen el cumplimiento de las exigencias universitarias para su graduación y la contribución del inglés en su desarrollo profesional futuro (Ortega et al., 2019). Teóricamente se puede concluir que el hablante nativo y la competencia comunicativa no son elementos que responden a los contextos del círculo en expansión o de la periferia, y por lo tanto, se puede afirmar que la ideología del hablante nativo no calzaría tampoco en estas realidades. Sin embargo, es importante conocer qué piensan sus habitantes al respecto, especialmente los profesores de inglés de este continente y particularmente de Ecuador.

Modiano (2001) también habla en líneas similares de las dos reacciones que ha provocado la expansión del inglés: una, que apoya la promoción de las variedades prestigiosas (americana y británica), de esta lengua y la otra, que, como consecuencia de la primera, ve al inglés como una amenaza a la integridad cultural de los que no lo hablan. En este sentido este autor reconoce los aportes del imperialismo lingüístico como proceso de dominación que atenta

contra la cultura de otros hablantes, y propone a los actores de la enseñanza del inglés que este idioma sea considerado como una lengua internacional abarcando una “gama amplia de pueblos y culturas” y diversas prácticas docentes (Modiano, 2001, p. 340), lo que permitiría instaurar una igualdad cultural. Por otro lado, igual que Rajagopalan (2010), Modiano (2010) cuestiona a Phillipson la subestimación que hace de la diversidad cultural. Mientras que Penycook al igual que Phillipson critican el considerar al inglés como lengua global o lengua internacional en la medida de que es un constructo teórico que esconde las desigualdades de la mayoría, no todos pueden acceder a esta lengua³². Así, Modiano señala que las personas de ala izquierda consideran al inglés como un elemento de explotación en contraposición a los que lo consideran como una lengua que puede traer beneficios en el mundo moderno justamente a los más desposeídos (citando a Honey). Esta lengua también va adquiriendo nuevas características como lengua franca, en la medida en que un número alto de hablantes no nativos la van usando y permitiendo el desarrollo de una “cultura global” (Modiano, 2001, p. 342). Se ha vuelto muy común escribir canciones, por ejemplo (el grupo Sueco ABBA lo hace) en inglés antes que en la lengua nativa de los compositores. Así se insertan en el mercado global a través de “artefactos culturales [escritos] en la lengua inglesa” (Modiano, 2001, p. 342). Estos artefactos se constituyen en una marca de una cultura mundial, antes que en una de una cultura en específico, nos dice este autor. En líneas similares, Rajagopalan (2010) también indica el surgimiento de un inglés mundial cuyos elementos comunes, antes que sus diferencias, deben ser destacados. Así, la globalización puede ser considerada desde dos visiones contrapuestas: como un fenómeno que va en contra de la diversidad cultural y como uno que promueve “la unidad entre diversos pueblos y naciones” (Modiano, 2001, p. 343). Así habría que “aceptar el hecho de que un movimiento internacional requiere de un idioma de comunicación mayor [a la vez] que apoyar a las lenguas y culturas minoritarias” (Modiano, 2001, p. 343), lo cual es contradictorio. El inglés se ha esparcido en el mundo en detrimento de otras lenguas, como es el caso de las islas británicas con el celta y el escocés. Hoy en día, sin embargo, en Europa su expansión se ha hecho menos problemática, en palabras de Modiano. En regiones que no pertenecen a occidente, la lengua inglesa es vista más bien como una imposición. Este autor señala que el inglés mantendrá su influencia en el mundo y que los actores de las políticas lingüísticas deben considerar el resguardo de sus lenguas³³. Por otro lado, habría que promover una lengua internacional de amplia comunicación que no

³² El inglés como lengua franca “descontextualizada” de sus hablantes “implica una comunicación simétrica que muchas veces no es real” y encubre las funciones dominantes de esta lengua (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2010). Estos autores señalan que el concepto neutral del inglés como lengua franca no “explora las prácticas de la lengua dominante del capitalismo [...] ni teoriza el neoimperialismo lingüístico del inglés” (p. 81).

³³ De hecho, en los países nórdicos así lo están haciendo. Ellos cuidan sus lenguas nacionales y además promueven el estudio de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, francés y alemán (Phillipson, 2018b).

sea posesión de los hablantes nativos, permitiendo a los hablantes no nativos, en la medida de lo posible, mantener sus características culturales (Modiano, 2001). Este autor convoca a una “ecología del lenguaje y la cultura³⁴” (p. 345) con el propósito de salvaguardar su existencia. Hace un llamado a los profesionales de la enseñanza del inglés a “implementar prácticas que [promuevan] “la integridad lingüística y cultural de los hablantes no nativos” [antes que promover normas que atenten contra] “la diversidad cultural” (p. 345).

2.3.3 La ideología del hablante nativo

Siguiendo esta línea, Holliday (2005) define a la ideología del hablante nativo o *native-speakerism* como una creencia establecida a través de la cual el hablante nativo occidental es el modelo a seguir por los otros hablantes, tanto en el ámbito de la variedad de inglés empleada por estos hablantes como en el campo de la metodología de la enseñanza del inglés usada por ellos. En palabras de este autor “el hablante nativo representa la cultura occidental de donde emergen los ideales tanto de la lengua inglesa, como de [su] metodología de enseñanza” (p. 6). Se asume que el inglés es de su propiedad. Esta idea se relaciona entonces con el prejuicio que se tiene en contra de los que no son hablantes nativos, pues ellos deben seguir el ejemplo de los que lo son. Por otro lado, es importante señalar las diferentes designaciones de los profesores de inglés. Holliday (2005), en el mundo de los educadores de inglés de hablantes de otras lenguas (*ESOL*, por sus siglas en inglés), explica cómo estos educadores han sido etiquetados provocando el surgimiento de sus diferentes denominaciones y divisiones.

En primer lugar, a los profesores de inglés se les ha dividido según el lugar de origen, y según esta división política Holliday (2005) destaca cómo ya la bibliografía ha establecido la situación de privilegio en la que se encuentran los docentes que provienen de países de habla inglesa occidentales, en comparación con los docentes que provienen de otras regiones. Esta marginalización de los profesores hablantes no nativos de inglés ha sido discutida por varios autores tales como Canagarajah (1999). Y con referencia a esa división política, este último autor, en la misma línea de Phillipson, habla del centro y la periferia. El centro para Canagarajah (1999) lo componen las naciones occidentales avanzadas cuyo desarrollo se sostiene, en parte, gracias al dominio ejercido a otras naciones menos desarrolladas que adquieren un estatus de periféricas. Los países del centro de habla inglesa están formados por regiones de Norte América, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda.

En segundo lugar, Holliday (2005) también se refiere a otro calificativo de los profesores

³⁴ Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) también abogan por una ecología del lenguaje enmarcada en el respeto a los derechos humanos lingüísticos de los hablantes de otras lenguas.

de inglés; los que se encuentran en las categorías de *BANA* y *TESEP*. Esta división, además de involucrar una connotación geográfica, recurre a un concepto de “cultura profesional” (Holliday, 2005, p. 2). *BANA* (por sus siglas en inglés) responde a docentes de los países de Gran Bretaña, Australia, Oceanía y Norteamérica que pertenecen al sector privado o que laboran en departamentos de lenguas de universidades e insitutos superiores. *TESEP*³⁵ por otro lado, tiene que ver con profesores que se desenvuelven en el medio universitario, secundario y primario y abarcan una gama de asignaturas. Estos docentes son parte del mainstream y sus estudiantes son sus compatriotas y “su encuentro con el extranjero [...] se da através del lenguaje, sus textos y su metodología” (Holliday, 2005, p. 3). Mientras que los docentes pertenecientes a la denominación *BANA* tienen por estudiantes a extranjeros y se los caracteriza por su “sello profesional relacionado con la noción de que el inglés y su enseñanza” les pertenecen (Holliday, 2005, p. 3). A estos últimos profesores se los equipara con los docentes provientes del centro por su origen geográfico (Holliday, 2005). Este autor, sin embargo habla de la limitación de estas dos categorías pues ellas no recogen otros casos y condiciones de docentes tales como los dedicados a necesidades especiales en países occidentales de habla inglesa o los que brindan apoyo a necesidades del lenguaje en el sector público, que tendrían mucho en común con los de la segunda categoría (*TESEP*). Otro ejemplo ilustra esta limitación; el hecho de que existen muchos docentes fuera de países occidentales anglosajones que ejercen el rol de profesores en centros universitarios de lenguas, brindando apoyo a estudiantes de otras asignaturas (Holliday, 2005).

Finalmente, la distinción entre el ‘hablante nativo’ y el ‘hablante no nativo’ ha provocado aún más “una división entre ellos y nosotros” (p. 5), en palabras de Holliday (2005). Este académico utiliza las comillas invertidas para mostrar que estos términos son parte del “discurso y [...] se encuentran en disputa” (p.4). Sin duda, dice Holliday, esta diferencia connota que el hablante no nativo presente limitaciones o deficiencias y su identidad se vea “debilitada al mostrarse como no nativo ante cualquier cosa” (p. 4). Jenkins (2000) asevera que este término es anacrónico, pues no reconoce las diferentes variedades del inglés de poblaciones del círculo externo como Singapur, donde este idioma es la lengua oficial y también es empleada en los hogares, o el caso de hablantes en la India, donde es difícil determinar si esta lengua es la primera o segunda. En este mundo postcolonial, una perspectiva monolingüe parcializada que promueve la norma estándar del uso del inglés y la marginalización del hablante no nativo del inglés no reconoce “los procesos de mediación lingüística, interacción y fusión que ocurren en la vida social” en la actualidad (Canagarajah, 1999, p. 3). De hecho, la investigación en el ám-

³⁵ Siglas en inglés que representan los diferentes niveles de enseñanza de un país (*Tertiary, Secondary and Primary schools*)

bito de la calidad de enseñanza de lenguas, indica que la calidad es el resultado de una serie de cualidades relacionadas con la “capacitación, personalidad y condiciones del medio” [antes que con factores como] el “lugar de nacimiento o el estatus de nativo o no nativo [de un docente]” (González & Llurda, 2016, p. 92).

En concordancia con Holliday, pienso que, al margen de estas divisiones (BANA-TE-SEP; centro-periferia, hablante nativo-hablante no nativo) que implican discriminación y no responden a las realidades de todos los contextos sino más bien a una cuestión de asociación ideológica, es necesario buscar cómo los docentes se perciben así mismos (Holliday, 2005). Davies (2003) señala que no existen características determinadas para los hablantes nativos y para los que no lo son, sino más bien que, la auto adscripción a un grupo u otro y la aceptación de sus miembros, determinaría eso. Este académico (2003, 2004) afirma que existen diferentes maneras de entender lo que significa un hablante nativo, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- hablante nativo por su nacimiento (o exposición temprana en la infancia),
- hablante nativo en virtud de ser un usuario nativo,
- hablante nativo (o casi hablante nativo) por ser un estudiante excepcional,
- hablante nativo a través de la educación recibida teniendo la lengua meta como medio de instrucción,
- hablante nativo a través de su residencia larga en un país adoptado. (2004, p.438).

Siguiendo la línea de Holliday (2005), en lugar de determinar categorías objetivas, es pertinente buscar las subjetividades de los usuarios de la lengua inglesa, particularmente de los profesores de inglés. Y concordando asimismo con Canagarajah (1999) es tiempo de alejarnos de las perspectivas macroteóricas³⁶ para adentrarnos en los contextos microsociales de la periferia que nos permitan develar sus interacciones y sentires, particularmente el de los docentes de inglés de Ecuador con respecto al inglés como lengua hegemónica. Esto se hace necesario aún más cuando en la periferia pareciera también imponerse la ideología del hablante nativo.

Aunque la ideología del hablante nativo surgió en contextos educativos y culturales desarrollados en países anglosajones occidentales y es una posición fácil para aquellos que se conceptualizan como ‘hablantes nativos’, ha tenido una gran influencia [...] en el pensamiento de todos los educadores de la lengua inglesa. (Holliday, 2005, p. 7)

Sin duda, la ideología del hablante nativo se ha expandido a muchos de los contextos de *TESOL* en el mundo entero, como lo reporta Holliday (2005) y además de la discriminación

³⁶ Como se puede apreciar, el imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992) es una categoría teórica que ha apoyado a la ideología del hablante nativo, que Canagarajah piensa debe ser ampliada a estudios locales de la periferia.

laboral³⁷ que ha causado en contra de los hablantes no nativos (Clark & Paran, 2007; Derivry-Plard, 2013; Holliday, 2013), *native-speakerism* se ha enraizado en la “psique” de muchos hablantes (Holliday, 2005, p. 9).

Holliday (2005) nos ofrece un recuento histórico de los inicios del *native-speakerism* basándose en el trabajo de antropólogos y sociólogos. Asevera que es un elemento de un fenómeno más amplio denominado culturismo; término que a su vez pertenece a una categoría chauvinista en la que se incluye el sexismo y el racismo, elementos que se remontan a la época colonial. Este autor emplea el concepto de culturismo cuando se refiere a “cualquier pensamiento o acto que reduce a la persona a algo menor de lo que en realidad es de acuerdo a una visión esencialista de la cultura” (p. 17). La visión esencialista de cultura establece una relación de equivalencia entre una ‘cultura’ y una región geográfica. Es decir, se asume que las personas de un país tienen “tipos de comportamientos que son mutuamente exclusivos, de tal manera que la gente ‘de’ o perteneciente a la cultura francesa es esencialmente diferente de las personas ‘de’ o pertenecientes a la cultura china” (Holliday, 2005, p. 17). Esta visión es “problemática”, dice Holliday, pues “si pensamos que los comportamientos de la gente están determinados por la cultura en donde viven, la agencia o empoderamiento de las personas se la transfiere a la cultura misma” (p. 18). El libre albedrío no existe en esta visión reduccionista que se acerca al estereotipo chauvinista y produce visiones falsas del ‘otro’.

Justamente el chauvinismo es una herencia colonial del siglo XIX que proviene del nacionalismo, dice Holliday (2005) citando a Shudson, y de la antropología occidental de esa época. La antropología del siglo XIX justificaba la necesidad del desarrollo de los imperios pues las exóticas colonias del este y sur necesitaban ser civilizadas (citando a Asad, Comaroff & Comaroff, Morawaska & Spohnm, Nzimiro, Pennycook, Sarangi). En la actualidad, Holliday (2005), basándose en Sarangi, señala que este chauvinismo cultural permanece, pues se crean interpretaciones de lo que no es occidental, considerando un oriente como “oscuro, inmoral, lascivo, despótico, etc.,” (p. 18), según la descripción de la psicología occidental literaria.

Por otro lado, esta perspectiva esencialista de lo que implica la cultura no occidental puede también ser producto de una imagen invertida de lo que el occidente es. El Otro fue definido en contraposición a lo conocido y aceptado en occidente, siéndole “atribuidas carac-

³⁷ Gran parte de la bibliografía sobre la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas indica que las principales víctimas de *native-speakerism* son los docentes del círculo externo, quienes se caracterizan por no poseer “los atributos físicos innatos” del occidental blanco. Estos atributos representan una ventaja para los hablantes nativos y por lo tanto contribuyen a políticas laborales discriminatorias (Rivers, 2013, p.88-89). A pesar de esta situación, este autor critica que la bibliografía no explica las razones por las que algunos hablantes nativos también sienten discriminación al margen de poseer las características mencionadas, especialmente en el caso de hablantes nativos que trabajan en el Japón.

terísticas negativas exóticas opuestas a las características de occidente” (Holliday, 2005, p. 19). Esta dicotomía entre el Otro y la propia cultura, es señalada por Pennycook, citado por Holliday, cuando registra el aspecto educativo del lenguaje en la narrativa de Robinson Crusoe de la colonia; aquí “culturalmente se cambia al incivilizado Otro Extranjero, Man Friday” (Holliday, 2005, p. 19). De una manera simplista que carece de absoluta complejidad, la imagen de occidente (del mismo o de la propia cultura) se caracteriza por civilizada y la del Otro como primitiva (Holliday, 2005).

De esta manera “el hablante no nativo, el Otro”, surge de esta generalización. Así “fácilmente se habla de todos los estudiantes del Asia oriental, de los profesores árabes [...] en maneras muy similares” (Holliday, 2005, p. 19). Esta visión esencialista, al agrupar las características de todos ellos en un solo conjunto pues se los considera muy similares, invisibiliza sus individualidades culturales y generaliza sus características al nivel de un grupo diferente de el no problemático Self; es decir todos ellos son diferentes de la imagen del occidente. De hecho, Holliday (2005) cita una serie de frases que describen al no problemático Self, estudiantes y colegas hablante nativos y al culturalmente problemático Otro, estudiantes y colegas hablantes no nativos. Estas frases son tomadas de la bibliografía de la enseñanza de la lengua inglesa. He aquí algunos ejemplos:

Tabla 2

Ejemplos del no problemático Self y problemático Otro

no problemático Self	problemático Otro
estudiantes y profesores nativos	estudiantes y profesores no nativos
Moderno, occidental	Tradicional, Confuciano, Musulmán, etc.
Respetuoso de la privacidad, libertad, cambio	Reticente a desafiar autoridad, dominado, no democrático
Involucrado en una genuina interacción entre profesor-alumno	Prefiere clase tradicional frontal

Nota. Adaptado de Holliday (2005, p. 19)

Esta lista, dice Holliday, ilustra cómo la visión del native-speakerist generaliza al Otro. Así se encuentra al hablante no nativo en la bibliografía de *TESOL* como el sujeto que “no puede realizar lo que es esperado de él” (Holliday, 2005, p. 20). De hecho, necesita que una “cultura superior”, la cultura occidental, le guíe en cuanto a enseñanza y aprendizaje, siendo esta la “misión moral” del native speakerist (Holliday, 2006, p. 386). Geluso (2013) señala la existencia de un gran número de investigaciones que muestran que los profesores hablantes nativos son percibidos como los maestros de inglés ideales. Se asume además que el hablante nativo es el sujeto y el hablante no nativo es el objeto, notándose una sobre simplificación y parcialización de sus roles (Houghton & Rivers, 2013). De hecho, Holliday (2013) define a esta situación

como cultural disbelief que establece que los otros tienen derecho a su propia cultura, pero esta es errada en la medida en que no considera una visión occidental del mundo. En el área de la educación de la lengua inglesa,

esta ideología se traduce en un poderoso discurso profesional que perpetúa la falacia que los profesores y estudiantes no nativos tienen problemas con la autonomía, el pensamiento crítico y los contextos educativos necesarios para el aprendizaje efectivo del lenguaje, y así [esta ideología] secuestra y asevera el derecho exclusivo de estos conceptos, que erróneamente los hace parecer como si fueran productos de occidente. (Holliday, 2013, p. 21)

Por otro lado, este autor reconoce que personas del sur y este también contribuyen a promover la ideología del hablante nativo cuando los hablantes no nativos, por ejemplo, con el propósito de mostrar y reafirmar su identidad sobresimplifican su realidad, hecho que alimenta la ideología del hablante nativo.

Otro elemento que alimenta la ideología del hablante nativo es, tomado por Holliday (2005) de autores como Berger y Luckmann, el denominado proceso de reificación, que significa hacer real algo. Éste “se relaciona con el lenguaje, roles, identidades e instituciones” (Holliday, 2005, p. 22). Conceptos que van más allá del comportamiento humano se vuelven ordinarios entre la gente. Reificación, en el ámbito de la cultura, sucede cuando algo que existe sobre el comportamiento humano “se establece como un concepto fijo en la mente de las personas” (Holliday, 2005, p. 22). La cultura, dice Keesing citado por Holliday (2005), es siempre un concepto reduccionista. En vista de que muchas percepciones son socialmente construidas, el concepto de cultura se vuelve real para los individuos (Holliday, 2005). Es muy difícil erradicar esta visión esencialista (Holliday, 2005), pero por lo menos podemos volvernos conscientes de que existe y no caer en generalizaciones. Derivry-Plard (2013), en la misma línea que Holliday, señala que se vuelve necio insistir en el concepto de hablante nativo, pues este reduce la identidad del individuo a una “dimensión esencial [que se constituye en] un proceso de estigmatización y racismo” (p. 254). Justamente Holliday (2009) señala una noción racista muy expandida sobre el hablante nativo relacionada con la imagen del individuo anglosajón blanco originario de un país de habla inglesa occidental, en la que el hablante no nativo no calza.

De acuerdo con Holliday (2005), si sumamos los elementos antes mencionados, visión esencialista de la cultura, ideología colonialista, políticas de la propia cultura y la del Otro, reificación, tendremos como resultado culturismo. Y de este concepto la ideología del hablante nativo toma vida en el mundo de la enseñanza del inglés. Holliday señala que es importante notar que los procesos naturales del esencialismo y reificación combinados con la ideología colonialista más la visión de occidente y del Otro, resulta en una “injusticia política que penetra a

un profundo nivel psicológico” (Holliday, 2005, p. 23). *Native-speakerism* se constituye en una forma de ‘racismo cultural’ que ha penetrado sutilmente el ámbito de *TESOL* con el propósito de controlar los procesos de aprendizaje de los no nativos conservando así, la herencia colonialista y esencialista de la cultura, dice Holliday.

Resumiendo, el culturismo es una visión reduccionista de las diferentes culturas y está conformado por el esencialismo, ideología colonialista, políticas de la propia cultura y la del Otro así como de la reificación. Estos elementos hacen ver al otro de manera simple y homogénea y un ejemplo claro, en el ámbito de la enseñanza del inglés a otros hablantes, es la ideología del hablante nativo. Este concepto debería ser aún ampliado abarcando aspectos como “la industria de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, [que se traduce] en las prácticas pedagógicas y en las políticas institucionales y nacionales”; [también debe cubrir aspectos de orden laboral y legal que se han basado] en “prejuicios, estereotipos y discriminación” (Houghton & Rivers, 2013, p. 7).

Concordando con Holliday (2005), es necesario responder con una visión no esencialista sobre estas temáticas. Este autor dice que es un imperativo moral el ser sujetos autónomos, “creadores de discursos, instituciones y cultura” a pesar de las grandes presiones que se ejerzan desde los grupos sociales. Es necesario adquirir “competencias y entendimiento que nos permitan el apoyo individual y la agencia” (Holliday, 2005, p. 25). En la misma línea de Holliday, se plantea que para romper con la distinción del ‘nosotros’ y ‘ellos’ es necesario disolver la ideología del hablante nativo y buscar una alternativa más inclusiva de todos los miembros de la comunidad de docentes de inglés reconociendo las diferencias y entendiendo que el estereotipo cultural del Otro solamente cubre las esencias de las realidades de las personas (Holliday, 2005). En el mundo de hoy, el número de los profesores hablantes no nativos sobrepasa al de los hablantes nativos; sin embargo, el modelo ideal del hablante nativo monolingüe persiste a pesar, también, de que las comunicaciones a través del Internet se llevan a cabo en una diversidad de lenguas. Estas situaciones muestran la influencia poderosa de la ideología del hablante nativo que alimenta los esquemas y visiones rígidas y se impone al margen de un mundo cambiante y complejo (Derivry-Plard, 2013). Justamente este autor cuestiona la validez de la dicotomía hablante nativo y hablante no nativo al encontrarnos en una época de gran movilidad humana que ha producido complejas prácticas sociales y lingüísticas en la población del planeta. Kumavadivelu (2006a) sugiere a los docentes de inglés mantener una actitud de cambio ante esta situación de marginalidad que pone en una situación superior a los profesionales nativos sobre los no nativos. Convoca también a oponerse a la auto marginalización, a través de la cual los miembros de la periferia, sabiéndolo o no, “legitiman las características de inferioridad atribui-

das [...] por el grupo dominante” promoviendo así, la necesidad de desarrollar un sentido de agencia (Kumaravadivelu, 2006a, p. 22).

En el caso de este estudio es importante conocer, en primer lugar, cómo se perciben los docentes de inglés con respecto a ellos mismos, para en un futuro poder abordar las otras problemáticas aquí planteadas. Por eso se hace pertinente estudiar empíricamente no solo si la ideología del hablante nativo persiste en el mundo occidental, sino en la periferia, y aún más una periferia que no es nombrada por Holliday, Latinoamérica, y que de acuerdo con González y Llurda (2016) es un contexto casi no explorado. Es preciso entonces investigar cómo se manifiesta este fenómeno en Ecuador, país en donde no se lo ha estudiado. Es necesario primero, también, ver cómo se ha concebido al inglés en el contexto actual de la globalización.

2.4 El inglés y la globalización

En el área de las ciencias sociales, la globalización es un concepto complejo de definir. Éste se vuelve aún más complejo cuando se entrelazan diferentes temáticas como la lengua (Saxena & Omoniyi, 2010). La lengua inglesa y los diferentes tipos de inglés han sido estudiados extensivamente y estos autores consideran a la lengua como un motor fundamental del desarrollo de la globalización. Señalan la importancia de estudiar las influencias de la globalización en la lengua y a su vez los roles que ésta juega en el proceso de globalización. De ahí la necesidad de mirar las diferentes perspectivas locales en que estos dos elementos se entrelazan, nos dicen.

En la actualidad se sigue cuestionando la condición de lengua dominante del inglés como un fenómeno natural de nuestro tiempo que no responde a factores políticos, económicos y culturales. También, al igual que el desarrollo de las tecnologías de la información, el dominio del inglés es visto como un fenómeno de la globalización. Zacchi (2018) concibe al inglés como lengua hegemónica³⁸ apoyándose en Gramsci, es decir, que permita una negociación y resistencia.

De acuerdo con Zacchi, entre las diferentes perspectivas abordadas entre la lengua y la globalización, se puede destacar las siguientes:

- Como un fenómeno inherente al imperialismo lingüístico señalado por Phillipson y un imperialismo cultural caracterizado por Kumaravadivelu.

- Una visión basada en las variedades del inglés en el mundo global se opone a la

³⁸ En el sentido señalado por Gramsci donde la hegemonía “demanda negociación y compromiso de los grupos dominantes” (Zacchi, 2018, p. 20). Es decir, una globalización que surja desde lo local y “resista las fuerzas hegemónicas desde la misma globalización” (Zacchi, 2018, p. 20)

homogenización señalada por las de Phillipson y Kumaravadivelu y usa un argumento importante denominado fluidos transculturales que no siguen una relación unilateral del centro a la periferia, sino más bien una relación “más multilateral y fluida” (Canagarajah, 2007b, p. 25) que influye en los movimientos culturales produciendo cambios y creando nuevas identidades (Penycook, 2010); Kumaravidevelu también usa el concepto de glocalización (2008) entendida como los conflictos entre la cultura homogeneizadora y la heterogeneizadora. Canagarajah (2007b) emplea el término de glotoescape³⁹ (fluidos transculturales del lenguaje), al referirse a los efectos en el uso del inglés en la posmodernidad, destacando diferentes funciones del inglés al interactuar en comunidades transnacionales.

- Globalismo relacionado con la integración de los mercados y como fenómeno inevitable (un discurso que representa esa visión reduccionista neoliberal) y otra visión que proviene desde abajo con nuevos discursos que dan cuenta de lo local.

- En la misma línea, basándose en Sholte, Zacchi (2018) indica que la globalización puede representar la homogeneización pero también puede promover lo heterogéneo. En el primer caso puede constituirse en una amenaza a las identidades causada por los medios electrónicos y la lengua inglesa. Pero por otro lado, la tecnología puede revitalizar las identidades apagadas.

Vale la pena profundizar cómo el proceso de globalización se relaciona con una lengua en expansión. Mufwene (2010) da cuenta de esta relación que en alguna medida coincide con la de Phillipson (1992), pero también presenta discrepancias.

2.4.1 La expansión del inglés en tiempos de globalización

Si los autores hablan del inglés como lengua global es importante tratar de aproximarnos a determinar a qué nos referimos cuando hablamos de globalización. Depende cómo los académicos la hayan abordado. Este término está relacionado con lo que pasa a nivel mundial y, por lo tanto, el concepto “global” incluye “alrededor del mundo”, pero también “todo lo inclusivo” y, consecuentemente, puede haber “globalización al nivel local” (Mufwene, 2010 p. 44); término que este autor también denomina glocalización. Esto ocurre cuando existe interdependencia entre diferentes componentes, tal es el caso de las alianzas entre regiones del mundo como la Unión Europea, el Mercosur, etc. Por lo tanto, cuando hablamos de un sistema económico que funciona a nivel global en donde “todos los componentes de las industrias están integrados [...] de manera complementaria” (p.41) no estamos siendo realistas ya que, por ejemplo, la gran mayoría de países africanos se mantiene al margen de este sistema económico mundial. Es decir, la interconexión entre regiones y países del mundo no ocurre de manera equitativa, el mundo no está conectado en la misma medida y en consecuencia la uniformidad cultural no ha ocurrido.

³⁹ Apoyándose en los diferentes dominios y ‘escapes’ de Appadurai.

Y mientras las personas viajen y lleven su cultura en medidas diferentes, se puede aseverar que el inglés no está siendo diseminado de manera global, no todas las personas tienen acceso a esta lengua, señala este autor.

Podemos aprender lecciones de la historia con referencia a la expansión de las lenguas lo que, según Mufwene, demuestra que el inglés no se está convirtiendo en una lengua global. El comercio entre regiones distantes no solo trajo intercambio de productos sino también provocó la diseminación de idiomas que en muchos casos transformó las lenguas vernáculas en lenguas francas, pero no necesariamente en lenguas globales.

Es justo hablar del inglés como lengua global, en la medida en que este idioma se ha expandido en el planeta sirviendo como lengua franca en muchas áreas. Por otro lado, la idea del inglés global en el mundo, constituido por una uniformidad de características, es sin duda irreal. En palabras de Mufwene (2010) “no es siquiera consistente con el proceso económico de la globalización que ha acelerado su expansión a una escala planetaria” (p. 47). Realmente el proceso de globalización ha creado la necesidad de gran demanda por este idioma. Pero no ha sido un proceso que homogenice las culturas. El proceso de Mcdonalización ha empleado adaptaciones de costumbres y gustos utilizando las lenguas propias antes que el inglés. Se evidencia que “la práctica del inglés en todos los círculos – interior, exterior y en expansión- siempre ha estado imbuida de las culturas locales e influenciada por los hábitos lingüísticos previos de los nuevos hablantes” (Mufwene, 2010, p. 47).

Sin duda, en el círculo externo y en el círculo en expansión una serie de lenguas han sido empleadas. Mufwene (2010) observa que los individuos del círculo en expansión se interesan por aprender el inglés para lograr comunicarse con el “mercado extranjero o [con los hablantes de] lugares turísticos” (p. 48). Se puede añadir que en Ecuador, los aprendices también se interesan en aprender la lengua para propósitos académicos, ya sea para realizar estudios en el exterior o acceder a la información escrita en inglés⁴⁰. Por otro lado, dice este autor, los que emigran a territorios angloparlantes se adaptan luego de establecerse. Muchos de ellos mantienen sus lenguas originarias, especialmente si se establecen en lugares donde puedan hablarlas; otros pierden fluidez en ellas. Así opten por el inglés como lengua dominante en sus vidas, estos migrantes se constituyen en una minoría comparado con sus coterráneos que se quedan en sus países de origen. Por lo tanto, la migración no significa ningún peligro para la vitalidad de sus lenguas originarias (Mufwene, 2010).

Por otro lado, vale la pena destacar el hecho de que la desigualdad de economías entre

⁴⁰ En secciones posteriores analizaré cómo perciben los docentes ecuatorianos la expansión de inglés.

países del norte y del sur sigue creciendo. Entonces estas últimas economías al mantenerse al margen de la globalización económica, especialmente en el ámbito local, siguen utilizando sus lenguas nacionales. Mucho más, los hablantes de los países menos privilegiados que viven en las áreas rurales se mantienen al margen de las rutas turísticas y del mercado. Incluso el hecho de que sus niños tengan poco contacto con el inglés en las aulas de clase hace que lo consideren como una asignatura más, al no verla con una utilidad directa ni ningún beneficio. En consecuencia, es irreal pensar que el aprendizaje del inglés se constituya en un peligro para estas lenguas nacionales⁴¹ (Mufwene, 2010).

En resumen, Mufwene señala que antes que la globalización económica sea considerada como factor principal de la difusión del inglés en el mundo, se debe pensar más bien en un proceso previo como factor principal: la colonización. Sin duda ésta tuvo un papel preponderante en “la difusión del lenguaje geográficamente y demográficamente” (Mufwene, 2010, p. 50).

Mufwene manifiesta que es innegable que el inglés ha experimentado un proceso muy similar al del latín después del colapso del Imperio romano, reconociéndole su característica de lengua global. Igual al latín, el inglés evolucionó adaptándose a nuevas lenguas vernáculas de los asentamientos coloniales (creoles e ingleses nativos) y se diversificó en diferentes variedades de lengua franca dentro de los diferentes círculos (externo y de expansión). Y así como ocurrió con el latín, el inglés no se dirige a una lengua global uniforme. Esta imposibilidad de ser una lengua global uniforme se debe principalmente a la “apropiación de sus variedades que incluye” (p.50):

- El alcance de las interacciones que los nuevos hablantes han tenido con los hablantes del círculo interno
- Las lenguas específicas con las que el inglés se ha contactado
- Los usos particulares a los que el inglés ha sido destinado (Mufwene, 2010, p. 50).

2.4.2 La globalización y el inglés en Sud América

Al margen de las visiones señaladas por Mufwene (2010) también en América del Sur y particularmente en Brasil, nos dice Rajagopalan (2010), se tiene una percepción con respecto al inglés en la era de la globalización.

Empezando por tratar de definir la globalización, Rajagopalan (2010) señala que es una palabra difícil de conceptualizar pero que en nuestro continente se percibe como algo negativo al provenir del imperio capitalista del norte. Esta teoría de la conspiración se enmarca en

⁴¹ Examinaré también cómo conciben los profesores ecuatorianos al inglés en relación a su lengua materna.

muchas que albergan la idea de que el capitalismo corporativo mundial se aprovechará de las naciones pobres, nos dice este autor. La lengua inglesa se inserta en el mundo global siendo ésta vista de dos maneras: como una necesidad de aprenderla, y como una actitud de resistencia pues amenaza las lenguas y culturas de nuestros países, nos señala Rajagopalan (2010). En esta última visión este autor indica que en el Brasil han existido voces que han promovido fuertemente la prohibición de usar el inglés en diferentes áreas de la sociedad. Rajagopalan concluye que esta actitud va en contra de nosotros mismos por una serie de razones que se remontan al imperialismo lingüístico de Phillipson (1992), destacándolo como una teoría que puso en evidencia el poder de la empresa de la enseñanza de la lengua inglesa y en especial “la agenda del imperio [interesada] en la expansión del inglés” (p. 181). Sin embargo, cuestiona su “fervor marxista” que le hizo jugar un papel funcional en beneficio de “las fuerzas que [Phillipson pensaba] contrarrestar” (Rajagopalan, 2010, p. 181). Así, Phillipson puso a los sujetos coloniales como desafortunados entes, presas del imperio, negándolos todo tipo de “agencia y de poder de reacción” (p. 182). Canagarajah (1999), en la misma línea contradice a Phillipson en su obra *Resisting Linguistic Imperialism*⁴² cuando este último subestima a los habitantes de los países tercermundistas considerándolos como instrumentos del poder hegemónico, sin capacidad de decisión.

A pesar de esto, de acuerdo con Rajagopalan, las diatribas antiimperialistas de Phillipson en contra del papel hegemónico de la lengua inglesa así como las políticas nacionalista del lenguaje de Sud América⁴³ han influenciado a sus habitantes en acrecentar este sentimiento antiimperialista expresado en el rechazo al inglés de los Estados Unidos. Rajagopalan nos dice que el inglés del Reino Unido, en consecuencia, ha sabido captar más aceptación entre las clases medias y altas de Sud América, lo que ha sido aprovechado por el mercado del inglés británico promovido por el Consejo Británico⁴⁴. Como una profesora de inglés del contexto ecuatoriano puedo señalar que, por lo menos en la región austral de Ecuador, el inglés americano ha tenido mucha influencia, hecho que no empataría con lo promulgado por este último autor y que de alguna manera muestra que la preferencia por las variedades depende del contexto estudiado. Por lo tanto, puedo también afirmar que la resistencia de la que habla Rajagopalan ante el inglés americano, no parece tener asidero en el contexto ecuatoriano actual.

Centrándonos en resistencias, es importante conocer un trabajo seminal sobre los senti-

⁴² Más adelante discutiré esta obra.

⁴³ En el Brasil, desde los años noventa, con el afán de “consolidar al portugués como medio de la cultura” se dio menos importancia a la enseñanza de las lenguas extranjeras, contribuyendo a que solamente una élite tenga acceso a ellas (Alba Celani, citada en Rajagopalan, 2010, p.183).

⁴⁴ En el caso de Ecuador, el inglés estadounidense tiene una influencia importante. De hecho, ya no existe una oficina representante del Consejo Británico en este país. Su ayuda cesó luego del proyecto CRADLE

res de los individuos de la periferia con respecto a la expansión y al aprendizaje del inglés, es decir, mirar desde lo local este fenómeno. En este sentido a continuación presento los aportes teóricos de Canagarajah (1999) y de su obra *Resisting Linguistic Imperialism*.

2.5 Resistiendo al Imperialismo Lingüístico desde lo local

2.5.1 Breve marco conceptual

Canagarajah (1999) hace un estudio etnográfico de profesores y alumnos de inglés en una institución educativa en Jaffna, Sri Lanka y recoge interesante información relacionada con este contexto de una excolonia inglesa⁴⁵. El autor recurre a la exploración de un contexto micro que ayuda justamente a complementar el análisis macro⁴⁶ realizado por Phillipson (1992), considerando sus particularidades fundamentales para poder comprender cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua inglesa en realidades periféricas. Además, es importante destacar que esta investigación cubre la necesidad imperiosa de emprender estudios *sobre* la periferia llevados a cabo por académicos *de* la periferia (mí énfasis), pues en el ámbito de la enseñanza del inglés, el conocimiento ha estado circunscrito al centro y a sus investigadores siendo necesaria una mirada de los actores de estos contextos (Canagarajah, 1999).

En primer lugar, Canagarajah presenta la disyuntiva de separación que los individuos de la periferia tienen con respecto al inglés: el aceptar esta lengua y de alguna manera traicionar su cultura, o el de oponerse al inglés y ser fiel a su herencia cultural. Los individuos que han tomado la primera opción logran recibir los beneficios de insertarse en una sociedad multicultural, y los de la segunda opción se privan de estas ventajas. Estas decisiones que toman los sujetos son influenciadas por “diferencias en perspectivas del poder” y se constituyen en una “orientación ideológica” que Canagarajah la denomina “orientación de reproducción” (1999, p. 2), pues considera al sujeto como un ser pasivo con dificultades para “manejar conflictos lingüísticos e ideológicos” por una parte, y por otra, considera al lenguaje como algo “monolítico” constituido por “estructuras abstractas que vienen con un conjunto de ideologías homogéneas” al servicio de los grupos dominantes (p.2). Una opción alternativa a las dos mencionadas denominada “perspectiva de resistencia” (p.2), persigue apropiarse de la lengua inglesa y hacerla parte de su lengua vernácula. Para ello se considera al sujeto como un ente activo, capaz de solucionar disyuntivas ideológicas buscando su empoderamiento. Esta opción liberadora reconoce que

⁴⁵ Al margen de que Ecuador no tiene una historia colonial inglesa, es un país que forma parte de la periferia, por lo que se puede observar rasgos comunes entre estas comunidades en lo que respecta a profesores y metodologías de enseñanza, principalmente.

⁴⁶ Para equilibrar el análisis macro de Phillipson y el análisis fragmentado de Holliday (clases sin considerar el contexto político), Canagarajah, tomando en cuenta las fuerzas de reproducción y resistencia, propone, desde la etnografía, explorar su propio contexto que interpretará a la luz de las condiciones sociopolíticas que gobiernan a su comunidad.

el lenguaje también puede facilitar el pensamiento crítico y potencializar a los individuos a enfrentar la dominación. El enfoque de resistencia concibe al lenguaje como “suficientemente heterogéneo para que los grupos marginados lo usen para sus propios propósitos” (p.2). Por lo tanto, no se rechaza al inglés, sino que se lo “reconstituye en términos más inclusivos, éticos y democráticos”. La población vulnerable de comunidades poscoloniales encuentra mecanismos para “negociar, alterar, y oponerse a las estructuras políticas, y reconstruir sus lenguajes, culturas e identidades para su propio beneficio” (p.2).

En el ámbito de la enseñanza del inglés, la dicotomía mencionada en un inicio, pro o en contra del inglés, parece haber ejercido gran influencia. Así se ha considerado una posición parcial en relación con la enseñanza de esta lengua a partir de un monolingüismo que prescribe al inglés estándar como lengua a ser enseñada, una negación del uso de las primeras lenguas de los aprendices, la discriminación de los profesores que no son hablantes del inglés y el rechazo de la pedagogía del centro a las tradiciones culturales autóctonas, negando así, todos “los procesos lingüísticos de mediación, interacción y fusión que ocurren en la vida social” (Canagarajah, 1999, p. 3).

2.5.2 La pedagogía crítica

Es necesario explorar estas comunidades poscoloniales periféricas desde otra mirada poco utilizada, como es la de la pedagogía crítica, con el propósito de comprender cómo se desarrollan los conocimientos e ideologías de los grupos dominantes⁴⁷. Desde este posicionamiento se puede explorar los conflictos ideológicos y discursivos de los individuos de la periferia (Canagarajah, 1999). Entre los principales elementos de la pedagogía crítica Canagarajah menciona:

El aprendizaje es más que un proceso cognitivo, incluye un aprendizaje personal, por lo tanto, debemos conectar lo personal (conciencia, identidad, y relaciones) con el aprendizaje; el aprendizaje es situado, es decir, el estudiante “está condicionado por las influencias de su contexto” (p. 15); los modos de aprender varían de acuerdo a “las prácticas sociales y tradiciones culturales de cada comunidad” (p.15); el conocimiento es ideológico y está cargado de valores, razón por la que las formas institucionalizadas del conocimiento tratan de diseminar un sistema de valores para mantener a una élite. Es justamente responsabilidad del maestro ayudar a los estudiantes a desentrañar “los valores que acompañan el conocimiento” (p.16). El cono-

⁴⁷ El ámbito de la enseñanza del inglés ha sido encasillado en un marco positivista, reforzando la idea de que esta área sea percibida como “apolítica, tecnocrática y utilitaria” (Canagarajah, 1999, p. 20). Phillipson (1992) y Pennycook (1994) señalan que esta visión limitada es consecuencia de la influencia del colonialismo en su discurso y práctica lo que ha permitido que se ignoren las temáticas ideológicas y se expanda el inglés como algo natural.

cimiento es un constructo en constante cambio, producto de la negociación de sus actores y de sus prácticas sociales. Es por eso que se vuelve relevante “negociar el conocimiento de manera más consciente” entre docentes y alumnos (p.16). Finalmente, se concibe al aprendizaje como un acto político y no solamente instrumental. Estando las decisiones educativas en manos de los grupos políticos dominantes, la estructura educativa induce en los aprendices a aceptar “las ideologías del status quo” (p.16). El aprendizaje se vuelve entonces un espacio de lucha de “los conocimientos, valores y prácticas de diversas comunidades” en conflicto⁴⁸ (p.16). Es deber de los docentes, dice este autor, “negociar los valores e intereses escondidos detrás del conocimiento y [apoyar a] los estudiantes a adoptar una orientación crítica en el aprendizaje” (p.16).

Desde este posicionamiento, Canagarajah describe dos diferentes perspectivas con referencia al inglés, de dos alumnos de inglés cuya lengua vernácula es el tamil ilustrando la dicotomía mencionada⁴⁹. Destaca además cómo el currículo de gramática y destrezas, adoptados por la profesora, difunde, sin saberlo, ideologías y valores del centro a través de un currículo escondido, que generan “identidades alternativas y lealtad hacia la comunidad” (Canagarajah, 1999, p. 14). De esta manera se evidencia cómo fuerzas socioculturales influyen en el aprendizaje de una manera imperceptible. Este académico recomienda a los docentes que, de manera crítica, cuestionen el currículo escondido y conecten el aprendizaje con las realidades de los alumnos para que ellos logren tomar alternativas pedagógicas que ayuden en sus vidas.

Desde este posicionamiento de la pedagogía crítica, se debe reconceptualizar algunos constructos que obviamente difieren de la pedagogía tradicional y que concuerdan con movimientos posestructuralistas que mantienen una visión de resistencia. Esta última se opone al modelo de reproducción mediante el cual los grupos de poder difunden valores únicos que son considerados naturales y que sirven para legitimar las inequidades.

Entre esos constructos tenemos al lenguaje. Desde el posestructuralismo, el lenguaje no es percibido como algo natural, sino más bien como un elemento impregnado de valores que sirve como un instrumento liberador permitiendo a los sujetos empoderarse. En la investigación llevada a cabo por Canagarajah (1999), los sujetos “alternan entre su lengua y el inglés de una manera beneficiosa para desafiar la distribución inequitativa de las recompensas materiales”

⁴⁸ Una posición posestructuralista justamente mantiene que los códigos heterogéneos están en la capacidad de enfrentar a los sistemas establecidos y, en consecuencia, pueden resquebrajar la dominación. Es decir, los diferentes constructos de ideología, discurso y lenguaje se constituyen en diferentes niveles de mediación que posibilitan las tensiones y, por lo tanto, la resistencia.

⁴⁹ En un ambiente de guerra civil en el que se escuchan helicópteros y explosiones a la distancia, el autor describe una clase de inglés y muestra lo que esta lengua representa para dos estudiantes. Ravi, piensa que en lugar de estar en esa clase debería unirse a apoyar a la lucha rebelde, mientras que Rajan, que pone atención a la clase donde se narra la vida de un ciudadano inglés que va a la universidad, sueña con la posibilidad de tener una mejor vida en otro lugar.

(p.30).

2.5.3 El rol de la lengua materna

Canagarajah describe el desarrollo teórico relacionado con la función de la lengua materna señalando que su rol en el aula es fundamental. Sin embargo, la idea de que el inglés debe ser solamente usado en el aula ha prevalecido. La falacia del monolingüismo ha influenciado el ámbito de la enseñanza del inglés, lo que ha apoyado la idea de que el profesor ideal es el hablante nativo (Phillipson, 1992). Estos elementos han reforzado la idea de la conveniencia de enseñar un inglés estándar, lo que a su vez ha puesto de lado a las diferentes variedades de la lengua inglesa y ha minimizado a las lenguas vernáculas.

En la misma línea, el modelo de la interlengua de Selinker, plantea que lo que los aprendices de lengua producen son sistemas aproximados a la lengua nativa que luego irán desarrollándose. Sin embargo, como la competencia lingüística nativa es el objetivo del aprendizaje, “la competencia bilingüe que incluye el manejo de otras lenguas y dialectos, es considerada imperfecta” (Canagarajah, 1999, p. 128). Así, la noción de fosilización o estancamiento del lenguaje que puede presentar el aprendiz es atribuida al uso de la primera lengua. Se estigmatiza a la mezcla de códigos como fosilizaciones que obstaculizan la adquisición de la competencia nativa. De esta manera se ignoran todas las ventajas que presenta el uso de la lengua materna, pues se conoce que el uso de ésta promueve la adquisición de una segunda lengua. Asimismo la UNESCO recomienda como fundamental el aprendizaje de la lengua materna en la educación temprana y lo considera un derecho lingüístico. Esto exige un nuevo modelo en el área de la adquisición de la segunda lengua, especialmente si consideramos que en la periferia, comunidades multilingües hablan diferentes lenguajes al mismo tiempo. Ellos necesitan ser funcionales en sus comunidades y el volverse monolingües en inglés no les ayuda. Se requiere entonces un modelo aditivo que integre al inglés en el repertorio multilingüe de la periferia.

Es importante ahora exponer una posición sobre la enseñanza de inglés que concuerda con los presupuestos aquí expuestos de Canagarajah y que contempla los círculos de expansión o de la periferia de manera más inclusiva: el inglés como lengua internacional.

2.6 Las etiquetas del inglés en el ámbito internacional y sus usuarios

Existen varios términos para asociar a la lengua inglesa con un idioma de amplio uso en el mundo, a saber, inglés como lengua franca (ILF), inglés como lengua global, e inglés como lengua internacional (ILI), entre otros. El inglés como lengua franca (ILF) ha sido empleado en los últimos tiempos para connotar cómo las personas con diferentes lenguas maternas se comunican a través de ella. Por otro lado, Crystal (1997) señala que un idioma tiene el carácter

de global cuando ha alcanzado un reconocimiento especial en un país como el de ser lengua oficial o el de ser considerada como la lengua extranjera más estudiada. De hecho, como dice Graddol (1997), el inglés es una de las lenguas modernas más estudiadas alrededor del mundo, especialmente en los países que son considerados del círculo en expansión⁵⁰. Sin lugar a dudas, el inglés se ha propagado en el círculo en expansión en mucho mayor grado que en el círculo externo (Graddol, 1997).

De hecho, existe mayor interacción entre hablantes no nativos del inglés, en este milenio, ya que estimaciones indican que las tres cuartas partes de la población que se moviliza en el mundo es de individuos cuya primera lengua no es el inglés, convirtiéndose ésta en una lengua global (Graddol, 2006). A pesar de este empleo cara a cara, en el mundo virtual del internet, estimaciones de este mismo autor, sugieren que se ha reducido el uso del inglés en este medio por diferentes razones, entre las cuales se encuentran las diferentes aplicaciones tecnológicas que permitan visualizar contenidos en una lengua determinada. Por lo tanto, lenguas menos usadas se han incrementado en el internet y la comunicación se caracteriza por ser multilingüe. Sin embargo, el inglés sigue siendo la lengua más utilizada a nivel internacional (Graddol, 2006).

De acuerdo con McKay (2002), Smith (1976) fue uno de los primeros en mencionar esta característica que traspasa fronteras, definiéndolo como un idioma internacional auxiliar, que permite la comunicación entre individuos de diferentes naciones. Este último autor enfatiza su característica internacional convocando a no emplear términos como inglés como lengua extranjera o segunda lengua, sino haciendo esta lengua de todos. De hecho, se vuelve una lengua internacional cuando los hablantes que más interactúan con ella, los no nativos (Seidlhofer, 2005), se caracterizan por no tener la misma lengua ni la misma cultura (Firth, 1996). McKay (2002) analiza este término, caracterizándolo de la siguiente manera:

Como idioma internacional, en el ámbito global, el inglés es empleado para la comunicación internacional entre países, y en el ámbito local, para la comunicación de comunidades multilingües. Al ser el inglés un idioma internacional, su uso no necesariamente está conectado con la cultura de los países del círculo interno.

Desde un punto de vista local, el inglés se inserta en las culturas en donde es usado. Por otro lado, desde una perspectiva global, el inglés es usado fundamentalmente para permitir a sus hablantes compartir sus ideas y cultura.

Entonces, se define a una lengua como idioma internacional cuando ésta es usada am-

⁵⁰ En Ecuador éste es el caso, pues se estudia el inglés desde el segundo grado de la Escuela de Educación Básica hasta el último año de Bachillerato (primaria y secundaria).

pliamente como una lengua de comunicación dentro y fuera de las fronteras de un país. Es decir, es empleada para comunicarse entre individuos de un país y entre individuos de diferentes naciones, considerándola desde una perspectiva tanto local como global (McKay, 2002). A más del conocido dominio del inglés en una diversidad de ámbitos desde el económico y cultural, las proyecciones presentadas por Graddol (1997, 2006), por ejemplo, sobre los hablantes que emplearán esta lengua coadyuvan a esta acepción como lengua internacional (McKay, 2002).

McKay (2002) apoyándose en Brutt-Griffler, indica que una lengua mundial es el producto de un “desarrollo de un sistema de mercado [...], así como de un desarrollo científico global, cultural y una vida intelectual” (p.13). Sin duda el inglés como lengua dominante, tiene influencia en muchos ámbitos tanto económicos como culturales, insertándose en contextos multilingües y expandiéndose, no por la migración a los países del círculo interior, sino porque los hablantes del círculo exterior y del círculo en expansión la están usando en sus propios contextos para diferentes propósitos. Definitivamente, esta autora enfatiza el carácter internacional del inglés al ser éste usado como un idioma adicional por un número de hablantes que cada vez se va incrementando; además esta lengua es central en una economía globalizada y es el idioma principal en el desarrollo de una cultura de masas, señala McKay.

Así el ILF se inserta en el fenómeno denominado inglés como lengua internacional al que también se adscribe World Englishes o ingleses del mundo (Seidlhofer, 2005). Otras denominaciones, tales como inglés como lengua global o inglés como lengua del mundo han sido términos que muestran cómo este idioma ha sido empleado entre los tres círculos de Kachru⁵¹ internamente y de manera externa, es decir para comunicarse de manera intranacional como internacional (Seidlhofer, 2005).

De acuerdo con Seidlhofer (2005), como consecuencia del intercambio internacional, el inglés ha sido reformado tanto por hablantes nativos como por hablantes no nativos. Y en este sentido surge el tema de la inteligibilidad del inglés como lengua franca. Esta autora nos dice que para que el ILF sea reconocido y se consideren sus implicaciones en la enseñanza, se han llevado a cabo varias investigaciones empíricas sobre sus elementos lingüísticos, tratando de registrar las maneras como los individuos realmente lo usan. Se ha encontrado una serie de diferencias con la normas de las variedades del centro que, sin embargo, no obstaculizan la comprensión. Por ejemplo, según grabaciones a interlocutores no nativos recogidas por el Cor-

⁵¹ Kachru y Smith (2008) señalan los diferentes usos del inglés alrededor del mundo, así como su estatus. En el círculo interno el inglés es la lengua primaria; en el círculo exterior, sus hablantes son multilingües y multiculturales, siendo el inglés la lengua oficial. En el círculo en expansión, a pesar de que el inglés no tiene un estatus, es la lengua empleada en dominios importantes como el comercio internacional, la ciencia y la academia.

pus Internacional del inglés de Viena-Oxford⁵², se evidencia que no emplean la tercera persona del singular del presente simple, en sus conversaciones, situación que no dificulta la comprensión entre los interlocutores (Seidlhofer, 2005). Esta autora también nos ilustra una situación similar al apoyarse en un estudio fonológico de Jenkins en el que se aprecia la dificultad para la pronunciación de fonemas conocidos como los sonidos “th”, sin embargo, no se obstaculiza la inteligibilidad.

Justamente, los estudios⁵³ que se están realizando a este respecto, nos pueden brindar mayor información de este inglés internacional que permitirá a políticas educativas y a la enseñanza de las lenguas, decidir las mejores opciones según los objetivos de sus aprendices. Estos ejemplos nos muestran que esos elementos que son importantes para las normas establecidas desde el centro, no lo son en el área internacional. Es más importante enfocarse en la enseñanza de estrategias comunicativas. Además, Seidlhofer (2011) asevera que la manera cómo percibimos al otro, ya sea como un miembro de nuestro grupo social o étnico o no, influye en lo que esperamos de nuestras interacciones y por lo tanto es un factor importante en la comprensión mutua. La inteligibilidad es entonces un fenómeno social dice García (2013), basándose en Seidlhofer. E insiste en que si se mantiene al modelo de inglés como lengua extranjera causaría siempre el ver como ‘otro’ al que no es hablante nativo y por lo tanto esa división vertical entre el que domina el inglés y el que no lo hace, se mantendría, contribuyendo a la permanencia de la ideología del hablante nativo. La autora llama a tener precaución, señalando que considerando solamente las descripciones lingüísticas, no nos debería llevar a tomar decisiones de lo que se debería enseñar y aprender; se tendrían que tomar en cuenta también los objetivos y contextos específicos. En una sección próxima justamente discutiré directrices para abordar la enseñanza del inglés como idioma internacional.

2.6.1 El inglés como idioma internacional vs el inglés como lengua extranjera o segunda lengua

En el área de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas⁵⁴ la formación de profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) o segunda lengua (ISL) se ha constituido en una preocupación constante. Su formación ha abarcado temáticas pedagógicas del ILE/ISL que han considerado el contexto de su enseñanza que ha sido asociado al estatus del inglés. Es decir, si la lengua dominante es el inglés, los hablantes estarán expuestos a ella luego de salir de la clase de lengua, constituyéndose en la segunda lengua; por el contrario si este idioma no

⁵² Conocido por VIENA por sus siglas en inglés

⁵³ Los diferentes tipos de “inglés” están siendo documentados a través de investigaciones que se publican en revistas como *World Englishes*, *English Today*, y *English World Wide* (Marlina, 2014).

⁵⁴ TESOL por sus siglas en inglés

es el dominante, su uso se limitará a los confines del aula de clase, siendo entonces una lengua extranjera. En el primer caso de ISL, los alumnos añaden el inglés a su repertorio lingüístico y lo usan para poder desenvolverse en ese contexto; en el segundo caso de ILE, los estudiantes “adquieren un conocimiento adecuado de la lengua [para generalmente] usarla en su profesión o para propósitos académicos” (Bayyurt & Sifakis, 2017, p. 3).

Enfocándonos en los modelos de enseñanza, Graddol (2006) reconoce que el modelo de inglés como lengua extranjera (ILE), así como el inglés como segunda lengua (ISL) implementados⁵⁵ en el sistema educativo de los países del círculo en expansión y del círculo externo, respectivamente, han perdido su vigencia, siendo necesario emplear una perspectiva de un inglés global. El modelo⁵⁶ de inglés como lengua extranjera considera la enseñanza de la lengua y la cultura de los hablantes nativos como el ideal a adquirir para ser aceptado en la sociedad meta por lo que enfatiza en la importancia de emular la lengua de los hablantes nativos. Así, percibe al aprendiz como un individuo ajeno al idioma, que siempre estará en desventaja pues no podrá alcanzar el nivel del hablante nativo. Por otro lado, nos dice este autor, el método comunicativo inherente al ILE, parece ser que ha provocado más fallas que éxitos. A pesar de la incorporación de las metodologías comunicativas, sus logros no han sido mayores. Considerando estos elementos y el surgimiento del Marco Común de Referencia de las lenguas en donde se enfatiza la posibilidad de hacer cosas con la lengua, el modelo de ILE se vuelve insostenible. De la misma manera, Graddol (2006) indica que el modelo del inglés como segunda lengua (ISL) no responde a las necesidades de dos de los contextos actuales: a) el poscolonial, donde su enseñanza y uso se hizo imperativo entre las élites y al mismo tiempo generó divisiones sociales y complejas políticas culturales difíciles de resolver, y b) contextos anglosajones que recibieron grandes poblaciones de migrantes quienes debían aprender inglés para poder funcionar en los diferentes dominios de la sociedad. Entonces recomienda mirar a otras alternativas como el del inglés global (Graddol, 2006).

Justamente estos modelos del ILE e ISL que buscaban la integración social, la interacción con hablantes nativos y la adquisición de las normas del hablante nativo, no responden a las necesidades actuales donde las interacciones son diferentes y las prescripciones del hablante nativo ya no son relevantes. Como respuesta a estos modelos surge el inglés como lengua internacional (García, 2013).

⁵⁵ A pesar de las diferencias de contextos, en los programas de educación el ILE y ISL han sido considerados muy similares, asumiéndose que los futuros profesores deben aprender lo que se llama un inglés estándar (Bayyurt & Sifakis, 2017).

⁵⁶ Un modelo es un marco complejo constituido por una metodología, una variedad de inglés, cómo y dónde será usada la lengua, materiales y contenidos, formas de evaluación, entre los elementos más importantes.

García (2013, p.120) a continuación sintetiza las diferencias entre el inglés como lengua internacional (ILI) y los dos otros modelos mencionados.

Tabla 3

El inglés como lengua internacional (ILI) vs el inglés como segunda lengua/lengua extranjera (ISL/ILE)

ILI	ISL/ILE
Se presume que la mayoría de intercambios lingüísticos serán entre hablantes no nativos del inglés. Intercambios con los hablantes nativos son, por supuesto, posibles, aunque no responden a la práctica regular.	Se presume que al aprender inglés, los estudiantes interactuarán principalmente con hablantes nativos. La interacción con hablantes no nativos no afecta la enseñanza.
ILI no pretende reemplazar al ILE. Más bien, es una alternativa de acceso que los hablantes deben tener para decidir qué modelo se acopla a sus necesidades. En algunos casos el ILE es aún relevante y por lo tanto se constituye en una meta legítima.	Los modelos de ILE e ISL son la única alternativa.
Los hablantes de ILI muestran elementos lingüísticos que son universalmente comunes así como elementos basados en sus primeras lenguas.	Elementos de las primeras lenguas son evitados y ‘corregidos’.
La alternancia de lenguas es considerada como una estrategia lingüística válida.	No se motiva la alternancia de lenguas ni el uso de la primera lengua.
ILI no se basa en los elementos lingüísticos de hablantes con una baja suficiencia, sino en elementos comunes a los hablantes internacionales del inglés.	ILE se basa solamente en las normas del hablante nativo sin considerar la variación de los dialectos regionales o la variación internacional.

Nota. Tomado de García (2013, p.120)

2.7 El inglés como Lengua Internacional: Algunas aproximaciones

En el círculo de expansión, el inglés no tiene las mismas funciones que en los círculos internos y externos (en el interno, la mayoría de transacciones se las realiza en inglés; en el externo, es la lengua oficial y coexiste con otras lenguas); sin embargo, en el círculo de expansión es la lengua que más se enseña en el sistema educativo regular y es “ampliamente usada por su efecto simbólico en las áreas de anuncios publicitarios, tiendas, nombres de marcas y en la cultura popular” (Matsuda, 2012, p. 2).

En el círculo de expansión existe la creencia de los individuos de que solo el acceso al inglés les permitirá oportunidades internacionales, a pesar de que no pueden determinar maneras exactas en las que usarán esa lengua en el futuro. Es decir, la idea de que el inglés es la lengua internacional o lengua franca realmente se convierte en una exageración con respecto a la realidad de muchos individuos y por otro lado, globalmente “le da mayor poder” a este idioma (Matsuda, 2012, p. 3).

El estatus del inglés como lengua internacional, al margen de que esto sea real o ima-

ginado, ha hecho que sea enseñada como lengua extranjera en el círculo de expansión. El problema de enseñar el inglés como lengua internacional es la existencia de una diversidad de variedades que nos lleva a cuestionarnos cuál de ellas enseñar, especialmente cuando en el área de la enseñanza de la lengua se tiene una concepción monolítica; hecho que ha contribuido a la enseñanza de las variedades americana o británica (Matsuda, 2012). En efecto, es necesario reevaluar esta noción de que existe solamente uno o dos tipos de inglés (Gimenez et al., 2017).

Sin embargo, el área de la sociolingüística nos dice Matsuda (2012), apoyándose en Kachru, nos muestra una serie de estudios en los que una diversidad de variedades ha surgido a través de un proceso de nativization, donde el inglés ha sido implantado en diferentes contextos cuyas adaptaciones y cambios lingüísticos se vuelven relevantes en esos nuevos contextos.

Existe una serie de etiquetas a los diferentes tipos de inglés⁵⁷, pero lo importante de todos ellos es que concuerdan en que el ideal de aprender inglés no es lograr la competencia nativa (Alsagoff et al., 2012). Principalmente cuando la demografía del mundo ha cambiado, pues el inglés no es solamente empleado entre los hablantes nativos o entre nativos y no nativos, también se la usa entre hablantes no nativos (Matsuda, 2012). Por lo tanto la noción de que se aprende esta lengua para interactuar con hablantes nativos y aprender sobre su cultura no está acorde con la realidad actual (Matsuda, 2012). Además estos hablantes no nativos traen consigo otra lengua que los transforma en hablantes multilingües, a más de una determinada variedad de inglés (pudiendo ser una anglosajona o una de una excolonia) por lo que su competencia lingüística no puede ser evaluada de acuerdo a los parámetros de los hablantes monolingües del inglés según nos informa Canagarajah (2007a).

En este contexto, Matsuda (2018) nos plantea la enseñanza del inglés como lengua internacional⁵⁸ (ILI) constituyéndose ésta en una rama de la enseñanza de la lengua inglesa. Su meta principal es “preparar a los estudiantes a ser competentes en inglés como lengua internacional, idioma que se sitúa en una realidad [compleja]” de diferentes hablantes (p. 25). El ILI no es una variedad del inglés, pues dentro del paradigma de la enseñanza del inglés como lengua internacional no se favorece a ninguna variedad, sino se considera que este idioma sirve para promover “una función de una lengua franca que conecta a los usuarios del inglés con diferentes antecedentes lingüísticos y culturales, ya sea usuarios que compartan la misma primera lengua y otros usuarios del inglés” (p.25). Es decir, se lo emplea en contextos multilingües o en situaciones internacionales; en consecuencia, la variedad o el lenguaje mismo usado no son relevantes sino “depende de los hablantes [...] y por lo tanto es impredecible” (p. 25-26). Para

⁵⁷ Inglés como lengua franca; inglés como lengua global

⁵⁸ *TEIL* por sus siglas en inglés.

lograr comprenderse los hablantes utilizan una serie de estrategias que permiten aclarar las diferencias de forma y del uso de la lengua. Es decir, los hablantes se adaptan a “la variedad usada por su interlocutor, a su nivel de dominio de la lengua, el lugar y la ocasión en donde ocurra la comunicación” (Matsuda, 2006, p. 160). Entonces, la enseñanza del ILI, hace conscientes a los estudiantes de su uso y promueve la inteligibilidad empleando las variedades del inglés de los estudiantes.

Se puede apreciar que los académicos que abogan por la enseñanza del ILI consideran a las múltiples variedades del inglés como “legítimas y estándares en sus contextos” (Matsuda, 2018, p. 26), aceptando así la diversidad en la forma y sus usos, el respeto hacia los usuarios y promoviendo prácticas pedagógicas que despierten la conciencia de los estudiantes sobre las diferentes variedades. En esa línea esta perspectiva ha cuestionado el uso exclusivo de las variedades anglosajonas del centro, americana y británica, pues no muestran una visión general del inglés usado en el mundo, sino una pequeña parte. El proveerles de mayor variedad a los estudiantes es un servicio que como docentes debemos ofrecer (Matsuda, 2018).

En partes del mundo en donde existe un sentimiento antiamericano o anticolonial a lo anglosajón -como es el caso de participantes del estudio de Canagarajah (1999), por ejemplo- pero al mismo tiempo los individuos desean aprender esta lengua por sus beneficios en la comunicación global, el inglés como lengua internacional puede justamente ser un elemento atractivo para esta situación ambivalente. Ésta, al no incluir una cultura americana sino otras, puede ser una alternativa por no promocionar los valores americanos (Matsuda, 2018).

Por otro lado los académicos defensores del ILI muestran que la noción de imperialismo lingüístico de Phillipson (1992) de que los individuos de la periferia reciben pasivamente el inglés del centro, no es real en muchas partes de este contexto; por el contrario los sujetos de la periferia han hecho suyo el inglés a través de procesos de nativización. Además, han desarrollado procesos de oposición ante el Reino Unido y el hablante nativo, que en alguna medida, desde el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa, dominio del centro, de acuerdo a Phillipson, se han constituido en procesos de resistencia (Matsuda, 2018).

De la misma manera como la enseñanza del ILI contradice estos supuestos del imperialismo lingüístico, lo hace con la ideología del hablante nativo, manifiesta Matsuda (2018). La idea de que el hablante nativo posee todos los conocimientos lingüísticos debido solamente a su nacimiento no es considerada por la enseñanza del ILI, pues el enfoque de enseñanza de ILI “reconoce la naturaleza pluricéntrica del inglés” (p. 28) (véase Jenkins, 2007) y por lo tanto, valora la suficiencia intercultural que no todos los hablantes nativos poseen. Además, al haber-

se reportado por diferentes académicos el incremento del número de hablantes no nativos que interactúan en inglés, es más probable que los posibles interlocutores de los estudiantes sean hablantes no nativos y ya no solamente el hablante nativo en el que se pensaba en el pasado. Sin embargo, es necesario aclarar que el ILI no es que rechace a las variedades del centro, simplemente amplía el uso del inglés a las otras variedades. Entonces, a diferencia del inglés como lengua franca, el ILI considera también a los hablantes nativos como posibles interlocutores (Marlina, 2014). Esta característica pluricéntrica del ILI, de aceptar a todas las variedades y a sus hablantes en los mismos términos, es reconocida por todos los académicos que apoyan el uso de ILI (Marlina, 2014). En esta misma línea, Sharifian (2009) asevera que el ILI rechaza la noción de que alguna variedad de inglés sea una lengua franca para la comunicación internacional, sino considera al inglés y a sus diferentes variedades como el lenguaje de comunicación internacional e intercultural. De hecho este académico considera al ILI como un paradigma que llama a reconceptualizar por ejemplo a los *World Englishes*, no solo tomando en cuenta las variedades de los círculos exteriores sino a las de todos los círculos, noción que incluye a los hablantes del círculo en expansión. Así el ámbito de alcance del ILI se expande a diversas comunidades del habla e interlocutores que se relacionan a través de una comunicación intercultural (Sharifian, 2009).

Al estar la enseñanza de ILI abierta a otras lenguas, respeta sus influencias en la enseñanza de este idioma, (por ejemplo, las palabras prestadas, el alternar idiomas); por lo tanto, surgen usos de la lengua con el que los hablantes nativos o los hablantes monolingües del inglés no están familiarizados (Matsuda, 2018). Cuanto de las otras lenguas deba ser considerado en la enseñanza del inglés, deberá ser determinado por el contexto donde sea aprendida. Lo que hay que destacar que el aprendizaje del ILI está dentro de “la ecología del lenguaje en la que otras lenguas existen y son influenciadas unas por otras” (Matsuda, 2018, p. 28). Además desde este enfoque, se motiva a los estudiantes a usar todo tipo de recursos, incluido sus lenguas lo que empodera a profesores y alumnos que buscan resistir a la ideología de solo-inglés y a sus prácticas, señala esta autora.

2.7.1 La Enseñanza del Inglés como Lengua Internacional: Una alternativa

Matsuda (2018) nos dice que detractores de la enseñanza del inglés como lengua internacional, le atribuyen a este enfoque simplemente como uno que promueve ciertas ideologías y se muestra políticamente correcto al ser inclusivo. Esta autora indica que todo enfoque educativo es político, pero que su principio fundamental no es que está sirviendo a ninguna ideología, ni trata de aparentar que es políticamente correcto, sino sencillamente pretende “entender y aceptar la realidad en la que nuestra enseñanza se basa” (p. 29). Es por eso que la enseñanza del

ILI promueve la exposición de las diferentes variedades a sus estudiantes para, justamente, prepararles para posibles interacciones en el mundo de hoy. No es inclusiva por ser inclusiva, sino por propósitos prácticos. En la misma línea, el exponer a los estudiantes a diversos hablantes del inglés tiene objetivos prácticos. Primero, permite a los estudiantes estar en contacto directo con interacciones auténticas del mundo de hoy, y segundo, sus interlocutores, muchos de ellos pudiendo ser hablantes no nativos, van a representar un modelo en el que ellos mismo se pueden reflejar sintiéndose dueños de la lengua y su aprendizaje.

A través de estudios empíricos realizados en el círculo en expansión (véase Decke-Cornill, 2003; Wandel, 2003), se puede observar que las culturas americana y británica siguen dominando en el mundo de la enseñanza de inglés. A pesar de ello, el mundo ha cambiado y tenemos una gama de culturas y subculturas enorme, desde el círculo externo hasta el círculo en expansión, razón por la cual el inglés como lengua internacional justamente, permite ampliar los horizontes de los aprendices, traspasando los contenidos culturales de los contextos dominantes mencionados y proveyéndoles de estrategias comunicativas interculturales con las que puedan alcanzar una comunicación efectiva. Se hace indispensable, entonces, nos dice Matsuda (2018), incluir en los contenidos material de diversas culturas a manera de transición a la enseñanza del inglés como lengua internacional.

Finalmente, la enseñanza del ILI, en líneas similares con Canagarajah (1999) promueve una perspectiva crítica que desarrolle la sensibilidad y responsabilidad de profesores y alumnos, según indican académicos de este enfoque. Estos elementos muestran la característica política de ILI. Sus usuarios forman parte de un sistema ecolingüístico en el que el inglés juega un rol fundamental por lo que es importante estar conscientes de temáticas como el lenguaje y el poder, las políticas del lenguaje, la ecología lingüística, entre otras. Si no se brinda a los estudiantes oportunidades de analizar estos temas, ellos pueden “ser explotados, o sin querer aprovecharse u ofender a alguien, todo lo cual, a largo plazo, podría obstaculizar el logro de las metas pensadas al aprender inglés” (Matsuda, 2018, p. 31). Al usar el inglés británico o americano, sin considerar otras variedades, los usuarios generarían desventajas para los que emplean otras variedades. También podrían ser vistos como “arrogantes e insensibles por exigir una variedad que piensan va en su beneficio” (p.31). Pensar en qué medida se deben considerar las temáticas mencionadas, depende de los contextos en los que se las analice. Sin duda es relevante “empoderar a los docentes con lentes críticos” (Matsuda, 2018, p. 31) para que usen el inglés según sus necesidades y respetando las de los otros y, al mismo tiempo, se equipen con estrategias de resistencia ante cualquier tipo de hegemonía (Canagarajah, 1999).

En la misma línea, Canagarajah (2013) plantea considerar algunos elementos en la ense-

ñanza del ILI. Señala que la suficiencia lingüística tiene un significado más amplio en este marco, constituyéndose en “la habilidad de moverse entre diferentes variedades de inglés y distintas comunidades del habla” (p.6). Por lo tanto, es necesario hacer un cambio de paradigma, se debe dejar de entender al “lenguaje como un sistema” y considerarlo como una “práctica social” (p. 6) (véase Seidlhofer, 2011). Esto trae consigo implicaciones pedagógicas que abordan los siguientes elementos: “conciencia de las variedades, antes que correcta conciencia gramatical de una variedad; estrategias de negociación, antes que [el aprendizaje] de reglas; y pragmática, antes que competencia” (Canagarajah, 2013, p. 8). Entonces al ya no enfocarse en las normas del hablante nativo, ni considerar la adquisición de la competencia asociada con el conocimiento gramatical, este autor, concluye que se necesita nuevas formas de evaluación.

En conclusión, en palabras de Matsuda (2018), la enseñanza del inglés como lengua internacional es una empresa complicada en la medida en que el mundo del inglés en la actualidad está constituido por una gran diversidad. El no reconocer esta compleja realidad no aventajará a nuestros estudiantes. Es importante considerar la realidad del inglés como lengua internacional, constituida por una gama de variedades, por hablantes no nativos que interactúan entre sí y que no siguen generalmente las normas de los hablantes nativos; además, que existen “lenguas usadas en la comunicación internacional, algunas veces, en tándem con el inglés” (p.32) y así ayudar a los alumnos a comunicarse de manera más efectiva en el mundo actual. La enseñanza del inglés como lengua internacional se vuelve, entonces, una alternativa que todos los docentes deberíamos acoger.

En línea con esa búsqueda de contribuir a que los estudiantes accedan y aprendan a una lengua tomando en cuenta los contextos actuales, encontramos a Translanguaging, teoría que presentaré a continuación.

2.8 Translanguaging⁵⁹

Translanguaging se constituye en una visión actual de abordaje de la enseñanza de lenguas. Vogel y García (2017) lo señalan como una mirada diferente para abordar el bilingüismo y el multilingüismo, planteando que “en vez de considerar que los individuos bilingües, multilingües y todos los usuarios de las lenguas, tiene dos o más sistemas lingüísticos autónomos”, lo que poseen y emplean es una gama de recursos que los seleccionan de un “sistema lingüístico único” (p.1). Es decir, va más allá del concepto aditivo del bilingüismo (García & Wei, 2014) y, en esa línea, es un enfoque pedagógico que señala que se debe aprovechar y apoyar a las di-

⁵⁹ Palabra inglesa cuya traducción al español no está establecida en el Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española de la Lengua, razón por la que la emplearé en este acápite todo el tiempo.

ferentes prácticas de los estudiantes en la enseñanza y en el aprendizaje. Por lo tanto, cuestiona las teorías del bilingüismo y multilingüismo en tanto éstas han deslegitimizado las prácticas de los usuarios de las 'otras' lenguas o las lenguas minoritarias. Se ha creado así, un fuerte debate en la academia con respecto al translanguaging (Vogel & García, 2017).

Sin duda esta teoría de la sociolingüística y de la psicolingüística privilegia los comportamientos “bilingües y no solo los monolingües”, apoyando el uso fluido del lenguaje de los aprendices y motivando así “la comprensión de contenidos complejos”. Además, su pedagogía desarrolla a los dos idiomas al considerarlos parte de un “continuo horizontal” constituido por un repertorio lingüístico único antes que por dos sistemas separados y jerárquicamente establecidos (Vogel & García, 2017, p. 2).

2.8.1 Orígenes

Debido a las influencias estructuralistas del lenguaje se establecieron modelos bilingües de lenguas dominantes, considerando a las lenguas como estáticas y promoviendo la adquisición de competencias estandarizadas. Así los modelos sustractivos y aditivos propuestos por Lambert se implementaron en el aula de lenguas, el primero reemplazando a la lengua minoritaria⁶⁰ y el segundo que promovía la adición de otra lengua al repertorio lingüístico del aprendiz. A pesar de que el modelo aditivo muestra respeto por la primera lengua del sujeto, ambos se circunscriben a “un marco de referencia monolingüe” (Vogel & García, 2017, p. 3) pues ambos empiezan con una lengua y terminan con otra. El modelo aditivo simplemente considera a una persona doblemente monolingüe (García, 2009). Estos modelos no son compatibles con las realidades del siglo XXI, nos dice esta autora, en donde ocurren situaciones de gran movilidad y los individuos ejercen diferentes maneras de languaging⁶¹ o translanguaging.

De hecho, estos modelos no responden a la manera no lineal en que las personas bilingües usan la lengua. García propone entonces un bilingüismo dinámico que se relaciona con el concepto de plurilingüismo⁶² constituido por “las habilidades para usar diferentes idiomas y múltiples prácticas a diferentes grados, que necesitan las personas para cruzar diferentes fronteras físicas o virtuales” (2009, p.144). Además, translanguaging promueve el desarrollo metalingüístico y metacognitivo, a más de considerar un principio de justicia social al incluir la lengua del estudiante en el aula, señala García. Por otro lado, esta característica dinámica se relaciona con el hecho de que estudiantes de diferentes contextos lingüísticos desarrollan sus

⁶⁰ El modelo sustractivo se ilustra de la siguiente manera: $L1+L2-L1=L2$; y el aditivo, $L1+L2=L1+L2$ (García, 2009)

⁶¹ El sustantivo 'lenguaje' funciona como verbo pues “se refiere a las maneras cómo la gente lo usa y a sus recursos discursivos” (García, 2009, p. 158).

⁶² Basado en lo determinado por el Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

múltiples prácticas del lenguaje en esos contextos específicos y los adaptan al comunicarse, constituyéndose en “repertorios únicos de los individuos” (Vogel & García, 2017, p. 3).

Justamente en la educación bilingüe surgió el término de *translanguaging* cuando en Gales la enseñanza de las lenguas separadas fue criticada pues las personas de grupos minoritarios querían usar su idioma, y así se utilizó ambos para diferentes propósitos. En este contexto es que Cen Williams acuñó el término en galés para referirse a los diferentes propósitos pedagógicos de uso de cada lengua⁶³. Luego el término fue traducido al inglés por Colin Baker y posteriormente usado por García en el sentido ya planteado anteriormente, así como para mostrar las maneras en que las personas bilingües “fluidamente usan sus recursos lingüísticos, al margen de las categorías de las lenguas, para producir significados y comunicarse”, yendo más allá de las fronteras lingüísticas establecidas (Vogel & García, 2017, p. 4). Luego este término se ha extendido a muchos ámbitos del terreno educativo, por ejemplo, Canagarajah lo ha conectado con el desarrollo de la alfabetización.

2.8.2 Fundamentos teóricos

De acuerdo con Vogel y García (2017), tres principios teóricos sustentan a *translanguaging*:

1. Postula que los individuos seleccionan y despliegan elementos de un repertorio lingüístico único con el objeto de comunicarse.
2. Considera una perspectiva de bi y multilingüismo que privilegia a las prácticas dinámicas y semióticas propias de los hablantes sobre los lenguajes de las naciones y los estados.
3. Reconoce todavía los efectos materiales de las categorías de las lenguas socialmente construidas y las ideologías estructuralistas del lenguaje, especialmente en hablantes de lenguas minoritarias. (p. 5)

Estas premisas, por lo tanto, se oponen a los modelos previos de bilingüismo y multilingüismo poniendo en un nivel más alto las prácticas lingüísticas de los hablantes de lenguas minoritarias que han sido subvaloradas al no atenderse a los estándares establecidos.

Reflexionando sobre el primer postulado, se observa que los individuos bilingües poseen un solo sistema lingüístico del cual escogen elementos para lograr comunicarse, alejándose este postulado de la noción tradicional que establece que estos individuos tienen dos sistemas pertenecientes a las lenguas estándares como el inglés, el francés, etc., y que para adquirir la suficiencia en la segunda lengua se debe recibir instrucción en ésta sin considerar la primera lengua, según la teoría de Cummins. El sistema único está compuesto por elementos lexicales,

⁶³ Escribir en una, leer en la otra (Vogel & García, 2017).

gramaticales, y morfológicos, además de prácticas sociales y corporales y prácticas externas que, con el uso, se “vuelven parte de la memoria corporal”, como es el uso de las tecnologías, por ejemplo (Vogel & García, 2017, p. 5).

La teoría de translanguaging se basa en dos perspectivas: una externa y otra interna. La primera constituida por la visión de cómo en la sociedad se percibe el uso individual de dos idiomas, así la concepción tradicional de hablante nativo, lengua 1, lengua 2, lengua pura y estática, así como los nombres mismos de los idiomas como francés, chino, etc., se constituyen en “construcciones sociales antes que en hechos lingüísticos”, nos dicen Vogel y García (2017, p. 5) apoyándose en varios autores. Considerando una perspectiva interna, “el uso flexible y fluido de las personas bilingües [...] va más allá de estas construcciones sociales de los lenguajes y se los caracteriza como translanguaging” (p. 6). Por lo tanto, esta teoría desmantela las categorías de los nombres de las lenguas y se contrapone a la superioridad de determinados idiomas así como a las prácticas monolingües que se han superpuesto a “los recursos lingüísticos que van más allá de las fronteras de los lenguajes” (p. 6). En consecuencia, considera las prácticas del lenguaje de monolingües y bilingües bajo los mismos parámetros de selección de elementos lingüísticos, reconociendo que las prácticas de los bilingües son vistas por la sociedad como estrategias que van más allá de una lengua. Al poseer los idiomas determinado estatus, se espera que los individuos bilingües utilicen determinados elementos socioculturales, los cuales son manejados por los hablantes monolingües, al ellos conocer las convenciones de estos idiomas.

Por otro lado, a pesar de que los idiomas y las ideologías tradicionales son constructos sociales, tienen efectos materiales. De acuerdo con Vogel y García, las nociones de pureza de la lengua han contribuido a apoyar proyectos coloniales a través de ideologías raciales y de superioridad de género. Por lo tanto, ideologías dominantes “continúan reforzando el estatus racial de sus hablantes” así como sus “posiciones sociales de clase y otros marcadores sociales” (2017, p. 7). En suma, translanguaging enfrenta estas ideologías, pero al mismo tiempo reconoce sus efectos.

2.8.3 Translanguaging en la educación

Generalmente el estructuralismo ha tenido gran influencia en la educación formal del mundo, sin embargo, se ha observado como translanguaging está siendo implementado no solo en contextos en donde existe gran número de inmigrantes sino en clases regulares de lenguas en donde los estudiantes quieren aprender un idioma adicional. Se destaca el trabajo de Canagarajah en la alfabetización enfocada en la escritura en donde los docentes se apoyan en las prácticas lingüísticas de los estudiantes y las expanden incluyendo elementos que les permitan desarrollar diferentes tipos de alfabetizaciones y conocimiento específico para interactuar en

los ambientes académicos (véase Canagarajah, 2014).

Basándose en García, Johnson y Seltzer, Vogel y García (2017) señalan tres componentes centrales de la pedagogía de translanguaging:

1. La convicción de que las “prácticas lingüísticas de los estudiantes son recursos válidos” para su educación (p. 10)
2. Un diseño que integre actividades dentro y fuera del aula que promuevan prácticas del lenguaje en sus comunidades.
3. La realización de cambios basados en la retroalimentación de los estudiantes.

Esta teoría tiene “el potencial de transformar las relaciones entre los estudiantes, profesores y currículo”. Y además reconoce que “los estudiantes traen a sus clases conocimiento lingüísticos que pueden no ser conocidos por los docentes por lo que [...] maestros y alumnos necesitan aprender unos de otros” (Vogel & García, 2017, p. 10).

Entonces Vogel y García, apoyándose en los autores mencionados, plantean cuatro propósitos para la aplicación de translanguaging:

1. Apoyar a los estudiantes cuando ellos enfrenten textos o contenidos complejos.
2. Brindarles oportunidades para que desarrollen prácticas lingüísticas para contextos académicos.
3. Dar espacio para el bilingüismo de los estudiantes y sus maneras de conocer.
4. Apoyar a las identidades bilingües de los alumnos y a su desarrollo socioemocional. (p. 10-11)

Como se puede observar, estas estrategias apuntan a contribuir al avance de la justicia social.

Esta teoría sin duda ha empezado a emplearse en programas bilingües y de segundas lenguas. También ha encontrado asidero en el aprendizaje de lenguas adicionales, incluyendo lenguas extranjeras, y en contenido y aprendizaje integrado de las lenguas. Los académicos están reconociendo que, a pesar de la noción tradicional de usar solo la lengua meta, también se incorporan las prácticas de lenguaje de los estudiantes (Vogel & García, 2017).

En la misma línea, se requiere que los docentes reconozcan que los alumnos utilizan recursos apropiados válidos, en su afán por comunicarse en determinadas situaciones. En caso contrario se estará “promoviendo una inseguridad lingüística en los estudiantes dejándoles en el limbo si es que sus prácticas son evaluadas con estándares monolingües” (Vogel & García, 2017, p. 12).

Por lo tanto, es clave que las instituciones miren sus propias prácticas insertas en el lenguaje académico. En otras palabras, las instituciones educativas son las llamadas a entender las prácticas de los estudiantes o translanguaging por sus implicaciones en cuestiones de equi-

dad en la enseñanza. Y pensando en los contextos simultáneos de interacción local, global y virtual en donde se desenvuelven los actuales hablantes, translanguaging se vuelve relevante y, a la vez, el continuo uso del lenguaje que responde a normas y convenciones genera conflictos que bordean los lenguajes de las naciones-estado y los espacios en los que los hablantes son “agentes y constructores de su propio lenguaje. El lenguaje pertenece a sus hablantes y no a sus estados” (Vogel & García, 2017, p. 14). Y translanguaging nos ayuda a liberarnos de las convenciones de la lengua devolviendo a los estudiantes su creatividad lingüística.

2.9 Conclusión

En este capítulo he presentado los referentes teóricos en los que se basa esta investigación. En primer lugar incluí a Phillipson (1992) y sus ideas relacionadas con el imperialismo lingüístico. Expuse luego las nociones tomadas de la ideología del hablante nativo desarrolladas por Holliday (2005, 2006) para luego presentar las relaciones de la globalización con la expansión del inglés. Seguidamente expliqué los aportes de Canagarajah (1999) sobre la resistencia al imperialismo lingüístico desde lo local. Describí luego las diferentes denominaciones adscritas a la lengua inglesa, enfocándome en el inglés como lengua internacional para finalizar exponiendo las prácticas translingües de los individuos de las comunidades plurilingües.

Capítulo III

Revisión bibliográfica de estudios relacionados con la expansión del inglés, su uso y enseñanza en varios contextos del mundo

3.1. Introducción

En este capítulo abordo estudios empíricos sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés. Pretendo brindar una visión panorámica de diferentes aspectos relacionados con estas áreas y las creencias de los docentes que tratarán temáticas como la ideología del hablante nativo, conocida como native-speakerism, las variedades del inglés, los acentos de los hablantes, el inglés como lengua internacional y el inglés como lengua franca. Cada uno de estos elementos se podría constituir en líneas de investigación individuales, por lo que la profundidad con la que deben abordárselos deberá ser considerada en futuras investigaciones. Con esta tesis intento dar una visión amplia de estos aspectos en vista de que en el contexto ecuatoriano no han sido reportados desde una perspectiva posestructuralista y sociocultural cuestión que permite brindar una contribución a la bibliografía en general.

Destaco de manera sucinta los aportes de Phillipson, Canagarajah y Holliday que se constituyen en fundamentales para esta investigación y cuyas visiones teóricas críticas serán consideradas para abordar los estudios de este capítulo pues ellas no muestran a la expansión, uso y enseñanza del inglés como un proceso neutral y natural y una herramienta de comunicación, sino que develan la existencia de intereses políticos, sociales, económico, culturales e ideológicos detrás de la expansión y el uso de esta lengua.

Phillipson (1992) aborda la expansión y enseñanza del inglés considerando el marco mundial y sus desigualdades, provocadas por el poderío de naciones y empujadas por el fenómeno de la globalización. Canagarajah (1999), aunque reconoce las contribuciones de Phillipson relacionadas fundamentalmente con el develamiento de los intereses del centro a través de su documentado análisis, cuestiona el enfoque macro que emplea Phillipson y aboga por la necesidad de emplear una mirada local. Considera necesario el desarrollo de una visión de la periferia y, en alguna medida, se cuestiona cómo una persona del centro puede mirar e interpretar lo que ocurre en la periferia; propone así realizar estudios desde la periferia que examinen cómo la hegemonía lingüística es experimentada por sus propios individuos; y es aquí donde esta investigación se enmarca. Está realizada en un contexto de la periferia que no ha sido abordado y por una investigadora de la periferia, contribuyendo de esa manera a la bibliografía y a la difusión de las ideas de contextos no estudiados, como es Ecuador, con una mirada local.

Por otro lado, vale la pena señalar que Holliday, con su obra *Appropriate Methodology*

and Social Context publicada en 1994, aborda un enfoque micro al examinar los conflictos culturales resultantes de una pedagogía de la lengua inglesa originada en el centro (Canagarajah, 1999). Esta perspectiva es reconocida por Canagarajah (1999) como un complemento a la de Phillipson, pero su obra es cuestionada por perder esa visión macro, de carácter político, donde también se encuentran las aulas de la periferia. Además, Canagarajah (1999) la cuestiona, entre otros aspectos, por no considerar su análisis dentro de una perspectiva histórica profunda, descuidando las prácticas educativas de la periferia y el rol ideológico que el inglés conlleva. Canagarajah (1999) pone en duda la validez del análisis de Holliday cuestionando sus interpretaciones pues su identidad de docente del centro podría haberlas afectado, mostrando así la necesidad de que investigadores de la periferia aborden este tipo de estudios. Justamente esta tesis es una contribución en ese sentido. Esta obra de Holliday (1994) no será considerada, pues la presente investigación va más allá de circunscribirse a una metodología apropiada para la periferia abarcando explorar de manera profunda las creencias sobre la expansión, uso y enseñanza de esta lengua.

Los aportes de Holliday que van a ser considerados en esta tesis se relacionan con sus contribuciones sobre el *native-speakerism* (2005, 2006, 2013) explicados en el capítulo II. La dicotomía del hablante nativo y no nativo o *native-speakerism* es una noción ideológica, expandida en el mundo de la enseñanza del inglés (Holliday, 2006) que concibe a los profesores nativos como modelos ideales de enseñanza al pertenecer a la cultura occidental de donde surgen los ideales de la metodología de la enseñanza de esta lengua. Sin duda, esta ideología ha repercutido de manera negativa en los docentes de la periferia, considerándolos usuarios deficientes del inglés que, en consecuencia, han enfrentado situaciones tales como la discriminación laboral, constituyéndose ésta en uno de sus principales efectos negativos. Este concepto sigue la línea de las inequidades políticas planteadas por autores como Canagarajah (1999). De hecho, para Holliday (2009), *native-speakerism* más bien es una noción política antes que lingüística y para mostrar que la dicotomía del hablante nativo y no nativo se constituye en un constructo ideológico, Holliday inserta estos términos en comas invertidas. En concordancia con este autor, haré lo propio.

Por otro lado, los contextos actuales del uso del inglés han llevado a los académicos a redefinir el rol del inglés. Así, se lo ha considerado como idioma internacional (McKay, 2002; Marlina, 2014; Matsuda, 2012, 2018; Sharifian, 2009), que sin ser una variedad tiene la función de una lengua franca. La noción abarcadora del inglés como lengua internacional es también empleada en esta tesis en vista de que reconoce a todas sus variedades, incluyendo al inglés como lengua franca y a los *World Englishes* (Holliday, 2009; Seidlhofer, 2005).

Expongo en primer lugar algunas investigaciones de carácter etnográfico que exhiben la diversidad de temáticas que esta tesis aborda. En un segundo momento presento estudios que discuten temáticas más específicas, muchas de las cuales también fueron discutidas en las investigaciones etnográficas. En el siguiente cuadro resumo las investigaciones que van a ser presentadas:

Tabla 4
Estudios empíricos y sus autores

Tipos de estudio	Autores
3.2 Estudios etnográficos en la periferia	Canagarajah (1999)
	Perca Chagua (2016)
	Córdoba González y Araya Araya (2010)
3.3 Otras investigaciones	
3.3.1 Estudios relacionados con la expansión, uso, y enseñanza del inglés	Moncada (2016)
	Han-Yi Lin (2012)
	Pan y Block (2011)
	Finardi (2018)
	Siqueira (2017)
	Fabricao y Santos (2006)
3.3.2 Estudios sobre la pronunciación, el acento y las variedades del inglés	Coskun (2011)
	Arboleda Arboleda y Castro Garcés (2012)
	Young, Walsh, y Schartner (2016)
3.3.3 Estudios sobre el native-speakerism	Monfared (2018)
	Wang y Fang (2020)
	Tajeddin y Adeh (2016)
	Widodo, Fang, y Elyas (2020)
	Geluso (2013)
	Rajagopalan (2006)
	Alghazo y Zidan (2019)
3.3.4 Estudios sobre la pedagogía, los contenidos, y materiales	Cox y Assis-Peterson (1999)
	Berredo y Gil (2017)
	Monfared, Mozaheb, y Shahiditabar (2016)
	Filho, Volpato, y Gil (2017)
	Monfared (2020)
	McKay (2003)
	Copland, Mann y Garton (2020)

3.2. Estudios etnográficos en la periferia

Canagarajah (1999) se constituye en un autor fundamental de la periferia con su obra *Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching*. Como señala Jenkins (2006), la obra de Canagarajah que nos revela maneras de apropiarnos del inglés en las realidades del aula, se constituye en una pieza relevante para la vida de los aprendices del inglés provenientes de

los círculos externo y en expansión. A través de la clase de inglés visibiliza la disputa y negociación de las diferentes agendas que hacen parte de la formación de los estudiantes en el área lingüística y en los aspectos sociales, políticos y culturales. Este autor, a través de la etnografía, investiga por aproximadamente cuatro años las interacciones de su comunidad entre la lengua materna, el tamil, y el inglés, así como las estrategias usadas por profesores y alumnos de inglés de una universidad en Sri Lanka, sus interacciones en la clase de inglés, las relaciones entre el currículo establecido y sus efectos en los estudiantes. A través de varios instrumentos de recolección de datos: observaciones, notas de campo, grabaciones de interacciones, entrevistas, análisis de textos y cuestionarios, establece la complejidad existente entre las aulas de clase y los factores sociales y políticos de su entorno poscolonial, así como los desafíos de los docentes de inglés en este contexto periférico. Al ser ésta una obra que marca un hito en la bibliografía de la periferia, la presento con mayor detenimiento. Luego incluiré otros estudios etnográficos realizados en América del Sur.

Etnografía de lo local desde mirada de estudiantes y profesores

La oposición de los estudiantes

Canagarajah (1999) explora las influencias que ejerce el currículo⁶⁴ en estudiantes universitarios de inglés en una institución de Sri Lanka. Señala que en el aula interactúan diferentes grupos con agendas e intereses distintos y en este marco ocurren negociaciones y tensiones. Así las exigencias universitarias no empatan con los objetivos de la secundaria. En el nivel superior se busca que los alumnos logren dominio en la lectura y escritura en la segunda lengua, mientras que en el secundario se busca que desarrollen funciones comunicativas interpersonales orientadas a áreas laborales no tradicionales como el turismo. El uso del inglés en el aula causa tensión a los estudiantes quienes desean ser alfabetizados en el inglés, pero prefieren el uso del tamil como medio de aprendizaje.

Asimismo, las expectativas y condiciones del entorno de los estudiantes rurales chocan con contenidos ajenos. Por ejemplo, en los textos extranjeros usados se presenta una conversación que se basa en los valores de una clase media, relacionados con consumismo y movilidad social, situación que es completamente extraña a la comunidad rural tamil con muchas carencias. Los textos muestran un “currículo escondido con valores e ideologías controversiales” (Canagarajah, 1999, p. 87). Canagarajah, siguiendo a Giroux, indica que los textos promueven una ideología instrumental en donde se muestra al conocimiento como si fuera “libre de

⁶⁴ Constituido por cuatro dimensiones: la política curricular, la práctica curricular, el currículo oculto y el currículo de los estudiantes, es decir, “las expectativas educativas que traen al aula” (Canagarajah, 1999, p. 80).

valoraciones, predefinido y universal” (p.87), lo que provoca que los estudiantes no cuestionen esa verdad desplegada en el libro. Asimismo, se ilustra lo que Phillipson (1992) llama ‘contenidos técnicos limitados’ que no permiten mirar los alcances políticos y sociales del proceso de aprendizaje.

Concentrándonos en los estudiantes y sus ideas sobre el texto usado, el autor revisó las anotaciones y dibujos realizados por los alumnos en los márgenes del libro, constatando tensiones y contradicciones culturales. Se nota, dice el autor, tensiones tenues entre la cultura de los estudiantes y la cultura occidental, por ejemplo “entre valores propios del hinduismo y las libertades sexuales de occidente, o entre los valores políticos nacionalistas y la cultura pop cosmopolita” (p. 90-91).

El autor destaca cómo las anotaciones de los estudiantes son estrategias empleadas para enfrentar los valores del texto y del currículo que los “pone en desventaja [...] haciéndoles sentir inferiores y sin poder”. Los alumnos usan una serie de contra discursos para “separarse de las ideologías de los libros”, [valorar sus identidades y] “construir una gama de discursos en los que ellos se sienten cómodos, con confianza en sí mismos y protegidos” (Canagarajah, 1999, p. 91).

Considerando los datos de las anotaciones, de un cuestionario y entrevista, en un nivel más macro, el autor concluye que algunos estudiantes parecen demostrar una reacción negativa al lenguaje colonial y su cultura, pidiendo contenidos más relevantes⁶⁵; otros alumnos parecen sentirse atraídos por una vida de comodidades que la cultura extranjera les muestra y reconocen la importancia del inglés para su empoderamiento personal y social. En general, en el cuestionario y entrevista, los estudiantes muestran una gran motivación por el aprendizaje del inglés, aunque, a través de sus anotaciones, den señales de oposición. Estas últimas parecen ser generadas por el currículo, sus materiales y discurso, pero no por la lengua inglesa misma. Todos estos elementos convergen en un conflicto: “¿Cómo aprender el inglés sin ser inducido a los valores inmersos en la lengua y el currículo?” (Canagarajah, 1999, p. 96).

Como una manera de resolver este conflicto, los estudiantes favorecen el uso del método de traducción y gramática, pues ofrece un currículo orientado a los productos. Así, para los es-

⁶⁵ Estudiantes que viven en contextos marginalizados, en su gran mayoría, se oponen al currículo. Por ejemplo, Supendran, manifiesta su deseo de aprender inglés para poder ayudar a su comunidad ubicada en una remota aldea del área rural: ayudar a sus coterráneos a escribir y a entender documentos oficiales, entender las noticias extranjeras, comprender información de equipos para uso agrícola. Por lo tanto, él siente la necesidad de un currículo más conectado con los requerimientos de su entorno, indicando “en lugar de hablar de manzanas, hablemos de mangos; en lugar de hablar de casa, departamentos, hablemos de chozas de una aldea. ¿Estamos todos emigrando a los Estados Unidos? ¡No! Muchos de nosotros continuaremos viviendo aquí” (Canagarajah, 1999, p. 94).

tudiantes, el aprendizaje de la gramática les permite separarse del currículo y al mismo tiempo prepararse para los exámenes de ingreso que les facultará a acercarse a “la oferta socioeconómica asociada al inglés” (Canagarajah, 1999, p. 96). Este autor señala que los alumnos no son seres pasivos al currículo y sus materiales. Es importante ser sensibles a las realidades de los estudiantes, pues éstas median el aprendizaje. Las maneras en que los estudiantes responden a la enseñanza se constituyen en sutiles oposiciones o apropiaciones de ella (Canagarajah, 1999).

La oposición de los docentes

Canagarajah (1999) señala que existen dos críticas al empleo de metodologías en el área de inglés: una pedagógica y otra ideológica. En el área de la enseñanza de inglés se ha tenido obsesión con los métodos. Asimismo, la tradición positivista también los considera instrumentos sin valoraciones que cumplen de manera eficiente determinados objetivos. En la realidad lo que los docentes hacen en su clase no se circunscribe con exactitud a un método determinado en un manual. Es raro el caso que un docente lo haga. De hecho, en este ámbito ha surgido el pos método en el que los profesores, de manera creativa, recurren a estrategias pedagógicas que cubren las necesidades y contextos particulares de sus aulas. A pesar de esta reacción, no se puede negar la gran influencia en el área profesional de estas metodologías y en las políticas educativas de los contextos periféricos, al margen de las inconsistencias existentes de docentes que indican la valía de métodos del centro, pero en la práctica usan otras estrategias.

Por otro lado, desde una perspectiva ideológica, el monopolio de la metodología y materiales desde el centro ha creado en docentes de la periferia la idea de la efectividad de métodos orientados a procesos; además de una dependencia profesional. Esta situación “ha subestimado estilos alternativos de pensamiento [y] aprendizaje” de la periferia (Canagarajah, 1999, p. 104). Justamente estos estilos que usan en un principio métodos del centro, pueden ser aplicados por los docentes de manera diferente, constituyéndose en “sutiles formas de resistencia que modifican prescripciones pedagógicas” (p.105) o en formas de apropiación. Como ejemplo, Canagarajah luego de sus observaciones, narra las clases de varios docentes universitarios, quienes emplean una metodología basada en tareas.

El autor señala que los docentes se apropian de esta metodología a través del uso de diferentes estrategias. Muchas de ellas contradicen los principios del aprendizaje basado en tareas. Por ejemplo, el autor relata el caso de Malathy, una maestra que en su clase introduce una explicación gramatical a pesar de declarar que usa la metodología basada en tareas. La maestra explica que está de acuerdo con que la gramática no es el punto principal de la lección, pero que siente que los alumnos esperan su corrección; si ella no la hubiera brindado, los alumnos habrían pensado que estaban dando respuestas apropiadas. Además, debía incluir un componente

lingüístico, en caso contrario los estudiantes hubieran pensado que su clase no era válida.

En este relato se observa que, a pesar de que el plan de clase estaba organizado alrededor de tareas, la clase fue dirigida a la gramática. El autor concluye que “profesores y estudiantes están negociando una pedagogía alternativa [...] que empate con su contexto de aprendizaje”; [se ve claramente cómo] “las condiciones materiales e institucionales median la práctica del aula” (Canagarajah, 1999, p. 114).

Canagarajah (1999) describe la clase de Rani, quien enseña sobre las rutinas familiares. Empieza explicando las diferencias de las familias del oriente y occidente, destacando que la vida de sus alumnos es más relajada y espontánea que la de la gente de occidente que es más planeada y estricta. Les pide a sus estudiantes que determinen las diferencias lo que genera una discusión álgida y el uso de la lengua materna. Luego, la maestra inicia una competencia entre dos grandes grupos de la clase⁶⁶, cada uno con su líder. Realiza preguntas sobre las rutinas de estas dos familias y los estudiantes deben consensuar una respuesta en sus grupos para pasarla a sus respectivos líderes. Finalmente, la maestra explica que las oraciones que emplearon los estudiantes estaban en presente simple y presente continuo, mostrando las diferencias de estos tiempos.

El autor destaca cómo la docente llega a sus alumnos al enfocarse en sus intereses y por ende en aspectos interpersonales más que en los procedimentales, como lo hizo Malathy. Rani está consciente de las condiciones y limitaciones de su aula, pero las pone en su beneficio. Negocia con efectividad las diferencias de la pedagogía tradicional y de la nueva. Controla su clase, pero promueve la participación y también cumple las expectativas de sus estudiantes al dar explicaciones gramaticales. Las dos profesoras se están apropiando del nuevo método a su manera y en diferentes grados o niveles. Rani logra una integración con el nuevo método, considerando las diferencias culturales y satisfaciendo metas y expectativas de los estudiantes, incluso promueve el pensamiento crítico. Malathy se apoya solamente en los procedimientos de la nueva pedagogía.

Se puede concluir que los métodos no son percibidos per se por docentes de la periferia. Factores del contexto juegan un rol importante en estas apropiaciones pedagógicas de los profesores, cuyos niveles o grados se ejecutan de manera diferente. Estas apropiaciones adquiridas de manera inconsciente son tan heterogéneas que sería recomendable que los profesores, reflexivamente y de manera informada, negocien las influencias de las pedagogías nuevas. Sin duda, los

⁶⁶ Dividiéndolos en hombre y mujeres, y aprovechando que esta división está ya presente en el aula al encontrarse los varones separados de las mujeres conforme lo señala la segregación basada en el género en estas aulas.

maestros resuelven los conflictos provocados por el centro y periferia con prácticas creativas con el propósito de hacerlas significativas en sus contextos, señala Canagarajah (1999).

Como ya comenté al inicio de esta sección, en el presente estudio también abordó cómo los docentes perciben las metodologías del centro, y al ser éste uno de los propósitos de esta tesis que no se centra en los comportamientos en el aula, no empleo observaciones.

La lengua materna en el aula de inglés

Canagarajah, al abordar el uso de la lengua vernácula en el manejo de una clase, observa que el inglés y la lengua materna de los estudiantes se alternan (code-switching). La alternación de códigos muestra una serie de valores asociados a cada lengua. El inglés es usado estrictamente para seguir interacciones planteadas en los textos y en la clase, mientras que el tamil es empleado en todas las otras interacciones personales y de rutinas en el aula. Así, el inglés es considerado como el código impersonal y formal, mientras que al tamil se lo considera de manera opuesta. Se observa que el uso de la primera lengua “ayuda a mantener actitudes positivas hacia ésta”, a desarrollar prácticas comunicativas mientras aprenden inglés y, por otro lado, “las acomodaciones que la lengua vernácula hace al inglés contribuyen a la legitimización de nuevos ingleses” además que facilita los “procesos cognitivos” de la segunda lengua (Canagarajah, 1999, p. 142).

Con los ejemplos mencionados, Canagarajah concluye que éstas son instancias de cómo los docentes y estudiantes ejercen su poder de decisión al oponerse a la política de solo-inglés que el área de la enseñanza de esta lengua ha establecido como verdad. En la misma línea, y a través de la alternación de códigos, también estos actores enfrentan la falacia del monolingüismo proveniente del centro y de la imposición de su propio régimen⁶⁷. Por otro lado, el autor enfatiza en la necesidad de nuevos estudios en el ámbito de la adquisición de las segundas lenguas para así reformular la teoría de esta área que no ha considerado a las realidades de la periferia y sus características multilingües y que, de alguna manera, ha contribuido a validar la noción de solo-inglés⁶⁸. Nuevos modelos del área de adquisición de las lenguas harían “justicia a las complejidades de la adquisición del inglés en sociedades multilingües” (Canagarajah, 1999, p. 144). Continuar siendo fieles al monolingüismo del centro sin tomar en cuenta estas interaccio-

⁶⁷ Dos lenguas vernáculas se hablan en Sri Lanka: el cingalés y el tamil, y en los años 90 existió un conflicto entre sus hablantes, estableciéndose una nación separada donde se forzó a su población a usar el tamil en contraposición a la influencia del inglés, herencia de la época colonial.

⁶⁸ Canagarajah (2007) no rechaza los constructos establecidos por el área de la adquisición de las lenguas tales como forma y cognición, sino más bien plantea redefinirlos insertándolos en las nuevas relaciones híbridas y multilingües características de las realidades sociales.

nes híbridas que ocurren en el aula, producirá una distorsión de los procesos de adquisición de las lenguas, asevera Canagarajah.

Una tercera vía

Al margen de las estrategias de oposición descritas, se nota que los alumnos reconocen la importancia de aprender inglés para propósitos instrumentales en el área educativa, social y económica. Es claro que los textos, currículo y pedagogía producen esta oposición más no la lengua misma. Entonces, no es importante enfocarse en el *qué* sino en el *cómo* (énfasis del autor), considerando por supuesto, los deseos del alumnado por aprender la lengua y “sus temores de hegemonía ideológica o lingüística” que conlleva el aprendizaje del inglés (Canagarajah, 1999, p. 174). Es decir, nunca van a objetar el aprendizaje de inglés, pero tampoco lo van a adquirir incondicionalmente de la manera como está establecido en el centro. Se necesita una tercera alternativa que evada la disyuntiva de “rechazar al inglés por su imperialismo lingüístico o aceptarlo [...] por sus beneficios” (Canagarajah, 1999, p. 174). Sin duda, las estrategias comunicativas y de aprendizaje de los estudiantes de la periferia nos muestran un camino. Éstas permiten “apropiarse del lenguaje en sus propios términos, según sus necesidades, valoraciones y aspiraciones” (p. 176). El autor señala que la acomodación o dominación es el resultado del uso acrítico del inglés, mientras que la objeción al inglés lleva a la marginalización, pero la “negociación crítica” genera el empoderamiento en sus actores. Deben “negociar con el inglés para ganar identidades positivas, expresiones críticas, y claridad ideológica” (p. 176). Y es esta vía la planteada por este autor. Los estudiantes de la periferia deben adquirir el inglés y al mismo tiempo mantener sus lenguas nativas; no simplemente aceptar de manera incuestionable los valores y representaciones que viene junto a ella, sino reposicionarse, usando al inglés y su discurso de manera creativa y crítica, ejerciendo su agencia.

Debates sobre la lengua y la estandarización

Canagarajah muestra cómo la posición de los estudiantes se relaciona con el debate de las maneras de considerar al inglés en los contextos periféricos, señalando tres posiciones: la nacionalista, la universalista y la de negociación. La primera visión más radical señala que no se debe tener ninguna relación con el inglés para enfrentar su hegemonía. El autor señala que rechazar relacionarse con el inglés no necesariamente puede vencer su poderío, por lo tanto, no representa una solución a su hegemonía sino más bien “un escape”. La posición contraria, la universalista⁶⁹ establece que “el inglés es flexible [...] y lo suficientemente neutral para acomodarse a sensibilidades diversas” (p. 177). La tercera vía, en línea con el escritor nigeriano, Ga-

⁶⁹ El autor se basa en los escritores universalistas como el nigeriano Achebe y Gooneratne, poeta de Sri Lanka.

briel Okara, plantea que se puede “negociar con el inglés para expresar los valores autóctonos, pero con completa conciencia de su potencial de dominación ideológica” (p.178). Esta visión establece que el inglés “puede representar múltiples discursos” y los individuos que lo usan son relativamente autónomos para enfrentar sus influencias ideológicas (p. 178).

Otro debate que también merece discusión se relaciona con el poder de la estandarización del inglés. Esta lengua debe ser aprendida con sus respectivos cánones. Pero los aprendices pueden apropiarse del inglés estándar para “servir a sus intereses y valores” (p. 181) y al volverse una lengua internacional su desarrollo no puede ser controlado y se caracterizaría por elementos de las lenguas vernáculas, señala Canagarajah. Por lo tanto, el estándar no debe ser limitado a propósitos de inteligibilidad, sino que debe tener propósitos más flexibles, generando múltiples variedades estándares para las diferentes comunidades. Canagarajah plantea reconocer a los diferentes ingleses y exponer la mayor variedad de estándares posible a los estudiantes, lo que ayudaría a la pluralización de éstos y a “la democratización del acceso al inglés” (p. 181).

Esta visión de considerar al inglés como lengua internacional y por lo tanto de reconocer a sus variedades, es una característica con la que convergen otros autores como McKay (2002), Matsuda (2012), Sharifian (2009) en la que esta tesis también se posiciona.

La investigación de Canagarajah aquí descrita, sin duda se constituye en un hito en los estudios de la periferia en el ámbito de la enseñanza del inglés, especialmente en una periferia enmarcada en un contexto poscolonial. Es necesario, sin embargo, mirar otros contextos periféricos que no necesariamente tienen una herencia anglosajona, pero que reciben una influencia grande del inglés. Justamente esta tesis pretende ser una contribución a la bibliografía desde una región poco estudiada.

Otra investigación etnográfica que se enmarca en un contexto de la periferia poco investigado y sin una herencia anglosajona es el realizado por Perca (2016) titulado *I'll have chicharrón of chancho, please: Políticas de Educación Intercultural y Enseñanza de inglés en escenas etnográficas en el Perú*, que presento a continuación.

Desde una perspectiva crítica, Perca (2016) examina el currículo nacional de enseñanza de lenguas peruano, enfocado en la enseñanza del inglés como lengua internacional en un marco de interculturalidad y lo relaciona con las prácticas cotidianas de profesores y alumnos en el aula de inglés. Así, plantea explorar cómo suceden las relaciones entre los conocimientos sobre las políticas lingüísticas y la educación intercultural y las prácticas entre estudiantes y profesores de un aula de inglés en una escuela pública de Tacna, Perú. Examina documentos oficiales a través de un análisis crítico y realiza observaciones participantes en el contexto áulico que se

inserta en una comunidad donde existen herencias lingüísticas indígenas como el aimara. Además, entrevista a los docentes observados y a algunos de sus estudiantes.

En su análisis del currículo nacional vigente encuentra que, a pesar de que el inglés tiene un carácter de lengua internacional, se lo establece como un instrumento de acceso a la información y el conocimiento y como puente entre las culturas. De esta manera, la autora establece que se considera a la lengua como algo neutral, sin valores ni representaciones de la cultura de donde proviene. Cuestiona esta concepción al establecer que la lengua es una construcción social que es utilizada ideológicamente para los intereses políticos y sociales de los grupos de poder y se contrapone a los valores plurilingües que existen en los contextos sociales. Esta autora, basándose en Pennycook (1994), muestra cómo la enseñanza de la lengua en el mundo fue considerada una ayuda cuando en realidad tenía intereses económicos establecidos. Revela cómo el inglés es considerado un producto global en la actualidad. Justamente esta concepción se sirvió de la lengua, de su poder discursivo, para crear una idea de neutralidad ideológica y para mostrar los beneficios de este idioma descuidándose los impactos culturales. La lengua inglesa es vista como el idioma de la cultura cosmopolita. Basándose en algunos autores críticos, Perca revela cómo el proyecto cosmopolita intenta esconder su hegemonía identificándose con los intereses de la humanidad.

El propósito fundamental del currículo nacional es adquirir la competencia comunicativa, a través del desarrollo de 3 dimensiones: conocimiento, capacidades y actitudes.

Las capacidades expresan los aprendizajes –comportamientos observables [en cada nivel]. Los conocimientos para atender esas capacidades están constituidos por: léxico, fonética, gramática y recursos no verbales. Las actitudes no varían entre los años de estudios [pues] ellas requieren un proceso largo de aprendizaje. (Perca Chagua, 2016, p. 110)

Por otro lado, la autora, considerando el contexto macro, hace un recuento de las culturas existentes en la ciudad de Tacna para mostrar su diversidad étnica y lingüística, encontrando una confrontación entre cultura urbana tacña que discrimina a una identidad aimara también presente en el aula. Luego, adentrándose en las clases, observa cómo los docentes desarrollan una unidad didáctica. Esta planificación considera una serie de elementos lingüísticos y actitudinales, pero ignora las identidades culturales de la mayoría de estudiantes quienes se adscriben a una identidad urbana tacña y a la cultura aimara. De hecho, a través de las entrevistas realizadas a algunos estudiantes, la autora confirma cómo esta nula consideración por la cultura aimara los afecta en su identidad. Concluye que “existe una invisibilización de la cultura de los alumnos y de sus familias” (Perca Chagua, 2016, p. 156), contraponiéndose a lo establecido en

el currículo nacional y a uno de los objetivos educativos que fomenta “el desarrollo de la identidad personal [...] en el marco de una sociedad [...] intercultural” (p.157). Así, esta situación obstaculiza el desarrollo de la autoestima y el respeto por el otro, establecidos en el currículo. La autora, desde un enfoque intercultural, mira la necesidad de desarrollar la autovaloración cultural que implica actitudes de reconocimiento y valor por el otro. Apoyándose en autores como Kramsch, Pennycook, y Kubota destaca la necesidad de visibilizar las diferentes culturas y no ocultarlas con el objeto de conseguir una supuesta igualdad. “Pasar por alto las situaciones de dominación cultural internas en lo local contribuye para la manutención de las desigualdades a exponer a los alumnos a otros tipos de dominación cultural traídos con la lengua hegemónica global” (p.158), dice. Por otro lado, al analizar la unidad de otro profesor, Perca concluye que ésta se enmarca en los contenidos lingüísticos, descuidando la inclusión de contenidos de tipo sociocultural, limitación que muestra la carencia de una intencionalidad educativa real. Perca observa que no existe relación entre los contenidos de la unidad y los conocimientos locales de los estudiantes como lo establece el currículo. De hecho, muestra que los documentos guías y la planificación del profesor no se articulan adecuadamente, justamente por esa falta de contenidos relacionados con las culturas de los estudiantes. Estas situaciones producen desinterés en los estudiantes.

Con respecto a las actitudes, las guías curriculares enfatizan en desarrollar valores de respeto y solidaridad, sin embargo, los docentes no los consideran de manera práctica, pues en sus clases se restringen a valorar como una actitud positiva la participación voluntaria de los estudiantes para traducir o pasar al pizarrón a realizar ejercicios gramaticales. No se presentan oportunidades para desarrollar la reflexión entre culturas. Al no presentar las culturas locales, no se pueden generar diálogos con la cultura extranjera. La autora destaca que el encuentro entre culturas genera el desarrollo de comportamientos interculturales y además permite a los estudiantes ser críticos frente a “los significados hegemónicos traídos con el inglés” (Perca Chagua, 2016, p. 179). El enfoque estructuralista obstaculiza estos encuentros entre lo local y lo no local, volviendo la clase de inglés poco significativa para los alumnos. Además, los docentes muestran su frustración porque a pesar de sus esfuerzos no logran ver adelantos en el aprendizaje de una lengua, debido, según indican a la autora, a una serie de factores áulicos restrictivos como el alto número de alumnos, además de los propósitos ambiciosos del currículo de lograr una competencia lingüística. Al observar las clases, la autora se percata de que los alumnos tratan de mostrar sus vivencias de manera constante, pero éstas no son consideradas por los profesores. Los docentes se centran en la pronunciación de palabras antes que en los significados e ignoran las intervenciones de los estudiantes que muestran sus realidades, siendo éstas consideradas como distractoras en el aula. La autora llama a insertar lo local en la clase de

inglés, y apoyándose en autores como Pennycook señala que “las lenguas no pueden ser tratadas separadas de sus hablantes, historias, culturas e ideologías” (p.209). Entonces la lengua es entendida como una práctica local. Surge también el concepto de performatividad, tomado de Canagarajah, que significa ejercer agencia y apropiarse de la lengua para tener voz e impregnarla de sus usos cotidianos y sus valores. Entonces ganar una voz también incluye “ejercer resistencia local” (Perca Chagua, 2016, p. 219).

En general, Perca (2016) concluye que, de acuerdo al análisis documental, las políticas educativas que discursivamente apuntan a una educación bilingüe y a un desarrollo intercultural no suceden en la realidad, más bien la autora percibe una educación asimilacionista que responde a perpetuar una sociedad hegemónica que ignora los significados y vivencias locales. Por otro lado, el inglés es considerado como una herramienta neutra que permite el acceso al conocimiento y la información y, en el campo de la enseñanza, el propósito fundamental de esta lengua es adquirir la competencia comunicativa; sin embargo, establece que los propósitos determinados en el currículo son inalcanzables al apuntar a desarrollar un modelo nativo. Además, el énfasis estructuralista de los docentes en el aula conduce a una intolerancia ante las “performatividades lingüísticas” de los estudiantes, las cuales son ignoradas en la medida en que son percibidas como “subversivas” (Perca Chagua, 2016, p. 256). Por último, concluye que el conocimiento de lo local es considerado mínimamente en las unidades didácticas lo que no permite oportunidades de reflexión y discusión para el “desarrollo de la interculturalidad” (p. 256).

Perca, a través de la etnografía, aborda una serie de elementos que le posibilitan concluir que las prácticas docentes se circunscriben a una visión estructuralista, revelando una concepción neutral de la lengua (Pennycook, 1994). Esta se centra en desarrollar una competencia lingüística inalcanzable y dificulta considerar los bagajes culturales de sus alumnos y sus necesidades. En líneas similares a Canagarajah (1999), llama a considerar las particularidades locales y a ejercer procesos de apropiación y acción. En esta tesis no me enfoco en los procesos metodológicos de los docentes por lo que no empleo observaciones. Sin embargo, ausculto si sus creencias con respecto a la expansión, uso y enseñanza se vinculan a las nociones difundidas por los países del centro o si se apegan a una visión crítica, posestructural. Así, esta tesis contribuirá, desde otro contexto del círculo de expansión, al debate de las temáticas relacionadas con el imperialismo lingüístico, el poder y la lengua y sus implicaciones en contextos plurilingües.

A continuación, describo una investigación etnográfica titulada Principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en la enseñanza de inglés, realizada en un área rural de Costa Rica. Este estudio fue llevado a cabo por Córdoba González y Araya Araya (2010) durante

dos años a través de un estudio de casos colectivos constituido por tres profesoras y un profesor de inglés. Los autores se proponen examinar los principios epistemológicos y axiológicos que rigen el saber docente en la enseñanza del inglés desde una perspectiva cognitiva, constituida por el saber práctico de la disciplina y el currículo, y desde una visión sociodiscursiva en la que se incluye la pedagogía crítica y la sociología de la educación. Desde esta segunda visión, destacan la importancia del saber cotidiano que se va conformando con los otros saberes y las circunstancias del contexto social; es decir, depende de las condiciones sociohistóricas de los docentes. Este “saber cotidiano organiza, valida o deslegitima” los procesos de enseñanza-aprendizaje y los elementos de las disciplinas tales como creencias, posiciones y prácticas, así como “las visiones del mundo sobre el yo, las otras personas y el entorno” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 2). En otras palabras, el saber cotidiano surge de la disciplina y es amoldado por la cotidianidad, es decir la disciplina y el contexto son fuerzas reguladoras de lo que es “propio, ajeno correcto e incorrecto a [la] identidad profesional y accionar” del docente (p. 7). El currículo oculto también es considerado en el quehacer de los docentes.

Como instrumentos de recolección, estos académicos emplearon la observación participante y no participante, así como la entrevista semiestructurada y no estructurada. Buscaron “identificar y entender -para luego sistematizar y profundizar- los aspectos que cada individuo consideraba como algo común, importante o no relevante en su práctica y saber docente” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 13). Analizaron y sistematizaron los datos a través de integrar la teoría del currículo oculto, sociología de la educación, sociología de la vida cotidiana y la pedagogía crítica, surgiendo los siguientes dominios que explican los principios epistemológicos y axiológicos de los docentes: el dominio de contenido, el metodológico, el legal-institucional y el económico. Destaco los dominios más relevantes para esta investigación.

En cuanto al primer dominio relacionado con el contenido, los profesores revelan un “manejo técnico-performativo de la lengua inglesa” que incluye “aspectos prescriptivos de la gramática, vocabulario y pronunciación” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 15). El inglés estándar se constituye en un saber indispensable y no se aceptan las otras variedades de este idioma. Principalmente la gramática es considerada como saber esencial a pesar de que el currículo no la considera muy importante para el desarrollo de las habilidades comunicativas. La regla gramatical es fundamental y su transgresión es inaceptable. Por lo tanto, cualquier “variable” del inglés se la percibe como un “anti-saber” (p.17). Así el conocimiento de la gramática misma representa el poder de esta disciplina y de la interacción entre docente-alumno. También se estudian los aspectos semánticos, pragmáticos y socioculturales desde una perspectiva prescriptiva y generativista, concentrándose solamente en explicaciones de los cambios

históricos del uso de la lengua. Desde este manejo formal, el uso del libro se constituye en una norma de todo profesional de la enseñanza del inglés. Por otro lado, el “cumplimiento de las metas educativas gubernamentales es pensada y asumida por el grupo investigado como el estudio académico de los temas y aspectos gramaticales propuestos en el programa de estudio” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 20). Desde el punto de vista metodológico, “el contenido temático y gramatical [se lo aborda desde diferentes] disciplinas” (p. 21) sin promover el desarrollo sociolingüístico pues solamente se desarrolla el estudio del contenido por el contenido. Los autores informan que esta perspectiva se aleja de la planteada por el ministerio y es el resultado de dos factores: 1) la asociación de contenidos con gramática y 2) las demandas de los exámenes del ministerio. Los docentes investigados perciben una presión por parte del examen del ministerio en la que los estudiantes son evaluados, razón por la cual se enfocan en la gramática y vocabulario.

Dentro del dominio metodológico, los docentes ejecutan el currículo establecido a través de consideraciones del currículo oculto. En otras palabras, los profesores ejercen su práctica en función del contenido en términos de gramática y del examen nacional. La propuesta del Ministerio de Educación es percibida como el dominio de gramática y vocabulario. El “análisis del currículo oculto revela la exclusiva preocupación de obtener” resultados positivos en las pruebas, “afectando a la aplicación del currículo planificado” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 24). El contexto institucional contribuye a las decisiones que toman los docentes en su práctica. Así, los docentes se restringen a las actividades del libro y al examen nacional, enfocándose en la función y la forma de la lengua con el propósito de permitir a los estudiantes adquirir una comprensión lectora de ciertos contenidos, descuidándose el desarrollo de las otras destrezas lingüísticas. Además, ellos manifiestan la necesidad de apearse a los contenidos del libro pues así se garantiza el abordaje de todos los contenidos gramaticales que luego les servirá a los estudiantes al rendir la prueba nacional; también las condiciones laborales, ligadas a funciones administrativas de tipo temporal y número de lecciones, condicionan la práctica docente. Los docentes opinan que al incluir en sus clases actividades interactivas que promuevan la comunicación les quita tiempo para cubrir la cantidad de contenidos. A pesar de que consideran que el uso de estas actividades es beneficioso no las emplean por las necesidades inmediatas que tiene el estudiantado. Así los docentes recurren a metodologías de tipo tradicional en donde se incluyen “ejercicios mecánicos de poco dinamismo e interacción” (p. 28), limitándose al uso del libro que se centra en estudiar “los contenidos metas del programa de inglés desde la perspectiva y naturaleza de las pruebas nacionales de comprensión de lectura, conocimiento de reglas gramaticales y vocabulario” (p. 29). De esta manera, la metodología se enmarca en actividades de tipo mecánicas y de corte receptivo-pasivo.

Los autores concluyen que una visión técnica de la educación y de la lengua es la que predomina en el discurso, creencias, rituales y resistencias que forman parte de los saberes de este grupo de docentes. Por otro lado, los contenidos del Ministerio de Educación de los programas nacionales se constituyen en temáticas que no promueven el desarrollo de las habilidades sociolingüísticas. Se restringe el saber profesional al manejo técnico de determinado dominio lingüístico y del manejo del inglés estadounidense, sin considerar la existencia de otras variedades. A pesar de la validez del enfoque comunicativo para los docentes del estudio, no es el indicado en aplicarlo debido a las condiciones laborales y educativas. Cumplir con todas las temáticas hace que el docente se centre en los contenidos del libro y no dispongan de tiempo para realizar otras actividades más interactivas. Además, otros factores relacionados con gestiones administrativas y alto número de estudiantes dificultan aún más el empleo de una metodología comunicativa, que fue aprendida en la universidad y ahora es cambiada en la práctica docente.

Por otro lado, las tendencias economicistas que dan un valor agregado al conocimiento del inglés y por lo tanto han aceptado las demandas de la economía transnacional global, han promovido a su vez una concepción enajenante del inglés en la medida en que es considerado únicamente como un objeto comercial sin ninguna implicación en “el plano de la convivencia social y discursiva” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 38). Además, este grupo de docentes menosprecia la identidad nacional, al considerar que “tener un buen nivel de conocimiento del inglés es sinónimo de tener acento norteamericano [...]. Semejante deseo utópico evidencia una ideología de desarraigo hacia la identidad nacional en términos lingüísticos y socio-históricos” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 38).

Los autores concluyen en la necesidad de incluir, desde los entes gubernamentales hasta las universidades e instituciones educativas, “procesos educativos [...] más críticos, participativos y comunicativos” en el área de la enseñanza del inglés (p. 39). Es una necesidad repensar los objetivos educativos de una lengua extranjera

para poder trascender más allá de la inmediatez técnica y burocrática hacia una educación sociolingüística más consciente de su impacto en el plano social, histórico, económico, cultural, ambiental y laboral; un proceso educativo consciente de que lo que se dice en inglés tiene una carga ideológica y discursiva en la vida de las personas hablantes y el imaginario colectivo. (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 40)

Es interesante observar en el estudio costarricense la poca consciencia de los participantes sobre las temáticas de poder e influencia que ejerce por ejemplo, la variedad nativa estadounidense y su apego a objetivos instrumentales ligados a preparar a los estudiantes a un examen nacional, dejando de lado una serie de funciones de la lengua y su “carga ideológica

y discursiva en la vida de las personas” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 40) que también fue planteada por Canagarajah (1999). Además, la identidad de un buen profesional, que revelan estos profesores, asociada al acento norteamericano señala la influencia de los países del centro con una serie de implicaciones sociales, políticas y económicas desconocidas por este grupo de maestros. Es relevante explorar otros contextos periféricos para contribuir al debate de estas temáticas, que, sin duda, no permitirán realizar generalizaciones, pero sí mostrar realidades aún no exploradas.

Seguidamente, presento otras investigaciones que, sin tener el carácter de etnográficas, muestran aportes al estudio de la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional.

3.3 Otras investigaciones

Un siguiente estudio que marca la presente investigación es el realizado por Moncada (2016) ubicado asimismo en la periferia más “cercana”, en América del Sur, en donde se comparten características culturales y herencias lingüísticas como el español. La presente investigación se fundamenta en la de Moncada que similarmente a este estudio se posiciona en una perspectiva crítica y explora el contexto venezolano. Por esta razón decidí emplear su primer cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, que fue luego adaptado para aplicarlo en el contexto ecuatoriano, así como su guía de entrevistas (Véase capítulo IV). A través de estos instrumentos Moncada (2016) explora temáticas relacionadas con la expansión del inglés, native-speakerism, uso de la lengua materna, el acento y la pronunciación de los docentes, las diferentes variedades del inglés, entre otras.

Por propósitos de organización y en vista de que el presente estudio se enfoca en tres áreas grandes del inglés, a saber, expansión, uso y enseñanza del inglés, iré considerando estudios empíricos centrados en estas áreas, empezando por el de Moncada (2016). También abordaré estudios que los he organizado bajo temáticas que se circunscriben a la relevancia de la pronunciación, el acento de los docentes y las variedades del inglés, así como a los relacionados con la ideología del hablante nativo o native-speakerism. Dentro de la enseñanza he incluido una sección titulada la pedagogía, los contenidos y materiales. Vale la pena señalar que muchas de las investigaciones se entrecruzan entre sí pues no presentan temáticas individuales aquí mencionadas sino en muchos casos exploran varias de ellas.

3.3.1 Estudios relacionados con la expansión, uso, y enseñanza del inglés

Tabla 5

Estudios relacionados con la expansión, uso, y enseñanza del inglés	Moncada (2016)
	Han-Yi Lin (2012)
	Pan y Block (2011)
	Finardi (2018)
	Siqueira (2017)
	Fabrício y Santos (2006)

Moncada (2016) en Venezuela, se posiciona en un enfoque cualitativo interpretativo para explorar las concepciones de docentes venezolanos respecto a la expansión, uso y enseñanza del inglés. Como instrumentos de recolección de datos emplea dos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas con el propósito de realizar una exploración inicial, y luego una entrevista semiestructurada a profesores de inglés de diferentes niveles educativos de una ciudad ubicada al sur del país para profundizar los hallazgos. Sesenta y ocho participantes contestaron los cuestionarios y nueve de estos docentes fueron entrevistados. El primer cuestionario recabó información demográfica y contenía preguntas abiertas y cerradas, el segundo contenía diez preguntas abiertas. Luego, a través de las entrevistas semiestructuradas en profundidad, Moncada recabó información que no obtuvo con los dos instrumentos anteriores. La presente investigación adapta el primer cuestionario y luego usa el segundo cuestionario como entrevista semiestructurada de donde surgieron más inquietudes que permitieron ampliar la información. Una diferencia importante con Moncada es el empleo de una postal, herramienta multimodal basada en la investigación de las artes, que explora en este estudio, temáticas que no lograron ser examinadas a través del cuestionario y la entrevista (Véase capítulo IV).

Resumo los hallazgos de Moncada (2016) relacionados con la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional:

Los profesores venezolanos perciben de manera acrítica a la expansión y uso del inglés, concibiéndolo como un proceso neutral relacionado con la globalización y “la necesidad de acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología” (Moncada, 2016, p. 225), constituyéndose en un proceso beneficioso tanto personal como profesional, sin conectarlo con los propósitos ideológicos, socioculturales, políticos y pedagógicos que el uso del inglés conlleva. Así, estos docentes perciben al inglés como un medio neutro que también sirve para proyectar su identidad. Sin embargo, muestran consciencia sobre las diferentes variedades del inglés en el mundo. Además, revelan percepciones ambivalentes con respecto a los acentos y variedades del inglés, sin dar importancia a los primeros, pero al mismo tiempo mostrando su preferencia

por las variedades americanas y británicas. Otra contradicción que revelan estos docentes es concebir al inglés como un idioma que pertenece a todos, pero al mismo tiempo muestran ideas dicotómicas sobre el profesor nativo y el profesor ‘no nativo’ que han tenido como consecuencia la discriminación laboral, especialmente en contextos foráneos. No obstante, se perciben como profesionales competentes para enseñar el inglés.

Por otro lado, otra ambivalencia de sus participantes es la concepción apolítica y neutral de la enseñanza del inglés, enfocada fundamentalmente en desarrollar una competencia comunicativa a través de metodologías centradas en el alumno y que al mismo tiempo persigue formar individuos críticos y reflexivos por lo que el uso de actividades que promuevan la reflexión sobre temáticas de sus realidades de carácter social, político y cultural debe ser incluido en sus clases. Y en esa línea perciben como necesaria una revisión curricular que abarque además de contenidos programáticos, “la adaptación y contextualización de [...] estrategias [docentes], evaluaciones, y materiales didácticos a las necesidades [...] de este contexto” (Moncada, 2016, p. 269).

Estos participantes consideran positivo el empleo de prácticas translingües como el uso del español en sus clases pues éste permite relacionarlo con la segunda lengua y, además, utilizar habilidades de la lengua materna contribuyendo a facilitar el aprendizaje del inglés. Además, sugieren la inclusión de temas culturales propios de los participantes para realizar comparaciones con los de la lengua meta y así promover “el respeto a la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo” (Moncada, 2016, p. 270).

Por otro lado, Han-Yi Lin (2012), en Taiwan, expande su exploración sobre las implicaciones de la expansión del inglés en el marco de una nueva reforma de ese país en donde esta lengua es parte del currículo de la primaria, al auscultar a diferentes participantes, a saber, funcionarios gubernamentales, profesores en todos los niveles de educación, miembros de la élite social y personas del sector privado. Es decir, explora las percepciones de los sujetos a un nivel individual. A través de un muestreo por cuota, llega a contar con 43 entrevistados.

Entre los factores que determinan las respuestas, Lin (2012) considera la educación y el bagaje etnolingüístico de los entrevistados. Así, señala que los participantes creen que el inglés es la lengua dominante por lo que, por razones prácticas, aprueban su aprendizaje. La autora infiere que los individuos con mayor nivel de educación apoyan la enseñanza del inglés no solo a nivel individual sino para el “futuro del desarrollo de la sociedad Taiwanesea” (p.68). Los profesores de inglés concordaron con los beneficios que este idioma trae y sugirieron que se debe dar mayor atención a la educación en esta lengua. Finalmente, el componente etnolingüístico de

un participante parece haber incidido en su defensa de la educación en la lengua materna quien enfatiza en la importancia de la conexión entre lengua y cultura y la necesidad de proteger las lenguas minoritarias.

En general, la mayoría cree que la lengua materna debe tener mayor prioridad sobre el inglés. Aunque algunos consideran lo contrario por el nivel de internacionalización que se adquiere con el inglés. Otro resultado indica que se debería empezar temprano con la enseñanza del inglés en el nivel escolar. Muchos entrevistados concuerdan que “el aprendizaje del inglés debería estar basado en el desarrollo inicial de las habilidades en la lengua materna” (Lin, 2012, p. 69). En general se acepta la idea de que el inglés mantendrá su status dominante por muchos años.

En el ámbito de la vida diaria, los participantes perciben que se ha incrementado el uso del inglés. Además, juzgan importante tener suficiencia en esta lengua para las carreras profesionales y la comunicación internacional, asociando a esta lengua con la idea de mejores carreras y un estatus alto en la sociedad. Más de la mitad acordaron que el inglés no conlleva efectos positivos. Puede ser considerado como un invasor en la cultura, sin embargo, piensan que los beneficios son mayores que los efectos negativos. En general se admite que el “inglés [es] una lengua global para la comunicación internacional y la competencia económica” (Lin, 2012, p. 70), razón por la cual existe un discurso de que se la enseñe tan pronto sea posible. Pero existe otra tendencia que señala los peligros de sobrevivencia de las lenguas locales y cultura nacional a causa de la influencia del inglés. Esta controversia es latente en la sociedad taiwanesa. Por un lado, el inglés parece “transformar las relaciones de las lenguas y culturas en Taiwán” (Lin, 2012, p. 71) creando condiciones desfavorables para su desarrollo y por otro, provee a la sociedad con un instrumento global para la comunicación.

Esta investigación nos ilustra cómo, de alguna manera, las personas de una comunidad perciben a la expansión del inglés dando cuenta de que la mayoría considera sus beneficios y solamente una participante es consciente de los riesgos que implica con respecto a las lenguas locales (Phillipson, 1992). De manera general, los participantes taiwaneses revelan su escaso conocimiento de las implicaciones de la expansión de la lengua y el imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992). A través de la presente investigación intento profundizar la exploración de las temáticas tratadas enfocándome en un grupo específico de docentes de inglés cuyo bagaje profesional brindará información relevante. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos en esta tesis, además de las entrevistas semiestructuradas a profundidad, empleo un cuestionario en línea que logra abarcar un amplio número de profesores de inglés y para profundizar sus concepciones uso una postal, instrumento multimodal de la investigación basada en las ar-

tes. Todos estos instrumentos permiten abordar la investigación desde diferentes ángulos y por lo tanto recolectar un espectro más amplio de información relevante.

En otra investigación en China, Pan y Block (2011) exploran las creencias de profesores de inglés y estudiantes en relación con el estatus del inglés, las expectativas de aprendizaje y los objetivos de enseñanza de esta lengua. Como instrumentos de recolección emplearon un cuestionario y una entrevista. El cuestionario fue enviado a 53 profesores universitarios y 637 estudiantes de seis universidades de la ciudad de Beijín obteniendo un 77% de respuesta de parte de los docentes y del 100% de los estudiantes. La entrevista en profundidad fue conducida a un estudiante y a un profesor.

Entre los resultados surgidos del análisis del cuestionario, Pan y Block (2011) señalan que más del 60%, tanto de profesores como de alumnos, muestran su acuerdo en que el inglés es una lengua global y es la lengua dominante de la actualidad, percibiéndola como una lengua “más global” y “más internacional” en comparación con otros idiomas (p. 395). De hecho, más de un 70% de participantes señala que gracias a la propagación del inglés China se volverá más globalizada e internacionalizada. Por lo tanto, reconocen que el inglés es un elemento importante en el desarrollo de su país. Dentro de las motivaciones que tienen los estudiantes para aprender esta lengua mencionan que este idioma es “un capital” que sirve para desarrollarse en sus carreras y abrirles puertas hacia el mundo, señalando además que su aprendizaje les permite mejorar su estatus. En resumen, los autores concluyen que los estudiantes se interesan en estudiar el inglés por su “valor instrumental” y su “prestigio social” (Pan & Block, 2011, p. 396). Finalmente, los estudiantes (56,7%) señalan que la educación de inglés en China se orienta a la rendición de exámenes. En mayor proporción los docentes (71.5%) concuerdan con esta perspectiva. Además, el contenido primordial de los exámenes versa sobre gramática. El 53,7% de estudiantes no está de acuerdo con que la educación de inglés responde a sus expectativas y necesidades, mientras que solamente el 6,7% de profesores empatan con el mismo criterio. Los autores observan una contradicción en esta última opinión pues los docentes reconocen que los exámenes están orientados a evaluar el conocimiento de gramática a pesar de que todos los participantes concuerdan con las ventajas en la comunicación que presenta el inglés en el mundo.

Con respecto al análisis de las entrevistas en profundidad los autores confirman muchos de los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios. Por ejemplo, reportan al inglés como la lengua dominante que sobrepasa la importancia del mandarín, mostrando un estatus superior y destacando el valor comunicativo inherente al inglés en el mundo actual. Para mostrar la importancia que representa el inglés, el entrevistado brinda como ejemplos que esta lengua permite acceder al mundo laboral y por lo tanto pertenecerse a un grupo económico pudiente.

Entonces, el desarrollo profesional y la movilidad social dependen en alguna medida del dominio de esta lengua. Los autores concluyen que estas creencias motivan a los individuos al estudio del inglés. Los extractos de las entrevistas también dan cuenta de las preocupaciones de los profesores con respecto a la importancia que se da a los exámenes en el sistema educativo chino. Por ejemplo, todos los estudiantes de pregrado de todas las universidades chinas deben aprobar un examen en el segundo año, en caso contrario no tendrán acceso a su título de tercer nivel. En ese sentido, los profesores dedican la mayoría de su tiempo a desarrollar técnicas para que sus estudiantes sean exitosos en la rendición de los exámenes requeridos, en lugar de enfocarse en desarrollar habilidades comunicativas. Esta situación es muy similar a la reportada por Córdoba González y Araya Araya (2010) en Costa Rica.

Pan y Block (2011) concluyen que tanto estudiantes como profesores coinciden con las tendencias actuales de percibir al inglés como una lengua dominante y global que trae beneficios a los países y a sus ciudadanos. El inglés es visto positivamente para contribuir a la internacionalización y globalización de China. Los participantes perciben al inglés como una lengua que posee un “valor instrumental” y un “capital lingüístico” que contribuirá al acceso laboral y al desarrollo profesional de los individuos (Pan & Block, 2011, p. 400). A pesar de estas creencias y necesidades, la educación del inglés en China no responde a ellas debido a que subsiste una cultura arraigada a dar importancia a los exámenes. Entonces, el inglés sirve a dos funciones: como una mercancía, determinada por los resultados de un examen que puede ser intercambiado en el mercado laboral en términos de certificación. Al margen de que los estudiantes no logren comunicarse en inglés, una certificación que muestre el manejo de esta lengua es un requisito en el proceso de acceso al empleo. Una segunda función se relaciona con el hecho de que el inglés es considerado realmente un vehículo de comunicación que permite a este país participar en el mundo global de hoy. Los hallazgos de este estudio confirman la falta de consciencia de los individuos al solamente percibir beneficios de esta lengua sin darse cuenta de las implicaciones de la enseñanza del inglés en tanto y en cuanto acrecienta las ganancias de una industria de las grandes corporaciones (Phillipson, 2017).

En esta tesis, similarmente al estudio de Pan y Block (2011), empleo un cuestionario además de dos entrevistas semiestructuradas a profundidad que abordan las visiones de docentes de inglés de todos los niveles de educación del sistema ecuatoriano, sin considerar a estudiantes. Enfocarse en el grupo de profesores permite realizar una profundización mucho mayor de los temas. Además, uso una representación modal, una postal para la recolección de información constituyéndose este instrumento en una diferencia marcada con los del estudio de Pan y Block (2011).

Otra contribución de la periferia es llevada a cabo por Finardi (2018) desde Brasil. Sesenta y cinco participantes del estado de Espírito Santo en Brasil, compuesto por estudiantes secundarios de inglés, profesores secundarios del sector privado y público, futuros profesores de inglés de la Universidad de Espírito Santo y profesores del programa de inglés, expresaron sus creencias respecto al rol del inglés y la enseñanza de esta lengua dentro del estado de Espírito Santo en una coyuntura legal, cuando se estaba tratando de legalizar la enseñanza de pomeranio, un dialecto alemán usado por la población, como parte del currículo de enseñanza de lengua extranjera en las escuelas secundarias. La investigadora usó observaciones de clase, entrevistas y dos cuestionarios (uno para los profesores y otro para los estudiantes) para recoger los datos que fueron analizados cualitativamente.

La investigadora informa que los alumnos consideran al aprendizaje del inglés como la lengua más popular, seguida del español, francés, y chino. Los estudiantes consideran a pomeranio en el último lugar y prefieren estudiar inglés y español porque estas lenguas les permiten estar en contacto con el mundo exterior, mientras que para comunicarse con su comunidad usan portugués y no encuentran la utilidad de aprender pomeranio.

La investigadora infiere que esta última lengua no es considerada una lengua extranjera por los estudiantes, sino un idioma de herencia cultural, mientras que el inglés es considerado una lengua global. Confirma esta última idea, pues la gran mayoría de alumnos se inclina nuevamente por el inglés cuando responden la segunda pregunta relacionada con escoger solo una lengua extranjera.

Con respecto a las creencias de los profesores, ellos expresan sus razones por las que debería enseñarse el inglés, entre las que indican que ésta se constituye en una lengua internacional y en una lengua franca global. Además, que es una lengua que empodera a los estudiantes en la medida en que les permite más oportunidades para “la comunicación y el desarrollo profesional en el mundo” (Finardi, 2018, p. 80); señalan también las ventajas que presenta en el acceso a información científica, su presencia en los negocios y en el internet. Ante la segunda pregunta de qué inglés enseñarían, la gran mayoría de docentes indican que un inglés internacional. Solamente un profesor se inclina por un inglés americano o británico, otro por un inglés brasileño y dos maestros consideran enseñar algunas variedades de inglés, sin enfocarse en una sola.

En relación con las destrezas que deben ser enseñadas, la mayoría de docentes concuerdan que las cuatro destrezas lingüísticas son importantes. Éstas varían de acuerdo a las metas de enseñanza de los docentes. Ante la pregunta que ausculta si existen diferencias entre la

enseñanza de inglés en el sector público y privado, los profesores manifiestan que en el sector público las clases numerosas son heterogéneas, se enfocan en el desarrollo de la ciudadanía y la educación y se centran en la enseñanza de la lectura; mientras que en las instituciones privadas, existen aulas mejor equipadas con menor número de estudiantes, donde se enseña las cuatro habilidades de la lengua con propósitos comunicativos, por lo que consideran que la enseñanza es más efectiva, constituyéndose en instrumental y dirigida a satisfacer las demandas del mercado antes que de la sociedad. De estas apreciaciones, la investigadora concluye que la educación pública se dirige más al desarrollo de la ciudadanía, mientras que la privada apunta al dominio de la lengua. En una siguiente pregunta se pide indicar cómo debería ser la enseñanza, ante lo que señalan una variedad de respuestas, tales como, “se debería enseñar como en el sector privado”, “se debería considerar las necesidades de los estudiantes, y discutir tópicos como la violencia, de manera crítica”. En general, la investigadora señala que los docentes perciben al inglés como una lengua internacional y debe ser enseñada con dos enfoques, uno educativo y otro instrumental. Concluye que las políticas educativas y los programas de educación de inglés deben ser revisados pues deben responder a las creencias de las personas y a los objetivos relacionados con el papel del inglés y su aprendizaje y enseñanza. Finalmente, estos cambios “deben considerar el papel del inglés como lengua internacional y su potencial como lengua franca en contextos multilingües en todos los niveles educativos” (Finardi, 2018, p. 83). Reconocer al inglés como lengua internacional sería un primer paso para que su enseñanza fuera obligatoria y no opcional como lo es en la actualidad al considerarla lengua extranjera. Así se cambiaría el propósito de adquirir el dominio del lenguaje basado en un modelo nativo al objetivo de desarrollar un dominio comunicativo en el marco del inglés como lengua franca.

En esta tesis no abordo percepciones de estudiantes, pero sí las de los docentes de diferentes niveles de educación, de manera similar a como lo hace Finardi. La formación académica y la experiencia de los docentes pueden contribuir al debate en la periferia y brindarnos datos que revelen cómo sus creencias son reproducidas en sus clases a través de determinados modelos pedagógicos. Los maestros del estudio de Finardi (2018) revelan una apertura al empleo del inglés como lengua internacional; además indican que los propósitos de la enseñanza pública difieren de los de la enseñanza privada, observándose objetivos educativos en la primera y exclusivamente instrumentales en el área privada. Al considerar a docentes de todos los niveles educativos y de todos los sectores, esta tesis aportará a la discusión de estas temáticas.

Otra contribución desde Brasil la realiza Siqueira (2017). Desde una perspectiva crítica que considera la gama de realidades lingüísticas del mundo, señala la necesidad de educadores interculturales de lengua, por lo tanto, manifiesta que se debe romper con ciertas tradiciones pe-

pedagógicas que se han centrado en propósitos instrumentales y volcarse a un enfoque más liberador que actualmente se ha iniciado con la toma de conciencia de que lo que ha prevalecido hasta la actualidad ha sido perspectivas provenientes del círculo interior que necesitan ser abordadas con otra mirada. Apoyándose en Cook, concuerda que se requiere alejarse de la noción de imitar a los hablantes nativos y concentrarse en producir exitosos hablantes del inglés, justamente en un mundo globalizado donde el inglés es la lengua común. El autor indica que se debe abordar, en el marco de la enseñanza, al inglés como lengua franca pues éste responde a las necesidades de comunicación de los hablantes del círculo en expansión cuyas primeras lenguas son diferentes. Una comunicación efectiva se logrará, además, dentro de un marco de interculturalidad que permita reconocer las diferencias culturales.

Desde esta posición, Siqueira (2017) explora las consecuencias políticas, ideológicas y pedagógicas de la expansión del inglés a través de auscultar por medio de una encuesta de tres preguntas abiertas a un grupo de futuros profesores de la Universidad de Bahía Federal en Salvador, Brasil. Las preguntas empleadas fueron las siguientes:

- ¿Cómo el estatus de inglés global como lengua franca afecta al lenguaje mismo?
- ¿Cuáles son las implicaciones del estatus del inglés en las prácticas diarias?
- ¿Para qué se está preparando a los estudiantes de inglés?

Treinta encuestas fueron enviadas, de las cuales un total de 12 fueron completadas. Respuestas a la primera pregunta revelan la percepción de los participantes de que la lengua está en constante cambio y en búsqueda de legitimación. En ese sentido, no consideran que el inglés se circunscriba a las variedades del centro, americana, británica, australiana, etc., ya que, al ser ya una lengua internacional, no pertenece a los hablantes nativos. A pesar de estos avances, el autor reconoce que no existe una real intervención pedagógica que tome en cuenta estos elementos. Con respecto a la segunda pregunta, se observa que los estudiantes no tienen una idea muy precisa de las aplicaciones de esta perspectiva y mencionan cuestiones como la importancia de exponer a los estudiantes de todas las variedades del inglés. Entre las respuestas más objetivas indican que el mostrar las variedades permite ver que hay diferentes clases de inglés sin necesidad de ceñirse a una de ellas. Finalmente, las respuestas a la tercera pregunta, muestran la perspectiva de los docentes de enmarcarse en una enseñanza intercultural que permita a sus estudiantes interactuar con personas de todo el mundo. Estos resultados señalan la apertura de los docentes y una sensibilidad a ejercer una pedagogía que considere la interculturalidad de las personas. Por lo tanto, se los considera conscientes de la necesidad de un cambio y de ejercer un rol de profesores interculturales en un mundo globalizado. En consecuencia, estos docentes miran la importancia de dejar a un lado esas perspectivas anacrónicas y utilitarias de

la enseñanza del inglés a través de las cuales grandes empresas han aprovechado para adquirir importantes ganancias.

Los hallazgos de Siqueira (2017) revelan una perspectiva más amplia de la de los estudios descritos hasta ahora. Es interesante observar los propósitos de los profesores para enseñar inglés, entre los que se destaca la enseñanza intercultural que permite a sus estudiantes interactuar con personas de todo el mundo. Además, los docentes brasileños muestran una consciencia sobre las implicaciones de ceñirse a las perspectivas utilitarias del inglés que proveen de ganancias a empresas poderosas. También, entre otras, considero estas temáticas. Con respecto a las preguntas empleadas, en la entrevista semiestructurada de esta tesis, abordo temas relacionados con el inglés como lengua internacional y los propósitos para aprender esta lengua.

En otro estudio brasileño Fabrício y Santos (2006), desde una posición crítica, se enfocan en el rol del inglés en un contexto donde el imperio de las corporaciones domina. Diferencian al imperio de la colonia y el imperialismo en la medida que no se enmarca en un territorio en específico y es “gobernado por las corporaciones transnacionales unidas por la idea hegemónica de la economía global” (p.66). Así, el imperio contemporáneo que está en constante expansión brinda beneficios a los países desarrollados y restringe a los países periféricos “el acceso a los mercados globales, al libre comercio y las oportunidades del comercio internacional”, promoviendo la exclusión social de muchos individuos (Fabrício & Santos, 2006, p. 67).

El inglés ha tenido un rol fundamental en este proceso de expansión pues es a través de este idioma que la nueva economía y sus relaciones políticas se construyen y se median. La llamada Englishization del mundo es una realidad que no puede ser separada de los contextos sociales en donde opera. Ha generado identidades híbridas ya que el inglés es empleado por personas que residen en diferentes partes del mundo que involucran un sinnúmero de prácticas discursivas. Por lo tanto, restringir este idioma a una lengua franca que se circunscribe solamente a su rol comunicativo revela una visión limitada, dicen Fabrício y Santos (2006).

Desde este posicionamiento crítico, los autores analizan el rol de esta lengua en el Brasil y proveen una mirada de los factores sociopolíticos en general y de manera particular de los de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Al centrarse en los significados y prácticas que el uso del inglés genera en este país, los autores señalan que, por un lado, el saber inglés permite “el acceso a información y a múltiples discursos [...], abre puertas al éxito económico, [...] y permite participar en el mundo de la moda y el entretenimiento” (Fabrício & Santos, 2006, p. 68). Por otro, en un país caracterizado por la desigualdad, los beneficios llegan solo a una élite económica pudiente que puede cubrir los costos de programas en el extranjero o de clases en

institutos privados. Por lo tanto, el acceso a esta lengua contribuye a las divisiones sociales existentes.

Sin embargo, el inglés está en todas partes: en las etiquetas de todo tipo de productos, en los anuncios publicitarios, en la música y series de programas de televisión americanos, por mencionar unos pocos. Sin duda existe, especialmente en el área de la publicidad y el mercado, un proceso de hibridación del inglés y del portugués. Esta situación ha llevado a pensar en un fenómeno de aculturación y de riesgo para el portugués, generando un polémico debate en el que académicos de la cultura nacional enfáticamente han llegado a extremos de señalar la necesidad de defender al portugués de los invasores, concibiendo a la lengua y a la cultura como un proceso estático sin entender que su complejidad y relación dinámica no pueden ser capturadas por ninguna ley (Fabrício & Santos, 2006). Estos debates pueden ser abordados a través de procesos de diálogo y reflexión, justamente en la clase de inglés al ser éste el espacio propicio en donde confluyen diferentes significados y culturas.

Es importante señalar que, en Brasil, al margen de la existencia de un currículo nacional que enfatiza en la función política de la educación para la formación de una ciudadanía activa, en las aulas coexisten paradigmas opuestos. Se concibe a la lengua solamente como un sistema de formas y sonidos. Por otro lado, se percibe una dependencia de los textos con una carga cultural homogeneizadora proveniente de los Estados Unidos y del Reino Unido que no “problematiza las complejidades culturales y diversidad de estos países [...] multiculturales” (Fabrício & Santos, 2006, p. 72).

Considerando todos estos antecedentes, los autores intervienen en una clase de inglés de 35 estudiantes de entre 10 y 11 años, de un colegio público, con el propósito de explorar maneras en las que la enseñanza del inglés pueda contribuir a experiencias más relevantes guiando a los aprendices hacia los siguientes aspectos: “la comprensión de las conexiones entre el lenguaje y la sociedad, las percepciones propias como agentes de construcción de significados, el desafío de prácticas establecidas [...] y hacerles capaces de leer manifestaciones culturales de manera crítica” (Fabrício & Santos, 2006, p. 74).

Los autores se basan en la teoría de la experiencia de Goffman y su concepto de encuadre o marco (frame) compuesto por “los principios de organización que gobiernan los eventos [...] y nuestro involucramiento subjetivo” (Fabrício & Santos, 2006, p. 74). Al preguntarnos, ¿qué es lo que está pasando aquí?, estamos enmarcando un evento, cuya definición no se establece por una sola consciencia individual, sino que es el resultado de un fenómeno social que requiere interacción e interpretación llevada a cabo de manera colaborativa por todos los interlocutores.

En otras palabras, el definir un evento (framing) requiere interpretaciones construidas por las características contextuales y los interactuantes. Así, los docentes plantean a los estudiantes definir al inglés considerando sus dimensiones socioculturales y políticas, alejándose del énfasis del lenguaje descontextualizado, constituido por elementos estructurales. El habla y el discurso en el aula se vuelven elementos centrales en la construcción de significados y sobre todo la lengua materna cobra un papel fundamental al convertirse en el medio en el que los interlocutores negocian los nuevos significados.

Esta investigación incluye prácticas pedagógicas novedosas tales como la utilización de material diferente como recortes de textos de la prensa brasileña, envases que contenían palabras inglesas, textos producidos en su país para generar una consciencia crítica sobre el rol del inglés en el Brasil. El denominador común de todos estos materiales es que “representan al inglés en el nuevo orden global en maneras [...] relevantes [...] para los profesores y aprendices” (Fabrício & Santos, 2006, p. 75). Este fue un inicio en la construcción de significados. Los alumnos debían subrayar las palabras inglesas que se encontraban en los textos de los materiales mencionados y, a partir de ahí, los docentes iniciaron procesos reflexivos pidiendo a los estudiantes que brinden las razones de los usos de estas palabras permitiendo la exploración de problemáticas sociopolíticas de la lengua meta. Así, surgen definiciones comunes establecidas en la sociedad brasileña, tales como la inferioridad de la cultura local ante la extranjera, concepciones que luego los estudiantes las cuestionan generándose nuevas perspectivas entre el inglés y el portugués. Esto revela que nuevos significados pueden surgir de la clase de inglés si es que son “recontextualizados colectivamente valorando las voces de confrontación de todos los participantes” (Fabrício & Santos, 2006, p. 79).

En resumen, todo un procedimiento guiado permite un gran involucramiento de los alumnos. Las concepciones construidas en conjunto se situaron en prácticas discursivas diferentes a las establecidas en una clase de inglés. Todo esto revela la posibilidad de enfocarse en el lenguaje del imperio de manera crítica, dicen Fabrício y Santos (2006).

Con esta tesis no pretendo construir nuevos significados sino explorar las creencias de los docentes que guían su práctica docente y por lo tanto no considero a estudiantes como participantes. En ese sentido, el análisis de las interacciones entre estudiantes y profesores de Fabrício y Santos muestra una de las maneras para llegar a resignificar nociones generalizadas desde una posición crítica. Nociones que dan cuenta del rol de la lengua inglesa en relación con los contextos periféricos que sin duda contribuyen al debate al que esta investigación también intenta aportar.

En general los estudios aquí presentados muestran que los participantes consideran al inglés como una lengua neutral que trae beneficios, destacando su característica instrumental en el mundo actual. Con la excepción de los sujetos de la investigación de Siqueira (2017), que muestran mayor consciencia respecto a los intereses de las grandes corporaciones detrás de la enseñanza del inglés, los resultados del resto de investigaciones muestran esa tendencia utilitarista de ese idioma.

3.3.2 Estudios sobre la pronunciación, el acento y las variedades del inglés

Tabla 6

Estudios sobre la pronunciación, el acento y las variedades del inglés	Coskun (2011)
	Arboleda Arboleda y Castro Garcés (2012)
	Young, Walsh, y Schartner (2016)

En Turquía Coskun (2011) conduce una investigación con futuros profesores de inglés. A pesar de que los participantes son estudiantes y no profesores en comparación a los de la presente investigación, creo que éste es relevante pues aborda temáticas parecidas y se emplea algunos instrumentos muy similares. Coskun (2011) investiga las actitudes de sus participantes sobre la enseñanza de pronunciación desde una perspectiva del inglés como lengua internacional y concluye que el modelo del hablante nativo es el preferido.

Este autor aplicó un cuestionario a 47 estudiantes de educación de lenguas, que abordó cuestiones relacionadas con el acento y la pronunciación. También empleó una entrevista semiestructurada con tres participantes.

Entre los principales hallazgos, el autor reporta que participantes del último año de la carrera de enseñanza de inglés prefieren la variedad del centro, especialmente la americana, pues estudiaron esta variedad en su etapa de formación. Además, porque desean parecerse culturalmente a sus hablantes, y principalmente debido a propósitos instrumentales relacionados con la obtención de un trabajo, y de tener acceso a la educación superior. Se tiene la noción de que esta variedad es la preferida para ingresar a una universidad.

Por otro lado, los resultados también nos muestran la poca tolerancia a los acentos de la primera lengua cuando se comunican con hablantes ‘no nativos’. Estos participantes turcos señalan que, a pesar de haber estado expuestos a diferentes variedades, no estarían de acuerdo en enseñar una variedad de inglés turco, piensan que la meta es enseñar una variedad que se acerque a la nativa. De hecho, la gran mayoría concuerda con que el profesor ideal en pronunciación es un hablante nativo de Inglaterra o los Estados Unidos. Además, perciben al inglés internacional como la lengua entendida por todos. Es decir, la variedad nativa es la compren-

sible, las otras no lo son. En resumen, Coskun (2011) concluye que estas son “típicas actitudes de aprendices y profesores de los contextos de lengua extranjera” (p.64-65) y recomienda, en la misma línea que Canagarajah (1999) y Matsuda (2012, 2018) que los aprendices “estén expuestos a otras variedades y culturas para que estén preparados lingüísticamente para una competencia intercultural” (p. 65).

A través de la presente investigación también abordo cómo los docentes del contexto ecuatoriano perciben al inglés como lengua internacional alejándose así de un modelo nativo y, por otro lado, pretendo comprender las valoraciones que hacen de las diferentes variedades y acentos. De esta manera contribuiré con el debate desde este contexto.

Por otro lado, un estudio colombiano de Arboleda Arboleda y Castro Garcés (2012) aplicó un cuestionario semiestructurado a 32 participantes: ocho profesores colombianos, ocho extranjeros, ocho estudiantes colombianos y ocho extranjeros con el propósito de explorar sus ideas sobre la relevancia de tener un acento en el nivel superior y las preferencias de los estudiantes sobre el acento de sus docentes. Los docentes en general (12 de los 16) expresan que el acento no es tan importante como es la pronunciación y también señalan que otras características deben ser consideradas en un profesor de inglés, tales como paciencia, creatividad y conocimiento de las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, todos los alumnos concuerdan en que una buena pronunciación de un docente de inglés es importante. La mayoría de estudiantes colombianos y pocos de los extranjeros piensan que el proceso de aprendizaje mejora cuando un docente posee un acento cercano al del hablante nativo. Arboleda Arboleda y Castro Garcés (2012) concluyen que a pesar de que el acento es importante, éste no debe ser el elemento principal que evalúe el dominio de la lengua de un docente de inglés. Se debe tomar acciones que reconozcan las potencialidades de estos maestros, nos dicen.

En el desarrollo de esta tesis también considero la relevancia del acento a través de una pregunta en el cuestionario en línea (Véase anexo 1). Como ya se indicó, las creencias de estudiantes no fueron abordadas en esta tesis, pues la intención es profundizar la exploración de las creencias de un grupo reducido en específico, los docentes de inglés de diferentes niveles educativos cuya formación y práctica profesional permitirán brindar información sobre cómo sus percepciones son aplicadas en el aula de clase.

Young et al. (2016) investigan el vacío que existe entre los debates académicos sobre las diferentes variedades del inglés y las lenguas metas que realmente se están enseñando y aprendiendo en el mundo. Tratan de dilucidar la relación de las creencias de los docentes entre actitudes y conocimiento hacia la naturaleza de las variedades del inglés. Así, estos autores exploran

preguntas relacionadas con las variedades de inglés preferidas en el aula tanto por profesores como alumnos, las percepciones sobre la naturaleza de las variedades existentes, y si la variedad usada en el aula se ajusta a un modelo en particular, entre las inquietudes más relevantes.

Setenta y un profesores de cinco diferentes países (China, Tailandia, India, España y Turquía) participaron en este estudio. Se recolectó información a través de grupos focales y de grabaciones o filmaciones de clase. La información de las clases fue analizada desde una perspectiva de contenido con el objeto de obtener información sobre las actitudes de los estudiantes hacia las variedades del inglés. Esta información luego fue comparada con los datos de los profesores generados en los grupos focales, que fue examinada también a través del análisis de contenido.

Los autores concluyen que existe una tendencia entre los docentes por usar la variedad americana o la variedad británica encontrándose que esta situación tiene relación con las directrices institucionales, los libros de texto usados y las experiencias de aprendizaje de los docentes con estas variedades, así como su familiaridad con ellas. Algunos conocen otras variedades, pero por cuestiones pragmáticas en general y de preferencia de los estudiantes optan por seguir enseñando la americana o británica. Indican que uno de los objetivos es permitir a sus estudiantes acercarse a la variedad estándar y también que por consistencia y claridad se debe mantener con una sola variedad nativa, la conocida por los docentes; situación que les permite modelar la lengua meta con mayor facilidad a sus estudiantes. Al margen de su preferencia por un modelo nativo, los docentes no consideran que el inglés pertenezca a los hablantes nativos.

Por otro lado, con respecto al inglés como lengua franca (ILF) o el inglés como lengua internacional (ILI) de manera general los docentes las perciben con aceptación al considerarlas como instrumentos que promueven la comunicación y el entendimiento a nivel internacional; sin embargo, sus respuestas sobre la naturaleza de estos ingleses son más bien elusivas e imprecisas al no determinar las diferencias. Por ejemplo, en relación con su conocimiento sobre la naturaleza de ILI y del ILF, los participantes tailandeses no notan ninguna diferencia o revelan una variedad de respuestas. Los profesores indios en cambio no le dan importancia a este aspecto y se enfocan en los propósitos de la enseñanza como más relevantes, coincidiendo que el comunicativo es el más importante; en todo caso, reconocen la existencia de solamente dos variedades nativas considerando necesario tener una variedad estándar, dejando claro que no por eso el inglés pertenece a un país determinado. Los docentes turcos tampoco pueden precisar las diferencias entre el inglés como lengua franca y el inglés como lengua internacional destacando la importancia de comunicación entre personas de diferentes países. Los participantes chinos y los españoles, de manera similar, no logran establecer las diferencias entre el ILF y el

ILI y concuerdan en la necesidad de enseñar una variedad estándar. En términos generales los autores encuentran una necesidad emergente de los docentes de “trabajar hacia una variedad estándar para los aprendices debido fundamentalmente a razones pragmáticas asociadas con [la rendición de] pruebas y [acceso al] empleo” (Young et al., 2016, p. 13). Esta variedad estándar es vista como un equivalente a una “variedad nativa idealizada” (p.13) donde el predominio del inglés americano y británico se mantiene.

Por otro lado, los participantes perciben a los ingleses del mundo como “potencialmente importantes” en la enseñanza de la lengua inglesa pues, para los docentes, éstos contribuyen a mejorar la inteligibilidad; sin embargo, no son vistos como modelos de enseñanza.

A través del análisis de los datos de las observaciones de clase, los autores concluyen que ninguna de las variedades predomina sobre las otras. Sin embargo, determinan que los aprendices tienen preferencias por las dos variedades del centro, ya sea la americana o la británica debido a factores relacionados con la exposición de éstas, ya sea a través de sus profesores, materiales o de elementos externos como la música y el cine. Además, estas variedades son vistas como “útiles, contemporáneas o elegantes” (Young et al., 2016, p. 16). Los estudiantes revelan diferentes actitudes hacia las variedades, ya sea enfatizando en seguir una en particular o en seguir una mezcla de ellas. Para algunos alumnos prima la inteligibilidad como factor que determina la preferencia de una de las variedades nativas. Para otros, factores externos como la política influyen en su preferencia; en otras palabras, el impacto que esa variedad provoca, si lo ven como positivo o negativo, determina un favoritismo en particular.

La investigación de Young et al. (2016) es una de las pocas encontradas que abordan específicamente las percepciones de los docentes de diferentes contextos de Asia y Europa con respecto a sus definiciones sobre el inglés como lengua franca (ILF) y el inglés como lengua internacional (ILI) y además sobre las valoraciones que emiten en relación con las variedades nativas que aprendieron y utilizan en sus clases. Estos aportes fueron empleados en la entrevista adaptada de Moncada (2016), específicamente inserté en la entrevista las preguntas relacionadas con su entendimiento sobre ILF e ILI, así como las variedades de inglés aprendidas y las empleadas en la clase de los docentes (Véase anexo 1).

Una diferencia con el diseño metodológico de esta tesis doctoral es el empleo de grupos focales que contribuyó a generar una gran variedad de respuestas de un conjunto amplio de profesores. En el caso de esta tesis no amerita usar este instrumento ya que el concentrarse en un grupo reducido de docentes permite hacer exploraciones profundas a través, sobre todo, de la entrevista individual.

3.3.3 Estudios sobre el native-speakerism

Tabla 7

Estudios sobre el native-speakerism	Monfared (2018)
	Wang y Fang (2020)
	Tajeddin y Adeh (2016)
	Widodo, Fang, y Elyas (2020)
	Geluso (2013)
	Rajagopalan (2006)
	Alghazo y Zidan (2019)

Monfared (2018) también investiga y compara las actitudes hacia la pronunciación del inglés de 240 docentes, de los cuales 65 son originarios de Irán y 55 de Turquía, es decir del círculo en expansión; y de 68 de la India y 52 maestros de Malasia, pertenecientes al círculo externo. El autor, utilizando un diseño mixto empleó un cuestionario en línea, adaptado de Tokumoto y Shibata, y entrevistas a profundidad a 25 profesores. El estudio explora las actitudes de estos docentes hacia su propia variedad del inglés y sus creencias con respecto a los acentos nativos y sus funciones en la pronunciación estándar.

En cuanto a la evaluación de su acento, considerando la dicotomía de hablante nativo y ‘no nativo’, los profesores del círculo externo reconocen, en mayor proporción de lo que lo hacen los participantes del círculo en expansión, que su acento no es nativo. En relación con la inteligibilidad de su acento, asimismo los profesores indios y malayos, en mayor proporción, piensan que el suyo es más comprensible cuando interactúan con hablantes nativos y con ‘no nativos’. Enfocándose en la aceptabilidad de sus acentos en diferentes ámbitos, el autor no encuentra diferencias entre estos grupos de profesores. Tanto en los ámbitos pedagógicos, como de comunicación intercultural y de comercio internacional, los dos grupos de profesores sienten que sus acentos eran aceptables. Sin embargo, los profesores iraníes y turcos del círculo en expansión muestran su deseo de emular una pronunciación nativa en mucha mayor proporción que sus colegas indios y malayos. De hecho, para estos últimos el acento no es importante sino la posibilidad de transmitir mensajes de manera más apropiada. En general, los profesores del círculo externo se sienten más cómodos y satisfechos con sus acentos; mientras que los del círculo en expansión muestran su frustración al no acercarse a un acento nativo americano que es lo que ellos aspiran alcanzar. De los pocos docentes del círculo externo que prefieren una variedad nativa, Monfared (2018) asevera que la variedad británica es la favorita.

El autor, al considerar la cuestión de identidad, concluye que los dos grupos de docentes presentan influencias del native-speakerism en vista de que todos estos profesores “construyen identidades múltiples basados en contextos pedagógicos y sociales que reflejan los grupos lin-

güísticos y sociales a los que ellos pertenecen” (Monfared, 2018, p. 12). Al querer ser aceptados por centros privados y por sus estudiantes, los docentes intentan proyectar una identidad cercana a la del hablante nativo. Por lo tanto, en sus clases tratan de asimilar esas identidades imitando lo más cercanamente posible al acento nativo (Monfared, 2018).

Este autor asevera que los antecedentes históricos de cada círculo influyen la construcción de las identidades de los docentes, así como las políticas educativas de cada país. En Turquía e Irán los profesores demuestran mayor prejuicio en contra de la variedad de inglés hablada en sus propios países, prefiriendo la variedad americana. Mientras que los profesores de India y Malasia, quienes han sido expuestos a variedades nativas y no nativas, las consideran como variedades importantes, aunque no dejan de exponer su preferencia por el inglés británico (Monfared, 2018). Por lo tanto, este académico recomienda la necesidad de promover una sensibilidad hacia las otras variedades y en general dejar esa visión restrictiva al reconocer que los usuarios del inglés de hoy en día se desenvuelven en un sistema ecológico amplio. Entonces, se debe abordar temáticas como “el lenguaje y el poder, la relación entre el inglés y las lenguas indígenas, los derechos lingüísticos, la política del lenguaje, la ecología lingüística y la división lingüística” (Monfared, 2018, p. 13). Es necesario introducir a los estudiantes a los diferentes World Englishes a través de considerarlos en los currículos de estos países. Por lo tanto, es prioritario ampliar el enfoque de la competencia comunicativa a través de la inclusión de habilidades pragmáticas e interculturales, así como del entendimiento de los ingleses en una amplia gama de contextos, manifiesta Monfared. Este autor sugiere que en los programas de lenguas debe promoverse la comprensión de los diversos ingleses y sus contextos sociolingüísticos.

En el estudio previo se destaca la influencia del *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2006, 2009) en profesores de contextos disímiles. La dicotomía de los profesores nativos y ‘no nativos’ planteada por las temáticas presentadas por Monfared (2018) relacionadas con los acentos, pronunciación e identidad profesional, también son abordadas en esta tesis a través, fundamentalmente, de la entrevista a profundidad, y así contribuir al debate del *native-speakerism* desde un grupo de profesores que pueden brindar información interesante de su contexto particular.

Wang y Fang (2020) examinan las actitudes de docentes y estudiantes de una universidad china hacia los profesores nativos y no nativos y hacia la ideología del *native-speakerism*. Para ello emplearon un cuestionario en línea y una entrevista obteniendo 106 cuestionarios de estudiantes universitarios. Luego realizaron entrevistas a cuatro estudiantes y a cuatro profesores.

De acuerdo a los resultados de los cuestionarios, los estudiantes reconocen el dominio

de las expresiones idiomáticas, pronunciación, fluidez y conocimientos de aspectos culturales de los profesores nativos, entre sus principales fortalezas. Asimismo, valoran las formas de enseñar de los hablantes no nativos y sus conocimientos de la cultura china, entre otras características. Un 62,26% de estudiantes chinos consideran a ambos, profesores nativos y no nativos como docentes calificados. En esa misma línea, 66% de ellos se muestran neutrales hacia el native-speakerism. El análisis de las entrevistas arroja contradicciones pues algunos estudiantes consideran a los nativos como profesores modelos al destacarse por su dominio del lenguaje y uso de expresiones idiomáticas. Los profesores, por otra parte, manifiestan sentirse docentes cualificados siendo su experiencia de aprendizaje de una segunda lengua un factor que incide en su práctica docente. De hechos, algunos estudiantes concuerdan con que esta experiencia permite entender sus dificultades. Los docentes tienen una posición crítica con la noción de que el profesor hablante nativo sea el modelo ideal y ejerza un mejor papel que los ‘no nativos’ en el ámbito universitario, manifestando que existen pocas diferencias entre estos profesores. Señalan que el ser un hablante nativo no tiene ninguna relación con las prácticas docentes en el aula. Además, los resultados muestran que en esa universidad la contratación de profesores de inglés depende de la formación profesional y no del origen de sus postulantes. Este estudio se caracteriza por ese rompimiento con la ideología del hablante nativo (Wang & Fang, 2020). Los autores convocan a revisar las nociones de la ideología del hablante nativo y así empoderar a los profesores ‘no nativos’ como legítimos docentes de la lengua. Además, promueven la toma de conciencia de la diversidad lingüística del mundo de hoy y la necesidad de pensar en un paradigma del inglés como lengua franca. Sin duda, sus resultados se diferencian de muchos de otros contextos y con la presente investigación intento contribuir con el análisis de las realidades del contexto ecuatoriano.

En otro estudio Tajeddin y Adeh (2016) exploran las percepciones de profesores nativos y sus contrapartes: 100 profesores de los Estados Unidos y Gran Bretaña, y 100 docentes de Turquía e Irán. Emplearon un cuestionario y una entrevista semiestructurada buscando auscultar las percepciones de estos docentes sobre su estatus profesional y las ventajas y desventajas de los nativos y ‘no nativos’.

Entre los resultados referentes al área profesional, ambos grupos de docentes reportan que los profesores ‘no nativos’ pueden adquirir un estatus profesional igual al de los nativos. Los dos grupos, asimismo, concuerdan en que no debería existir discriminación laboral entre estos profesionales. En lo que respecta a las ventajas, la gran mayoría de maestros ‘no nativos’ concuerdan con la idea de que sus contrapartes tienen mejor conocimiento en cuanto a pronunciación y a habilidad oral. Sin embargo, los nativos no concuerdan con esta noción señalando

que el ser un buen profesor de inglés no depende solo de estos elementos sino de otras condiciones más. Además, una gran mayoría de profesores ‘no nativos’ concuerdan con la idea de que “los nativos tienen un mejor conocimiento que los no nativos, del uso auténtico y real del inglés” (Tajeddin & Adeh, 2016, p. 49).

De otra parte, entre las ventajas de los nativos, señaladas por los ‘no nativos’, encontramos “la pronunciación y entonación; familiaridad con las complejidades de la lengua, [y] el estar expuestos a contextos de la vida real del uso del inglés”; mientras que los nativos entre sus ventajas perciben su “pronunciación perfecta, su conocimiento intuitivo del lenguaje correcto, su conciencia profunda de la cultura inglesa, [y] mejor habilidad para enseñar la lengua informal” (Tajeddin & Adeh, 2016, p. 49). En general los profesores nativos se perciben de manera positiva, y sus colegas ‘no nativos’ los perciben de manera similar. Por otra parte, con respecto a cómo son considerados los ‘no nativos’ por los nativos, los ven como profesores “efectivos y competentes” que han recibido mejor formación académica; además de que tienen “mejor comprensión de la interferencia de la lengua materna, tienen mayor práctica docente y son más sensibles a los problemas de los estudiantes” (Tajeddin & Adeh, 2016, p. 50). Los ‘no nativos’ se ven a ellos mismos con otras cualidades que tienen que ver con el conocimiento sociocultural de sus alumnos, por lo tanto, muestran mejor comprensión de aspectos culturales y sociales de los estudiantes. Sin embargo, sienten que carecen de “características esenciales de un profesor competente” (Tajeddin & Adeh, 2016, p. 50), observándose de esta manera la influencia del native-speakerism en estos maestros.

En suma, se observa que ambos grupos de docentes conocen sus fortalezas y pueden ser buenos profesionales. Algunos profesores nativos destacan que el ser un profesor competente no tiene que ver con que sea un nativo o un ‘no nativo’, sino la habilidad con que permita al estudiante beneficiarse del proceso de aprendizaje. Los autores recomiendan mayores oportunidades para los ‘no nativos’ al darse cuenta de sus ventajas y de lo que el desarrollo profesional les puede brindar (Tajeddin & Adeh, 2016).

Por otro lado, Widodo et al. (2020) reportan un estudio sobre la construcción de la identidad profesional de los futuros profesores de inglés en China en el marco de la importancia creciente del rol del inglés como lengua franca global. Usan un caso de estudio narrativo y se basan en la teoría de la identidad para auscultar cómo un grupo de estudiantes de postgrado construyen su identidad y enfrentan al native-speakerism en su proceso de formarse como profesores legítimos.

Para llevar a cabo su investigación, los autores se basan en el paradigma del inglés global

que considera las relaciones entre los ingleses del mundo, el inglés como lengua internacional y el inglés como lengua franca, y en la identidad profesional constituida por la agencia de los profesores y su capacidad para desenvolverse con los diferentes actores y elementos del sistema educativo (proponentes de las políticas educativas, estudiantes, colegas, textos y materiales).

Este estudio de caso narrativo intenta comprender cómo los estudiantes hacen escuchar sus voces en un ambiente de discriminación y su posicionamiento de profesores ‘no nativos’ de inglés. Se exploró y comparó las vivencias de 16 profesores de inglés que habían tenido experiencia con profesores extranjeros con las de cuatro profesores quienes habían estudiado y trabajado en el extranjero. Todos los participantes tienen nacionalidad china. A través de reflexiones escritas y entrevistas los autores exploran los puntos de vista de los cuatro últimos docentes relacionados con la construcción de su identidad profesional mientras trabajaban en una universidad internacional. Se les pidió que narraran o escribieran sobre sus experiencias en el extranjero, sus motivaciones para regresar a China y trabajar como profesores universitarios, las ventajas y desventajas de los profesores nativos y ‘no nativos’, y las cualidades de profesores exitosos. Luego fueron entrevistados con el propósito de auscultar si los participantes habían experimentado algún tratamiento discriminatorio en sus lugares de trabajo en donde tenían colegas de otros contextos culturales.

El análisis de los datos arroja dos temas: “la percepción de privilegio y marginalización [...] y la construcción de la identidad profesional como profesores de inglés legítimos [...]” (Widodo et al., 2020, p. 3). En referencia al primer tema, los participantes indican que cuando se encontraron en el extranjero no notaron ninguna deferencia hacia los profesores nativos, pero cuando regresaron a China, pudieron observar cómo los docentes de inglés extranjeros recibían mayor sueldo que los profesores chinos, a pesar de que contaban con las mismas cualificaciones. También los participantes destacan la necesidad de tener conciencia del desarrollo del inglés global. Muchos de los docentes no habían oído hablar de los paradigmas plurales de la lengua inglesa lo que dificultaba aún más su práctica en el aula. Uno de ellos señala que los estudiantes miran a los hablantes nativos como una autoridad en la profesión. Otro participante indica que los mismos docentes chinos sugieren a sus estudiantes que busquen profesores nativos promoviendo una automarginalización. Por otro lado, una docente indica su experiencia de discriminación en el reclutamiento de docentes al percatarse de que el requerimiento principal es ser un profesor nativo. Con respecto al segundo tema relacionado con la construcción de la identidad profesional, revelan asimismo la existencia de privilegio y marginalización. Consideran que incursionar en investigación es una manera de enfrentar el native-speakerism así como de involucrarse en eventos de desarrollo profesional. Destacan la discriminación al señalar que

a los profesores nativos no se les exige incursionar en investigación, mientras que los colegas chinos, para propósitos de promoción, están obligados en hacerlo. Al margen de esta discriminación, consideran importante ser parte del mundo de la investigación y revelan su lucha por legitimarse como profesores pues a través de ella también pueden responder a las necesidades de sus estudiantes y además la investigación es más reconocida que solo la instrucción en el mundo académico (Widodo et al., 2020).

Los docentes revelan su preocupación pues si los docentes nativos a priori perciben su situación de privilegio, por ejemplo, en las facilidades de hospedaje que reciben y en su alto salario, esta situación va en desmedro de la identidad profesional de todos los docentes locales. Dos participantes destacan la necesidad de socializar ante sus estudiantes y colegas el paradigma del inglés global como una forma de desafiar y detener esta concepción anacrónica de nativos y ‘no nativos’. Los autores recomiendan incorporar en los programas de educación el inglés global y la pedagogía crítica para desarrollar la conciencia crítica y ser capaces de enfrentar las políticas monolingües y el dominio de las culturas anglófonas representadas en los textos y materiales de inglés.

La narrativa empleada por estos últimos autores, en alguna medida, se hace tangible en la presente investigación cuando los docentes ecuatorianos en las entrevistas describen en detalle vivencias relacionadas con una serie de temáticas también abordadas por Widodo et al. (2020), especialmente las relacionadas con el privilegio y la marginalización, efectos del *native-speakerism*.

Por otro lado, en Japón, Geluso (2013) entrevistó, a través de correo electrónico, a siete profesores de inglés que no eran originarios de este país, quienes fueron contratados en el nivel preuniversitario como asistentes de profesores de inglés. Seis de ellos provenían de países del centro, de los Estados Unidos o del Reino Unido y una era de Filipinas. Entre los hallazgos más destacados, el autor reporta las percepciones de los estudiantes sobre estos docentes. Se señala que sus estudiantes los admiran al considerarlos como modelos ideales en cuanto a pronunciación y al ser proveedores de un auténtico input de la lengua inglesa. Es decir, su percepción se restringe a ser considerados como ejemplos a seguir en cuanto al dominio del inglés y además como puertas al conocimiento de una “cultura misteriosa y exótica”, pero no como educadores en su real dimensión (Geluso, 2013, p. 104), situación que no satisface a estos docentes. Además los maestros observan que dentro del perfil de un profesor de inglés sus estudiantes japoneses asocian a un buen profesor nativo con el caucásico blanco. De hecho, la poca apreciación que recibió en un inicio la profesora de Filipinas confirma que los estudiantes japoneses prefieren a profesores hablantes nativos blancos (Geluso, 2013), existiendo una asociación ra-

cial con el profesor hablante nativo. El autor concluye, basándose en preceptos de Mahboob, en la necesidad de cambio de la identidad profesional del docente de inglés, que debe ser redefinida independientemente de la lengua materna, nacionalidad o raza de los docentes. En otras palabras, indica que todos los profesionales de *TESOL* serán beneficiados si, al margen de su origen y de ser nativos o ‘no nativos’, se los juzga con base en sus méritos antes que con base en su lengua materna, nacionalidad o raza (Geluso, 2013), aspectos últimos que ilustran como el *native-speakerism* está presente en este contexto.

Geluso (2013) informa de esa particularidad de la ideología del hablante nativo, que alcanza la noción racial, característica reportada también por autores como Kubota (1998). Con base en las entrevistas realizadas vía correo electrónico por este autor, esta temática se hace presente. De igual manera esta tesis plantea que las entrevistas individuales, cara a cara permiten recabar información sobre este tópico.

Una investigación de Rajagopalan (2006) en Brasil explora el grado de confianza que tienen los docentes brasileños respecto a su preparación profesional. El autor aplicó una encuesta a 500 profesores del país recibiendo una respuesta del 90% de ellos. Entre los hallazgos, el investigador señala una contradicción. A pesar de que la gran mayoría de docentes (88%) contestan no sentirse menospreciados por no ser hablantes nativos, los profesores presentan sentimientos de inferioridad y ansiedad al compararse con los hablantes nativos. Se sienten subestimados profesionalmente e incluso manifiestan que son tratados como ciudadanos de segunda clase en el ambiente laboral. También creen que no tienen posibilidad de avanzar y desarrollarse en su profesión y, en menor grado, no se sienten lo suficientemente preparados, entre otras limitaciones. Todos estos docentes coincidieron en que para lograr un dominio de la lengua es importante haber vivido en un país anglosajón. Rajagopalan (2006) asevera que esta última opinión se relaciona con la idea de un dominio del lenguaje del que en realidad se carece, constituyéndose en un mecanismo de defensa en situaciones de contratación laboral. Es decir, esta opinión se constituye en un encubrimiento psicológico que colabora en esconder una falta de preparación. De hecho, en las entrevistas a profundidad el autor encuentra que no existe correlación entre el haber vivido en un país anglosajón y el dominio del inglés de los docentes brasileños. El autor concluye que lo significativo cuando se evalúa la confianza profesional de los docentes, no es lo que públicamente señalen los maestros, sino más bien cómo ellos se perciban así mismos y cómo califiquen a su fluidez. Además, entre otro hallazgo que reporta el autor, está una relación entre el grado de confianza como profesor ‘no nativo’ y, por un lado, el período de experiencia docente y, por otro, su ambiente laboral. Para los profesores con menos experiencia no es relevante la condición de no ser nativo, mientras que para los profesores con

experiencia de diez años y más sí se constituye en una condición importante, notándose una influencia menor del mito del hablante nativo en los profesores jóvenes. El autor considera que ésta se podría deber a que en los actuales programas de formación existe mayor oportunidad de reflexión y de temáticas nuevas. En lo que al ambiente laboral respecta, los docentes de instituciones privadas muestran una subestimación de su inglés frente al de los hablantes nativos. Los docentes de universidades, por el contrario, ven a los programas de educación en términos más amplios donde el dominio lingüístico era solo uno de los requisitos para ser docente (Rajagopalan, 2006).

El autor inicia una investigación-acción para reforzar la autoconfianza profesional de estos docentes. Recomienda usar una pedagogía de empoderamiento para que los docentes pierdan estos miedos y ansiedades con respecto a sus colegas nativos.

Los hallazgos del estudio de Rajagopalan (2006) revelan el desequilibrio que existe entre los llamados profesores nativos y profesores ‘no nativos’ produciendo un sentimiento de inferioridad. Estas creencias que tienen los docentes sobre sí mismos pueden afectar las decisiones pedagógicas y, por lo tanto, su práctica en el aula (Borg, 2011; Richards y Lockhart, 1994). Por otro lado, Rajagopalan (2006) señala un sinúmero de factores que se obtuvieron a través de una entrevista en profundidad que inciden en estos hallazgos. Como se mencionó, la entrevista planteada en esta tesis espera generar nuevas preguntas que permitan profundizar entre otras temáticas, la del native-speakerism y sus efectos.

En líneas similares a la de la investigación brasileña, dos investigadores jordanos reportan un estudio relacionado con la ideología del hablante nativo o native-speakerism y la enseñanza de la pronunciación.

Alghazo y Zidan (2019) señalan que el criterio de la enseñanza efectiva del profesional de inglés como lengua extranjera radica en su experticia más no en su lugar de origen. Su estudio se enfoca en la enseñanza de pronunciación por profesores ‘no nativos’ y busca comprender desde un análisis más profundo la ideología del hablante nativo en la enseñanza de pronunciación, generando dos términos: pánico cultural y (*voicelessness*) silenciamiento de la voz.

Cien futuros profesores de inglés de una universidad jordana participaron de esta investigación llenando un cuestionario y siendo entrevistados. El cuestionario auscultaba información relacionada con las convicciones sobre lo que implica la enseñanza efectiva de pronunciación, así como sus apreciaciones sobre sus profesores de pronunciación nativos y ‘no nativos’. Cuarenta y ocho participantes fueron entrevistados a través de grupos focales.

Los resultados del cuestionario indican que los participantes (27%) que prefieren a pro-

fesores nativos como instructores de pronunciación, señalan como razón fundamental la exposición a un acento nativo asociado con el acento correcto. Además, perciben como una desventaja de los profesores ‘no nativos’ el uso del árabe y de contenidos no auténticos. Por otro lado, los estudiantes (25%) que muestran una preferencia por un profesor ‘no nativo’ manifiestan que ellos, al conocer la lengua materna de los alumnos, son capaces de ayudarles de manera más efectiva en las dificultades de pronunciación asociadas a la interferencia de su primera lengua y también muestran una pronunciación más inteligible; además aprecian como una ventaja la experiencia de estos profesores de haber sido aprendices de una lengua. Por otro lado, un grupo importante de participantes (48%) no revela ninguna preferencia (Alghazo & Zidan, 2019).

Alghazo y Zidan (2019) luego del análisis de las entrevistas encuentran una tendencia clara influenciada por el native-speakerism, al confirmar que la condición de ser nativo pesa en las percepciones de los estudiantes. Los participantes consideran a los profesores nativos como los modelos a seguir y explicitan que son superiores a los ‘no nativos’, incluso comentan que los nativos no cometen errores. También los prefieren por sus enfoques y estilos de enseñanza; por ejemplo, los participantes apreciaron la importancia que los nativos dan a la fluidez sobre la forma de la lengua. Entre las opiniones contrarias, los estudiantes indicaron que los ‘no nativos’ se centran en problemas de pronunciación en específico y son capaces de ayudarles más efectivamente, lo que no ocurre con los profesores nativos. Por otro lado, el hecho de que los alumnos identifiquen errores de pronunciación de sus profesores ‘no nativos’, produce un “pánico lingüístico” entre estos instructores, dicen los autores (p. 247). A su vez, este pánico lingüístico genera un silenciamiento de las voces (*voicelessness*) de profesores y estudiantes. Es decir, la meta inalcanzable de hablar como un nativo podría causar una especie de discapacidad en otras formas, entre las que se encuentra la, denominada por Holliday, cultural disbelief que se relacionaría con el uso de la expresión personal del hablante y por lo tanto en la pérdida de sus voces. Justamente, algunos participantes opinan que el uso del árabe es contraproducente cuando se enseña pronunciación inglesa. Mientras que otros lo consideran una ventaja de los ‘no nativos’ y lo señalan como una gran limitación de los nativos. Los investigadores resaltan las ideas de dos participantes que consideran como limitante el monolingüismo de los nativos, apreciando la variedad de acentos que los ‘no nativos’ muestran. Además, cuestionan la asociación discriminatoria y racista en contra de los ‘no nativos’ (Alghazo & Zidan, 2019).

Finalmente, recomiendan promover la consciencia de los profesores y alumnos de que el ideal no es alcanzar una pronunciación nativa; es decir, se hace necesario destruir el mito del hablante nativo, del uso exclusivo del inglés en el aula, dándole al profesor ‘no nativo’ iguales oportunidades al eliminar el pánico lingüístico y, de esta manera, permitir al estudiante empo-

derarse y usar su voz en el aula.

Vale la pena señalar las recomendaciones de estos dos últimos estudios (Alghazo & Zidan, 2019; Rajagopalan, 2006) que se dirigen a destacar la necesidad de promocionar el empoderamiento y protagonismo de los profesores ‘no nativos’ (Holliday, 2005) con el objeto de enfrentar este fenómeno. Por otro lado, la presente investigación persigue contribuir con las creencias de los docentes ecuatorianos respecto de la dicotomía del hablante nativo y ‘no nativo’ y emitir comparaciones con los hallazgos de los estudios de otros contextos.

En todos los estudios revisados en esta última sección, se destaca como indica Llurda (2009), que, a pesar de los desarrollos teóricos, la penetración del native-speakerism en los contextos de la periferia subsiste en diferentes actores, como son los aprendices de inglés, los futuros profesores y los docentes de inglés. Esta tesis justamente pretende contribuir al debate de esta importante temática desde otro contexto no auscultado, como es el contexto ecuatoriano, a través de la exploración de las creencias de los maestros de diferentes niveles del sistema educativo nacional, es decir de un grupo en específico que se caracteriza por su conocimiento académico y su práctica docente cuyo bagaje puede brindar aportes importantes a la bibliografía.

3.3.4 Estudios sobre la pedagogía, los contenidos, y materiales

Tabla 8

Estudios sobre la pedagogía, los contenidos, y materiales	Cox y Assis-Peterson (1999)
	Berredo y Gil (2017)
	Monfared, Mozaheb, y Shahiditabar (2016)
	Filho, Volpato, y Gil (2017)
	Monfared (2020)
	McKay (2003)
	Copland, Mann y Garton (2020)

Las autoras brasileñas Cox y Assis-Peterson (1999) llevan a cabo una investigación en el marco de una propuesta curricular⁷⁰ centrada en la pedagogía crítica cuyas premisas promueven desarrollar discursos contrahegemónicos que permitan descubrir las inequidades sociales.

Sus participantes son 40 profesores de inglés de los diferentes niveles educativos residentes de Cuiabá en Matto Grosso, situado en el medio oriente de Brasil. Emplearon una entrevista y comentarios de los docentes emitidos luego de una lectura de dos textos, “uno sobre motivación integrativa [...] y otro sobre motivación política” (Cox & de Assis-Peterson, 1999, p. 439). Analizan sus datos con base en el análisis del discurso.

⁷⁰ Denominada Parámetros Nacionales Curriculares

Al ser entrevistados, la mayoría de docentes indican que utilizan el enfoque comunicativo o uno centrado en la lengua que considera la lectura, la gramática y la traducción; un grupo de cinco profesores manifiestan el uso de un enfoque crítico centrado en los aspectos ideológicos de la enseñanza del inglés. La gran mayoría de docentes no conoce el significado del término pedagogía crítica. Y del grupo reducido, dos participantes, lo perciben en sus dimensiones políticas; es decir reconocen la importancia de discutir sobre la dependencia política, económica y cultural del Brasil en relación con el poderío de los Estados Unidos, “la naturaleza global del lenguaje y la necesidad de desconfiar de sus ideologías subyacentes” (Cox & de Assis-Peterson, 1999, p.441). Tres de ellos lo relacionan con promover el desarrollo de estudiantes críticos y reflexivos. Luego de que las investigadoras explican a sus participantes lo que realmente envuelve la pedagogía crítica, los docentes la conciben como la contextualización de la enseñanza que toma en cuenta aspectos culturales tanto de los aprendices como del inglés.

Cuando los investigadores consultan a los docentes si se ven a sí mismos como entes políticos en la enseñanza del inglés, responden que no se perciben ni como “colonizados ni colonizadores”; sienten que cumplen una misión de preparar a los estudiantes para “ser exitosos en el mundo internacional” (Cox & de Assis-Peterson, 1999, p. 442). No observan, como esperaban las investigadoras, ver docentes que se perciban como personas alineadas que contribuían a desarrollar los intereses de los Estados Unidos.

Con el segundo instrumento se busca establecer conflictos relacionados con la cultura extranjera, a saber, si existe asociación o desapego a ella y cómo los docentes lidian con ésta. Los docentes revelan que con frecuencia sus alumnos presentan cuestionamientos de por qué se debe aprender esta lengua y no otra. Los participantes señalan que entre las razones se encuentran su utilidad para ser competentes en el mundo. De esta manera, las investigadoras observan que nunca se abordan aspectos políticos de inequidad entre las lenguas.

Las académicas concluyen que existen dos tipos de discursos entre los participantes: el integrativo, “asociado con una formación ideológica del neoliberalismo” y un segundo discurso que permite empoderarse y está relacionado con una formación ideológica ética (p. 446). El conflicto está marcado por relaciones de poder desiguales expresado entre “discursos hegemónicos y contradiscursos emergentes” (Cox & de Assis-Peterson, 1999, p. 446). Los docentes del discurso integrativo miran a la enseñanza del lenguaje como algo neutral, y perciben al inglés como una lengua global que permite el acceso a bienes materiales e intangibles. Mientras que los del segundo discurso, cuestionan la neutralidad del inglés y la asocian como una lengua internacional al servicio de intereses determinados. El hecho de que existan pocos participantes que se apegan a este discurso contestatario se debe a la influencia grande de la industria de los

materiales y pedagogías provenientes de Inglaterra y los Estados Unidos. De hecho, tres participantes hablan sobre esta dependencia que se da a través del uso de textos importados y empieza desde que los individuos son estudiantes hasta que se convierten en profesores.

En resumen, las autoras concluyen que la pedagogía crítica no es implementada en Brasil a pesar de los parámetros curriculares que promueven su desarrollo. El reto está, dicen, en dejar de hablar sobre ésta y hacer pedagogía crítica. Esto implica tomar a la educación como un acto político y develar el mito de la neutralidad del inglés. Es necesario dejar de enfatizar en la competencia técnica y lingüística en detrimento de la competencia política, concluyen.

El estudio anterior nos muestra que a pesar de existir una propuesta curricular circunscrita a una pedagogía crítica que promueve los discursos contrahegemónicos, ésta no se implementa en el aula y persiste una visión técnica circunscrita a la lingüística entre los docentes. Esta investigación, al igual que la de Perca (2016) en Perú, aborda en alguna medida una mirada desde las altas esferas, que intenta explorar si los actores principales, los docentes, las aplican. Por otro lado, Cox y de Assis-Peterson (1999) proveen de información relevante con respecto a la visión neutral del inglés que presentan estos docentes, revelando la poca criticidad existente en este contexto. Este insumo permitirá comparar las creencias de los docentes ecuatorianos sobre este temática.

En otro estudio llevado a cabo en Brasil, Berredo y Gil (2017) destacan que las sociedades monolingües casi no existen en el mundo actual, por eso los individuos ahora necesitan saber por lo menos dos idiomas. El inglés se ha convertido en una poderosa lengua y su enseñanza necesita ser abordada en contextos multilingües. El inglés como lengua franca (ILF), es una alternativa de aprendizaje en estos nuevos contextos.

Los investigadores exploran las percepciones de esta alternativa al hacer una encuesta a estudiantes del renombrado programa de postgrado en inglés: Estudios lingüísticos y culturales de la Universidad Federal de Santa Catarina. Es importante saber qué piensan los educadores de profesores de inglés y los profesores de inglés sobre la enseñanza de ILF. Llevan a cabo entrevistas a cuatro profesores y a seis estudiantes del programa y analizan dos preguntas que exploran las percepciones de sus participantes con respecto a lo que implica para ellos la cultura y su enseñanza en la clase de inglés.

Entre los hallazgos mencionan que las percepciones de los participantes están principalmente influenciadas por un enfoque integrativo, un enfoque de empoderamiento o intercultural y un tradicional. Una docente mira a la enseñanza de la cultura con una perspectiva tradicional que engloba expresiones culturales como la música, las artes, etc., considerando la cultura

como el cúmulo de productos fijos. Cuatro participantes exhiben un enfoque integrativo, que al percibir al inglés como una lengua neutral y de manera acrítica, no logran mirar las relaciones de poder que pueden existir cuando las culturas interactúan. El discurso integrativo, basado en el enfoque comunicativo, considera importante conocer los comportamientos de la cultura del hablante nativo, lo cual a su vez se constituye en la manera apropiada del aprendizaje cultural, circunscribiendo los elementos culturales a una nación y, por lo tanto, mostrando que las identidades nacionales son monolíticas. Estos participantes destacan la importancia de aprender los comportamientos culturales, normas de etiqueta y hábitos del hablante nativo, especialmente del americano, constituyéndose éste en un modelo. Por otro lado, cinco participantes ven al aprendizaje cultural con un enfoque de empoderamiento o intercultural que va más acorde con la enseñanza de ILF al señalar que la cultura se constituye en conocimiento compartido que hace posible la comunicación. Además, esta perspectiva señala la importancia de una conciencia crítica que muestra las diferencias culturales y los “problemas que pueden surgir por sobredimensionar los valores de la cultura del otro” (Berredo & Gil, 2017, p. 128) revelando su visión de que ninguna cultura puede ser considerada modelo de otra y mostrando la importancia de la cultura de los aprendices. Esta visión además permite ser conscientes de los estereotipos y de los prejuicios culturales. Así, se diferencia del enfoque integrativo en la medida en que no considera solo el conocimiento de la cultura del otro para ser transmitida sino una conciencia que tiene que ser construida. Esta conciencia intercultural ayuda a los aprendices a entender la complejidad y heterogeneidad de la cultura y de las culturas, contrapuesta a concebir a la cultura como algo homogéneo y asociado a un país nativo. Entonces, un grupo de participantes muestran esta perspectiva cultural de empoderamiento que resalta la importancia de la cultura de los aprendices y la comparación con las otras culturas. Por lo tanto, no existe la necesidad de internalizar las normas culturales del hablante nativo sino más bien de reflexionar sobre sus propios valores culturales, comportamientos y maneras de pensar. Estos maestros tienen conciencia de que la cultura no puede ser circunscrita a una esencialidad y es necesario “desarrollar la habilidad para mirar a la cultura desde múltiples perspectivas y desarrollar la empatía, apertura y respeto por el otro” (Berredo & Gil, 2017, p. 131).

Monfared et al. (2016) similarmente. llevan a cabo una investigación en Irán donde auscultan el tema cultural enfocado desde el inglés como lengua internacional de profesores del círculo interior, exterior y en expansión. Los participantes están constituidos por dos 244 profesores de inglés, de los cuales 66 pertenecen al círculo interno (El Reino Unido y los Estados Unidos), 84 a India y Malasia, es decir al círculo externo y 84 a Irán y Turquía, o sea al círculo en expansión. Emplearon un cuestionario y entrevistas, éstas últimas fueron conducidas a diez participantes de cada uno de los círculos mencionados. La metodología usada en el análisis no

está bien detallada por los autores; mencionan que se utilizó códigos para las partes de las preguntas abiertas del cuestionario y el software SPSS versión 22.

Entre los resultados, los autores señalan que existe una actitud positiva de la mayoría de los profesores de los tres círculos (87%) por enseñar temáticas culturales locales e internacionales antes que las pertenecientes a la cultura americana o británica. Un resultado muestra que gran parte de los contenidos relacionados con temáticas culturales que los profesores en expansión usan proviene de los países occidentales. Con respecto a las preferencias culturales de los estudiantes, los docentes (72%) indican que la mayoría prefiere temáticas internacionales antes que locales o de los países del círculo interior. La mayoría de docentes creen que es relevante resaltar entre sus estudiantes las diferencias culturales y lingüísticas de sus contextos. De hecho, el 40,2% de los docentes proveen siempre de oportunidades para concientizar sobre estas diferencias, un 37,7% lo hace a menudo y un restante 17,2% lo hace regularmente. Por otro lado, la gran mayoría de docentes tienen una actitud positiva hacia los profesores ‘no nativos’; piensan que ellos son buenos prospectos para la enseñanza en las comunidades locales. De hecho, el 77% escoge al profesor ‘no nativo’ como la mejor opción para enseñar en sus comunidades locales, mientras que el 23% restante considera a un profesor nativo como la mejor opción.

Los autores concluyen que para que la enseñanza del inglés como lengua internacional se lleve a cabo, se debe considerar un tema práctico relacionado con un cambio de visión de los docentes en la cuestión cultural. Es decir, esta visión debe modificarse de una centrada en la cultura de los países del círculo interno a una perspectiva que considere las cuestiones culturales más globales y locales. En este marco, los docentes cumplen un rol fundamental para la realización del inglés como lengua internacional. Por otro lado, resumiendo los hallazgos, la gran mayoría de los docentes (87%) muestran una actitud positiva a la enseñanza y aprendizaje de temáticas culturales internacionales y locales y un número menor (13%) muestra una afinidad nativista y a la enseñanza de contenidos de la cultura occidental. La mayoría de profesores también indican la importancia de incluir contenidos culturales no solo de la cultura americana y británica, sino de otras regiones, mostrando una sensibilidad a las culturas internacionales y locales. Finalmente, en general, los profesores revelan una actitud positiva a que el docente ‘no nativo’ sea el profesor de sus comunidades locales en lugar de un nativo.

Dentro de las implicaciones pedagógicas y siguiendo a Jenkins, estos autores sugieren que los docentes sensibilicen a sus estudiantes sobre las diferentes variedades del inglés, antes que solo enfocarse en la americana y británica, lo cual les ayudaría a acrecentar su confianza en el uso del idioma. Finalmente, y siguiendo a McKay, los autores creen que “los usuarios del inglés como lengua internacional deben conocer nociones como innovación en el lenguaje, la

variación lingüística y normas de la pragmática, estrategias de negociación, y sensibilidad social en el uso de la lengua” (Monfared et al., 2016, p. 12).

Estas dos últimas investigaciones destacan el rol relevante de los contenidos culturales y sus relaciones con las variedades nativas del inglés, así como con el inglés como lengua internacional, cuyos principios incluye a todas las variedades de inglés (Marlina, 2014; Matsuda, 2012; McKay, 2002; Sharifian, 2009). Es interesante observar la apertura de los participantes de estos estudios hacia la cultura local e internacional, sin circunscribirse exclusivamente a la variedad americana o británica. Además, revelan su reconocimiento por el profesor ‘no nativo’ en el aula de inglés de los contextos locales. Sin duda los hallazgos mencionados son insumos importantes que permitirán la realización de comparaciones con el contexto ecuatoriano.

Filho et al. (2017) en Brasil condujeron un estudio en un curso extracurricular de lenguas adicionales de la Universidad Federal de Santa Catarina cuyos participantes fueron 104 estudiantes y ocho profesores. El propósito de la investigación fue examinar sus “representaciones y prácticas [...] en relación con sus percepciones sobre el inglés como lengua franca en un contexto formal de educación” (Filho et al., 2017, p. 142). Usaron dos cuestionarios, uno para los estudiantes y el otro para los docentes. El de los alumnos apuntó a recolectar información sobre los usos del inglés fuera de la clase, su asociación con países específicos, y las percepciones de su propia pronunciación con el objeto de analizar si el acento extranjero era visto como un problema. A los profesores se les auscultó sobre sus prácticas docentes para comprender si sus enfoques pedagógicos concordaban o no con el inglés como lengua franca. También se les consultó sobre el uso de materiales extras para conocer si brindaban diferentes variedades de inglés a sus estudiantes.

Entre los resultados, profesores y estudiantes indican que usan la lengua inglesa en situaciones mediadas por el internet, ya sea en redes sociales, con amigos, etc., mostrando que su uso es como lengua franca. En relación con las razones por las que estudian inglés, los participantes señalan como principal el comunicarse con personas de diferentes nacionalidades y, como una de las razones menos relevantes, la de conocer una cultura específica. Sin embargo, la gran mayoría de estudiantes asocia al inglés con países anglosajones del centro, como los Estados Unidos e Inglaterra. Los docentes no lo asocian con ningún país al indicar que es una lengua usada a nivel global, mostrando su consciencia de lengua franca. De acuerdo con los investigadores, parece que los textos de los cursos también contribuyen para que los alumnos asocien a esta lengua con países del centro, pues fundamentalmente traen la variedad americana y en menor grado la británica. Con respecto al acento, la mitad de los estudiantes señalan que no les preocupa el acento del portugués que tienen cuando hablan en inglés. A la otra mitad, les

es importante tratar de parecerse al acento nativo. Para los profesores no es relevante el acento de una variedad nativa, sino la inteligibilidad, demostrando su adhesión al inglés como lengua franca. Sin embargo, solamente la mitad de ellos destacan que no tratan de adaptar el inglés de sus estudiantes a ninguna variedad en específico (Filho et al., 2017).

En resumen, aunque la mayoría de estudiantes usan el inglés como lengua franca fuera del aula, sus creencias y representaciones revelan la asociación del inglés con los hablantes nativos. Y, a pesar de los esfuerzos de los docentes por exhibir otras variedades del inglés a través de material adicional, la influencia del modelo nativo persiste en los estudiantes (Filho et al., 2017). Los autores finalizan recomendando incluir temáticas en los programas de educación de profesores de inglés con referencia al paradigma del inglés como lengua franca.

Esta última investigación concluye en la necesidad de incluir diferentes variedades del inglés en el aula (McKay, 2002) pues el modelo nativo aún prevalece en el imaginario de los estudiantes. En línea, similar el estudio de Monfared et al. (2016), concordando con Canagarajah (1999), recomienda incluir temáticas que aborden contenidos que muestren las diferencias de las variedades de inglés, así como nociones relacionadas con estrategias de negociación que contribuyan a la comunicación entre estas variedades. Esta tesis justamente incluye en su guía de entrevista preguntas relacionadas con los contenidos de inglés que pueden ser expandidas con un mayor número de inquietudes. Asimismo en la postal que debe ser realizada por los participantes, recabo información sobre los objetivos de la enseñanza de la lengua que provee de datos referentes a los contenidos.

Por otro lado, Monfared (2020), académico iraní, investigó las percepciones de 246 profesores de inglés del círculo externo (CE) y del círculo en expansión (CeE) sobre la importancia del uso de World Englishes en los exámenes internacionales estandarizados (*TOEFL* y *IELTS*) y sus implicaciones en la enseñanza del inglés. De los participantes del CE, 122 pertenecieron a la India, Malasia y Sud África y 124 profesores del CeE eran originarios de Turquía e Irán. Los maestros del CE estaban enseñando inglés en centros pertenecientes al Consejo Británico y los del CeE trabajaban en tres centros de inglés de Ankara, Estambul y Teherán. Desde enfoques cuantitativo y cualitativo, el autor utiliza un cuestionario y entrevista a 15 profesores voluntarios. El primer instrumento tenía el propósito de determinar las percepciones, visiones y evaluaciones de los profesores en relación con los exámenes mencionados, desde una perspectiva del inglés como lengua internacional.

Los resultados muestran que el 65,5% de participantes están de acuerdo en que los individuos que rinden estas pruebas no deben hablar como hablantes nativos para asignarles una

calificación alta. En la misma línea, más del 80% de participantes indican que los examinadores no deben adjudicar calificaciones bajas por usar una variedad diferente a la del círculo interior. El 65% no está de acuerdo en que los evaluadores asignen notas altas por usar expresiones de los hablantes nativos. Con respecto a las preguntas relacionadas con el uso del inglés como lengua internacional, la mayoría de los docentes, más del 90%, manifiestan opiniones a favor de que los World Englishes sean aceptados e incluidos en los exámenes. Sin embargo, cuando se les indaga en el mismo cuestionario sobre usos específicos de oraciones que ejemplifican otras variedades de inglés, un número mayor de participantes las consideran inaceptables.

En el análisis temático de los datos de las entrevistas, el autor encontró criterios a favor, en contra y criterios mixtos del uso de *World Englishes*. Los que se mostraron en contra indican razones relacionadas con la importancia de mantener estándares, asuntos de justicia y por temas prácticos para el diseño y evaluación de los exámenes mismos. Otros manifiestan que el inglés usado en los exámenes no representa el uso global de las variedades de esta lengua, calificando al instrumento como sesgado y funcional a los intereses del imperialismo (Phillipson, 1992). Un participante propone emplear el inglés de las diferentes variedades en las secciones de lectura y comprensión auditiva para ayudar a los hablantes que no tengan antecedentes del inglés de los nativos. Un profesor incluso manifiesta que el inglés debe ser desnacionalizado y la evaluación debe ser revisada. En resumen, la mayoría de entrevistados no favorecen el empleo de *World Englishes* en los exámenes y una minoría favorece la inclusión de diferentes variedades de inglés, sus aspectos culturales y realidades sociolingüísticas en un contexto multicultural. Los primeros piensan que las variedades del inglés solo son útiles en sus contextos locales y que el inglés estándar sirve a los propósitos de un inglés global. El grupo minoritario se lleva de la idea de una visión de equidad y justicia que “minimiza los sesgos y cree que una única norma ignora la riqueza de la expansión del inglés global” (Monfared, 2020, p. 9).

El autor concluye que esta minoría favorece la inclusión de las diferentes variedades del inglés en los currículos educativos por lo que un modelo multimodal debe ser empleado en todos los ámbitos: enseñanza, evaluación y materiales. De esta manera se lograría promover el desarrollo de estrategias interculturales que permitan “comprender diferentes variedades y faciliten la negociación de la comunicación” (Monfared, 2020, p. 10). Es decir, se persigue que los estudiantes logren una competencia multidialectal antes que una competencia en una sola variedad de inglés. Monfared llega a la conclusión de la necesidad de promover el conocimiento de los *World Englishes* en los docentes del mundo y desarrollar una actitud más receptiva ante estas variedades. Entender al inglés como una lengua internacional con diferentes hablantes y gobernado por normas lingüísticas y pragmáticas diferentes es una necesidad urgente.

Este estudio expande la exploración de los contenidos de una clase de inglés a los de los exámenes estandarizados (*TOEFL* y *IELTS*), y en una misma línea que Monfared et al. (2016) un pequeño grupo de participantes indican la necesidad de incluir las diferentes variedades de los *World Englishes* en estas evaluaciones. De hecho, los aportes de estos dos estudios de este investigador nutrirán a los de la presente investigación que también considera, en una de sus preguntas en el cuestionario, así como en la entrevista, el tema de los exámenes estandarizados, información que contribuirá al debate desde el contexto ecuatoriano.

Entre los estudios de contextos de América del Sur, se encuentra el de McKay (2003) realizado en Chile. Esta autora ausculta sobre las siguientes temáticas: materiales y métodos apropiados para los profesores chilenos y sus actitudes hacia los profesores nativos y ‘no nativos’. Aplicó un cuestionario a 50 maestros del área pública y privada de los niveles primario y secundario.

Entre los resultados relacionados con los materiales, la mayoría de docentes contestan que prefieren materiales culturales de todos los países del mundo, señalando entre algunas razones, que de esta manera “los estudiantes tienen una visión global del mundo en el que viven” (McKay, 2003, p. 143). Un menor número de participantes indican que contenidos culturales de los Estados Unidos y Gran Bretaña son importantes. En cuanto al uso de la metodología, específicamente de la enseñanza comunicativa de la lengua que había sido cambiada en una última reforma en este país, los maestros se sienten aliviados de que el trabajo en grupo, aunque lo reconocían como una instancia que fomentaba valores sociales, no sea ya más determinado en el currículo pues las condiciones físicas, de tiempo y de número de estudiantes no lo permitían. La autora concluye que desde el ministerio y los docentes se está implementando nuevas pedagogías que realmente responden a las realidades de sus estudiantes e instituciones.

Finalmente, en relación con las fortalezas de los maestros con respecto a los docentes nativos y ‘no nativos’, los docentes chilenos reportan que los nativos se caracterizan por “una pronunciación precisa y fluidez de la lengua” (McKay, 2003, p. 145). Entre sus debilidades indican la falta de conocimiento del contexto cultural chileno y del español. Enfocándonos en los profesores ‘no nativos’, los participantes manifiestan que entre sus mayores fortalezas se encuentra el conocimiento de la cultura y de sus estudiantes. Por otro lado, al referirse a sus debilidades señalan la falta de oportunidades de capacitación (McKay, 2003).

La autora concluye que al considerar al inglés como una lengua internacional que no debe estar solamente asociada a aspectos culturales de los países anglosajones, los docentes chilenos exhiben una apertura para implementar un inglés internacional en esta nación. Además,

muestran que no existe la necesidad de basar su pedagogía, ni sus materiales en los modelos del hablante nativo, sino más bien, definen estos aspectos con base en su contexto, siendo ésta una característica del inglés como lengua internacional. Justamente el texto que usan tiene en su mayoría contenidos que no abordan realidades de los países anglosajones. Además, entre los aspectos metodológicos que emplean, no hacen uso del trabajo en grupo, como lo indica la enseñanza comunicativa de la lengua, respondiendo así a una necesidad de su contexto. Finalmente, los profesores chilenos reconocen sus fortalezas “en su bilingüismo y en su familiaridad con su contexto cultural local” (McKay, 2003, p. 145). En suma, los docentes chilenos toman como suya la responsabilidad de implementar una pedagogía sensible a su contexto.

Los aportes de McKay (2003) conjugan una serie de temáticas tratadas en los estudios previos aquí presentados como la dicotomía hablante nativo-no nativo que revelan similares resultados relacionados con la pronunciación y fluidez de los profesores nativos (Alghazo & Zidan, 2019; Coskun, 2011; Geluso, 2013; Wang & Fang, 2020); la construcción de su identidad como profesores legítimos (Wang & Fang, 2020; Widodo et al., 2020); el conocimiento de su contexto y de la lengua materna de sus estudiantes (Alghazo & Zidan, 2019; Wang & Fang, 2020). Vale la pena destacar, además, la apertura que revelan los participantes chilenos del estudio de McKay (2003) en cuanto al inglés como lengua internacional (McKay, 2002; Matsuda, 2012) y sus formas de resistencia al método comunicativo (Canagarajah, 1999). En cuanto a los instrumentos utilizados, esta tesis doctoral no solo emplea un cuestionario sino la entrevista y una postal. Además, expande su ámbito de exploración pues entre sus participantes no solo se cuenta con docentes de primaria y secundaria sino también del nivel superior.

Por otro lado, Copland et al. (2020) sostienen que mucho de los debates y de los estudios recogidos en la bibliografía respecto de los profesores hablantes nativos no concuerdan con la compleja realidad vivida por muchos de ellos, particularmente con los que han permanecido largas estancias en el extranjero. Así, recogen información a través de entrevistas a profesores nativos provenientes de una variedad de contextos, quienes muestran una heterogeneidad de creencias y visiones constituyendo una realidad más compleja que la presentada por la bibliografía hasta la actualidad.

Estos autores utilizan el acrónimo de *NESTs* (por sus siglas en inglés) para identificar a los profesores de inglés hablantes nativos (*Native English Speaking Teachers*). Es decir, los profesores catalogados como provenientes de los *BANA countries*⁷¹ (Holliday, 2005) cuya primera lengua es el inglés. Emplean también el acrónimo *LENs* (*Local English Teachers*) para referirse

⁷¹ Britain, Australia/New Zealand, North America

a los profesores que viven y enseñan en su país.

Los autores reconocen que en la generalidad de la bibliografía a los profesores locales se los cataloga como *NNESTs* (*Non Native English Speaking Teachers*) o No Nativos, distinción que ha sido discriminatoria y no empata con una perspectiva de justicia social. Justamente para responder a esta agenda de justicia social, los autores creen que es necesario también comprender las realidades y experiencias de los *NESTs* que se desempeñan en la industria global de la enseñanza.

Estos autores aseveran que muchas de las características o ventajas que se les adjudica exclusivamente a los *LENs* como sensibilidad a sus contextos, la experiencia de aprendizaje de una segunda lengua y el uso de la lengua nativa de los aprendices, también forman parte del repertorio de los *NESTs*. Y advierten tener cuidado con lo que llaman, la falacia del hablante no nativo que permite, por el hecho de haber aprendido una lengua, ser el único profesor calificado para enseñar (Selvi, 2016).

Copland et al. (2020) reportan resultados -parte de un proyecto mayor iniciado en el año 2016- que son producto del análisis de uno de los instrumentos usados, una entrevista semiestructurada dirigida a *NESTs* y *LENs* quienes trabajaban en diferentes contextos en el mundo.

Se les indagó a los profesores sobre sus visiones respecto a la teoría que sustenta el native-speakerism. Se realizaron 16 entrevistas a grupos de profesores que respondían a diferentes esquemas de *NESTs* quienes estaban trabajando en Brunei, Japón, Taiwán, Corea del Sur y Hong Kong. Los autores consideran que para tener una idea más clara de lo que realmente ocurre con estos profesores no se debe enfocar en un contexto en particular sino tratar de abarcar más contextos y más grupos de profesores ejerciendo en diferentes programas en el mundo, situaciones que no han sido auscultadas antes.

Las preguntas indagaron sobre aspectos referidos a los roles en el aula, las relaciones con los *LETs*, entre otros temas. Clasificaron los resultados en diferentes áreas que a continuación resumo:

Con respecto al *native-speakerism*, solamente un profesor explícitamente hace alusión al native-speakerism, noción que la relaciona con el uso exclusivo del inglés a pesar de que el docente conoce la lengua nativa de los estudiantes, el japonés. Tres docentes reconocen que su posición está basada en el hecho de ser hablantes nativos, pero solo uno indica que esto es injusto. También reportaron situaciones negativas ya mencionadas en la literatura con respecto a los *NESTs* como su supuesta superioridad al hablar y representar modelos para estudiantes; además la noción generalizada de que los *LETs* deben hablar con menos errores, en caso contrario los

transmitirán a sus estudiantes. Otro docente señala que también hacen sugerencias metodológicas que no necesariamente tienen que ver con las metodologías del centro como la comunicativa, por ejemplo. Y finalmente, otro participante critica el hecho de que algunos *NETs* recién llegados tratan de imponer sus ideas a docentes con larga trayectoria de enseñanza. En general dos participantes *NETs* se circunscriben a la ideología del hablante nativo, al sentir su inglés superior, pero la mayoría no lo hace, hallazgo que no empata con lo que generalmente la bibliografía indica. Sin embargo, en general, los *NETs* se mostraron sensibles a las culturas locales y con respeto por sus pares *LENs*, mostrando una conciencia cultural y una actitud flexible.

En relación con la cantidad de trabajo se observa que los *NETs* no se muestran como guardianes de las metodologías del centro, como la bibliografía indica, sino más bien algunos reconocen la ayuda de los *LETs* y la valoran. Por otro lado, revelaron la posibilidad de que los *LETs* estén en control de sus clases.

Con respecto a experiencia y cualificaciones, la mayoría de *NETs* tienen excelentes cualificaciones, al contrario de lo que la bibliografía dice, y esto ocurre seguramente porque están en programas especiales de profesores de inglés con altas exigencias en sus perfiles. Por otro lado, ocho docentes de los menos calificados apreciaron mucho el papel de los *LETs* al sentirse apoyados por ellos y volverse sus mentores.

Con respecto al monolingüismo, los docentes revelan varias realidades que están circunscritas a las exigencias de sus instituciones y preferencias de sus colegas de equipo; otros se sienten obligados a solo usar inglés por la expectativa que se tiene de ellos al ser *NETs*. Muchos de ellos sin embargo son fluidos en las lenguas de sus países anfitriones.

Con respecto a la incompetencia intercultural más bien los docentes muestran su facilidad para adaptarse a los contextos educativos nuevos. Esto demostraría que lo que se cree en términos generales no es verdad, algunos *NETs* de hecho son muy adaptables en contextos nuevos. Por lo tanto, la realidad se muestra mucho más compleja de lo que han establecido los estudios en general.

Los autores concluyen que la academia debe acercarse más a sus sujetos pues la investigación aquí desarrollada demuestra lo contrario de lo que la bibliografía usualmente enseña.

Este último estudio muestra una realidad más bien peculiar que también debe ser considerada en futuras investigaciones, la de los profesores nativos laborando en contextos periféricos. Para el propósito de esta tesis, considero que amplía el debate a contextos no antes investigados y, al mismo tiempo, sigue contribuyendo con temáticas que serán abordadas por los datos de esta investigación.

Considerando los estudios aquí presentados, pienso que es evidente la necesidad de seguir investigando en otros contextos de la periferia y particularmente en Ecuador, en donde no existe ninguna investigación sobre las temáticas expuestas y sin duda puede contribuir a enriquecer el debate sobre ellas. Sobre todo, vale la pena añadir al debate esa perspectiva crítica que no concibe al idioma como un vehículo neutro y a su expansión y enseñanza como fenómenos naturales (Pennycook, 1994) que traen solo beneficios como muchos de los estudios aquí lo han señalado, sino también valores e ideologías que perpetúan las desigualdades entre pueblos y hablantes (Pennycook, 1994; Phillipson, 1992).

3.5 Características distintivas de esta tesis

A continuación, incluyo los elementos distintivos de esta tesis con respecto a los estudios presentados en este capítulo. Estas diferencias intentan responder a las áreas de vacancia descritas en las investigaciones consideradas en este capítulo:

- Esta investigación se circunscribe a una visión sociocultural y posestructuralista, perspectiva poco empleada en los estudios revisados.
- La exploración profunda de las creencias de un grupo de profesores de inglés de todos los niveles de educación del contexto ecuatoriano permite aportar con una visión más general sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés, en vista de que estos participantes se constituyen a la vez en usuarios de la lengua y en educadores.
- Esta investigación aporta a la bibliografía en la medida en que estudios de este tipo son requeridos en contextos periféricos, y particularmente en el contexto ecuatoriano en donde no se ha llevado a cabo un estudio de estas temáticas.
- Desde el aspecto metodológico empleo un instrumento innovador que ninguno de los estudios aquí expuestos ha usado, una postal que se constituye en una representación modal tomada de la investigación basada en las artes que podría brindar información diversa a la obtenida por los instrumentos usados en los estudios aquí descritos.

3.6. Conclusión

En este capítulo he abordado la revisión de estudios pertinentes a la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional desde una perspectiva crítica y posestructuralista que ha mirado no solo al idioma como un vehículo de comunicación neutral, sino que ha considerado sus fuerzas ideológicas y políticas. En esa línea he incluido un breve resumen de los aportes teóricos de Phillipson, Holliday y Canagarajah, así como las contribuciones del rol del inglés como una lengua internacional de McKay, Matsuda y Sharifian.

En vista de la magnitud de temáticas presenté los estudios en diferentes secciones, a saber, estudios etnográficos y otros estudios. Dentro de estos últimos incluí investigaciones

relacionadas con las siguientes temáticas: la expansión, uso y enseñanza del inglés, la pronunciación, el acento y las variedades del inglés, el native-speakerism, y los estudios sobre la pedagogía, los contenidos y materiales. Finalmente, presenté las características de esta tesis que la hacen diferente de las investigaciones revisadas.

En el próximo capítulo expongo de manera detallada la metodología empleada en esta investigación.

Capítulo IV

Metodología: Fundamentos y decisiones metodológicas

4.1 Introducción

En este capítulo abordo los fundamentos metodológicos considerados para la realización de esta investigación, aquí explico las razones de las diferentes decisiones metodológicas tomadas. Abordo así aspectos relacionados con la naturaleza de la investigación cualitativa y cómo este estudio se inserta en este enfoque. En una siguiente sección presento el diseño utilizado en esta tesis doctoral que incluye una descripción del estudio de caso, el contexto de los participantes, docentes de inglés de la región sur de Ecuador y los criterios de su selección. Abordo también algunas consideraciones relacionadas con los instrumentos empleados, el proceso de análisis de contenido y emito comparaciones con los utilizados en otros estudios descritos en el capítulo anterior. En una parte final describo aspectos asociados a la validez y fiabilidad, como características que muestran la calidad de una investigación, incluyendo las estrategias empleadas en este estudio que permitieron cumplir con estos importantes criterios.

4.2 La naturaleza de la investigación

La investigación es un vehículo para conocer la verdad dicen Cohen et al., (2018). En esa búsqueda, los investigadores utilizan diferentes caminos que se han sustentado en posiciones ontológicas y epistemológicas disímiles. Es decir, las orientaciones de cómo se concibe al mundo y cómo se lo conoce posicionan al investigador en un camino determinado (Cohen et al., 2018; Guba & Lincoln, 2002). En la investigación educativa insertada en las ciencias sociales se destacan una visión tradicional y una interpretativa. La primera concibe a las ciencias sociales similares a las ciencias naturales y por ende su propósito es hallar leyes universales que regulan a la sociedad y a los individuos. Así, el paradigma tradicional está marcado por una perspectiva positivista que considera a la realidad como algo externo que puede ser descubierto y explicado (Tracy, 2013) y al conocimiento como objetivo y tangible; mientras que el paradigma interpretativo lo considera como personal y único (Cohen et al., 2018). De esta manera la actividad humana es considerada como un “texto que puede ser leído [...] e interpretado” (Tracy, 2013, p. 41).

La presente investigación se inserta en esta última visión y en un razonamiento inductivo, pues responde al interés de explorar y entender el mundo desde sus actores (Stake, 1999) y desde su contexto específico (Tracy, 2013), es decir, desde el punto de vista de los docentes ecuatorianos de la lengua inglesa. Justamente al abordar las creencias de los docentes de inglés con respecto a este idioma, la investigación se encuadra en un enfoque cualitativo regido por un

paradigma interpretativo, “centrado en el individuo” y en “comprender [su] mundo subjetivo” (Cohen et al., 2007, p. 21). Busca “comprender el sentido de las prácticas sociales que los sujetos desarrollan en función de la significación que atribuyen al mundo” (Pievi & Bravin, 2009, p. 58). De esta manera, este paradigma posibilita describir las interpretaciones que los participantes hacen del fenómeno en cuestión, de sus significados y propósitos (Cohen et al., 2018). Se contrapone a un razonamiento deductivo que, desde criterios externos determinados, analiza los fenómenos y trata de comprobar su veracidad o falsedad (Tracy, 2013).

En este sentido el presente estudio se posiciona en un paradigma cualitativo entendiendo que un modelo paradigmático incluye una visión del mundo (Creswell & Plano Clark, 2011), o como lo manifiestan Guba y Lincoln (2002), un paradigma es un conjunto de creencias básicas sobre el mundo que nos rodea, sobre su naturaleza y “el lugar del individuo en él” (p. 120). Estos autores también enfatizan que las creencias, al ser básicas, “son aceptadas por fe” (p.120). Es decir, no existe manera de saber si son verdaderas o no, solamente pueden ser bien argumentadas. Siguiendo esta línea de las creencias, enfocándola en el área de *TESOL* y específicamente en el ámbito de la cognición del maestro, Borg (2003) define a la cognición como “lo que los maestros saben, creen y piensan” (p.81). Y en línea con Kagan (1992), la cognición se compone fundamentalmente de “las creencias y conocimiento de los docentes sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido” (p.419). Pajares (1992) amplía la definición de creencias, considerándolas como un complejo sistema de relaciones que incluyen “actitudes y valores” (p. 314). A través de esta investigación pretendo comprender entonces las creencias de los docentes, entendidas como sus suposiciones implícitas y valoraciones del uso del inglés, su expansión y enseñanza.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación, al abordar creencias de los participantes, está apuntando a recabar sus construcciones individuales sobre el fenómeno mencionado sin ningún interés en producir generalizaciones. Guba y Lincoln (2002) señalan que las construcciones de las personas “pueden ser producidas y refinadas mediante la interacción entre el investigador y quienes responden” (p. 128). Esto empata con la visión posmoderna sobre estudios de la interculturalidad, que resalta el valor del encuentro intersubjetivo entre el investigador y los investigados que cohabitan un mundo social concreto (Holliday & MacDonald, 2020). Cabe destacar el involucramiento cercano del investigador en la investigación interpretativa (Cohen et al., 2018) quien conscientemente se adentra “en las experiencias de los participantes [para] construir el conocimiento” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 10). Así, la construcción de la realidad es mediada por el investigador y, en consecuencia, la realidad y el conocimiento son reproducidos a través de la comunicación y la interacción (Tracy, 2013). En palabras de

Tracy, “el investigador *es* el instrumento” (2013, p. 25) (énfasis de la autora). Entonces, considerando que el investigador es parte del mundo que está investigando, sus significados son negociados entre él y los participantes y sus interpretaciones subyacen a un contexto específico (Cohen et al., 2018).

Este paradigma interpretativo-cualitativo toma en cuenta los sentimientos y opiniones subjetivas de los sujetos implicados en el fenómeno (Dörnyei, 2007). De hecho, la experiencia subjetiva de los individuos se constituye en un elemento fundamental de la construcción del mundo social. La preocupación de este enfoque radica en la comprensión de las maneras como “los individuos y los grupos sociales crean, modifican e interpretan el mundo en el que se encuentran” (Cohen et al., 2018, p. 6). Justamente, la metodología cualitativa se sustenta en esa visión de que la realidad se la construye a través de las ópticas de sus participantes, éstas varían de un grupo social a otro y por lo tanto existen “múltiples perspectivas de la realidad y el objetivo de la investigación es explorarla y documentar esta diversidad” (Friedman, 2012, p. 181).

4.3 Características de la metodología cualitativa y su relación con este estudio

Los autores coinciden en que la metodología cualitativa se caracteriza por sus diseños emergentes y abiertos, no circunscritos a criterios fijos preestablecidos, permitiendo al investigador adaptar su investigación y responder de manera abierta a nuevos detalles que puedan surgir en el transcurso del proceso de investigación (Creswell, 2014; Dörnyei, 2007; Friedman, 2012; Hernández Sampieri et al., 2010; Patton, 2002). La indagación se constituye en un proceso flexible (Hernández Sampieri et al., 2010). Así, el investigador cualitativo, por ejemplo, reduce el enfoque de su investigación de manera gradual, definiendo las categorías o conceptos durante el proceso de indagación y no antes (Dörnyei, 2007). Vale anticipar que en la presente tesis, los datos recabados a través de un cuestionario, una entrevista y una postal, atravesaron un proceso analítico que permitió ir determinando códigos y categorías a lo largo del proceso de investigación. De esta manera hice uso permanente de un proceso reflexivo, iterativo, y circular, alejado de un desarrollo lineal, característico del enfoque cuantitativo. En consecuencia, el proceso indagatorio fue dinámico, desarrollado en dos vías: desde los hechos a su interpretación y viceversa (Creswell, 2014; Hernández Sampieri et al., 2010).

La investigación cualitativa pretende generar “descripciones ricas de los contextos y fenómenos estudiados” (Friedman, 2012, p. 182), y a su vez, describir e interpretar las perspectivas de los participantes sobre las temáticas exploradas (Creswell, 2014). De esta manera se obtiene una amplísima cantidad de información constituida por detalles complejos que generalmente está compuesta por palabras y también por imágenes (Creswell & Plano Clark,

2011; Dörnyei, 2007). En lugar de alcanzar generalizaciones, el propósito de la metodología cualitativa es explorar los fenómenos en profundidad (Hernández Sampieri et al., 2010) para lograr su mayor comprensión (Dörnyei, 2007). Por lo tanto, su análisis no se basa en la estadística (Hernández Sampieri et al., 2010). De hecho, en esta tesis logré obtener gran cantidad de texto, así como imágenes a través de las entrevistas y las postales. Posteriormente analicé los datos usando técnicas hermenéuticas que explicaré en las próximas secciones. La riqueza de los datos permitió, siguiendo a Mejía Navarrete (2004), utilizar “un gran número de citas directas del habla” (p. 278) de los participantes con el objeto de ilustrar hallazgos.

Siguiendo el enfoque cualitativo, en este estudio también consideré a la investigación basada en las artes al aportar instrumentos que permiten recabar y analizar las creencias de los docentes desde otro ángulo. Leavy (2015) enfatiza que las prácticas de investigación basadas en las artes se dirigen principalmente a proyectos que tengan como propósito “describir, explorar o descubrir” (p. 21) fenómenos que de acuerdo con varios autores incluyen experiencias “sociales, emocionales y metacognitivas” (Chilton & Leavy, 2014, p. 407); por lo tanto, estas prácticas se enfocan en los procesos y tienen “la capacidad [...] de revelar la naturaleza de la vida social” (Leavy, 2015, p. 21). Concordando con las ideas del posmétodo (Kumaravadivelu, 2006a), la investigación basada en las artes explora los contextos particulares para establecer conexiones con los macro contextos describiendo las relaciones entre “las vidas individuales y los contextos más amplios” (Leavy, 2015, p. 22). Chilton y Leavy (2014) manifiestan que este enfoque, antes que valorar una verdad objetiva, considera las verdades personales e intersubjetivas que se entretajan en los diferentes ámbitos sociales, cognitivos, emocionales, artísticos y espirituales del ser humano. En este sentido, el empleo de este enfoque me permitió auscultar de manera profunda las creencias de los docentes con respecto al inglés, su expansión, uso y enseñanza. Adhiero a Finley y McNytre (citados en Chilton & Leavy, 2014) quienes amplían el concepto tradicional del arte a una estética participativa que apunta a comprender el ser humano de manera empática y transformadora.

Por otro lado, vale la pena destacar dos elementos de la investigación cualitativa: los datos, provenientes de diferentes fuentes como entrevistas, observaciones, documentos, etc., (Creswell, 2014) y los procedimientos de interpretación y organización de los datos que generalmente se componen de los siguientes pasos: la reducción de los datos, presentación de los datos, y su interpretación de acuerdo con Miles y Huberman (citados por Dörnyei, 2007). En efecto, en este estudio recabé información a través de entrevistas, un cuestionario, una postal, y sus documentos explicativos, datos que atravesaron el análisis de contenido.

Otra característica del enfoque cualitativo es el empleo de muestras pequeñas o grupos

pequeños de participantes, que atraviesan un proceso exhaustivo y laborioso que apunta a una exploración profunda (Dörnyei, 2007) de sus particularidades (Friedman, 2012). En esta tesis, el objetivo fue explorar de manera profunda y detallada las creencias de un grupo de profesores de inglés pertenecientes a todos los niveles educativos del sistema ecuatoriano, quienes se constituyeron en un grupo de profesionales de la lengua y en usuarios mismos del inglés, cuya experiencia representó un bagaje importante que aportó, de manera significativa, a la comprensión de cómo es entendido el fenómeno de la expansión, uso y enseñanza del inglés. De hecho, este grupo de docentes fue escogido por su capacidad de ofrecer información rica, que contribuyó al entendimiento del fenómeno estudiado (Patton, 2002).

Considerando lo anterior, la investigación se desarrolló en un contexto natural. Al proponerse abordar fenómenos sociales en sus propios contextos, la metodología cualitativa se caracteriza por la exploración, sin intervención ni manipulación de ningún elemento en el que ocurre el fenómeno estudiado pues no pretende generalizar ninguna teoría establecida (Creswell, 2014; Dörnyei, 2007; Friedman, 2012; Patton, 2002). Justamente el proceso de indagación con los participantes, en el que utilicé un cuestionario, una entrevista y la creación de una postal, instrumento de la investigación basada en las artes, no implicó ninguna injerencia ni intervención de ningún tipo y apuntó a generar una extensiva recolección de datos, cuyo análisis permitió la construcción de proposiciones que presento en los capítulos VI y VII.

4.4 Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en un diseño de estudio de caso pues éste “investiga un fenómeno contemporáneo (el “caso”) en profundidad y dentro de un contexto del mundo real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2018, p.60).

Determiné el empleo de un estudio de caso en vista de que éste se interesa por encontrar respuestas o explicaciones a un fenómeno contemporáneo, como es el de la expansión, uso y enseñanza del inglés, y lo examina a través de una descripción profunda dentro de un contexto dado, en el que el investigador no tiene control (Yin, 2018). Este interés empata con los objetivos de esta tesis doctoral enmarcados en comprender las creencias de los docentes de inglés con respecto al fenómeno de la expansión, uso y enseñanza de la lengua inglesa en su ambiente natural; es decir en su intento por responder las preguntas de cómo y por qué. En línea con Yin (2013) y Merriam y Tisdell (2016) empleé un caso múltiple con dos grupos de participantes con el objeto de proveer una investigación más robusta y persuasiva (Véase Contexto y proceso de selección de participantes e informantes clave). A este tipo de diseño los autores también

lo conocen como un estudio de caso de tipo instrumental, en tanto y cuanto se selecciona a los participantes para poder analizar el fenómeno mencionado (Dörnyei, 2007; Stake, 1999).

Los autores (Best & Kahn, 2006; Cohen et al., 2018; Merriam & Tisdell, 2016) señalan que los estudios de caso no se limitan a estudios individuales sino también pueden estar conformados por todo tipo de comunidades, instituciones y todo tipo de personas. Es decir, los casos pueden ser definidos por las características de un grupo determinado. En esta investigación el estudio de caso está compuesto por profesores de inglés del sur de Ecuador. En esa línea Cohen et al. (2007) señalan que los estudios de caso “proveen de un ejemplo único de gente real en situaciones reales que permiten a la audiencia entender ideas de manera más clara [antes que a través de presentaciones] de teorías y principios abstractos” (p.253). De hecho, la relevancia que se da a los actores de un determinado evento y a sus percepciones se constituye en una de las características de un estudio de caso (Cohen et al., 2018).

Entre los trabajos revisados en el capítulo anterior, las siguientes investigaciones se enmarcan en los estudios de casos: Córdova González y Araya Araya (2010), quienes emplean un caso colectivo de profesores de inglés de distintas escuelas rurales de Costa Rica; la investigación de Geluso (2013) que realiza un estudio de caso compuesto por siete profesores de inglés como lengua extranjera en Japón; la investigación de Widodo et al. (2020), quienes realizan un estudio de caso narrativo de profesores chinos; y Moncada (2016) quien examina a profundidad las creencias de nueve docentes venezolanos.

Yin (2018) asevera que una fortaleza del estudio de caso es su versatilidad para manejar una gran variedad de evidencias como son documentos, artefactos, entrevistas, observaciones, entre otras. Y siguiendo a los autores (Cohen et al., 2018; Yin, 2018), en el presente estudio empleé una serie de datos provenientes de un cuestionario, entrevistas, postales y sus documentos explicativos que serán descritos posteriormente.

4.4.1 Contexto y proceso de selección de los participantes e informantes clave

Esta tesis se desarrolló en la región sur de Ecuador, fundamentalmente en la ciudad de Cuenca que es considerada como la tercera ciudad del país, luego de Quito, la capital, y Guayaquil, la ciudad más grande de la región costa. La factibilidad de contactarme con los maestros de esta región y ciudad determinó solicitar a estos profesionales su participación. Así pedí a docentes de la Universidad de Cuenca⁷² ser partícipes del presente estudio, específicamente a

⁷² La Universidad de Cuenca está localizada en el sur del país, en la ciudad de su mismo nombre y se constituye en una de las universidades públicas más prestigiosas de esta región por su larga trayectoria de más de 150 años y por encontrarse acreditada por los organismos respectivos del Estado. Atiende a una amplia población estudiantil (aproximadamente 15.000 alumnos) del sur del país, proveniente de diferentes provincias.

maestros y maestras del Departamento de Idiomas y de la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. La facilidad de acercarme a estos docentes recae en el hecho de que yo trabajé en la Carrera de Lengua y Literatura Inglesa y también laboré en el Departamento de Idiomas. Además pedí a maestros y maestras pertenecientes a instituciones educativas de la región y ciudad de Cuenca que abarcan los 10 años de Educación General Básica y 3 años de Bachillerato⁷³ ser parte de esta investigación. Lo hice en vista del contacto existente con ellos por haber participado en varios eventos de desarrollo profesional organizados por el extinto Centro de Consultoría en la enseñanza de inglés de la Universidad de Cuenca⁷⁴ donde yo trabajaba hasta el momento de su cierre. Solicité a estos profesores que pidieran a los colegas de sus instituciones el llenado del cuestionario en línea, haciendo uso del método de bola de nieve. Además, a través de la red social *Facebook*, contacté e invité a otros docentes, profesores de colegios y escuelas, que habían cursado la carrera de Lengua y Literatura Inglesa en la Universidad de Cuenca, a ser partícipes de este estudio. De esta manera, consideré a participantes de todos los niveles regidos por el sistema educativo ecuatoriano.

Los participantes iniciales fueron 92 profesores de inglés que aceptaron ser parte de esta investigación de manera voluntaria al contestar un cuestionario en línea; 90 de ellos contaban con un título profesional⁷⁵ que les acreditaba enseñar esta lengua en el sistema educativo ecuatoriano y 89 de estos participantes estaban laborando como docentes de inglés en las diferentes instituciones públicas o privadas antes mencionadas. La gran mayoría de participantes estaba constituida por mujeres (67 mujeres y 25 hombres), cuya experiencia docente oscilaba entre 1 y 38 años. Solicité a 17 de ellos ser partícipes de una entrevista, constituyéndose este número en los participantes clave. Así, siguiendo a Yin (2018), tomé en cuenta, “las unidades concretas” (p.91) de un caso para abordar el fenómeno de la expansión, uso y enseñanza del inglés, a saber, docentes de inglés. En este pedido consideré a maestros y maestras que tenían por lo menos dos años de experiencia y que cubrían un amplio rango de edades, desde los 26 hasta los 60 años. En un tercer momento pedí a los 17 profesores que fueron entrevistados, la realización de una postal y su documento explicativo. Al no recibir respuesta positiva de todos ellos, solicité a otros docentes que en el cuestionario habían manifestado su voluntad de continuar colaborando en este estudio, la realización de lo mencionado.

⁷³Estos niveles en su conjunto comprendían anteriormente el nivel primario y secundario del sistema educativo ecuatoriano.

⁷⁴CONCELT por sus siglas en inglés, *Consulting Center for English Language Teaching*.

⁷⁵Los títulos profesionales comprendían: Profesor de Segunda Enseñanza, Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la especialidad de Lengua y Literatura Inglesa (títulos afines), o Magister en Lingüística Aplicada en la enseñanza del inglés (títulos afines).

Como se puede observar en el párrafo previo, y en vista de que este estudio se sitúa en un enfoque cualitativo que no se interesa por emitir generalizaciones, para la conducción de la entrevista empleé un tipo de muestra no probabilística, específicamente una muestra intencional constituida por 17 profesionales de la enseñanza del inglés; es decir, una muestra que comprende individuos conocedores del objeto de estudio o experimentan el fenómeno estudiado por lo que pueden brindar información significativa al respecto (Cohen et al., 2018; Creswell, 2007; Maxwell, 2009). En esa línea es el investigador el que debe tomar decisiones sobre los criterios de quienes deben ser incorporados en la muestra (Creswell, 2007) de acuerdo con los propósitos de la investigación. Justamente Maxwell (2009) indica que la muestra intencional es una característica de los estudios de caso múltiples. Por lo tanto, para establecer una muestra intencional, los investigadores escogen individuos que tengan determinadas características comunes que respondan a las necesidades específicas del estudio, pudiendo establecer diferentes grupos de informantes clave. En este sentido establecí dos grupos de informantes clave luego de un análisis preliminar del cuestionario. Al grupo 1 pertenecían los profesores que no habían vivido en un país anglosajón y/o habían residido allí por un máximo de un año. El grupo 2 estaba constituido por maestros y maestras que habían vivido en un país angloparlante por más de un año de tiempo. Siguiendo la recomendación de Tracy (2013) de mantener una actitud flexible y atenta a las oportunidades que se presenten durante un estudio, tomé en cuenta a este segundo grupo de voluntarios como participantes clave, cuyos datos podrían ser usados para comparar con las creencias del primer grupo. Además, en línea con Yin (2013) consideré pertinente incluir este segundo grupo, pues poseía una condición especial y distintiva, situación que representaba una característica importante de un estudio de caso.

Considerando los estudios revisados en el capítulo anterior, muchos de ellos señalaron como participantes clave a profesionales que trabajaran en el área en diferentes niveles educativos (Cox & de Assis-Peterson, 1999; McKay, 2003; Moncada, 2016; Rajagopalan, 2006); a participantes que tuvieran un título de licenciatura en educación relacionado con la enseñanza del inglés y se estuviesen desempeñando como profesores (Córdoba González & Araya Araya, 2010; Moncada, 2016); a profesores y estudiantes de inglés (Berredo & Gil, 2017; Filho et al., 2017; Pan & Block, 2011); a futuros profesores de inglés (Alghazo & Zidan, 2019; Coskun, 2011; Gurkan & Yuksel, 2012; Siqueira, 2017), a docentes pertenecientes a la periferia (Monfared, 2018; Monfared, 2020; Wang & Fang, 2020; Young et al., 2016); a profesores originarios del centro que laboraran en países del círculo externo y en expansión (Copland et al., 2020; Geluso, 2013).

En concordancia con los estudios revisados y considerando el hecho de que un sinnú-

mero de docentes accedieron a ser entrevistados⁷⁶, tomé en cuenta los siguientes criterios de selección para los docentes del primer grupo que participarían en las entrevistas a profundidad:

- Profesores ecuatorianos residentes en el país en los últimos cinco años
- Profesores de inglés que se encontrasen trabajando en cualquier nivel de educación del país
- Docentes de los siguientes rangos de edad:
 - 26 a 30 años
 - 31- 35 años
 - 36- 40 años
 - 41- 45 años
 - 46 años en adelante
- Docentes que no hubieran vivido en un país angloparlante
- Docentes que hubieran vivido máximo un año en algún país anglosajón

Este último criterio se lo tomó considerando nuestro contexto, y específicamente la región sur del país, en donde se conoce que existe un alto grado de migración hacia el extranjero (FLACSO, 2008) especialmente a los Estados Unidos. Las provincias de Cañar, Loja, Azuay, localizadas en la sierra sur ecuatoriana, se constituyen en las provincias con “mayor tradición emigratoria” (FLACSO, 2008, p. 15). Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos, casi un 85 % de ecuatorianos que salieron del país en 2012 lo hicieron al continente americano. En promedio casi un 37% de ecuatorianos que salieron al extranjero desde el año 1997 al año 2018 fueron a los Estados Unidos. Otra razón para incluir el criterio de docentes que hayan vivido en países angloparlantes se deriva del hecho de que desde el Ministerio de Educación se implementó un programa para profesores de inglés denominado *Go Teacher*, a través del cual profesores de inglés viajaron a los Estados Unidos para recibir capacitación en este idioma y en la metodología de enseñanza (Kuhlman y Serrano, 2017). De acuerdo con estas autoras durante los años 2012 y 2014 este programa capacitó alrededor de 900 profesores en esa nación. Se conoce que el programa se extendió a algunos países angloparlantes del Caribe, según lo han anunciado diferentes medios de prensa del país. Mientras que el hecho de haber vivido un año en un país anglosajón puede considerarse una experiencia intercultural, haberlo hecho por más tiempo podría haber influido en el desarrollo de procesos de asimilación y aculturación, representando éstos un bagaje cultural muy diferente al de los docentes del primer grupo y constituyéndose en factores ajenos a esta investigación. Este razonamiento justificó la selección de este último criterio. Siendo consciente de su arbitrariedad, los múltiples instrumentos de recolección de datos permitieron ahondar en detalles específicos para los participantes de cada grupo.

⁷⁶ Setenta y uno de los 92 participantes habían manifestado en el cuestionario en línea, primer instrumento utilizado, su disponibilidad para ser entrevistados.

Por otro lado, considerando que para obtener datos que permitan realizar un análisis profundo, Dörnyei (2007), Anderson y Arsenault, (citados en Cohen et al., 2007), recomiendan tener una muestra de variación máxima⁷⁷ que implica “seleccionar casos de una población tan diversa como sea posible” (p. 115). De esta manera, se puede obtener una gama diversa de participantes que puedan contribuir a la riqueza de la información. Además, el hecho de que docentes que habían vivido más de un año en un país anglosajón habían manifestado su voluntad de participar y expresar sus ideas en el marco de esta investigación, me hizo considerar a este segundo grupo. Justamente Cohen et al. (2018) destacan la importancia de tomar en cuenta a participantes voluntarios cuando la investigación lo amerite. Y siguiendo la recomendación de Tracy (2013) de mantener una actitud flexible y atenta a las oportunidades que se presenten, consideré a este segundo grupo de voluntarios como participantes clave cuyos datos podrían ser usados para comparar las creencias del primer grupo de docentes y así profundizar el análisis del fenómeno en cuestión.

4.4.2 Consideraciones sobre los instrumentos empleados en la recolección de datos

Los instrumentos de una investigación se constituyen en elementos claves de un proceso de indagación al ser la fuente de información que provee de los datos que van a ser analizados. Los instrumentos se articulan con el diseño de investigación y responden a los objetivos del estudio. Por lo tanto, le corresponde al investigador realizar una elección adecuada de sus instrumentos, entendiendo a los mismos como “el dispositivo que [se] utilice [...] (cuestionario, escala, etc.)” y a la instrumentación como el proceso de recogida de los datos (Hernández Pina, 1998, p. 31). Este último elemento implica la recopilación o el diseño de los instrumentos y las condiciones en las que éstos se administrarán.

Como señalan muchos autores (Creswell, 2014; Hernández Sampieri et al., 2010; Mason, 2002), en el enfoque cualitativo se puede emplear una variedad de instrumentos para recoger la información, pero su selección dependerá de las preguntas y objetivos de la investigación. Los instrumentos son los vehículos que permitirán contestar las preguntas de investigación, dice Maxwell (2009). Su selección no dependerá solamente de las preguntas de investigación sino también de las situaciones reales en donde se desarrolle el proceso de indagación y qué instrumentos sean los que funcionen efectivamente en esa situación para obtener los datos requeridos (Maxwell, 2009). Por otro lado, el investigador mismo es un instrumento del proceso pues es a través de él que se emplean los instrumentos en un ambiente natural debiendo insertarse en éste con una actitud sensible y abierta. Además debe optar por una posición reflexiva que permita

⁷⁷ *Maximum variation sampling*

considerar en primer lugar la información que los individuos le revelan. En este sentido, se vuelve necesario hacer uso de una variedad de instrumentos o del principio de triangulación de datos que permitirá reducir los sesgos (Maxwell, 2009). Así es posible acercarse al fenómeno estudiado con mayor profundidad y amplitud (Hernández Sampieri et al., 2010).

Siguiendo esta línea y la de los estudios descritos en el capítulo III, empleé tres instrumentos: un cuestionario, una entrevista semiestructurada y una postal, modalidad de la investigación basada en las artes. Antes de abordar estos instrumentos, es necesario empezar describiendo los instrumentos utilizados por los estudios revisados en el capítulo previo.

4.4.3 Estudios revisados y sus instrumentos

Los estudios empíricos presentados en el capítulo anterior abordan visiones sobre la expansión, el uso y la enseñanza del inglés como lengua internacional desde diferentes aristas, unos con mayor amplitud al ser estudios etnográficos (Canagarajah, 1999; Córdoba González & Araya Araya, 2010; Perca Chagua, 2016) y otros abordan temáticas más puntuales relacionadas con la expansión, el uso y la enseñanza de esta lengua. Esta variedad también se presenta en términos de los instrumentos utilizados en estos estudios.

Muchos de los investigadores emplearon cuestionarios y entrevistas. De hecho, una tercera parte de ellos utilizaron estos dos instrumentos (Coskun, 2011; Gurkan & Yuksel, 2012; Moncada, 2016; Monfared, 2018; Monfared, 2020; Monfared et al., 2016; Pan & Block, 2011; Tajeddin & Adeh, 2016; Wang & Fang, 2020). Siguiendo esta línea, en el presente estudio doctoral también empleé un cuestionario en línea y una entrevista.

La mayoría de investigaciones usaron cuestionarios en línea por la ventaja que representa esta modalidad al poder contar con un número grande de participantes que se encuentren en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, Pan y Block (2011) recibieron respuesta de 100% de los estudiantes y un 77% de los profesores de seis universidades chinas, a quienes fue enviado este instrumento. El cuestionario de Monfared (2020) fue contestado por 246 profesores de diferentes países y el de Tajeddin y Adeh (2016) por 200 maestros del círculo interno y externo. Moncada indica que su cuestionario en línea fue contestado por 63 docentes venezolanos. Coskun (2011) no informa si el cuestionario fue en línea o impreso, solo indica que, de los 50 cuestionarios entregados, 47 fueron devueltos; se presume que fue impreso pues los participantes eran estudiantes de un programa de enseñanza de lenguas que permitía al investigador estar en contacto directo. Lo mismo sucede con los cuestionarios administrados a los 72 futuros profesores en el estudio de Gurkan y Yuksel (2012): los futuros profesionales tenían contacto directo con los investigadores por lo que se infiere que el instrumento fue entregado directamente a

ellos. Similarmente en la investigación de Wang y Fang (2020) 106 estudiantes universitarios completaron el cuestionario. McKay (2003) empleó un cuestionario impreso pues indica que lo entregó a 50 profesores de distintas instituciones educativas: públicas (29), semipúblicas (10) y privadas (11). En el caso de esta investigación determiné usar un cuestionario en línea que me permitió contar con un número alto de participantes. De hecho, 92 docentes de inglés accedieron a éste y lo contestaron.

Varios investigadores informan que adaptaron cuestionarios de versiones anteriores (Coskun 2011; Monfared, 2020; Wang & Fang, 2020). Monfared (2020) adaptó su cuestionario de otras dos versiones de dos autores diferentes, considerando la temática similar a su estudio. Coskun (2011), cuyos participantes eran turcos, adecuó un cuestionario de un estudio de participantes austriacos. En la misma línea yo ajusté un cuestionario previo de Moncada (2016). Seleccioné el cuestionario de la autora venezolana en vista de la similitud de objetivos de investigación y de la cercanía de mis participantes con los suyos en términos geográficos y culturales. Los participantes de Moncada son originarios de un país sudamericano y tienen como primera lengua el español, situación que de alguna manera conlleva rasgos culturales comunes. Además todos los participantes contaban con un título universitario que les permitía ejercer la docencia; de hecho, todos ellos estuvieron laborando en diferentes instituciones educativas.

El objetivo de emplear entrevistas, además de los cuestionarios, está relacionado con la idea de complementar los datos cuantitativos (Coskun, 2011; Monfared et al., 2016; Monfared, 2018; Tajeddin & Adeh, 2016), confirmar los datos o profundizar la información obtenida del cuestionario (Moncada, 2016; Pan & Block, 2011). Siguiendo esta última línea consideré el empleo de la entrevista semiestructurada que fue conducida cara a cara con 17 participantes. Alghazo y Zidan (2019) emplearon cuestionarios y entrevistas grupales o grupos focales, en lugar de entrevistas cara a cara. Cabe destacar que en esta investigación los participantes eran estudiantes de los investigadores, inscritos en programas de educación para enseñanza del inglés. Debido a esta situación, resultó factible llevar a cabo los grupos focales. En el caso de este estudio doctoral no fue factible, al igual que en el de Moncada (2016), pues los docentes pertenecían a diferentes instituciones educativas con horarios disímiles.

Vale la pena indicar que pocos investigadores de los estudios revisados utilizaron solamente entrevistas (Copland et al., 2020; Cox & Assis-Peterson, 1999; Lin, 2012). Copland et al. (2020) realizaron entrevistas a profundidad a profesores nativos que tenían estancias largas de trabajo en países fuera del círculo externo. Cox y Assis-Peterson (1999) condujeron sus entrevistas semiestructuradas a docentes brasileños luego de que se les expuso dos textos sobre motivación; Lin (2012) empleó este instrumento, pero abordando una gama diversa de entre-

vistados, desde funcionarios gubernamentales hasta profesores de inglés. Widodo et al.(2020) por otra parte emplearon reflexiones escritas además de las entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis. Todas estas investigaciones buscaban recabar datos a profundidad a través de este instrumento, caso similar al de este estudio.

Los estudios de carácter etnográfico (Canagarajah, 1999; Córdoba González & Araya Araya, 2010; Perca Chagua, 2016), además de usar una serie de instrumentos como entrevistas, cuestionarios, diarios, emplearon observaciones participantes con el objeto de insertarse en las aulas de clase para realizar indagaciones más profundas. Finardi (2018), investigadora brasileña, también empleó observaciones de clase junto con entrevistas y cuestionarios. Young et al. (2016) usaron grupos focales con docentes de cinco países diferentes y filmaciones de clase con el propósito de determinar las actitudes de los estudiantes hacia las diferentes variedades de inglés. Al inicio de la presente tesis, pensé en usar observaciones, pero por la asociación negativa que tienen en el imaginario docente local al relacionarlas con la evaluación y la crítica, desistí de hacerlo. Fundamentalmente no consideré las observaciones debido a que los objetivos del estudio versaban sobre las creencias de los docentes. Éstas, al ser parte del mundo subjetivo de los participantes, no pueden ser observadas; razón por la cual utilicé un enfoque cualitativo que considera que los individuos “construyen su realidad a través de la interacción con su mundo social” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 3), realidad que en este caso está relacionada con los significados que los participantes dan al fenómeno de la expansión, uso y enseñanza del inglés.

En este punto es importante resaltar la investigación realizada por Sadler et al. (2017) quienes aseveran que casi no existen investigaciones que empleen elementos visuales propios de las metodologías informadas en el arte a través de las cuales se ausculten fenómenos relacionados con el quehacer docente del nivel superior, a saber, enseñanza, investigación y trabajo con la comunidad. Justamente estos autores informan sobre un estudio empírico llevado a cabo en una universidad australiana en la que hacen uso de una postal y un collage, técnicas visuales que forman parte de la investigación basada en las artes. Para la elaboración de los postales, los investigadores solicitaron a los académicos de su universidad elaboraran una postal con una imagen y texto que completara las siguientes frases: *La enseñanza es...*; *La investigación es...*; y el *Trabajo con la comunidad es...* Las postales formaron parte del collage realizado por los investigadores. Los participantes del estudio, junto con los autores, realizaron el análisis de los datos. De esta manera, aportaron al campo pues, según Sadler et al. (2017) existen muy pocas investigaciones participativas que aborden el análisis mismo de los datos en forma conjunta entre investigadores y participantes. La presente investigación presenta una limitación en tanto en cuanto no logré incorporar a los participantes al análisis de sus postales. Sin embargo, luego

del envío del análisis realizado, los participantes confirmaron mis interpretaciones. Considerando que una gran cantidad de estudios revisados utilizaron cuestionarios y entrevistas, para esta tesis doctoral opté por esos instrumentos que fueron adaptados de Moncada (2016). Además, siguiendo a Sadler et al. (2017) utilicé la postal, instrumento basado en las artes.

4.4.4 Descripción de los instrumentos de esta investigación

A continuación incluyo una descripción de los instrumentos usados, su contenido y proceso de instrumentación que se inició, en el caso del cuestionario, con una prueba piloto y, en el caso de la entrevista, con el contacto con los participantes clave y la posterior grabación y transcripción de los datos. También detallo información sobre la definición de una postal desde la perspectiva de la investigación en las artes, así como su proceso de administración.

4.4.4.1 El cuestionario

Los cuestionarios pueden ser usados para recabar tanto datos cuantitativos como cualitativos (Best & Kahn, 2006). Y en esa línea, Dörnyei en colaboración con Taguchi (2010) señalan que los cuestionarios pueden ser usados para recabar diferente tipo de información como por ejemplo datos fácticos, datos relacionados con el comportamiento y datos actitudinales; es decir relacionados con lo que los individuos piensan, y entre sus elementos se encuentran sus creencias. Los cuestionarios, al poder usar preguntas cerradas y abiertas, se caracterizan por su naturaleza exploratoria, señalan estos autores. Sin embargo, indican que generalmente las respuestas de los participantes son más bien superficiales y breves, razón por la que recomiendan su uso en combinación con otros instrumentos.

En la presente investigación empleé un cuestionario adaptado de Moncada (2016) constituido por doce preguntas entre abiertas y cerradas. En una primera sección incluí preguntas demográficas de rigor sobre el sexo, la edad, la nacionalidad y el lugar de residencia de los participantes. En esta sección adicione dos interrogantes que auscultaban si los docentes habían residido o no en un país de habla inglesa y el período de tiempo de permanencia (Véase contexto y proceso de selección de participantes e informantes clave). También les solicité indicar que en caso de que estuvieran dispuestos a participar en una entrevista, brindarían un correo electrónico. Una siguiente sección relacionada con la formación académica de los participantes auscultaba sobre su(s) título(s) profesional(es). Seguidamente, en línea con Moncada (2016) utilicé preguntas para conocer las creencias de los docentes sobre los conocimientos y características que un profesor de inglés debía tener, a saber: el título profesional que debía tener, la variedad, nivel de inglés, y acento que debía un docente de esta lengua poseer, así como el tipo de bagaje cultural y social. En esta sección también ausculté sobre la creencia de

los participantes relacionada con los perfiles de contratación de un profesor de inglés, considerando su preferencia por su condición de hablante nativo o no nativo. Luego, centrándome en las creencias sobre las prácticas docentes, los docentes fueron consultados sobre los objetivos, los contenidos de inglés, metodologías empleadas en el aula, el uso de la lengua materna, de materiales y exámenes estandarizados. En una última sección ausculté información sobre sus percepciones personales en cuanto a su cualificación como profesor de esta lengua y al acento empleado en la clase. Este último aspecto fue tomado de una entrevista inicial de Golombek y Jordan (2005) con el propósito de explorar sobre sus creencias relacionadas con su identidad profesional para luego contrastarlas con sus nociones sobre el hablante nativo. Finalmente añadí una última pregunta sobre el acento que usan los docentes en sus clases, que fue tomada de Young et al. (2016) pensando en explorar lo que hacen en sus aulas, datos que sirvieron como información complementaria para confirmar sus creencias con respecto a su preferencia por un determinado acento. (Véase anexo1)

Instrumentación del cuestionario: Pilotaje y administración

El cuestionario, como ya indiqué, fue adaptado de uno elaborado por Moncada (2016) que contenía un total de 12 preguntas y que fue expandido a 15. Para la realización de este instrumento final, y considerando que iba a ser aplicado en un nuevo contexto, determiné pilotarlo en un inicio con el fin de que se vuelva un instrumento relevante para los participantes ecuatorianos. Busqué, siguiendo a Cohen et al. (2007, p. 158) “refinar los contenidos y las palabras” para que sean apropiados a estos participantes. Estos autores indican que para que un cuestionario cumpla sus propósitos es esencial que sea piloteado. El pilotaje “incrementa la confiabilidad, validez y practicidad” de este instrumento (Cohen et al., 2007, p.341). Según estos autores, el pilotaje de un cuestionario permite confirmar la claridad de las preguntas e instrucciones, acceder a retroalimentación sobre preguntas claves, identificar ambigüedades, omisiones, e información irrelevante, así como recibir retroalimentación sobre todo lo relacionado con la presentación, diseño y numeración de las preguntas y a su administración en términos de tiempo y longitud del instrumento. De esta manera, en un primer momento, realicé un pilotaje del cuestionario con colegas de inglés del nivel secundario y superior a través del envío de un enlace en *Google Forms*. Contacté a estos docentes a través de diferentes medios virtuales: correo electrónico y la red social de *Facebook* desde el 1 de agosto de 2018 hasta las primeras semanas de septiembre. Ciento trece docentes fueron contactados, y 54 de ellos llenaron el cuestionario piloto; sus observaciones permitieron realizar ajustes a la versión final del cuestionario en línea.

Los docentes realizaron algunas sugerencias tanto de contenido como de forma de pre-

sentación. Por lo tanto, cambié el contenido de algunas preguntas, refinando algunas de ellas para mayor comprensión. Una observación de contenido que merece destacarse es la siguiente: con respecto a la pregunta que explícitamente auscultaba si un profesor de inglés debe utilizar materiales estandarizados de clase y de evaluación (por ejemplo, libros de texto de editoriales internacionales y exámenes internacionales estandarizados), los participantes sugirieron que se separe en dos interrogantes, una relacionada con los materiales y otra sobre los exámenes estandarizados. Esta recomendación fue tomada en cuenta al definir el cuestionario final. Por otro lado, en tres preguntas, relacionadas con los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza del inglés, en las que había solicitado usar una escala de valoración (más importante, menos importante, e importante) entre varios aspectos, los participantes señalaron que la manera de presentar la pregunta era confusa, por lo que añadí a la pregunta una instrucción que ayudó a su aclaración. Finalmente determiné cambiar la primera pregunta del cuestionario original de Moncada, con el propósito de ajustarme a la situación educativa del contexto ecuatoriano; es decir, en lugar de preguntar sobre el título que debe tener el docente de inglés, incluí dos preguntas referentes al título que debería poseer el docente de la educación básica y bachillerato y el del nivel superior. Realicé este cambio pues la ley de educación de Ecuador establece requisitos diferentes en estos niveles.

Con este instrumento listo a mediados de octubre del año 2018, solicité autorización al director de la Carrera de Lengua Inglesa de la Universidad de Cuenca para llevar a cabo una socialización de los objetivos e instrumentos de la investigación a todos los docentes de esta unidad académica para, posteriormente, pedirles su participación voluntaria. En estas sesiones, además, les comuniqué sobre información relacionada con la confidencialidad de los datos y de sus identidades enfatizando que el primer instrumento, al ser un cuestionario electrónico de *Google Forms*, garantizaría el resguardo de sus identidades. Ocho docentes de los 10 accedieron voluntariamente a participar en la investigación y procedieron a firmar el consentimiento informado. Luego envié solicitudes electrónicas para el llenado del cuestionario en las que se incluyó el enlace para acceder a este instrumento. El mismo proceso se llevó a cabo con los docentes del Departamento de Idiomas en un momento posterior.

Por otro lado, vía electrónica, envié nuevas solicitudes a otros docentes de las escuelas y colegios de la ciudad de Cuenca y la región sur del país a los que en primera instancia les explicaba los objetivos y alcances de la investigación e información que garantizaba su identidad para, posteriormente, pedirles que llenaran este instrumento. De igual manera, a estos colegas les remití el consentimiento informado vía electrónica. Finalmente, les pedí transmitir el mensaje de solicitud a otros profesores de inglés que ellos conocieran; es decir, se usó una metodo-

logía de bola de nieve (Cohen et al., 2018). Con el envío realizado por estos colegas y los de la investigadora se sumaron un total de 162 solicitudes a las cuales contestaron 92 docentes. El formulario en línea se cerró en mayo del año 2019.

4.4.4.2 La entrevista

Como bien indica Tracy (2013), las entrevistas son valiosas ya que permiten recoger información sobre asuntos que no son fácilmente accesibles y no pueden ser observados. Por ejemplo, se puede recolectar información sobre “las experiencias y el conocimiento de los individuos; sus opiniones, creencias y sentimientos; e [incluso] datos demográficos” (Best & Kahn, 2006, p. 267). Las entrevistas son consideradas como uno de los instrumentos más comunes para extraer datos cualitativos (Friedman, 2012) y permiten a entrevistados discutir sus interpretaciones y expresar sus puntos de vista sobre el fenómeno estudiado (Cohen et al., 2018). Por lo tanto, este instrumento tiene el propósito de obtener descripciones de los participantes, cuyos significados son interpretados por el entrevistador (Brinkmann, 2015). En una entrevista es indispensable considerar los puntos de vista de los participantes sin exponer los del investigador, indican Best y Kahn (2006). De hecho, el entrevistador debe mostrar que no tiene ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio para no incidir en las respuestas de sus participantes y además demostrar su actitud abierta y sin prejuicios ante cualquier opinión o idea de los entrevistados (Best & Kahn, 2006). El éxito de una entrevista justamente reside, entre otros aspectos, en la confianza que inspire el entrevistador a su entrevistado (Cohen et al., 2018).

La entrevista semiestructurada, por lo tanto, se constituye en un instrumento flexible que estimula la discusión (Tracy, 2013). Sus temáticas y preguntas abiertas son establecidas con antelación, pero su secuencia va siendo determinada por el investigador en la medida en que la entrevista se realiza (Best & Kahn, 2006; Buendía Eisman, 1998). También el entrevistador introduce nuevas interrogantes para profundizar en aspectos deseados (Hernández Sampieri et al., 2010). Este tipo de entrevista busca “comprender más que explicar” (Buendía Eisman, 1998).

Diseño y administración de la entrevista

En esta investigación empleé una entrevista semiestructurada cuyas preguntas abiertas iniciales fueron tomadas de un segundo cuestionario de Moncada (2016). A continuación explico esta decisión metodológica.

Siguiendo a Moncada (2016) realicé un pilotaje de su segundo cuestionario compuesto por 10 preguntas abiertas. En este proceso de pilotaje solamente recibí respuesta de 28 docentes, quienes manifestaron sugerencias relacionadas con la forma de enunciar la primera pregunta y desconocimiento sobre una interrogante referida a la pedagogía crítica. Al identificar que

las respuestas a esta última pregunta se encontraban alejadas de la experiencia de los participantes (Cohen et al., 2018) decidí omitirla de mi investigación. Por otro lado, el escaso número de respuestas del pilotaje me indicaba la posibilidad de muy poca respuesta de un segundo cuestionario. Conversaciones con colegas también me confirmaron esta posibilidad. Además, de acuerdo con Cohen et al. (2018), las entrevistas son más efectivas que los cuestionarios ante el planteamiento de preguntas abiertas. Por todas estas razones, decidí obviar el uso de un segundo cuestionario, y proceder con las entrevistas. Es así que usé nueve de las preguntas abiertas del cuestionario de Moncada en la guía de la entrevista, junto con las pertinentes que surgieron del análisis de los datos provenientes de mi primer cuestionario. Éstas tenían el propósito de profundizar en información que surgió superficialmente en los cuestionarios y además aclarar puntos de vista de los participantes sobre diversos aspectos relacionados con la expansión, uso y enseñanza del inglés. Best y Kahn (2006) señalan que la entrevista es un instrumento superior pues, entre otros aspectos, los participantes generalmente están más dispuestos a hablar que a escribir. Justamente, el objetivo de esta entrevista semiestructurada fue profundizar (Cohen et al., 2018) y ampliar la información recogida en el cuestionario en línea. (Véase guía de entrevista Anexo 1)

Considerando los criterios antes mencionados para seleccionar a los participantes que iban a ser entrevistados (Véase Contexto y proceso de selección de participantes e informantes clave), me contacté con un sinnúmero de docentes por correo electrónico solicitándoles su participación en esta etapa de la investigación. Vale la pena recalcar que todos los docentes contactados habían indicado en el cuestionario en línea su disponibilidad de continuar participando en la investigación. Además, con varios de ellos existía una relación cercana por haber compartido eventos de profesionalización en el área de la enseñanza del inglés y, en algunos casos, por ser colegas de mi lugar de trabajo. Puedo afirmar que esta relación cercana con estos entrevistados, informantes clave, mostraba su deseo sincero de colaborar conmigo y, por lo tanto, de compartir sus creencias de manera transparente. Vía telefónica coordiné momentos y lugares para llevar a cabo cada una de las entrevistas (Seidman, 2006). Estas se realizaron desde el 27 de noviembre de 2018 hasta el 18 de noviembre de 2019.

Me reuní personalmente con cada uno de los docentes. En la mayoría de casos lo hice en diferentes oficinas de la Universidad de Cuenca; en un caso, en el domicilio de una de las docentes. En un inicio expuse nuevamente los objetivos de la investigación y de la entrevista. También abordé elementos éticos relacionados con las garantías de confidencialidad de la información, así como el anonimato de sus identidades (Cohen et al., 2018; Dörnyei, 2007) y finalmente les solicité permiso para poder grabar la entrevista (Seidman, 2006). Indiqué que

como medida de confidencialidad me comprometía a realizar personalmente las transcripciones, cuyos textos serían entregados a los entrevistados posteriormente para confirmar la validez de la información. Seguidamente, presenté un documento en el que cada uno de los participantes consentían con su firma su participación voluntaria al haber sido informados de los aspectos arriba mencionados, así como la divulgación de los resultados (Véase Anexo 1).

Momentos antes de iniciar con las primeras preguntas reiteré a los participantes mi agradecimiento por el tiempo empleado en esta actividad e insistí en mi interés de conocer sus pensamientos e ideas con respecto a la temática planteada, indicando que, al estar las preguntas constituidas por sus creencias, no buscaban encontrar respuestas correctas o incorrectas. Mi propósito fue infundir una atmósfera de confianza y comodidad, tratando de generar esa conexión o *rapport* (Best & Kahn, 2006; Cohen et al., 2018) con los entrevistados y por supuesto, obtener información relevante que expresara genuinamente el sentir de los informantes. En varias entrevistas surgieron risas que considero que son elementos representativos de un ambiente de camaradería. De esta manera, las entrevistas se llevaron a cabo de manera fluida, constituyéndose en diálogos desarrollados en un ambiente de cordialidad, situación que contribuyó a su validez (Kitwood, citado en Cohen et al., 2018).

Es importante señalar que casi al terminar las primeras 13 entrevistas planteadas, me percaté de que la muestra, en términos de grupos etarios, no estaba balanceada así que solicité participar como entrevistados a dos jóvenes docentes que pertenecían al primer grupo (26-30 años) así como a dos profesores más, uno con una edad comprendida entre 31 y 35 años, y otro informante de entre 36 y 40 años, logrando así un total de 17 informantes clave. Además, en el análisis a priori⁷⁸ que realizaba, encontraba escasa información sobre elementos del imperialismo lingüístico de Phillipson, en términos de variables de dependencia de materiales y métodos, razón por la que decidí entrevistar a los docentes mencionados para también recabar mayor información sobre estas temáticas. Las entrevistas tuvieron un promedio de duración de 45 minutos, bordeando entre 21 y 90 minutos. En términos generales, utilicé además de las preguntas adaptadas del segundo cuestionario de Moncada, otras relevantes que surgieron del análisis de las respuestas individuales de los cuestionarios. Finalicé las entrevistas cuando los informantes dejaron de brindar nueva información.

Siguiendo un principio de confiabilidad de registro de la información (Cohen et al., 2018), grabé todas y cada una de las entrevistas con el permiso respectivo de los informantes y

⁷⁸Reducción de los datos de las entrevistas a través de la elaboración de matrices que se enfocaron en categorías predeterminadas, relacionadas con una descripción de elementos claves del imperialismo lingüístico, nociones del hablante nativo y de la ideología del hablante nativo, el inglés como lengua internacional, y *translanguaging*.

en una segunda instancia las transcribí. A través del correo electrónico envié las transcripciones a cada uno de los participantes para que colaboraran confirmándome si los textos estaban de acuerdo con lo manifestado por ellos en cada entrevista. Todos estuvieron de acuerdo con las transcripciones. A través de esta confirmación, se cumplió justamente con un principio de validación de los participantes señalado por Lincoln y Guba (citados en Cohen et al., 2018; Maxwell, 2009).

4.4.4.3 Una representación multimodal: La postal

Además del cuestionario y entrevista utilicé una postal; es decir, una representación multimodal proveniente de la investigación basada en las artes, que permitió acceder a las creencias de los participantes de otra manera. La ‘investigación basada en las artes’ o ‘investigación informada por las artes’ (Leavy, 2015) es una metodología propia del enfoque cualitativo que no ha sido visibilizada en el campo de la investigación en lenguas. Se extiende en los años noventa, destacándose por su carácter transdisciplinario (Pentassuglia, 2017) y se ha nutrido de varias corrientes del pensamiento como las de los movimientos de justicia social y el feminismo que abordaron la cuestión del poder en “los procesos de construcción de nuevo conocimiento” con el afán de evitar “la creación de conocimiento que continúe siendo cómplice de la opresión de las minorías” (Leavy, 2015, p. 9). Se constituye así en un vehículo para crear conciencia social y promover la justicia social a través de la revelación de relaciones de poder y el desafío a las ideologías dominantes (Leavy, 2015), tales como el *native-speakerism*, que es uno de los aspectos explorados en el presente estudio.

La investigación basada en las artes se ha establecido como un paradigma alternativo dentro del enfoque cualitativo (Leavy, 2015). Se constituye en el resultado de una búsqueda para acceder a procesos y experiencias que no pueden ser comprendidos a través del trabajo de campo tradicional, dando lugar a nuevas formas, métodos e instrumentos de investigación (Greenwood, 2012) como por ejemplo las representaciones multimodales, entre las que se encuentra la postal. Entre los autores que valoran la relevancia de la investigación basada en las artes están Ewing y Hughes (2008) pues consideran que ésta pueda abordar fenómenos, problemáticas o conceptos complejos. Indican que el campo de la educación, entre cuyas temáticas se encuentra la cognición del docente, es un terreno fértil de exploración que puede ser abordado de manera significativa por la investigación basada en las artes.

La investigación basada en las artes a través de sus procesos y capacidad creativa e inspiradora permite auscultar el mundo interior y generar conocimiento y discernimientos profundos (Chilton & Leavy, 2014) que van más allá de los hallazgos convencionales del conocimien-

to científico; expandiendo la búsqueda, interpretación y presentación de hallazgos de manera “precisa, vibrante y auténtica” (Bickel, Jaggar y McNiff, citados en Chilton & Leavy, 2014, p. 407). En la presente investigación utilicé un dispositivo de este tipo de enfoque, la postal, fundamentalmente para recolectar información (Saldaña, 2011). Este instrumento estuvo compuesto de texto e imagen(es), en línea con el estudio de Sadler et al. (2017) quienes, a través de ellas, lograron describir “el terreno emocional del mundo académico contemporáneo” (p.171) revelando una realidad compleja sobre los pensamientos y sentimientos de los profesores relacionados con su quehacer académico y docente.

De manera similar, la postal que empleé en esta investigación ofreció información rica, compleja y profunda con respecto a los objetivos del inglés como lengua extranjera de los participantes complementando el análisis de los datos derivados del cuestionario y entrevistas, aportando a la profundidad y densidad del fenómeno estudiado.

La instrumentación de la postal

El análisis de los datos provenientes del cuestionario y entrevistas sugería la necesidad de profundizar en las creencias de los participantes ecuatorianos con respecto a la expansión del inglés y a los objetivos de su enseñanza. En ese sentido en un inicio pensé en solicitar a los profesores realizaran dos postales, una referente al inglés como fenómeno hegemónico y otra sobre los objetivos que persiguen en sus clases al enseñar esta lengua. Debido a que todos los docentes se encontraban enseñando a través de una modalidad virtual, generada por la pandemia del corona virus, situación que les ocupaba largos periodos de preparación, decidí solicitarles una sola postal. Ésta se relacionaba con plasmar en un texto los objetivos de enseñanza de acuerdo con cuatro dimensiones: conocimiento, habilidades, valores y actitudes. Junto al texto debían incluir una o varias imágenes que representaran la importancia que daban los participantes a los objetivos planteados. De esta manera se logra transmitir información e ideas que pueden ser útiles para los otros, convirtiéndose el lenguaje hablado y escrito en una herramienta pragmática (McNiff, 2008). Por otro lado, el uso de imágenes “permitió a los participantes dar sentido a su experiencia” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 67). (Véase Anexo 1).

Diseñé un documento con instrucciones para solicitar la elaboración de la postal, así como un documento explicativo en donde se describiera el proceso de creación. Incluí a manera de ejemplo dos postales del estudio de Sadler et al. (2017) con el objeto de guiar a los participantes en su elaboración. Antes de enviar el documento con las instrucciones, conduje un pilotaje a través del correo electrónico en el que solicité a dos participantes su opinión sobre su claridad. Expresaron su desconocimiento sobre la postal como instrumento de recolección de

datos y señalaron que los ejemplos desviaban la atención sobre lo solicitado, pues en su texto iniciaban con *Teaching is...* mientras que a través de las instrucciones se les solicitaba objetivos de la lengua extranjera en cuatro dimensiones, situación que les resultaba confusa. Finalmente, no habían comprendido que además de la postal, debían realizar un documento explicativo. Decidí modificar las instrucciones añadiendo que la postal estaba constituida por imagen(es) y texto. Subrayando, por otro lado, que los ejemplos pertenecían a otra investigación. En un siguiente momento, envié el documento de instrucciones a una de estas profesoras y a otra colega con las modificaciones mencionadas. Estas colegas me proveyeron de una retroalimentación muy puntual. Sugirieron que resaltara a los participantes el hecho de que debían escoger de entre sus objetivos los más importantes para plasmarlos en texto en la postal. Recomendaron también cambiar la ubicación de los ejemplos y la necesidad de reiterar o destacar la elaboración del documento explicativo. Con estos insumos, modifiqué nuevamente el documento final de instrucciones y lo envié vía correo electrónico a todos los informantes clave que participaron en la entrevista a inicios del mes de junio de 2020, pidiéndoles que me enviaran sus producciones hasta el 20 de junio. Al no recibir muchas contestaciones realicé un gentil recordatorio ocho días antes de la fecha mencionada. En vista de que no obtuve muchas respuestas, resolví solicitar a más participantes la realización de la postal, considerando a los que en el cuestionario habían mostrado su disponibilidad de seguir como parte de esta investigación. A finales de la tercera semana de julio recibí 18 postales.

Siguiendo a Sadler et al. (2017), para el proceso de análisis determiné seleccionar las postales que habían cumplido con respetar los derechos del autor en lo referente a imágenes. Así, las postales no debían incluir imágenes tomadas de fuentes no autorizadas. También consideré como criterio de selección para el análisis, el cumplimiento de lo solicitado, a saber: entrega de postal y documento explicativo, debiendo emplear un párrafo e imágenes propias en la postal. Diez participantes no cumplieron lo solicitado pues emplearon imágenes del internet o no incluyeron un párrafo sino una lista de objetivos en la postal. Una participante no envió su documento explicativo. Por lo tanto, en el análisis empleé la información de siete postales y sus documentos explicativos.

A continuación presento las diferentes maneras de abordar el análisis que emplearon los estudios revisados en el tercer capítulo, estableciendo comparaciones con esta tesis doctoral.

4.4.5. Análisis de los datos empleados en estudios revisados

Algunos autores de los estudios revisados en el capítulo III no explicitan el análisis conducido en sus investigaciones, sino que describen directamente sus hallazgos, tal es el caso de Finardi (2018), Lin (2012), y Siqueira (2017).

Por otro lado, la gran mayoría de los investigadores, al estar guiados por un enfoque cualitativo, informan que emplearon categorías y códigos para identificar diferentes temáticas. Por ejemplo, Córdoba González y Araya Araya (2010) analizaron matrices, resultantes de un “proceso de decodificación discursiva” (p. 14) de observaciones y entrevistas, y construyeron categorías que dieron como resultado cuatro dominios que rigen los principios, rituales, y discursos de las prácticas docentes, a saber: el dominio del contenido, el metodológico, el legal institucional y el económico. En líneas similares, algunos autores (Copland et al., 2020; Pan & Block, 2017) también usaron el análisis temático que incluyó un proceso de codificación, categorización y búsqueda de temas. Young et al. (2016), por su parte, abordaron su investigación con el análisis de contenido. La investigación de Cox y Assis-Peterson (1999) es una de las pocas que empleó el análisis del discurso en sus datos obtenidos por entrevistas. Geluso (2013), partiendo de las entrevistas vía correo electrónico, realizó un análisis narrativo encontrando muchos puntos comunes entre sus participantes, profesores nativos, cuyas identidades son percibidas por sus estudiantes con admiración y encasilladas de forma estereotipada. De esta manera, el autor observó discrepancias en las percepciones de los participantes sobre su identidad profesional y las provenientes de sus estudiantes y colegas. Vale la pena indicar que a pesar de que no se empleó un análisis narrativo per se, muchas de las respuestas de los docentes de este estudio exhibieron narraciones profundas de aspectos relacionados, por ejemplo, con preocupaciones de los docentes por circunstancias difíciles atravesadas por sus estudiantes, experiencias sobre la rendición de exámenes estandarizados, por mencionar algunas. Por otro lado, Moncada (2016) utilizó la teoría fundamentada para analizar sus datos, resultando en una serie de categorías y subcategorías a través de las cuales construyó una teoría para sustentar diferentes proposiciones con respecto a la expansión, uso y enseñanza del inglés.

Otros investigadores (Arboleda Arboleda & Castro Garcés, 2012; Filho et al., 2017) analizaron los datos de sus cuestionarios semiestructurados con un enfoque cuantitativo, empleando conteo de frecuencias y porcentajes. McKay (2003) similarmente utilizó frecuencias para analizar las respuestas de un cuestionario administrado a profesores chilenos. Siguiendo a estos académicos, en esta investigación doctoral usé porcentajes en algunas respuestas del cuestionario para dar una visión general de creencias de los participantes en relación con diferentes temáticas. Luego, empleé el análisis de contenido para el análisis de los datos de las entrevistas y postales.

Varios estudios utilizaron una metodología mixta en su análisis (Alghazo & Zidan, 2019; Coskun, 2011; Monfared, 2018, 2020; Monfared et al., 2016; Rajagopalan, 2006; Tajeddin & Adeg, 2016). El primero usó estadística en las preguntas cerradas de un cuestionario, exhibien-

do porcentajes y empleó el análisis temático con las preguntas abiertas; los autores además usaron tres niveles de codificación para el análisis de los datos de las entrevistas de los grupos focales. Coskun (2011) usó conteo de frecuencias y porcentajes en lo que respecta a la preferencia del acento entre otros aspectos establecidos en un cuestionario y por otro lado utilizó el análisis de contenido para los datos provenientes de las entrevistas. Al igual que Wang y Fang (2020), Tajeddin y Adeh (2016) usaron estadística descriptiva en los datos provenientes de un cuestionario y codificaron sus preguntas abiertas. Rajagopalan (2006) y Monfared (2018) reportaron el uso del mismo análisis cuantitativo en sus cuestionarios y de manera no estructurada el segundo autor examinó los datos cualitativos provenientes de una pregunta abierta del cuestionario y de las entrevistas semiestructuradas, con el propósito de complementar y verificar los hallazgos cuantitativos. Similarmente, Monfared (2020) exhibió sus datos analizados de un cuestionario con porcentajes y empleó el análisis temático para los de las entrevistas con el propósito de complementar el análisis del cuestionario. En línea con algunos de los mencionados investigadores (Arboleda Arboleda & Castro Garcés, 2012; Coskun, 2011; Filho et al., 2017; Monfared, 2020) analicé la información obtenida en el cuestionario a través de porcentajes y usé los datos de las entrevistas y postales para complementar el análisis del cuestionario (Monfared, 2018, 2020), sobre todo para realizar una profundización mayor, e ilustré las aseveraciones con extractos de los docentes. Vale la pena indicar que Gurkan y Yuksel (2012) también emplearon un diseño mixto, con la característica de que, en el análisis cuantitativo, utilizaron estadística inferencial, y en el análisis cualitativo de las entrevistas, emplearon análisis de la conversación y codificación de patrones.

Berredo y Gil (2017), al igual que Wang y Fang (2020), utilizaron el análisis de contenido para los datos provenientes de sus entrevistas. Widodo et al. (2020) analizaron sus datos obtenidos a través de reflexiones escritas y entrevistas no estructuradas. Luego enviaron las transcripciones e interpretaciones a los participantes para su correspondiente verificación y así organizaron y ordenaron los datos en dos grandes temas. En líneas similares, empleé estas estrategias de análisis en mi estudio al ordenar e interpretar los datos a través de la codificación y construcción de categorías. Siguiendo a Widodo et al. (2020) y a Alghazo y Zidan (2019) envié las transcripciones de las entrevistas con los códigos asignados a los participantes para propósitos de validación y confiabilidad.

En línea con el análisis de la mayoría de los estudios, cuyos autores emplearon el análisis de contenido (Alghazo & Zidan, 2019; Berredo & Gil, 2017; Copland et al., 2020; Córdoba González & Araya Araya 2010; Coskun, 2011; Gurkan & Yuskel, 2012; Monfared, 2020; Pan & Block, 2017; Wang & Fang, 2020; Young et al., 2016), en esta tesis doctoral opté por utilizar

el análisis de contenido al apegarse, sobre todo, a la consecución de los objetivos de esta investigación.

Proceso de análisis de los datos de esta investigación

Los autores aseveran que un principio clave de un diseño cualitativo es que la recolección de datos y su análisis ocurren de manera simultánea (Maxwell, 2009; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Por otro lado, considerando el proceso mismo del análisis cualitativo, éste se compone de las siguientes tres estrategias que deben ser usadas de manera combinada: la categorización (incluye la codificación y el análisis temático o de contenido), las conexiones de las categorías, y el uso de memos y las maneras de presentar los datos visualmente (Maxwell, 2009).

La codificación es una de las principales formas de categorización y está constituida por la categorización organizacional, la sustantiva y la teórica. La primera tiene el propósito de ordenar los datos en temas amplios para ser analizados posteriormente; la categorización sustantiva incluye una descripción más específica de los conceptos o creencias de los participantes sobre los temas amplios. Y por último la categorización teórica que, al contrario de la sustantiva, ubica los datos codificados en un marco teórico específico (Maxwell, 2009).

La segunda estrategia relacionada con conectar las categorías intenta entender los datos en relación con su contexto. Es decir, la conexión de las categorías busca relacionar las aseveraciones y los eventos de los participantes de un contexto específico y entenderlo en “un todo coherente” (Maxwell, 2009, p. 238). Finalmente, este autor recomienda hacer uso de memos durante todo el proceso de indagación para captar el análisis realizado y usar diferentes formas de presentar los datos, tales como matrices, redes semánticas o mapas conceptuales. Tiene dos propósitos, a saber, reducir los datos y presentarlos de manera que se vean como un todo integrado (Maxwell, 2009). Justamente en una primera fase empleé una matriz para reducir los datos de la entrevista y las preguntas abiertas del cuestionario. Posteriormente, y luego de un análisis minucioso, utilicé redes semánticas para mostrar las relaciones de los diferentes códigos.

Vale la pena señalar que en la investigación cualitativa algunos datos pueden estar sujetos a cuantificaciones relacionadas con antecedentes de los participantes⁷⁹, pero en general el énfasis es interpretativo (Strauss & Corbin, 2002). Y ésta es la línea que consideré en el proceso de análisis.

En breves palabras, con el propósito de interpretar y organizar los datos utilicé los si-

⁷⁹ De hecho, la información del cuestionario relacionada con género, edad, lugar de trabajo y años de experiencia fue exhibida con porcentajes (Véase capítulo VI).

guientes procedimientos: reducción de los datos a través de la codificación, elaboración de categorías, y establecimiento de relaciones a través de oraciones proposicionales.

Siguiendo los principios mencionados empecé reduciendo (Cohen et al., 2018) y ordenando los datos de las entrevistas para luego tratar de encontrar “ideas recurrentes [que permitiesen] elaborar conclusiones descriptivas e interpretativas de los conceptos” (Mejía Navarrete, 2004, p. 299). Además, cabe señalar que por propósitos prácticos al manejar abundantes datos es importante realizar un análisis inicial para reducirlos y visualizarlos, enfocándose en características significativas del fenómeno (Cohen et al., 2018). Justamente procedí con la elaboración de cinco matrices que incluyeron categorías predeterminadas relacionadas con una descripción de elementos claves del imperialismo lingüístico, nociones del hablante nativo, de la ideología del hablante nativo, el inglés como lengua internacional, y *translanguaging* (Véase anexo 2). Es decir, el propósito fue describir los elementos de estas categorías que estuvieran presentes en el imaginario de los docentes. En estas matrices incluí ejemplos de citas textuales de los entrevistados para constatar mis interpretaciones y mantener el sabor de los datos originales (Cohen et al., 2018). Estos autores señalan que en la investigación cualitativa muchos investigadores utilizan extractos de los participantes, y otros no lo hacen. Luego de mis interpretaciones decidí incluir un sinnúmero de extractos pues estos permitieron ilustrarlas y, por otro lado, dieron valor y relevancia a las voces de los docentes.

Como mencioné, luego utilicé el análisis de contenido para analizar los datos provenientes de las preguntas abiertas del cuestionario, las entrevistas, y los documentos explicativos de las postales. Este permitió procesar y reducir grandes cantidades de texto a través de categorías preexistentes o a través de temas emergentes (Cohen et al., 2018). De acuerdo con Cohen et al. (2018), el análisis de contenido comprende un proceso sistemático y riguroso de análisis de grandes cantidades de texto que incluye el uso de categorías predeterminadas o temas emergentes con el propósito de producir o evaluar una teoría. Justamente a través de los códigos y categorías se puede verificar la información analizada, situación que representa una ventaja del análisis de contenido. Es decir, la verificación puede ser realizada las veces que sean necesarias, hecho que resguarda la validez de los estudios.

En breves palabras, el análisis de contenido comprende “codificar, categorizar (crear categorías significativas en las que unidades de análisis –palabras, frases, oraciones, etc.- puedan ser insertadas), comparar (categorías y establecer enlaces entre ellas), y [...] sacar conclusiones teóricas del texto” (Cohen et al., 2007, p. 476).

Dörnyei (2007) y Tracy (2013), por otro lado, reconocen que a pesar de que el proceso de

análisis de contenido empieza con la codificación, lo que en realidad hacen los investigadores en un inicio es precodificar pues realizan ya un análisis previo considerable antes de empezar con la codificación misma. Incluye el leer y releer las transcripciones de los textos, reflexionar sobre ellos, y registrar estas reflexiones e ideas en diarios de investigación, por ejemplo. Este proceso también sirve para tener una idea general de todo el texto que permite reflexionar en ideas iniciales de los participantes (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). En mi análisis empecé con este proceso luego de la transcripción. Muchas veces registré mis ideas en pequeños memos para luego continuar con la codificación misma.

Para iniciar el proceso de codificación se necesita considerar las unidades de análisis que pueden estar constituidas por “una palabra, frase, oración, párrafo, texto completo, gente, y temas” (Cohen et al., 2007, p.477). Estas unidades tienen sentido o expresan un significado. A las unidades determinadas se les asigna un nombre o un código. Justamente se crean unidades de análisis a través de la asignación de códigos a los datos.

Los códigos pueden tener diferentes niveles de especificidad y generalidad cuando se refieren al contenido y los conceptos. Así, unos códigos pueden estar subsumidos por otros, pudiéndose crear una jerarquía de códigos. Sin embargo, para mostrar fidelidad con los datos, los códigos deben surgir de los datos y no antes, recomiendan Cohen et al. (2018). Por otra parte, Miles et al. (2014) también señalan que se puede establecer una lista previa de códigos antes de empezar el análisis y al mismo tiempo considerar los que vayan surgiendo durante éste. Estas decisiones dependen de los objetivos de la investigación. En este estudio, y con la matriz realizada antes de empezar la codificación, mantuve presente algunas temáticas, como por ejemplo la del imperialismo lingüístico expresado en la dependencia hacia el centro, en cuanto a materiales de enseñanza, y la ideología del hablante nativo que promueve a este profesor como el prototipo del docente de inglés. Con estos temas en mente procedí con el análisis de los datos de las entrevistas en primer lugar. Pero en general, los códigos fueron emergiendo en tanto me fui adentrando en el análisis de los datos. En otras palabras, realicé una codificación inductiva (Miles et al., 2014).

De esta manera, en un primer ciclo de codificación que tuvo el propósito de resumir los segmentos de los datos (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014), el análisis comprendió una inmersión en las transcripciones de las entrevistas y en la creación de códigos representados por palabras o frases cortas que intentaron destacar las características especiales de los datos y plasmar los significados expresados por los participantes; es decir, empleé códigos descriptivos que incluyeron las maneras de pensar de los participantes con respecto a las temáticas mencionadas y otras, como las variedades del inglés y los profesores no nativos, por ejemplo. El pro-

pósito fue captar las creencias de los participantes y sus visiones. Justamente Miles et al. (2014) informan que existen 25 enfoques para el proceso de codificación y sugieren emplear los que empaten con los objetivos del estudio. Estos códigos son especialmente utilizados en estudios de caso, como en la presente investigación.

Este análisis implicó un proceso iterativo de reflexión entre los datos y la asignación de códigos. En concordancia con Miles et al. (2014) mantuve en mente el empleo de códigos distintivos. Sin embargo, en el marco de este proceso reiterativo y reflexivo, cambié algunos de los códigos asignados al inicio, y combiné otros que resultaron redundantes. En línea con estos autores traté de mantener un número de códigos manejables. Ellos recomiendan manejar entre 90 códigos que permitan ser recordados mientras se examina los datos. Como ejemplo de este proceso iterativo, señalo que en una primera codificación asigné 115 códigos a los datos y muchos de ellos fueron conjugados con otros muy similares. De esta manera, repetí el proceso varias veces para asegurar “consistencia, refinamiento, modificación y exhaustividad en el proceso de codificación” (Cohen et al., 2007, p. 478) hasta llegar a un punto en que no podía realizar más modificaciones. Durante este análisis pude observar patrones emergentes (Cohen et al., 2018).

Siguiendo a Miles et al. (2014), en un segundo ciclo de codificación en donde observé relaciones entre los códigos, procedí con su agrupación bajo determinados patrones o categorías. Es decir, este ciclo implicó construir categorías para el análisis sobrepasando el nivel descriptivo e incursionando en un nivel de interpretación y análisis más complejo (Cohen et al., 2018; Tracy, 2013). Cohen et al. (2018) recomiendan que las categorías deben ser exhaustivas abarcando entre ellas diferentes tipos como los siguientes: el tema en cuestión y sus valoraciones, ya sean positivas o negativas; valores; metas; métodos para alcanzar las metas, rasgos (características usadas para describir a las personas), entre otras. En el caso del presente estudio, de los datos surgieron entre otros, la cuestión de la ideología del hablante nativo, y las valoraciones de los participantes al respecto; en esa misma línea describieron características del docente de inglés nativo y no nativo, por mencionar unos ejemplos.

De manera similar al establecimiento de códigos, llegué a establecer varias categorías y a determinar relaciones entre ellas y con los conceptos teóricos planteados en el capítulo II de esta tesis. Así emergieron conclusiones. Es decir, logré construir conclusiones a través del establecimiento de patrones que surgieron en los datos, a través del conteo de frecuencias de determinados códigos, pero sobre todo a través de agrupar elementos con características similares y encontrar sus relaciones con los conceptos teóricos (Cohen et al., 2018). Sin duda, para llegar a la construcción de resultados hice uso de un largo proceso de análisis, en el que de manera reiterativa y permanente examiné los datos y regresé a los conceptos emergentes y viceversa.

Construí los resultados a través de proposiciones. Finalmente, en línea con Maxwell (2009), Miles et al. (2014) utilicé redes semánticas para presentar las categorías y sus relaciones.

Vale la pena señalar que también hice uso del programa informático denominado *Atlas.ti*, versión 7, desarrollado por Muhr y Friese en los años noventa. Este paquete informático ayuda al almacenamiento, organización y manejo de grandes cantidades de datos (Abarca Rodríguez & Ruiz Calderón, 2014), y en el caso de esta investigación, me permitió sistematizar voluminosas cantidades de texto proveniente de las entrevistas, las postales, y sus documentos explicativos. Además, durante el análisis de contenido que conlleva un proceso reiterativo de reflexión constante, este programa se constituyó en una herramienta importante al permitir insertar comentarios y memos a lo largo del análisis cualitativo y a su vez en la ayuda de diagramación de redes semánticas. Por lo tanto, facilitó la visualización de gráficos y mapas mentales en la que se integraron categorías y subcategorías que emergieron del análisis de los datos. Justamente este programa sirvió como herramienta de apoyo para el análisis del que surgieron códigos, categorías, y subcategorías, y sus relaciones representadas en gráficos.

4.4.6. Validez y fiabilidad del análisis

En esta última sección abordo nociones relacionadas con la calidad de la investigación (Dörnyei, 2007), específicamente describo los criterios de validez y fiabilidad, así como las estrategias empleadas en este estudio para cumplir con éstos.

La validez y fiabilidad constituyen la credibilidad de una investigación. La validez hace referencia a “la exactitud de la interpretabilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de sus conclusiones (validez externa)” (Hernández Pina, 1998, p.8). La fiabilidad tiene que ver con la consistencia y replicabilidad de un estudio relacionadas con “los métodos, condiciones y resultados” (Hernández Pina, 1998, p.8).

La validez

La validez dentro de la investigación cualitativa se relaciona con la noción de determinar la precisión de los hallazgos desde el punto de vista del investigador y los participantes (Creswell, 2014). Vale la pena indicar que en la investigación cualitativa ha existido un debate sobre el uso del término ‘validez’ (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016). Desde la perspectiva cuantitativa se ha generado el debate pues, a pesar de que fiabilidad y validez son empleados para describir la calidad de la investigación de cualquier estudio empírico, en la práctica han sido usados por el enfoque cuantitativo (Dörnyei, 2007). Así, de acuerdo con Lincoln y Guba (citados en Merriam & Tisdell, 2016) el término de fiabilidad, atribuido a la investigación cuantitativa, debe ser reemplazado en los estudios cualitativos por consistencia/confiabilidad;

la validez interna por credibilidad y la externa por transferibilidad.

La validez interna desde el enfoque cualitativo (Best & Kahn; 2006; Cohen et al., 2018; Merriam & Tisdell, 2016) está relacionada con la fidelidad y profundidad con la que los investigadores emiten los significados de los participantes de un contexto específico (Cohen et al., 2018). Entonces, la validez interna puede ser evaluada de acuerdo con los propósitos y circunstancias de la investigación en lugar de ser considerada como una propiedad independiente del contexto y de los métodos, dice Maxwell (citado en Merriam y Tisdell, 2016).

Considerando que la realidad es multidimensional y cambiante (Merriam & Tisdell, 2016) y justamente por ello, no puede ser “capturada”, en palabras de Maxwell (citado por Merriam & Tisdell, 2016), sino entendida a través de las construcciones que hacen los individuos sobre ella; entonces es, a través de la investigación cualitativa y a través de las personas, fuentes primarias, que nos acercamos más a la realidad. Sin duda, para develar las complejidades del comportamiento humano y lograr presentar una interpretación holística de un contexto, es vital comprender las perspectivas de los involucrados en el fenómeno estudiado. Aquí yace la fortaleza de la investigación cualitativa y su validez interna (Merriam & Tisdell, 2016).

Expandiendo esta noción, Merriam y Tisdell (2016) señalan que la validez interna se alcanza poniendo especial cuidado en las diferentes fases de la investigación, desde su conceptualización, recogida de datos hasta su análisis, interpretación y presentación de resultados. La validez interna no puede ser determinada antes de comenzar la investigación cualitativa, como sucede con los estudios cuantitativos, sino a lo largo del estudio, mediante la recolección de evidencias durante la investigación misma (Maxwell, 2009) o través del empleo de diferentes estrategias (Creswell, 2014). En este sentido los autores identifican diferentes estrategias o procedimientos para resguardar la validez y confiabilidad de los resultados de una investigación (Cohen et al., 2018; Creswell, 2014; Maxwell, 2009; Merriam & Tisdell, 2016) sin existir un consenso para evaluar estos importantes criterios (Merriam & Tisdell, 2016).

Antes de presentar las estrategias empleadas para cumplir con la validez interna, es importante señalar aspectos relacionados con la validez externa. Esta no se enfoca en generalizar conclusiones a una población mayor. Más bien involucra la noción de transferibilidad de los resultados, que de acuerdo a Lincoln y Guba, citados por varios autores, se relaciona con el hecho de que los lectores o la audiencia de un estudio, sean quienes juzguen la aplicabilidad de los resultados a sus contextos, situaciones e individuos, mas no los investigadores que proveyeron de esos hallazgos. Para este propósito, se hace imprescindible que los investigadores entreguen descripciones detalladas y ricas de sus contextos y participantes, así como de sus

hallazgos y las evidencias en formas de extractos de los participantes, por ejemplo (Merriam & Tisdell, 2016). Considero que los hallazgos presentados en los capítulos VI y VII cumplen con estas características y por lo tanto pueden ser usados por otros investigadores dependiendo de sus situaciones particulares.

Estrategias para resguardar la validez

A continuación incluyo las estrategias empleadas en la presente tesis doctoral que contribuyeron a resguardar la validez de esta investigación.

En esta investigación utilicé la triangulación en sus diferentes tipos, a saber, múltiples métodos de recolección de datos, comparación de datos de diferentes fuentes, empleo de múltiples investigadores y empleo de múltiples perspectivas teóricas (Merriam & Tisdell, 2016). La triangulación fue implementada a través del uso de tres instrumentos de recolección (cuestionario, entrevista y postal con sus documentos explicativos) que permitieron proveer de perspectivas de los participantes desde diferentes ángulos. Comparé todos los datos de estos instrumentos, lo que me permitió verificar perspectivas y ampliarlas. Además, envié mis interpretaciones a dos investigadoras, quienes las revisaron y confirmaron su acuerdo con ellas. Finalmente, empleé varias perspectivas teóricas en la interpretación de datos que están plasmadas en el segundo capítulo sobre el marco teórico. Cabe señalar también que fui determinando hallazgos cuando el análisis realizado llegó a un punto de saturación en el que encontraba la misma información en los datos, procediendo a cerrar esta fase y a ir estableciendo proposiciones (Véase capítulos VI y VII).

Otra estrategia que utilicé para asegurar la validez interna fue la comprobación de mis interpretaciones por parte de los participantes, es decir, empleé lo que se conoce como *member checks* o *respondent validation* (Cohen et al., 2018; Maxwell, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). En un primer momento envié a todos los informantes clave las transcripciones de las entrevistas solicitándoles me confirmen si éstas correspondían con las ideas por ellos expresadas. Recibí respuestas positivas al respecto. En un segundo momento, envié un análisis a los participantes en el que se encontraban secciones codificadas de las transcripciones de las entrevistas. Adjunté además una definición de cada código para mayor rigurosidad y verificación de los participantes. Los docentes confirmaron mis interpretaciones en sus respuestas. De esta manera cumplí con un criterio de validez importante. Vale la pena reiterar que este proceso reflexivo empató con un enfoque posmoderno en el que los significados se construyeron en conjunto con todos los implicados, contribuyendo esta intersubjetividad a la comprensión de las historias de los otros y a la validez del estudio (Holliday & MacDonald, 2020).

Por otro lado, además de haber considerado aspectos éticos relacionados con la garantía de anonimato de los participantes y de su participación voluntaria a través de un consentimiento informado luego de una explicación detallada de objetivos e instrumentos de la investigación, el actuar con integridad y rigurosidad a través de la aplicación de diferentes componentes es uno de los aspectos que aportan significativamente a la validez de un estudio (Dörnyei, 2007). Entre estos componentes se encuentran el uso de datos ricos y descripciones detalladas del contexto al mostrar los hallazgos (Creswell, 2014; Maxwell, 2009). Considerar a los participantes clave no como meros sujetos de los que se puede obtener una buena historia (Merriam & Tisdell, 2016), sino como seres humanos que merecen respeto y consideración, es también otra expresión de esta integridad.

Otro elemento que muestra el apego a la validez interna es la revisión de pares ciegos. Justamente al haber recibido un año sabático envié un informe de los resultados de esta investigación a las instancias pertinentes de la Universidad de Cuenca. Los resultados fueron analizados y evaluados por pares ciegos quienes manifestaron su acuerdo con mis interpretaciones. Finalmente, el proveer de un relato reflexivo detallado de los procedimientos llevados a cabo durante la recolección y el análisis de datos (Dörnyei, 2007; Maxwell, 2009; Merriam & Tisdell, 2016) aporta a la validez de una investigación. De hecho, el siguiente capítulo se compone de este relato. El empleo de esta última estrategia también permite evaluar la fiabilidad o confiabilidad del estudio, criterio que va a ser discutido a continuación.

La fiabilidad

La fiabilidad del estudio o consistencia en la investigación cualitativa, como la llaman Lincoln y Guba, se relaciona con el hecho de que los resultados demuestren consistencia con los datos, es decir sean confiables. Este criterio de calidad, entonces, no se refiere a la noción tradicional que señala que los resultados obtenidos deban ser similares a los de estudios previos, sino que sean consistentes con los datos obtenidos de una investigación en particular (Merriam & Tisdell, 2016).

Desde un enfoque cualitativo, no se puede aceptar el hecho de que un estudio para que sea más válido, deba ser replicado parcial o totalmente y deba arrojar similares resultados. Las ciencias sociales no funcionan con esa lógica, pues se contraponen al control y manipulación del fenómeno. Los estudios cualitativos se caracterizan por sus particularidades.

La instrumentación en el enfoque cualitativo, sin embargo, puede ser considerada desde la perspectiva tradicional o cuantitativa; es decir el empleo de instrumentos similares, así como la metodología de análisis de un estudio determinado podría ser tomada en cuenta en otros

estudios cualitativos (Cohen et al., 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Tal es el caso de la presente investigación, en que utilicé un cuestionario y lo adapté a las circunstancias del contexto ecuatoriano, así como una guía de entrevistas de Moncada (2016) para luego proceder con un análisis de contenido. Además, una nueva aplicación de estos instrumentos ajustados, más el de la postal me permitieron adquirir práctica en su aplicación, lo que en cierta medida implica un desarrollo de habilidades para la investigadora, situación que también contribuye al cumplimiento del criterio de confiabilidad (Merriam & Tisdell, 2016).

Los autores previos indican asimismo que para evaluar la consistencia y confiabilidad se emplean estrategias como la triangulación, la examinación por pares y el relato detallado de los procesos llevados a cabo. Es decir, en la medida en que el investigador comunica con minuciosidad cómo recolectó los datos, cómo se derivaron las categorías establecidas y las razones de las decisiones metodológicas tomadas durante la investigación aportarán al criterio de confiabilidad. Como indiqué, abordaré estas descripciones en el siguiente capítulo.

4.5. Conclusión

En este capítulo he descrito los fundamentos metodológicos que sustentan la presente investigación basada en un enfoque cualitativo. Así, he explicado las decisiones metodológicas tomadas en las que se incluye el empleo del análisis de contenido. A su vez he comparado los procesos analíticos usados por otros autores, cuyas investigaciones fueron analizadas en el capítulo anterior. También he abordado los instrumentos utilizados en esta tesis doctoral y los he comparado con los de los estudios descritos en el capítulo anterior. En una parte final he descrito los criterios de validez y fiabilidad y las estrategias utilizadas en este estudio para resguardar estos criterios de calidad en la investigación.

Capítulo V

El proceso de análisis de los datos

5.1 Introducción

En este capítulo describo de manera detallada el proceso de análisis de los datos. En un inicio incluyo el bagaje del investigador y el posicionamiento que uno asume en un marco de una investigación de corte cualitativo como la presente tesis doctoral. También presento aspectos de carácter procedimental que dan cuenta de cómo organicé la información utilizando elementos como diarios de reflexión, registros descriptivos y diferentes archivos de datos.

Por otro lado, describo el proceso de análisis en sí, explicando de manera pormenorizada todos y cada uno de los pasos tomados en sus diferentes etapas. En éstas incluyo una visión general que va adentrándose en los datos de manera más detallada y exhaustiva, mostrando así el carácter inductivo de este procedimiento. Además, menciono el uso del paquete informático Atlas.ti para el almacenamiento y análisis de grandes cantidades de datos provenientes de las preguntas abiertas del cuestionario, de las entrevistas, postales y sus documentos explicativos. Finalizo este capítulo exhibiendo las maneras de triangulación empleadas en este estudio.

5.2 Bagaje del investigador

Una investigación está influenciada por el paradigma escogido y la metodología que guía la recolección, el análisis de los datos y su interpretación, dicen Cohen et al. (2018). Sin duda, en el investigador también recaen estas influencias. Además, el investigador trae consigo su bagaje, que incluye sus creencias, preferencias, antecedentes (personales, familiares, socio-culturales, académicos y otros) e identificaciones, entre otros aspectos, los cuales atraviesan toda su vida, y también la investigación que realiza (Haverkamp, citado en Dörnyei, 2007). En esa línea, Creswell y Plano Clark (2011) señalan que los investigadores cualitativos traen sus experiencias personales con base en las cuales evalúan “los significados de sus hallazgos” (p.210). Es decir, la investigación cualitativa no puede estar aislada de las visiones e interpretaciones de los investigadores, característica que se aparta del enfoque cuantitativo que propende a la eliminación de la subjetividad. Además, la reflexividad, rasgo distintivo de la investigación cualitativa, reconoce que los investigadores son parte del mundo que examinan (Hammersley & Atkinson citados en Cohen et al., 2018). Por lo tanto, el mundo es ya una interpretación de sus actores. Cohen et al. (2007, p.171) aseveran que “[l]os investigadores están en el mundo y son del mundo”. En ese sentido, los investigadores cualitativos al considerar esta reflexividad reconocen su mundo interno, tratando de entender sus influencias en la investigación en lugar de eliminarlas. Además, los conocimientos previos ayudan al investigador a “descifrar detalles

y complejidades”, a determinar preguntas o a enfocarse en incidentes específicos (Miles & Huberman, citados en Dörnyei, 2007, p.39). Este conocimiento experiencial puede constituirse en una fuente importante para la comprensión y validación de un análisis (Maxwell, 2009). En esa línea, Maxwell (2009), apoyándose en Reason, aconseja mantener una “subjetividad crítica” (p.225) a través de la cual, de manera consciente, se considere la experiencia previa como un recurso más del proceso de indagación, sin dejarnos controlar por ella.

Los autores entonces coinciden en que no existe una sola manera correcta de abordar el análisis y la presentación de la información en la investigación cualitativa, y de hecho pueden existir múltiples interpretaciones de los datos (Cohen et al., 2018). Estando consciente de que mis interpretaciones no son únicas, pues la investigación cualitativa se inserta en los fenómenos naturales cuyo “significado [y comprensión] surge[n] de las situaciones sociales y son manejados a través de procesos interpretativos” (Cohen et al., 2007, p.167) que pueden ser abordados desde múltiples ángulos, es necesario comunicar de manera precisa el proceso llevado a cabo en este estudio que representa una de las maneras de entender las interpretaciones de los participantes.

5.2.1 Diarios de reflexión de la investigación

Consciente de las diferentes interpretaciones que uno puede dar al analizar los datos (Cohen et al., 2018), decidí mantener un diario de reflexión de investigación (Dörnyei, 2007) que me permitiera pensar en el papel. Es decir, el diario se constituyó fundamentalmente en una actividad de tipo intrapersonal que se plasmó en una especie de conversaciones conmigo misma. Este ejercicio reflexivo de escritura me sirvió para interrogarme, ordenar, decidir y actuar en el proceso de investigación. En otras palabras, me ayudó a realizar registros cronológicos de actividades que me permitieron tener ideas para futuras acciones (Silverman, citado en Dörnyei, 2007), así como a tomar decisiones metodológicas. Justamente en una fase inicial del análisis de los datos, estas reflexiones me ayudaron para continuar en el proceso de interpretación.

Así, luego de analizar los datos de las preguntas cerradas del cuestionario, por ejemplo, pude observar que la gran mayoría de participantes no daba mucha importancia al acento, o que un porcentaje muy alto ni siquiera consideraba los objetivos educativos como parte significativa del aprendizaje de una lengua extranjera. En el diario de reflexión registré este tipo de ideas y esboqué preguntas que me sirvieron de insumos para la entrevista. Dependiendo de los resultados, refiné las preguntas iniciales y las incorporé a la guía de entrevista.

En este diario también incluí reflexiones sobre la manera como fui analizando los datos en fechas determinadas, como una estrategia para recordar las tareas por realizar, así como

para tener insumos que me permitieran orientar la interpretación. A continuación, presento un ejemplo:

Cuadro 1. Diario de reflexión.

17 de enero de 2020

Vuelvo a revisar las entrevistas analizadas, y pulo el análisis. Encuentro algunas interpretaciones erradas al codificar ciertas secciones, por ejemplo, he codificado “inglés pertenece a todos” cuando en realidad el entrevistado se refería a “la expansión del inglés como lengua internacional” por lo que codifiqué como “efectos de la expansión del inglés”. La idea es leer nuevamente estas entrevistas e ir precisando de mejor manera cualquier codificación.

5.2.2 Registros descriptivos de las entrevistas

Al finalizar las entrevistas procedí con diferentes tipos de registros. En algunos casos, realicé grabaciones cortas de audio en las que registré mis primeras impresiones inmediatamente luego de la entrevista; en otros casos, a través de notas descriptivas, registré reflexiones iniciales o aspectos que me habían llamado la atención.

Realicé las notas descriptivas luego de haber finalizado las transcripciones de las entrevistas y de haber ido leyendo cada entrevista, una por una. Inmediatamente procedí a escribir pequeños resúmenes descriptivos destacando temas que llamaban mi atención. A continuación, incluyo dos ejemplos: el primero es una reflexión sobre una situación compartida por una docente, que se destacó por ser un caso extremo, y el segundo ejemplo es una reflexión sobre las ideas principales que otra participante expresó en su entrevista.

Cuadro 2. Nota descriptiva.

Luego de la entrevista, la participante 2 compartió una experiencia ocurrida cuando ella trabajaba en un instituto privado de enseñanza de inglés. Mencionó que desde los docentes de inglés no se presentaba ninguna discriminación en contra de sus pares, ni ninguna preferencia por los hablantes nativos. Pero existía una preferencia marcada por los profesores hablantes nativos que provenía de los propios estudiantes, especialmente de sus padres de familia. Manifestó que las exigencias de los padres se constituían en una demanda creciente, en una tendencia muy marcada. Indicó que el tener un profesor hablante nativo era como un producto por el cual pagaban y por lo tanto los padres exigían que los docentes de sus hijos fueran hablantes nativos. Incluso había existido situaciones de actitudes con tintes xenófobos de parte de los estudiantes con respecto a los docentes que no eran hablantes nativos (escritos ofensivos en las puertas de los baños).

Cuadro 3. Nota descriptiva.

Primeras reflexiones de entrevista

Entrevistada: Participante 2 (Grupo 1)

Fecha de entrevista: 21 de septiembre de 2019

Lugar: Hall de la Unidad Educativa donde labora docente

La docente indica que la expansión del inglés es un hecho positivo porque ayuda a desenvolvernos en otros contextos, diferentes al de nuestra lengua materna.

No ha visto, no cree que hay ningún interés detrás de la expansión y enseñanza del inglés pues el que los estudiantes aprendan un idioma solo les va a ser ventajoso.

Los textos del gobierno los ve como muy limitados cuando hay la exigencia de que estudiantes lleguen al B1.

Está de acuerdo con que se tome evaluaciones a los profesores para saber cómo está su nivel; sugiere que éstas deben ser accesibles y por eso el First Certificate es bueno porque los docentes pueden rendirlo aquí en la ciudad.

Cuando la docente habla de la importancia de enseñar contenidos culturales se refiere a contenidos de la cultura ecuatoriana, como para que ésta sirva de medio de conocimiento entre la lengua nueva que se está aprendiendo y pueda ser aprendida más fácilmente.

Cuando habla del enfoque comunicativo me parece que la docente tiene la percepción de que mientras los estudiantes hablen, de alguna forma se están comunicando y esa es una aplicación de este enfoque. Así estén repitiendo diálogos y frases que el profesor les indique, para ella este tipo de actividades pertenece al enfoque comunicativo.

Usa el español en un 50% en sus clases y es un recurso para que los niños y niñas puedan comprenderle, especialmente los que tienen mayores dificultades. En niveles con estudiantes adultos se utiliza menos, dice.

5.2.3 Archivos de datos

Con el propósito de acceder a la información de manera ágil cuando lo requería, organicé la gran cantidad de información de la que disponía a través de la creación de dos grandes carpetas que estuvieron bajo las nociones de instrumentos-datos y análisis. De esta manera tuve dos carpetas principales, una denominada Instrumentos y la otra llamada Análisis. La primera incluyó información de todos los instrumentos empleados y los datos recabados por ellos. La segunda carpeta estuvo compuesta por el análisis mismo de los datos recolectados. Es decir, además de estas dos amplias carpetas de almacenamiento, seguí la recomendación de Tracy (2013) de organizar la información de acuerdo a los instrumentos utilizados o las fuentes de recolección.

En el primer archivo (Instrumentos-datos) incluí las siguientes subcarpetas: Cuestionario, entrevistas, postales y documentos del proceso de investigación. A continuación, enumero los tipos de archivos que cada una de estas subcarpetas abarcaba.

La carpeta cuestionario contenía lo siguiente:

-Documentos sobre el pilotaje, a saber: respaldos del cuestionario piloto en formato Word; una descripción del proceso llevado a cabo para el pilotaje del cuestionario; un documento resumen con las sugerencias de los participantes del pilotaje para la elaboración del cuestionario definitivo; los textos de las solicitudes realizadas a los docentes participantes para que contesten el cuestionario piloto en el que se incluía su enlace; un documento en formato Excel arrojado por la aplicación de Google Forms con los resultados del cuestionario piloto; una petición realizada a la Dirección del Departamento de Idiomas para solicitar autorización con el propósito de socializar los objetivos de la investigación y aplicación de instrumento;

-Información sobre el cuestionario final que incluía lo siguiente: un documento en formato Word con el proceso para su aplicación; el cuestionario final en formato Word, un documento de Word con el enlace al cuestionario definitivo, y hoja de cálculo con resultados del cuestionario final arrojada por Google Forms.

La subcarpeta sobre información de las entrevistas contenía lo siguiente:

- Documento de Word con una tabla de los participantes clave seleccionados para ser entrevistados y sus respectivos datos de carácter informativo (sexo, edad, años de experiencia; títulos, lugar de trabajo y tiempo residido en un país anglosajón); guía de entrevista; audios de todas las entrevistas; y documentos Word con transcripciones de cada una de las entrevistas.

La subcarpeta referente a las postales incluyó lo siguiente:

- Texto de solicitud para realización de postal, 3 versiones de las instrucciones para la realización de una postal, versión definitiva, y descripción de su proceso de pilotaje.

Finalmente, los documentos del proceso de investigación estaban compuestos por el diario de reflexión y notas descriptivas mencionados anteriormente.

Por otro lado, la carpeta denominada Análisis almacenó información dividida en las siguientes subcarpetas: cuestionarios, entrevistas, postal, y resultados, que detallo a continuación:

- La subcarpeta de cuestionarios estaba constituida por una copia de los resultados del cuestionario final que fue arrojado por la aplicación *Google Forms*. También incluí una Unidad Hermenéutica en la que analicé las preguntas abiertas del cuestionario. Estaba compuesta también por un análisis inicial con la siguiente información: una tabla con los porcentajes de las respuestas cerradas del cuestionario; un documento en formato Word con todas las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario; un análisis inicial con criterios para escoger participantes clave para la entrevista; un archivo de Excel que incluía tres hojas de cálculo en las que registré a los posibles entrevistados, las respuestas de estos entrevistados relacionadas con las escalas de importancia atribuidas a temáticas de objetivos, contenidos y metodología y un análisis inicial de estas respuestas; y

consentimientos informados enviados vía correo electrónico;

- En la subcarpeta de las entrevistas incluí un análisis preliminar compuesto por comentarios iniciales de entrevistas; mensajes electrónicos en documentos de Word en donde los participantes clave confirmaron los textos de sus entrevistas; un documento Excel con una matriz de doble entrada cuyas celdas mostraban el análisis individual con extractos de los entrevistados, contenía en las columnas categorías de análisis y en las filas, los seudónimos de los 17 entrevistados; y matrices individuales por cada categoría en formato Word. En este archivo también inserté lo siguiente: entrevistas codificadas del grupo 1 y del grupo 2 en formato PDF documentos que fueron exportados al paquete informático, Atlas.ti; dos unidades hermenéuticas pertenecientes a los grupos antes mencionados; varios resultados preliminares de códigos y sus respectivas categorías, exportados por el paquete informático mencionado, varias redes semánticas elaboradas con el apoyo de *Networks* del Atlas.ti y los mensajes electrónicos mantenidos con otras investigadoras sobre sus evaluaciones a mis interpretaciones.

- La información correspondiente a la subcarpeta de las postales contenía dos matrices: la primera, donde de manera general, realicé un análisis de contenido considerando como categorías elementos solicitados en estos instrumentos y en sus documentos explicativos; y una segunda matriz en donde establecí criterios de inclusión para considerar en el análisis a las postales junto con sus documentos explicativos. También aquí almacené una unidad hermenéutica donde analicé la información de los documentos explicativos y un documento de Word en el que describí el proceso de selección de las postales. Además, cada postal y documento explicativo formaron también parte de este archivo, pues sobre ellos realicé un análisis empleando diferentes colores y la función de revisión de Word para incrustar comentarios y reflexiones al margen derecho. En este análisis individual también incluí un documento con mis interpretaciones de cada postal y documento explicativo.

- La subcarpeta denominada resultados estaba formada por la siguiente información: resultados de redes semánticas y resultados de proposiciones. En el primer archivo almacené todas las redes semánticas que surgieron del establecimiento de las relaciones entre categorías y códigos. En el archivo de resultados de proposiciones guardé diferentes versiones de las proposiciones que fui estableciendo a lo largo del análisis, incluidos los documentos finales que se constituyeron en los capítulos VI y VII, respectivamente. En este último archivo también incluí algunas reflexiones iniciales, así como construcciones preliminares de resultados.

A continuación, presento cuadros de resumen de todos los componentes de los archivos mencionados para una mejor visualización y comprensión.

Cuadro 4. Archivos de datos.

Instrumentos-Datos

Cuestionario

Pilotaje:

Respaldo de cuestionario piloto.

Texto de solicitud para los participantes en el que se incluía el enlace de acceso al formulario piloto. Hoja de cálculo con los resultados arrojados por Google Forms sobre el cuestionario piloto.

Un documento resumen con las sugerencias de los participantes sobre el diseño y preguntas del cuestionario piloto.

Una petición realizada a la Dirección del Departamento de Idiomas para socializar objetivos de estudio y aplicación del cuestionario.

Documento que describe del proceso llevado a cabo para el pilotaje del cuestionario.

Cuestionario final:

Un documento en formato Word con el proceso y texto de solicitud para la aplicación del cuestionario.

Respaldo de la versión final del cuestionario y enlace respectivo. Hoja de cálculo con los resultados arrojados por Google Forms con respuestas individuales de todos los participantes.

Entrevistas

Guía de entrevista.

Cuadro de participantes clave y datos informativos.

Audios de todas las entrevistas.

Transcripciones de las entrevistas en archivos individuales de Word.

Lista con seudónimos de los participantes.

Postales

Texto de solicitud para la realización de la postal.

Tres versiones de las instrucciones para la realización de la postal.

Versión final de instrucciones.

Documento con descripción del proceso de pilotaje.

Documentos del proceso de investigación

Diarios de reflexión.

Notas descriptivas.

Análisis

Cuestionarios

Copia de los resultados del cuestionario final que fue arrojado por la aplicación Google Forms.

Unidad Hermenéutica con análisis de las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario.

Análisis inicial de datos del cuestionario.

Un cuadro con los resultados del cuestionario con frecuencias y porcentajes de las preguntas cerradas.

Un documento en formato Word con todas las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario.

Un análisis inicial de las respuestas de los participantes clave a ser considerado para la entrevista.

Consentimientos informados en formato PDF enviados vía correo electrónico.

Entrevistas

Análisis preliminar compuesto por comentarios iniciales.

Mensajes electrónicos de evaluación de mis interpretaciones, remitidos por investigadores externos y participantes clave

Entrevistas codificadas exportadas por Atlas.ti.

Una matriz con categorías predeterminadas a través de las cuales se realiza un análisis de las respuestas de los 17 informantes clave.

Matrices en formato Word del análisis de cada temática predeterminada.

Dos unidades hermenéuticas (una por grupo de participantes).

Varios resultados preliminares de códigos y categorías exportados por Atlas.ti en diferentes fechas.

Varias redes semánticas.

Mensajes electrónicos mantenidos con otras investigadoras sobre sus criterios en el análisis de contenido.

Postales

Matriz de análisis preliminar general.

Matriz con criterios de inclusión para análisis de postales y documentos explicativos.

Unidad Hermenéutica con datos de documentos explicativos.

Documento que describe el proceso de selección de postales.

Postales y documentos explicativos analizados individualmente.

Interpretaciones varias de postales analizadas.

Reflexiones iniciales.

Construcción preliminar de resultados.

Resultados de redes semánticas.

Confirmación de interpretaciones enviadas por participantes.

Resultados de proposiciones con varias versiones de este documento y versiones finales (Capítulos VI y VII).

5.3 Análisis de los datos en este estudio

5.3.1 *Visión general del proceso*

El análisis de los datos comprendió un proceso de reflexión que implicó un sumergimiento en los datos de manera constante y se inició desde la recolección de la información de esta investigación (Maxwell, 2009; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). En contraste a los estudios de tipo cuantitativo en los que el análisis se realiza de manera aislada, mecánica y posteriormente a la finalización de la recolección de todos los datos, en esta investigación procedí con el inicio del análisis de datos desde los cuestionarios para seguir recolectando más información a través de la entrevista, las postales y sus documentos explicativos y continuar con el análisis

de la información de manera paralela. El análisis aquí realizado no se circunscribió a una etapa determinada, sino más bien sucedió a lo largo de la investigación de manera circular e integral. Ello conllevó a tener una visión particular de los datos desde cada uno de los instrumentos y al mismo tiempo una visión general del fenómeno. Sin duda el proceso que atravesaron los datos cualitativos implicó hacer uso de mis capacidades máximas de reflexión e interpretación al tratar de captar y abstraer los sentires, opiniones y creencias de los participantes para luego relacionarlas entre sí y emitir proposiciones.

En este proceso de revisión continua de los datos empecé por generar primeras impresiones e interpretaciones que fueron registradas en el diario de reflexión. En general empleé un proceso exhaustivo de codificación que incluyó identificar diferentes elementos o características, nombrarlas, agruparlas bajo parámetros comunes más amplios o categorías y encontrar sus relaciones. A través de la comparación de los datos provenientes de todos los instrumentos (Tracy, 2013), traté de encontrar similitudes y diferencias que determinaran patrones.

En otras palabras, empleé un “enfoque progresivo” como lo llaman Parlett y Hamilton (citados en Cohen, 2007, p. 184) que empieza con una amplia recolección de datos, los cuales atraviesan un proceso de selección, clasificación, revisión y reflexión que generan datos sobresalientes sobre el fenómeno en cuestión. Estos datos guían el enfoque posterior (Cohen, 2007).

Con estas consideraciones empleé el análisis de contenido que básicamente encierra el codificar, categorizar (crear categorías bajo las cuáles los códigos pueden ser ubicados), comparar categorías, establecer enlaces entre ellas y determinar patrones y conclusiones que están iluminados por los constructos teóricos planteados.

5.3.2 Análisis propiamente dicho

Con el propósito de reducir la gran cantidad de datos recolectados y a la luz de los constructos teóricos de este estudio (Cohen et al., 2018), inicié el análisis con la creación de categorías predeterminadas a través de las cuales examiné los datos de las entrevistas registrándolos en matrices. Bajo una lógica circular propia del análisis cualitativo (Cohen et al., 2018), volví a los datos de las entrevistas para, de manera minuciosa, proceder con su codificación. Repetí este proceso varias veces con el objeto de verificar si los extractos correspondían a los códigos establecidos y para precisar el análisis agrupé códigos repetidos y en este proceso eliminé algunos. En un tercer momento procedí con la categorización de los códigos; es decir con su agrupación bajo temas o categorías. De manera similar, el agrupar códigos en categorías requirió de un procedimiento iterativo. En una cuarta etapa comparé estas grandes categorías con el objetivo de establecer relaciones, para posteriormente plantear proposiciones. Este proceso implicó proce-

mentos mentales más complejos, pasando así de la descripción a la inferencia (Cohen et al., 2018).

Es importante señalar que llevé a cabo el mismo proceso de análisis de contenido con los datos obtenidos a través de las postales y sus documentos explicativos, de donde también surgieron proposiciones que apuntaron a contestar la pregunta de investigación (Véase Capítulo VII).

Centrándome en los instrumentos de este estudio, Mason (citada en Cohen et al., 2018) sugiere utilizar varios métodos de recolección de datos pues estos permiten contestar las mismas preguntas de investigación de manera diferente y desde distintas perspectivas. Justamente este estudio de caso, en línea con Yin (2013), integra diferentes fuentes de evidencia cuyo análisis de contenido facilita mostrar un todo que está relacionado con el fenómeno de la expansión, uso y enseñanza del inglés visto por los docentes de inglés de diferentes niveles de educación en el contexto ecuatoriano.

Con el propósito de ilustrar esa integración de instrumentos y fundamentalmente la articulación del análisis de contenido de todos los datos, señalo el siguiente ejemplo de manera breve: en el cuestionario los participantes debían ubicar en orden de importancia los siguientes objetivos de enseñanza: lingüístico, comunicativo, intercultural y educativo. La mayoría señaló como más importante el objetivo comunicativo y no consideró el objetivo educativo en su escala de valoración. Para profundizar sobre estos datos, en las entrevistas ausculté a los participantes sobre los objetivos de enseñanza del inglés. La gran mayoría se refirió a la importancia de la comunicación como objetivo principal, unos pocos destacaron la importancia de objetivos educativos sin mayor elaboración, mientras que a través de las postales los participantes pudieron, de manera escrita, plasmar sus ideas con mayor elaboración. Es decir, el análisis de los datos de este tercer instrumento permitió complementar y, sobre todo, profundizar (Yin, 2013) las creencias de los docentes con referencia a los objetivos de enseñanza de la lengua extranjera, en especial a este objetivo educativo que en los cuestionarios no había sido considerado. Sin duda, el ejemplo en mención muestra una pequeña parte de todo el proceso de análisis e interpretación que combinó datos de manera coherente y que en sus etapas finales se constituyó en un proceso integral (Mason citada en Cohen et al., 2018), que dio como resultado las proposiciones planteadas en los capítulos VI y VII.

Reconociendo el proceso circular y no lineal que la investigación cualitativa requiere en su análisis y con el propósito de comunicar los procesos llevados a cabo de una manera clara y comprensible, presento a continuación descripciones de fases que no necesariamente se desarrollaron unas después de las otras, sino muchas veces de forma paralela.

Fase I:

Luego de haber cerrado el cuestionario en *Google Forms*, obteniendo 92 cuestionarios llenos, procedí a revisar las respuestas. Primero lo hice de forma global, tratando de hacerme una idea general y luego fui revisando una a una las contestaciones de los participantes. Los cuestionarios de *Google Forms* permiten visualizar las respuestas cerradas a través de diferentes tipos de gráficos. Este primer acercamiento me facilitó tener una idea global de los resultados de estas preguntas. Es decir, pude apreciar las frecuencias de las respuestas a través de los porcentajes representados en los gráficos. Además, obtuve un documento de una hoja de cálculo con todas las respuestas de los participantes. De esta manera realicé un acercamiento individual a cada cuestionario. Inicié con la lectura minuciosa de todas las contestaciones, empezando por las cerradas, y luego copié todas las respuestas de las preguntas abiertas en un documento de Word con el objetivo de analizarlas en el Atlas ti posteriormente. Las leí detenidamente y anoté unas primeras reflexiones.

En las preguntas cerradas me enfoqué en encontrar las frecuencias de determinadas respuestas con el propósito de tener una idea general de las diferentes tendencias de los participantes. Justamente identifiqué unas tendencias más marcadas que otras, así como vacíos (Véase capítulo VI de resultados). En el diario de reflexión registraba resultados destacados que me sirvieron de insumos para esbozar preguntas de la entrevista.

Las preguntas cerradas relacionadas con los datos demográficos me dieron pistas también para establecer mis criterios de selección de los participantes clave en las entrevistas. Resolví, siguiendo el criterio de Cohen et al. (2018) y Dörnyei (2007) de máxima variación que empata con las unidades múltiples en los estudios de caso (Forni, 2010), incluir docentes de todos los niveles educativos, y de las áreas públicas y privadas, es decir instituciones fiscales (públicas) y particulares (privadas), como se las conoce en Ecuador. Además, decidí incluir un número equilibrado de participantes entre hombres y mujeres con diferentes rangos de edad. Así, empecé por filtrar la información considerando a todos los docentes que habían contestado positivamente al requerimiento de ser partícipes de la entrevista. Tomando en cuenta solamente estos docentes, realicé una serie de posibilidades de selección a través de filtrar la información considerando el nivel de la institución educativa en donde trabajaban, su condición de pública o privada, sexo, edad, y período de residencia en un país angloparlante (Véase Contexto y proceso de selección de los participantes e informantes clave en Capítulo IV).

Luego me enfoqué en las preguntas abiertas en las que había solicitado a los participantes, entre los temas principales, indicar las maneras de evaluar el nivel de inglés de los docentes;

sus razones para sus preferencias en la contratación de un profesor (nativo o no nativo); sus razones por las que escogería determinado material de textos y de evaluación (estandarizado o no estandarizado); y razones para el empleo o no del español en sus clases. Revisé de manera global e individual todas estas respuestas y opté por analizarlas con mayor detenimiento en el Software Atlas.ti. Para el efecto las registré en un documento PDF con el objeto de que sean importadas por el Software mencionado. A través del análisis de contenido donde realicé un sinnúmero de lecturas, varias codificaciones de los datos y varias categorizaciones que me permitieron establecer temáticas más amplias, obtuve resultados preliminares con base en los cuales elaboré para la entrevista preguntas que intentaban profundizar aspectos relevantes y llenar vacíos casi no abordados en estas respuestas del cuestionario. Por otro lado, cuando seleccioné a los participantes clave para las entrevistas realicé una lectura minuciosa de todas y cada una de sus respuestas, reflexiones que me permitieron añadir preguntas particulares a cada una de las entrevistas. Fui llevando a cabo esta actividad en la medida en que contactaba a los docentes para solicitarles ser partícipes de las entrevistas.

Fase II:

Al mismo tiempo que iba analizando las respuestas abiertas del cuestionario, inicié la conducción de las entrevistas. Luego de haber conversado con los participantes clave, realicé un cronograma para proceder con éstas. Entrevisté a la mayoría de docentes en diferentes oficinas de la Universidad de Cuenca, y a algunos en sus lugares de trabajo o domicilio. Inmediatamente después de algunas entrevistas, debido a que algunos aspectos llamaron mi atención, procedí a escribir pequeñas notas a manera de reflexión. Estas notas sirvieron de insumos en el análisis mismo de los datos.

Intenté, en la medida de lo posible, transcribir las entrevistas apenas fueron terminadas ya que, poder recordar con mayor facilidad la información recolectada, permitió escribir en detalle mis reflexiones según me empapaba de los datos. Sin duda, las transcripciones contribuyeron a mirar los datos con mayor detenimiento y, sobre todo, interactuar con ellos; es decir, como señalan Strauss y Corbin (2002) “reaccion[ar] de manera activa con los datos y trabaja[r] con ellos” (p.65).

Considerando que debía analizar “las interpretaciones que los participantes hacen” del fenómeno en cuestión (Gibbs, 2012) y por lo tanto todos los detalles conllevan significado, en el momento de la transcripción determiné registrar signos paralingüísticos como las pausas, interjecciones, y énfasis en el tono de voz porque podrían también brindar información. Así, las pausas están representadas por puntos suspensivos, y el énfasis por la(s) palabra(s) subrayada(s).

Los anexos adjuntos a esta tesis incluyen todos estos aspectos. Mientras que, por propósitos de comprensión, adapté los extractos de las entrevistas utilizados para ilustrar mis interpretaciones dentro de la sección de los resultados (Véase capítulos VI y VII). Es decir, priorizando los mensajes de los extractos con el objeto de ilustrar los hallazgos, en algunas instancias prescindí de estos signos, así como de palabras, frases y oraciones para mayor comprensión. Para mostrar la omisión de información empleé una elipsis rodeada de corchetes (Tracy, 2013). Finalmente, al momento de revisar las transcripciones, puse atención en obviar cualquier nombre con el propósito de resguardar el anonimato de los informantes clave.

Preparé las transcripciones en archivos PDF para exportarlas al Atlas.ti. Cada una de las entrevistas constituyó los documentos primarios que fueron importados a unidades hermenéuticas de este paquete informático. Al haber tenido dos grupos de docentes, determiné crear dos unidades hermenéuticas, una para cada grupo, con el propósito de comparar los hallazgos de cada una. Entonces, la primera unidad hermenéutica estaba constituida por 13 documentos primarios, es decir las 13 entrevistas, y la segunda unidad hermenéutica por 4 documentos primarios. Con el objeto de reducir los datos y tener una visión general, inicié con el análisis a priori utilizando categorías predeterminadas (Cohen et al., 2018) sobre las siguientes temáticas: elementos del imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992), definición del hablante nativo (Davies, 2004; Seargant, 2013), elementos de la ideología del hablante nativo (Holliday, 2005), el inglés como lengua internacional (Mckay, 2015) y Translanguaging (Vogel y García, 2017). Para ello realicé 5 matrices en total, una para cada temática. En la primera incluí 4 categorías: lengua dominante; dependencia en el ámbito de la enseñanza del inglés, falacia del monolingüismo y falacia del hablante nativo; en la segunda matriz consideré las siguientes 6 categorías: haber aprendido el idioma inglés en la niñez, poseer intuición gramatical, producir un discurso fluido, poseer una amplia competencia comunicativa (Davies, 2004), identidad de la lengua con la gente que la habla y hablante nativo se lo asocia con conocimientos culturales (Seargant, 2013); en la matriz referida a los elementos de la ideología del hablante nativo me basé en las siguientes categorías: hablante nativo como modelo a seguir, hablante no nativo con deficiencias y limitaciones lingüísticas y hablante nativo dueño de la lengua (Holliday, 2005); en la matriz relacionada con el inglés como lengua internacional (ILI) inserté la siguiente categoría: el ILI es concebido como la lengua para comunicarse dentro y fuera de las fronteras de un país; y en la última matriz sobre translanguaging consideré la categoría: Apoyar a las identidades bilingües de los alumnos y a su desarrollo socioemocional. Revisé cada entrevista buscando datos que representen estas categorías. Luego seleccioné extractos que fueron incluidos en las matrices junto a sus entrevistados (Véase anexo 2). Este análisis me permitió obtener una noción de lo que pensaban los docentes con respecto de las temáticas que fueron discutidas en el capítulo II.

Así los constructos teóricos orientaron este análisis inicial de los datos de las entrevistas.

Luego inicié con el análisis de contenido. Así, en un segundo momento, procedí a examinar de manera más minuciosa y detallada las entrevistas. Esta vez sin guiarme por categorías preestablecidas, sino adentrándome en los datos e identificando las que los datos mostraran. De esta manera, empecé examinando línea por línea y codificando los segmentos o fragmentos significativos con las nociones que emergían de los datos. Realicé este procedimiento de codificación varias veces. En una última revisión empleé un análisis meticuloso pues además de recordar los códigos utilizados, verifiqué que los códigos asignados realmente representaran los extractos seleccionados. Es decir, a través de la comparación cuidadosa entre citas o extractos con los códigos, revisé y verifiqué que había usado los términos precisos que representaran el significado que los participantes querían dar a sus expresiones e ideas. Esto también me permitió modificar algunos códigos, eliminándolos o combinándolos con otros.

Es importante señalar que fui realizando la codificación por cada entrevista. En otras palabras, las fui codificando una por una con el objeto de mantener un orden en el análisis. En este proceso definí cada código y guardé estos conceptos en la misma Unidad Hermenéutica. Logré realizar aquello ya que el Software Atlas.ti permite almacenar y sistematizar los datos, en este caso las entrevistas codificadas y los códigos, en cada Unidad Hermenéutica. Al contar con una gran cantidad de códigos (en un inicio llegué a 115), resolví copiarlos en un documento de Word, fui examinando uno por uno, y les asigné un color similar a los que tenían significados parecidos. A través de esta estrategia, pude visualizarlos de mejor manera y logré combinar algunos y omitir otros que eran recurrentes. Repetí este proceso tres veces hasta no poder realizar más modificaciones, considerando que había logrado un trabajo sistemático que no requería más revisión. Es decir, el análisis iterativo de los datos me llevó a un punto de saturación (Glaser & Strauss, citados en Cohen et al., 2018) donde no pude agregar ni conjugar más códigos.

Durante el proceso de análisis, siguiendo a Strauss y Corbin (2002), traté de guardar la objetividad posible, manteniendo presente una actitud de apertura y de escucha a los datos, e intentando que mis propias suposiciones no interfirieran con las de los participantes. De esa manera, con el objeto de evitar sesgos, envié a otras dos colegas investigadoras las transcripciones de las entrevistas para que las analizaran. Luego de varias discusiones y un trabajo colaborativo llegamos a un consenso sobre sus códigos. En general estuvimos de acuerdo con la mayoría de ellos y resolvimos a través del diálogo una discrepancia en particular cuando una de las investigadoras manifestó su oposición a mantener un código denominado “percepción de superioridad”, señalando que debía ser llamado como “diferencia entre el docente nativo y no nativo”. Luego de conversaciones en las que una de las investigadoras y yo argumentábamos que la dife-

rencia entre estos profesionales se evidenciaba con los códigos de “fortalezas” y “limitaciones” (Véase capítulo VI) y que en el caso que analizábamos el entrevistado mostraba un prejuicio profesional hacia el hablante nativo, la investigadora que estaba en desacuerdo accedió. Así que retuve este código relacionado con la superioridad del hablante nativo.

Siguiendo el criterio de *member checks* o validación del participante (Cohen et al., 2018; Merriam & Tisdell, 2016) y con el objetivo de confirmar las interpretaciones, envié las transcripciones y su análisis a los docentes. Todos estuvieron de acuerdo con ellas, excepto dos participantes del segundo grupo que discreparon con dos códigos que yo había establecido. Así, en una suerte de encuentros intersubjetivos con los participantes (Holliday & MacDonald, 2020) a través de varias “conversaciones” vía correo electrónico detallaron sus ideas. Yo había asignado el código de “discriminación laboral” y una participante me indicó que ella se había referido a todo tipo de discriminación, no solamente laboral sino social. En ese sentido ese código recogió esta idea y en su conceptualización añadí que la discriminación laboral también encerraba una connotación social. Pude observar que esta percepción de una discriminación social ocurría fundamentalmente en contextos en los que se enseña el inglés como segunda lengua. Justamente la participante había tenido una experiencia de este tipo cuando había vivido en los Estados Unidos por un largo intervalo de tiempo. Ninguno de los participantes clave del primer grupo que no habían vivido experiencias de este tipo, manifestó una situación similar de discriminación social en el contexto ecuatoriano. Otra participante del grupo 2 señaló otra interpretación de un código que yo había denominado “otros ingleses no son acogidos”. En su retroalimentación ella indicó que más bien se había referido a que existe dificultad en entender otras variedades de inglés por no tener familiaridad con ellas, antes que esa especie de rechazo que el nombre del código sugería. Así que acogí este criterio e inserté un nuevo código llamado “dificultad de comprensión por falta de contacto con variedad”. La docente también mencionó que la pronunciación inteligible de los aprendices es importante y no estaba explicitada en ningún código, por lo que también lo incorporé. De esta manera cumplía con interpretar lo que los participantes realmente habían manifestado.

En el siguiente ciclo de análisis, la categorización, usé un proceso similar al de los códigos. A través de la comparación constante entre todos los códigos, encontré similitudes y establecí relaciones. De esta manera los reagrupé bajo patrones más amplios, es decir, bajo categorías. Con estos patrones que emergieron de mis interpretaciones formé lo que el software Atlas.ti denomina familias. Estos patrones o categorías fueron surgiendo a medida que conceptos teóricos se exhibían en los datos. Es decir, fue un ir y venir entre los datos y la teoría. Para llegar a este punto es preciso recalcar que este proceso implicó una concentración y sumergi-

miento exhaustivo en los datos, así como en los conceptos teóricos. Luego contrasté las categorías de la entrevista con los datos de los cuestionarios de los participantes clave (Tracy, 2013), encontrando relaciones que me permitieron elaborar proposiciones y tener una visión global de las creencias de los participantes. Con el propósito de exponer estos resultados de manera global elaboré redes semánticas haciendo uso de la función *Networks* de Atlas.ti que facilita la elaboración de gráficos de las relaciones establecidas (Véase Capítulo VI).

Por otro lado, siguiendo a Miles y Huberman (citados en Maxwell, 2009, p. 239) con el objeto de “estimular y capturar las ideas de los datos” con frecuencia empleé memos. Justamente, a lo largo de este análisis, hice uso de memos en el paquete informático indicado, en donde anotaba mis reflexiones de cualquier situación que llamara mi atención. Consideré esta información cuando realicé las proposiciones.

Fase III:

La recolección de información a través de las postales constituyó una oportunidad para, sobre todo, profundizar información o vacíos advertidos en el análisis de los datos recolectados por el cuestionario y la entrevista. Justamente del análisis de las entrevistas me percaté de que existía poca información sobre los objetivos de la enseñanza del inglés. De manera general los participantes habían manifestado que la comunicación era el objetivo principal del aprendizaje de una lengua, sin mayores elaboraciones. Determiné, por lo tanto, recabar información y profundizar en estos temas a través del uso de las postales y sus documentos explicativos.

Luego de recibir 18 postales junto con sus documentos explicativos, realicé un acercamiento inicial a los datos a través de una matriz en la que incluí 7 categorías de análisis que surgieron de los datos mismos, a saber: objetivo instrumental, objetivo educativo, objetivo humanista, aspectos culturales, consciencia intercultural, valores de respeto y tolerancia y significado de imagen y colores. Del análisis emergió claramente una categoría común: el respeto y la cultura por el otro, constituyéndose en un elemento clave en la enseñanza de una lengua extranjera. Luego de estas reflexiones, inicié un proceso de selección de postales al percatarme de que no todas cumplían con lo requerido (Véase Instrumentación de Postales en el capítulo IV).

Para analizar las 7 postales seleccionadas y sus documentos explicativos, utilicé el mismo procedimiento empleado en las entrevistas, el análisis de contenido. La única diferencia radicó en el hecho de que las postales no fueron exportadas al Atlas.ti con el objeto de poder apreciar su imagen y establecer relaciones con el texto escrito. Usé la función de revisión y comentarios de Word para ir codificando las postales, así como el resaltado con diferentes colores que destacaban los distintos códigos. De esta manera en un proceso reiterativo de verificación y

confirmación fui codificando los textos de las postales y al mismo tiempo los de sus documentos explicativos. Lo hice de manera ordenada, empezando por una postal y su respectivo documento explicativo, ubicado en una unidad hermenéutica. Procedí después con la categorización.

Luego crucé información de las respuestas de las preguntas abiertas de los cuestionarios, de los 17 participantes clave, sus entrevistas con la de las postales y documentos explicativos (Tracy, 2013). A partir de ellas y de los constructos teóricos del capítulo II, elaboré proposiciones que se exponen en el capítulo VII.

De la misma manera comunicada en la fase anterior que tuvo el propósito de mostrar los hallazgos como un todo, utilicé la aplicación del Atlas.ti, denominada *Network*. Esta permitió construir gráficos que exhibieron claramente las relaciones semánticas entre diferentes elementos. Así, fui elaborando gráficos luego de cada proposición, y una red global que mostraba los hallazgos como un todo sistemático al final de cada capítulo (Véase capítulos VI y VII). Justamente Maxwell (2009) señala la importancia de la utilización de redes o mapas conceptuales que permiten visualizar el análisis como un todo.

En la construcción de resultados tanto de la fase anterior como de la fase I, requerí emplear extractos de los participantes de todos los instrumentos, como evidencia de mis aseveraciones. La selección de estos extractos implicó un proceso de concentración y concientización, pues buscaba que los ejemplos fueran representativos de los sentires de los participantes. Estaba consciente de que al seleccionar determinadas citas o partes de las entrevistas podía omitir otras muy valiosas. Para tratar de evitar una posible parcialización hacia los extractos escogidos, procedí con revisarlos varias veces y compararlos con mis interpretaciones. Para este proceso también hice uso del Atlas.ti que posibilitó importar todos los extractos marcados con sus respectivos códigos y categorías. De esta manera pude acercarme a todos ellos e identificar los que de mejor manera representaban y destacaban las ideas de los participantes.

Vale la pena señalar que durante el proceso de generación de proposiciones observé que algunos de los datos no me remitían a los constructos teóricos establecidos en el capítulo II o, en otras palabras, éstos no me permitían explicar las aseveraciones y visiones de los informantes. Por esta razón tuve que indagar otras visiones teóricas y encontré, entre otras, la ciudadanía intercultural (Byram, 2020), la comunicación intercultural (Byram & Wagner, 2018), la competencia intercultural (Byram, 2018) y la visión humanista en la que se inserta la enseñanza de las lenguas (Byram, 2020) una fuente que iluminó algunos hallazgos y apoyó en las explicaciones de las creencias manifestadas por los participantes clave (Véase Capítulo VII).

5.3.3 El proceso de triangulación

Recapitulando, el resguardo de la validez de un estudio constituye una condición indispensable de toda investigación y la triangulación forma parte de los procedimientos que contribuyen a la validez. La triangulación puede ser ejercida desde diferentes estrategias, tales como los diferentes instrumentos de recolección de datos, la comparación de datos de diferentes fuentes, empleo de múltiples investigadores y empleo de múltiples perspectivas teóricas (Merriam & Tisdell, 2016).

Justamente en esta tesis doctoral empleé diferentes instrumentos de recolección, cuyos datos fueron comparados y contrastados de manera permanente en cada una de las fases detalladas en la sección anterior. El cruzamiento de datos permitió establecer con mayor precisión las denominaciones de los códigos, las categorías y los patrones o familias, así como sus relaciones e interconexiones. De manera similar el haber considerado a dos investigadores externos en la corroboración de mis interpretaciones, así como a pares ciegos y a los participantes de este estudio, constituye una evidencia de la validez. Finalmente, las proposiciones establecidas se basaron en las diferentes perspectivas teóricas empleadas, tanto las incluidas en el capítulo II como las consideradas para el análisis de los datos del capítulo VII, empleo que da cuenta de esta triangulación y, por lo tanto, de la validez y fiabilidad de los resultados de este estudio. A continuación, presento un cuadro que resume en términos generales el procedimiento de análisis utilizado.

Cuadro 5: Resumen del procedimiento de análisis.

Visión general del procedimiento de análisis

Proceso exhaustivo de revisión permanente de los datos desde el inicio de la recolección.
Registro de primeras impresiones en diario de reflexión.
Revisión constante de datos para ser codificados.
Búsqueda de similitudes para proceder con codificación.
Identificación de puntos en común, temas en desarrollo y vacíos.
Registro de reflexiones en memos y diario.
Proceso cíclico compuesto por cuatro fases según cada instrumento.
Codificación, categorización e identificación de patrones o familias.
Confirmación de codificación con investigadores externos y participantes clave.
Interpretación y relación de categorías emergentes.
Elaboración de proposiciones a la luz de constructos teóricos
Selección de extractos para propósitos de ilustración.
Construcción de relaciones semánticas para representar visión global de hallazgos.

Análisis propiamente dicho

Fase I: Cuestionario
Fase II: Entrevistas
Fase III: Postales y documentos explicativos
Ingreso de todos los datos al computador.

Empleo del paquete informático, Atlas.ti.

Selección de extractos de los datos para ilustrar las proposiciones finales.

Proceso de triangulación

Comparación permanente de los datos de todos los instrumentos de recolección.

Reasignación de códigos, categorías y patrones.

Revisión de los resultados por parte de investigadores externos y participantes clave.

Utilización de diferentes perspectivas teóricas en la construcción de los resultados finales.

5.4 Conclusión

En este capítulo he presentado de manera pormenorizada el proceso de análisis tal y como tuvo lugar en este estudio. En un inicio presenté el bagaje de un investigador y su posicionamiento en una indagación de carácter cualitativo. A continuación, señalé algunos aspectos utilizados en el procedimiento de análisis y almacenamiento de la información, tales como el diario de reflexión, notas descriptivas y los archivos de datos empleados. Luego fui detallando todas las etapas y los pasos del análisis de los datos y los beneficios del empleo del Atlas.ti, para finalizar con cuestiones relacionadas con la triangulación de los datos.

Capítulo VI

Resultados: Percepciones sobre la expansión y uso del inglés como lengua internacional hegemónica

6.1 Introducción

En este capítulo presento los resultados que surgieron del análisis de los datos de dos instrumentos empleados: el cuestionario y las entrevistas. Estos resultados se integran alrededor de la pregunta de investigación sobre las creencias de los profesores de inglés respecto de la expansión, uso y enseñanza de esta lengua.

Para una mejor comprensión exhibo los resultados en dos capítulos. Es decir, en este capítulo abordo las concepciones relacionadas con la expansión y uso del inglés para, en el siguiente capítulo, tratar las del ámbito de la enseñanza de ese idioma como lengua internacional (Véase cuadro resumen del presente capítulo, p.186).

En ambas secciones los resultados están condensados en proposiciones o enunciados que son producto de un análisis temático integrado, cuya primera fase incluyó una aproximación general de los datos y un primer análisis de las preguntas abiertas del cuestionario. Luego realicé una reducción de los datos de la entrevista (Cohen et al.,2018) a través de una matriz con puntos clave sobre las creencias relacionadas con el imperialismo lingüístico, las nociones del hablante nativo, la ideología del hablante nativo, el inglés como lengua internacional y las prácticas translingües (Véase anexo 2). En una tercera fase, empleando el software Atlas.ti versión 7, examiné los datos por medio del análisis de contenido. Todos los productos de este proceso los condensé en las proposiciones o enunciados que tratan de contestar la pregunta de investigación, a saber:

¿Cómo perciben un grupo de profesores de inglés del sistema educativo formal ecuatoriano la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

6.2 Generalidades de este capítulo

Presento en un inicio un perfil de los participantes que contestaron el cuestionario en línea. En un segundo momento, exhibo los dos grupos de participantes que fueron entrevistados, a saber: el primer grupo constituido por docentes que no han residido en un país angloparlante o que vivieron en uno por un período máximo de un año, y el segundo grupo formado por maestros que vivieron en un país anglosajón por más de un año.

Luego, en una siguiente sección, describo las proposiciones o enunciados producto del

análisis de los datos de los instrumentos empleados. En este capítulo discuto las 3 primeras proposiciones referentes a las creencias de los docentes sobre la expansión y uso del inglés y, en el capítulo siguiente, hago lo propio con los enunciados relacionados con la enseñanza de este idioma internacional. Utilizo diferentes extractos ya sean del cuestionario o de las entrevistas a profundidad con el propósito de explicar y sustentar las interpretaciones realizadas, así como mantener el sabor de los datos (Cohen et al.,2007) y además para dar variedad y color a las voces de los docentes. Discuto cada extracto o ejemplo, destacando la información pertinente en letras cursivas. En el caso de que se presenten diferencias entre los participantes de los dos grupos, éstas son explicitadas; en caso contrario, realizo conclusiones de todos los participantes. Luego comparo y contrasto los resultados con estudios revisados en el capítulo 3.

Para una mayor comprensión del presente capítulo, incluyo el siguiente cuadro resumen de los contenidos:

Cuadro 6

Resumen de los contenidos del capítulo VI

Participantes

Perfil de los participantes

Características de los participantes del primer grupo

Características de los participantes del segundo grupo

Cuadro de resultados:

Proposiciones del capítulo VI

1. Los docentes ecuatorianos perciben la expansión del inglés de una manera acrítica como un fenómeno natural que ha influenciado muchas áreas.
- 2: Los docentes ecuatorianos consideran, de manera acrítica, que la expansión del inglés es beneficiosa, además, que las variedades del centro, han ejercido gran influencia en su ámbito profesional.
3. Los docentes ecuatorianos presentan ideas sobre la dicotomía del hablante nativo y no nativo y contradicciones sobre la ideología del hablante nativo o *native-speakerism*.

Proposiciones del capítulo VII

4. Los docentes ecuatorianos presentan ideas ambivalentes en cuanto a la enseñanza como acto político, pues la perciben como un fenómeno neutral que al mismo tiempo persigue formar estudiantes críticos y reflexivos.
 5. Los participantes se apegan a diferentes pedagogías y metodologías del centro de manera acrítica.
 6. Los docentes se adhieren a prácticas translingües y revelan una apertura a la interculturalidad y a la enseñanza del inglés como lengua internacional.
-

6.3 Participantes

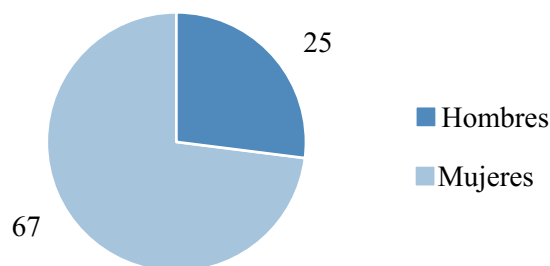
Es importante recordar que el cuestionario en línea a través de Google Forms fue enviado a aproximadamente 162 docentes del país, de los cuales 92 personas lo llenaron. Presento a continuación algunos datos generales de estos docentes pues como sujetos de esta investigación de corte cualitativa es importante conocer su perfil profesional, sus años de experiencia, los lugares donde laboran, así como los lugares de residencia.

6.3.1. Perfil de los participantes

La gran mayoría de individuos que contestaron el cuestionario está constituida por mujeres. A continuación, incluyo un gráfico con esta representación:

Figura 1

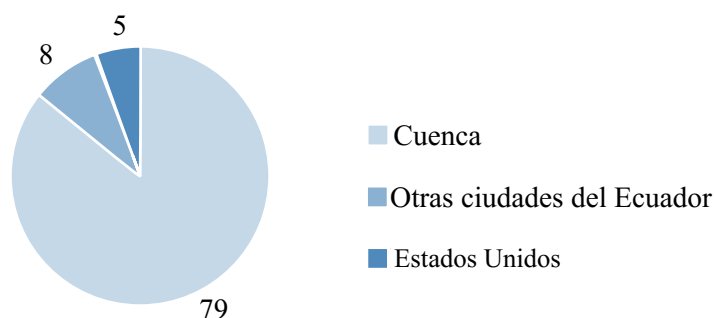
Número de docentes participantes según el género



Asimismo, un gran número de maestros reside en la ciudad de Cuenca, ubicada al sur del país.

Figura 2

Número de docentes participantes según su lugar de residencia

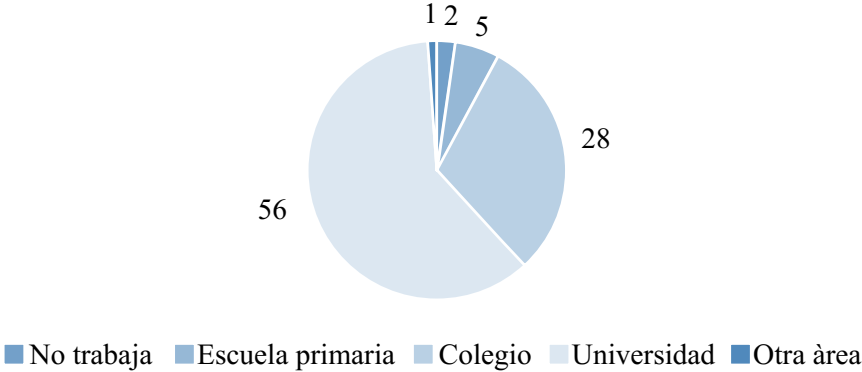


Un porcentaje menor de docentes vive en Azogues, Baños, Gualaceo, La Troncal, Paute, Oña y Otavalo. Excepto Otavalo y La Troncal, el resto de ciudades nombradas pertenecen a la región sur del país. Vale la pena señalar que por efectos de la migración existen docentes que residen en los Estados Unidos de Norteamérica. Ellos, por supuesto, no fueron considerados

para las entrevistas. Por cuestiones de factibilidad, solamente los profesores que residen en la ciudad de Cuenca que manifestaron su disponibilidad para continuar siendo parte de esta investigación, fueron contactados para ser entrevistados.

Figura 3

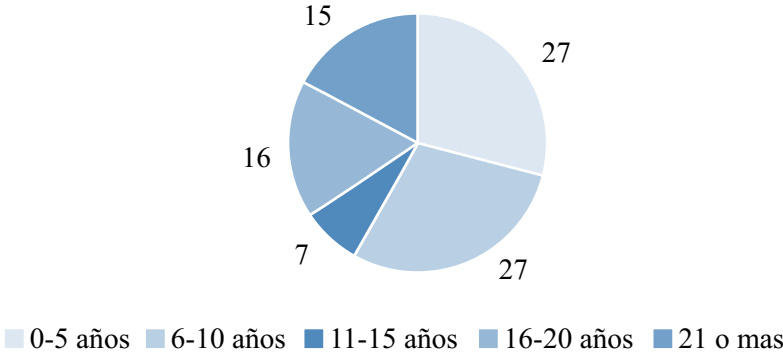
Número de docentes participantes según su lugar de trabajo



La gran mayoría de participantes, 56 profesores que contestaron el cuestionario, trabajan en el nivel superior; de los cuales, 50 laboran en la Universidad de Cuenca, 2 en Institutos Superiores, 2 docentes prestan sus servicios a la Universidad Nacional de Educación, 1 a la Universidad del Azuay y otro docente a la Universidad Politécnica Salesiana. Las dos últimas instituciones pertenecen al sector privado y el resto de universidades, al sector público.

Figura 4

Número de docentes participantes según sus años de experiencia laboral



La mayoría de los participantes se encuentran en los rangos menores de años de experiencia, 27 han tenido una trayectoria de entre 0 a 5 años de experiencia y el mismo número, entre 6 a 10 años. Los participantes se ubican en un rango de edad comprendido entre 26 y 60 años. Con respecto a su formación académica, 87 personas tienen un título de pregrado en enseñanza de inglés, 4 tienen un título en otras áreas y una persona no posee título aún. Todos quienes contestaron el cuestionario son docentes de inglés, a excepción de esta última persona,

razón por la que sus opiniones no fueron consideradas en el estudio por no ser profesora y no poseer el título respectivo. Además, 45 profesores poseen un título de posgrado relacionado con la enseñanza de inglés y 5 tienen un título de posgrado en otras áreas. Solamente 2 personas indicaron que no están trabajando, una de ellas es la persona que no tiene título aún. Se deduce que uno de los docentes que está trabajando, pero no tiene título en el área, fue contratado pues sabe hablar inglés. Una de las consideraciones para escoger a los participantes para ser entrevistados fue el obtener una muestra equilibrada de docentes de todos los rangos de edad.

De entre los participantes que fueron entrevistados, como mencioné en el capítulo de la metodología, formé dos grupos dependiendo del tiempo vivido en el extranjero. Aquí presento dos cuadros con sus características:

6.3.2. Grupo 1

Tabla 9. Características de los participantes que no han residido en un país anglosajón o que han vivido por lo menos un año.

Participante	Sexo	Edad	Años de experiencia	Título	Institución donde labora	Ha vivido en un país anglosajón?
						Tiempo
P1	M	26	5	Maestría en curso	Universidad Pública	Sí 5 meses
P2	M	26	4	Licenciatura	Unidad Educativa Privada (Colegio)	No
P3	F	28	6	Licenciatura	Unidad Educativa Pública (Escuela)	No
P4	F	32	7	Licenciatura	Unidad Educativa Privada (Escuela)	No
P5	M	34	10	Maestría	Unidad Educativa Pública (colegio)	Sí 8 meses
P6	M	34	9	Maestría en curso	Unidad Educativa Pública (Escuela)	No
P7	F	36	11	Maestría en curso	Unidad Educativa Pública (colegio)	No
P8	F	36	18	Maestría	Universidad Pública	Sí 2 meses
P9	F	41	14	Maestría	Universidad Pública	Sí 6 meses
P10	M	41	18	Maestría	Universidad Pública	Sí 4 meses
P11	F	47	16	Maestría	Unidad Educativa Pública (colegio)	Sí 7 meses
P12	F	50	22	Maestría	Unidad Educativa Pública (colegio)	Sí 8 meses
P13	F	50	25	Profesora de Segunda Enseñanza	Unidad Educativa Pública (colegio)	No

6.3.3. Grupo 2

Tabla 10

Características de los participantes que han vivido por lo menos un año en un país anglosajón.

Participante	Sexo	Edad	Años de experiencia	Título	Institución donde labora	Tiempo vivido en país anglosajón
P1	F	37	8	Maestría	Universidad Pública	20 meses
P2	F	40	20	Maestría	Universidad Pública	60 meses
P3	M	52	5	Maestría en curso	Universidad Privada	240 meses
P4	F	56	24	Maestría	Universidad Pública	158 meses

6.4 Cuadro de resultados

Los resultados, como mencioné, fueron condensados en proposiciones o enunciados. Los destaco nuevamente en el siguiente cuadro junto con los contenidos que serán presentados en la siguiente sección.

Cuadro 7

Proposiciones de los resultados y contenidos relacionados

Capítulo VI	Proposición 1	Los docentes ecuatorianos perciben la expansión del inglés de una manera acrítica como un fenómeno natural que ha influenciado muchas áreas. Síntesis de la proposición Relaciones con otros estudios
	Proposición 2	Los docentes ecuatorianos consideran, de manera acrítica, que la expansión del inglés es beneficiosa, además, que las variedades del centro, han ejercido gran influencia en su ámbito profesional. Síntesis del enunciado Relaciones con otros estudios
	Proposición 3	Los docentes ecuatorianos presentan ideas sobre la dicotomía del hablante nativo y no nativo y contradicciones sobre la ideología del hablante nativo o native-speakerism. Síntesis de la proposición Relaciones con otros estudios

6.5 Resultados sobre las percepciones de la expansión y uso del inglés como lengua internacional hegemónica

En esta sección procedo a presentar las proposiciones del cuadro anterior, una a la vez.

Antes de describirlas es importante señalar que una serie de extractos tanto del cuestionario como de la entrevista son empleados con el propósito de ilustrar los resultados expresados en estas proposiciones o enunciados. Con el objeto de mostrar el origen de los datos, utilizo la siguiente nomenclatura: C para cuestionario, E1 para la primera entrevista y E2 para la segunda entrevista. Luego de incluir la nomenclatura del instrumento uso G1 o G2 para mostrar al grupo al que pertenecen los participantes. Inmediatamente, incluyo la letra P que significa participante y un número que representa su seudónimo, por ejemplo, P1; y finalmente añado el número de la línea o el número de página en el caso de que la información provenga de la entrevista, o el número de la pregunta en el caso de que el fragmento o extracto se originen en el cuestionario. Entonces se usan dos tipos de nomenclaturas, uno para la entrevista y otro para el cuestionario. Por ejemplo, E1_G2_P8:134 significa que la información fue tomada de la entrevista 1 (E1) de un participante del Grupo 2 (G2) cuyo seudónimo es P8 o participante 8 y la información se encuentra en la línea número 134 de la entrevista. En el caso del cuestionario la nomenclatura C_G2_P5:11 significa que los datos provienen del cuestionario (C), de un docente del grupo 2 (G2), expresados por el participante 5 (P5) con la respuesta de la pregunta 11. Por otro lado, con el propósito de exponer una visión de las concepciones que muestre con más precisión una perspectiva del número de participantes emplearé “pocos” para referirme a una cuarta parte del total de participantes, “algunos” a una tercera parte y “la mayoría” cuando el número sobrepasa la mitad de los docentes. Luego de estas explicaciones, procedo a describir las tres proposiciones de este capítulo.

6.5.1 Proposición 1

Los docentes ecuatorianos perciben la expansión del inglés de una manera acrítica al concebirlo como un fenómeno natural que ha influenciado muchas áreas.

Los docentes participantes en esta investigación perciben la expansión del inglés como lengua internacional de manera acrítica pues no revelan ninguna idea del dominio o inequidad que esta lengua apoya (Phillipson, 1992) o de las implicaciones ideológicas que esta lengua conlleva (Pennycook, 1994), sino más bien, en la misma línea de Crystal (2003), los participantes la miran como una lengua que se ha impuesto en el mundo y que ha repercutido en todos los ámbitos de la sociedad. Los docentes asumen este proceso de expansión como un fenómeno natural pues no cuestionan las razones históricas de su dominio (Phillipson, 2001). Brindan razones de su expansión entre las que se encuentran razones históricas y de poderío económico. También incluyen elementos de la globalización como razones de su expansión. Pocos participantes mencionan al Imperio británico y casi todos al poderío de los Estados Unidos junto con un efecto del fenómeno de la globalización que es la expansión del idioma mismo. A continua-

ción, presento unos ejemplos en los que los participantes brindan razones por las que ellos creen que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo:

Yo pienso que Estados Unidos, siendo la potencia mundial que es, tiene una influencia muy grande en el mundo. Entonces realmente, ellos pues a través de toda la parte de negocios, a través de toda la cultura, a través de toda la parte científica pues, poco a poco ha ido ganando este espacio mundial. Y claro su idioma, digamos, su primer idioma es el inglés, yo creo que eso sería pues las razones por las cuales poco a poco, ellos han ido como llegando a un país y llegan con el idioma y luego poco a poco se va expandiendo, ¿no? (E1_G1_P8:134).

La participante 8 considera a Estados Unidos una potencia, [*siendo la potencia mundial que es (E1_G1_P8:134)*], gracias a su expansión y poderío en diferentes ámbitos, [*a través de toda la parte de negocios, a través de toda la cultura, a través de toda la parte científica pues, poco a poco ha ido ganando este espacio mundial (E1_G1_P8:134)*]. Por otro lado, muestra la propagación del inglés que justamente ha servido para fortalecer e incrementar su poderío, [*ellos han ido como llegando a un país y llegan con el idioma y [...] se va expandiendo (E1_G1_P8:134)*]. La entrevistada no cuestiona, pero manifiesta sutilmente que el inglés es un instrumento para acrecentar el poderío de esta nación (Phillipson, 2008b). Y como indica Kumaraivadivelu (2006a) esta lengua sigue sirviendo “a los intereses de los países de habla inglesa” en las ámbitos académicos, lingüísticos, culturales y económicos que se entrelazan entre sí (p. 13).

Los docentes destacan el poderío de los Estados Unidos y su influencia en los diferentes ámbitos de la sociedad en los países del mundo, como bien lo indicaba Crystal (2003). Así lo señalan los siguientes extractos:

Creería que porque son potencias digamos, los, los países en donde se habla este idioma, y a lo mejor son países en donde se dio este boom de la investigación y todo y desde ahí empezó a salir todo [...], hacia el mundo, ¿no? (E1_G1_P10:144).

El inglés es el idioma de los negocios ya que en Inglaterra y en Estados Unidos se encuentran sedes empresariales importantes. Además, considero que el inglés es el idioma del entretenimiento y por esa razón es el que más se usa en el mundo (E1_G1_P7:143).

En los fragmentos previos los participantes señalan la asociación de inglés con los países poderosos de donde viene la lengua y su influencia en un ámbito importante como es el de la investigación, además del ámbito cultural del entretenimiento. Sin embargo, no se la cuestiona ni se la asocia con intereses hegemónicos de reproducción ideológica y homogenización lingüística y cultural (Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2001).

Básicamente, no sé mucho de la historia de la lengua, pero esta lengua eh... empezó a ser formada ... en Inglaterra, básicamente, y en Europa [...] y bueno se

fue extendiendo en la época colonial a otros países con las conquistas y entonces allí también tuvo una influencia romana y después obviamente la, la influencia del español cuando viene a Estados Unidos (E1_G1_P7: 16).

Yo creo que básicamente por la influencia eh... que tuvieron los ingleses al principio de, de la existencia, de pronto, que por las conquistas que ellos tuvieron. Y eh... pienso ... no sé, se ha convertido en la lengua, yo pienso que primero se convirtió en la lengua de los negocios, y por ser la lengua de los negocios, entonces obviamente se expandió a todo el mundo (E1_G1_P7:35).

En los extractos anteriores, los profesores mencionan las razones históricas relacionadas con la expansión del inglés a través del Imperio británico y luego el poder que esta lengua ejerce en el área de los negocios y su influencia mundial. Sin embargo, no explicitan ninguna noción crítica con respecto a esta expansión. Aquí un extracto donde el participante indica las razones por las que el inglés domina el mundo:

[...] tengo dos puntos a favor, uno es el punto empresarial y el otro es el punto educativo. Las empresas últimamente manejan inglés en todas partes del mundo. Cuando usted compra un producto, el producto viene en inglés. Si usted abre, abre el catálogo de este producto, el producto, el primer idioma que aparece es el inglés. El inglés es una puerta para aquellos emprendedores y aquellos empresarios que necesitan o deben llegar a estos países, uno.

Educación, es una también de las más importantes, [...] si nosotros tomamos en consideración el plano del docente, vemos que la mayoría de nuestros estudiantes tratan de aplicar a [...] universidades en las cuales el inglés está involucrado ¿Por qué? Como indiqué hace un momento, el empresario lo que busca es contratar personas que manejen este idioma, porque es un idioma que les permite justamente hacer sus negocios, a, a mejorar sus productos, pero utilizando al inglés como un puente (E1_G1_P1:59).

Este último participante del grupo 1 asocia al inglés con la globalización, indicando que es una lengua importante en la educación, que permite a los individuos que la hablan, ser sujetos que responden a las exigencias del mundo empresarial. Devela, así, la influencia grande de la globalización en el uso del inglés; el docente entonces percibe que la importancia de la utilización de este idioma en el mundo es justamente una de las razones de su expansión. De alguna manera, globalización y lenguaje son fuerzas que convergen y se complementan (Filho et al., 2017). Además, el participante conecta la importancia que dan al inglés los individuos en su aprendizaje para poder insertarse de mejor manera en el mundo del trabajo, especialmente en el mundo empresarial. Es decir, el docente percibe que esta lengua tiene una función instrumental. Representa para él, en alguna medida, un capital lingüístico que puede contribuir al acceso de empleo y así implícitamente escalar una posición social (Phillipson, 2018a).

Por otro lado, dos participantes del segundo grupo manifiestan lo siguiente con respecto a las razones de la expansión del inglés:

Inglaterra colonizó todo el mundo por poco. Y [...] como que se veía que en muchos países el inglés era la lengua, lengua oficial, hasta en la India. [...]. Entonces yo pienso que, o sea debido a eso, o sea es la historia, debido a eso, muchos países optaron por el inglés porque fueron conquistados por Inglaterra y por todo el mundo. Decían que nunca se asentaba el sol en el Imperio británico, ¿no? O sea, en todo lado hablaban inglés (E1_G2_P4:Pag4 Preg13).

El otro día estaba leyendo sobre eso [...] y lo que decían es ciertamente verdad ¿no? que el inglés tiene unas razones históricas, obviamente colonizadoras, desde Inglaterra, colonizando tantas partes del mundo, entonces desde ahí hay uno, y [...] en este artículo que leía, en realidad me parece ... que es ... verdad [...] hablaba de que el rato que sucede la Segunda Guerra Mundial y los Estados Unidos son los que vienen, en cierta forma, a salvar, con todo lo que se puede decir ahí, pero vienen con esa ayuda al final y se vuelven este poder, entonces el lenguaje es parte de la nación, entonces se esparce el, el idioma de esa forma. Y eh... después de eso cuando entran a la guerra fría y hay esa competencia con Rusia sobre quienes van a llegar al, al exterior y al espacio y todo lo demás eh... empieza toda esta parte de la investigación, y se da más dinero y más cosas y todo eso y obviamente salen más artículos y la tecnología que se da y todo en el idioma inglés. Entonces, hay varias razones por las que se va expandiendo ¿no?, por las que se va expandiendo (E1_G2_P2:Pag7 Preg13).

En el primer extracto, la participante 4 del grupo dos señala las dimensiones mundiales de la expansión del inglés, gracias al dominio del Imperio británico cuando indica “*muchos países optaron por el inglés porque fueron conquistados por Inglaterra*”; “*nunca se asentaba el sol en el Imperio británico, ¿no?*” (E1_G2_P4:Pag4 Preg13). La segunda docente del grupo dos, en la misma línea, señala razones históricas del dominio de esta lengua, desde el Imperio británico, pasando por el dominio de Estados Unidos en el período de la Guerra Mundial hasta la actualidad en que la lengua inglesa se ha expandido en el área de la tecnología y la investigación y por lo tanto en las publicaciones académicas. Lo señala cuando manifiesta, “[*con*] *la guerra fría [...] hay esa competencia con Rusia sobre quienes van a llegar [...] al espacio y [...] empieza toda esta parte de la investigación, y se da más dinero [...] y obviamente salen más artículos y la tecnología que se da y todo en el idioma inglés*” (E1_G2_P2:Pag7 Preg13). Sin embargo, igual que los participantes del primer grupo, no cuestionan las razones de intereses económicos y políticos que existen detrás de esta expansión (Phillipson, 1992; 2008b).

Al respecto de intereses económicos, solo una docente del grupo 2 manifiesta una tenue opinión sobre éstos según indica el extracto siguiente que surge ante la pregunta de si cree que existe un interés detrás de la expansión y de la enseñanza del inglés:

[...] lo que [...] se me vino a la mente, eh... cuando me hizo esa pregunta, es, no sé si usted se acuerda, cuando estuvo Barak Obama de presidente de los Estados Unidos, él tenía ese programa, [...] y la idea, obviamente, ahí sí es un tanto ... política, creo que fue un tanto política, pero en el sentido de lo que él quería, o lo que *estaba promocionando* más o menos, me parece, es que, *gente de los Estados Unidos vaya a otros países y gente de otros países venga a los Estados Unidos* con la intención de crear lazos de... ,no sé si podemos decir, de hermandad para que se conozcan las culturas, para que la gente *conozca cómo es la cultura estadounidense*, aprendan el idioma y las otras personas también vengan a los Estados Unidos y la conozcan mejor.

[...]

Y *si hay ese acercamiento, entonces hay una posibilidad también de poder relacionarse de mejor forma*, ¿no es cierto? Si usted conoce a la cultura, si usted conoce a la gente, entonces ya no son tan extraños, ya se conocen, ya hay una relación. Y hay posibilidad de llegar a acuerdos, ya *hay posibilidad de hacer más cosas*, hay posibilidad, no sé, de tanta cosa; entonces en ese sentido tal vez *sí... político, eh... y se lo pinta de buena forma*, (énfasis de la entrevistada) *¿no es cierto?* conozcámonos, compartamos culturas, veámonos quiénes somos y podemos llegar, de esa forma, conociéndonos, *a mejores acuerdos a futuro o a relaciones internacionales, a mejores relaciones internacionales*. Eh... por ahí, ¿no es cierto? tal vez (E1_G2_P2:Pag13 Preg24).

En general los dos grupos de entrevistados expresan que existe una influencia del inglés en muchos ámbitos y en funciones que Phillipson (2008a) menciona como lengua académica, por dar un ejemplo. Pocos de los participantes del grupo 2 hablan sobre intereses económicos detrás de la expansión de la lengua, pero dos de ellos mencionan la necesidad de aprenderla o los individuos quedarían rezagados en el mundo. Aquí un ejemplo de esta última aseveración:

Ahora [en] las escuelas se supone que los *chicos tienen que tener inglés*. Ni siquiera es una opción de varios idiomas sino es el inglés. [...] *La lengua es tan fuerte alrededor del mundo que, desde la perspectiva nuestra, de nuestro país queremos que nuestros hijos, que nosotros mismos no nos quedemos relegados al no tener el idioma* (énfasis de la entrevistada); entonces si se enseña el idioma, la idea es que *tengamos la posibilidad de ser parte de este mundo* (E1_G2_P2:Pag14 Preg24).

6.5.1.1 Síntesis de la proposición 1

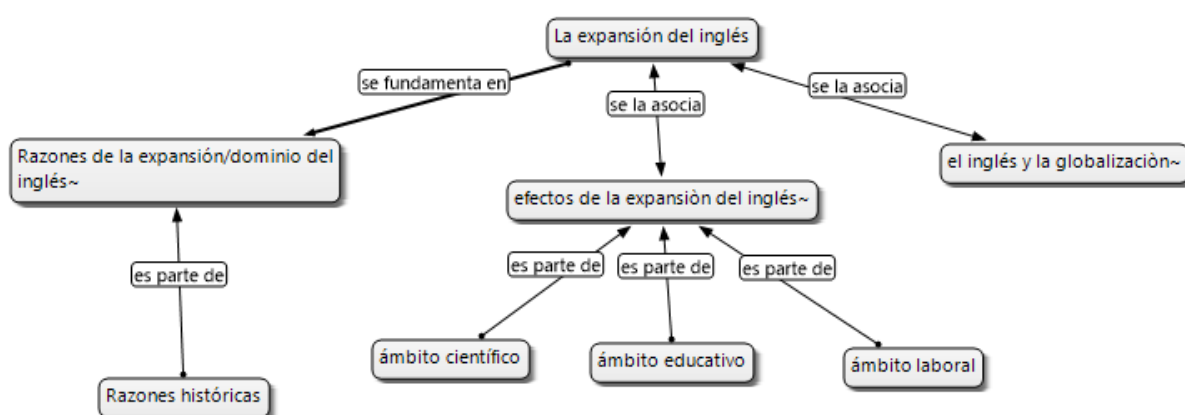
En resumen, los extractos evidencian que los participantes indican razones históricas de la expansión de la lengua inglesa, reconociendo el poderío de los países del centro, particularmente del Reino Unido y de los Estados Unidos y la hegemonía del inglés en un sinnúmero de ámbitos de la sociedad (educativo, laboral, investigativo), pero no manifiestan ningún señala-

miento crítico sobre esta situación. Perciben al inglés como un capital lingüístico que les permite acceder a posiciones laborales (Phillipson, 2018a) y a información científica en la era de la globalización. Pareciera ser que los docentes perciben a la expansión del inglés y su dominio como algo normal y natural (Phillipson, 2001).

La figura 5 resume las percepciones que tienen los docentes sobre la expansión del inglés en donde su dominio se fundamenta en razones históricas. En la actualidad a la expansión se la asocia con el fenómeno de la globalización y sus influencias en distintos ámbitos.

Figura 5

Resumen de las percepciones sobre la expansión del inglés



6.5.1.2. Relaciones con otros estudios

Los resultados de esta primera sección son muy similares a los reportados por Moncada (2016) quien indica que, a pesar de que los participantes venezolanos mostraron consciencia sobre la expansión del inglés gracias a la influencia del Imperio británico y de los Estados Unidos sobre las naciones del mundo, los docentes no expresaron ninguna creencia que vincule a esta expansión “con intentos de reproducción ideológica, ni de homogenización lingüística ni cultural” (Moncada, 2016, p.179). En líneas similares los docentes ecuatorianos no percibieron ningún interés detrás de la expansión, concibiéndolo como un fenómeno histórico y en alguna medida natural (Pennycook, 1994; Phillipson, 2001).

Existen también coincidencias de este estudio con los resultados reportados por Pan y Block (2011) en China. Los profesores y estudiantes universitarios participantes, igual que los profesores ecuatorianos, coinciden en indicar que el inglés es percibido como la lengua global de la actualidad y por lo tanto la dominante en el mundo. Pero no manifiestan opiniones que cuestionen este poderío reflejando que para ellos la dominación de la lengua es hegemónica, es decir se ha internalizado volviéndose un fenómeno natural y normal (Phillipson, 1992, 2018a).

Los participantes chinos tampoco dan cuenta de las razones históricas de esta dominación como lo hacen los participantes ecuatorianos. Los docentes chinos miran al dominio del inglés de manera positiva en la medida que permite a su país insertarse en la dinámica global de la actualidad. Es decir, esta lengua contribuye a la internacionalización de su país. En cierto grado esta creencia es similar a la de los docentes ecuatorianos cuando reconocen la importancia del idioma para no quedarse fuera del desarrollo mundial.

Por otro lado, en un estudio realizado en Brasil por Finardi (2017), los docentes consideran al inglés como una lengua internacional y como una lengua franca global, pero no señalan percepciones de dominio o hegemonía, a diferencia de los profesores ecuatorianos y chinos mencionados en los párrafos anteriores. Por ende, los participantes brasileños no abordan las cuestiones de las razones de la expansión del inglés. Sin embargo, miran a esta lengua como una herramienta de empoderamiento que permite a los estudiantes desarrollarse en el ámbito profesional y en la comunicación con el mundo. Es decir, en alguna medida, estas percepciones se asemejan a las de los docentes ecuatorianos cuando mencionan la noción de que el inglés sirve para no quedarse rezagado ni desconectado de los avances del mundo.

Siqueira (2017), quien mira la expansión global del inglés como un fenómeno que ha coadyuvado a la constitución de un idioma hegemónico, sirviendo los intereses de los Estados Unidos, reporta sobre las percepciones de profesores brasileños en formación cuyas ideas se diferencian de la de los docentes ecuatorianos pues no explicitan las razones de la expansión ni las consideraciones ideológicas que ésta conlleva. Sin embargo, los futuros profesores miran al inglés como una lengua franca en constante cambio, por lo que sus diferentes transformaciones se reflejan en nuevas variedades que están en búsqueda de legitimación. Es decir, al margen de no mencionar las razones históricas de la expansión de la lengua, ven sus efectos globales en las diferentes variedades emergentes con una actitud de respeto.

En síntesis, los participantes ecuatorianos, venezolanos y chinos miran al inglés como una lengua hegemónica, pero solamente estos docentes de América del Sur reconocen este dominio como efecto de un proceso histórico de dominación y que actualmente está relacionado con la globalización. Los participantes de las investigaciones de Finardi (2017) y Siqueira (2017) perciben a esta lengua como una lengua internacional o lengua franca, sin destacar su dominación ni las razones históricas de su estatus. En líneas similares a los tres primeros estudios reportados en esta sección, los docentes brasileños de la investigación de Finardi, destacan el capital lingüístico del inglés en el mundo actual que permite a los individuos desarrollarse profesionalmente. Los docentes del estudio de Siqueira, por otro lado, develan sensibilidad ante los diferentes ingleses que se han desarrollado en el proceso de globalización y destacan

la característica cambiante de este idioma que justamente ha generado una diferente variedad de esta lengua.

6.5.2. Proposición 2

Los docentes ecuatorianos consideran, de manera acrítica, que la expansión del inglés es beneficiosa, además, que las variedades del centro, han ejercido gran influencia en su ámbito profesional.

Este segundo enunciado está formado por dos elementos, a saber: los beneficios del inglés en la sociedad y la influencia de las variedades del centro en el desarrollo profesional de los docentes de inglés. Analizaré cada uno de estos puntos clave por separado.

Con respecto a los resultados del primer elemento, los participantes creen que la expansión del inglés es positiva, pues, entre uno de los beneficios más importantes se encuentra el hecho de que esta lengua les permite contactarse con el resto del mundo constituyéndose en un medio que les faculta a desarrollarse profesionalmente y además les permite a los individuos acceder a diferentes áreas, como el comercio, la investigación y el mundo académico en general. Vale recalcar que en la misma línea de la proposición 1, esta mirada acrítica no da cuenta de las desigualdades relacionadas con el acceso a la lengua y a sus beneficios (Pennycook, 2017).

Contestando sobre su parecer con respecto a la expansión del inglés, los docentes manifiestan:

[...] Yo creo que es positiva, ¿no? porque eh... nos ayuda a llegar a las personas. Es positivo porque nos ayuda a comunicarnos, entonces la comunicación, yo creo que es uno de los aspectos fundamentales para el ser humano porque un ser humano no puede estar solo, depende de la sociedad, *que más que un idioma para comunicarse y si no conocemos el idioma de los demás, el inglés está ahí para ayudarnos en esto. Entonces yo creo que es muy positivo y si hubiese sido otro idioma, yo creo que es igual de positivo* (E2_G1_P2:6).

Este participante señala el carácter de lengua franca que representa el inglés, característica que es apreciada, incluso si el idioma dominante fuera otro, lo vería como positivo [*que más que un idioma para comunicarse y si no conocemos el idioma de los demás, el inglés está ahí para ayudarnos en esto. Entonces yo creo que es muy positivo y si hubiese sido otro idioma, yo creo que es igual de positivo* (E2_G1_P2:6)]. Esta última aseveración dista un poco de las de los dos participantes a continuación, en la medida que no importa qué idioma sea el dominante, es decir no significa que esta lengua per se, sea una lengua franca. Esta percepción del participante 2 coincide con lo que señala Crystal (2003), que el inglés se volvió una lengua dominante por posicionarse en el momento oportuno. A continuación, en la misma línea, presento dos

extractos que señalan lo positivo de la expansión del inglés y su relevancia como lengua franca:

Yo creo que la expansión del idioma inglés, como dije anteriormente, un lenguaje universal, es de una *forma muy positiva*, ¿por qué? porque eh... mucha gente pues eh... se dedica, no solamente se dedica al aprendizaje de la lengua sino se dedica al comercio, por ejemplo y *al dedicarse al comercio, pues necesita el idioma* y al estar, le digo, inmerso dentro de la parte del comercio, eso le da grandes ventajas. *También necesita, inclusive eh...a veces cuando les toca viajar, a x personas les toca viajar a otros países, donde que el lenguaje no es el español o ... es otro idioma que a lo mejor nunca estudió. Pero sí está el idioma inglés.* Al decir lo que es universal, el idioma inglés se expande a nivel mundial. Entonces, yo creo que es *una forma muy positiva el aprendizaje del idioma* (E2_G1_P5:7).

Yo pienso que más bien *es positiva*, porque justamente ha generado eh... la posibilidad de que *las personas se comuniquen entre uno y otro y ha roto también barreras del idioma.* Eh... yo pienso que, bueno a nivel de todo el mundo hay diferentes idiomas y diferentes eh... cómo sería...eh acentos también, le diré, del inglés y pronunciación y todo, pero eh... cuando se trata, por ejemplo, de *dos personas que no hablan un mismo idioma, justamente se comunican en inglés y eso ha permitido esa comunicación* y también creo que ha permitido el, el ... *el acceso a ... a la informática y al, y al internet*, por ejemplo (E1_G1_P9:59).

Los docentes destacan el carácter universal del inglés y su función de lengua franca, como solución a la comunicación entre dos hablantes de lenguas distintas, [*a veces cuando les toca viajar, a x personas les toca viajar a otros países, donde que el lenguaje no es el español o ... es otro idioma que a lo mejor nunca estudió. Pero sí está el idioma inglés; dos personas que no hablan un mismo idioma, justamente se comunican en inglés* (E2_G1_P5:7)]. Por otro lado, como dice Phillipson (2008a), esta asociación del inglés como lengua franca es una posición acrítica que esconde los propósitos para los que la lengua es usada en la realidad, mostrando una característica neutral de la que el inglés carece. Además, esta concepción de lengua franca no muestra “las prácticas de la lengua dominante del capitalismo” (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2010, p.81). De otra parte, los profesores expresan débiles opiniones sobre los intereses que podrían confluír para esta expansión, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

[...] *al ser ahora los Estados Unidos un país influyente*, que yo pienso es el centro de todo el mundo, *entonces obviamente ahí a los estadounidenses les conviene que el resto del mundo hable su idioma y obviamente que aprendan su idioma* (E1_G1_P9:174).

Yo creo que el propósito principal [de la expansión del inglés] *años atrás fue el llegar a, a, tal vez a comercializar algo, eh... el negocio, todo esto de negociar, vender productos, de exportar, importar.* Yo creo que *eso fue lo primordial antes,*

pero ahora yo creo que nos enfocamos en otro aspecto, que es más la comunicación (E2_G1_P2:19).

En el primer ejemplo, la profesora manifiesta que la expansión se relaciona con los intereses de los Estados Unidos [*a los estadounidenses les conviene que el resto del mundo hable su idioma y obviamente que aprendan su idioma* (E1_G1_P9:174)]; mientras que en el segundo extracto, el docente mira a los intereses de la expansión del inglés como algo del pasado que ya terminó y que ahora lo importante es la comunicación entre los hablantes [*eso fue lo primordial antes, pero ahora yo creo que nos enfocamos en otro aspecto, que es más la comunicación* (E2_G1_P2:19)]. En ninguno de los casos los participantes cuestionan esta situación de expansión.

En el ámbito cultural, dos docentes del grupo 1 expresan esa noción de la expansión del inglés como algo positivo, como lo muestra el siguiente extracto:

Bueno, yo le veo realmente como *positivo*, sí. Eh... bueno sobre todo en la parte, digamos, bueno *también en la parte cultural*, usted sabe el idioma no es solo la parte del lenguaje sino es también toda la parte cultural. Pero yo, por ejemplo, en la parte cultural ¿no? Entonces yo digo tengo aquí varios compañeros, *los expats, entonces por ejemplo ellos tienen su parte cultural que yo espero que...*, por ejemplo, si *hablamos de parte de la puntualidad, por ejemplo, entonces que eso en, en nuestra cultura, poco a poco, se vaya, eh... digamos, siendo parte de lo nuestro, eh...* Pero también por ejemplo en el caso de, de *la parte científica, ¿sí? tener el acceso a, inclusive a veces ... por ejemplo, esta parte del acceso se vuelve incluso hasta a veces gratuita, entonces yo creería que en esa parte es positivo, es positivo.... Eh... eso creería* (E1_G1_P8:50).

En el ejemplo anterior, la docente habla de esa influencia cultural que el contacto con el idioma trae. Especialmente el contacto directo con estadounidenses que se encuentran viviendo en el contexto de Cuenca. Es decir, no son los materiales, ni los contenidos los que ejercen influencia, sino la cultura y las costumbres mismas de los estadounidenses, quienes, según indica la profesora, se caracterizan por ser puntuales. Ella alude a que la expansión es positiva porque podríamos motivarnos, a través del ejemplo de la presencia de los ex patriates, a adquirir esos comportamientos. También habla del acceso a la parte científica gracias al inglés, refiriéndose a la bibliografía que se puede acceder en la misma universidad.

Con respecto al ejemplo del aspecto cultural, y a pesar de que Ecuador no tiene herencia colonial anglosajona, considero que la visión que muestra esta profesora representa en algún grado, un ejemplo de continuación de colonialismo, en la medida en que se percibe al extranjero del norte como el individuo que nos “civiliza”. El comportamiento de esta persona, expresión de su cultura, ejerce una influencia en la docente; justamente Phillipson (2008b), señala la

influencia en los habitantes de la periferia sobre los “aspectos de la vida occidental como más avanzados” (p. 10), ilustrándose de manera sutil una expresión del neo imperialismo. En alguna medida esta situación pareciera mostrar que, como dice Kumaravadivelu (2016), “ambos, las fuerzas hegemónicas y los profesionales subalternos han jugado un papel persistente en los procesos de marginalización y en las prácticas de auto-marginalización, respectivamente” (p.80).

En el siguiente extracto, también el participante señala una percepción similar:

Bueno desde mi perspectiva le veo positiva en el sentido de que en el momento que *un idioma empieza a ... o alcanza, digamos, cierta relevancia, cierto grado de importancia, ayuda culturalmente, ayuda mentalmente, a que la gente vaya también mejorando eh... en todo sentido*. Entonces mi opinión es que es realmente algo *positivo porque aporta muchísimo*. Este momento tomando como ejemplo nuestro entorno, la universidad, por ejemplo, se ha dado mucho apoyo a la investigación o tendencia, digamos, a la investigación. Y *la gente está leyendo en inglés y está escribiendo en inglés*; yo creo que eso va a ser siempre un plus para cualquier persona el tener el dominio de otro idioma, este caso concreto del inglés (E2_G1_P10:6).

Siendo el participante 10 un profesor universitario que ejerce investigación, ve con muy buenos ojos el hecho de que sus colegas estén capacitados en leer y escribir en inglés, constituyéndose esta habilidad en un capital importante entre los individuos.

Hay una realidad, o sea el inglés es hablado prácticamente en todo lado, no creo que fue un tema de imposición, eh... claro bueno si comparamos al español también es una lengua fuerte ahora. [...] Pero no le veo como algo negativo; en realidad, mejor yo siempre le voy a ver como un plus para la gente el hecho de poder entender y en el mejor de los casos poder hablar otro idioma (E2_G1_P10:19).

Este docente no cuestiona el uso del inglés en el mundo, lo ve como algo natural y que no tiene ninguna implicación de dominio o imposición, apreciando como algo positivo el hecho de entender y comunicarse en otro idioma, otra vez como capital de los ciudadanos, un capital lingüístico que permite tener prestigio y posición (Phillipson, 2008a).

Justamente el participante 3 señala el prestigio que existe en el imaginario de los padres de familia de los estudiantes al hablar inglés, lengua que se constituye en la más popular, según este docente:

Para mí, yo le digo una cosa, y siempre le digo esto a mis estudiantes, si usted ve eh... *los padres cuando hablan de sus hijos, muchos dicen, “mira mi hijo habla inglés bien, mi hijo sabe inglés perfecto, mi hijo se graduó de tal instituto de inglés y todo”*. Pocas veces digamos, no digo nunca, pocas veces dicen mi hijo es excelente en matemáticas, mi hijo es excelente en biología, pero en

cambio sí, cuando se refieren a idiomas y sobre todo el inglés que es el idioma quizás el idioma más popular en nuestro país, eh... los papás quizás hagan eso (E1_G2_P3_Pág5:Preg13).

Regresando al tema de la influencia del inglés en la educación, la siguiente participante plantea seguir modelos educativos del centro:

Entonces eh... por qué no eh... digamos, *tomar como estos modelos, que han tenido resultados*, digamos claro, no, no todo es el 100% positivo, ¿no? Pero en gran parte existen razones por las que ellos son una potencia mundial, pero *pudiéramos seguir con estos ejemplos positivos para poco a poco poder eh... tal vez ... seguir un ejemplo* y podernos, digamos como alinear a esos, a esos procesos que ellos llevan, pero yo creería que, *en la parte educativa, yo creería que debería considerarse como una parte neutral el idioma* (E1_G1_P8:81).

La participante 8 admite, en cierto grado, la influencia de los modelos del centro, en el área educativa, que ha contribuido a su dominio, de nuevo surge aquí la influencia manifestada por Phillipson (2008b). Por otro lado, esta profesora considera al idioma como un elemento neutral.

En la vida cotidiana también algunos docentes aprecian al uso del inglés, especialmente en el contacto que les permite tener con ciudadanos jubilados originarios de los Estados Unidos, principalmente, quienes residen en Cuenca, que ha permitido tener un ingreso económico extra. A continuación, unos ejemplos que ilustran lo dicho:

También tenemos, por otro lado, sobre todo en la ciudad de Cuenca, que estamos, *tenemos también a los expats, ¿no?, los, los jubilados que están viniendo a vivir aquí, tenemos casi unos 10000, 12000 jubilados que están viviendo en Cuenca. Inclusive [...], hay muchas personas que, por el hablar inglés, se están ganando la vida con estos jubilados, les sirven de intérpretes, taxistas, eh... [...] les ayudan, ¿no? Y pues se ganan la vida con eso...* Un ingreso por ayudarles a estos jubilados (E1_G2_P3:Pag1Preg1).

Aparte eh... vivimos en una ciudad en la que hay mucho turismo, entonces si es que ... las personas estamos capacitadas o *sabemos inglés podemos tener hasta un ... ingreso extra o podemos hasta, hasta vivir de eso* porque... hay...conozco muchos chicos que eh... *saben inglés y que se ayudan de eso para guiar a las personas que son ... ya sea de... de Norteamérica o ya sea de Inglaterra para guiarles, para que hagan aquí sus compras, para ayudarles en poder alquilar un lugar para vivir.* Entonces eso sería algo conveniente que les serviría en el Ecuador (E1_G1_P7:9).

De manera general, para los entrevistados existe una serie de beneficios de la expansión de inglés en muchos campos como el educativo, el científico, el académico y algunos incluso mencionan en la vida cotidiana. Los docentes señalan que el inglés es un instrumento indispen-

sable para el acceso a estudios en el extranjero, así como una exigencia del país en cualquier carrera del tercer nivel, por lo tanto, es considerado un puente para mejorar profesionalmente, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Ecuador está en un proceso de, de desarrollo y entonces dentro de educación eh... se debe aprender, justamente *para poder acceder a estudios internacionales*, eh... nuestros estudiantes básicamente eh... *necesitan el idioma para poder viajar a otros países y hacer estos estudios de posgrado* en, en otros países, inclusive en los países de habla española, les exigen en todas las universidades. Hay una *exigencia que todos los estudiantes deben tener un nivel de inglés inclusive de acuerdo a cada una de las carreras que [...] estudian* (E1_G1_P9:2).

Por otro lado, en el mundo académico y científico, los docentes reconocen que la difusión del conocimiento se da en su mayoría en esta lengua por lo que sirve asimismo para el acceso y la difusión en este ámbito. Aquí el siguiente extracto que ilustra aquello:

Por ejemplo, en el campo científico tenemos nosotros una *gran cantidad de artículos que, que se escriben en este idioma y lo cual nos amplía nuestro conocimiento al momento de tener el acceso a ellos*, por un lado. Por el otro lado, digamos ya como autores de, [...], digamos como de esta parte científica, pues también estaríamos como mucho *más cercanos a compartir este conocimiento en este idioma*. Se conoce que los eh..., digamos, los papers, que son *escritos en inglés pues tienen eh... una audiencia mucho mayor a los papers que son escritos en español* (E1_G1_P8:10).

La participante 2 del segundo grupo, en líneas similares, menciona directamente que el inglés es una herramienta de acceso al conocimiento:

Como una herramienta de acceso a las cosas que otros tienen acceso (énfasis de la participante) porque, *porque tienen el idioma* y mucha gente ya no, si es que no tiene [...]. Yo lo veo de esa forma, ¿no? que estamos queriendo *darle esa herramienta para que puedan acceder a esas cosas que si no tenemos el idioma no lo vamos a acceder*. Ahora diga usted, tantos.... En nuestra área mismo [...], claro obviamente es el inglés, pero en tantas ... otras áreas, estoy pensando en los compañeros de aquí. *Si es que no leen en inglés, no pueden acceder a esos artículos, a ese conocimiento; entonces estamos, en cierta manera, obligados a, si es que no tiene el lenguaje completo, por lo menos a leer, por lo menos a leer, para tener ese acceso* (E1_G2_P2:Pag14 Preg24).

Esta participante pone énfasis en el acceso que “otros” tienen al saber inglés (Phillipson, 1997). Revela así que solo los que manejan este idioma están en la capacidad de acceder a estos conocimientos. Situación que obliga a los académicos a conocerlo. Sin embargo, no hace referencia a la desigualdad económica que existe entre los ciudadanos (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010), situación que en realidad determina el acceso al aprendizaje de esta lengua.

Todos los docentes, en general, reconocen los beneficios que el inglés brinda. La misma participante del grupo 2 reflexiona acerca de las razones por las que los padres de familia anhelan que sus hijos aprendan esta lengua. Aquí un extracto:

Los papás siempre dicen bueno queremos darle la ventaja a mi hijo o a mi hija que tenga el inglés, *que pueda tener otras posibilidades, que, que le consideren mejor en un trabajo, que pueda acceder una beca, que en algún momento pueda hacer una maestría en otro lado [...]* (E1_G2_P2:Pag14 Preg24).

Esta docente menciona los beneficios que el inglés puede traer en los aspectos laboral y educativo. Explicita que los padres sienten que dan mayores posibilidades de éxito a sus hijos al permitirles aprender el inglés.

En líneas muy similares, el participante 3 de este mismo grupo, destaca los beneficios que el inglés trae en el mundo laboral:

Yo creo que *el inglés les abre muchas puertas, yo les digo [a los estudiantes], o sea, tú puedes trabajar en muchas partes solo con el inglés* y quizás las matemáticas, la biología, o el lenguaje quizás y literatura quizás no te vayan a abrir tantas puertas como el inglés, que son importantes, sí. Pero, que quizás no te vayan a *quizás solo sabiendo inglés, a lo mejor, puedes ganarte la vida* (E1_G2_P3:Pag5 Preg14).

Al margen de estas concepciones, que son reiteradas en el círculo de expansión, de acuerdo a Matsuda (2012), éstas son exageradas dice la autora, pues no es cierto que este idioma siempre provea las oportunidades discutidas, especialmente si consideramos las realidades de muchos individuos del círculo de expansión. Este discurso ha contribuido a darle mucho más poder simbólico a la lengua (Matsuda, 2012).

Finalmente, un participante del grupo 2 destaca el prestigio que tiene esta lengua global en la cotidianidad de la sociedad, especialmente en el área del comercio y la publicidad. Aquí un extracto que ilustra esta última aseveración:

[...] yo últimamente me estaba fijando, por mi casa hay un *big chicken*, un restaurante de pollos, no, de [...] *roasted*, y se llama: *big chicken*. Entonces usted. vaya por la ciudad últimamente *en los últimos años más que nunca y todas las tiendas ya no es el... peluquería, es el beauty salón*, usted váyase, yo que sé, pues, donde... váyase por la ciudad y *vea todos los letreros, [...] que ahora están en inglés*. Y yo sí me pregunto si la gente en general sabe de qué se trata ese letrero... pero ¿por qué estamos poniendo ese letrero? porque está en inglés, no necesitamos ponerle en inglés, tenemos el vocabulario en español; ¿por qué le estamos poniendo en inglés? Yo creo que es porque *la gente le da más prestigio... a lo que no es de aquí ... lo que no es nuestro* (E1_G2_P2:Pag10 Preg13).

Sin duda, existe una influencia grande de la cultura americana que se manifiesta en el uso del inglés en el área del comercio, por ejemplo. De hecho, Alm (2003) en línea con Matsuda (2012) sobre los usos del inglés en el círculo de expansión, manifiesta la amplia utilización de esta lengua en el área comercial de Ecuador, cumpliendo una función interpersonal. Se lo usa para diversidad de bienes de consumo, marcas, etc., así como en los establecimientos comerciales. El uso del inglés muestra características de modernidad y prestigio, como indica Porto (2014). Y en palabras de la participante del extracto anterior, “*la gente le da más prestigio [justamente] por no ser de aquí*” (E1_G2_P2:Pag10 Preg13), existiendo esa asociación de superioridad con lo que viene de afuera y se plasma a través de la utilización de la lengua inglesa.

En general, todos los participantes asumen que la expansión del inglés ha traído una serie de beneficios, pero no se cuestionan los intereses que hay atrás, es decir, perciben a la expansión del inglés como algo natural y ordinario (Pennycook, 1994). Además, una participante destacó la gran influencia de esta lengua en el área del comercio, específicamente en los establecimientos comerciales, mostrando este hecho, no solo las ventajas que ofrece el inglés en la educación, el acceso a la información, la investigación y el empleo, sino su prestigio e incidencia en la vida cotidiana. De acuerdo con Phillipson (2008b), la internacionalización de la enseñanza del inglés favorece a los hablantes nativos y a sus culturas. Este autor advierte que las nociones erradas del inglés al concebirlo como “la lengua franca [...] y el lenguaje de la ciencia” [se constituyen en un discurso] que confirma la dominación del inglés y del poderío americano” y además consolida la hegemonía de las corporaciones (p.4). Justamente una visión acrítica favorece a este discurso y muestra el gran “poder simbólico” del inglés (Phillipson, 2008b, p. 5).

6.5.2.2. Relaciones con otros estudios

Comparando estas percepciones con otros estudios, en Taiwán ocurren similares situaciones. Han-Yi Lin (2012) explora las implicaciones que tiene la expansión del inglés para los ciudadanos (funcionarios gubernamentales, profesores, personas del sector privado) de su país, encontrando que lo consideran como una lengua dominante y por razones prácticas, su aprendizaje debe ser promovido. De hecho, el inglés es un factor importante en el desarrollo del país y su impacto ha sido positivo. Similarmente a la presente investigación, a la conducida por Pan y Block (2011) y a la de Moncada (2016), los participantes de Taiwán asocian a esta lengua con la idea de mejores carreras y prestigio en la sociedad. Existe una percepción positiva de la expansión del inglés en estas cuatro investigaciones. En general se admitió que el “inglés [es] una lengua global para la comunicación internacional y la competencia económica” y ayuda al bienestar económico individual (Lin, 2012, p. 70). Justamente en el ámbito individual, Pan y

Block (2011) señalan que este idioma tiene una influencia positiva en el área laboral, particularmente en el acceso al empleo, e igualmente reconocen la influencia de esta lengua en el sistema educativo. Los participantes del estudio de estos académicos chinos manifiestan explícitamente que el inglés contribuye a la movilidad social y económica (Phillipson, 2018a). Por otro lado, Lin (2012) exhibe el debate de que el inglés como lengua dominante puede provocar amenazas a la cultura y lenguas locales. Esta última situación no se presenta en el contexto de este estudio ni en el de Moncada (2016) en Venezuela. En estas investigaciones el inglés es percibido como una lengua franca que permite a los individuos conectarse con el mundo.

En líneas similares, Perca (2016), investigadora y profesora de inglés de Perú, realizando un análisis de documentos oficiales de su país para determinar los propósitos de la enseñanza del inglés y sus aplicaciones por docentes de esta lengua, encuentra en el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación los beneficios que el inglés representa en una infinidad de áreas, muy similares a los aquí mencionados por los profesores ecuatorianos, venezolanos y taiwaneses. En el Diseño Curricular Nacional se considera al inglés como la lengua franca que permite el contacto con otras personas fuera del país y como herramienta que posibilita el acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos, así como medio para posicionarse en el mundo laboral. Esta autora devela que todas las ventajas mostradas en los documentos oficiales, que a la vez han influenciado el imaginario ciudadano a través de los medios de comunicación, muestran al dominio del inglés como un fenómeno natural y neutral “libre de valores e ideologías propias de la cultura de donde proviene” (Perca, 2016, p.94), cuando en realidad la ideología que subyace a las políticas educativas busca mantener las situaciones de desigualdad y, por lo tanto, mantener la hegemonía como algo natural, dice esta autora. Y en este contexto, al lenguaje se lo considera como “la herramienta de acceso al mundo desarrollado y de [...] significados únicos atados a estructuras fijas” (Perca, 2016, p.254).

De igual manera, Fabrício y Santos (2006) en Brasil señalan el prestigio del inglés percibido por sus ciudadanos. El saber inglés significa acceso a la información a través de la lectura, los viajes, y el internet; “abre las puertas al éxito económico [a través del] del empleo y la promoción laboral [y] permite participar en el mundo de la moda y el entretenimiento” (Fabrício & Santos, 2006, p. 68). Estos autores, por otro lado, destacan que solamente una élite económica recibe estos privilegios, al ser el Brasil una sociedad marcada por la desigualdad social y económica. Esta situación no es vista por ninguno de los participantes de los estudios hasta aquí mencionados. Sin embargo, el inglés se encuentra en todas partes de la sociedad brasileña, en las etiquetas de los bienes de consumo, en las campañas de mercado, en los restaurantes de comida rápida, en las películas que abundan en los medios, en línea con lo que sucede en Ecuador,

como lo mencionó una participante, especialmente en los establecimientos comerciales.

Luego de haber analizado el primer punto clave de la proposición 2, procedo con lo propio con respecto al segundo elemento relacionado con la influencia ejercida por las variedades del centro en el ámbito profesional de los docentes de inglés. De hecho, es notoria la preferencia de los docentes por estas variedades de inglés: la americana y, en mucho menor grado, la británica. Concordando esta situación con lo que Modiano (2001) indica que ocurre en la periferia. En el círculo en expansión se recurre al uso de las variedades del círculo interno, ya que no existe una variedad del inglés que haya sido adaptada a esos contextos (Matsuda, 2006), justamente por no haber tenido una herencia lingüística anglosajona. A pesar de que, en el cuestionario en línea, un 32,3% de los maestros ecuatorianos indica que se debe emplear una variedad americana y un 62,4% de docentes indica que no es necesario que los profesores manejen un acento en particular, en las entrevistas todos, excepto una docente, señalan que enseñan un inglés americano. En nuestro contexto este favoritismo por el inglés americano se da por diferentes razones: los entrevistados aprendieron el inglés con esta variedad, la consideran más fácil, la influencia estadounidense ejercida en el país, la tradición migratoria hacia los Estados Unidos y el acceso a materiales en esta variedad.

En el extracto siguiente, el participante 5 señala su preferencia por la variedad americana por considerarla más fácil al haber él estado expuesto a ella en su etapa de formación:

[...] honestamente *me gusta enseñar inglés americano, sí, porque bueno primero es más manejable, es más fácil; segundo creo que es porque también desde mucho antes uno aprendió el inglés americano, no hubo realmente ese inglés británico que a nosotros nos hayan enseñado en algún momento (E1_G1_P5:56).*

A continuación, el profesor muestra su apego a enseñar la variedad americana para apoyar a los individuos que emigran hacia los Estados Unidos:

En términos generales pienso que es *más positivo* [enseñar el inglés americano] porque si nosotros eh... bueno hacemos un sondeo, ¿no es cierto? *La mayoría* [...], *de nuestros estudiantes, de nuestra sociedad, de nuestro país* ¿no es cierto? *tiende a ir a Estados Unidos, ¿no es cierto?* Entonces ya tienen quizás *un conocimiento previo* tanto de la pronunciación [...], de los modismos, en base a lo que es Norteamérica, entonces se vuelve más productivo enfocarnos a ello (E1_G1_P6:50).

En la misma línea, la siguiente participante manifiesta su adherencia a la variedad americana por considerarla la más popular y por factores relacionados con la formación que recibió, la migración hacia los Estados Unidos y los recursos disponibles para la enseñanza:

Bueno, siéndole muy sincera *prefiero el inglés americano. Considero que ese es*

el que domina la mayoría de las personas de todo el mundo. El que yo aprendí en la universidad fue el americano, y también el que la gente aprende es el americano. [...] Prefiero yo el americano que, digamos, que es común para todos. O sea, está al acceso de todos, al alcance de todos, porque la gente, por ejemplo, que emigra habla el americano. Ir a Gran Bretaña, es difícil, no toda la gente va; a Australia, es de la misma manera, pero entonces el que está más al alcance de todos es el inglés americano porque inclusive tenemos libros, tenemos textos, tenemos videos, tenemos Cds, al alcance del inglés americano (E1_G1_P12:28).

Bueno, comencemos *lo que ha pasado en nuestra ciudad, a nivel del Ecuador, yo considero que es de todo el mundo. ¿No es cierto? El famoso sueño americano, nosotros vemos en nuestra Cuenca querida. ¿Qué ha pasado?, mucha gente de las áreas rurales ha migrado. Entonces la gente que va allá, ¿qué le toca hacer? a aprender el idioma, a... como sea, porque la urgencia es conseguir trabajo y de la información que nosotros tenemos, sea de familiares, amigos, es que si no saben el inglés pues no pueden conseguir un buen trabajo para lo que ellos necesitan. [...] y de ahí se ven obligados en aprender la lengua americana, el inglés americano, digamos así (E1_G1_P12: 42).*

La migración ha contribuido a la promoción de la variedad americana. De hecho, la docente es consciente de que en el sur de Ecuador existe esa gran incidencia de migrantes hacia los Estados Unidos lo que repercute en su preferencia por la variedad americana y, a su vez, en la expansión del inglés en esta región. Este fenómeno está estrechamente asociado con la globalización, de la que hablaron algunos participantes. Así, para los docentes es importante enseñar la variedad americana por una razón instrumental, pero, por otro lado, no piensan de manera crítica en lo que la globalización implica; es decir, el dominio del que habla Phillipson en muchos aspectos de la vida, que él lo tilda de neo imperialismo (2008b, Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2010). La dependencia del centro también se devela cuando la profesora menciona la posesión de recursos materiales para la enseñanza, como libros y otros. La docente aquí pareciera ver esta influencia como algo normal y neutral, sin considerar todo el desarrollo histórico señalado por Phillipson (1992). Esta dependencia también se asocia con la ideología del hablante nativo o *native-speakerism* a ser discutida en la siguiente proposición.

La siguiente participante se pregunta que quizás la variedad americana, que no es una sola, se ha expandido justamente por ser una lengua fácil de aprender, mostrando su preferencia por ésta.

[...] no podemos hablar tampoco, creo yo de un solo acento americano, pero, me gusta, y creo que es más fácil de.... a veces, parece más fácil de entender que otros acentos, y tal vez ¿sea por eso que se ha esparcido tanto? (E1_P2_G2:Pag7 Preg11).

Existe una tendencia marcada en los participantes por usar el inglés americano en sus clases por las razones ya citadas; sin embargo, no consideran a las otras variedades ni cuestionan el uso de la variedad americana o británica. El haber siempre enseñado con esta variedad parece habérselo establecido como algo natural. La dependencia del centro es evidente en los materiales nombrados (Phillipson, 1992). Por otro lado, Matsuda (2006) señala que es apropiado determinar una variedad para la enseñanza pudiendo ser las variedades del círculo interior, pero antes debe realizarse un análisis minucioso de las necesidades y objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Según indican los participantes, a más de los antecedentes en su formación académica del inglés americano, existe una relación con los Estados Unidos por la migración y además una influencia grande en la sociedad, especialmente en el área del comercio y la publicidad.

Todos los participantes, tanto los del grupo 2 que han vivido más de un año en los Estados Unidos como los del grupo 1, se adhieren a la enseñanza de la variedad americana. Parece ser que todos los docentes del segundo grupo, por haber vivido en los Estados Unidos, prefieren el inglés americano. Entre las razones, mencionan que es la variedad con la que más contacto se tiene por la migración, o la más popular en diferentes ámbitos como la música y el entretenimiento; incluso indican como razón, el hecho de que parece ser más fácil de aprender que la variedad británica, por ejemplo. Una docente señala que al no haber tenido la oportunidad de estar en un país donde se utilice un acento británico, se le dificulta usarlo. Los docentes del primer grupo, se limitan a mencionar que prefieren la variedad americana porque la aprendieron en su formación y por la migración que existe hacia los Estados Unidos.

En general, existe una influencia marcada del inglés del centro, especialmente de la variedad americana. Se la promociona desde las instituciones superiores en los programas de educación, y luego se la transmite, a su vez, al resto de instituciones educativas. Los participantes consideran como un beneficio el poder manejar el inglés americano, pues nos puede permitir el acceso a la investigación y educación en el extranjero.

Por otro lado, el 73% de los participantes manifiesta, en el cuestionario, que el acento no es tan relevante en la enseñanza, sin embargo, de la entrevista surgen dos tendencias: una que considera que es importante y otra que no lo ve relevante. También uno de los grupos de participantes muestra contradicciones al respecto. A continuación, detallo estas consideraciones:

En general los docentes del primer grupo manifiestan que el acento es importante, pues ellos son modelos de sus estudiantes y necesitan tener un acento apropiado. Además, la mitad de estos entrevistados no consideran una ventaja el vivir en el extranjero; para estos participan-

tes, depende de cada uno el mejorar su acento y pronunciación usando los recursos tecnológicos de la actualidad. En cualquiera de los casos, el objetivo es el mismo: adquirir el acento nativo. Así lo señalan los siguientes participantes:

Yo creo que sí realmente el acento es muy importante, el aspecto de que si usted maneja un buen acento dentro del idioma inclusive hasta le motiva al estudiante a aprender porque hay muchos casos de docentes que, a lo mejor, este, no manejan el acento adecuado que no se hacen entender, pues eh... como que el estudiante le coge...aburrimento al aprendizaje (E1_G1_P5:352).

Yo eh... tuve la oportunidad de viajar al extranjero cuando tuve 21 años de edad. Fue mi primera vez. Antes de ese viaje, yo formé mi inglés en mi país, escuchando música, viendo películas, sacando del internet las letras de las canciones, leyendo, tal vez asistiendo a uno que otro curso [...], pero afuera era el contexto del español. Yo me formé, yo pude hacerlo y no [...], no fue una desventaja para mí [el haberlo hecho sin viajar al extranjero] (E1_G1_P1:342).

Por otra parte, con referencia a la importancia del acento en el proceso de enseñanza, lo contrario ocurre con los profesores del segundo grupo. Ellos no consideran el acento importante, pero señalan que son más aventajados los docentes que han vivido o trabajado en el extranjero en comparación con quienes no han tenido esta experiencia al poder acceder a elementos culturales propios del inglés del centro. Este grupo de participantes manifiesta que el acento no es importante, pero sí la comprensión. En suma, a los maestros que manejan un acento determinado justamente por haber vivido en un país anglosajón, se los considera aventajados. Al margen del señalamiento sobre la no importancia del acento, las variedades del centro siguen siendo modelo en alguna medida, especialmente el inglés americano. Aquí presento extractos que ilustran esta situación:

Para mí al menos, en sí el acento queda en un segundo plano, eh... siempre y cuando esté bien pronunciada la palabra (E1_G2_P1:Pag5 Preg13).

Esta misma docente luego menciona:

[...] si vamos a la parte de desventaja [el no haber vivido en país anglosajón es una desventaja], yo creo que sí, sí. Yo creo que muchas de las veces, la persona que experimenta ese idioma en ese mismo lugar en donde se habla como primera lengua, le permite a uno ver cómo es utilizado ahí el idioma en el medio y, y por lo tanto uno se empapa más de muchas cosas, aparte de aprender a escuchar mejor; aprender a expresarse mejor (E1_G2_P1: Pag2 Preg7).

La participante presenta aquí una contradicción: al sentirse aventajada, la profesora tácitamente indica que, a pesar de que el acento no es importante, sí es muy valioso manejar una

variedad del centro por los beneficios que señala [le permite a uno ver cómo es utilizado ahí el idioma en el medio, aprender a escuchar mejor, aprender a expresarse mejor (E1_G2_P1: Pag2 Preg7)].

A continuación, se incluye otro ejemplo de un docente que no le da mucha importancia al acento y sí a la pronunciación:

Para mí *el acento no es tan importante*. Inclusive, recuerdo que una vez estudiando en Miami Day Community College, en la ciudad de Miami, en el estado de la Florida, mi profesor de inglés era africano, era africano y *tenía un acento muy, muy, muy fuerte, pero igual pronunciaba ... bien. O sea, con su acento africano y todo, pronunciaba bien* (E1_G2_P3:Pag6 Preg13).

Luego manifiesta:

[...] yo creo que sí es bueno que siempre eh... *vayan [los docentes no nativos] eh... a un, a un país de habla inglesa, estén por ahí. No, no vivir allá digamos, pero por lo menos ir a un intercambio; no sé unos meses, quizás 5 o 6 meses. Para que ellos quizás puedan vivir las costumbres, el, el uso del idioma, [...]; yo creo que sí sería bueno. O, por otro lado, creo que sería bueno que se expongan bastante, que se expongan bastante. Y ¿cómo exponerse al idioma? Yo creo que, viendo películas, viendo noticieros, sobre todo noticias* (E1_G2_P3:Pag6 Preg15).

De manera similar a la participante 1, este profesor menciona que el acento no es importante, pero muestra una contradicción al señalar implícitamente que se debe acceder al inglés del centro, ya sea visitando un país anglosajón por un tiempo o exponiéndose a la variedad del nativo por otros medios. De otra parte, valora la inteligibilidad al margen del acento de su profesor, originario del círculo externo. Otra maestra también concuerda con esta apreciación cuando menciona el acento de individuos del círculo en expansión:

[...] los árabes. Tienen un *acento terrible*. Pero se entiende ...*se entiende y hablan claro*. O sea, cuando hablan, estructuralmente hablan muy bien. *Hablan correctamente ... sin equivocarse*. Sin embargo, el acento de ellos [...] yo le escucho feo (E1_G1_P13:252).

Al margen de esta valoración por la inteligibilidad (Seidlhofer, 2005), estos maestros miran negativamente a los otros acentos, como cuando el participante 3 señala que su profesor “*tenía un acento muy, muy, muy fuerte*” (E1_G2_P3:Pag6 Preg13), y la otra docente, refiriéndose a los hablantes árabes, manifiesta, “*tienen un acento terrible*” (E1_G1_P13:252). Estas expresiones muestran que los participantes se adhieren en parte a la ideología del hablante nativo (Holliday, 2005, 2006) pues perciben al otro acento como diferente, no igual al del hablante nativo que es superior, siendo el acento de la variedad del centro el modelo a seguir. Esta carac-

terística de percibir al inglés como lengua extranjera en lugar de lengua internacional promueve la permanencia de la ideología del hablante nativo (García, 2013). En alguna medida, también, estas manifestaciones de los participantes muestran esa concepción esencialista de las culturas que Holliday (2005) señala, contribuye a perpetuar el *native-speakerism*.

Finalmente, una profesora manifiesta cómo directamente el vivir en Nueva York le facilitó mejorar su inglés, cercano a la variedad de un hablante nativo. Además, esta situación le permite ser un ejemplo de esta variedad para sus estudiantes.

[...] yo creo que bueno el hecho de que viví 13 años en Nueva York, eso, eso me ayudó a mejorar mi acento y mi pronunciación y mi entonación. Claro que en las clases exagero un poquito para que los estudiantes medio me copien (E1_G2_P4:Pag.3 Preg.11).

Los extractos anteriores muestran la contradicción que existe en las percepciones de los profesores 1 y 3 del grupo 2. Piensan que el acento no es importante, pero promueven la exposición de la variedad nativa y su adquisición, mostrando en el fondo esta influencia de la que Modiano (2001) y Matsuda (2018) señalan con respecto a la preferencia de la periferia por las variedades del centro. El logro de un acento nativo persiste como meta de muchos hablantes, como implícitamente lo manifiesta en el último extracto la participante 4, a pesar de que la evidencia en investigación nos dice repetidamente que los idiomas cambian. Sin duda, los hablantes se aferran a la posibilidad de un lenguaje homogéneo y que calce para todos al margen de las variedades existentes (Lippi-Green, 2011) y al margen de lo relevante que representa la inteligibilidad en la comunicación (Seidlhofer, 2005).

Otro elemento que muestra la influencia de la variedad del centro en los participantes del presente estudio es la valoración de su competencia lingüística de acuerdo con la interacción que ellos puedan manejar con hablantes nativos. De hecho, algunos docentes mencionan que ellos evalúan el dominio de su inglés en la medida en que logran comunicarse con un hablante nativo. No conciben como posibilidad la interacción con otros hablantes no nativos, siendo ésta una característica del inglés como lengua internacional (Matsuda, 2012). Esto denota que el objetivo del aprendizaje de inglés es alcanzar el ideal de adquirir la variedad del hablante nativo. A continuación, presento extractos que ilustran esta aseveración:

[...] yo tuve la oportunidad de irme cuando tenía 21 años a este intercambio en los Estados Unidos y viví por un período de cuatro meses y medio, cinco meses y allí por primera vez pude comprobar si es que mi inglés era válido o no (E1_G1_P1:350).

[...] es muy importante estar en contacto directo con el idioma porque mire, no-

sotros *hablamos de alguna forma el inglés, creemos que lo hacemos bien, pero no sabemos cuan bien lo hacemos hasta que estemos en un país donde se hable este idioma*; entonces yo creo que *ahí vamos a evaluarnos, personalmente vamos a darnos una autoevaluación. A ver si lo estamos haciendo bien, como, como hablantes del idioma inglés* (E1_G1_P2:216).

En la misma línea, la siguiente participante manifiesta su deseo de imitar la variedad del centro al considerarla el modelo a seguir (Modiano, 2001). Muestra también su sentido de inferioridad en cuanto a la pronunciación respecta (Medgyes, 1992):

Siempre cuando Ud. escucha a una persona de, digamos de *Estados Unidos o de Canadá* es como que “*Ay no, yo no digo así, yo no pronuncio así*”, y como que sí, ¡no, no!, *tengo que mejorar* (E1_G1_P3:174).

La participante 3 admite su deseo de emular la pronunciación de los hablantes del centro cuando menciona, “*yo no pronuncio así [...], tengo que mejorar*” (E1_G1_P3:174). Y además subyace ese sentimiento de inferioridad con respecto a los hablantes nativos, expresión del *native-speakerism* a ser discutido en la siguiente sección.

Al margen de los resultados mencionados, los profesores ecuatorianos respetan las otras variedades y creen que éstas deben ser expuestas a los estudiantes. Esto empata con uno de los principios del inglés como lengua internacional (Matsuda, 2018). Aquí ilustro lo mencionado:

Bueno, yo creo que los estudiantes *deberían estar expuestos a ... todo tipo de inglés*, ah bueno lastimosamente en la universidad recibimos, a veces el inglés, recibimos el inglés americano y entonces uno va a las aulas y enseña el inglés americano. Y realmente muchas veces como profesores tenemos el problema de que, como no estamos acostumbrados por ejemplo al inglés británico, tenemos problemas. Entonces yo creo que *lo mejor sería exponer a los estudiantes a los diferentes acentos y no tendrían problemas* (E1_G1_P7:29).

Ante la pregunta de si considera que exista alguna variedad del inglés que es superior a otras, la participante 9 manifiesta su desacuerdo, pero a la vez toma en cuenta solo a las dos variedades de inglés, la americana y británica. Señala que es relevante mostrar a los estudiantes las diferencias de estas dos, sin pensar en el resto de ingleses. Concluyo que esta percepción denota su poca valoración por las otras variedades existentes.

Yo no pienso que *la una sea mejor que la otra*. Yo pienso que son variedades de inglés [americana y británica] y más bien deberíamos tender a, *a enseñar las similitudes y diferencias [...] de los dos básicamente porque son los dos más [...] enseñados y hablados a nivel, a nivel mundial*. Si hay bastante diferencia, pero justamente eso es, yo pienso que deberíamos señalar ante nuestros estudiantes para que ellos estén conscientes de la, de la variedad (E1_G1_P9:114).

Muchos docentes del primer grupo hablan sobre la necesidad de exponer las dos variedades dominantes del centro a sus estudiantes, y muy pocos entrevistados manifiestan la idea de exponer a los estudiantes a acentos que son parte del círculo en expansión. El siguiente participante muestra una aceptación por los ingleses del círculo en expansión que en alguna medida se contrapone a la idea del monolingüismo y, por lo tanto, está de acuerdo con la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992) y, por otro lado, concuerda con la noción del inglés como lengua internacional que no considera solamente las variedades del centro, sino todos los ingleses (Matsuda, 2018):

[...] También es importante *exponer a mi estudiante a los diferentes acentos que puedan existir*. Por ejemplo, tomo el caso de tres personas. Una *persona que es de México, una persona que es a lo mejor de África y una persona que es a lo mejor netamente de Norteamérica, americana*. Si les ponemos a las tres personas a hablar en inglés vamos a notar que *cada uno tiene un acento propio* porque es algo con lo que nació y es con algo, algo innato; podría ser que la persona mejicana trata de imitar a la americana para a lo mejor tener ese acento, pero ... no es tan posible porque es algo innato, pero si exponemos al estudiante a esta variedad de acentos, [...] va a ser relevante (E1_G1_P1:276).

Este participante también relaciona el acento con la identidad, al margen de los esfuerzos del individuo mejicano por producir la variedad americana, su acento denotará su procedencia. La investigación lingüística señala que no se puede sustituir un acento por otro (Lippi-Green, 2011). Y justamente al existir una infinidad de acentos que denotan el lugar de donde provienen las personas, mal se puede hablar de un lenguaje estándar. Aquello es una “abstracción”, dice Lippi-Green (2011, p. 46). Este docente, sin mencionar un inglés estándar, destaca la importancia de exponer a los estudiantes a las diferentes variedades, incluidas las del círculo de expansión. En alguna medida, este participante intuye que los acentos del círculo de expansión son también válidos. Por lo tanto, en línea con Golombek y Jordan (2005) es relevante que los hablantes de la periferia se sientan seguros de su acento. El participante 1 parece concordar con las palabras de un profesor taiwanés: “los estudiantes de inglés no tienen que hablar como los americanos [...] deben buscar su propio inglés en lugar de volverse loros” (Golombek & Jordan, 2005, p. 518).

Vale la pena señalar que de manera general, los docentes del primer grupo, al hablar de variedades del inglés mencionan solamente las del círculo interno, especialmente las variedades americana y británica; mientras que los profesores del segundo grupo hicieron alusión a variedades del círculo exterior, como la de la India y de Nigeria, por ejemplo, mostrando además un respeto por estas variedades, sin considerar al inglés estándar como superior, sino como una

medida práctica en el ámbito de la enseñanza de esta lengua. El siguiente extracto ilustra esta última aseveración:

Si hablamos de *un inglés que se utiliza*, por ejemplo, como habíamos dicho *en la India, ese inglés está allí y ya*. Ahora la situación, por ejemplo, habíamos hablado del inglés estándar, [...] *no significa que el inglés estándar sea mejor que el resto*. Lo que sí, [...] sería mucho más ... eh productivo de enseñar, porque es el que...a lo mejor es el más popular en todo el mundo, pero no mejor, no mejor. *Yo creo que cada quien, con su manera de hablar, se identifica, es parte de ello, es parte de su identidad, no hay una mejor [variedad] que la otra*. Eso es lo que pienso (E1_G2_P1:Pag.5 Preg14).

La docente al margen de considerar al inglés estándar apropiado para la enseñanza, mira a la variedad del inglés de la India como una variedad con sus propias características, sin mostrarla defectuosa (Cook, 1999), noción generalizada en el mundo de la enseñanza del inglés, sino más bien como una que representa a un grupo de gentes y muestra su identidad [*un inglés que se utiliza, [...] en la India, ese inglés está allí y ya*. *Yo creo que cada quien, con su manera de hablar, se identifica, es parte de ello, es parte de su identidad, no hay una mejor [variedad] que la otra* (E1_G2_P1:Pag.5 Preg14)]. Esto empata con un rasgo del inglés como lengua internacional que considera al resto de variedades del inglés como legítimas (Matsuda, 2018). A continuación, presento otro extracto que va en la misma línea:

[...] como usted sabe ya en lo que es *la enseñanza del inglés mismo hablamos mucho sobre World Englishes y ... hay ese debate de ... el inglés ya no es de los países donde se originó la lengua* como sería en Inglaterra, Estados Unidos, hablamos de Canadá y otros obviamente Australia, eh... sino, sino de todos, en cierta forma. Eh... *hay ahora nuevas versiones de inglés*, por ejemplo, hay ... si me acuerdo correctamente, hay.... este ... *Nigerian English ... ah y otros lugares que fueron colonizados y se desarrollaron sus, sus propios* (E1_G2_P2:Pag1 Preg2).

Esta docente del grupo dos nombra a otros ingleses, mostrando respeto por estas nuevas variedades; también señala el debate que se maneja en cuanto a la propiedad del lenguaje [*hablamos mucho sobre World Englishes y ... hay ese debate de ... el inglés ya no es de los países donde se originó la lengua* (E1_G2_P2:Pag1 Preg2)] y considera que es una lengua de todos. Esta idea de la propiedad del inglés será presentada en la siguiente sección. Vale la pena señalar que estas dos últimas participantes, en alguna medida, revalúan la noción generalizada de que existe solamente 2 tipos de variedades (Gimenez et al., 2017) dando cabida a otros ingleses.

En resumen, el segundo elemento de la proposición 2 devela la preferencia de todos los participantes por enseñar el inglés americano. Al margen de la noción tolerante que manifiestan los docentes por las otras variedades, los participantes del grupo 1 no las mencionan, y los del

grupo 2 lo hacen, pero finalmente también promueven la enseñanza del inglés americano. Entonces, concluyo que entre los participantes ecuatorianos prima una perspectiva enmarcada en el paradigma de la difusión de la lengua en contraposición a un paradigma de la ecología de los lenguajes señalados por Phillipson (2001).

6.5.2.3. Síntesis de la proposición 2

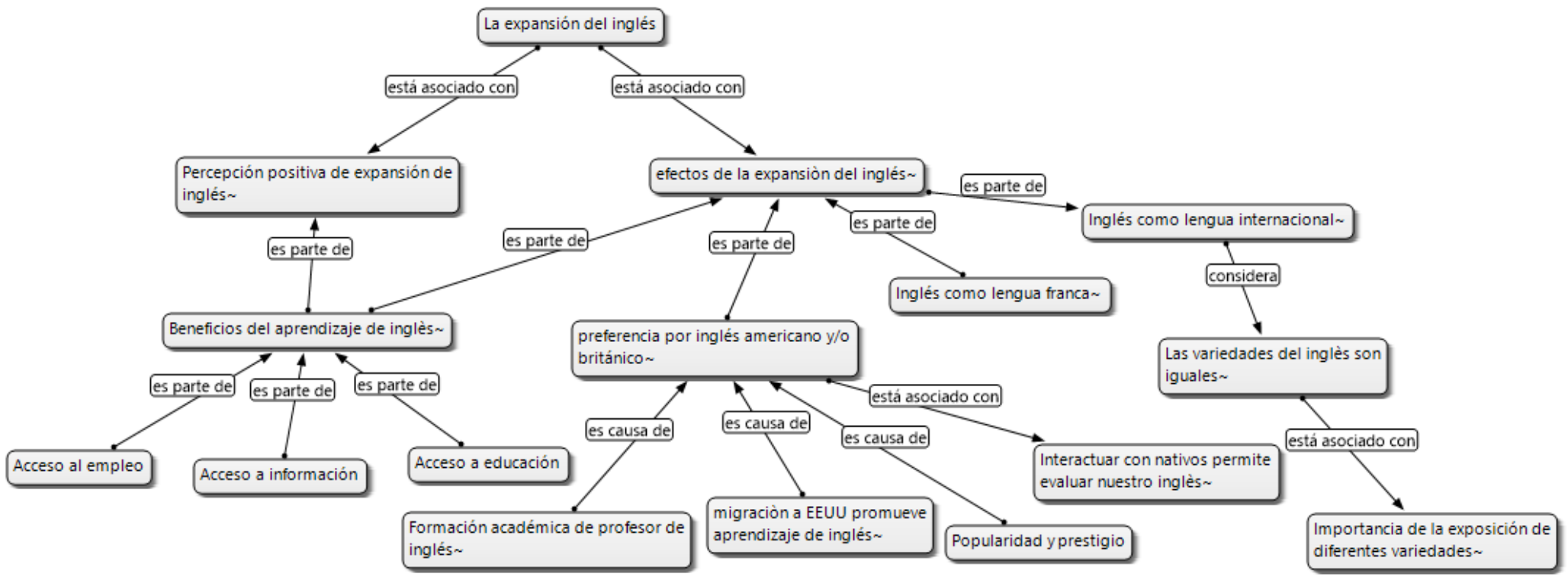
En resumen, los participantes prefieren enseñar con el inglés americano. Entre las razones que indican se encuentra la popularidad de esta variedad, así como la formación recibida en la universidad, la tradición migratoria hacia los Estados Unidos y la facilidad de acceso a materiales. En relación con el acento, los docentes muestran su adherencia a adquirir el acento nativo; sin embargo, presentan creencias contradictorias entre los grupos. Por un lado, los docentes del grupo 1 sienten que son modelos de sus estudiantes por lo que deben manejar un acento nativo; mientras que los del grupo 2 indican que el acento no es importante sino la inteligibilidad, pero al mismo tiempo valoran el hecho de haber vivido en un país anglosajón por las ventajas que presenta a los individuos, justamente en términos de pronunciación y acento. Esto se confirma cuando la mitad de los profesores del grupo 2 muestran una especie de rechazo al acento de individuos del círculo en expansión. Sin embargo, todos los docentes concuerdan con la importancia de exponer a los estudiantes a las variedades del inglés, mostrándose una actitud de respeto hacia ellas. Los del grupo 1 mencionan la relevancia del inglés americano y británico, y los maestros del grupo 2 señalan además las variedades del círculo en expansión. Por otra parte, la influencia de las variedades del centro es notoria cuando participantes del primer grupo evalúan su dominio del lenguaje a través de una interacción efectiva con los hablantes nativos.

En síntesis, los docentes ecuatorianos reconocen como beneficiosas las influencias que el inglés ha traído en los diferentes ámbitos y justamente miran a este idioma desde un paradigma de la difusión de esta lengua, mostrando señales sutiles de respeto a otras variedades, pero al mismo tiempo mirando como modelo la variedad americana en lo que a su pronunciación y acento respecta.

El siguiente gráfico resume la percepción positiva de la expansión del inglés y la influencia de las variedades del centro en la vida profesional de los docentes de esta lengua.

Figura 6

Resumen de la percepción positiva sobre la expansión de inglés y la influencia de las variedades del centro



6.5.2.4. Relaciones con otros estudios

Existen similitudes y diferencias entre los resultados de la presente investigación y los de Moncada (2016). Entre las primeras se encuentra que, para el segundo grupo de participantes, es decir para los que han vivido más de un año en un país anglosajón, el acento no es importante sino más bien la pronunciación inteligible (Seidlhofer, 2005); mientras que para los del primer grupo el acento sí merece importancia. Moncada (2016) reporta que para sus participantes el acento no es relevante, sin embargo, existe una contradicción porque los docentes venezolanos promueven el aprendizaje de las variedades del centro. En ese sentido, todos los participantes de este estudio también promueven este aprendizaje, presentándose, en el caso del segundo grupo, una ambivalencia. Este último hallazgo es igual al encontrado por Moncada (2016) en Venezuela. De manera similar, Monfared (2018) en su estudio en el que compara las actitudes hacia la pronunciación de variedades del inglés percibidas por docentes del círculo en expansión y los del círculo exterior, concluye que los primeros, profesores iraníes y turcos, promueven también una pronunciación de las variedades del centro en sus aulas y restan importancia a la inteligibilidad. En contraste, los segundos, profesores de Malasia e India, consideran la inteligibilidad más significativa que la pronunciación nativa y, además, sienten que su acento es inteligible con hablantes no nativos demostrando mayor confianza en su inglés que los maestros turcos e iraníes. Sin embargo, en términos generales, los profesores del círculo de expansión de Irán y Turquía favorecen a la variedad americana, mientras que los del círculo exterior a la británica. Monfared (2018) concluye que los antecedentes históricos y políticos han jugado un papel importante en estas percepciones.

Regresando al tema de la identidad, percibida por los docentes venezolanos de Moncada, ésta no es abordada por los ecuatorianos del grupo 1, pero sí por los del segundo grupo, especialmente cuando hablan de los diferentes acentos americanos y su relación con los individuos de diferentes regiones. Concluyo que, gracias a su experiencia de haber vivido en Estados Unidos, los docentes del segundo grupo conocen de primera mano estas diferencias y las asocian con la identidad de los individuos, lo que no ocurre con los profesores del primer grupo.

De otra parte, un grupo de docentes colombianos de inglés exhiben algunas percepciones sobre el acento, que en alguna medida son similares a las del segundo grupo de profesores ecuatorianos. Señalan que, al margen de la importancia del acento, la pronunciación también juega un rol clave en el aula de inglés. Añaden que, además, para evaluar a un maestro de inglés se debe considerar otros aspectos, tales como la paciencia, creatividad, y conocimiento de las necesidades del alumnado, entre otros factores (Arboleda Arboleda y Castro Garcés, 2012).

Comparando los resultados del presente estudio con los de Coskun (2011) así mismo

sus participantes, futuros profesores, exhiben similitudes y diferencias. Los futuros profesores turcos también prefieren la variedad del centro, especialmente la americana debido a propósitos instrumentales tales como la noción de que la variedad del inglés americano es útil al conseguir un trabajo, además de que, para propósitos de estudios, esta variedad es la preferida para ingresar a una universidad. Otra razón similar para escoger la variedad americana está relacionada con la formación recibida, además, porque desean parecerse culturalmente a sus hablantes, situación que no fue reportada por los profesores ecuatorianos.

Por otro lado, estos participantes turcos señalan que, a pesar de haber estado expuestos a diferentes variedades, no estarían de acuerdo en enseñar una variedad de inglés turco. Piensan que la meta es enseñar una variedad que se acerque a la nativa. De hecho, la gran mayoría piensa que el profesor ideal en pronunciación es un hablante nativo de Inglaterra o los Estados Unidos. Los profesores ecuatorianos también señalan que en términos de pronunciación la del hablante nativo es el modelo, aunque no indican que éste deba ser el profesor ideal. Otra diferencia con los resultados de Coskun (2011) radica en el hecho de que sus participantes toleran de manera muy débil el acento de otras variedades y consideran al inglés estándar, equiparándolo al inglés internacional, como la lengua entendida por todos. Es decir, la variedad nativa es la comprensible, las otras no lo son. Esta última noción se diferencia de la de los docentes del segundo grupo de este estudio en la medida en que reconocen a otras variedades como legítimas.

En líneas similares los docentes provenientes de España, China, India, Tailandia y Turquía de una investigación llevada a cabo por Young et al. (2016) muestran su preferencia por enseñar las variedades nativas, americana o británica. Entre las razones de este uso, los maestros indican sus experiencias previas en el nivel de formación superior con estas variedades, situación también reportada por los docentes ecuatorianos. Por otro lado, también indicaron como razones para enseñar el inglés americano o británico las siguientes: la familiaridad por estos ingleses, considerados de prestigio, así como las preferencias de los estudiantes y posiblemente las directrices institucionales y el uso de textos con el inglés americano o británico. A pesar de que estos docentes reconocieron otras variedades del inglés, señalaron que las de los Estados Unidos y el Reino Unido eran usadas en el aula debido fundamentalmente a razones prácticas (Young et al., 2016).

Existen participantes en otras investigaciones que muestran respeto por otras variedades del inglés. Monfared (2018) señala que los profesores del círculo externo, indios y malayos, aceptan en mayor grado su propia variedad de inglés en contraposición a los profesores turcos e iraníes del círculo en expansión. De hecho, estos últimos exhiben mayor prejuicio en contra de su propio inglés. Este autor señala que los *World Englishes* deben ser incluidos en los pro-

gramas de educación. Considero aquello muy necesario; así se contribuiría con los docentes ecuatorianos a reconocer otras variedades y valorar la suya, además de erradicar la creencia de que solamente a través de la interacción con los hablantes nativos pueden evaluar su dominio del inglés.

6.5.3 Proposición 3

Los docentes ecuatorianos presentan ideas sobre la dicotomía del hablante nativo y no nativo, así como contradicciones sobre la ideología del hablante nativo o native-speakerism.

Los participantes ecuatorianos revelan una variedad de ideas relacionadas con la dicotomía del hablante nativo y no nativo. Por un lado, señalan una serie de ventajas y desventajas tanto del hablante nativo como del no nativo y emiten comparaciones destacando las fortalezas de los no nativos con respecto a los nativos, así como sus debilidades. De igual manera, los participantes señalan los aspectos fuertes de los nativos y sus puntos negativos. Revelan también sus creencias relacionadas con la pertenencia del idioma inglés, que en algunos casos son ambivalentes y muestran señales de discriminación en el área laboral y prejuicio en contra de los profesores no nativos.

Entre las características de los docentes ecuatorianos que aventajan a los hablantes nativos, los entrevistados mencionan su preparación, el conocimiento del contexto, de la idiosincrasia y de las necesidades del estudiante que les permite crear lazos de empatía y enfocarse en los problemas del alumnado.

A continuación, presento ejemplos que denotan la importancia de la preparación y del conocimiento de lo que conlleva el aprendizaje de otra lengua:

[El docente ecuatoriano] *estudió para ser profesor, está totalmente preparado para ello, sería una ventaja, está preparado. Además, tuvo su capacitación en inglés. También está preparado en lo que es la lengua. Yo creo que eso sería eh... un punto positivo. Una ventaja ... sería que esa persona sabe lo difícil que fue aprender una segunda lengua. Y de esa forma podría guiar a los estudiantes porque sabe específicamente cuáles fueron los problemas (E1_G1_P7:84).*

En base a mi experiencia el docente que no es nativo hablante *conoce las limitaciones de aprender un segundo idioma, ha vivido la realidad como estudiante, lo cual es de gran ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje (C_G1_P6:P5.1).*

Los dos maestros destacan el hecho de haber sido aprendices de la lengua y de conocer las dificultades del proceso de aprendizaje. Esta experiencia y conocimiento les faculta para apoyar y guiar al estudiante en este mismo proceso (Medgyes, 1992).

El siguiente fragmento muestra la importancia del conocimiento del contexto del aprendiz:

[...] estando aquí en Ecuador, es entender (énfasis de la entrevistada) el contexto social de donde estamos. Entonces *tenemos una clara consciencia de lo que está pasando en el Ecuador*. Y claro toda la parte, digamos, histórica del país. ¿No? Entonces donde *comprendemos, [...] totalmente cómo se dan, digamos, como las reacciones de los estudiantes. Uno sabe por qué sucede eso*. Esa podría ser otra ventaja [del docente de inglés ecuatoriano] (E1_G1_P8:226).

[Contrataría a un docente de inglés ecuatoriano] porque se trata de un *usuario del inglés y no de un nativo y esto ayuda al profesor a identificarse con las necesidades del estudiante, pues el alumno nunca será un nativo sino un usuario de la lengua* (C_G2_P1: 5.1).

En esta última opinión, la profesora, además de preferir a un maestro ecuatoriano por el conocimiento que tiene de las necesidades de sus estudiantes (Medgyes, 1992), hace referencia a que el propósito de un aprendiz no es llegar a hablar como un nativo, sino ser usuario de la lengua, lo que empata en alguna medida con los propósitos del inglés como idioma internacional (Matsuda, 2018).

Otro elemento importante que posee el docente no nativo es la lengua materna de sus estudiantes que la emplea en casos necesarios. Se abordará esta temática cuando se discuta Translanguaging.

Profundizando en el aspecto de la profesión de los docentes, la gran mayoría se siente que son profesionales calificados para enseñar inglés. Ante la pregunta del cuestionario sobre si se consideran profesores calificados o no, contestan positivamente y dan razones como las siguientes:

Ya que he *cumplido con los requisitos y preparación* para ello. No obstante, *reconozco que es importante actualizarse* siempre para estar a la altura de las nuevas exigencias educacionales (C_P71:Preg14.1).

Porque *cursé las aulas universitarias en la especialidad de Lengua Inglesa en donde me prepararon* en las distintas destrezas y estrategias metodológicas *para la enseñanza del inglés*. Sin embargo, siento la necesidad *de seguir preparándome* en esta área (C_P50:Preg14.1).

Las participantes expresan su satisfacción con su preparación profesional. Además, muestran su apertura para seguir aprendiendo al señalar la importancia de siempre estar actualizándose.

Un pequeñísimo número de docentes (6 de los 92) sienten que no están calificados para enseñar. Aquí muestro ejemplos señalando sus razones:

Debido a que *solo doy [clases] en 8vo y 9no y no tenemos el apoyo necesario de parte del Ministerio de Educación con cursos de mejoramiento, técnicas, estrategias metodológicas*; el sueldo no cubre para pagar cursos que son muy costosos (C_G1_P14:Preg14.1).

Porque todavía *me falta alcanzar los niveles para aprobar exámenes internacionales* para los cuales me estoy preparando (C_P75:Preg14.1).

La participante 14 indica que al enseñar solamente en 8vo y 9no grados de Educación General Básica⁸⁰ siente que su nivel se ha estancado y, por otro lado, opina que no recibe apoyo de las autoridades para capacitarse. De otra parte, la docente 75 no se siente completamente preparada al no haber aprobado exámenes internacionales que le certifiquen un nivel B2⁸¹ según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Considerando lo que mencionan los docentes en estos últimos cuatro extractos, la gran mayoría de maestros confían en sus habilidades docentes para enseñar esta lengua, un número mínimo siente que necesita capacitarse para adquirir un mejor nivel de inglés. Es decir, no tienen confianza en su dominio de la lengua.

Por otra parte, y de acuerdo con los entrevistados, el público en general parece preferir a profesores nativos, debido a su pronunciación, entre otros aspectos, notándose que persiste en la sociedad la noción de superioridad del hablante nativo como bien indican González y Llurda (2016) y por ende se hace evidente un prejuicio en contra de los profesores no nativos. Pareciera que como dice Holliday (2005) la ideología del hablante nativo se ha instaurado en la “psique” de muchos hablantes (p.9). Los siguientes ejemplos ilustran lo dicho:

[E]l nativo eh... *la pronunciación de ellos, el ser nativo, llama un poquito más la atención del estudiante*. Eso sí, eso sería una ventaja para ellos prácticamente, que el estudiante dice, bueno, eh... *prefiero estar con él*, por pronunciación, con el *nativo* y no con el no nativo (E1_G1_P5:219).

[...] si preguntamos a un ciudadano común y corriente, va a decir *yo prefiero aprender inglés con un nativo hablante*, pero en cambio estas personas no están conscientes de cuál es el proceso del aprendizaje de un idioma. Entonces *al desconocer este proceso valoramos al, al nativo y dejamos de lado al profesor ecuatoriano que habla inglés* (E1_G2_P1:Pag9 Preg21).

Al margen de estas preferencias del público, muchos participantes reconocen que lo importante no es el origen o la nacionalidad del profesor sino sus conocimientos y manera de enseñar (Phillipson, 2018a). El siguiente extracto ilustra esta aseveración; la participante relata

⁸⁰ Estos grados pertenecen al subnivel denominado Básico Superior, es decir constituido por alumnos de entre 13 y 15 años de edad.

⁸¹ Según las disposiciones ministeriales de Ecuador, “las personas que ganen una plaza como docentes de inglés deberán rendir evaluaciones de desempeño sobre conocimientos de la lengua inglesa para certificar al menos el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas” (Ministerio de Educación, 2020).

las reacciones de docentes sobre los expositores nativos y no nativos de talleres para profesores en una institución privada:

[...] teníamos gente nativa que daba los talleres y gente no nativa que daba los talleres, y no... *los profesores que iban a los talleres, no se quejaban en ningún momento, por ejemplo, sobre el acento del que no era no nativo sino del contenido de la presentación.* Y alguna vez tuvimos una profesora que quiso hacer una presentación de un tema y se le dio el espacio y ella hizo su presentación y los profesores salieron decepcionados, que *no tenía nada que ver el acento o si era nativo o no nativo, sino el contenido, y qué tan bien el contenido había sido transmitido.* Entonces ahí sí era como, “Yo no quiero volver a ese taller” porque ella había querido que se le de otro taller adicional, y nadie quiso, porque *le encontraron súper aburrido y poco, poco útil.* Entonces, *no eran quién estaba dando, nativo o no nativo, sino era el contenido del taller* (E1_ G2_ P2:Pag10 Preg18).

Muchos docentes manifiestan esta idea, de la importancia de la solvencia de un expositor para brindar una charla, antes que el hecho de procedencia de los profesionales. Para la mayoría este último aspecto no es importante. Lo mismo ocurre en lo que a contratación respecta, como lo señalan los siguientes fragmentos:

Lo indispensable es la preparación en el área pedagógica independientemente de su nacionalidad (C_G1_P4_p5.1).

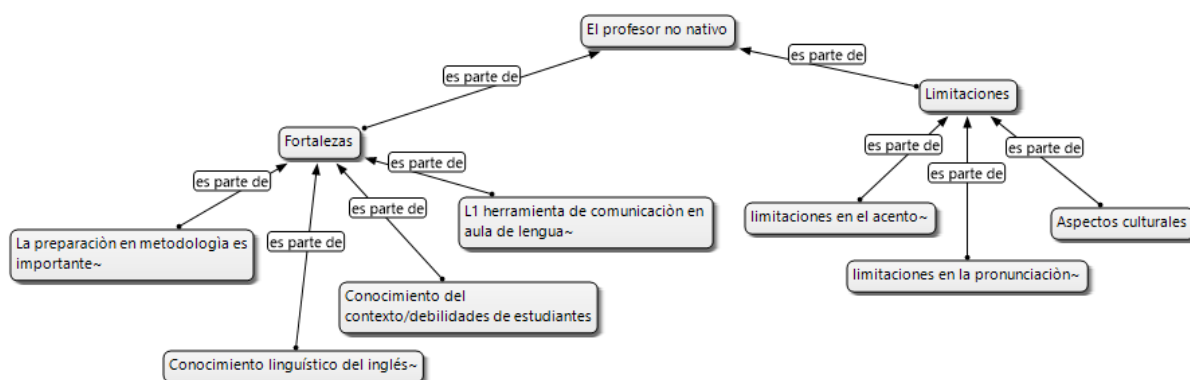
Creo que la nacionalidad no es importante en tanto tenga estudios en el ámbito de la educación y docencia (C_G1_P7_p5.1).

Vale destacar que, en el cuestionario en línea, la mayoría de docentes se inclina por la contratación de un docente ecuatoriano (81%) antes que por un hablante nativo (19%) y entre las razones que indica, a más de las fortalezas mencionadas, está el hecho de que se debe apoyar al docente nacional.

A continuación, incluyo un gráfico a manera de resumen sobre las características de un profesor no nativo:

Figura 7

Fortalezas y limitaciones de un profesor no nativo



Por otro lado, algunos docentes creen que el hablante nativo no es competente pues carece de diferentes condiciones que tienen que ver con el conocimiento del contexto y de la lengua materna de los estudiantes.

Entonces [...] [los docentes no nativos] sabemos cuál es el problema y... podemos ayudar a los chicos. En cambio, *una persona que no.... es nativa tal vez se le pase por alto, o no ve la, la importancia o no ve cuáles son las debilidades del, del estudiante* (E1_G1_P7:93).

[...] bueno si es que [el profesor nativo] estuviere enseñando en Ecuador, ¿no es cierto? Básicamente nuestro idioma es el español. *El desconocer el español, y tal vez no poder comunicarse con los estudiantes, o algo que nosotros no podemos decirle, [...] y no poderlo expresar nosotros en su idioma, y él también no poder entender; más que todo, no va a haber esa comunicación, esa ayuda, esa guía que necesitamos de ese profesor* (E1_G1_P4:187).

Otros docentes también destacan como carencias de los no nativos su formación académica, tanto en el área lingüística como pedagógica. A continuación, incluyo unos ejemplos que ilustran lo indicado:

[...] nosotros estudiamos el idioma (énfasis de la entrevistada). Muchas veces... cuando *los profesores nativos, por ejemplo, vienen a enseñar acá... son profesores en sí de otro tipo de materias en inglés, pero no en sí de la lengua*. Entonces yo creo que nosotros tenemos ese plus, a pesar de que no somos perfectos en pronunciación. Pero *sí conocemos mucho más del idioma en cuanto a gramática o a uso en sí del idioma porque hemos estudiado eso y hemos analizado las reglas morfológicas y sintácticas del idioma* (E1_G1_P9:103).

[...] pienso yo que también se necesitan técnicas, procedimientos y la habilidad en sí de enseñar porque yo *he conocido muchos casos de profesores nativos que, sin embargo, no han estudiado la parte de enseñanza, la parte pedagógica, la metodológica*. Y, sí ha existido un problema, *un desfase entre lo que ellos saben y cómo enseñar lo que ellos saben* (E1_G1_P9:153).

[Un docente ecuatoriano] tiene formación en docencia. *Un nativo hablante domina la lengua, pero no sabe de enseñanza ni técnicas. No entiende a carta cabal el contexto del aprendiz* (C_P86:P5.1).

Si el docente tiene un buen nivel de inglés y además experiencia docente, no es importante que sea nativo angloparlante. En general, *los nativos no poseen las herramientas necesarias ni estrategias para la enseñanza de una lengua, al menos que hayan estudiado o tomado cursos de enseñanza del inglés como lengua extranjera*. El hecho de ser nativo no te garantiza el ser buen docente (C_P85:p5.1).

De otra parte, los participantes destacan las fortalezas de los profesores nativos constituyéndose su pronunciación en el rasgo característico junto con el acento, entonación y ritmo

como lo manifiestan a continuación:

Entonces ellos [profesores nativos] *tienen mejor pronunciación* y más que nada... *también conocen... mucho las frases comunes* que se utilizan en su país y todo (E1_G1_P3:148).

Yo pienso que *la preferencia por los profesores nativos es por la cuestión del acento, del acento definitivamente...* porque quiera que no, dentro del, porcentaje de los profesores, te puedo decir, *la mitad tendrá un acento que se le acerque al acento nativo*. Y el otro porcentaje como que todavía nos falta un poco (E1_G1_P14:192).

La entonación, ritmo, pronunciación, y acento [de profesores ecuatorianos] pueden causar muchos problemas en la comunicación, como hemos visto en estudios. También, cuando *alguien que va a enseñar el inglés aprende de alguien que no es un hablante nativo, y si ese proceso sigue, la calidad de entonación, ritmo, pronunciación, y acento siguen cayendo generación a generación*, que también han indicado los estudios (C_P89:P5.1).

En el último extracto el docente, al caracterizar las debilidades de los profesores ecuatorianos, resalta que éstas son fortalezas de los docentes nativos. Destaca, de acuerdo con él, los efectos nocivos en el aprendiz cuando los aspectos relacionados con la entonación, ritmo y pronunciación son enseñados por un no nativo. Esta apreciación se constituye en una evidencia del *native-speakerism* que considera lo producido por el hablante no nativo como defectuoso (Holliday, 2005, 2006).

Entre otras ventajas del hablante nativo los docentes mencionan su conocimiento de vocabulario, modismos y los aspectos culturales como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Generalmente [los profesores ecuatorianos] hablamos el inglés muy bien, llegamos muy bien, pero *nos falta aprender estos modismos, esos slangs* que decimos *de los americanos*, por eso, a veces, se hace difícil entenderles a ellos (E1_G1_P13:285).

[...] *los native –speakers manejan, quizás, un vocabulario mayor*, quizás, digo. Igual nosotros también, los hispanos, podemos estudiar bastante vocabulario y aprender más, pero yo creo que quizás de pronto *eso sería una ventaja de ellos en este caso* (E1_G2_P3:Pag4 Preg10).

[...] a veces... tal vez *la parte cultural*, si es que [el docente no nativo] no tiene esa experiencia, aunque también eso es relativo porque hay muchos cursos que ya enseñan la parte cultural, pero creo que *sí es interesante la parte cultural porque hay muchas expresiones, muchos dichos, muchas cosas del idioma mismo que vienen de la parte cultural* (E1_G2_P2:Pag4 Preg7).

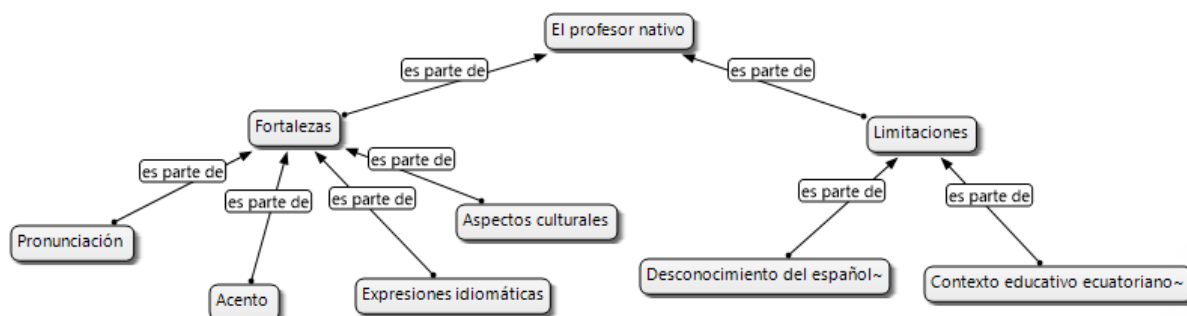
A pesar de que los docentes destacan modismos, el vocabulario y aspectos culturales

como ventajas de los profesores nativos, también manifiestan que los dos últimos son aspectos que los profesores no nativos pueden aprender.

En el siguiente gráfico resumo la manera como se caracteriza a los profesores nativos:

Figura 8

Fortalezas y limitaciones de un profesor nativo



De otra parte, los participantes exhiben contradicciones en lo que a la ideología del hablante nativo o *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2006) respecta. Por un lado, los docentes entrevistados parecen no estar influenciados por ésta, ya que la mayoría indica que el idioma inglés pertenece a todos y, en consecuencia, no es propiedad de los ciudadanos del círculo interior. En los resultados del análisis preliminar (Véase anexo 2) todos los participantes, excepto una docente, así lo señalan. Por otro lado, muestran su preferencia por un expositor nativo en una situación hipotética de un seminario y en algunos casos un favoritismo por contratar docentes nativos.

A continuación, incluyo un ejemplo en el que se detalla las reflexiones de una participante con relación a la pertenencia del inglés:

Una lengua no tiene dueño, en todo caso, yo creo que nos pertenece a todos. El hecho de que ya pasa a ser útil para una persona, eso me da esa propiedad sobre ese idioma. ¡Porque no! al menos en mi caso, yo no hablo mucho de pertenencias, porque a veces el hecho de que si decimos un idioma le pertenece a tal país o tal país, le hace como que ajeno a uno. Y en ese sentido, al hacerse ajeno, obviamente, si hablamos de un idioma, me va a costar asimilar. Eso creo que pasa también con los estudiantes. Al sentirle ajeno al idioma, al inglés, como parte de... o como parte de una cultura diferente, hablemos, a la de ellos, se vuelve como que... algo distante para ellos, algo que no se puede aprender. Entonces, en este sentido de pertenencia, yo diría que no hay, nos pertenece a todos en el momento que queramos cualquier idioma... asimilar, aprender, etc., o utilizar (E1_G2_P1:Pag1Preg2).

Esta participante concibe que no es adecuado hablar de pertenencias, peor aún circunscribir como dueños a individuos de una nación; pone en primer lugar a los usuarios, entre

esos los aprendices del inglés cuando indica, “*no hay pertenencia, nos pertenece a todos en el momento que queramos cualquier idioma ...asimilar, aprender*” (E1_ G2_ P1:Pag1Preg2). En general, la mayoría de docentes manifiesta que el inglés pertenece a todos, lo que implica que los hablantes nativos no son los custodios de la lengua (Holliday, 2006) por lo que concluyo que al no ser ellos los dueños, la variedad de inglés que emplean no es relevante para los no nativos.

Sin embargo, los participantes revelan una ambivalencia cuando, luego de consultarles sobre una situación hipotética, casi la mitad de profesores del grupo 1 señalan que en el caso de tener que escoger entre un expositor nativo o un no nativo, seleccionarían al primero pues pueden estar en contacto con la lengua de manera directa, su pronunciación, acento, modismos, vocabulario y de esa forma practicar estos aspectos. Esto empata con las fortalezas de los nativos señaladas anteriormente. Implícitamente estos docentes indican que las interacciones con los ecuatorianos no permiten practicar los aspectos mencionados pues estos aspectos no están lo suficientemente desarrollados en los no nativos.

[...] creo que *todos nos vamos a dirigir [...], por el nativo ¿por qué? porque necesitamos estar en contacto con el idioma de manera directa, de manera real; no estamos desmereciendo o valorando, o desvalorando perdón ... el trabajo del otro docente, pero creo que es más una preferencia de estar con el lenguaje de manera directa, verlo como lo pronuncia una persona nativa, creo que para mí tiene un poquito más de valor que una persona que no sea nativa, pero sin desvalorar el trabajo, obviamente, del otro docente (E1_ G1_ P2:198).*

En el extracto previo, el participante 2 percibe a la variedad de inglés del nativo como modelo a seguir [*necesitamos estar en contacto con, con el idioma de manera directa, de manera real (E1_ G1_ P2:198)*], presentándose así una contradicción. Como indiqué, solamente una entrevistada percibe al profesor nativo como el prototipo a seguir. Pero, la gran mayoría valora al docente ecuatoriano. En los siguientes extractos la participante 4 señala esta creencia de que el profesor nativo es el modelo que se debe seguir:

¿Cómo definiría a un profesor nativo?, ya, pero usted, me dice profesor, profesor, o sea que esté especializado en la rama de la educación. Yo lo categorizaría, o lo llamaría sí... como la mejor persona o la mejor guía para uno aprender, sobre todo lo que es la pronunciación (E1_ G1_ P4: 147).

[...] sobre todo me enfoco en la pronunciación, eso básicamente, [...], yo lo consideraría a un nativo, a un profesor nativo, como la mejor guía, el mejor ejemplo a seguir (E1_ G1_ P4:158).

La maestra explícitamente indica que el docente nativo se constituye en el mejor guía y ejemplo (Phillipson, 1992) sobre todo en lo que a pronunciación respecta, siendo consistente con su creencia de que el idioma les pertenece a los hablantes nativos. Estas ideas promueven

la noción en el imaginario docente de que el nativo es el prototipo de profesor de inglés (Clark & Paran, 2007) y además la participante 4, indirectamente, asume que la pronunciación del no nativo es deficiente, lo que implica que este profesor en alguna medida “no puede realizar lo que es esperado de él” (Holliday, 2005, p. 20).

Sin embargo, como mencioné, casi la mitad del resto de docentes del grupo 1, quienes indicaron que el inglés pertenece a todos los usuarios, tienen preferencia por un expositor nativo antes que un no nativo, exhibiéndose una contradicción, ya que por un lado los docentes manifiestan que no hay dueños del idioma y por otro implícitamente muestran ese deseo de emular la variedad del hablante nativo a través de interactuar directamente con ellos y así acercarse principalmente a su pronunciación.

[S]í, me iría por el nativo hablante.

[...]

Porque pienso yo que *es una manera [...] de estar en contacto con [...] el idioma, de una manera más directa*, como si uno estuviera en el país del nativo hablante y muchas veces uno tiene la oportunidad [...] *de oír una pronunciación y de poder mejorar en este sentido*. Creo que esa es la única razón (E1_G1_P9:335).

La participante 9 señala su deseo de “mejorar” en la pronunciación y en la comprensión, infiriendo que se lo puede lograr solo con un hablante nativo. Esto denota también que los docentes inconscientemente están pensando en que la pronunciación de los hablantes no nativos no es la apropiada. En línea con Holliday (2005), subyace una noción de deficiencia en la pronunciación de los no nativos. La participante 9 también indica la importancia de estar en un país anglosajón, hecho que nos remite a las creencias de los docentes del grupo 2, descritas en la segunda proposición, sobre la necesidad de vivir en un contexto angloparlante para, por un lado, acercarse a un acento nativo y, por otro, aprender aspectos culturales de ese contexto.

Sin embargo, todos los profesores del grupo 2, por otro lado, señalaron que el origen del profesor no es una razón relevante para determinar la selección de un expositor. Ellos no considerarían ese factor para decidir al respecto. Se muestra una contradicción en ese sentido. Los siguientes extractos muestran que la procedencia de un expositor no es importante para este grupo de profesores:

[P]ara mí *no sería tan importante eso [el ser nativo o no nativo]*. Siempre y cuando los dos manejen el idioma bien [...]. Para mí no tendría ningún... *ya fuera con el nativo hablante o con el no nativo*. Siempre y cuando, como le digo, los dos manejen el idioma y se los pueda entender perfectamente. *No creo que eso juegue un papel importante* (E1_G2_P3:Pag6 Preg18).

Los participantes del grupo 2, en general, manifiestan que ellos determinarían su se-

lección del expositor dependiendo del tema que se presente. Aquí incluyo un ejemplo en ese sentido:

Yo creo que ahí *depende de la temática* (risas) *muchísimo*, claro, eh... por ejemplo, si hablamos de la parte de la educación yo asistiría al [...] seminario de la persona que no es nativa. Pero en cambio si hablamos ya en sí de algo, por ejemplo, que está relacionado, yo que sé, 100% cultural de los Estados Unidos o yo que sé, de Gran Bretaña o lo que sea, entonces me voy con el nativo porque la persona está empapada de eso. *Entonces, depende de la temática en sí, para saber a cuál de ellos dirigirse* (E1_G2_P1:Pag8 Preg20).

Otro de los aspectos que los participantes del grupo 2 consideran para escoger entre un expositor nativo y un no nativo, es la forma en que el contenido es abordado y su utilidad. El siguiente extracto ilustra esta aseveración:

Y alguna vez tuvimos una profesora que quiso hacer una presentación de un tema y se le dio el espacio y ella hizo su presentación y los profesores salieron decepcionados, *no tenía nada que ver el acento o si era nativo o no nativo, sino el contenido, y qué tan bien el contenido había sido transmitido* (E1_G2_P2:Pag10 Preg18).

De otra parte, existe consciencia entre los docentes sobre el carácter del inglés como lengua internacional al apreciar que ésta no tiene dueño y por lo tanto sirve para interactuar con personas multilingües (Canagarajah, 2007). De hecho, hay una consciencia de los profesores de que el inglés, al ser una lengua internacional, pertenece a todo individuo que lo use sin importar su lugar de origen (Holliday, 2005, 2006; Widdowson, 1994); o como señala Rajagopalan (2009, 2010) es un inglés del mundo en vista de que no pertenece a una u otra nación y precisa que lo que se está expandiendo es un *World English* más no un inglés estándar.

En contraposición al *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2006), los profesores ecuatorianos señalan que se encuentran preparados para enseñar esta lengua, lo que los ubica en una situación similar a la de profesores hablantes nativos (Medgyes, 1992); es decir, el hablante nativo ya no se constituye en el profesor ideal (Phillipson, 1992, 2018a). Aquí incluyo unos extractos que ejemplifican lo dicho:

Un docente ecuatoriano tiene *las mismas capacidades de enseñanza que cualquier otro docente de otro país* (C_G1_P1:5.1).

Siento que *tenemos las mismas oportunidades y las mismas capacidades* para ser docentes (E1_G1_P2:94).

Creo que tenemos las mismas ventajas que un profesor nativo, *conocemos el idioma gramaticalmente, estructuralmente; sabemos las estrategias para impartir nuestra clase y todas las metodologías que son necesarias* (E1_G2_P2:85).

[Contrataría a un profesor ecuatoriano pues] *tiene formación en docencia* (C_

P86:P5.1).

De otra parte, y a pesar de sentirse competentes, los docentes ecuatorianos también manifiestan situaciones de discriminación laboral provocadas por la preferencia de contratación de los hablantes nativos (Clark & Paran, 2007; Derivry-Plard, 2013; Holliday, 2013). Es decir, a pesar de sentirse preparados para enseñar el inglés, se mantiene la perspectiva de la dicotomía del hablante nativo y del hablante no nativo (Derivry-Plard, 2013). En esa línea, el movimiento de profesores no nativos de inglés incluye entre uno de sus mitos la preferencia de los aprendices por los hablantes nativos en donde se aborda el debate de la demanda de profesores nativos (Selvi, 2016). Esto justamente trata de oponerse a la noción de que el nativo es el prototipo del profesor de inglés (Clark & Paran, 2007).

En el siguiente extracto, la docente contesta su opinión sobre el programa *'It's time to teach in Ecuador'*, regido por el Ministerio de Educación en el que se contrataba a cualquier profesional que hablara inglés y de preferencia a hablantes nativos.

[Los hablantes nativos] venían a colegios, escuelas *como profesores de planta de inglés y había docentes recién graduados y queríamos una oportunidad de trabajo*, y no la teníamos porque ya venían ellos a ocupar las plazas de trabajo. Hasta ahí podría yo opinar porque no conozco mucho del tema. Y que se suspendió [refiriéndose al programa], pero creo que fue por el hecho de *esa inconformidad de parte de nosotros de quedarnos sin trabajo, eso que den otras oportunidades [...] oportunidades a otras personas extranjeras en lugar de a lo propio, a lo nacional*, digamos así (E1_G1_P4:205).

Los siguientes docentes, en la misma línea que la participante 4 muestran su rechazo a la contratación de hablantes nativos en el sistema educativo nacional que como señalan González y Llurda (2016) es un síntoma de que la ideología del hablante nativo está presente en los contextos de Latinoamérica. A continuación, incluyo las reacciones de las participantes cuando se les solicita su opinión sobre el programa emprendido por el Ministerio de Educación, *'It's time to teach in Ecuador'*:

Bueno nuestra percepción fue como que están *menospreciando a los profesores de inglés* porque si es que aquí en el Ecuador *hay profesores y están muy preparados*, entonces no *hay la necesidad de traer una persona nativa* para que esté al lado de un profesor tal vez guiando, ¿no? *Un menosprecio* (E1_G1_P7:128).
Para mí, *una terrible falta de respeto, de consideración hacia los profesores que realmente estudiamos y que estuvimos en la universidad y que nos costó un esfuerzo*, pues.... no preferir a nosotros, o sea el hecho de decir, “No pues, prefiero a un nativo hablante o alguien que haya nacido allá”, o sea nosotros no valemos nada, [...]. Eh.... entonces más bien, mire desde *las altas esferas ya están como que haciéndonos a un lado o sea prefiriendo más bien siempre lo de afuera*.

Cuando no debería ser así, más bien para mejorar nuestro nivel, más bien deberían estar en constante preparación, en constante... innovación, llamándonos a cursos (E1_G1_P14:418).

[Yo] estoy en contra de eso; o sea, ¿para qué preparan a los profesores de inglés del país para hacerse menos por un nativo hablante? Entonces, ¿en dónde queda la preparación? ¿Por qué nos exigen tanto?

O sea, ¿por qué nos exigen tanto para contratar personas nativo hablantes? O sea, yo no le veo la relación. Ahí sí que nos hacen de menos. ¡Imagínese! O sea, el propio Ministerio de Educación nos hace de menos (E1_G1_P12:186).

Los participantes ecuatorianos muestran su rotundo rechazo a esta política de contratación a los hablantes nativos pues ésta subvalora su preparación y competencia como profesionales preparados. Acordando con Matsuda (2014), claramente esa noción enraizada de la ideología del hablante nativo ha perjudicado a los que realmente se han formado en la enseñanza de la lengua inglesa y ha ejercido una influencia en los sistemas educativos en esta área que es la única, dice Canagarajah, en donde se ha generado una situación contradictoria y absurda ya que forma a sus profesionales para después descalificarlos (1999b).

A continuación, presento un caso de solicitud de empleo en un centro privado de lenguas donde la participante experimentó una situación de discriminación por no ser hablante nativo:

[...] uno dice bueno tengo la preparación, quiero ir a trabajar en el medio en donde yo... creo que me estoy preparando, tampoco puedo decir estoy preparada 100%, estamos siempre aprendiendo, entonces la situación es [que al solicitar empleo] me habían dicho esto: “No, solamente hay plazas para nativo-hablantes, no necesitamos profesores que hablen inglés, [...]”. Entonces... uno siente, [...] claro, uno se siente discriminado (E1_G2_P1:Pag9 Preg22).

Y finalmente, una docente que vivió muchos años en Estados Unidos comenta sobre la discriminación laboral y social de los no nativos en ese país:

Yo tuve la suerte de tener una profesora de fonética y fonología que fue una tortura china allá en Nueva York que me decía, “Tienes que perder ese acento latino, tienes que, para que no te discrimen”. En esa época había mucha discriminación con los latinos, con hindúes, con gente de Paquistán [...] pero nunca, nunca sentí discriminación. Tal vez también por mi color de piel y de pelo que no creían que yo era latina; no, mejor creían que ¡yo que sé! era alemana, austriaca (E1_G2_P4:Pag5 Preg16).

Además de la discriminación evidente señalada en los extractos anteriores, la participante 4 destaca un detalle que ocurre en los Estados Unidos: la discriminación social basada en la raza de los individuos. Al respecto Lippi-Green (2011) asevera que las reacciones negativas de los interlocutores no se producen con todos los acentos extranjeros sino con los que están

conectados a razas que no son blancas y los acentos que muestran que los individuos vienen de países del tercer mundo. Golombek y Jordan (2005) apoyándose en Bordieu, señalan que “las creencias y actitudes hacia los acentos [se constituyen] en una dominación simbólica, ya que ambos, los grupos dominantes y subordinados erróneamente reconocen el prestigio del habla del hablante nativo al no tener acento” (p.517). A continuación, presento un extracto que ilustra en alguna medida lo comentado:

Verá, en el instituto donde yo estaba, nosotros buscamos profesores nativos y con fluidez en el idioma, y alguna vez tuve *un profesor bilingüe que recién empezó dando clases y le asignamos unas tutorías, su apellido es latino, como el mío, ¿no? Y la madre de familia, llama y dice, -ya se le dice va a tener tal profesor, es tal, tal y cual- y ella dice, “Pero yo no quiero alguien de aquí, yo quiero un nativo hablante”*.

[...] Claro, señora sí es [hablante nativo], sí habla, sí sabe el idioma, lo maneja muy bien. Pero *ella se guió por el apellido, no le conocía al profesor, pero ese profesor uno de los mejores que se tuvo, y favorito de los alumnos, un muy buen profesor* (E1_P2_G2:Pag10 Preg20).

La participante 2 muestra claramente cómo la madre de familia en su imaginario asocia a un mejor profesor con el hablante nativo y a éste con un apellido extranjero que sin duda también tiene una relación con una raza diferente a la de un ecuatoriano. Como señalan Golombek y Jordan (2005), a pesar de que va creciendo la aceptación por el acento extranjero y la legitimidad del hablante no nativo de inglés como profesor de esta lengua, la superioridad del nativo hablante aún continúa. El acento y la raza son conceptos que sobrepasan al concepto de inteligibilidad. Y en líneas similares Derivry-Plard (2013) señala que es necio insistir en esta concepción reduccionista del hablante no nativo que simplemente responde a “un proceso de estigmatización y racismo” (p.254).

En nuestro caso y como lo señalan González y Llurda (2016), la percibida superioridad del hablante nativo ha calado también en los países de América Latina que desde las altas esferas los ha considerado necesarios para mejorar el nivel de enseñanza de inglés, ejecutándose programas que permitan contratarlos. Esto ya ha ocurrido en Japón y Corea, y según estos autores, existen similares proyectos en Chile, Colombia, Ecuador y México. De hecho, en Ecuador se implementó el programa *‘It’s time to teach in Ecuador’* en el año 2015, comentado por una de las participantes de nuestro estudio a pesar de que la evidencia en el área de la enseñanza de lenguas señala que para que ésta sea efectiva y de calidad debe cumplir con la combinación de factores que incluye la preparación del docente, su personalidad y condiciones de su entorno (González & Llurda, 2016). Sin embargo, no solo desde las altas esferas existe esa creencia de la superioridad del nativo o adherencia a la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992) sino

también desde algunos profesores debido a la gran influencia que juega en su imaginario la variedad nativa, su acento y su uso de la lengua. Es importante destacar que estos maestros no desconocen la importancia de la formación docente. Aquí unos ejemplos:

[Contrataría un hablante nativo] no por discriminar a nuestros docentes sino que los *estudiantes tengan contacto directo y aprendan de un acento propio de un hablante nativo* (C_P19:p5.1).

[Contrataría un hablante nativo pues] sería mejor para los *estudiantes estar en contacto con un nativo hablante siempre que también sea profesor* (C_P89:p5.1).

[Contrataría a un hablante nativo] porque pienso que *tiene un vocabulario más extenso y mejor uso de la lengua* (C_P21:p5.1).

Vale la pena indicar que hay percepciones que destacan las potencialidades de un hablante nativo sin dejar de desconocer que un profesor ecuatoriano también es competente. El siguiente extracto ilustra lo dicho:

[Escogería al hablante nativo] por el *refuerzo en la parte de la producción oral y el conocimiento de cultura de la lengua* que es importante también; *no porque el docente ecuatoriano no sea bueno* (C_G2_P2:p.5.1).

Esta participante en la entrevista manifiesta que los profesores no nativos siempre pueden aprender y expandir sus conocimientos en lo que a aspectos culturales se refiere, así como mejorar su pronunciación. El siguiente extracto ilustra esta aseveración:

Sí, tal vez [la parte cultural es una desventaja], pero no una desventaja grande porque *es algo que se puede aprender*, que si se toma el tiempo la persona puede aprender, ¿no? Creo yo que tal vez eso; ... tal vez, a veces, un poco la pronunciación, ¿no es cierto? si es que no, no... pero también *es algo que se puede mejorar si es que el profesor está dispuesto a hacerlo*. Hay muy buenos profesores que no son nativos hablantes (E1_G2_P2:Pag4 Preg8).

Finalmente, algunos participantes, a pesar de que han sentido una especie de subvaloración psicológica por parte de los colegas nativos, se reconocen como profesionales competentes.

Siento que el profesor no nativo es una persona más humilde también que el profesor nativo. Porque muchas de las veces ha tocado que uno trabaje con *profesores nativos y sienten que son mejores que uno que no es nativo*, piensan que un no nativo no ha viajado, no ha explorado, no ha enseñado inglés como se debería, pero cuando a veces, dada la casualidad de que uno ha estado en presencia *se da cuenta de que al profesor nativo le falta más de lo que un profesor no nativo tiene* (E1_G1_P1:208).

Y, por otro lado, algunos docentes ecuatorianos han visto que la preferencia de los estudiantes es por ellos antes que por los hablantes nativos. Entonces esa preferencia por el profesor

nativo no siempre ocurre. Confirmándose lo que Phillipson (1992) dice que es una falacia que el profesor ideal deba ser un nativo.

[...] muchas veces también he trabajado en institutos, y muchas veces me ha tocado que... *el estudiante prefiere trabajar... con mi persona, por ejemplo, ¿sí? con un no nativo*. Dicen es que... *le entendemos, nos entiende, tiene metodología, pero en cambio el nativo viene y habla, habla, habla y habla*. Y entiendas o no entiendas, pues allá tú [...] (E1_G1_P5:268).

Este participante ha experimentado las consideraciones de sus estudiantes con respecto a lo que un buen profesor implica, su metodología y empatía. Una vez más el origen o lugar de nacimiento y el estatus de nativo o no nativo no tienen que ver con estas consideraciones (González & Llurda, 2016; Medgyes, 1992; Phillipson, 2018a). Estos autores justamente nos informan que la investigación ya ha demostrado que para que una enseñanza de la lengua sea efectiva los docentes deben reunir condiciones que son ajenas a su procedencia u origen.

6.5.3.1. Síntesis de la proposición 3

Enfocándome en los resultados, considero que un hallazgo del presente estudio está relacionado con la diferencia de ventajas que poseen los nativos según los profesores del primer y segundo grupos. Los docentes del grupo 1 señalan el manejo lingüístico principalmente, la pronunciación y el acento; los docentes del segundo grupo, además, señalan la parte cultural, como una ventaja más de los nativos. Ya en el análisis preliminar realizado al inicio de esta investigación, los docentes del primer grupo no mencionan en lo absoluto la cuestión cultural, mientras que todos los profesores del segundo grupo sí lo hacen. El análisis más profundo de la entrevista señala en esa misma dirección. Esta diferencia se debe a la experiencia de los docentes del segundo grupo de haber vivido por largo tiempo en los Estados Unidos, lo que les ha permitido notar las diferentes expresiones culturales que se dan a través de la lengua.

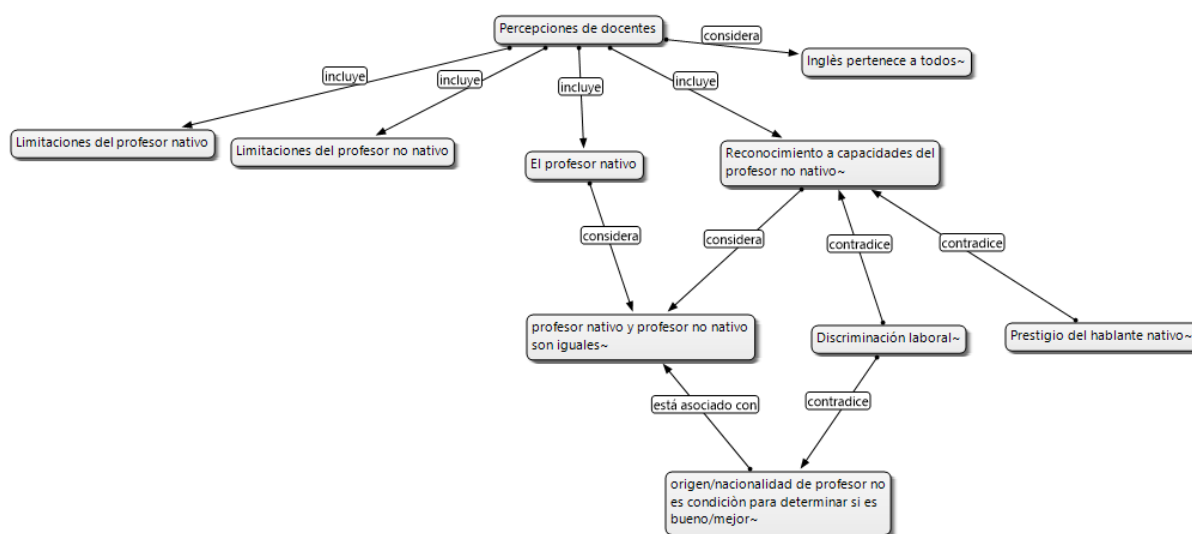
Los docentes ecuatorianos revelan ambivalencias con respecto al *native-speakerism*, pues de manera general señalan que el inglés no le pertenece a nadie y al mismo tiempo algunos docentes concuerdan con el hecho de que se debe contratar docentes nativos y asistir a eventos en los que los expositores sean nativos. En el marco del programa '*It's time to teach in Ecuador*' del Ministerio de Educación del Ecuador, la mayoría considera el hecho de contratar solo nativos como una subvaloración a su formación profesional. Dos participantes señalan experiencias de discriminación laboral justamente por ser hablantes no nativos. Sin embargo, todos los entrevistados, excepto una, muestran señales de empoderamiento con respecto a su labor docente. Un reducido número de participantes señala que necesitan mejorar su nivel de inglés y la gran mayoría destaca que la formación recibida, el conocimiento del contexto y del

idioma de sus alumnos, así como de sus necesidades son ventajas en el aula de clase. De esta manera, consideran que el origen o procedencia de un docente no es un aspecto que determine si es un buen profesor. Estas consideraciones, formación académica de los profesores antes que el estatus de nativo o no nativo, son las que priman en la calidad de enseñanza de las lenguas (González & Llurda, 2016).

A continuación, presento un gráfico a manera de resumen de la proposición 3 tratada en este capítulo:

Figura 9

Percepciones de los docentes de inglés sobre la dicotomía nativo-no nativo



6.5.3.2. Relaciones con otros estudios

Con respecto a las fortalezas de los profesores nativos, relacionadas con la pronunciación y el acento, iguales resultados a los señalados aquí por el primer grupo de profesores son reportados por docentes chilenos (McKay, 2003). Por otro lado, en otros estudios revisados, los docentes no nativos han señalado como ventaja del profesor nativo, su manejo cultural y dominio lingüístico en diferentes áreas: pronunciación, expresión oral y comprensión auditiva. Por ejemplo, profesores turcos e iraníes señalan como aventajados a los nativos en pronunciación y mejor habilidad verbal, pero los profesores nativos auscultados indicaron que ser un buen profesor no dependía solamente del hecho de ser un hablante nativo del inglés (Tajeddin & Adeg, 2016; Wang & Fang, 2020). Finalmente, Moncada (2016) también informa que los docentes no nativos venezolanos reconocen las ventajas de los nativos en su dominio lingüístico y cultural.

Con respecto a las percepciones relacionadas con la pertenencia del inglés, los maestros ecuatorianos manifestaron que no existen dueños del idioma. Estos hallazgos son similares a

los del estudio de Moncada (2016), cuyos participantes venezolanos también consideraron que el idioma no pertenece a los individuos del círculo interior.

Es importante destacar que los profesores ecuatorianos, al igual que los de Moncada no piensan que el nativo es el profesor ideal. En este sentido se alejan de la creencia del *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2006) reconociéndose como capacitados para la enseñanza. Justamente Wang y Fang (2020) destacan la importancia del conocimiento y competencia profesional como factores decisivos en la enseñanza antes que la identidad lingüística de los docentes.

Algunos de los resultados de la investigación de Wang y Fang (2020) en China van en la misma línea con los de la presente investigación. Estos autores auscultaron las percepciones de profesores y estudiantes a través del uso de un cuestionario y entrevistas. Similarmente los participantes chinos reconocen las ventajas de los profesores nativos en lo que a dominio del lenguaje respecta, especialmente en la pronunciación, fluidez, empleo de expresiones idiomáticas y conocimiento de información relacionada con la cultura de los países anglosajones. Los participantes además destacan de los profesores nativos el esfuerzo en preparar materiales complementarios, la atención a la interacción entre los estudiantes y el empuje que dan a los estudiantes para ser autónomos, características que no fueron mencionadas por los docentes ecuatorianos. Los estudiantes chinos mostraron actitudes diferentes hacia los profesores nativos y no nativos. De los primeros valoraron su alto nivel de dominio de la lengua y de los no nativos, su experiencia en la enseñanza. Sin embargo, la gran mayoría de alumnos (62%) considera que tanto nativos y no nativos son profesores calificados para enseñar inglés, creencia que coincide con la de los docentes ecuatorianos. Justamente cuando fueron auscultados sobre si el profesor ideal era el nativo, la mayoría de participantes chinos mostraron una visión neutral al no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en el cuestionario. Sin embargo, en las entrevistas algunos estudiantes mostraron su preferencia por los profesores nativos, mostrándose en desacuerdo con los docentes chinos quienes criticaron fuertemente esta visión indicando que el lugar de procedencia no está relacionado con la calidad de un profesor, situación que también fue manifestada por los ecuatorianos. Por otro lado, similarmente a los ecuatorianos, los participantes chinos destacan como ventaja del profesor no nativo su experiencia de haber aprendido una segunda lengua, el conocimiento de las dificultades que esto implica y el manejo de la lengua nativa de los aprendices. Además, destacan la concepción de que tanto nativos y no nativos presentan poquísimas diferencias en sus prácticas docentes, contraponiéndose a tradicionales creencias de la bibliografía que han relacionado al no nativo con el uso y dependencia del libro y la carencia de interacción en el aula, entre otras. Aunque los participantes ecuator-

rianos no manifestaron prácticas docentes específicas, consideran a los nativos y no nativos en igualdad de condiciones.

McKay (2003) presenta resultados similares respecto a las actitudes hacia docentes nativos. En su estudio realizado en Chile, los maestros también indicaron que entre las debilidades de los nativos se encuentran el desconocimiento del contexto de los aprendices y del español. Las diferencias con el presente estudio radican en que los chilenos resaltaron como su debilidad la falta de oportunidades de capacitación, solamente una participante ecuatoriana mencionó este hecho; y, por otro lado, los chilenos no señalaron la falta de formación de los nativos como desventaja de este grupo de docentes sino más bien destacaron como una debilidad el desconocimiento de la lengua de los aprendices. En líneas similares, Cook (1999) habla de la necesidad de mirar a los usuarios de una segunda lengua con sus propios atributos y fortalezas, entre las que se encuentra el uso de la lengua materna.

Los resultados de la investigación de Rajagopalan (2006) en Brasil muestran similitudes y diferencias con las percepciones de los profesores del presente estudio asociados a la discriminación laboral. Los maestros brasileños se sienten discriminados y tratados como ciudadanos de segunda clase en cuanto a la contratación laboral se refiere. Algunos de los docentes ecuatorianos, en menor grado que los brasileños, sienten que existen políticas de discriminación y una docente menciona que desde el sector privado ha sentido directamente esta discriminación laboral.

Los profesores brasileños persiguen adquirir un inglés similar al de los nativos y consideran que el hecho de vivir en un país anglosajón les permite acercarse a este ideal. Muchos de los docentes ecuatorianos del grupo 1 coinciden en la importancia de promover un acento americano, pero no piensan que para aquello es importante vivir en un país de habla inglesa. Mientras que los docentes del grupo 2 manifiestan que el acento no es relevante, pero piensan que es importante vivir en el extranjero para adquirir una pronunciación apropiada y conocer aspectos culturales de primera mano. En suma, estos últimos presentan una contradicción promoviendo la adquisición de un acento nativo al igual que los docentes brasileños. Por otro lado, Rajagopalan (2006) concluye que los docentes declaran la importancia de haber vivido en un país anglosajón con el objetivo de ocultar su falta de preparación y para asegurar una vacante en los casos de contratación. Los docentes ecuatorianos no mostraron estas situaciones. Sin embargo, considero que existe una influencia del *native-speakerism* en estos maestros sudamericanos, pareciera que en mayor grado en los docentes brasileños.

Un estudio llevado a cabo por Copland et al., (2020) cuyos sujetos fueron profesores na-

tivos trabajabando alrededor del mundo en diferentes programas de estancias largas, da cuenta de algunas nociones diferentes a lo tradicionalmente mostrado en la bibliografía y a lo que los docentes ecuatorianos creen. Por ejemplo, el hecho de que los hablantes nativos no hablen la lengua materna de sus estudiantes no coincide con este grupo de profesores quienes, de hecho, pueden comunicarse con ella. Además, contrariamente a lo que manifiestan algunos docentes ecuatorianos, los profesores nativos de este grupo poseían una formación académica en la enseñanza, seguramente debido a los requisitos de los programas de inglés en donde ejercían su cátedra (Copland et al., 2020). Esta situación no concuerda con lo sucedido en Ecuador en el programa 'It's time to teach in Ecuador'. Sin duda las condiciones particulares de cada contexto generan percepciones diferentes. Por otro lado, algunos profesores nativos del estudio de Copland et al. (2020) muestran similitudes con los criterios de los docentes ecuatorianos con respecto a su dominio del idioma, percepción que está presente prácticamente en todos los estudios mencionados.

En Jordania, Alghazo y Zidan (2019) informan de la preferencia de muchos de sus estudiantes por los profesores nativos debido a su pronunciación. Estos participantes creen que los nativos poseen una pronunciación correcta que también es asociada con su acento nativo, por lo que los consideran como modelos y estándares para ser emulados. Esto se constituye en una clara señal de una influencia de esta variedad y expresión del *native-speakerism*. Los participantes ecuatorianos mostraron señales ambivalentes con respecto a la pronunciación y acento de los nativos, pero de manera general promovieron su aprendizaje, sin embargo no los consideraron como profesores ideales o modelos estándares.

Finalmente, una investigación llevada a cabo por Widodo et al. (2020) en una universidad internacional china con profesores que tuvieron una formación en el extranjero y luego regresaron a sus lugares de trabajo, da cuenta de sus puntos de vista sobre la construcción y negociación de sus identidades profesionales en una institución donde el inglés es el idioma de instrucción. Así, estos participantes señalan las ventajas y desventajas de los profesores nativos y no nativos, entre otros tópicos. Dos temas surgieron en los datos: “la percepción del privilegio y la marginalización [...] y la construcción profesional de sus identidades como profesores legítimos de inglés” (Widodo et al., 2020, p. 3). Todos los participantes expresaron haber experimentado situaciones de discriminación, como la de recibir salarios inferiores a los de sus pares internacionales, solamente por el hecho de ser profesores locales de inglés y a pesar de poseer las mismas cualificaciones y grados académicos. Además, señalaron la necesidad de crear conciencia sobre la importancia del inglés global, poco conocida por estudiantes y profesores y por lo tanto no empleado en sus clases. Al no considerar esta noción de inglés

global o la de otros enfoques pluricéntricos, como el inglés como lengua internacional, los docentes motivaban a sus estudiantes a tomar clases exclusivamente con nativos por su inglés más “auténtico” y por considerarlos como “los dueños de esta lengua” (p. 4), mostrando así una situación de privilegio de los hablantes nativos y una auto marginalización. La marginalización también se expresaba en situaciones de contratación donde los nativos eran preferidos. Situaciones similares fueron reportadas por algunos docentes ecuatorianos en el sector privado y en el público a través del programa *'It's time to teach in Ecuador'*.

En resumen, existe una variedad de percepciones, algunas contradictorias en relación con la ideología del hablante nativo o *native-speakerism*. Por un lado, la mayoría de maestros piensa que el idioma inglés no tiene dueño. En general, se siente que está capacitada en enseñar esta lengua, pero observa cómo la sociedad y las autoridades de educación del país las discrimina por su acento y nacionalidad. Sin embargo, los maestros ecuatorianos destacan sus cualidades entre las que fundamentalmente se encuentra su conocimiento del contexto y necesidades de los estudiantes y reconocen que éstas a su vez son debilidades de los profesores no nativos a más del desconocimiento del español y, en algunos casos, su falta de preparación en el área de la enseñanza y de la lengua misma. Justamente los profesores ecuatorianos se reconocen como profesionales preparados en el área de la enseñanza, destacando su experticia en los ámbitos lingüístico y metodológico. Un muy reducido número de participantes siente que necesita mejorar en el dominio de la lengua inglesa.

6.3.4. Resumen de los resultados del capítulo

En este capítulo exhibí resultados condensados y presentados a través de tres proposiciones o enunciados que resumo a continuación. De acuerdo con la primera proposición los participantes ecuatorianos perciben a la expansión del inglés de una manera acrítica al concebirla como un fenómeno natural que ha influenciado muchas áreas. Reconocen el dominio de los Estados Unidos y del Reino Unido y las razones históricas que produjeron la expansión del inglés en el mundo, sin cuestionar que la hegemonía de esta lengua tenga repercusiones de tipo ideológico o cultural (Pennycook, 1994; Phillipson, 1992). Lo ven como un fenómeno natural que ocurrió en el momento adecuado (Crystal, 2003), percibiendo a la expansión de la lengua como parte de la globalización misma que ha influenciado en todos los ámbitos como en el mundo de los negocios, de la educación y del entretenimiento, por ejemplo.

La segunda proposición muestra que la expansión del inglés es un fenómeno beneficioso cuyas variedades del centro han ejercido gran influencia en la vida profesional de los maestros de inglés, revelando impactos positivos tanto en el ámbito económico, laboral, educativo, académico, científico, como en el área del entretenimiento. Miran a esta lengua como un idioma

de prestigio (Pennycook, 1994) que contribuye a alcanzar relevantes posiciones laborales, permite acceder a estudios en el extranjero y a información científica y tecnológica y favorece el desarrollo profesional. Es decir, esta lengua se constituye en un capital lingüístico importante. En general los participantes perciben al inglés como una lengua franca que permite la comunicación con individuos que no hablan español y con los hablantes nativos, considerándola así una lengua neutra, hecho que esconde las desigualdades de acceso a este idioma (Phillipson, 1997) que ocurre en contextos periféricos. Esta percepción acrítica de lengua neutral de los profesores ecuatorianos pone a todos los hablantes en una misma posición, situación que no se compadece con las realidades de inequidad y de acceso a su aprendizaje (Phillipson, 1997, 2011a). Con respecto a las variedades preferidas por los profesores ecuatorianos, el inglés americano es el favorito. Entre las razones de esta preferencia, los docentes manifiestan que fue el empleado en su etapa de formación, principalmente. También indican que la conexión que existe entre Ecuador y Estados Unidos en términos de migración hace que esta variedad sea considerada popular y la preferida por la sociedad en general. El mundo de la publicidad (Alm, 2003; Matsuda, 2012) que ha ejercido gran influencia en la cotidianidad de las personas, también da cuenta de este favoritismo.

Finalmente, la tercera proposición presenta creencias ambivalentes con respecto al *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2006). Por un lado, todos los participantes, excepto una maestra, consideran que el inglés no es patrimonio de los hablantes del círculo interior, sino que pertenece a todos los individuos que lo usan. Por otro, develan la gran influencia del acento nativo cuando algunos maestros manifiestan que es importante emular su pronunciación. Al margen de que no consideran al hablante nativo como el profesor ideal, mostrando consciencia de la falacia del hablante nativo de Phillipson (1992), muchos concuerdan con las ventajas que ellos presentan, tales como la pronunciación, vocabulario, expresiones idiomáticas y aspectos culturales. Existe una diferencia entre los dos grupos de docentes: los del primer grupo señalan solamente como ventajas, aspectos lingüísticos, mientras que los del segundo grupo también destacan aspectos culturales.

A pesar de estas consideraciones, los participantes ecuatorianos se sienten capacitados para enseñar la lengua inglesa, y recalcan que, a más del manejo de la lengua y su formación académica, poseen ventajas como el conocimiento del contexto del aprendiz (Houghton & Rivers, 2013), su lengua materna y el haber pasado por la experiencia misma de aprender un segundo idioma (Derivry-Plard, 2013; Medgyes, 1992; Phillipson, 1992). Sin embargo, se concluye que la dicotomía nativo-no nativo persiste desde las altas esferas con el programa *'It's time to teach in Ecuador'*, por ejemplo, discriminación laboral con la que los participantes

no concuerdan, constituyéndose ésta en una expresión del *native-speakerism* (Clark & Paran, 2007; Derivry-Plard, 2013; Holliday, 2005, 2013). En líneas similares algunos participantes señalan que esta discriminación y prejuicio persisten en la sociedad en general al existir ese favoritismo y preferencia por los hablantes nativos como profesores ejemplares, es decir en el imaginario social perdura la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992). Los docentes, en suma, expresan que el lugar de nacimiento o nacionalidad de un maestro de inglés no es relevante sino sus conocimientos y maneras de enseñar.

En términos generales, los participantes consideran al inglés como una lengua de prestigio que permite a sus usuarios desarrollarse en todos los ámbitos, razón por la que debe ser enseñada. Sin embargo, no indican ninguna implicación ideológica, social, cultural o política que este idioma conlleva (Canagarajah, 1999b; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2001, 2008b). Muestran preferencia por el inglés americano, por lo que puedo concluir que es más bien percibida como una lengua extranjera en lugar de una lengua internacional (García, 2013) ya que le dan gran importancia a su pronunciación y acento. Sin embargo, reconocen la relevancia de exponer las diferentes variedades de la lengua inglesa a sus estudiantes, notándose una actitud de respeto hacia ellas, situación que se constituye en un signo positivo y ambivalente al mismo tiempo pues es un elemento del inglés como lengua internacional. Sin duda, el énfasis y favoritismo por la variedad americana denota una percepción basada en el paradigma de la difusión de la lengua, antes que en el de la ecología de los lenguajes (Phillipson, 2001).

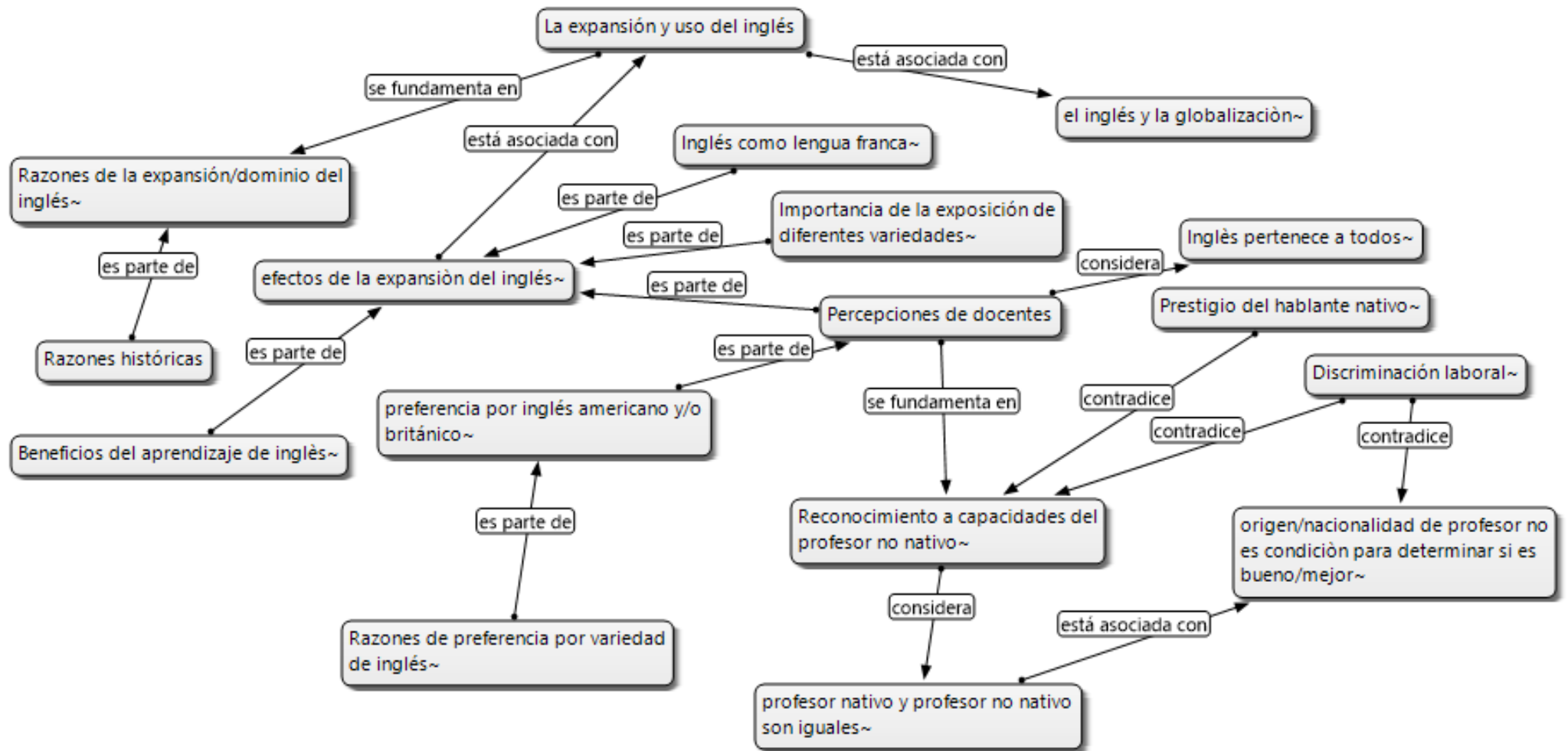
Por otro lado, aún persiste la dicotomía del hablante nativo y no nativo, expresada en su efecto más perverso, en la discriminación laboral y estigmatización de los docentes no nativos (Canagarajah, 1999b; Derivry-Plard, 2013; González & Llurda, 2016; Holliday, 2005, 2006, 2013). La mayoría de los participantes están conscientes de la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992) pues reconocen sus capacidades como profesionales de la lengua, pero se sienten motivados por emular la variedad americana y algunos evalúan su dominio del inglés solo con base en las interacciones con los hablantes nativos, situaciones que son expresiones de la dicotomía nativo-no nativo. Al mismo tiempo, los participantes no concuerdan con la propiedad del inglés adscrita a los individuos del círculo interno. Estas consideraciones denotan ese carácter fluido y ambivalente de las concepciones de los participantes ecuatorianos que, en alguna medida, muestra que la ideología del hablante nativo o *native-speakerism* está presente en el imaginario de estos profesores.

A continuación, presento un gráfico que ilustra de manera general las concepciones surgidas en el análisis reportado y sus relaciones. El gráfico expone la variedad de creencias que expresan las contradicciones de los docentes y por lo tanto muestran su carácter fluido y

ambivalente.

Figura 10

Resumen sobre las concepciones de la expansión y uso del inglés



6.3.5. Conclusiones

En este capítulo presenté los resultados del estudio a través de tres proposiciones que giran en torno a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo perciben un grupo de profesores de inglés de todos los niveles educativos de la ciudad de Cuenca la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

Los resultados son el producto del análisis de los datos de dos instrumentos, un cuestionario en línea y dos entrevistas a profundidad, centrados en interpretar las creencias de estos maestros en torno a la expansión y uso del inglés como idioma internacional hegemónico. En el siguiente capítulo abordaré las creencias de estos docentes en torno a la enseñanza de este idioma.

Al inicio de este capítulo, exhibí los perfiles de los participantes entrevistados a través de cuadros para luego proceder con los resultados. Condensé los hallazgos de esta sección en tres proposiciones o enunciados y los presenté uno a la vez. Comparé y contrasté estas proposiciones con los estudios revisados en el capítulo 3. Así mismo, los resultados del capítulo fueron sometidos a discusiones en el marco de planteamientos teóricos expuestos en el segundo capítulo de esta tesis.

Emplearé la misma organización de la información aquí descrita en la siguiente sección en la que abordará hallazgos referentes a las concepciones de los maestros sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional hegemónica.

Capítulo VII

Resultados: Creencias de los docentes de inglés sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional

7.1. Introducción

En esta sección expongo resultados que abordan las creencias de los profesores respecto a la enseñanza del inglés como lengua internacional. Un rasgo diferente con el capítulo anterior es que, además de los resultados derivados del análisis del cuestionario y las entrevistas, en este capítulo considero los surgidos del análisis de la postal, un instrumento multimodal propio de la investigación basada en las artes (Leavy, 2015) y de un documento explicativo sobre su elaboración (Véase anexo 1). Similarmente al capítulo anterior, el análisis está centrado en categorías que presento de manera integrada a través de proposiciones o enunciados y giran alrededor de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo perciben los profesores de inglés del sistema educativo formal ecuatoriano, la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

Vale la pena recordar que en el capítulo previo presenté tres proposiciones sobre la expansión y uso del inglés. En esta sección expongo otros tres enunciados sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional, constituyéndose estos dos capítulos en el informe de resultados del contexto ecuatoriano.

7.2 Generalidades del capítulo

En este capítulo abordo los resultados expresados en tres proposiciones relacionadas con las concepciones de los participantes ecuatorianos sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional. Presento estas proposiciones una por una, ilustrándolas con extractos de los cuestionarios, las entrevistas, las postales y sus documentos explicativos. Recuerdo que estos últimos fueron elaborados por los participantes. Para identificar la información surgida de la postal y de su autor utilizo el término 'Postal' seguido de la letra P (participante) y su número respectivo, mientras que para el documento explicativo uso 'Doc. Exp.' como abreviatura, junto con el número de participante. Por ejemplo: Doc. Exp.P2 significa que la información proviene del documento explicativo de la postal del participante 2. No incluyo todas las postales presentadas por los participantes, ya que seleccioné las que daban información pertinente a las temáticas tratadas y cumplían con los parámetros solicitados en un documento de instrucciones (Véase anexo 1). Igualmente considero los documentos explicativos de cada postal que brindaron información relevante. Incluyo una síntesis de cada proposición para luego proceder

con una sección en la que emito comparaciones y contrastes con los estudios revisados en el capítulo 3. Finalmente, concluyo con una descripción de los resultados abordados a la luz de las consideraciones teóricas emitidas en el segundo capítulo de esta tesis.

Presento a continuación nuevamente un cuadro con todos los resultados de esta investigación, tanto los del capítulo anterior como los de la presente sección:

Cuadro 8

Resumen de los resultados y contenidos relacionados

Resultados sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional		
Capítulo VI	Proposición 1	Los docentes ecuatorianos perciben a la expansión del inglés de una manera acrítica al concebirlo como un fenómeno natural que ha influenciado muchas áreas. Síntesis de la proposición 1 Relaciones con otros estudios
Resultados sobre la expansión y uso del inglés como lengua internacional	Proposición 2	Los profesores ecuatorianos consideran, de manera acrítica, que la expansión del inglés es beneficiosa, además, que las variedades del centro, han ejercido gran influencia en su ámbito profesional. Síntesis de la proposición 2 Relaciones con otros estudios
	Proposición 3	Los docentes ecuatorianos presentan ideas sobre la dicotomía del hablante nativo y no nativo y contradicciones sobre la ideología del hablante nativo o <i>native-speakerism</i> . Síntesis de la proposición 3 Relaciones con otros estudios
Capítulo VII	Proposición 1	Los participantes ecuatorianos presentan ideas ambivalentes en cuanto a la enseñanza como acto apolítico, pues la perciben como un fenómeno neutral que al mismo tiempo persigue formar estudiantes críticos y reflexivos. Síntesis de la proposición 1 Relaciones con otros estudios
Resultados sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional	Proposición 2	Los participantes se apegan a diferentes pedagogías y metodologías del centro de manera acrítica y muestran ambivalencias con respecto a los contenidos y materiales de enseñanza. Síntesis de la proposición 2 Relaciones con otros estudios
	Proposición 3	Los docentes se adhieren a prácticas translingües y revelan una apertura a la interculturalidad y a la enseñanza del inglés como lengua internacional. Síntesis de la proposición 3 Relaciones con otros estudios

7.3 Resultados

7.3.1 Proposición 1

Los participantes ecuatorianos presentan ideas ambivalentes en cuanto a la enseñanza como acto apolítico, pues la perciben como un fenómeno neutral que al mismo tiempo persigue formar estudiantes críticos y reflexivos.

Los docentes ecuatorianos revelan ideas contradictorias con respecto a la enseñanza. Por un lado, la miran como un acto apolítico carente de intereses y centrado en promover la competencia comunicativa entre el alumnado y, por el otro, como un proceso de formación de sujetos críticos y reflexivos a través de las clases de inglés.

Justamente esa visión apolítica de la enseñanza del inglés está relacionada con lo expuesto en las dos primeras proposiciones del capítulo anterior sobre la expansión de esta lengua y los beneficios que trae en el ámbito profesional, particularmente escondiendo los intereses económicos e ideológicos de países como el Reino Unido y los Estados Unidos, y actualmente de las corporaciones mundiales (Phillipson, 2008a, 2008b). De esta manera los docentes consideran exclusivamente como beneficiosa la expansión y el uso del inglés percibiéndola como lengua franca e instrumento de prestigio y progreso (Pennycook, 1994) que coadyuva al acceso de empleo constituyéndose en un capital lingüístico (Phillipson, 2018a), todo lo cual, a su vez, ha promovido la noción de que el inglés está deslindado de la política.

Estas visiones no permiten a los participantes dilucidar los intereses económicos e ideológicos que el inglés representa, al no mostrar consciencia de, por ejemplo, cómo el Reino Unido y los Estados Unidos han jugado un papel fundamental en el estatus de la lengua para su propio beneficio. Un claro ejemplo de ello, dice Pennycook (1994), es el Consejo Británico, que ha promovido la enseñanza de este idioma haciéndolo ver como una contribución inocente para el mundo, cuando existe una enorme industria de la enseñanza detrás que en realidad usufructúa de la dependencia de contextos periféricos (Phillipson, 1992, 2017).

La gran mayoría de docentes entrevistados en referencia con la noción de que la enseñanza se constituye en un acto apolítico, mencionan que no tiene relación con la política. Sin embargo, por otro lado, algunos de los participantes destacan la importancia de formar estudiantes críticos y reflexivos comprometidos con su sociedad. Los extractos a continuación dan cuenta de ello:

Al ser consultados sobre su opinión con respecto a la educación como un acto apolítico, la participante 4 del segundo grupo hace el siguiente comentario que está en línea con los de la mayoría:

Sí, yo también creo que sí, sí; no, nunca he pensado en esto, pero sí, sí creo que [la educación] es un acto apolítico, sí.

[...] Pero claro *hay mucha gente que tiene resistencia a los anglosajones, ¿no? O sea, estamos hablando del socialismo y comunismo. Creo, [...] en los 60s y 70s había un movimiento más fuerte antimperialista, antiyanqui. Ahora es diferente, mejor. Ahora la mayoría de esta misma gente promueve que sus hijos hablen inglés* (E1_G2_P4:Pag4 Preg15).

En el extracto previo, la participante destaca que el sentimiento antiimperialista asociado con la lengua inglesa (Rajagopalan, 2010) pertenece al pasado, “*en los 60s y 70s había un movimiento más fuerte antimperialista, antiyanqui*” (E1_G2_P4:Pag4 Preg15) que no promovía el aprendizaje de esta lengua. Esta situación ha cambiado, nos dice esta maestra, inclusive los que así pensaban ahora promueven el aprendizaje del inglés [*Ahora la mayoría de esta misma gente promueve que sus hijos hablen inglés* (E1_G2_P4:Pag4 Preg15)]. La participante, entonces, percibe a la enseñanza del lenguaje como algo neutral (Pennycook, 1990; Phillipson 2008a) y necesario para la vida actual y a la asociación de la enseñanza con un espíritu antiimperialista como una cuestión del pasado.

Ante la pregunta de si la enseñanza de inglés tiene algún interés político detrás, la participante 2 del segundo grupo comenta lo siguiente:

[...] lo que... se me vino a la mente, ...cuando me hizo esa pregunta, es, no sé si usted se acuerda, cuando estuvo Barak Obama de presidente de los Estados Unidos, él tenía ese programa, no me sé el nombre exactamente, pero me parece que era 200000 strong, o algo así, y [...] *la idea, obviamente, ahí sí es un tanto... política, creo que fue un tanto política, pero en el sentido de lo que él quería, o lo que estaba promocionando, más o menos, me parece, es que, gente de los Estados Unidos vaya a otros países y gente de otros países venga a los Estados Unidos con la intención de crear lazos de... no sé si podemos decir, de hermandad para que se conozcan las culturas, para que la gente conozca cómo es la cultura estadounidense, aprendan el idioma y las otras personas también vengan a los Estados Unidos y la conozcan mejor.*

[...]

Y si hay ese acercamiento, entonces hay una posibilidad también de poder relacionarse de mejor forma, ¿no es cierto? Si usted conoce a la cultura, si usted conoce a la gente, entonces ya no son tan extraños, ya se conocen, ya hay una relación. Y hay posibilidad de llegar a acuerdos, *ya hay posibilidad de hacer más cosas, hay posibilidad, no sé, de tanta cosa; entonces en ese sentido tal vez si... político, y se lo pinta de buen forma* (énfasis de la entrevistada) *¿No es cierto? Conozcámonos, compartamos culturas, veámonos quiénes somos y podemos llegar, de esa forma, conociéndonos, a mejores acuerdos a futuro o a relaciones internacionales, a mejores relaciones internacionales. Eh... por ahí, ¿no es cierto? tal vez* (E1_G2_P2:Pag13 Preg27).

La docente muestra la conexión del poder político representado por un expresidente y sus intereses por expandir la lengua, al enfatizar que el acercamiento realizado por Barak Obama a través del programa mencionado en el relato “se lo pinta de buena forma” (E1_G2_P2:Pag13 Preg27), es decir de manera velada cuando realmente existía una búsqueda de un beneficio detrás. Sin embargo, muestra esta situación como algo coyuntural sin entrever los intereses históricos de las potencias cuando menciona “ahí sí fue un tanto política”. En alguna medida percibe este poderío y sus intereses, pero no en su real magnitud y, por otro lado, inmediatamente resalta que el inglés es un idioma dominante y necesario, cuya carencia afectaría a los individuos. Situación que devela la neutralidad de la enseñanza de este idioma para esta participante:

Ahora nosotros aquí, *los chicos obligados a aprender inglés*⁸², *tal vez sea eso, ¿no es cierto? porque en este momento la lengua es tan... fuerte alrededor del mundo que, desde la perspectiva nuestra, de nuestro país queremos que nuestros hijos, que nosotros mismos no nos quedemos relegados al no tener el idioma; entonces si se enseña el idioma, la idea es ... que tengamos la posibilidad de ser parte de este mundo que se está dando en, en inglés, con ese idioma* (E1_G2_P2:Pag13 Preg27).

En el siguiente extracto la participante 2 del primer grupo revela un desconocimiento sobre los intereses poderosos detrás de la enseñanza del inglés y, en alguna medida, muestra esa neutralidad de la enseñanza del inglés. Al consultarle sobre su opinión con respecto a si concuerda con la noción de la neutralidad de la enseñanza o si existen intereses que podrían estar detrás de ella, la docente contesta:

Eh... realmente no, no le sabría decir, o sea porque sí, es bien cierto que en nuestro medio se ha implementado el inglés, pero... yo me imagino que, que *debe ser para el bien de los estudiantes, o para el bien de las personas, pero pensar que hay otro interés detrás o algún fin político, no le sabría decir*. Simplemente, por ejemplo, en el ministerio nos han puesto ciertas cosas, nos dan ciertas cosas, pero si detrás de eso hay un, un fin, no le sabría decir. Obviamente *que sí es para que los chicos pues aprendan o sea que si va ...para posteriores días*, pero de ahí nada más (E2_G1_P3:Pag1 Preg2).

Percibe al aprendizaje del inglés como algo positivo e indica su desconocimiento de intereses detrás. Al final destaca que su aprendizaje va para “posteriores días”; es decir, es beneficioso para el futuro de los alumnos, dando a entender su carácter neutro. Esto se confirma con otro extracto de la misma participante cuando contesta lo siguiente ante la pregunta sobre

⁸² Ella indica que los estudiantes están obligados a aprender inglés pues este idioma es parte del currículo nacional desde el segundo año de básica hasta terminar el colegio.

si la educación o la enseñanza del inglés es un acto político:

Yo creo que no, no, no, *no tendría nada que ver [con la política]*. Porque lo que, *lo que se enseña aquí es para buscar el bien de los chicos para que ellos salgan adelante*, -a menos que el gobierno tenga algún plan maquiavélico- (risas); pero ¡no!, yo creo que está dentro del pensum de estudios, pensando en el mejoramiento de los ecuatorianos y todo eso. O sea, no tiene nada que ver. Nunca se me ha cruzado por la cabeza (E1_G1_P3:198).

De manera similar a la participante anterior, muestra su valor instrumental en el mundo de hoy, pero no menciona esa consciencia de los intereses detrás de su enseñanza.

Por otro lado, una docente muestra percepciones diferentes que denotan que la educación es un espacio de reflexión que tiene connotaciones políticas, entendidas éstas como espacios para iniciar una reflexión que promueva la convivencia ciudadana. Sin embargo, la maestra no hace alusión a los intereses de las grandes potencias que la lengua conlleva. A continuación, presento extractos que ilustran estas ideas:

No, no le considero [a la enseñanza del inglés] apolítica, porque en algunos tópicos, o sea, si vienen con cuestiones por ejemplo internacionales, vienen datos históricos, entonces pienso que también *a los chicos hay que hacerles reflexionar*. *No encaminarlos a un pensamiento político* afín a una determinada ideología, pero *sí que sean críticos, [...] que razonen, que se den cuenta*. Y a veces coincide, hay tópicos que coinciden [...] *con las cosas que pasan en el país*, entonces uno trata de ir relacionándolos sin querer encaminarles a determinada ideología. Pero sí me gusta a mí que *sean muchachos reflexivos, que sean buenos ciudadanos*, que por ejemplo hay tópicos de como... respetar la naturaleza, de cuidar, de los animalitos [...] (E1_G1_P14:225).

Entonces pienso que, o sea *ser totalmente indiferentes a una realidad nacional o internacional es imposible* porque si uno no se inmiscuye... el mundo no es nuestras cuatro paredes, lo que *yo sé decirles a los estudiantes, el mundo no es las cuatro paredes de la escuela, [...], el mundo está afuera*, entonces usted tiene que *saber respetar, ser buen ciudadano, buen hijo, buen compañero* (E1_G1_P14:236).

[El educar] *es un acto político*, claro, claro. O sea, *sin encaminar a una ideología*, pero *sí tratar de hacerles reflexivos, y ser respetuosos* pues, porque hoy en día, a los muchachos les importa un comino, *no tienen... esos objetivos claros, definidos: ¿qué quiero ser?; ¿con qué voy a aportar a mi país, a mi sociedad, a mi ciudad?* (E1_G1_P14:241).

Los extractos de la entrevistada 14 revelan su preocupación por generar sensibilidad en sus estudiantes con respecto a las responsabilidades como ciudadanos con la sociedad al indicar que “*el mundo está afuera, entonces usted tiene que saber respetar, ser buen ciudadano, buen*

hijo, buen compañero” (E1_G1_P14:236). La docente destaca la importancia de desarrollar en el alumnado valores de respeto y responsabilidad hacia la comunidad en cualquier rol que desempeñen, especialmente motiva a reflexionar sobre las contribuciones que se puedan ofrecer a la sociedad como ciudadanos responsables y éticos al preguntar “¿con qué voy a aportar a mi país, a mi sociedad, a mi ciudad?” (E1_G1_P14:241). Considera así al acto educativo como un acto político, en la medida en que en este espacio de reflexión puede ayudar a que los estudiantes se vuelvan seres sensibles a sus comunidades y reflexionen sobre cómo pudieran contribuir con ellas. Ese ‘con qué’ señalado por la docente revela, en alguna medida, una acción de cambio, es decir, una acción política, empatando con lo que Byram (2020) indica, involucra la ciudadanía intercultural que no solo promueve la crítica sino la acción para la transformación de la sociedad. Considero que en alguna medida se acerca a esta visión pues al margen de la reflexión y la noción de contribución con la sociedad, la docente no aborda el contacto con una cultura diferente, elemento importante de la ciudadanía intercultural. Por otro lado, destaca el rol ético del docente de no inculcar su preferencia política en la clase. En todo caso, reflexiona cuestiones que van más allá de los métodos, considerando las necesidades de nuestros contextos sociales (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2006), es decir no considera a la enseñanza como algo solamente instrumental (Canagarajah, 1999; Byram, 2020) sino que se plantea propósitos más trascendentes (Crookes, 2010). Sin duda, la participante 14 se constituye en una docente crítica, capaz de reflexionar sobre los contenidos y objetivos que persigue sin limitarse a los objetivos comunicativos y lingüísticos característicos del área de la enseñanza de inglés. Sin embargo, no menciona los intereses políticos de las grandes potencias ni las situaciones de inequidad que la enseñanza del inglés puede conllevar.

En resumen, algunos docentes consideran al hecho educativo y específicamente a la enseñanza del inglés como un fenómeno neutral, alejado de intereses económicos y políticos de las grandes potencias. Por otro lado, la última entrevistada lo ve como un acto político en el que debemos, como docentes, motivar al estudiante a ser crítico y reflexivo y, además, responsable de contribuir a mejorar su sociedad observándose el carácter transformador planteados por una perspectiva crítica de la educación empatando con la visión de Freire (1973) y en algún grado con la ciudadanía intercultural de Byram (2020). Ningún docente, sin embargo, relaciona la enseñanza del inglés con los intereses políticos y económicos de las potencias mundiales ni las inequidades que esta lengua pueda conllevar (Phillipson, 1992).

Centrando la atención en los objetivos que priorizan los docentes, es importante recordar que en el cuestionario ellos debían escoger entre los siguientes: objetivo comunicativo (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés), lingüístico (aprendan la gramática, el vocabula-

rio y la pronunciación del inglés), intercultural (aprendan a actuar como ‘mediadores culturales’ a través del inglés) y educativo (que los estudiantes desarrollen sus identidades, su responsabilidad ciudadana, etc.). Al priorizarlos pusieron en orden de importancia del más importante al menos importante. En general, el objetivo comunicativo se posicionó en primer lugar, el objetivo lingüístico en un segundo lugar, y en tercer lugar el intercultural; el objetivo educativo no fue considerado por la gran mayoría (74%), pues no se lo eligió ni como más importante, menos importante, ni importante. En otras palabras, un número alto de profesores no consideró en lo absoluto al objetivo educativo. Justamente en las entrevistas se indagó al respecto solicitando a los docentes que den su punto de vista sobre esta casi nula apreciación sobre estos objetivos. Estas fueron las respuestas de los entrevistados:

No sé si es que no tiene importancia la parte educativa, pero tal vez las otras pesan mucho más en un aula para la enseñanza de un idioma: la parte lingüística, la parte cultural, la parte comunicativa (E1_ G2_ P2 Pag24 Preg34).

Los objetivos educativos son tan relevantes como los lingüísticos, los culturales, en caso contrario no existiría el andamiaje necesario para poder guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Considero que ha existido una confusión entre los docentes en el sentido de [lo] que debe hacerse en el aula, apuntar a la comunicación puramente, dejando de lado lo educativo, o seguir el micro currículo orientado meramente a los objetivos educativos, perdiendo el objetivo comunicativo de la lengua. Considero que los docentes hemos vivido en esta situación de encontrar un balance entre los diferentes objetivos, tarea que no es fácil (E2_ G1_ P10:201).

La participante 2 no le resta importancia al objetivo educativo, sino que cree que los docentes valoran más las áreas directamente relacionadas con la enseñanza del inglés al señalar, “*No sé si es que no tiene importancia la parte educativa, pero tal vez las otras pesan mucho más*” (E1_ G2_ P2 Pag24_Preg34). De manera similar, el participante 10 indica que el objetivo educativo es tan importante como los otros [*Los objetivos educativos son tan relevantes como los lingüísticos, los culturales (E2_ G1_ P10:201)*], pero que en el aula de clase las prácticas docentes se dirigen a desarrollar la comunicación y justamente para los maestros es difícil encontrar este balance entre lo comunicativo y los objetivos educativos del micro currículo [*apuntar a la comunicación puramente, dejando de lado lo educativo, o seguir el micro currículo orientado meramente a los objetivos educativos (E2_ G1_ P10:201)*]. Podría concluir entonces que no es que los docentes no consideran importantes los objetivos educativos, sino que su práctica diaria se enfoca más a desarrollar las habilidades comunicativas y lingüísticas justamente por las influencias que el área ha tenido que han sido deslindadas de los contextos sociales y culturales (Pennycook, 1990) y ha contribuido a mirar a la enseñanza de una manera meramente instrumental (Canagarajah, 1999).

A continuación, más ejemplos que van en líneas similares:

[...] lo comunicativo [es lo más importante]. Pero tal vez *¿lo otro? [objetivos educativos], ...no sé ...o sea, ¿tal vez lo damos por sentado?*, que entra ya cuando vamos a la parte comunicativa, que está ahí ¿la parte de interacción en la parte educativa? Yo creería que tal vez por ahí [...] Puede ser la razón ...que está ya ahí, que no necesitaba ser como otra categoría. Lo damos por sentado. Porque *está ya dentro del proceso comunicativo posiblemente y que por eso le dejamos al lado* (E1_G1_P8:293).

Creo que *el objetivo educativo también es importante y está inmerso al momento de enseñar el idioma inglés*. En otras palabras, el objetivo educativo *es un eje transversal* que va de la mano con la enseñanza, ya que se les enseña *valores de responsabilidad, honestidad, respeto*, etc., durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, puedo decir que al enseñar el idioma inglés estoy enseñando también cultura, lo que hace que el estudiante se ilustre con conocimientos nuevos aparte del idioma, dando como resultado un alumno competente para situaciones que se le presenten en el futuro (E2_G1_P5:317).

De manera similar los maestros de los dos extractos se aproximan a estas percepciones anotadas. Los participantes 8 y 5 aducen que en realidad sí se toma en cuenta el objetivo educativo pues está inmerso en la enseñanza, “*lo damos por sentado*” (E1_G1_P8:293), señala la participante 8 y el entrevistado 5 los considera como “*un eje transversal*” que apunta a desarrollar “*valores de responsabilidad, honestidad, respeto*” (E2_G1_P5:317).

Algunos docentes, a pesar de haber declarado su preferencia por los objetivos comunicativos, también dan prioridad a objetivos educativos que incluyen desarrollo de habilidades que aporten a la sociedad. Aquí un extracto:

Es importante saber *de dónde uno viene y quiénes somos como un grupo social, qué valores tenemos y si somos o no ciudadanos responsables con la sociedad y el medio ambiente*; estos temas son muy importantes y según los temas de las clases sí se los abordan de una u otra manera. Depende del profesor. A veces estos temas se comparan con los de la cultura del inglés, en este caso, creo yo que *sí se dan en los niveles avanzados*, son temas que sí, personalmente, los he abordado. Obvio que son válidos los temas, pero creo que no son temas que necesariamente *se abordarían en los niveles bajos o intermedios*. Muchos profesores no abordan el *critical thinking*. Se concentran en cubrir los temas de los sílabos solamente (E1_G2_P4: Pag9 Preg34).

La entrevistada 4 del segundo grupo, al señalar “*quiénes somos como un grupo social, qué valores tenemos y si somos o no ciudadanos responsables con la sociedad y el medio ambiente*” (E1_G2_P4:Pag9 Preg34) hace alusión a la importancia de abordar temáticas que permitan reflexionar sobre aspectos de identidad y de responsabilidad con la sociedad. Explicita

que estas temáticas son más viables de discutir en clases en las que los alumnos se sitúen en niveles altos de la lengua. Es decir, no lo ve muy factible de hacer en clases con alumnos de niveles bajos [*no son temas que necesariamente se abordarían en los niveles bajos o intermedios* (E1_G2_P4:Pag9 Preg34)]. De otra parte, cuestiona el hecho de que colegas no desarrollen el pensamiento crítico y se centren únicamente en los contenidos del sílabo. Es decir, asume aquí la enseñanza del inglés como una práctica instrumentalista, solo circunscrita a la lengua alejada de los contextos en los que vive el aprendiz (Pennycook, 1990).

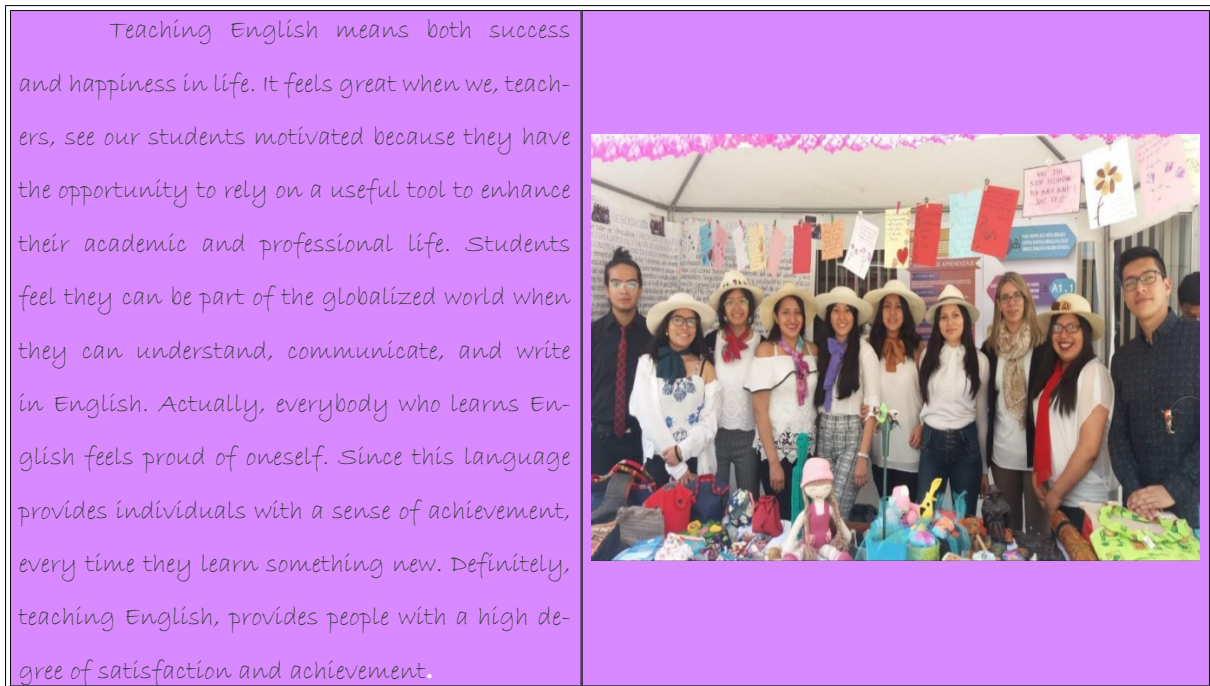
Considero que los extractos analizados ilustran, en alguna medida, el debate que ha existido entre una orientación instrumental promovido por la lingüística y psicolingüística, y una orientación crítica en el ámbito de la enseñanza de las lenguas (Echeverri Sucerquia & Pérez Restrepo, 2014; Pennycook, 1990). Por otro lado, el extracto de la participante 4 exhibe un elemento reflexivo que empata, en alguna medida, con lo que Giroux (1997) promueve, docentes críticos (Kumaravadivelu, 2006), capaces de reflexionar sobre los contenidos que enseñan y los objetivos que persiguen, en lugar de tecnócratas que apliquen prácticas de instrucción que obstaculicen el pensamiento crítico. Es decir, estos docentes se encuentran “en búsqueda de propósitos más amplios”, sin ceñirse “a una práctica meramente instrumental” (Crookes, 2010, p. 1126).

Con el objeto de profundizar (Cohen et al., 2018) en los objetivos que persiguen los docentes con respecto a la enseñanza les solicité realizar una postal en la que pedí plasmen los objetivos más importantes de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También les solicité incluir un documento explicativo que describiera el proceso de creación de la postal (Véase anexo 1). En términos generales, la mayoría de los participantes manifiestan como importantes los objetivos de tipo instrumental; algunos docentes resaltan los objetivos educativos y también destacan la relevancia de los aspectos culturales de la lengua extranjera.

Incluyo a continuación ejemplos de las elaboraciones de los docentes, tanto de sus postales como de sus documentos explicativos que intentan ilustrar los objetivos que los docentes consideran importantes en sus clases de inglés:

Figura 11

Postal de la Participante 9



El texto de la postal señala lo siguiente:

“Enseñar inglés significa dos cosas: éxito y felicidad en la vida. Se siente muy bien cuando nosotros, profesores, vemos a nuestros estudiantes motivados porque se sienten apoyados por una herramienta útil que mejora su vida académica y profesional. Los estudiantes sienten que pueden ser parte del mundo globalizado cuando entienden, se comunican y escriben en inglés. En realidad, todos los que aprenden inglés se sienten orgullosos de ellos mismos ya que esta lengua provee a los individuos de una sensación de logro cada vez que aprenden algo nuevo. Definitivamente, enseñar inglés provee a la gente con un alto grado de satisfacción y logro” (Postal_G1_P9).

La participante 9 revela dos aspectos circunscritos a objetivos de las lenguas extranjeras: un objetivo instrumental y un objetivo educativo inmerso en las humanidades (Byram, 2020). En el inicio de su postal la docente manifiesta que la enseñanza del inglés significa dos cosas: éxito y felicidad en la vida [*Teaching English means both success and happiness in life* (Postal_G1_P9)]. La palabra éxito hace referencia a la visión instrumental del inglés en el mundo globalizado de hoy y felicidad a ese sentimiento de gozo que las humanidades proveen (Byram, 2020). Ella también revela esa visión instrumental y humanística cuando manifiesta que esta lengua es una herramienta que permite alcanzar un desarrollo profesional y un crecimiento personal (Byram, 2018; 2020) al señalar que “es una herramienta útil para mejorar la vida profesional” [*a useful tool to enhance their [...]professional life* (Postal_G1_P9)] que también

“provee de [...] satisfacciones y logros” [*provides people with [...] satisfaction and achievement* (Postal_G1_P9)]. Las satisfacciones y logros muestran esa dimensión de las humanidades que complementa la utilidad de la lengua, inmersa también en los propósitos del aprendizaje del inglés (Byram, 2020). Dewaele y MacIntyre (2014) también señalan los sentimientos de orgullo y logro que el aprendizaje de una lengua proporciona [*todos los que aprenden inglés se sienten orgullosos de ellos mismos ya que esta lengua provee a los individuos de una sensación de logro cada vez que aprenden algo nuevo*]. Estos sentimientos se reflejan en la imagen de la postal. La profesora, sus estudiantes, y artesanas, se encuentran en una feria de exposición de proyectos, fuera del aula, situación que revela esa característica instrumental del inglés de comunicarse con su mundo exterior. Al mismo tiempo, sus rostros complacidos y alegres revelan los sentimientos positivos que surgen por poder utilizar una lengua extranjera en beneficio de las artesanas.

Esta docente, en su explicación de la construcción de la postal, revela que escogió esta foto pues muestra los elementos positivos que el inglés brinda a los integrantes de la postal, estudiantes y artesanas, participantes de un proyecto de vinculación con la sociedad. En la foto, en el marco de un evento de exposición de estos proyectos, los estudiantes explicaron sobre sus alcances que incluían impartir conocimientos de inglés general y específico en ventas y publicidad en dos niveles (A1 y A2) a artesanas y sus familias (Comunicación Personal de participante 9). A través de estas clases, los estudiantes participan de una manera activa en su comunidad, lo que permite, en alguna medida, desarrollarse como hablantes interculturales (Byram & Wagner, 2018). Las artesanas participaron de esta exposición realizando una pequeña demostración del inglés aprendido. Así, este idioma traspasa las fronteras del aula y se conecta con sus necesidades (Véase documento explicativo de la postal 9 en anexo 4). La docente exhibe de esta manera un objetivo educativo que impacta de manera positiva en la vida de estas trabajadoras (Byram & Wagner, 2018). El hecho de involucrarse como tutora de estudiantes en un proyecto de vinculación con la sociedad le permite salir del aula e incidir en su entorno de la ciudad, muestra su interés por democratizar el acceso al inglés y revela que el papel de la docente trasciende a la vida y necesidades de los individuos (Byram & Wagner, 2018). Esas conexiones con la sociedad son pasos iniciales a la ciudadanía intercultural que espera que los aprendices se involucren actuando en su comunidad (Byram, 2020). Sin duda, esta participante considera que el aprendizaje del inglés va más allá de su conocimiento lingüístico.

Y en esa línea de buscar objetivos que sobrepasan el ámbito lingüístico, algunos docentes mencionan que otro tipo de contenidos deben ser tratados en el aula de inglés que justamente desarrollen estudiantes críticos y sensibles a su comunidad:

[...] la clase *no solo se debe limitar a cierto tipo de temas*, ¿no es cierto? Tenemos que *darle la oportunidad al estudiante a que sea un estudiante crítico y, obviamente, por qué no abordar, a lo mejor, temas de contenidos de carácter, a lo mejor, social, político, yo creo que no está por demás. Tenemos que salirnos un poco de ese estereotipo de que el docente tiene que estar solamente enfocado a ciertos contenidos, yo creo que la clase hoy en día ya va un poco más allá* (E1_G1_P7:280).

Ante la pregunta de si cree que los aspectos de orden cultural y social deben ser abordados en el aula, este participante contesta lo siguiente:

Sí, sí, definitivamente, porque una materia no es, no es fría, no, no, no puede ser fría. Pienso que... definitivamente, estamos trabajando con seres humanos, *y los seres humanos pensamos, sentimos, expresamos emociones sentimientos y también no somos indiferentes a esas realidades*. Definitivamente hay que... ese es el problema de nuestro país, porque a veces los chicos no ven más allá de su mundo. Hablo especialmente del colegio porque ya de las universidades tienen otras perspectivas [...] eso digo como está eh... la mayor parte del tiempo de uno con los muchachos, *uno les trata de hacer ver que, que uno es diferente, que... afuera... hay otro tipo de actividades que se pueden hacer, de responsabilidades que tiene que cumplir, que no solo es la patanada, el chiste, la agresión, que ahora está de moda, el bullying* (E1_G1_P14:258).

El participante 7 explicita la noción de que se deben abordar otras temáticas de tipo social y político que abriría justamente un espacio para desarrollar en los estudiantes su pensamiento crítico. La docente 14, en líneas similares, señala su intención de abordar otras temáticas que permitan a los estudiantes ser sensibles y responsables ante nuestra sociedad, enfrentando de alguna manera los comportamientos negativos muy comunes entre los adolescentes. La maestra, en alguna medida, recoge lo que los estudiantes traen a la clase y negocia con ellos contenidos del currículo, mostrando “un equilibrio entre criticismo y respeto, liderazgo y solidaridad”; se enmarca así, en algún grado, en una pedagogía crítica (Canagarajah, 1999, p. 195). Y, por otro lado, al mencionar que “*uno les trata de hacer ver que uno es diferente, que... afuera [...] hay otro tipo de actividades que se pueden hacer, de responsabilidades que tiene que cumplir*” revela la responsabilidad que siente la maestra por motivar a que los estudiantes incidan en su comunidad (Byram, 2020).

En el siguiente extracto se da un ejemplo de la sensibilidad de una docente del grupo 2, y su manejo en el aula, abordando temáticas que responden a la realidad de los estudiantes.

[...] alguna vez [...] tuve yo un caso de un estudiante que, era la primera semana de clase, y él se suicidó, por ejemplo.

[...]

Entonces, o sea, todos los compañeros estaban en shock, incluyéndome yo. En-

tonces había *abordado este tema* [...] O sea, de *por qué llegamos a tomar esa decisión*; entonces pensaba un poco y decía, *qué puedo hacer para que ellos puedan desahogarse porque tienen muchos problemas* algunos de ellos, y [...] a lo mejor, si quieren compartir, etc., el hecho ya en sí de contar; entonces *había planeado una presentación de cada uno de ellos, pero consultando con ellos si querían hacer que cuenten toda su biografía, o sea toda, toda su vida, problemas, situaciones que quieran compartir*. Entonces todos ellos dijeron que sí, que vamos a acceder a eso, sí queremos y [...] *a mí como profesora me dejó muy marcada, hablemos en ese sentido, porque de los quince estudiantes que habían expuesto, creo que solamente tres no lloraron* (E1_G2_P1_Pag10-11:Preg22).

Sin duda el extracto anterior muestra cómo esta maestra universitaria usa la lengua para que los estudiantes puedan, a través de sus exposiciones orales, expresar sus emociones y de alguna manera mitigar sus problemas. De manera inteligente interviene en la clase considerando las preocupaciones de sus estudiantes (Dewaele & MacIntyre, 2014). En línea con lo que reportan Dewaele y MacIntyre (2014), el realizar exposiciones individuales en frente de sus pares en un ambiente de aceptación y compañerismo “puede tener un efecto liberador y de catarsis” para los alumnos (p. 257). La docente intuitivamente logra este propósito. Además, en concordancia con Canagarajah y principios de la pedagogía crítica, va más allá de un proceso meramente cognitivo, conectándose con las realidades de sus aprendices. De manera general, todos los docentes concordaron con la idea de que se deben abordar temáticas de carácter social, político, relacionadas con las realidades de los estudiantes. Canagarajah (1999) justamente recomienda a los docentes ser sensibles a las realidades de sus alumnos, pues éstas median el aprendizaje. Siguiendo la línea de este autor, la docente, en alguna medida, no tiene una actitud pasiva ante el currículo oculto (Giroux, 1997), explícitamente no lo descubre, pero responde a las necesidades psicológicas y anímicas de sus alumnos con quienes negocia de manera respetuosa la exposición de sus vidas. Este proceso de negociación de los contenidos, de apropiación de la lengua para solventar necesidades de los estudiantes, se constituye en prácticas docentes significativas para los estudiantes (Canagarajah, 1999).

Considerando las necesidades anímicas de los alumnos, entre otros temas, el siguiente docente, a través de su postal, muestra su preocupación y comparte sus visiones al respecto. Incluyo la traducción del texto de la postal del Participante 53:

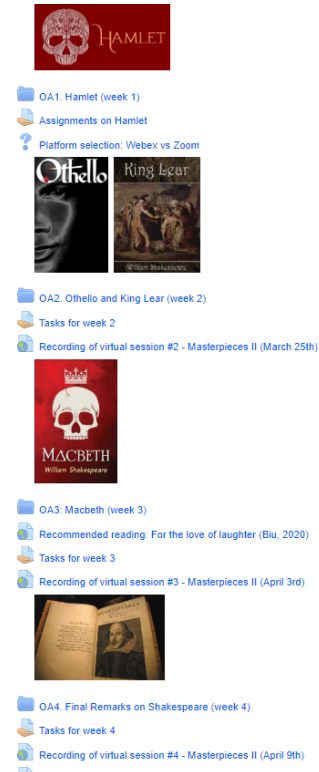
“En mi opinión, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera está actualmente marcado por el desarrollo de las habilidades observables, que son demostradas a través de criterios estandarizados, particularmente los pertenecientes al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Este, por su puesto, hace énfasis en el desarrollo de las cuatro macro destrezas de la lengua. El llamado conocimiento gramatical es revelado a través de la ejecución

de estas destrezas. Sin embargo, es difícil encontrar prácticas docentes en las que la gramática sea el centro de la clase y de la evaluación. En términos de valores, de la atención actual a la competencia intercultural posiblemente está surgiendo —o por lo menos, yo personalmente espero suceda— respeto y tolerancia a la diferencia. Finalmente, a pesar de muchos esfuerzos, creo que la instrucción moderna del lenguaje está marcada por lo que algunos autores (Hanauer, 2010) han llamado como deshumanización; ésta pasa por alto la atención al mundo interior de los estudiantes. Yo creo que esto necesita ser cambiado; los estudiantes deben ver al lenguaje meta no solo como una necesidad profesional o académica, sino también como un vehículo para comunicar sus ideas genuinas y sentimientos. Esto, por supuesto, va más allá que la mera sumisión a reglas impuestas. Es mi profunda convicción que una manera de lograr esto es a través de la inclusión de las artes, particularmente de la literatura en la clase de lengua” (Postal_P53).

Figura 12

Postal del Participante 53

In my opinion, the teaching and learning of a foreign language is currently marked by the development of overtly observable skills, which are demonstrated through standardized criteria, particularly, the Common European Framework of Reference. This, of course, places emphasis on the development to the four language macro-skills. The so-call grammatical knowledge is revealed through performance in these skills. Nevertheless, it is difficult to find teaching practices where grammar is the focus of the class and the assessment process. In terms of values, the current attention to inter-cultural competence might prompt – or at least, I personally hope it is so – respect and tolerance to difference. Finally, despite some efforts, I believe that modern language instruction is marked by what some authors (Hanauer, 2010) have term as dehumanization; it overlooks attention to the students' inner selves. I believe this has to be changed; students have to see the target language not only as a professional or academic necessity, but also as a means to communicate their own genuine ideas and feelings. This, of course, goes beyond mere submission to imposed rules. It is my firm believe that one way to achieve this is by the inclusion of the arts, particularly literature, in the language classroom.



The screenshot displays a course structure for Shakespeare masterpieces, organized into four weeks. Each week includes assignments, tasks, and virtual session recordings. The weeks are:

- OA1. Hamlet (week 1)**: Includes assignments on Hamlet and a platform selection between Webex and Zoom.
- OA2. Othello and King Lear (week 2)**: Includes tasks for week 2 and a recording of a virtual session #2 on Masterpieces II (March 25th).
- OA3. Macbeth (week 3)**: Includes recommended reading 'For the love of laughter (Biu, 2020)', tasks for week 3, and a recording of a virtual session #3 on Masterpieces II (April 3rd).
- OA4. Final Remarks on Shakespeare (week 4)**: Includes tasks for week 4 and a recording of a virtual session #4 on Masterpieces II (April 9th).



Para el participante 53, en el área de la enseñanza de inglés, ha existido un énfasis en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, que se evalúan por parámetros observables establecidos en el Marco Común de Referencias para las lenguas. Señala también que el conocimiento gramatical está inmerso en la ejecución de las destrezas de la lengua. De acuerdo con su documento explicativo, piensa que este énfasis se debe a que es más factible evaluar estas destrezas por lo que se ha descuidado la dimensión humana de la clase. Menciona a Hanauer (2010) quien, en una búsqueda más amplia de lo humano, se interesa por investigar “si la escritura de la poesía puede ser empleada [...] en la exploración de cuestiones relacionadas con los aprendices de segundas lenguas” (p. 3). La necesidad de humanizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras coincide con lo planteado por Byram (2018) cuando indica que esta área además de promover propósitos instrumentales debe promover objetivos humanísticos, que se relacionan con lo que seguidamente este participante menciona en su postal: la competencia intercultural. Considera positivo “la actual atención a la competencia intercultural” que espera que promueva “respeto y tolerancia a las diferencias” [*the current attention to inter-cultural competence might prompt – or at least, I personally hope it is so – respect and tolerance to difference (Postal_P53)*], revelando así que las habilidades interculturales de interactuar y comprenderse entre individuos de diferentes culturas son indispensables y justamente generan actitudes de respeto al otro. En su documento explicativo el maestro manifiesta que la lengua y la cultura están estrechamente asociadas y que su aprendizaje fomenta el respeto y entendimiento en los individuos. Justamente ha sido testigo del desarrollo de estos valores entre sus alumnos a través del estudio de la literatura. Esta experiencia de conocer y valorar el arte y la literatura del otro es parte de la enseñanza de una lengua extranjera para la comunicación intercultural (Byram & Wagner, 2018). La visión intercultural de promover el respeto, que implica conocer al otro, también empata con una contribución a una cultura de paz e internacionalismo (Byram, 2018).

En la postal el docente exhibe una necesidad de los estudiantes relacionada con su mundo interior que ha sido dejada de lado, mostrando que la enseñanza ha caído en un estado de deshumanización [*modern language instruction is marked by [...] dehumanization; it overlooks attention to the students' inner selves (Postal_P53)*]. Concordando con Dewaele (2011) señala que los estudiantes no deben considerar a la lengua meta solamente como una herramienta instrumental que permita alcanzar su desarrollo académico y profesional sino como un vehículo para expresar sus emociones y “expandir su yo simbólico” (Dewaele, 2011, p.37). Según este docente, el inglés ha sido considerado de manera pragmática como un requisito para entrar en el mundo competitivo de hoy, descuidando el mundo interno de los aprendices. La enseñanza ha promovido que los estudiantes se vean abocados a cumplir con reglas y convenciones impues-

tas, e indica que esta “aceptación pasiva no muestra un dominio genuino de la lengua” (Doc. Exp. _P53). Insiste en que, para que la enseñanza sea exitosa debe mostrar una visión diferente a los estudiantes; una visión que motive a los alumnos a sentirse dueños de la lengua y que contribuya a ayudarles a ser capaces de expresar sus sentimientos. En la postal, manifiesta que las artes y específicamente la literatura pueden lograr este cometido. Revela así, esa característica humanista de la enseñanza de la lengua extranjera, destacada por autores como Byram (2018, 2020). Fleming (2006) señala que la literatura tiene el poder de “agudizar la conciencia sobre problemáticas morales” y despertar nuestras sensibilidades (p.134). Siendo un docente de esta asignatura, ilustra su postal con capturas de pantalla del curso virtual que está impartiendo en donde se destacan obras de Shakespeare, mostrando su valoración por la cultura del otro, y en este caso de la literatura y el goce de la lectura (Byram & Wagner 2018). El tener un conocimiento del otro, lleva también a conocerse a uno mismo dicen Byram y Wagner (2018), y en ese sentido la competencia intercultural responde a esa importancia que el participante da a los sentimientos del alumno.

El participante, además de considerar a la otra cultura, también presenta, aunque no lo explicita, temas relacionados con el conflicto entre el poder y lo individual a través de la obra de Shakespeare (Fleming, 2006) tratando de generar así reflexión entre sus alumnos sobre estos tópicos. Justamente Baker (2012) sugiere que, para adquirir una competencia intercultural, el conocimiento de la otra cultura es fundamental y puede hacérsela a través de la literatura. Además, el participante incluye en la postal verbos que están relacionados con el aprendizaje de una lengua (Véase documento explicativo 53), a saber, “aprender, crecer, cambiar, crear y ser” [Postal_P53] revelando una especie de secuencia de desarrollo personal que incluye procesos cognitivos, de crecimiento personal y de desarrollo de la identidad (Porto, 2010). Estas visiones, sin duda, se enmarcan en objetivos educativos relacionados con el desarrollo integral de los individuos (Byram, 2020; Porto, 2010). Piensa que la enseñanza de la lengua persigue, además de un propósito instrumental, propósitos educativos y humanistas (Byram, 2020). Por otro lado, el tener un conocimiento del otro, lleva también a conocerse a uno mismo dicen Byram y Wagner (2020), y en ese sentido la competencia intercultural responde a esa importancia que el participante da a los sentimientos del alumno.

El participante 53, al mencionar estos dos elementos -la literatura y la competencia intercultural- en línea con Fleming (2006), indirectamente aborda el concepto de ciudadanía intercultural, ya que el arte literario presenta, entre otros temas, asuntos relevantes a la ciudadanía y al mismo tiempo envuelve a los individuos emocionalmente y los enfrenta a la complejidad de asuntos morales que la vida conlleva. El docente parece hacer converger estos dos elemen-

tos. De acuerdo con Fleming (2006), el arte literario presenta asuntos morales sin dar fórmulas simples de solución. La literatura y la ciudadanía intercultural convergen en la medida en que ambas abordan lo particular y lo universal, dice Fleming, mostrando el conflicto de los valores universales expresados en las particularidades de los diferentes contextos. El contenido de la postal del docente muestra su conciencia sobre estos asuntos.

Es importante señalar que de algunas de las postales y sus documentos explicativos surgen estas visiones que también dan prioridad a objetivos educativos y al desarrollo de la competencia intercultural, además de destacar el propósito instrumental del idioma extranjero, perspectivas que no fueron expuestas a través de los cuestionarios ni de las entrevistas. A continuación, ilustro con unos ejemplos:

[C]onsidero que al enseñar inglés a jóvenes adultos creo que el objetivo más importante es justamente proveerles de *una herramienta sólida que les sirva para progresar en su vida académica y profesional*. Sin embargo, creo que es indispensable ver que existen *otros objetivos tan importantes como el anterior* ya que, al dar el mismo equivalente a la enseñanza de todas las destrezas, estaremos, como profesores, proveyendo a nuestros alumnos precisamente para que puedan palpar su avance en el idioma y sentir ese *grado de satisfacción, y orgullo de sí mismos al aprender inglés como una herramienta que les servirá para alcanzar felicidad y éxito en su vida* (Doc. Exp._P5).

Para elaborar la postal yo consideré las 4 dimensiones y revisé las fotos que he tomado en diferentes niveles, años y que representan mi trabajo como docente y el aporte personal y grupal de mis estudiantes. *Mis estudiantes han realizado algunas actividades usando el nuevo idioma para presentar sus ideas, sentimientos, trabajos originales. Mis estudiantes han demostrado cómo el idioma inglés ha mejorado sus vidas* (Doc. Exp._P12).

La maestra señala cómo el inglés permite a sus estudiantes expresar sus sentimientos y destaca que esta lengua ha mejorado sus vidas, mostrando ese objetivo educativo a más del instrumental. En la misma línea, añade entre los objetivos establecidos en su documento lo siguiente:

Adquirir un nuevo idioma como *superación personal* (Doc. Exp._P12).

El señalar que el “inglés ha mejorado sus vidas” y que un objetivo del aprendizaje es “adquirir un nuevo idioma como superación personal” denota lo que Byram (2020) indica que el aprendizaje del inglés también contribuye al desarrollo del potencial humano. En ese mismo sentido la participante 1 concluye en su documento explicativo que:

I think that teaching is not only a matter of feeding knowledge to our students but

making them better human beings. [Pienso que enseñar no es solo darles conocimiento a los estudiantes sino *hacerles mejores seres humanos* (Doc. Exp._P1)].

De hecho, además de señalar como objetivos importantes los de carácter instrumental, un elemento común de los documentos explicativos de la gran mayoría de docentes revela la importancia, sobre todo, de desarrollar valores de respeto y tolerancia, los que a su vez permiten desarrollar una competencia intercultural. Vale la pena señalar que pocos docentes explícitamente indican el desarrollo de una consciencia y competencia intercultural, pero la gran mayoría pone énfasis en alcanzar una comprensión entre personas de diferentes culturas, mostrando respeto por las diferencias. Pocos participantes además destacan la importancia de conocerse a sí mismos para luego poder conocer a otros y desarrollar actitudes de apertura y respeto.

A continuación, en el siguiente extracto destaco secciones en letras cursivas que muestran estas aseveraciones:

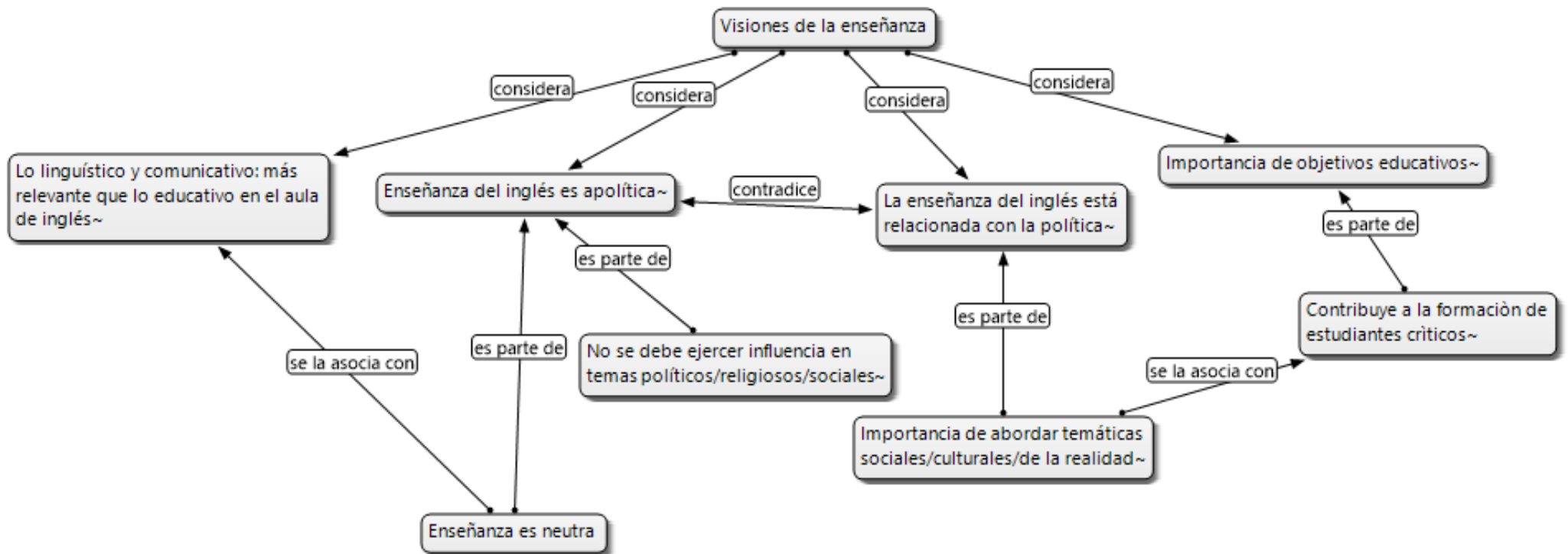
Students should be informed that if they know a second or foreign language they might be competitive in the future since it might help them have new opportunities. [...]. Additionally, students must be alerted that when they learn the foreign language, they learn a new culture as well. For this reason, they should learn to respect other cultures since they have different customs and traditions. [Los estudiantes deben estar informados de que el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera *les puede ayudar a ser más competitivos en el futuro* ya que este hecho les puede ayudar a *acceder a nuevas oportunidades*. Además, deben saber que cuando aprenden una lengua extranjera, también *aprenden una cultura nueva*. *Por esta razón deben aprender a respetar otras culturas* ya que éstas poseen diferentes costumbres y tradiciones. (Doc. Exp._P5)

Sin decirlo expresamente, el profesor muestra su preocupación por alcanzar objetivos que van más allá de los instrumentales, resaltando el cultivo de actitudes y valores de respeto a la diversidad, visión que se relaciona con el fomento de una cultura de paz (Byram, 2018).

El siguiente gráfico resume de manera general las percepciones o visiones que tienen los participantes de este estudio en referencia a la enseñanza del inglés.

Figura 13

Visiones de la enseñanza



7.3.1.1 Síntesis de la proposición 1

Recapitulando, la enseñanza de la lengua para un grupo de docentes no está relacionada con la política, concibiéndola como un proceso neutral y natural (Pennycook, 1994) que no responde a ningún interés, por lo que los maestros se restringen a perseguir objetivos instrumentales que han contribuido a ocultar inconscientemente que la enseñanza del inglés tiene “implicaciones políticas, militares y culturales” (Phillipson, 1992, p. 8). Para otros docentes, la enseñanza del inglés va más allá y debe abordar temáticas sociales acordes con la realidad cercana de los estudiantes y de la sociedad (Canagarajah, 1999); no obstante, esta perspectiva crítica no alcanza a mostrar los intereses ocultos de la enseñanza del inglés (Phillipson, 1992), es decir, no lo perciben en su real dimensión política. Sin embargo, para estos dos grupos de docentes es importante el desarrollo integral de sus estudiantes, que les permita ser seres críticos y reflexivos. Es decir, los profesores presentan concepciones ambivalentes sobre la enseñanza. Por un lado, ésta se constituye en un acto apolítico, pero por otro, debe contribuir a la formación de sujetos críticos y reflexivos. Y en esa línea, para algunos participantes la enseñanza del inglés también persigue una formación integral del alumno que contribuye a su realización personal. Además, la gran mayoría de participantes destaca la importancia de desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la cultura extranjera.

7.3.1.2 Relaciones con otros estudios

Los resultados aquí presentados tienen mucha similitud con los de Moncada (2016), pues los participantes de ambas investigaciones perciben a la enseñanza del inglés como una actividad neutral y por lo tanto deslindada de la política, a pesar de que algunos docentes, tanto venezolanos como ecuatorianos, también manifiestan como propósitos formar personas críticas y reflexivas, notándose concepciones contradictorias en los dos estudios.

Córdoba González y Araya Araya (2010) en Costa Rica dan cuenta de las percepciones de docentes sobre la enseñanza del inglés, constituidas por una visión técnica y economicista regida por cuatro dominios: el contenido-técnico, el metodológico, el legal-institucional y el económico. El primero relacionado con “aspectos prescriptivos de la gramática, vocabulario y pronunciación” (Córdoba González & Araya Araya, 2010, p. 15). El dominio metodológico que, de acuerdo con las prácticas docentes de los profesores, incluye el empleo de métodos tradicionales restringidos al uso del texto en el área de la comprensión lectora y la gramática, principalmente. Este enfoque empleado por docentes responde a las necesidades de los estudiantes de aprobar una prueba nacional y se contrapone al enfoque comunicativo promulgado por el Ministerio de Educación de ese país. El tercer dominio, el legal-institucional, tiene que ver con el conocimiento de todas las regulaciones que establecen las obligaciones del quehacer

docente, tales como presentación de planes de clase e involucramiento en actividades extracurriculares, dominio destacado por los docentes por brindar seguridad laboral. Finalmente, los docentes consideran el dominio económico, que se relaciona con los beneficios que las autoridades gubernamentales promulgan sobre la enseñanza del inglés, al representar éste una ventaja para oportunidades labores al servicio de las empresas transnacionales de ese país. Ninguno de estos dominios percibidos por los docentes, muestra el carácter político que la enseñanza de esta lengua pueda tener, así como el objetivo de formar personas críticas y reflexivas. Los docentes responden a las necesidades inmediatas de sus estudiantes. Por lo tanto, las concepciones de la enseñanza del inglés se circunscriben a un fenómeno neutral, similar al percibido por la mayoría de los docentes ecuatorianos y venezolanos.

En la misma línea Cox y Assis-Peterson (1999) nos informan de un estudio brasileño que indagó a 40 profesores sobre sus conocimientos y concepciones de la pedagogía crítica, visión en la que se enmarcaba el currículo vigente en ese país. Muy pocos docentes habían oído hablar sobre pedagogía crítica y dos participantes la percibían en sus dimensiones políticas; es decir reconocían la importancia de discutir sobre la dependencia política, económica y cultural del Brasil en relación con el poderío de los Estados Unidos, “la naturaleza global del lenguaje y la necesidad de desconfiar de sus ideologías subyacentes” (p.441). También la entendían como herramienta para promover el desarrollo de estudiantes críticos y reflexivos. La gran mayoría de docentes brasileños, sin embargo, percibieron a la enseñanza de inglés como un fenómeno neutral que permite a sus usuarios acceder a bienes materiales e intangibles y por lo tanto los docentes brasileños no se perciben como entes políticos, sino como personas que cumplen una misión de contribuir al éxito de sus alumnos a través del inglés. Similar percepción han exhibido los docentes ecuatorianos quienes, de manera general, conciben a la enseñanza de esta lengua como un fenómeno neutral sin ninguna implicación política. Esto justamente empata con las visiones expresadas en los enunciados 1 y 2 del capítulo anterior en que los docentes ecuatorianos perciben a la expansión del inglés como algo natural y beneficioso para sus usuarios. Sin embargo, vale destacar las percepciones similares de los maestros brasileños y ecuatorianos en la medida en que persiguen objetivos instrumentales y educativos cuando piensan en el éxito que los alumnos pueden alcanzar en su vida a través del inglés.

7.3.2 Proposición 2

Los participantes revelan de manera acrítica adherencias a diferentes pedagogías/metodologías del centro y muestran ambivalencias con respecto a los contenidos y materiales de enseñanza.

La proposición 2 incluye tres elementos claves: metodología, contenidos y materiales,

razón por la cual incluyo tres secciones que describen a cada uno de ellos.

7.3.2.1 Metodología

Los docentes manifiestan preferencias por metodologías promovidas por el centro sin cuestionarlas. Además de la dependencia ejercida por los métodos del centro (Holliday, 2005; Phillipson, 1992, 2008b), pienso que entre otras razones de esta visión se encuentra el hecho de considerar como propósito principal el adquirir la competencia comunicativa. El énfasis de los docentes por promover una competencia comunicativa en los estudiantes es producto de la gran influencia que ha ejercido la psicolingüística en el área de la adquisición de las lenguas, la que se ha centrado exclusivamente en procesos cognitivos (Canagarajah, 1999) deslindados de la cultura y la sociedad y que, en consecuencia, han promovido una visión instrumental de la lengua. Así, la enseñanza se ha centrado en el conocimiento de estructuras y funciones del lenguaje separada de los contextos de los aprendices y dirigida a la transmisión de mensajes. De esta manera, la enseñanza se ha circunscrito a la aplicación de métodos y modelos (Penycook, 1990). Los métodos se han convertido así en eje único de la enseñanza descuidándose otros aspectos trascendentes del contexto de los alumnos y docentes (Kumaravadivelu, 2006). Estas influencias también han contribuido a mirar al inglés como una actividad apolítica como la proposición 1 indicó.

De acuerdo a las respuestas del cuestionario en línea, la mayoría de docentes manifiesta que emplean una enseñanza comunicativa o *Communicative Language Teaching* (CLT) como se la conoce en inglés. En la misma línea en la entrevista, los participantes revelan esta perspectiva, pero sin ningún criterio que cuestione esta metodología o que deleve su procedencia y los intereses que hay detrás (Penycook, 1994; Phillipson, 1992, 2008b). A continuación, presento unos ejemplos de esta preferencia metodológica:

[...] me gusta utilizar *el enfoque comunicativo porque pienso que es la única manera que nuestros estudiantes puedan aprender justamente esa parte comunicativa del idioma, es decir, de cómo poder hablar en una o en otra situación. Justamente en la parte gramatical, yo pienso que muchos de los profesores pensamos que la parte estructural es lo más importante, pero yo sí pienso que si es que alguien hace por ahí algún error de no decir una `s` o a lo mejor de olvidarse el have en el present perfect, pero sin embargo la, la idea puede ser entendida por la otra persona, está perfecto. Porque ese tipo de estructuras vienen ya con el tiempo y con la práctica (E1_G1_P9:370).*

[...] ninguna persona le va a estar diciendo, “Ah, tú hiciste un error en eso, o a ver, escribe, primero escribe para ver lo que estás diciendo”, ¡no! Sino más bien justamente, *es [...] la parte de comunicación un poco más natural que debemos enseñar, y por eso yo tiendo a, por lo menos a enseñar, a tratar de enseñar esa parte a mis estudiantes (E1_G1_P9:379).*

Los participantes 5 y 9 destacan cómo la comunicación, o la transmisión de mensajes, es más relevante que las estructuras gramaticales incorrectas, mostrando su adhesión al enfoque comunicativo de la lengua, pero sin expresar ningún cuestionamiento y mostrando en alguna medida, la influencia de la ideología del hablante nativo al ver a su metodología como el modelo a seguir (Holliday, 2005), cuestión que empata con la proposición 2 del capítulo anterior. Esta influencia velada, dice Holliday (2006) basándose en Anderson, de enmendar la cultura del no nativo con su metodología de enseñanza, se remonta al enfoque estructural o audiolingual.

A continuación, un ejemplo que va en línea con los anteriores, destacando la importancia de lograr hacerse entender por el interlocutor a través tanto de medios orales como escritos:

[...] *no importa si gramaticalmente se está expresando mal. Pero lo que sí, como se dice, tienen que hacerse entender el mensaje que usted quiere transmitir; entonces [...] de mi parte, bueno, yo trabajo de esa manera con los chicos, para que, en sí, no solamente sean gramaticales, ¿sí? sino más bien ellos... utilicen todo eso, ¿sí? obviamente a través de lecturas, de writing. Y de ahí si todo eso [...] lo que es la parte comunicativa (E2_G1_P5:246).*

En el siguiente extracto el docente manifiesta la importancia de la comunicación, pero no la circunscribe solo al enfoque comunicativo, sino señala que otras metodologías también pueden aportar en la comunicación. Luego da unos ejemplos de propósitos comunicativos de la lengua en diferentes niveles.

[...] *el interés de aprender otro idioma es precisamente el llegar a la comunicación, el poder transmitir sentimientos ideas, creo que esa es la razón principal. Hay otras metodologías, obviamente, que nos van a ayudar a llegar a ese objetivo de la comunicación. Pero principalmente ese es nuestro, nuestro motivo. Y obviamente... la gente puede tomarlo, no sé, como un propósito vacacional, por ejemplo, para poder llegar a un hotel, o sea no necesariamente algo académico, pero por otra parte en el ambiente que estamos viviendo vemos que la gente se prepara porque quiere presentar resultados de su investigación. Entonces, ya es como otro nivel, pero al final del día siempre... la comunicación es lo que prevalece, digamos ¿no? (E2_G1_P10:74).*

La participante 4 a continuación, de manera similar, destaca la importancia del enfoque comunicativo desde los niveles iniciales, reiterando que sirven diferentes metodologías [*todo vale la pena usar en clase (E1_G2_P4:Pag9 Preg32)*], así como el enfocarse en el vocabulario y gramática, pero que éstas no tienen utilidad si el alumno no sabe comunicarse de manera verbal y escrita:

[...] *hay que comunicarse desde el nivel A1, desde el inicio. Yo sí creo que eso es tan importante; el método comunicativo o sea la gramática sí, todo, todo, todo vale la pena usar en clase. Todo, el desarrollo de las 4 destrezas, las herramientas de la gramática, el vocabulario, pero si no hablan los estudiantes y no se comu-*

nican, ¿de qué les sirve? Y también, obvio, la escritura, de que se comuniquen a través de correos electrónicos, o mensajes escritos o también hablados (E1_G2_P4:Pag9 Preg32).

Siguiendo la perspectiva anterior del método comunicativo y ampliándola, los siguientes extractos muestran cómo los docentes no se adhieren a una sola metodología, sino más bien creen que la combinación de varias es más efectiva. Señalan, además, que no se debe descartar ninguna metodología porque en determinado momento éstas pueden ser útiles. De alguna manera el empleo de varios métodos muestra que los docentes no siguen prescriptivamente los principios de cada uno de ellos, mostrando así “sutiles formas de resistencia” (Canagarajah, 1999, p. 105).

Todos [los métodos] valen, todos valen. O sea, para mí, mandarles a hacer un proyecto donde los chicos se involucren, o sea estén tan motivados, esa es la idea, para que hagan los proyectos, una maravilla. Task based, ¡qué chévere! lo que ya aprendieron en la clase vayan a la casa y produzcan, ¿no? O sea, todo, todo eso es parte del aprendizaje, para mí no es solo el comunicativo, pero... para mí el más importante, o sea, tiene que comunicarse el alumno, pero ¿a través de qué? de muchos diferentes, tipos de actividades y de tasks y de diferentes cosas (E1_G2_P4:Pag9 Preg33).

El *comunicativo* es importante porque se trabaja mediante las funciones del lenguaje, pero yo creo que *es una mezcla de enfoques y metodologías lo que debemos trabajar*. En ciertas ocasiones vamos a necesitar el TPR, que era el *Total Physical Response*, en otras ocasiones vamos a estar con la *metodología tradicional* porque ciertas cosas que necesita distintos aspectos metodológicos y enfoques también. Pero ahora está en auge lo que es el *CLIL*, entonces lo que es... la *interdisciplinariedad* que sería, *aprender el idioma mediante las distintas asignaturas*. Creo que eso ha estado en auge y es importante, ¿no? porque les llama la atención, trabajar con ciencias y aprender inglés; trabajar con historia y aprender inglés (E2_G1_P2:118).

Los participantes perciben a todas las metodologías como positivas. Mencionan un sinnúmero de metodologías que se adhieren al enfoque comunicativo como la enseñanza por tareas, el *Total Physical Response*, el *CLIL*, y otras como la gramática y traducción, como instancias que pueden servir en determinados momentos. La participante 4 del grupo dos señala justamente “*todo eso es parte del aprendizaje, para mí no es solo el comunicativo*” (E1_G2_P4:Pag9 Preg33) y en líneas similares, el participante 2 manifiesta, “*es una mezcla de enfoques y metodologías lo que debemos trabajar*” (E2_G1_P2:118).

En la misma tónica, el siguiente maestro expresa que:

Bueno, el modelo que yo uso no es todavía considerado como una metodología,

pero es un *modelo que se llama de clase invertida*. Me gusta muchísimo porque trabaja más o menos como, como una *bisagra donde le permite articular otras metodologías* y al final le ayuda a alcanzar su objetivo que es que el estudiante pueda estar en la capacidad de expresar verbalmente, de manera escrita y entender también el idioma. ¿No es cierto? (E2_G1_P10:83).

[...] O sea, cada vez que leo algo, me convengo de que *no hay una metodología única ¿sí?* En todo caso mejor siempre esa, *ese método ecléctico como de ir conjugando diferentes metodologías, diferentes modelos, siempre van a aportar*. Yo creo que no, no, vamos a llegar al punto en que vamos a decir que *tal metodología definitivamente no sirvió y descartar*. Yo creo que en determinado momento puede ayudarle a usted y ahora, como tenemos estudiantes que aprenden de diferentes maneras y todo, ahí entra la visión del docente de ver cómo va dinamizando x metodología con otra metodología con el propósito de ayudarle al estudiante (E2_G1_P10:89).

Incluso el participante 10 menciona la clase invertida como un mecanismo para conjugar todos los métodos [*le permite articular otras metodologías* (E2_G1_P10:89)]. Y comenta “*no hay una metodología única ese método ecléctico como de ir conjugando diferentes metodologías, diferentes modelos, siempre van a aportar*” (E2_G1_P10:89).

Todas las aseveraciones anteriores muestran, en alguna medida, comportamientos de resistencia que no se adhieren prescriptivamente a un método en especial (Canagarajah, 1999). En todo caso, los comentarios de los maestros no emiten cuestionamientos hacia estas metodologías lo que en cierto grado es una señal de dependencia del centro (Holliday, 2005; Phillipson, 1992, 2008b).

Seguidamente presento un extracto que va en línea con los anteriores, y que revela una visión que va más allá del método comunicativo:

Yo decía *communicative method* [en el cuestionario], pero yo creo que *más me voy al postmethod*. No hay un método, *no hay un método ideal*, sino yo *tengo que buscar qué es lo que funciona mejor con los estudiantes que tengo* (E1_G2_P2:Pag21 Preg30).

Un tanto me identifico más [con el pos-método]. Claro que queremos que el aula sea comunicativa. Pero ah... la idea del *postmethod*, yo puedo estar errada, pero me parece que era sumamente interesante porque yo *ya no me atengo a un método*, no es que yo hago *comunicativo*, no es que yo hago *grammar translation*, nada; sino yo *hago lo que necesito en mi aula*. Entonces usted sabe hay algunos mayores [...] y ellos quieren la gramática, ellos quieren la explicación, la forma, ¿por qué?, ¿cuál es la estructura?, ¿con qué va?, ¿dónde? (E1_G2_P2:Pag20 Preg30).

Esta docente va más allá del método comunicativo, buscando lo que Canagarajah señala, un proceso reflexivo para atender las particularidades del contexto, alejándose de esa depen-

dencia del centro, revelando un proceso de búsqueda para contribuir de manera más efectiva al proceso enseñanza-aprendizaje. De hecho, la participante 2 del segundo grupo explicita su preferencia por el pos-método (Kumaravadivelu, 2001) señalando, “*yo creo que más me voy al postmethod [...] no hay un método ideal, sino yo tengo que buscar qué es lo que funciona mejor con los estudiantes*” (E1_ G2_ P2:Pag20 Preg30). Esto permite a los docentes no estar bajo el control de una metodología determinada y enfocarse en el contexto para responder a las necesidades de sus estudiantes (Canagarajah, 1999), cuestión que va en línea con la pedagogía crítica mencionada por Canagarajah.

En general, existe una diferencia entre las creencias o percepciones de estos docentes en relación con la metodología que emplean o prefieren. El primer grupo claramente manifiesta que CLT es lo que usan, el grupo 2 va un poco más allá, mostrando en algún grado formas de resistencia (Canagarajah, 1999). Algunos docentes hablan de diferentes metodologías, y una participante del grupo 2, en particular, menciona el pos-método (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2001) y lo importante que es responder a las necesidades de sus estudiantes y sus contextos (Canagarajah, 1999). Sin embargo, en general ningún docente cuestiona o mira que el empleo del enfoque comunicativo puede implicar una dependencia del centro (Holliday, 2005; Phillipson, 1992, 2008b). Sin duda, existe una influencia grande denotándose una dependencia profesional (Canagarajah, 1999) de los maestros ecuatorianos. Como lo señala este último autor, pareciera que los profesores, inconscientemente, se encuentran en un proceso de reproducción de las metodologías del centro. En general, los docentes no presentan cuestionamientos sobre los intereses que las metodologías empleadas conllevan detrás (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992, 2008b). Es decir, estas adhesiones confirman la injerencia del inglés como lengua dominante, específicamente su influencia en términos de recursos inmateriales como son los principios pedagógicos emanados del centro (Phillipson, 1992).

Además, parece que muchos de los docentes entrevistados han mitificado a los métodos de instrucción considerándolos como los ejes de la enseñanza, cuando un sinnúmero de factores tales como “la percepción del aprendiz, las necesidades de la sociedad, [...] y las limitaciones institucionales” también están insertos en este proceso (Kumaravadivelu, 2006, p. 165). Una docente del grupo 2, en alguna medida da mayor validez a su contexto que a los métodos, acercándose a esta perspectiva crítica señalada por Canagarajah y Kumaravadivelu.

7.3.2.2. Contenidos y otras facetas de la enseñanza

En relación con los contenidos, en el cuestionario la mayoría de los participantes contestan que privilegian los contenidos lingüísticos y en segundo lugar los culturales. El análisis

de las entrevistas confirma aquello cuando exhiben preferencias por aspectos gramaticales, las funciones de lenguaje que apunten a la comunicación, las diferentes destrezas de la lengua, y el vocabulario. A continuación, incluyo unos extractos cuyos fragmentos en itálicas destacan los contenidos lingüísticos que los maestros enfatizan en sus clases:

Bueno, basándose, pues, en lo que es el currículo, [un contenido] es la *comunicación*, ...no siempre usando la gramática correcta, pero *con tal que se comunique el muchacho* y utilice la pronunciación medio adecuada, eh... es aceptable, es aceptable. Lo que me gusta a mí particularmente en la cuestión [de contenidos] es el *reading*, es el *reading*, las lecturitas así, esa es la parte que me gusta. Y también ahora el, *listening* también pues. *Bueno todas las 4 destrezas son primordiales*, pero, o sea, también me gustan bastante el *listening* y el *reading* (E1_G1_P14:70).

Por ejemplo, yo tuve una docente, una profesora aquí en la universidad que, que nos enseñaba o nos daba las pautas que *el inglés se enseña en torno a las funciones del mismo, del idioma más que en el contenido gramatical*. Entonces he tratado de hacer eso en mis clases, *las funciones del idioma*. Pero con respecto a los textos siempre están enfocándose en los tiempos, siempre están *los tiempos, siempre están los superlativos y los comparativos y todo ese tipo de contenido*. Entonces, sí, sí, *sí es importante este tipo de contenido gramatical*, pero también debemos *pensar en la función del idioma*, ¿no? En darle esta funcionalidad que se necesita para lograr una comunicación eh... provechosa, digámoslo así, que es para lo que está el objetivo principal de la enseñanza del inglés, que sirva para la comunicación (E1_G1_P2:56).

También los docentes señalan como contenidos que brindan en sus clases a las temáticas culturales y de interés para los estudiantes:

Bueno, enseñar la cultura... al aprender nosotros ya una segunda lengua, *estamos aprendiendo la cultura realmente de ese idioma* (énfasis del entrevistado), ¿sí? Y yo creo que *sí es importante enseñar a los chicos el idioma de dónde viene, de qué cultura está*, por ejemplo, si hablamos del inglés, si hablamos de Norteamérica, ¿sí? ¿Cómo es la cultura americana? *Al dar cierto material, por ejemplo, a los chicos, les vamos a dar un material a lo mejor, este, relacionado con la cultura americana*; entonces, ellos... en sí para expandir más sus conocimientos y... claramente, yo creo que sí es importante insertarles la parte cultural dentro del idioma (E2_G1_P5:195).

Aparte de temas relacionados con la cultura de países de habla inglesa y la nuestra, también *se trabaja con contenidos que son relevantes para ellos*, es decir con *contenidos que en un futuro les va a servir en situaciones de la vida real*. También es importante trabajar con *contenidos de su interés* (*favorite stars, youtubers, technology, video games*, etc.), y de esa forma se sentirán motivados (E1_G1_P7:65).

En este último extracto, la docente señala que se debe impartir contenidos relacionados con los intereses de los estudiantes como “*favorite stars, youtubers, technology, video games*”

(E1_G1_P7:65). Por otro lado, el participante 5 destaca la importancia de aprender la cultura extranjera, especialmente la americana [*estamos aprendiendo la cultura realmente de [...] ese idioma*] (E2_G1_P5:195)].

Los docentes pertenecientes al segundo grupo señalaron también la importancia de enseñar la cultura norteamericana, como lo indica la participante 4:

Bueno, aparte [de enseñar contenidos] del libro, [enseño] *contenidos culturales*. Eh... Creo que *la cultura va de la mano con el idioma, y el idioma sin la cultura es incompleto, entonces yo sí pongo énfasis en la enseñanza de, de temas culturales* para que los chicos también abran la mente y, y puedan eh... desenvolverse mejor (E1_G2_P4:Pag2 Preg6).

Esta docente manifiesta que el conocimiento de la cultura extranjera le provee al estudiante de horizontes más amplios y además le puede ayudar a desenvolverse mejor, es decir, en alguna medida ella está considerando que el aprendiz podrá comunicarse mejor al hacerlo con un hablante nativo. Cuando indagué por ejemplos específicos de temáticas culturales, la participante añadió lo siguiente:

Claro, bueno la cultura es todo, ¿no? Pero o sea esa idiosincrasia de los norteamericanos, por ejemplo, diríamos; o los feriados. ¿Por qué utilizan, por qué son tan directos los gringos?; o sea, medio en relacionar en ¿cómo se comunican y cómo es el idioma? ¿No? Que entiendan eso, tienen que ser directos. No como en español que nos damos las vueltas.

Temas como historia, como la música, eh, eh... como, digamos el jazz, blues; que los chicos sepan de dónde vienen y por qué, qué significa cada tema. Hay tanto, tanto, la comida también es un tema que los chicos disfrutan, en ciertos libros vienen esos temas (E1_G2_P4:Pag2 Preg6).

Además de temáticas relacionadas con la historia, la música, la comida, la docente añade la importancia de abordar tópicos asociados a la idiosincrasia y la manera directa de comunicarse de los estadounidenses. Como dice Graddol (2006) el modelo del inglés como lengua extranjera promueve la cultura de los hablantes nativos como el ideal a seguir. Implícitamente la docente está pensando en preparar a sus aprendices para interactuar con los hablantes nativos.

Por otro lado, en su postal, la participante 2 no solo subraya la importancia del aprendizaje de aspectos culturales sino también el desarrollo de habilidades de los estudiantes que sobrepasan el aspecto lingüístico. Constata el entusiasmo de sus alumnos al realizar actividades que van más allá de lo esperado, expresando su sorpresa y satisfacción en los momentos en los que “los estudiantes le muestran las habilidades desarrolladas en clase, tales como hablar sobre otra cultura para que otros conozcan de donde proviene esta lengua que la están haciendo suya”

[when students [...] show[...] the skills they have developed in class, such as speaking about another culture so others get to know where this new language they are making their own is also spoken (Postal_G2_P2)].

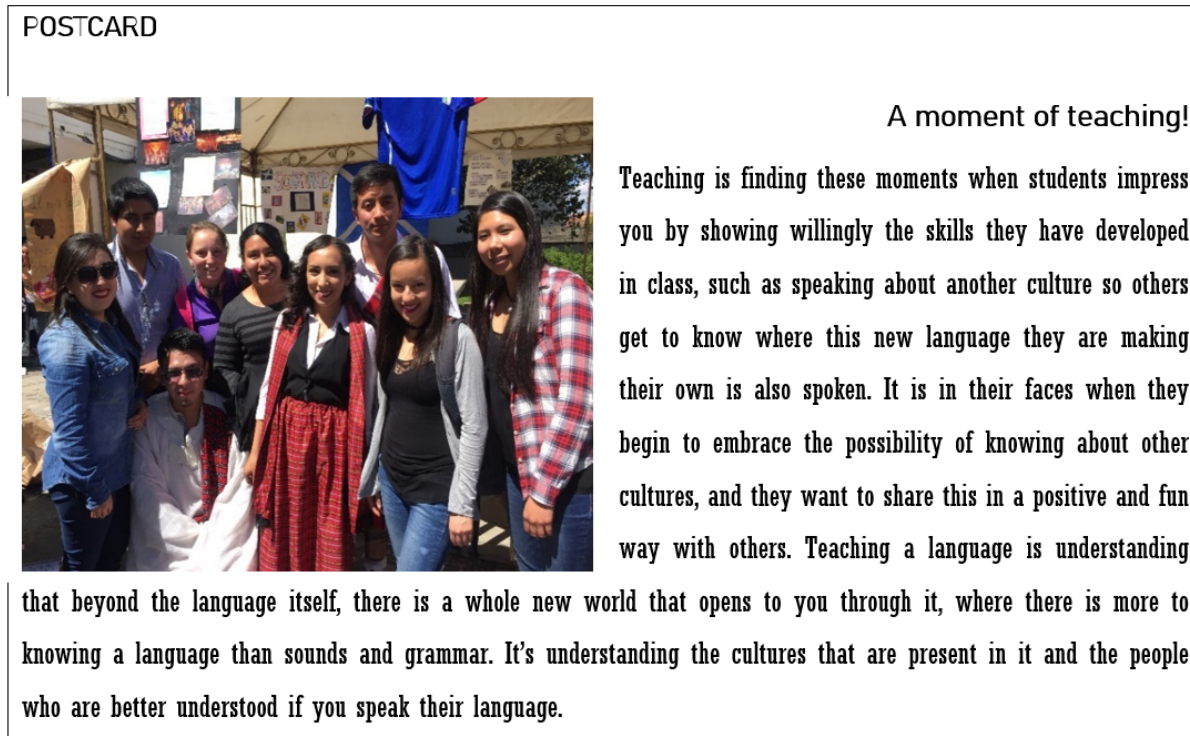
A continuación, presento la traducción del texto completo de su postal:

“Un momento de la enseñanza

Enseñar es encontrar esos momentos cuando los estudiantes te impresionan al voluntariamente mostrar las habilidades que ellos han desarrollado en clase, tales como el hablar acerca de otra cultura para que así otros lleguen a conocer en dónde es usada esta lengua que la están haciendo suya. Sus rostros muestran que ellos empiezan a aceptar la posibilidad de conocer otras culturas y quieren compartirlas con otros de una manera positiva y divertida. Enseñar una lengua es creer que más allá de la lengua misma existe un mundo nuevo que se abre a través de ella, donde hay más que conocer que solo sonidos y gramática. Enseñar una lengua es entender las culturas que están presentes en ella y a las personas que son comprendidas de mejor manera si hablas su idioma” (Postal_G2_P2).

Figura 14

Postal de la Participante 2



La participante destaca la gratificación generada por los logros de sus estudiantes, al

mostrar ellos lo aprendido, especialmente los contenidos de otras culturas⁸³. Enfatiza la importancia del aprendizaje de una lengua, en este caso del inglés que les permite conocer otras culturas, abrirse hacia otros mundos y otras perspectivas de entenderlos. La docente destaca las ventajas que el aprendizaje de una lengua provee a sus aprendices, recalando en la apertura hacia otras formas de ver el mundo, a otras formas de comunicación, lo que a su vez conlleva un mayor entendimiento de los otros. La foto muestra a un grupo de estudiantes participando en un festival llevado a cabo fuera del aula, en el que cada grupo de alumnos debía representar a diferentes culturas de habla inglesa. De hecho, sus estudiantes expusieron oralmente y contestaron preguntas sobre la cultura escocesa (Doc. Exp_P2). En la fotografía, dos de ellos están llevando atuendos escoceses. Estos estudiantes interpretaron un baile típico que se constituyó en una presentación inesperada para la docente (Véase documento explicativo de Postal_P2 en anexo 4) demostrando, de acuerdo con la participante, la voluntad y empeño de los estudiantes por expresar sus ideas, denotando que el aprendizaje de una lengua extranjera también implica relacionarse con esa dimensión humanista que su enseñanza provee (Byram, 2020). Esa perspectiva humanista se revela en el acercamiento de los estudiantes a la cultura escocesa y su adentramiento al exponerla de manera oral y a través de una danza. Además, la exposición oral y el baile ejecutado por los estudiantes es una muestra de la variedad de contenidos culturales que quieren transmitir; este hecho deja entrever que los estudiantes se alejan de una visión esencialista de la cultura y, por lo tanto, de los estereotipos que suelen estar presentes en textos de enseñanza de las lenguas extranjeras (Baker, 2015). La profesora se sentía muy complacida de percibir cómo sus estudiantes hacen suya la lengua extranjera y al mismo tiempo dan a conocer aspectos culturales, mostrando su actitud positiva hacia la cultura anglosajona, destacando así que el idioma va más allá de las formas lingüísticas. Los rostros sonrientes de los estudiantes revelan su apertura y disfrute de conocer otra cultura y transmitirla a otros. La participante, al promover entre sus estudiantes el conocimiento cultural anglosajón, está valorando el arte y, por lo tanto, una parte de la otra cultura que permite a sus estudiantes comprender de mejor manera al otro (Byram & Wagner, 2018). Justamente esta participante finaliza indicando que el lenguaje involucra además entender a la cultura de los que la hablan y a sus hablantes. Esta última aseveración muestra la actitud de comprensión y respeto hacia otros hablantes generada por el conocimiento de la cultura extranjera, actitudes necesarias para una competencia intercultural (Baker, 2015), las cuales, a su vez, forman parte de un objetivo educativo que se relaciona con el entendimiento del otro (Byram, 2020). Concluyendo, esta postal no solo muestra contenidos culturales que emplea la docente, sino también subyace ese objetivo educativo complementario

⁸³ Al margen de que los estudiantes demuestren su aprendizaje de contenidos de la cultura escocesa en este momento en específico, la participante comunicó que se refería a las culturas en general.

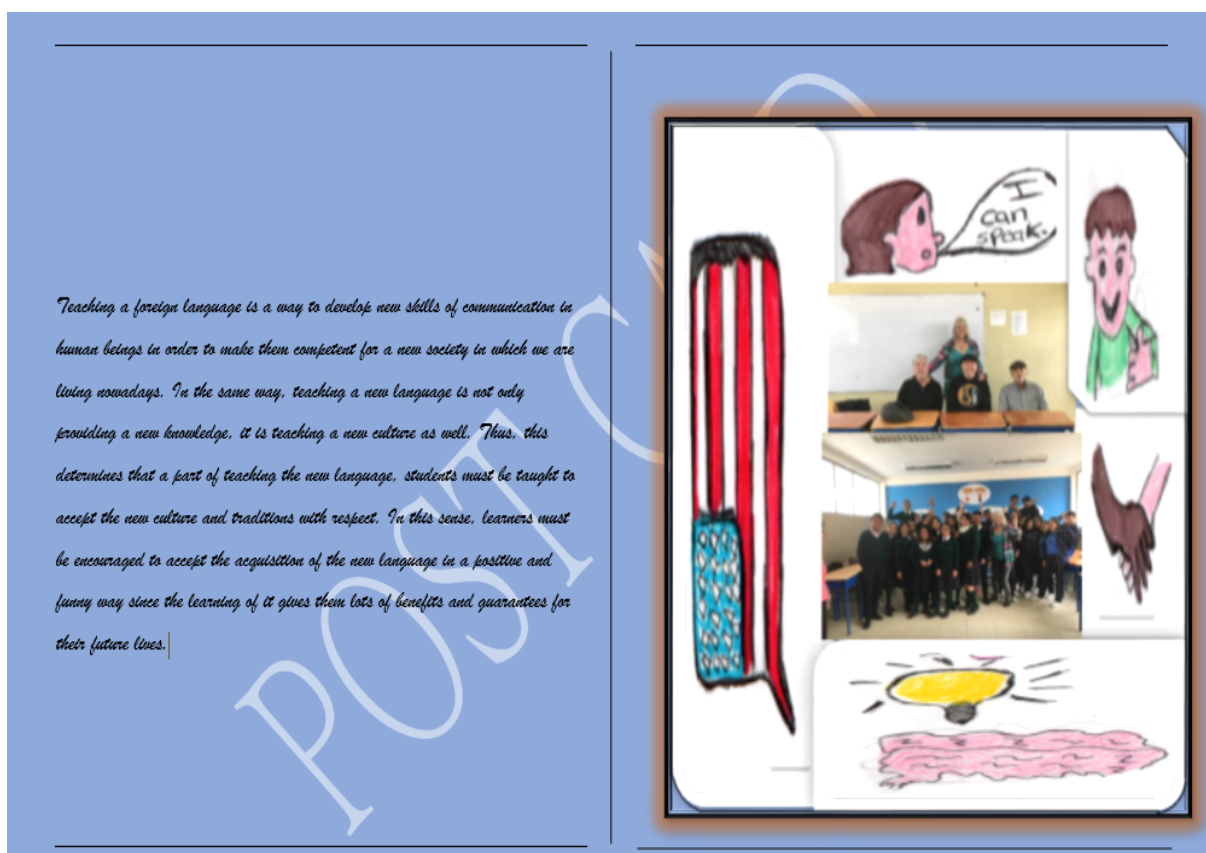
también referido por otros docentes en las postales presentadas en la proposición anterior.

En línea con la postal anterior, el participante 5 también señala, entre otras características, lo importante de la enseñanza de la cultura extranjera. A continuación, incluyo la traducción del texto de su postal:

“Enseñar una lengua extranjera es una manera de desarrollar nuevas estrategias de comunicación en los seres humanos, con el propósito de hacerles competentes para una nueva sociedad en la que estamos viviendo actualmente. De la misma manera, enseñar una lengua no es solamente proveerles de conocimiento. Involucra también enseñar una nueva cultura. Entonces, esto determina que, a parte de la enseñanza de la nueva lengua, a los estudiantes se les debe enseñar a aceptar la nueva cultura y sus tradiciones con respeto. En este sentido, los aprendices deben ser motivados a aceptar la adquisición de una lengua de una manera positiva y entretenida ya que su aprendizaje les da muchos beneficios y garantía para su vida futura” (Postal_G1_P5).

Figura 15

Postal del Participante 5



Al inicio el participante resalta que el enseñar una lengua implica enseñar nuevas habilidades para la comunicación para ser competentes en el mundo de hoy [Teaching a foreign

language is a way to develop new skills of communication in human beings in order to be competent in a new society (Postal_G1_P5)]. Esta visión empata con lo que Baker (2012) señala sobre la necesidad de desarrollar una conciencia intercultural que requiere nuevas estrategias, entre las que se encuentran las de comunicación, justamente para lograr desenvolverse en un mundo multicultural y multilingüe. En alguna medida, el docente está tratando de responder a las exigencias del mundo actual al indicar la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas dentro de la enseñanza del inglés. Por otro lado, señala que la enseñanza no solo comprende conocimientos sino una apertura a la cultura de la lengua extranjera, que debe ser aprendida por los estudiantes con una actitud de respeto. Surge nuevamente, como ya otros participantes mencionaron en sus postales, ese valor de desarrollar el respeto por el otro que está inmerso en el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultura, constituyéndose este hecho en una característica que implica la competencia intercultural (Baker, 2015) y un objetivo educativo complementario que la enseñanza de la lengua extranjera provee al promover el entendimiento por el otro (Byram, 2020). Termina su postal destacando “los beneficios [que esta lengua brinda] para la vida futura” de los estudiantes [it gives them lots of benefits [...] for their future lives (Postal_G1_P5)], mostrando su característica instrumental también manifestada por otros participantes.

Por otro lado, en su documento explicativo, señala que “el enseñar una lengua no es tan simple como mucha gente puede pensar” [Teaching a foreign language is not as simple as many people think (Doc. Exp. _P5)] apuntando justamente a esta complejidad de habilidades circunscritas en la comunicación. Entre ellas menciona que, además de los conocimientos que un docente de inglés debe poseer, debe saber motivar a sus estudiantes al aprendizaje. Entonces indica que la postal representa la importancia de la preparación de los docentes y las metas que se deben conseguir para los estudiantes (Véase documento explicativo de la Postal_P5 en anexo 4). Estas metas se circunscriben en 4 dominios que ilustra alrededor de su postal: conocimientos, habilidades, valores y actitudes. El dibujo de un individuo que dice, “Yo puedo hablar” (Postal_P5), ilustra los conocimientos del área lingüística, así como la facilidad para interactuar con otros (Véase documento explicativo bajo la dimensión de conocimientos en anexo 4). Destaca las destrezas lingüísticas como habilidades. Y en su dibujo muestra una actitud positiva en la que un estudiante está mostrando su pulgar. Los brazos entrelazados de la postal que pertenecen a dos razas de individuos representan la tolerancia, el respeto y la unión entre seres humanos. El último dibujo muestra la manera cómo el docente presenta sus clases, como una guía en un camino por recorrer. Estas explicaciones provienen de lo dicho por el participante en su documento explicativo.

El participante 85, en la misma línea que el docente 5, señala la importancia de desarrollar habilidades en los estudiantes y valores de respeto. Las habilidades conjugan los objetivos instrumental y educativo y los valores muestran la necesidad de conocer las diferentes culturas de nuestra sociedad para generar valores de respeto. A continuación, incluyo la traducción del texto de su postal destacando en cursivas lo dicho:

“Los objetivos de la enseñanza del inglés

Desde que yo era niño, el inglés siempre fue mi materia favorita, desde los días de la escuela. En esos días, el inglés para mí significó diversión, amor, viaje, aventuras, gozo, etc.

Para mí, el objetivo principal de la enseñanza del inglés es *desarrollar en mis estudiantes sus habilidades intelectuales y personales a través del uso de las competencias de la lengua que les permita ser capaces de ser conscientes del mundo globalizado en el que vivimos.*

El inglés no es solamente gramática, *es entender y respetar las diferencias culturales en nuestra sociedad y cómo enfrentarlas* de manera eficiente y efectiva. Es por eso por lo que los profesores juegan un rol importante en el mundo” (Postal_P85).

Figura 16

Postal del Participante 85

THE OBJECTIVES OF TEACHING ENGLISH!

Since I was a child, English was always my favorite subject since schooldays. During schooldays, English, for me, meant fun, love, travel, adventures, joy, etc.

For me, the main objective is to develop in my students their intellectual and personal abilities, using language competences that enable them to be aware of the globalized world which we live in.

English is not just grammar is to understand and respect cultural differences in our society and how to face them in an efficient and effective way, that's why teachers play an important part in our world.



El participante 85 señala dos objetivos que van en la misma línea que los indicados por el colega anterior (P5), a saber, a través del lenguaje extranjero desarrollar habilidades intelectuales y personales a través de las competencias de la lengua que les permita desenvolverse en el mundo globalizado [*The main objective is to develop in my students their intellectual and personal abilities, using language competences that enable them to be aware of the globalized world (Postal_P85)*] y, enfrentar las diferencias culturales a través de su comprensión y respeto. Estos objetivos, como ya mencioné, se circunscriben a objetivos educativos (Byram, 2020) y de desarrollo de la competencia intercultural (Baker, 2015). La imagen muestra a los estudiantes de este participante dentro del aula de clase y con su uniforme. Los rostros de los alumnos denotan su alegría y posiblemente su afecto por su profesor, quien también se encuentra en la fotografía. El docente explica en su documento que mientras un docente logre motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza, los conocimientos, habilidades y actitudes se desarrollarán de manera natural. [If I have to choose an important fact or part in an objective of teaching English, that is to be close to your students and let them be themselves; if you are able to have this process in your class, you will get that knowledge, skills, values and attitudes come in a natural way (Doc. Exp._P85)]. Por eso para él lo más importante es acompañarlos, apoyarlos y hacerles sentir cómodos y dejarlos ser ellos mismos, indica este maestro, mostrando la relevancia de una atmósfera positiva en el aula y de alguna manera su relación estrecha con ellos. El hacerles sentirse cómodos involucra crear una atmósfera agradable en la que exista química entre estudiantes y profesores y en la que, a la vez, sientan el apoyo de sus pares y de sus maestros (Dewaele, 2011). Y justamente por eso escogió una imagen con sus alumnos, pues ellos le hacen sentir al docente valioso y al mismo tiempo muestra a los estudiantes como su razón de ser. Borg (2006b), encontró que el desarrollo de relaciones cercanas con los estudiantes se constituye en una característica efectiva de los profesores de lenguas.

Otra docente, a través de su postal, destaca también, por un lado, esa faceta humana de conexión con los estudiantes y, por otro, de desarrollo personal del maestro. Indica que los objetivos relacionados con conocimiento, habilidades, valores y actitudes se entrelazan entre sí y resume que el enseñar es una oportunidad para aprender de sus errores, de los alumnos, y de sus contextos diversos que hacen del docente una persona tolerante. Pone al docente como un aprendiz más en el aula, situándolo en una relación horizontal con sus alumnos. Esto se relaciona con un sentimiento de empatía hacia los estudiantes que se expresa en una actitud positiva del docente contribuyendo a una “buena atmósfera emocional” en el aula (Dewaele, 2011). Por otro lado, la maestra considera que el mundo no es estático, y esto hace de los docentes personas flexibles y abiertas al cambio. Resalta el rol del docente como parte importante de ese cambio. La imagen que utiliza en su postal, un rompecabezas, cuyas piezas representan el rol que el do-

cente juega en el aula y sus diferentes facetas de desarrollo personal que en su conjunto forman un corazón, ilustra la conexión afectiva con sus alumnos y destaca el enriquecimiento personal que conlleva la enseñanza a través de experimentar diferentes vivencias. Otra vez la conexión afectiva revela la importancia de la relación cercana con sus estudiantes como condición o característica de un profesor de lenguas (Borg, 2006b).

Figura 17

Postal de la Participante 92

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ACTUALIDAD

Para el mundo entero, ser un docente de Inglés puede ser un trabajo aburrido y simple. Sin embargo, mucha gente no sabe que el convertirse en docente de Inglés tiene innumerables beneficios, no solo para el profesional en el área, sino para la gente que lo rodea. Si enmarcamos este proceso en cuatro objetivos principales, como el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes, podríamos comenzar indicando que enseñar es aprender diariamente de uno mismo y de los estudiantes. El aprendizaje es ilimitado, nos obliga a ser humildes y a seguir mejorando día a día. Además, la enseñanza nos permite llegar a diferentes personas, conocer sus contextos y ser tolerantes ante la diversidad del mundo que nos rodea. También, el enseñar nos permite demostrar que aprendemos de nuestros errores para ser mejores y que estos errores no son solo de los estudiantes sino también de los docentes. Esto nos permite aceptarnos como humanos no perfectos, nos alienta a ser flexibles y saber que el mundo es algo que cambia y evoluciona y nosotros somos parte del cambio. Finalmente, la enseñanza nos permite ser agradecidos por que llena nuestras vidas de emociones y vivencias, buenas y malas, que hacen nuestro corazón más grande.



En línea con esa faceta humana de la participante anterior relacionada con la conexión con los estudiantes, y como un ejemplo práctico que muestra la preocupación de un docente por subsanar las necesidades de los alumnos en un ambiente de camaradería, presento el siguiente relato tomado del participante 2 quien, en un extracto de su entrevista, también revela su intención de promover el desarrollo de valores de empatía y respeto por el otro, por el compañero o compañera de aula en su afán de atender las necesidades específicas de un estudiante:

[P]or ejemplo el año pasado tuvimos un caso de un alumno que tenía Síndrome de Down. Entonces con él yo trabajé de una manera en la que *no se sienta excluido del grupo*, se sienta parte del grupo, entonces... Eh...

[...]

Sí es *complicado porque no teníamos un tutor para que esté constantemente ayudándole*, entonces lo que *yo opté es por eh... pedir la ayuda de ...un estudiante cada día para que le vaya ayudando, que sea su guía, y esté en contacto con él, que no se sienta disminuido de alguna forma, y esté en contacto y se sienta parte del grupo*, entonces, parte de esta galaxia como podríamos decir.

[...]

Y los demás también aprenden a valorar a una persona con capacidades diferentes

[...]

[Aprenden a respetar] ...y a trabajar de manera mancomunada con ellos [De manera colaborativa]

[...]

Se crea empatía, más que todo, se ponen en el papel de los demás (E1_G1_P2:248).

Este relato revela la consideración del docente por incluir en su aula a todos los estudiantes y al mismo tiempo por promover empatía en el resto de sus alumnos, notándose su preocupación y responsabilidad por desarrollar una actitud positiva hacia el que es diferente. El profesor indica que su intención es hacer que este estudiante con Síndrome de Down “se sienta que forma parte del grupo, parte de esa galaxia”, siguiendo el espíritu de responder a los derechos de inclusión y equidad social que están establecidos en la constitución ecuatoriana. Aunque no lo menciona, indirectamente también propende a desarrollar ese sentimiento de pertenencia a una humanidad en común que comparte valores y tiene responsabilidades, según indica Byram (2018), apoyándose en preceptos de la UNESCO. Este ejemplo muestra que los docentes también tienen otras preocupaciones, no solo se enfocan en competencias lingüísticas, sino también en aspectos que se relacionan, en alguna medida, con la ciudadanía cosmopolita (Byram, 2018).

7.3.2.3. Materiales de enseñanza

Es importante destacar también cómo los docentes perciben a los materiales, recursos que están estrechamente vinculados a la enseñanza. En relación con los materiales empleados

en clase, la gran mayoría de docentes (72%) contestan en el cuestionario que los materiales estandarizados como textos de editoriales extranjeras, deben ser usados en el aula por diferentes razones, que van desde el hecho de que los libros son guías para los contenidos, hasta la noción de que estos materiales muestran la cultura que también se está aprendiendo. A continuación, incluyo algunos ejemplos que señalan que el texto se constituye en una guía para el docente en la medida en que uniforma los contenidos para los estudiantes:

Un texto es una guía, de lo contrario no se estandariza el material y cada profesor enseña lo que piensa que debe enseñar (C_P37:P11.1).

De preferencia la mayoría de los materiales deberían ser estandarizados ya que de esta manera se asegura que los estudiantes tienen acceso y práctica sobre el mismo contenido y habilidades (C_P77:P11.1).

Porque cuando se trabaja con varios paralelos del mismo nivel, es más práctico unificar las actividades y contenidos que se necesita abarcar (C_P38:P11.1).

El P37 señala que el libro es una guía que permite a los docentes de una institución enseñar contenido similar. También implica el seguir una secuencia determinada y evitar una disgregación de contenidos. De manera similar, en los dos siguientes extractos, los docentes hacen referencia a la necesidad de uniformar contenidos y actividades para el beneficio de los estudiantes [*tienen acceso y práctica sobre el mismo contenido y habilidades (C_P77:P11.1)*] y por razones prácticas cuando las instituciones disponen de varios paralelos o grupos de un determinado nivel.

Los participantes mencionan que los textos estandarizados también proveen de componentes culturales:

Esto [el material estandarizado] permite que el estudiante se asocie con un conocimiento cultural no solamente interno sino también externo. En otras palabras, el estudiante puede interiorizar un conocimiento más amplio no solamente del idioma sino también cultural (C_P5:P11.1).

Los siguientes extractos indican otras razones del uso de material estandarizado:

Ya que es material preparado por expertos y nos ayuda a estandarizar los contenidos dentro de un programa (C_P36:P11.1).

Los textos están diseñados según el nivel de los estudiantes y con características según el Marco Común Europeo (C_P68:P11.1).

Pienso que un libro no es la solución perfecta, pero es un muy buen referente y guía en el estudio de un idioma. En mi experiencia es una guía clara no solo el momento que se estudia “x” nivel, sino hasta cuando un estudiante se prepara para un examen internacional. Uno regresa a sus libros básicos para eso (C_78:P11.1).

Al texto de editoriales extranjeras lo considera un material importante pues es elaborado

por expertos, manifiesta un docente. Además, el participante 68 señala que los textos internacionales presentan contenidos según los niveles determinados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, constituyéndose en elementos directores de un programa de enseñanza. Justamente el último extracto del profesor 78 da cuenta de que un texto es una guía dentro de los diferentes niveles y además referencia para futuras consultas. De la misma manera, como mostraban las percepciones sobre la metodología, no existe ningún cuestionamiento a los intereses económicos que estos textos puedan representar (Phillipson, 1992) e inconscientemente se contribuye a las ganancias de muchas editoriales amparadas por el Consejo Británico (Phillipson, 2017).

El participante 2 comenta lo siguiente ante la pregunta que ausculta sus impresiones sobre los textos estandarizados que emplea en su clase:

[N]o tenemos que centrar la enseñanza de cualquier asignatura con el texto, Pero es un instrumento importante en sí. Obviamente *vamos a utilizar otros materiales*, lecturas, actividades, worksheets que encontramos en el internet, que puedan ser útiles, pero *siempre tenemos que estar ligando todo eso con el texto*. Y obviamente son *editoriales internacionales*, ya que acá en el Ecuador, no hay, no creo que haya, de lo que yo conozco de aquí en el Ecuador, *no creo que haya editoriales que produzcan libros de inglés y que sean de calidad*, más que todo. Siempre se recurre a otras editoriales como Cambridge o Richmond, por lo general, para hacer la selección de textos en inglés (E1_G1_P2:30).

De manera más abierta, el docente admite que el texto no lo es todo en el aula, pero sí un instrumento en el que el docente se basa para el resto de material complementario. Por otro lado, señala la confiabilidad de estos textos al ser elaborados por editoriales extranjeras que garantizan su calidad. Esta noción de la experticia de editoriales extranjeras también fue manifestada por otros participantes:

[Y]o he visto libros de Cambridge que tienen un, *tienen procedimientos bastante rigurosos y me parecen que son mucho mejores hechos por todo el estudio* que, que, no solamente la Universidad de Cambridge tiene sino la parte de la imprenta de Cambridge, de Cambridge en sí de University of Cambridge. Ellos *tienen todo un sistema, no solamente de hacer materiales, sino que todos los materiales que ellos hacen están de acuerdo y relacionados con los exámenes internacionales y estos exámenes internacionales están, por ejemplo, encadenados al, al Marco de Referencia*. Entonces *es todo un arte*, un conjunto de, de todo (E1_G1_P9: 266).

La participante 9 destaca la experticia de las editoriales del centro en la producción de materiales, entre los que se destacan textos cuyos contenidos están conectados con los criterios establecidos en el Marco de Referencia Común para las Lenguas, así como con los exámenes internacionales. La frase “es todo un arte” (E1_G1_P9: 266) denota su reconocimiento y admi-

ración por estos materiales. No muestra ninguna señal de cuestionamiento ni conciencia de las ganancias que la venta de estos representa, sino más bien una dependencia (Phillipson, 2017).

Por otro lado, un menor porcentaje (28%) de docentes contesta en el cuestionario que los textos estandarizados no deberían ser empleados exclusivamente en las aulas, pues, entre otras razones, no consideran el contexto ni las necesidades del estudiante. Aquí presento unos ejemplos que ilustran estas aseveraciones:

Sí se debe usar un texto de editorial extranjera para lograr un objetivo planteado claramente y en común con la institución con la que trabaje. Aclarando que no solo (énfasis del participante) debe basarse en el libro, sino *usarlo como guía a más del material que necesiten los alumnos con base en sus necesidades y fines académicos* (C_P29:P11.1).

Implica más trabajo [crear material propio] pero *la clase no se basará solamente en un libro sino se puede ampliar contenidos y ayuda a que la clase no sea tan automática y monótona* (C_G2_P1:P11.1).

[El docente ecuatoriano] puede preparar *su propio material con base en las necesidades e intereses de los estudiantes* (C_P55:P11.1).

En el primer extracto, el docente menciona nuevamente la noción de que el texto puede ser usado como guía, pero enfatiza en lo importante que es usar material complementario que responda a las necesidades de los estudiantes [*usarlo como guía a más del material que necesiten los alumnos con base en sus necesidades y fines académicos específicos* (C_P29:P11.1)]. La participante 1 del grupo 2 también menciona la idea de emplear otro material fuera del libro para motivar a los estudiantes [*se puede ampliar contenidos y ayuda a que la clase no sea tan automática y monótona* (C_G2_P1:P11.1)]. En líneas similares el participante 55 señala que los docentes “*puede[n] preparar su propio material con base en las necesidades e intereses de los estudiantes*” (C_P55:P11.1). Un elemento común de estos maestros es responder a las necesidades de los alumnos.

Los siguientes extractos, por otro lado, contradicen los anteriores:

Libros internacionales son únicamente para estudiantes migrantes en el país de lengua inglesa, mas *no para el país de habla extranjera* (C_P80:P11.1).

[Los textos de las editoriales extranjeras] no se apegan a las realidades [de estudiantes ecuatorianos] (C_P7:P11.1).

En los dos últimos extractos los docentes manifiestan que los textos de editoriales extranjeras no son relevantes para el contexto ecuatoriano pues “no se apegan a las realidades” (C_P7:P11.1) de este país. A pesar de este cuestionamiento, ninguno de estos participantes menciona los intereses económicos detrás del empleo de libros de editoriales extranjeras (Phi-

llipson, 1992, 2017).

En las entrevistas los docentes expresan similares percepciones. Ante la interrogante sobre cuáles son los tópicos de preferencia para enseñar o que siempre emplean en sus clases, un docente comenta:

Bueno, o sea realmente usted sabe *que el texto que nos da el ministerio* o los textos que uno tiene... pues *uno se guía por los contenidos que están ahí*, entonces, por ejemplo, ya es normal en un texto daily routines, ese tipo de cosas, hobbies, ese tipo de cosas, entonces uno también ya como que tiene eso de base y también va por esos temas, así. Obviamente *el texto no es una camisa de fuerza, uno trata de buscar material extra, o uno mismo a veces crear un material de acuerdo con los estudiantes* que uno tiene porque *generalmente el texto tiene unos contenidos que no se apegan a la realidad* de nuestros estudiantes (E1_G1_P7:114).

El participante 7 menciona todos los elementos señalados en las respuestas del cuestionario, entre las que se encuentran las razones para ampliar los contenidos del texto guía desde otras fuentes, con el propósito de solventar las necesidades de los alumnos, pues indica que “generalmente el texto tiene unos contenidos que no se apegan a la realidad de nuestros estudiantes” (E1_G1_P7:114).

En el siguiente extracto, la participante 2 del segundo grupo de entrevistados expresa percepciones similares en las frases resaltadas en itálicas:

Yo tengo el libro, yo sé que *tengo que dar ciertas, específicamente, ciertas cosas del libro*; por ejemplo, lo que es la parte gramatical, lo que es el vocabulario tengo que trabajar y el tema. Entonces con eso *yo traigo cosas que le complementen al libro, que me ayuden a trabajar el tema del libro*, pero no le veo como una camisa de fuerza y entonces *si hay algo que no me gusta o creo que no está suficientemente desarrollado, o que no es de interés de los alumnos*, porque, usted sabe, eso también es importante ver qué les interesa a ellos, cómo vamos a llegar, entonces *yo no lo uso* (E1_G2_P2:Pag17 Preg25).

Esta participante destaca que es importante considerar también los intereses de los alumnos, y en ese sentido, si es necesario no se debe considerar los contenidos del libro que no estén acordes con sus intereses.

En la misma línea, ante la pregunta de cuáles son los contenidos que enfatiza en sus clases, los siguientes docentes manifiestan:

[U]no pide opinión a los chicos y salen otro tipo de temas dentro de esto que *los chicos están interesados*, entonces yo pienso que *vale la pena hablar con ellos*, que ellos opinen, den a conocer porque son cosas de la vida práctica, ¿no es cierto? Son cosas de la vida práctica, que *ellos necesitan saber, o tienen cu-*

riosidad de saber, entonces yo pienso que no hay un tema específico para decir (E1_G1_P12:126).

Honestamente yo... les tomo a los temas que *son más relevantes, que pueden llegar, o sea, a la edad del estudiante*, no podría ser un tema, [...] no sé, a lo mejor política, que a lo mejor a los estudiantes ni siquiera les interesa, sino más bien los temas, yo que sé, como música, relacionado con cultura, *algo que a ellos les llame más la atención*. Entonces yo creo que esa es la forma *para que ellos se interesen* [...] no se sientan este, una forma monótona [...] Uno [...] selecciona los temas ¿sí? y personalmente creo que hago eso. Vocabulario de acá de esta parte del libro, para no perder que no se usa el libro. Vocabulario, temas relacionados y al final terminar con projects, por ejemplo, para complementar el aprendizaje de ellos [...]. Yo siempre lo que pido a los estudiantes, [...] vamos a cumplir este vocabulario, [...] vamos a completar con esta lectura de acá, vamos a hacer este listening de acá y al final vamos a terminar escribiendo lo que es un Project (E1_G1_P5:136).

La participante 12 señala la importancia de auscultar entre los estudiantes directamente lo que les interesa o tengan curiosidad de saber para de ahí plantear contenidos de acuerdo con esas temáticas. El docente 5 también se enfoca en los intereses de sus alumnos para escoger los contenidos del texto y abordar vocabulario, lecturas y comprensión auditiva que culminarán en la producción de un proyecto.

En resumen, un grupo de docentes piensa que los materiales de editoriales extranjeras son necesarios pues sirven de guía para enseñar contenidos uniformes, muestran los contextos culturales del mundo anglosajón y, además, son elaborados por expertos, lo que les da validez y confiabilidad. Otro grupo de participantes, además del libro, piensan que se debe complementar con material que sea relevante para los estudiantes y sus contextos. Además, estos maestros señalan que los contenidos de los textos muchas veces no se apegan a las realidades de los alumnos por lo que se necesita complementarlos, considerando sus intereses. Todos estos maestros, sin embargo, no cuestionan los intereses económicos que hay detrás ni la dependencia de los textos del centro (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992, 2017). En todo caso, revelan una mirada crítica en cuanto a los contenidos de los textos e iniciativas personales por brindar material significativo para los estudiantes ecuatorianos.

Con respecto al material de evaluación como los exámenes estandarizados, de manera similar, un gran número de docentes, casi el 69%, contesta en el cuestionario que sí se los debe emplear por cuestiones de confiabilidad al haber sido probados, además de que permiten a los estudiantes familiarizarse con estos instrumentos, y proveen de medidas precisas del nivel de inglés. A continuación, presento unos ejemplos cuyas frases en *itálicas* destacan lo aseverado:

[Utilizaría exámenes estandarizados] porque tienen *efectividad comprobada* y son

el resultado de equipos profesionales con alto nivel de experiencia (C_P75:12.1). [Se los debe usar] para una evaluación más confiable (C_G2_P4:12.1). Porque le permite [al estudiante] familiarizarse directamente con exámenes que a un futuro podría tomar para demostrar su competencia (C_P62:12.1). Dan una medida más exacta sobre el conocimiento adquirido de un estudiante (C_P1:12.1). Yo creo que esos instrumentos [exámenes estandarizados] son válidos; ya están establecidos y más que nada ya son ... 100% seguros, entonces uno cuando da ese tipo de exámenes ya sabe lo que tiene, lo que está fallando y lo que tiene que mejorar (E2_G1_P3_Pag2:Preg10).

Otros docentes no concuerdan con la idea de que los exámenes estandarizados deban ser empleados. Los siguientes fragmentos destacan algunas razones:

El material estandarizado no toma en cuenta la diversidad (C_P47:12.1). La naturaleza de estas pruebas, en mi opinión, brinda una idea, más no una evaluación confiable (C_P52:12.1). La evaluación tiene que estar acorde al contexto de los estudiantes (C_P49:12.1).

Ante la interrogante de que los exámenes estandarizados determinan realmente el nivel de inglés de los individuos, un docente menciona:

Ah... realmente, le voy a ser honesto, para mí [los exámenes estandarizados] son cucos (risas) realmente. Bueno en todo caso, yo pienso que no determina, yo pienso que no determina porque muchas de las veces uno puede expresarse bien en el idioma, puede leer, puede escribir, pero estos exámenes, como son opciones múltiples, hablo de TOEFL porque con ese examen es con el que tengo experiencia, ¿sí? Y uno, este, necesita más que saber o dominar 100% el idioma, más bien se necesita saber técnicas de cómo yo encuentro o no encuentro las respuestas. Según con lo que he ido revisando y he ido practicando (E2_G1_P5:116).

De hecho, este último participante relató que un colega hablante nativo tomó el examen *TOEFL* y obtuvo una calificación menor a la suya. Situación que demostraba que este instrumento no medía efectivamente el conocimiento del inglés.

En general, la mayoría de docentes ve con buenos ojos a los exámenes estandarizados al ser estos probados y reconocidos internacionalmente, y un número reducido de maestros no está de acuerdo con su uso, pues al ser estandarizados se contraponen a la diversidad que puede existir en una clase y, por otro lado, muestran contextos ajenos de las personas que los usen. Finalmente, un docente piensa que no miden el nivel de inglés. Al margen de estas percepciones, los participantes no dan razones que muestren los grandes intereses económicos de los países del centro detrás de los materiales (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992, 2017).

Por otro lado, existe una percepción de una participante del grupo 2 un tanto diferente de

las mencionadas. Aquí un extracto:

[...] La idea [de rendir el examen *TOEFL*] es determinar que la persona *tenga suficiente nivel de inglés para que pueda exitosamente cursar un nivel universitario en un país de habla inglesa*. Entonces, en ese sentido, claro, muestra el nivel de inglés de una persona, pero no va a determinar en ningún momento que tipo de profesor va a ser. (E1_G2_P2:Pag19 Preg27)

Y ante la pregunta que ausculta si estas herramientas son válidas, al no existir otras herramientas [para medir el nivel de inglés], la docente expresa:

Bueno *yo no sé qué tan válidas son, pero sí dan una muestra del nivel*. Entonces si dan una muestra del nivel... no sé si es justo que se mida al docente de esta forma... pero si no es esta la forma, entonces debería buscarse otra forma. ¿No es cierto? Pero sí debe medirse y en las aulas se debe conocer también con los estudiantes. ¿No es cierto? Cuál es su nivel (E1_G2_P2:Pag19 Preg27).

Esta entrevistada manifiesta la necesidad de conocer el nivel de inglés de los docentes, y piensa que el examen *TOEFL* es una opción, a pesar de que ella misma indica que es una prueba para medir un inglés académico que va a ser usado en una universidad extranjera. Duda si este examen es el mecanismo adecuado, pero enfatiza en que debemos conocer el nivel de inglés de los docentes y de los estudiantes.

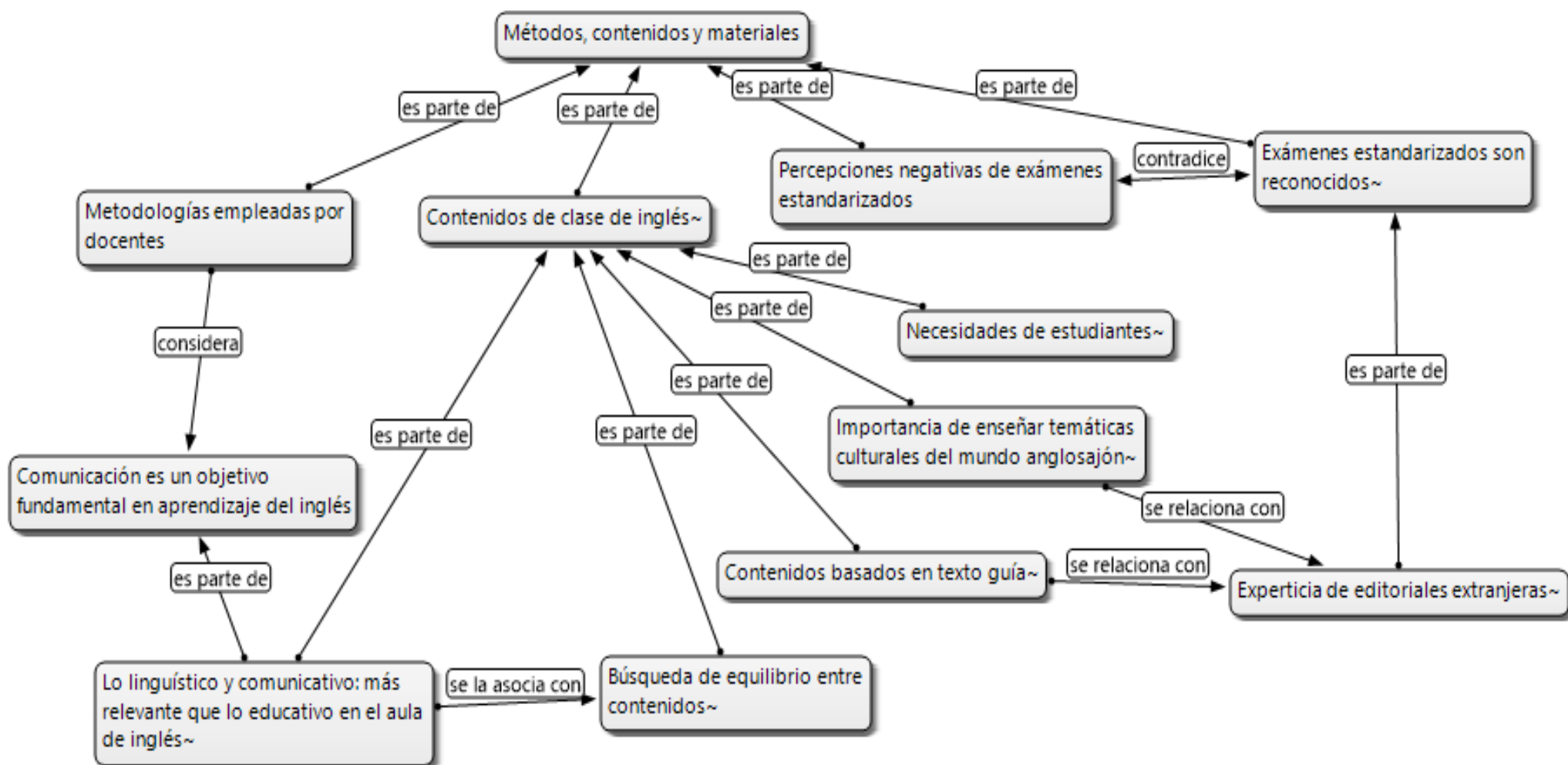
Es decir, esta docente muestra una especie de búsqueda de una herramienta de evaluación. No desestima al *TOEFL*, pero sí piensa en una posibilidad de otra herramienta, e insiste en la importancia de que, tanto docentes como estudiantes, debemos conocer el nivel de inglés.

Resumiendo, sobre los exámenes estandarizados, la mayoría de docentes los mira con ojos positivos al percibir que son exámenes confiables y validados. Por otro lado, un grupo reducido de maestros no los considera apropiados por presentar contextos ajenos a los estudiantes ecuatorianos, y esta última docente explícitamente indica que los exámenes estandarizados, específicamente el *TOEFL* fueron diseñados con propósitos de admisión en las universidades norteamericanas; sin embargo, destaca la necesidad de conocer el nivel de inglés de estudiantes y profesores con cualquier otra herramienta.

A continuación, incluyo un cuadro resumen sobre las visiones de los participantes de la metodología, los contenidos y materiales relevantes en sus clases de inglés:

Figura 18

Visiones sobre metodología, contenidos y materiales



7.3.2.5 Síntesis del enunciado 2

Recapitulando sobre las preferencias metodológicas, los docentes ecuatorianos revelan su adherencia por el enfoque comunicativo, principalmente, pues éste persigue la comunicación como objetivo último del aprendizaje de la lengua, sin cuestionarse los orígenes de esta metodología, hecho que representa una dependencia profesional de los países del centro (Pennycook, 1994; Phillipson, 1992). Pocos docentes miran al pos-método como una alternativa que responda a las necesidades de los contextos periféricos.

Con respecto a los contenidos, los participantes manifiestan como importantes los contenidos lingüísticos y culturales provenientes principalmente de la cultura americana. Esta última situación empata con la proposición 2 del capítulo anterior que denotaba la preferencia de los docentes ecuatorianos por la variedad del inglés americano. Una docente muestra la relevancia del aprendizaje de lenguas que permite conocer otras culturas y poder entender a sus hablantes; es decir, el aprendizaje de una lengua se constituye en un puente para desarrollar una conciencia intercultural. Aunque pocos participantes mencionan la relevancia de incluir aspectos de la cultura ecuatoriana, sí destacan la importancia de proveer de habilidades comunicativas a los estudiantes, así como de contribuir a su formación integral para un mejor desenvolvimiento en el mundo globalizado. Algunos docentes resaltan una importante faceta humana en el rol del docente, quien promueve una atmósfera positiva en el aula, demostrando su preocupación por el bienestar de sus alumnos y por el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y empatía.

En relación con los contenidos de los textos de editoriales extranjeras y exámenes estandarizados internacionales, existe diversidad de criterios, pero ninguno de ellos hace alusión a las ganancias percibidas por las editoriales extranjeras. A los textos los participantes los consideran como herramientas útiles que guían al docente; otros los ven de manera similar, pero que necesitan ser complementados con material extra que considere el contexto y las necesidades de los estudiantes; y otros docentes no los ven con buenos ojos pues presentan contenido ajeno a las realidades de los estudiantes por lo que manifiestan debería crearse material propio. En el caso de los exámenes estandarizados, de manera general, los docentes los consideran herramientas útiles y confiables para medir el nivel de inglés de profesores y alumnos; un docente no los ve como herramientas que sirvan para medir este nivel y una participante del grupo 2, específicamente, señala que fueron creados para medir el nivel necesario que permite estudiar satisfactoriamente en una institución extranjera superior.

7.3.2.6 Relaciones con otros estudios

Al comparar los resultados de las creencias de los docentes ecuatorianos sobre los con-

tenidos de los textos internacionales y exámenes estandarizados con los resultados de los profesores venezolanos del estudio de Moncada (2016), concluyo que existe una diferencia notoria. Los docentes ecuatorianos no manifiestan la necesidad de un cambio curricular, pues de manera general perciben a los textos como guías y a los exámenes como instrumentos válidos para medir el nivel de inglés, mientras que los colegas venezolanos no consideran a estos materiales relevantes para su contexto. Sin embargo, existe una línea crítica en un grupo reducido de maestros ecuatorianos que creen en la necesidad de adaptar contenidos, crear material en búsqueda de solventar las necesidades de los estudiantes y de conectarse con su contexto. En coherencia con la proposición 1 de formar personas críticas y reflexivas, estos docentes se encuentran en esa búsqueda constante. Las percepciones de este grupo de participantes estarían en línea con las de los profesores venezolanos reportados por Moncada (2016).

Centrando la atención en los materiales usados en las clases de inglés, los resultados en Costa Rica de Córdoba González y Araya Araya (2010) en relación con los contenidos de los textos en parte son similares con los encontrados aquí y a su vez presentan diferencias. Para los maestros costarricenses, los contenidos de los libros también funcionan como guía para impartir clases. La diferencia con los profesores ecuatorianos radica en el hecho de que los costarricenses no complementan los contenidos de los libros pues su meta es cubrir todos ellos con el fin de preparar a los estudiantes al examen nacional. De esa manera, enfatizan en la gramática, el vocabulario y la lectura comprensiva, descuidando las otras habilidades de la lengua y alejándose de lo planteado por el currículo nacional, pero siempre pensando en dotar de conocimientos a sus estudiantes para la rendición de la prueba nacional establecida por el Ministerio. Al margen de que consideren actividades enmarcadas en la comunicación y la interacción como positivas, similarmente que los docentes ecuatorianos, los maestros costarricenses no las emplean por limitaciones de tiempo y para centrarse en otras que ayuden a sus estudiantes a la preparación de la prueba nacional. En otras palabras, el currículo oculto que se proyecta a la rendición del examen nacional ejerce influencia sobre estos profesores, quienes al mismo tiempo responden a las necesidades inmediatas de los alumnos centradas en aprobar el mencionado examen. Estas situaciones distan de lo encontrado en el presente estudio, pues los docentes ecuatorianos caracterizan al currículo nacional como flexible. De hecho, tienen la facilidad de complementar los contenidos o simplemente no usar los que no consideran válidos o interesantes para sus estudiantes. Por otro lado, las condiciones laborales de los docentes costarricenses, como altas cargas administrativas y alto número de estudiantes por clase, también contribuyen a que no se aplique el currículo establecido que está enmarcado en una metodología comunicativa, que fue aprendida en la universidad y ahora es cambiada en la práctica docente actual a pesar de los discursos de la necesidad de incorporar metodologías constructivistas (Córdoba González &

Araya Araya, 2010). Una diferencia entre los contenidos usados por los docentes ecuatorianos y costarricenses radica en que los primeros también abordan elementos de la cultura americana, situaciones que no son reportadas por sus pares centroamericanos. Vale la pena señalar que en el estudio de Córdoba González y Araya Araya (2010) los autores emplearon también observaciones que podrían brindar información más precisa de lo que realmente ocurre en las aulas del contexto costarricense; mientras que en el caso del presente estudio se reporta lo que los participantes mencionan, sin haber tenido acceso a observaciones de clase.

Contrastando los resultados de la presente investigación con la realizada en Tacna, Perú, Perca (2016) encuentra que a pesar de que el currículo nacional promovía el aprendizaje del inglés como lengua internacional en un contexto de educación intercultural, no se plasmaba estos propósitos en sus clases pues no se visibilizaba “la identidad cultural de los alumnos y sus familias” (Perca, 2016, p. 156), sino más bien se enfatizaba en el desarrollo lingüístico “sin ningún tipo de contenido sociocultural” lo que no permite entender “cuál es la intencionalidad educativa” (Perca, 2016, p.162). De manera similar, muchos de los participantes ecuatorianos manifiestan su énfasis en contenidos meramente lingüísticos y en aspectos de la cultura extranjera sin abordar propósitos educativos mayores y relacionados con las realidades de sus estudiantes. Un número reducido de docentes ecuatorianos menciona la necesidad de incluir en sus aulas temáticas que permitan desarrollar el sentido crítico y reflexivo de sus alumnos, así como actividades que promuevan un desarrollo integral que les permita desenvolverse en el mundo de hoy.

Con respecto a la enseñanza de aspectos culturales, Monfared et al. (2016) informan que la mayoría de sus participantes (profesores de los círculos interior, exterior y en expansión) prefieren enseñar elementos culturales internacionales y locales antes que aspectos de la cultura británica o americana; caso contrario presentado por los docentes de este estudio que en su mayoría se enfocan en la cultura anglosajona. Esta tendencia de los docentes ecuatorianos por enseñar la cultura americana también empata con la proposición 2 del capítulo anterior que señalaba su preferencia por la variedad americana. Sin embargo, en la siguiente proposición, ejemplos que rescatan la importancia de abordar aspectos culturales propios revelan otra visión más amplia de algunos docentes.

7.3.3 Proposición 3

Los docentes se adhieren a prácticas translingües y revelan una apertura a la interculturalidad y a la enseñanza del inglés como lengua internacional

Los docentes ecuatorianos concuerdan con el uso de prácticas translingües ya que éstas

contribuyen a facilitar el aprendizaje a sus estudiantes. Por ejemplo, el empleo del español permite una mejor comprensión o una verificación de mensajes, facilita la comprensión de instrucciones y se constituye en un vínculo con la L2. Otra práctica translingüe se relaciona con exponer las diferentes variedades del inglés a sus alumnos con el propósito de dotarles de herramientas interculturales importantes en el mundo actual. Estas prácticas translingües muestran una apertura a enseñar el inglés como idioma internacional antes que como lengua extranjera. Finalmente, los participantes miran positivamente la incorporación de contenidos interculturales surgidos de su propio contexto con el propósito de crear consciencia en valorar su propia cultura y respetar la de los otros, mostrando una apertura a desarrollar una competencia intercultural.

Con respecto al uso y el rol del español en la clase de inglés, los docentes mencionan que lo usan dependiendo del nivel de los alumnos, generalmente en niveles bajos, en casos extremos o como un recurso más.

Es imprescindible [usar el español], sobre todo en niveles iniciales. Incluso en niveles más avanzados hay momentos en los que la lengua materna aparece. No debería satanizarse el hecho de hablar español en una clase de inglés, el usarla de forma habitual y más que la lengua inglesa; eso sí sería un problema (C_P78:13.1).

[Uso el español] como último recurso, en realidad. Y dependiendo del nivel, por ejemplo, en un primer nivel, por más que uno intente realmente decir que lleve la clase al 100% en inglés no es eso tan real, entonces, por ejemplo, ahí sí he hablado un poco el español, pero hay que tener un poco de cuidado, ¿no? Una cosa es cómo usar de pronto el español para unas ciertas instrucciones, que realmente empezar a dar la clase en español, que ya sería otra cosa (E2_G1_P10:160).

Un denominador común de los extractos anteriores y manifestado por la mayoría de docentes, es el hecho de que no se use el español de manera frecuente sino solo para casos puntuales como el dirigirse a estudiantes con niveles bajos de la lengua o dar instrucciones. A pesar de que el participante 78 manifiesta que no se debe satanizar su uso, a reglón seguido, indica que sería un problema si se lo emplea frecuentemente. Inconscientemente, la premisa del monolingüismo está influenciando en este docente al igual que al participante 10.

En los ejemplos siguientes, en la misma línea que en los extractos anteriores, participantes del segundo grupo también indican que utilizan el español en sus clases para que las instrucciones estén claras o para que la información relevante sea comprendida a cabalidad:

Sí, verás por muchos años he dado los niveles avanzados y he usado el inglés 100%, o sea 100%, no hay vuelta que dar. Ahora estoy dando los niveles bajos y

trato, pero sí me salgo a veces. Yo diría del 100%, el 5%; especialmente cuando a los estudiantes les dices, “Tienen que trabajar en parejas, pero primero tiene que preguntar el uno y luego el otro o simultáneamente”, no me entienden. Entonces como que hago mímica, y traigo a otro estudiante para explicar, pero a veces me toma tanto tiempo, entonces solo les digo, “trabajen en parejas primero el uno pregunte, y luego el otro”. Ahí es cuando uso. Pero para dictar una clase, para dar el resto, ¡no! Para mí es primordial (E1_G2_P4:Pag9 Preg32).

Depende del nivel, creo yo. Recién me dieron una clase del nivel 3 de créditos y no los conozco bien todavía, solo he tenido dos clases. Sí, sí solo he tenido dos clases. Hello, hello, [...], quiénes son y no estuvieron todos y el examen de diagnóstico, entonces nada, nada; no los he visto más. Hoy día tengo clases con ellos. Entonces... esa primera clase, la primera parte, yo hablé sobre las expectativas del curso, sí les hablé en español. Eh... pero más que nada porque como eran expectativas del curso, ¿no es cierto? tienen que estar a tiempo, [etc.].

Mi idea era “queda claro”, y no hay por donde perderse; es decir, no me van a venir a decir que yo no les expliqué, que no entendieron. Esa era más la perspectiva de darles en español (E1_G2_P2:Pag21:Preg30).

Canagarajah (1999) justamente menciona que los docentes alternan entre la lengua extranjera y la lengua nativa. Esta última es empleada para interacciones personales y de rutinas en el aula, según concluyó en su estudio en Sri Lanka. Indica además que su uso “ayuda a mantener actitudes positivas hacia ella” (Canagarajah, 1999, p. 142), cuestión que es señalada por un docente más adelante.

La mayoría de profesores en el cuestionario (63,4%) señala que es importante utilizar el español. Indican una serie de razones, como el hecho de que facilita la adquisición de una segunda lengua o puede ser aprovechado para brindar explicaciones complejas como lo señalan los siguientes participantes:

No hay nada de malo en el [uso de la] L1 pues si se prohíbe, se desvaloriza las raíces de los estudiantes. Además, hay teorías basadas en el uso de L1 para de ahí partir en la adquisición de L2 (C_P6:13.1).

En mi experiencia, el uso de la lengua materna ha ganado más apertura en la enseñanza moderna. Se considera positiva la combinación del idioma materno con el inglés. Usando así el idioma materno como un recurso para explicar temas complejos con niveles cognitivos altos. Similarmente, el idioma inglés se utiliza en la mayor parte de instrucción acompañado de estrategias de enseñanza del inglés como segunda lengua. El objetivo es que ningún estudiante debe perderse del conocimiento académico debido a la barrera del lenguaje (C_P53:13.1).

En el primer ejemplo, la docente además de indicar que el uso de la lengua materna tiene beneficios en la adquisición de una segunda lengua, hace referencia a la asociación que el uso del español tiene con la identidad y sentido de pertenencia de los alumnos cuando indica que “si

se prohíbe se desvaloriza las raíces” (C_P6:13.1). En alguna medida, un apoyo socioemocional se brinda a los alumnos al usar su lengua materna, cumpliendo un propósito de las prácticas translingües (Vogel & García, 2017).

En el segundo extracto, la participante apela a un sentido de justicia social (Vogel & García, 2017) que permita el acceso al conocimiento en el aula de inglés a todos sus alumnos a través del uso del español, característica también de una práctica translingüe.

Por otro lado, ante la pregunta sobre el rol del español en la clase de inglés, algunos participantes se refieren a la posibilidad de comparar el inglés con el español, como lo señalan los siguientes extractos:

El rol es inherente al idioma, está inherente en el aula porque es la lengua materna de cada estudiante. Entonces, por más que nos pongamos *estrictos en que no se hable español en el aula, siempre se va a dar el caso*; entonces hay que, en esos momentos, tomar ventaja tal vez del *español para, para hacer estos contrastes del idioma*. Entonces ese sería el único rol que tal vez tenga en la enseñanza del inglés. Porque el punto o el objetivo máximo es que las clases se den en inglés para que el estudiante aprenda escuchando e imitando lo que el docente está haciendo (E2_G1_P2:147).

[A] mí me gusta mucho hablar de la parte de los *cognates*, por ejemplo. ¿Por qué?, porque ahí *relaciono muchísimo con el idioma materno de mis alumnos y eso hace que ellos establezcan una especie de, hablemos, asocian, muchas cosas, el idioma nuestro que es el español con el inglés*. Y eso hace que tengan un *aprendizaje a largo plazo*, se les quedó. Entonces a mí me gusta mucho tocar esta parte del vocabulario y *las similitudes y los contrastes entre el inglés y el español* (E1_G2_P1:Pag3 Preg9).

El participante 2 manifiesta, en términos generales, que se puede aprovechar el uso del español para realizar contrastes con el inglés. La participante 1, por otro lado, señala específicamente el tipo de contraste que se puede utilizar entre las dos lenguas, refiriéndose al uso de cognados. De esta manera, el español ayuda al estudiante a hacer uso de sus conocimientos previos para adquirir nuevo vocabulario, en este caso. Este ejemplo muestra claramente cómo el español ayuda al aprendizaje del inglés en lo que a vocabulario respecta. Es decir, la lengua materna de los estudiantes es un vehículo o puente para el aprendizaje de la segunda lengua.

Vale la pena señalar que, de acuerdo con las respuestas del cuestionario, un número menor de docentes piensa que no debe usarse el español en el aula de inglés, señalando que, a mayor contacto con la lengua meta, mejor aprendizaje, y además para exponer al estudiante al máximo al inglés, entre las razones más destacadas. Aquí unos extractos que muestran lo indicado:

Posibilidad de *interferencia*. En contextos *EFL*, *el aula* de inglés puede ser *la*

única oportunidad de recibir input en la lengua meta (C_P52:P13.1).

Es necesario, por lo menos en el aula de clase, estar en contacto directo con la lengua extranjera ya que al salir del aula el contexto de los estudiantes es en español, por lo que si no se aprovecha en el aula de clase el nivel de inglés de los estudiantes no sería significativo (C_P70:P13.1).

Los extractos previos muestran la influencia grande que ha tenido el monolingüismo en el área de la enseñanza del inglés. El participante 52 señala el problema de interferencia que puede ocasionar el uso del español. Es decir, percibe de manera negativa la utilización de la lengua materna del aprendiz, mirándola, según lo ha establecido en uno de los principios de la adquisición de las segundas lenguas, como interferencia que va a producir errores en el inglés. El docente no tiene conciencia de la falacia del monolingüismo (Phillipson, 1992). Por otro lado, ambos participantes miran al aula como el único lugar donde el estudiante puede estar en contacto con la lengua meta, razón por la que el español no debe ser empleado en este espacio, noción generalizada entre los participantes como lo constatan casi todos los extractos mencionados.

El ejemplo que incluyo a continuación, por otra parte, ilustra la importancia de exponer diferentes ingleses de hablantes de los diferentes círculos interior, exterior y en expansión. El docente, por lo tanto, percibe al inglés como una lengua internacional al reconocer a los diferentes ingleses como variedades legítimas (Matsuda, 2018). Es decir, reconoce la característica pluricéntrica del inglés (Jenkins, 2007) valorando la suficiencia intercultural que no es concebida como patrimonio del hablante nativo y que caracteriza al inglés como lengua internacional (Matsuda, 2018).

[...] también es importante *exponer a mi estudiante a los diferentes acentos que puedan existir*. Por ejemplo, tomo el caso de tres personas. Una persona que es de México, una persona que es a lo mejor de África y una persona que es a lo mejor netamente de Norteamérica, americana. Si les ponemos a las tres personas a hablar en inglés vamos a notar que cada uno tiene un acento propio porque es algo con lo que nació y es con algo, algo innato; podría ser que la persona mexicana tratara de imitar a la americana para a lo mejor tener ese acento, pero no es tan posible porque es algo innato, pero si exponemos al estudiante a esta variedad de acentos va a ser relevante. Y hay un caso del porqué; cuando un estudiante toma un TOEFL, por ejemplo y tiene una parte de un *listening no va a encontrar un acento solo americano*, por así decirlo. Puede haber, tal vez, *una variedad de acentos*. Por esa razón al estudiante se le dice, *se le prepara, que el acento es importante y por esa razón, por esas variedades que existen para que también su oído se acostumbre* (E1_G1_P1:276).

O también en el caso de películas, cuando usted ve una película en inglés usted no ve participantes, perdón no ve personajes que sean justamente de... americanos porque hay una variedad de personajes, *americanos, hay mexicanos, hay co-*

lombianos, hay puertorriqueños, entonces hay varios acentos. Y si al estudiante le enseño esa variedad de acentos, va a ser una facilidad para él entender lo que la otra persona dice sin importar su acento. Pero es muy importante darles esa variedad, es importante, el acento es importante (E1_G1_P1:289).

El docente trata de proveer a sus estudiantes, como un recurso más de aprendizaje, los ingleses no nativos, que los considera importantes y más aún si es que hay la posibilidad de ser usados en un examen internacional o en el área del entretenimiento. Es importante exponer al estudiante a este tipo de acentos para que justamente no tengan problemas en la comprensión. Es decir, la intención del profesor es preparar al estudiante a que se enfrente a diferentes ingleses a través, justamente de exponerlos a ellos, constituyéndose esto en un recurso más de la clase de inglés y por lo tanto en una práctica *translanguaging*. Este profesor hace uso de un recurso más, que podría ser rechazado por otros maestros, especialmente cuando los acentos no nativos no son bien vistos sino más bien se los considera defectuosos. El participante piensa en las realidades del mundo actual compuesto por diferentes hablantes que implican mirar al inglés como una lengua internacional (Matsuda, 2018).

Sin embargo, la docente en el siguiente extracto considera solo las variedades del círculo interno cuando se le indaga sobre sus preferencias en sus clases:

Bueno... el material que he usado la mayoría está en inglés norteamericano y británico; me encantan los dos. Yo creo que los estudiantes deben tener la oportunidad de escuchar los dos idiomas, entonces, los dos, los dos. Por ejemplo, he escuchado de Australia, de países africanos de habla inglesa o de la India, pero los acentos son un poco difíciles para los estudiantes. Prefiero el británico y norteamericano o canadiense que es bien clarito (E1_G2_P4:Pag1 Preg3).

La participante 4 prioriza la exposición de las variedades del círculo interno reconociendo la existencia de otras que son consideradas como difíciles para los estudiantes por lo que se limita a exponer las variedades del centro. En general es constante esta tendencia en exponer a los estudiantes a los ingleses americano y británico como un recurso más en la enseñanza, debido a la familiaridad que tienen los docentes con estas variedades, cuyas razones ya fueron discutidas en la proposición 2 del capítulo anterior.

El uso de otras temáticas es un aspecto importante para destacar. Los participantes manifiestan la relevancia de incluir temáticas surgidas del contexto de los estudiantes, así como tópicos propios de la cultura americana y de la cultura ecuatoriana.

En el siguiente relato la participante 2 revela la importancia de incluir o contextualizar los tópicos de un texto a la realidad de los estudiantes, mostrando cómo el aprendizaje se hace

significativo:

[...] *todas las lecciones trato de que...de volverle a ellos [a los estudiantes], ¿no? qué es lo que está pasando con ellos* directamente.

Hay una lección que se llama “Sound”, pero cómo está presentada ahí es medio interesante, pero yo le he tomado a “Sound” y nos vamos a *Noise pollution*, entonces hablamos de *noise pollution*, discutimos con los chicos qué es *Noise pollution* que sí se da ahí un poco, hablamos sobre, traemos artículos sobre las causas los efectos, porque estamos trabajando las causas y efectos. Entonces hablamos de cuáles son las causas de *noise pollution*, cuáles son los efectos de *noise pollution* y así.

Entonces para el ensayo que ellos escriben y para la presentación oral que ellos escriben, nos alejamos de eso, y ellos tienen que hablar sobre un lugar en Cuenca donde hay *noise pollution*. Entonces ya no es, ya no solo estoy usando el idioma porque sí, sino “ah a voy a hablar ahora de”, yo espero, ¿no?, ese, ese es mi propósito. Entonces voy a hablar de mi realidad, entonces ya estoy usando el idioma para hablar de lo que me pasa a mí, o nos pasa a nosotros, en nuestro medio. Entonces escriben sobre, eh... escogen lugares de la ciudad, entonces algunos eligen la Calle Larga, otros la Feria Libre, otros escogen el aeropuerto, entonces tienen que pensar qué es lo que está pasando allí, personalmente con esa área. Y hacen sus presentaciones entonces sobre algo que es de ellos y que va más allá del aula (E1_G2_P2:Pag12 Preg20).

La participante muestra la conexión que ella provee a través de la clase de inglés con el medio urbano de donde provienen sus estudiantes, lo que les permite emplear la lengua de manera significativa al hablar y escribir sobre su entorno. Esta docente concuerda con Canagarajah (1999) cuando expresa “*todas las lecciones trato de que...de volverle a ellos [a los estudiantes], ¿no? que es lo que está pasando con ellos*” (E1_G2_P2: Pag12 Preg20). Es decir, considera el contexto de sus alumnos y lo inserta en sus clases.

Otro contenido que expresan los docentes que es importante en el aula de inglés es el relacionado con aspectos culturales, que muestra el vínculo entre el idioma y la cultura.

Bueno, aparte del libro, [enseño] contenidos culturales. Creo que *la cultura va de la mano con el idioma, y el idioma sin la cultura está incompleto, entonces yo sí pongo énfasis en la enseñanza de temas culturales* para que los chicos también abran la mente y puedan desenvolverse mejor (E1_G2_P4:Pag2 Preg6).

En los siguientes extractos, los participantes muestran la importancia de brindar elementos culturales de los estadounidenses y compararlos con los nuestros:

¿En los contenidos? Bueno, *yo trato de relacionar mucho con lo que es la cultura*, por ejemplo, si es que hablo de actividades diarias, pues veamos actividades diarias en general y luego actividades diarias que tenemos aquí en Ecuador. Y siempre *comparando con países de habla inglesa*, por ejemplo, si hablamos de

holidays, hablamos de *holidays* en general o hablamos en nuestro país y otra vez *comparando con países de habla inglesa*. Siempre de cultura.

Por ejemplo, *me enfoco más en lo que es Estados Unidos*. Entonces como le mencioné anteriormente, si hablamos de *holidays*, si hablamos de *April's fool day* y *comparando con el día de los inocentes*. O hablamos de *fechas específicas que solamente existen allá como esto del Saint Patrick's day*. Nosotros no, no celebramos exactamente eso. Entonces, generalmente, con lo que es de Estados Unidos (E1_G1_P7:58).

Los participantes consideran al inglés como lengua internacional, ya que, por un lado, destacan la importancia de aprender la cultura extranjera, especialmente la americana [*me enfoco más en lo que es Estados Unidos* (E1_G1_P7:58)] y por otro, resaltan la importancia de compararla con la cultura ecuatoriana. Consecuentemente, al insertar la cultura propia en su enseñanza y compararla con la estadounidense, la participante está considerando al inglés como lengua internacional (McKay, 2015) antes que como lengua extranjera. Cuando menciona la comparación, de hecho, va a describir también a su propia cultura a través del inglés, considerando así su característica internacional (McKay, 2015). Sin embargo, vale señalar que la docente considera en su respuesta la comparación de las festividades tradicionales de la cultura norteamericana con la ecuatoriana, circunscribiéndose, sin estar consciente, a una visión limitada o esencialista de la cultura (Baker, 2015) que es una tendencia común en la enseñanza de lenguas extranjeras, dice este autor y, por lo tanto, recomienda realizar comparaciones con cautela para no caer en visiones nacionales o estereotipadas del otro, situaciones que más bien obstaculizan la comunicación intercultural (Baker, 2015).

En el siguiente extracto el docente además de mostrar lo relevante que es relacionar la cultura extranjera con la nuestra, así como la conexión que existe entre la lengua y la cultura, va un poco más allá:

Yo creo que cuando se enseña o se aprende un idioma es inherente aprender la cultura del idioma, del lenguaje que estamos aprendiendo, en este caso si es de Estados Unidos, siempre va a estar presente en los textos, la cultura, el aspecto cultural. Yo creo que es importante pero también debemos contrastar con la cultura del estudiante, yo creo que eso es importante y el currículo nacional presenta eso ¿no? Esa interrelación de la cultura en sí.

Valorar la cultura nuestra, pero también observar, conocer y tener perspectivas críticas sobre la cultura del lenguaje que estamos aprendiendo (E2_G1_P2:91).

El participante 2 además destaca que, al abordar aspectos culturales, valoramos lo nuestro y a su vez es necesario mirar la cultura extranjera con ojos críticos; de alguna manera está resaltando la cultura del estudiante al contrastarla con la del inglés, advirtiendo la necesidad de salvaguardarla y evaluar los aspectos de la cultura extranjera. En la misma línea que la do-

cente 7, el considerar elementos de diferentes culturas, el participante 2 reconoce el carácter internacional de la lengua inglesa destacado por McKay (2015), que considera las realidades lingüísticas actuales del mundo.

Y, por otro lado, aunque no lo explicita, el docente está mostrando una apertura a desarrollar una consciencia intercultural en la medida en que resalta la importancia de explorar los elementos de su propia cultura y los de la cultura extranjera (Baker, 2012). Este profesor revela, en algún grado, una predisposición para desarrollar una competencia intercultural al señalar una posición crítica con respecto a la otra cultura (Byram, 1997), careciendo, sin embargo, de una mirada crítica a su propia cultura que, de acuerdo con este último autor, es parte de una competencia intercultural.

Expandiendo estas ideas de la cultura extranjera y la cultura propia de los aprendices, la participante 1 del grupo 2, destaca en su postal el valor de su cultura y la importancia de explorarla y conocerla.

Figura 19

Postal de la Participante 1



Foreign language teaching objectives

Language is undoubtedly part of culture. Therefore, teaching English to Tourism students is just so grateful when they become aware of how rich our culture is. It feels so good when they recognize and value what we are and as a consequence are not embarrassed of who they are and who their ancestors were. My English class is not just about following grammar rules, but it is a place where students start learning about their own roots and use English for transmitting the pride and richness of their culture to foreign people outside the classroom. At the same time, students become aware of how people from other cultures behave and how important is to respect them. Our class is a mixture of cultures!



A continuación, incluyo la traducción del texto:

“Objetivos de enseñanza de la lengua extranjera

El lenguaje es sin duda parte de la cultura. Por lo tanto, enseñar inglés a estudiantes de turismo es muy gratificante cuando ellos se vuelven conscientes de cuán rica es nuestra cultura. Uno se siente tan bien cuando ellos reconocen y valoran lo que somos y en consecuencia no se sienten avergonzados de quienes son y de quienes fueron sus antepasados. Mi clase de inglés no es solamente seguir reglas gramaticales, sino un lugar donde los estudiantes empiezan aprendiendo sus propias raíces y usan el inglés para transmitir el orgullo y la riqueza de su cultura a la gente extranjera fuera del aula. Al mismo tiempo, los alumnos se vuelven conscientes de cómo la gente de otras culturas se comporta y cuán importante es respetarles. ¡Nuestra clase es una mezcla de culturas!” (Postal_G2_P1).

Esta participante valora la cultura propia y la extranjera. Destaca que el aprendizaje de la lengua extranjera permite a los estudiantes conocer y sentir la cultura de Ecuador, país pluricultural; y consecuentemente sentirse orgullosos de sus orígenes. Al mismo tiempo que conocen su cultura, aprenden sobre la extranjera, la analizan críticamente y adoptan lo positivo, destacando la importancia del máximo respeto a todas las expresiones culturales. La profesora expone estos objetivos relevantes para sus estudiantes de turismo, quienes provienen de diferentes etnias culturales del país y, especialmente los de origen indígena, que no se sienten orgullosos de sus raíces. Por lo tanto, ella provee de oportunidades para que todos sus alumnos se involucren en un ambiente placentero propicio al respeto, especialmente por parte de los mestizos a las otras culturas.

Profundizando la descripción previa, indirectamente la docente promueve una conciencia intercultural. Baker (2012) habla de la importancia de desarrollar una conciencia intercultural debido a las exigencias del mundo actual. Recomienda una serie de actividades en el aula que pueden promover su desarrollo. Entre una de las primeras recomendaciones habla de explorar la cultura propia.

La participante 1 justamente resalta la importancia de explorar la cultura ecuatoriana. Considera importante conocerla para promover un orgullo por lo nuestro, pues al tener en su clase estudiantes de turismo pertenecientes a diferentes etnias ecuatorianas ha observado que buscan esconder sus orígenes, ya sea por vergüenza o timidez. En consecuencia, piensa que es importante revitalizar ese orgullo haciéndoles conscientes de la riqueza de su cultura⁸⁴. También

⁸⁴ Siguiendo a Baker (2012) y desde una visión intercultural, abordo el concepto de cultura como diversa y en ese sentido considero las diferentes facetas de la cultura en un país o región compuesta por particularidades o especificidades. En otras

ha notado su desconocimiento por tradiciones ecuatorianas por lo que ha considerado la necesidad de hacerles conocer lo suyo (Véase documento explicativo Postal_P1 en anexo 4). Todas estas acciones, en alguna medida, intentan fortalecer la identidad de sus estudiantes (Porto, 2010). Cuestión que va en línea con uno de los principios de la competencia intercultural, pues como Byram y Wagner (2018) indican, la competencia intercultural considera “la compleja interacción de las identidades de los estudiantes con los diferentes antecedentes lingüísticos y culturales” (p. 144). Así, la docente incluye en su postal festividades, que forman parte de la tradición de Cuenca, y un lugar relevante de la cultura indígena. En la segunda foto, muestra la festividad del Inti Raymi⁸⁵ enraizada en la cultura indígena y en la siguiente muestra el Pase del Niño Viajero⁸⁶, que es parte de la tradición religiosa popular de la ciudad de Cuenca. Con el propósito de mostrar nuestros orígenes indígenas también exhibe un lugar visitado por sus estudiantes, las ruinas del complejo Ingapirca⁸⁷ (tercera fotografía). En algún grado, la docente está cumpliendo una responsabilidad de promover que sus estudiantes, ciudadanos del mundo, puedan desenvolverse en su propio contexto multicultural (Byram & Wagner, 2018). Por otro lado, en la primera foto de su postal, la docente exhibe un concurso de villancicos en el que participaron sus alumnos, mostrando, según indica, el reconocimiento y respeto por la cultura extranjera a través del disfraz de un estudiante de un personaje característico de la cultura americana, Santa Claus.

Baker (2012) indica la importancia de reconocer la característica multicultural de un contexto del círculo en expansión como una etapa inicial para desarrollar la conciencia intercultural. La participante, de manera indirecta, pues explícitamente no la menciona, está promoviendo una conciencia intercultural (Baker 2012) al destacar el hecho de conocernos primero a nosotros mismos y luego conocer la cultura extranjera. Esta exploración por la cultura propia es recomendada por este autor como una manera de hacer conscientes a los estudiantes sobre la característica multifacética que las culturas de un mismo contexto poseen, constituyéndose esta conciencia en un primer paso para una conciencia intercultural.

Finalmente, los profesores ecuatorianos mencionan la importancia de abordar cuestiones

palabras, existen diferentes dimensiones culturales, ya sea de grupos étnicos, de grupos a nivel local, regional o a nivel nacional.

⁸⁵ Inti Raymi en quichua significa Fiesta del Sol, llevada a cabo, desde épocas precolombinas hasta la actualidad, en los solsticios de verano en el complejo Ingapirca (Instituto de Patrimonio Cultural (<https://www.patrimoniocultural.gob.ec/complejo-arqueologico-ingapirca/>)).

⁸⁶ El Pase del Niño Viajero es un desfile que se realiza todos los 24 de diciembre en la ciudad de Cuenca en honor al nacimiento del Niño Jesús, constituyéndose en una de las fiestas religiosas más importantes de la provincia del Azuay (sur de Ecuador) (<https://www.patrimoniocultural.gob.ec/pase-del-nino-viajero/>)

⁸⁷ Ingapirca en quichua significa Muro o pared del Inca. Este complejo arquitectónico fue construido por los Incas luego de haber conquistado a los Cañaris, indígenas originarios del lugar (<https://www.patrimoniocultural.gob.ec/complejo-arqueologico-ingapirca/>).

relacionadas con la cultura de los diferentes grupos étnicos del país y considerar que esta nación es un país pluricultural que también necesita ser conocido por sus habitantes con el propósito de valorarlo y respetarlo. El siguiente relato nos ilustra la situación mencionada:

Le comento el caso que tenemos *en un aula un caso de un muchacho que es otavaleño*⁸⁸ *y utiliza su vestimenta*. Pues al principio vamos al famoso caso del bullying, que le empezaban a hacer, sí por su, su corte de cabello, por su vestimenta, y... nosotros como docentes, sea el área que sea, pues estamos llamados a abordar esa situación, es decir bueno, *es una cultura diferente que hay que respetarla, ¿sí? Nosotros somos otra cultura que tienen que respetarnos*. Entonces *debe haber el respeto mutuo dentro del aula*. También una situación de valores que tienen también que ir aprendiendo. Yo creo que sí, sí deberíamos valorar muchísimo la parte más bien cosas... la parte cultural, la parte social. [...] al margen de la enseñanza de inglés.

Hay temas, por ejemplo, que existen también en la enseñanza del inglés, por ejemplo, temas que vienen de cultura. O sea, ahí yo creo que para hablar de cultura dentro de los temas que surgen dentro de los libros que nos dan, por ejemplo, sí se podría enseñar al mismo tiempo inglés y al mismo tiempo cultura, *sí al mismo tiempo, por ejemplo, respeto a cada uno de nosotros, como cultura. Cada uno de nosotros tenemos diferentes culturas, diferentes tradiciones, diferentes formas de ser como personas*, sí se podría encaminar por esa parte, *es decir utilizando el idioma* (E1_G1_P5:462).

Al indagar al docente cómo lograría ese respeto entre culturas a través del idioma y al solicitarle que nos dé un ejemplo con el caso del estudiante otavaleño, el docente manifiesta:

Bueno, y obviamente yo creo que sería, para hacer una diferencia, y pues hacer una demostración de estudiantes que no por ser de una cultura diferente quiere decir que aquí en Cuenca un estudiante no pueda aprender el idioma, porque una vez vino un estudiante [refiriéndose al alumno otavaleño] con el idioma un poquito, un nivel bajo; es más ya lo hice, ya lo hice, *que exponga un poquito con un nivel obviamente bajo que exponga sobre su cultura, y que exponga su cultura y que nos cuente algo, ¿sí? obviamente el chico expuso en un inglés sumamente básico, tuve que ayudarlo bastantísimo, ¿sí? y de allí partiría al resto de chicos y que también ellos expongan de una cultura de acá, que expongan, que expongan, y que se den cuenta de que a pesar de ser diferentes, a pesar de ser diferentes, pues somos iguales*, llegamos al mismo punto, realmente, ¿sí? Entonces yo creo que es una forma más bien de llegar a los estudiantes (E1_G1_P5:483).

El participante 5 muestra la diversidad de los habitantes de Ecuador y la necesidad de reconocernos y respetarnos usando el inglés como medio para expresar estas diferencias y

⁸⁸ Los otavaleños se constituyen en una etnia indígena, cuya primera lengua es el quichua. Son originarios de la ciudad de Otavalo, pero residen en todo el país. Siempre usan su vestimenta típica y mujeres y hombres llevan el pelo largo en una trenza.

promover el sentido de respeto que debe primar entre los alumnos. Baker (2012) recomienda que, para alcanzar una competencia intercultural, justamente se debe en primer lugar explorar la cultura propia.

A continuación, incluyo otro relato que va en líneas similares al anterior:

Yo creo que sí [deberíamos abordar aspectos de orden social y cultural] porque somos personas que *venimos de diferentes hogares con diferentes culturas*, sí, entonces... yo creo que sí sería importante porque de esa forma hasta *podemos compartir lo que somos, cómo somos, nuestras tradiciones*, porque, por ejemplo, *hay personas que pertenecen a grupos étnicos, entonces, muchas veces vienen y comparten algo interesante*.

Yo tengo un estudiante que pertenecía a un grupo étnico y contaba cómo eran ciertas tradiciones y los demás estudiantes estaban interesados y las exposiciones eran en inglés y, claro, tenía que hablar sobre algo importante sobre ellos, y entonces él hablaba sobre algo específico de su cultura. Y era interesante y todos pudieron enriquecerse de los demás compañeros. Y también pudieron *valorar, siempre recalcando que se debe valorar a la otra persona* (E1_G1_P7:228).

La participante 7 muestra cómo a través del inglés los estudiantes de determinados grupos étnicos de Ecuador pueden mostrar sus aspectos culturales, lo que permite a estudiantes, que no son parte de estos grupos, enriquecerse y valorar al otro.

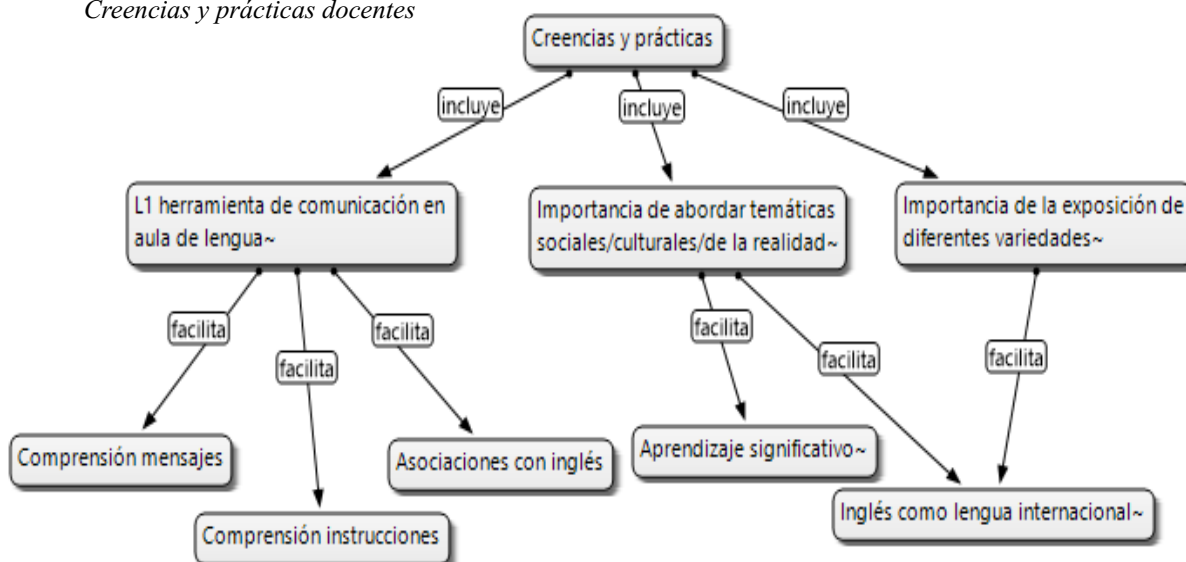
Las docentes mencionadas, alejándose del énfasis en los métodos y concentrándose en las realidades de los alumnos, dan un primer paso para proveer de estrategias para que los estudiantes puedan explorar sus diferencias interculturales (Canagarajah, 1999). Estas perspectivas, quizás inconscientemente están considerando al inglés como lengua internacional en la medida en que ILI considera importante el abordaje de otros valores culturales ajenos a los americanos o británico y además aborda otras temáticas de manera crítica (Matsuda, 2018). Sin duda, y en línea con Matsuda, los dos relatos previos dan cuenta de que la inclusión de temáticas culturales diferentes a las de las variedades americanas y británicas, permite ampliar los horizontes del aprendiz y contribuye a desarrollar sus estrategias interculturales para una comunicación más efectiva. Por lo tanto, la inclusión de aspectos culturales, no restringidos a las variedades dominantes, se constituye en un paso importante de transición de la concepción de una lengua extranjera a una lengua internacional (Matsuda, 2018). La visión del inglés como lengua internacional converge con el desarrollo de la competencia intercultural en tanto ambas promueven abordar las culturas de los aprendices de manera reflexiva y crítica. La competencia intercultural va más allá al considerar también al conocimiento de la cultura extranjera de manera crítica que permita una comunicación intercultural exitosa sin caer en los peligros del esencialismo

cultural (Baker, 2015).

El siguiente cuadro presenta un resumen de las visiones de relacionadas con la proposición 3 de este capítulo.

Figura 20

Creencias y prácticas docentes



7.3.3.1 Síntesis de la proposición 3

Los docentes ecuatorianos se adhieren a prácticas translingües constituidas por el empleo del español en sus clases. En menor medida, algunos docentes revelan una apertura a exponer diferentes variedades de inglés a más de la americana y la británica y algunos docentes muestran interés por vincular el contenido de la clase de inglés al entorno de los estudiantes e incluir temáticas provenientes de su propio contexto para promover la valoración de su propia cultura y la del otro, promoviendo una consciencia intercultural y mostrando una apertura a desarrollar la competencia intercultural.

7.3.3.2 Relaciones con otros estudios

Al comparar los resultados de la presente investigación con los de Moncada (2016) y Alghazo y Zidan (2019), encuentro hallazgos muy cercanos. Similarmente a los participantes ecuatorianos, Moncada reporta que los venezolanos se adhieren a prácticas translingües con el propósito de facilitar a sus estudiantes la adquisición del inglés; así emplean su lengua materna para, entre otros procesos, generar asociaciones con la lengua inglesa y, por otro lado, igual que los pares ecuatorianos, la utilizan para facilitar la comprensión de instrucciones. En la misma línea, Alghazo y Zidan (2019) señalan que sus participantes, futuros profesores jordanos, miran

el conocimiento de la primera lengua de los alumnos como una ventaja de los profesores no nativos, pues su uso permite diagnosticar y resolver los problemas de los estudiantes, y comparar el inglés con la lengua nativa para explicar problemas de interferencia. Una diferencia encontrada con respecto a la utilización de la lengua materna es que, entre los profesores ecuatorianos, a pesar de su uso, se evidencia aún una influencia de la falacia del monolingüismo en la medida que todos ellos reportan que usan el español en casos muy específicos y en menor medida cuando el nivel de los alumnos es más alto. Mientras que los docentes venezolanos muestran una conciencia sobre su utilización, alejándose de la falacia del monolingüismo, pues consideran que, en el aula de inglés, esta lengua puede ser empleada en conjunto con otras.

Otra similitud tiene que ver con la importancia que los participantes de ambas investigaciones dieron a la inclusión de temáticas y contenidos culturales en la clase de inglés con el propósito de establecer comparaciones con otras culturas y las suyas. Al mismo tiempo los docentes manifestaron el vínculo estrecho que existe entre idioma y cultura, hecho que permite a los estudiantes abrirse a otras culturas y generar actitudes de respeto y valoración, lo que a su vez genera una apertura a desarrollar estrategias interculturales enmarcadas en una enseñanza del inglés como lengua internacional. Otro elemento común que resaltan estas dos investigaciones es la influencia de la cultura americana en los contenidos.

En líneas similares, los resultados de Berredo y Gil (2017) sobre las concepciones de profesores y estudiantes de un reconocido programa de posgrado en Brasil, nos señalan que 4 participantes exhiben un enfoque integrativo, promoviendo la noción de ser parte de la cultura extranjera; y 5 participantes lo ven con un enfoque de empoderamiento, o de interculturalidad, que va más acorde con la enseñanza del inglés como lengua franca, como lo señalan estos autores. Filho et al. (2017) también indican que los profesores brasileños de su estudio piensan que es importante promover en la enseñanza el inglés como lengua internacional a través de complementar los textos de inglés con material extra alejado de las temáticas culturales de las variedades nativas. Muchos docentes ecuatorianos manifestaron la importancia de enseñar aspectos culturales netamente anglosajones, destacándose aspectos de la cultura americana y un número menor de profesores mostró su adherencia a incluir temáticas propias de la cultura ecuatoriana para contrastarlos con la extranjera, mostrando una disposición al inglés como lengua internacional. Los participantes de Moncada (2016), en mayor grado que los ecuatorianos, también revelan una predisposición para proyectar su cultura y su identidad a través del inglés.

La presente investigación presenta diferencias con la reportada por Copland et al. (2020) que tiene como participantes a profesores nativos trabajando en el extranjero en programas de colaboración con profesores locales. Los profesores nativos, quienes conocen la lengua mater-

na de sus estudiantes, manifiestan diferentes opiniones en cuanto a su uso. En la mayoría de los casos no usan el lenguaje de los aprendices por restricciones impuestas por las políticas de las instituciones donde trabajan y son raros las situaciones en que los docentes no usan la lengua nativa por su propia convicción. Hubo una excepción de un grupo de profesores quienes sí exhibieron el uso de la lengua materna de los estudiantes. Una similitud con los docentes ecuatorianos, en algún grado, se encuentra en la apertura de estos profesores nativos para interactuar con la cultura local al mostrar una actitud positiva y flexible para la adaptación en el contexto de trabajo. Vale la pena recalcar que esta situación ocurre luego de algún tiempo de que los nativos han vivido en el extranjero. Además, la colaboración mutua entre los docentes nativos y los locales es también una señal de una apertura a una comunicación intercultural. En cuanto al uso de la metodología comunicativa, algunos docentes la emplean, pero porque justamente fueron contratados para este propósito de asesorar a los profesores locales, según indican los autores. Otros profesores nativos no son muy entusiastas en su uso. Es decir, aquí existe una diferencia con los profesores ecuatorianos que prácticamente de manera unánime manifestaron su adherencia al enfoque comunicativo.

Por otro lado, los participantes del estudio de Monfared et al. (2016) provenientes de los círculos interno (CI), externo (CE) y del círculo en expansión (CeE) difieren en alguna medida con lo señalado por los docentes ecuatorianos en cuanto a contenidos. Los primeros reportan que incluyen en sus clases contenidos provenientes de contextos locales e internacionales, sin restringirse a los contenidos de la cultura americana; mientras que los docentes ecuatorianos utilizan contenidos de los Estados Unidos y los de la cultura propia, pero no consideran las temáticas internacionales. En mayor medida, los participantes del CI, CE y CeE muestran mayor apertura al aprendizaje del inglés como lengua internacional. Sin embargo, algunos profesores ecuatorianos revelan una apertura a desarrollar la competencia intercultural en la medida en que muestran la importancia de conocer sus raíces culturales en una primera instancia.

Con respecto a los materiales, y específicamente a los exámenes estandarizados, Monfared (2020) examinó las concepciones de docentes del círculo exterior y del círculo en expansión sobre los contenidos de los exámenes *TOEFL* y *IELTS* empleando un cuestionario y entrevistas. A través del primer instrumento, el investigador encontró que una gran mayoría de profesores señalaban que las diferentes variedades del inglés debían ser incorporadas en los exámenes, pero al mismo tiempo y en contraposición, no aceptaban como correctos ejemplos concretos usados por los hablantes de estas variedades, es decir solo en teoría los docentes hablaban de la inclusión de otras variedades en los exámenes. A través del análisis de los datos de las entrevistas, este académico confirmó estos hallazgos, pues la generalidad de participantes indicó la

inconveniencia de usar los *World Englishes* en los exámenes estandarizados ya que se los consideraba válidos solamente en sus contextos locales. Por otro lado, una minoría de participantes, que se mostraba a favor del uso de los *World Englishes* en los exámenes, señaló la necesidad de incluir contenidos que ilustraran las diferentes variedades del inglés por un sentido de justicia que contribuya a evitar la parcialización de la variedad nativa (Monfared, 2020).

En una línea similar a la minoría de docentes mencionados, algunos profesores ecuatorianos consideraron a los exámenes estandarizados como inapropiados por los contextos ajenos que muestran en sus contenidos. Sin embargo, la gran mayoría de maestros de Ecuador los consideraron instrumentos confiables y reconocidos internacionalmente para medir el nivel de inglés de los individuos. Al margen de esta aceptación del uso de los exámenes estandarizados manifestada por los profesores ecuatorianos, los participantes del estudio de Monfared (2020) no aceptan a las diferentes variedades de inglés en las pruebas, notándose una clara influencia de la variedad nativa en estos instrumentos de evaluación.

7.4 Resumen de los resultados del capítulo

En este capítulo presenté tres proposiciones en torno a las creencias de los docentes ecuatorianos sobre la enseñanza del inglés como lengua internacional que resumo en esta sección. En la primera proposición la generalidad de los participantes exhibió su visión acrítica en torno a la enseñanza de este idioma pues lo concibió como un fenómeno neutral y apolítico que al mismo tiempo persigue formar personas críticas y reflexivas. Es decir, esta proposición muestra una vez más el carácter fluido y ambivalente de la visión de los docentes ecuatorianos con respecto a la enseñanza del inglés y, en la misma línea, su desvinculación con los intereses políticos y económicos de la industria de la enseñanza, situación que empata con los dos primeros enunciados del capítulo anterior referentes a los beneficios que ha representado la expansión del inglés. Por otra parte, en su gran mayoría, los participantes revelan el propósito instrumental del aprendizaje de la lengua y, en menor grado, algunos docentes también destacan el objetivo educativo por contribuir a un desarrollo integral de los aprendices y a desarrollar valores de respeto por los individuos de otras culturas.

El segundo enunciado revela la adhesión de los docentes a las metodologías del centro sin mostrar ningún cuestionamiento, especialmente con lo que se ha conocido como el enfoque comunicativo denotando la dependencia profesional de los participantes ecuatorianos, la que también se ha extendido a los contenidos y material, tanto de textos como de exámenes internacionales. Conciben a los textos como guías de los contenidos que deben ser complementados con elementos propios de los contextos y realidades de los alumnos, pero sin mostrar los inte-

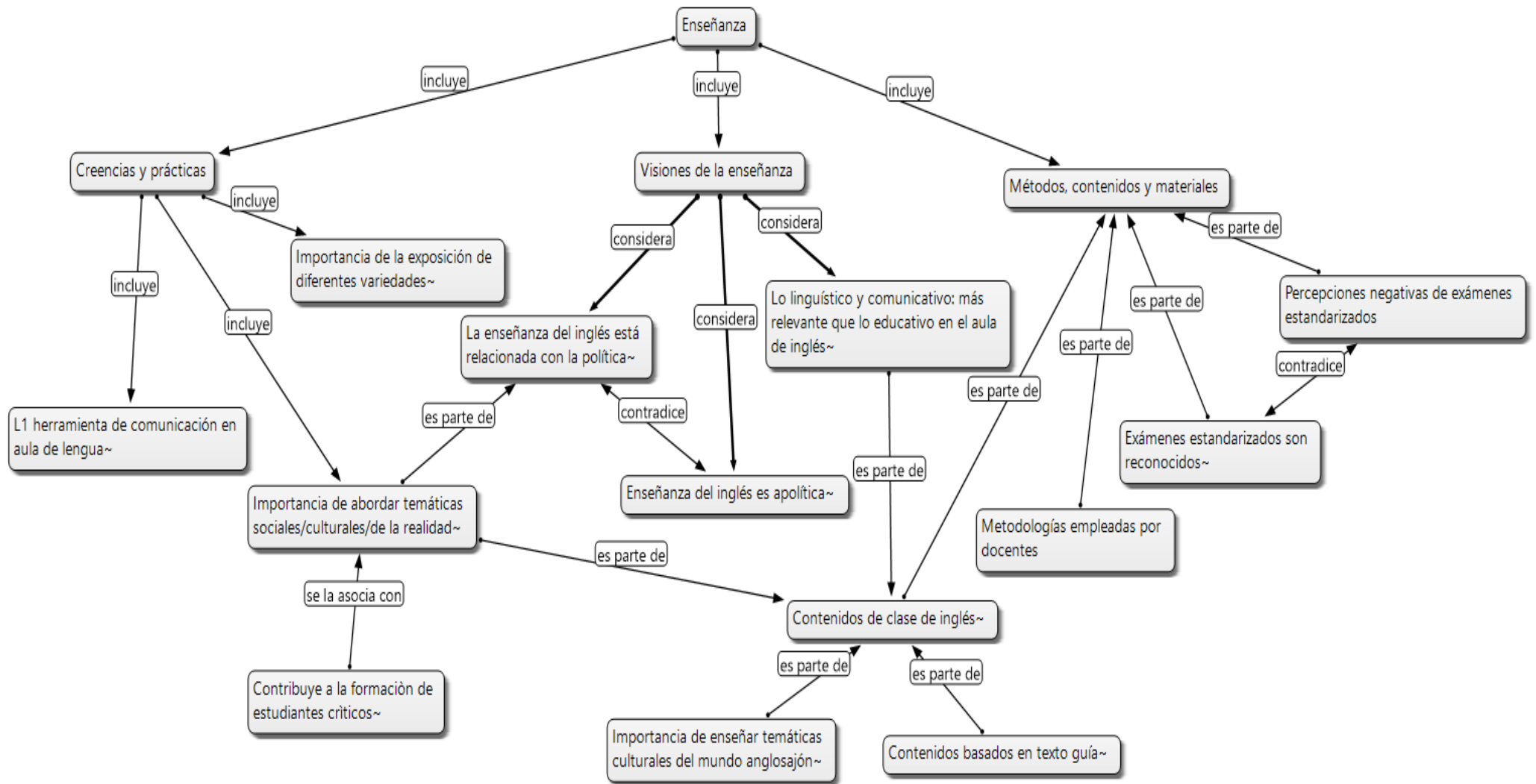
reses económicos que ellos representan. Pocos docentes destacan como contenidos importantes incluir los de la cultura extranjera, además de resaltar su preocupación por el bienestar de sus estudiantes y de desarrollar actitudes de respeto y empatía. En general, los docentes conciben a los exámenes internacionales como instrumentos válidos y reconocidos para evaluar el nivel de inglés, pero no señalan los intereses económicos que ellos conllevan.

La tercera proposición muestra la adherencia de los profesores ecuatorianos a emplear prácticas translingües. Además, los participantes revelan una apertura a la interculturalidad y a la enseñanza del inglés como lengua internacional. Con respecto a las prácticas translingües los maestros señalaron la necesidad de emplear el español para facilitar diferentes procesos cognitivos relacionados principalmente con la comprensión de mensajes. También destacaron la importancia de la exposición de diferentes variedades del inglés, hecho que facilita o contribuye a una comunicación intercultural necesaria en las realidades actuales. Los docentes revelan, por otro lado, una apertura al inglés concebido como lengua internacional y al desarrollo de la competencia intercultural en la medida en que consideran importante la inclusión de temáticas culturales propias, además de las de la variedad americana en el aula de inglés.

Incluyo el siguiente gráfico a manera de resumen de las proposiciones presentadas en este capítulo:

Figura 21

Resumen de las concepciones sobre enseñanza.



7.5. Relaciones de los resultados con las perspectivas teóricas de esta investigación

Los resultados de los capítulos VI y VII dan cuenta de las creencias de los participantes ecuatorianos respecto de la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional. Contrasté los hallazgos con estudios empíricos descritos en el capítulo III, en la medida en que mostraban relaciones con los de la presente investigación. Como un denominador común, muy divulgado en la bibliografía, destaco los hallazgos de las creencias de los docentes ecuatorianos con respecto a la expansión del inglés como un fenómeno positivo y neutral. La bibliografía revisada da cuenta de similares hallazgos en otras partes de la periferia, especialmente en contextos asiáticos y algunos de Latinoamérica como Brasil, Costa Rica, Perú y Venezuela. El hecho de que el inglés se constituya en un idioma dominante es visto como una ventaja para conectarse con el mundo por los participantes ecuatorianos. Además, para estos docentes esta lengua trae una serie de beneficios relacionados con el progreso personal en el área laboral y educativa, mostrándose así su característica neutral y “poder simbólico [...] en el mercado global lingüístico” (Phillipson, 2008b, p. 5) que ha caracterizado al inglés como un idioma de progreso y prestigio (Pennycook, 1994) más aún en la época de la globalización. Entonces, consideran a la expansión del inglés de manera acrítica, como un idioma que ha ejercido gran influencia en todos los ámbitos, desconociendo, por otro lado, el discurso hegemónico que esta lengua conlleva.

En general, los maestros conciben a la enseñanza como un fenómeno apolítico que tiene como propósito principal el adquirir una competencia comunicativa. El énfasis en la competencia comunicativa ha circunscrito a la lengua a un sistema abstracto, oponiéndose a una visión posestructuralista, de esta investigación, que considera al idioma como una práctica social impregnada de valores (Canagarajah, 1999; 2013) e intereses que en muchos casos pueden ser usados como instrumento de dominación, o que también podría servir como un instrumento de empoderamiento, dice Canagarajah.

Asimismo, describí en los capítulos VI y VII, en algún grado, los resultados a la luz de las perspectivas teóricas planteadas en el segundo capítulo de esta tesis. Vale la pena resaltar las relaciones de los hallazgos de este capítulo con las miradas teóricas presentadas en la sección mencionada.

Los resultados provienen de un análisis fundamentado en una posición crítica que ha considerado a varios académicos, destacándose Canagarajah (1999), Holliday (2005, 2006), Kumaravadelu (2006), Pennycook (1990, 1994), Phillipson (1992, 1997, 2001, 2008a, 2008b, 2017, 2018b) quienes develan las conexiones entre el dominio del inglés y los intereses de na-

ciones poderosas por mantener una hegemonía que permita una homogenización y el dominio cultural y científico. Justamente el imperialismo lingüístico de Phillipson (1992) muestra los intereses de las corporaciones mundiales que se han posicionado como proveedoras de toda una industria de la enseñanza del inglés que incluye además de principios pedagógicos, materiales de enseñanza y de evaluación, provocando una dependencia profesional (Holliday, 2005), que los docentes ecuatorianos exhiben en alguna medida, según las proposiciones expuestas.

Es importante recordar que el imperialismo lingüístico de Phillipson (1992) se fundamenta en el monolingüismo y el hablante nativo como profesor ideal, principios que son develados por este autor como falacias. La ideología del hablante nativo o *native-speakerism* va en la misma línea al señalar que el hablante nativo occidental es el modelo que se debe seguir (Holliday, 2005; 2006). Justamente la denominación de hablante nativo y no nativo ha provocado una división, estereotipando a este último como el que presenta limitaciones, noción que se ha establecido en la mente de los individuos gracias a un proceso de reificación, dice Holliday, estigmatizándolo y discriminándolo profesionalmente (Derivry-Plard, 2013). *Native-speakerism* también implica que tanto la variedad de inglés de los hablantes nativos, como su metodología de enseñanza, son consideradas modelos que deben ser emulados por los no nativos (Holliday, 2005). Los resultados muestran que estas nociones están enraizadas en los participantes ecuatorianos, aunque exhiben contradicciones. Por ejemplo, en la proposición 2 del capítulo VII, el énfasis dado al enfoque comunicativo por los participantes ecuatorianos muestra una señal de la influencia del *native-speakerism* en tanto la mayoría de los docentes siguen viendo a la cultura anglosajona como guía en la enseñanza y aprendizaje del inglés (Holliday, 2005). Como dice este autor, el *native-speakerism*, fenómeno del culturismo sigue vigente en la “psique” de los hablantes (p.9). Sin embargo, por otro lado, los docentes dan cuenta de adaptaciones de estas metodologías al complementar sus clases con otras temáticas, entre las cuales se encuentran incluir la cultura de sus alumnos y emplear prácticas creativas que consideran las necesidades, intereses de los estudiantes y de esta manera respondan a las realidades de sus contextos. Es decir, como señala Matsuda (2018), los docentes de la periferia no son seres pasivos, sino más bien emplean procesos de resistencia (Canagarajah, 1999).

Por otro lado, al incluir temáticas de su propia cultura, los docentes muestran una apertura a enseñar inglés como lengua internacional, pues su uso no está necesariamente conectado con la cultura del círculo interior y permite a sus hablantes justamente compartir sus ideas y sus tradiciones culturales (McKay, 2015). Es importante recordar que el ILI no es una variedad del inglés, sino que cumple una función de lengua franca, acepta a la variedad nativa y reconoce a todas las variedades de esta lengua como legítimas (Matsuda, 2018). Por lo tanto, el ILI reco-

noce la característica pluricéntrica de este idioma, cuestión que contradice a las ideas del *native-speakerism* (Matsuda, 2018). Desde esta posición, el ILI promueve la exposición a todas las variedades del inglés en el campo de la enseñanza como preparación para enfrentar las realidades lingüísticas del mundo de hoy (Matsuda, 2018). Los participantes ecuatorianos mostraron esa disposición para enseñar ILI al reconocer la importancia de exponer las diferentes variedades. Pero, sobre todo, los profesores ecuatorianos muestran una disposición para desarrollar una conciencia intercultural y una competencia intercultural (Byram 2018, 2020) en la medida en que la gran mayoría destaca los elementos culturales que la enseñanza de una lengua extranjera conlleva, aspectos de la cultura propia y de la extranjera que permiten desarrollar valores de respeto y entendimiento por el otro. Vale la pena señalar que la competencia intercultural no fue un aspecto desarrollado en el capítulo teórico, pero que surge de los resultados de lo manifestado por los docentes de este estudio por lo que fue abordado en el análisis de los datos del capítulo VII.

Finalmente, en consonancia con el ILI que comparte la alternancia de los idiomas en el aula de clase, las prácticas translingües dan importancia al uso de la primera lengua en la enseñanza, entre otras prácticas. Así, reconoce todos los recursos que los aprendices puedan traer a la clase. “Todas las prácticas lingüísticas de los estudiantes son recursos válidos” dicen Vogel y García (2017, p.10). Desde una perspectiva plurilingüe considera a todas las prácticas semióticas que permiten la comunicación. En ese sentido, el uso de la lengua materna se constituye en un recurso importante que además está asociado con las maneras de conocer del estudiante, con su identidad y por lo tanto con su desarrollo emocional (Vogel & García, 2017). Los hallazgos aquí encontrados dan cuenta del uso de prácticas translingües, sobre todo en el empleo del español en el aula.

7.6 Conclusiones

En el capítulo VII he presentado resultados que giran en torno a la enseñanza y específicamente contestan la pregunta de investigación

¿Cómo perciben un grupo de profesores de inglés de todos los niveles educativos de la ciudad de Cuenca la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

En esta sección expongo un análisis integrado de los datos provenientes de todos los instrumentos de esta investigación, tanto del cuestionario, entrevistas, postales y sus documentos explicativos. Al final del capítulo he incluido una vinculación teórica con los resultados encontrados, destacándose la visión crítica de la expansión del inglés y las influencias de la ideología

del hablante nativo en el contexto ecuatoriano, así como la apertura de los maestros para enseñar un inglés internacional, utilizando la lengua materna como recurso importante y fundamentalmente, la apertura mostrada por los docentes para desarrollar una consciencia intercultural.

Los hallazgos de los capítulos VI y VII dan cuenta de la amplitud de las temáticas tratadas que son representativas de este grupo de participantes. He empleado fragmentos y extractos de todos los instrumentos de recolección de datos con el objeto de ilustrar los resultados de estos capítulos.

Capítulo VIII

Conclusiones y aportes

8.1 Introducción

En este capítulo final expongo, a manera de recapitulación, una visión general de los hallazgos, así como de los resultados específicos dirigidos a contestar la pregunta de investigación. Seguidamente presento las contribuciones con las que esta tesis doctoral aporta tanto al campo de investigación como a la metodología.

En una sección posterior señalo posibles líneas de investigación que convocan a continuar profundizando las temáticas trabajadas en este estudio, así como reflexiones sobre los procesos empleados en esta tesis doctoral y su relación con el crecimiento de mi persona como investigadora.

8.2 Visión general de los principales resultados

En esta investigación doctoral abordé las creencias sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional de docentes ecuatorianos de todos los niveles del sistema educativo. Sesenta y siete mujeres y veinte y cinco hombres, entre 26 y 60 años, participaron de este estudio cuyos datos fueron recolectados en el período comprendido entre finales de noviembre de 2018 y principios de julio de 2020. La pregunta de investigación fue:

¿Cómo perciben un grupo de profesores de inglés de todos los niveles de educación de la ciudad de Cuenca la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

De manera general los resultados muestran la complejidad de las creencias de los profesores de inglés respecto a la expansión, uso y enseñanza de esta lengua, caracterizada por sus visiones fluidas y ambivalentes. Para una mejor comprensión de esta complejidad, en los capítulos anteriores presenté enunciados y los dividí en dos grandes ámbitos, a saber: las creencias concernientes a la expansión y uso del inglés, y las visiones relacionadas con la enseñanza de esta lengua. Por otro lado, vale la pena señalar que la investigación fue llevada a cabo de manera integral; es decir, pude identificar estos elementos como un todo a lo largo de todo el proceso de investigación, en todos los datos provenientes de diferentes instrumentos.

Por un lado, los participantes de este estudio creen que la expansión del idioma inglés es el resultado de un proceso histórico “natural” representado en la actualidad por el fenómeno de la globalización. Como consecuencia de esta expansión consideran que la lengua inglesa se ha constituido en una lengua dominante en diversos ámbitos de la sociedad, pero no cuestionan su

hegemonía ni la de las grandes potencias ni sus influencias culturales e ideológicas. Esa visión acrítica fomenta el poderío que la lengua representa y no reconoce las inequidades que la lengua oculta. Por otro lado, los participantes muestran un cierto sentido de respeto por las otras variedades, pero al mismo tiempo exhiben una adherencia al uso de la variedad americana, a su acento y pronunciación, destacándose así la influencia del paradigma de la difusión del inglés antes que el de la ecología de la lengua (Phillipson, 2001), valorando al inglés como una lengua extranjera antes que un idioma internacional.

En esa línea de contradicciones, los participantes también muestran un rechazo a la ideología del hablante nativo en la medida en que hacen suyo al inglés, oponiéndose a la idea de que el inglés sea un patrimonio de los hablantes nativos. Tampoco consideran a estos hablantes como el prototipo de maestros de la lengua, aunque valoran su pronunciación y acento y; por otro lado, los participantes ecuatorianos se consideran personas capacitadas para enseñar esta lengua pues destacan sus fortalezas en cuanto a su formación profesional y conocimiento de su contexto, demostrando su empoderamiento.

Los resultados también dan señales de contradicción en lo que respecta a las creencias de los participantes sobre la enseñanza del inglés. Consideran que ésta se constituye en un fenómeno neutral apolítico caracterizado por sus propósitos instrumentales; sin embargo, abogan por formar personas críticas y reflexivas. Además, exhiben una dependencia de los enfoques de enseñanza establecidos en el centro, especialmente del enfoque comunicativo, así como de los materiales de enseñanza y los exámenes internacionales. Finalmente, los profesores ecuatorianos adhieren a prácticas translingües, especialmente al empleo del español en sus clases y muestran una apertura a la interculturalidad y la enseñanza del inglés como lengua internacional.

8.3 Resultados específicos

Presenté los resultados en dos grupos de enunciados. El primero referido a la expansión y uso del inglés, y el segundo relacionado con la enseñanza de esta lengua. Los siguientes enunciados pertenecen al primer grupo:

Cuadro 9

Resultados sobre la expansión y uso del inglés

-
1. Los docentes ecuatorianos perciben la expansión del inglés de una manera acrítica como un fenómeno natural que ha influenciado muchas áreas.
 2. Los docentes ecuatorianos consideran, de manera acrítica, que la expansión del inglés es beneficiosa, además, que las variedades del centro, han ejercido gran influencia en su ámbito profesional.
 3. Los docentes ecuatorianos presentan ideas sobre la dicotomía del hablante nativo y no nativo y contradicciones sobre la ideología del hablante nativo o *native-speakerism*.
-

La primera proposición señala que los participantes perciben a la hegemonía y expansión del inglés como un fenómeno natural (Phillipson, 2001) que ha repercutido en varios ámbitos de la sociedad moderna, tales como la educación, el trabajo y la investigación y se ha constituido en un capital lingüístico de acceso a posiciones laborales (Phillipson, 2018a). Perciben a esta expansión como el resultado de un proceso histórico centrado sobre todo en el poderío estadounidense y en menor medida en el Imperio británico sin cuestionarlo ni tener consciencia de las implicaciones ideológicas que el idioma trae (Pennycook, 1994) ni las inequidades que esta lengua sostiene (Phillipson, 1992).

La segunda proposición aborda dos elementos: los beneficios del inglés en la sociedad y la influencia de las variedades del centro en el desarrollo profesional de los docentes de esta lengua. Con respecto al primero, los participantes perciben de manera positiva a la expansión del inglés al considerarla como el principal medio de comunicación entre los hablantes de diferentes lenguas (Canagarajah, 2007) en el ámbito internacional, destacando la relevancia de su uso y aprendizaje. Apreciación que también estuvo desvinculada de su hegemonía mundial y de las implicaciones políticas, sociales, culturales y pedagógicas de la lengua (Canagarajah, 1999, Pennycook, 1994; Phillipson, 1992). Para los participantes, el inglés es un medio que les facilita a desarrollarse profesionalmente y además les permite a los individuos acceder a diferentes áreas, como el comercio, la investigación y el mundo académico en general. De hecho, este idioma se constituye en una herramienta para desenvolverse en la sociedad actual, entre cuyos propósitos se destacan los de carácter académico (Bayyurt & Sifakis, 2017). Es decir, conciben a esta lengua desde una perspectiva instrumental, sin cuestionar las inequidades para el acceso a su aprendizaje, los componentes ideológicos y culturales que podría conllevar, ni su posición de dominio cultural y científico.

En relación al segundo elemento sobre la influencia de las variedades del inglés, a pesar de que algunos docentes muestran señales de respeto por otras variedades, en términos generales los profesores señalan su preferencia por la variedad americana, notándose la influencia del centro en este asunto y mostrando una característica común de los círculos en expansión: el uso de las variedades del centro en la enseñanza (Matsuda, 2006; Modiano, 2001). En alguna medida, los participantes valoran a esta variedad sin considerar esa característica pluricéntrica del inglés que abarca a todas sus variedades y a sus hablantes en los mismos términos (Marlina, 2014). Los docentes parecen aceptar la noción de que la variedad del centro representa una lengua franca, contraponiéndose al concepto de inglés como lengua internacional que considera a todas las comunidades del habla -incluido al círculo en expansión- y sus variedades como el lenguaje de comunicación internacional e intercultural (Sharifian, 2009). Enfocándose en

los participantes pertenecientes al primer grupo⁸⁹, ellos muestran esta preferencia debido a la exposición recibida durante su formación profesional, a la migración hacia los Estados Unidos y a los recursos de aprendizaje disponibles en el contexto ecuatoriano. Los del segundo grupo⁹⁰ también adhieren a esta variedad de inglés, pero al mismo tiempo reconocen y muestran una actitud de respeto hacia otras variedades. De manera contradictoria, los participantes señalan que el acento no es importante, sin embargo, revelan una preferencia por el acento americano. Los profesores del grupo 1 señalan que ellos al ser modelos de sus estudiantes deben manejar un acento nativo. Algunos profesores de este grupo evalúan su propio dominio del inglés en la medida en que con éste pueden comunicarse con un hablante nativo evidenciando una especie de deficiencia en su inglés (Holliday, 2005) y, en alguna medida, el imaginario del docente nativo como el profesor ideal (Clark & Paran, 2007; Phillipson, 1992, 2018a), situación que nos lleva al tercer enunciado.

De acuerdo con la tercera proposición los participantes revelan creencias contradictorias como usuarios y docentes del inglés. Por un lado, se sienten empoderados como profesionales competentes de la lengua, característica que destacan como relevante en este ámbito profesional (Medgyes, 1992), pero por otro algunos evalúan su dominio lingüístico en la medida en que logran interactuar con los nativos y emular su acento y pronunciación. En esa línea de ambivalencias, todos los participantes excepto una maestra, manifestaron que la lengua inglesa no tiene pertenencia, pero revelaron su deseo de emular la variedad del hablante nativo y al mismo tiempo rechazaron la discriminación laboral y estigmatización (Canagajarah, 1999; Derivry-Plard, 2013; González & Llurda, 2016; Holliday, 2005, 2006, 2013) que algunos han experimentado dentro y fuera del país, o que algunas políticas educativas han promovido. Estas vivencias dan señales de otros aspectos que muestran el poder simbólico que representa el nativo hablante en el imaginario de los participantes y que, de acuerdo a sus relatos, aún persiste en la sociedad. En el discurso la ideología del hablante nativo ha sido posiblemente superada, lastimosamente eso no ha sucedido en la práctica manifiesta Kumaravadivelu (2016).

A continuación, presento los resultados del segundo grupo de proposiciones

Cuadro 10

Resultados sobre la enseñanza del inglés

1. Los participantes ecuatorianos presentan ideas ambivalentes en cuanto a la enseñanza como acto apolítico, pues la perciben como un fenómeno neutral que al mismo tiempo persigue formar estudiantes críticos y reflexivos.

⁸⁹ Docentes que residieron en un país angloparlante por un máximo de un año o que no han residido en esos países.

⁹⁰ Profesores que residieron en un país anglosajón por un intervalo de tiempo mayor a un año.

2. Los participantes se apegan a diferentes pedagogías y metodologías del centro de manera acrítica y muestran ambivalencias con respecto a los contenidos y materiales de enseñanza.

3. Los docentes se adhieren a prácticas translingües y revelan una apertura a la interculturalidad y a la enseñanza del inglés como lengua internacional.

La primera proposición de este segundo grupo relacionada con la enseñanza revela también contradicciones presentadas por los participantes. Conciben a la enseñanza como un proceso neutral y apolítico deslindado de intereses económicos, políticos o socioculturales y centrado en alcanzar objetivos instrumentales asociados a lograr una competencia comunicativa, pero al mismo tiempo algunos señalan la importancia de abordar la formación integral de los alumnos y su realización personal; es decir valoran los objetivos educativos también. Consideran así los sentimientos, experiencias y contexto cultural de los aprendices como parte fundamental de la enseñanza (Canagarajah, 1999), situación que muestra en algún grado, un alejamiento del paradigma del inglés como lengua extranjera y una apertura al inglés como lengua internacional (McKay, 2002; Marlina, 2014; Matsuda, 2012, 2018; Sharifian, 2009). Al considerar la cultura propia y las otras culturas, algunos participantes muestran una apertura para alcanzar una conciencia intercultural y una competencia intercultural (Byram 2018, 2020) que promueve el entendimiento del otro. Esta perspectiva de los participantes está alejada de los estereotipos y de una visión esencialista de la cultura, que ha sido característica en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. Además, esta noción se asocia con la creencia de la pertenencia del inglés a todos sus usuarios y el reconocimiento de las diferentes variedades del inglés, característica pluricéntrica que se contrapone a la dicotomía nativo-no nativo (Matsuda, 2018) expresada en el *native-speakerism*. Por lo tanto, existe una apertura de parte de algunos docentes ecuatorianos a considerar al inglés como una lengua internacional, apreciación que muestra un primer paso de aceptación al paradigma de la ecología de los lenguajes (Phillipson, 2001) y, en términos de Modiano (2001), a una ecología de los lenguajes y la cultura, es decir a la promoción de una diversidad cultural.

La segunda proposición aborda tres elementos claves, a saber, la metodología, los contenidos y los materiales. Presento cada uno de estos elementos por separado. Los participantes del primer grupo señalan a las metodologías basadas en un enfoque comunicativo como sus preferidas, notándose una dependencia hacia el centro (Holliday, 2005), situación que no cuestiona ni revela los intereses que se encuentran detrás de los enfoques metodológicos empleados (Phillipson, 2016, 2017). En menor medida, los participantes del grupo dos señalan el uso de varias metodologías, dependiendo de las necesidades y contextos de sus alumnos; poniéndose así de relevancia a los aprendices y sus contextos antes que a los métodos que funcionaron como el eje central del área de *TESOL* antes de la aparición del post-método (Kumaravadivelu, 2006),

demostrando que no son seres pasivos (Canagarajah, 1999; Rajagopalan, 2010) que ejecutan las directrices pedagógicas, sino las adaptan y cambian de acuerdo a sus estudiantes y contextos.

En lo que respecta a los contenidos, los docentes destacan a los lingüísticos como los principales y en segundo lugar los contenidos de carácter cultural de los países anglosajones; otros docentes revelan la importancia de manejar en sus aulas contenidos culturales propios de sus alumnos, así como los del mundo en general, de manera que se propicie el entendimiento y la tolerancia entre individuos con bagajes culturales disímiles; es decir, estos docentes señalan la importancia de incluir contenidos que favorezca una mejor comprensión del otro (Byram, 2020) y por lo tanto desarrollen una competencia intercultural (Baker, 2005; Byram, 2018). Además, los participantes destacan la importancia del rol del profesor de inglés caracterizado por ser el soporte de sus alumnos (Dewaele, 2011) a través del establecimiento de relaciones cercanas con ellos (Borg, 2006b).

En relación a los materiales, y específicamente a los textos empleados, de manera general los participantes creen que éstos sirven como guía y secuencia para el desarrollo de los contenidos de sus clases y son reconocidos como materiales elaborados por expertos, lo que demuestra su confiabilidad. Esto devela una dependencia hacia estos materiales sin mostrar ninguna consciencia sobre las grandes ganancias que los textos representan (Phillipson, 2017). Un número reducido de participantes manifiesta la necesidad de complementar los textos con realidades e intereses más acordes con las de los estudiantes. En la misma línea los docentes manifiestan sus ideas con respecto a los materiales de evaluación como son los exámenes estandarizados. Para ellos, éstos son confiables al ser elaborados por expertos y medir el nivel de inglés de los individuos. Un número reducido no los considera como tal pues introducen realidades ajenas a las de los estudiantes ecuatorianos.

Finalmente, con respecto a la tercera proposición relacionada con el uso de prácticas translingües, los docentes se adhieren a ellas pues concuerdan con que son herramientas que les facilita a los estudiantes el aprendizaje del inglés. Particularmente mencionan el empleo del español en sus clases pues permite la comprensión, verificación de mensajes y en general se constituye en un puente con la lengua inglesa. Además de estos propósitos prácticos, un docente mencionó la importancia de su uso para valorizar la identidad de los alumnos, constituyéndose en un apoyo socio emocional que forma parte de uno de los propósitos de las prácticas translingües. Sin embargo, existe un número menor de participantes que se apega a la tradición del monolingüismo en sus clases y señala que no usa la lengua materna debido a la interferencia que puede tener en el aprendizaje y al contradecir el principio generalizado de mayor exposición al inglés. Otro recurso que mencionan algunos participantes es la exposición a diferentes

contenidos culturales, incluyendo contenidos de la propia cultura y los de la cultura extranjera, promoviendo de esta manera una consciencia intercultural (Baker, 2012) y al mismo tiempo un fortalecimiento en la identidad de los aprendices (Porto, 2010), aspecto que va muy ligado al desarrollo de una competencia intercultural (Byram & Wagner, 2018). Es decir, ampliar la exposición de contenidos a la cultura propia sin restricciones a los de la extranjera, se constituye en un paso de transición de la concepción de una lengua extranjera a una lengua internacional (Matsuda, 2018). La visión del inglés como lengua internacional empata con el desarrollo de la competencia intercultural pues ambas promueven abordar las culturas de los aprendices de manera reflexiva y crítica. En esa misma línea la competencia intercultural examina la cultura extranjera de manera crítica lo que permite una comunicación intercultural exitosa (Baker, 2015), promoviendo así el respeto y tolerancia por el otro, manifestado por todos los participantes a lo largo de sus relatos.

A manera de cierre es importante destacar la complejidad de las creencias de los participantes (Norton & Toohey, 2011) que se caracterizan por su fluidez y ambivalencia. El análisis de los datos en todos los instrumentos revela que las creencias de los docentes ecuatorianos relacionadas con la expansión, uso y enseñanza del inglés no son rígidas ni lineales, sino más bien fluidas y en muchos casos contradictorias, como lo evidencia lo expuesto en los párrafos anteriores y los resultados de los capítulos VI y VII. Se evidencia que la investigación y el análisis de las creencias se constituye en un estudio complejo que atraviesa una serie de aspectos de la vida de los docentes de inglés de un contexto específico perteneciente a la periferia, entre los que se encuentran sus vivencias y experiencias pasadas, su contacto con la lengua, sus procesos de formación y de enseñanza.

8.4 Contribuciones de esta tesis

8.4.1 Contribuciones al campo de investigación

Este estudio se enmarca en una visión pos estructural del lenguaje que también se adhiere a lo que Kumaravadivelu (2001) llama el pos método, contraria a la perspectiva estructural restringida principalmente al conocimiento de estructuras, aplicación de las funciones del lenguaje y a la transmisión de mensajes, cuya enseñanza se centra en la aplicación de métodos y modelos aislada del contexto social de los aprendices (Pennycook, 1990). El pos estructuralismo considera al lenguaje entonces como una práctica social que incluye elementos ideológicos y socioculturales (Canagarajah, 1999) que contribuyen con el poder simbólico del inglés (Pennycook, 2010; Phillipson, 2008b), constituyéndose este idioma en un capital lingüístico para sus aprendices (Phillipson 2018a). Desde esta perspectiva crítica y pos estructural, basada en varios autores (Canagarajah, 1999, 2013; Holliday, 2005; Kumaravadivelu, 2001, 2006;

Pennycook, 1990, 1994, 2010; Phillipson, 1992, 1997, 2001, 2008a, 2008b, 2017, 2018b), este estudio aporta a develar las conexiones entre la lengua y los intereses políticos, sociales, económicos, e ideológicos que subyacen a la expansión, uso y enseñanza del inglés. Es decir, indaga las creencias de los docentes ecuatorianos con respecto a estas cuestiones, considerando así un contexto de la periferia (Canagarajah, 1999) aún no explorado.

Existen pocos estudios críticos sobre las temáticas mencionadas en la región latinoamericana y particularmente en Ecuador. La presente investigación se fundamenta en la de Moncada (2016), realizada en Venezuela y pretende contribuir desde un contexto específico en donde no se ha abordado la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional. Justamente la necesidad señalada por autores incluidos en el capítulo II y III de abordar estas cuestiones desde una perspectiva crítica y en contextos periféricos dirigió mi interés a esta investigación.

El estudio de Moncada (2016) se constituye en el antecedente principal de esta tesis doctoral, al ser el más cercano en tiempo y geografía al caso de Ecuador. Vale la pena señalar que amplió la profundidad de la temática planteada por esta autora al abordar participantes de todos los niveles de educación y al emplear un instrumento más, basado en la investigación de las artes, la postal. El estudio de Moncada incluyó docentes de inglés de Educación Media General y Universitaria, mientras que la presente investigación incluyó profesores de todos los niveles, desde la educación básica hasta la universitaria. Por otro lado, Moncada empleó dos cuestionarios y una entrevista, y en la presente investigación se profundizó en la recolección de datos, pues además de la utilización de un cuestionario, y una entrevista, empleé una postal junto con su documento explicativo. Justamente este último instrumento proveyó de información amplia sobre los objetivos de enseñanza de esta lengua aportando, de esta manera, con la profundización de esta cuestión.

En este sentido, esta tesis doctoral se constituye en una importante contribución al campo desde el contexto ecuatoriano, no estudiado antes. Así aporta al contexto de la periferia y al contexto local de Ecuador desde los ojos de los actores del quehacer educativo de la lengua inglesa, los docentes. De esta manera, responde a lo requerido por la bibliografía revisada en capítulos anteriores (Véase capítulos II y III), que señalan la necesidad de profundizar en las visiones del inglés global y su proceso de hegemonía desde los contextos periféricos constituidos por hablantes no nativos (Canagarajah, 1999; Hayes, 2009; Holliday, 2005) como es el caso de Ecuador. Ésta se constituye en una de las razones fundamentales que vuelven relevante a este estudio; la necesidad de conocer lo que piensan desde lo local los maestros de inglés de la periferia y de un contexto que no ha sido estudiado anteriormente. Así esta investigación contribuye a llenar el vacío planteado en el área de la enseñanza de las lenguas a otros hablantes (*TESOL*).

8.4.2 Contribución Metodológica

Esta tesis ofrece también una contribución metodológica. El diseño empleado contribuyó a develar aspectos personales y del contexto ecuatoriano que permitieron interpretar a profundidad y comprender las creencias de los participantes, profesores de inglés, con respecto a la expansión, uso y enseñanza del inglés. Los instrumentos empleados en la recolección de datos se constituyeron en vehículos claves para la comprensión del fenómeno en cuestión, pues recabaron datos desde las voces de los participantes develando además historias personales únicas que son apreciadas en la investigación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990; Norton & Toohey, 2011; Sarasa, 2016). A pesar de que este tipo de investigación no fue considerada en este estudio, los datos recolectados dan cuenta de la característica emergente y flexible de esta investigación.

Centrándome en los instrumentos aquí utilizados, menciono la contribución metodológica de cada uno. El cuestionario inició examinando de manera general las creencias de los docentes; es decir, llevó a cabo una indagación exploratoria a través del lenguaje escrito. Luego de manera oral, las entrevistas profundizaron los aspectos encontrados y finalmente, las postales y sus documentos explicativos profundizaron la información desde una perspectiva que incluyó la creatividad y la imaginación. Este último instrumento representa un aporte de esta tesis doctoral pues de acuerdo a la información recabada no ha sido utilizado en el abordaje de las temáticas aquí tratadas. Además, desde el punto de vista epistemológico, como indican Chilton y Leavy, citando a varios autores, “las formas artísticas ayudan a la experiencia sensorial porque a través de las artes somos testigos y conocemos [...] imágenes e historias” (2014, p.403). Justamente las postales cumplieron ese rol al permitir conocer y comprender las visiones de los docentes respecto a los objetivos de enseñanza.

Por medio de los diferentes instrumentos los participantes pudieron reflexionar sobre temáticas contemporáneas del ámbito de *TESOL*, raramente examinadas en los contextos periféricos. De esta manera, en un inicio recabé información más bien general para luego, a través de la entrevista, la postal y sus documentos explicativos, recolectar datos más particulares que mostraron entre otros aspectos las creencias, intereses, identidades y experiencias áulicas de cada uno de los participantes clave que, como ya mencioné dieron lugar a una serie de narrativas personales propias de la investigación narrativa o también conocida como indagación narrativa (Sarasa, 2016).

Recapitulando, la postal y su documento explicativo abordaron las creencias de los participantes clave sobre los objetivos de enseñanza de manera escrita y artística. Esta temática también había sido recogida en los cuestionarios, pero con una pregunta cerrada que solicitaba

a los docentes poner en orden de importancia una serie de objetivos. La postal se constituyó en un elemento innovador que de manera efectiva logró profundizar sobre esta cuestión. De hecho, las instrucciones brindadas para la elaboración de la postal cumplieron un rol fundamental al permitir a los participantes clave reflexionar de manera más concreta sobre los objetivos de enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de cuatro dimensiones (Véase anexo 1). Los participantes dispusieron de un período de tiempo para su elaboración y entrega. Justamente, el proceso de reflexión previo a la creación de la postal contribuyó a una mayor elaboración de ideas y sentires sobre los objetivos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera que luego se plasmaron en la redacción final de la postal junto con una imagen que los representaba. En la misma línea, el documento explicativo, en el que los docentes describían el proceso de creación y sus contenidos permitió profundizar en la recolección de la información. Todos estos elementos, el tiempo, el mismo proceso de escritura y creación de la postal aportaron para la ampliación de la información.

La postal así se constituyó en un vehículo que permitió a los participantes reflexionar y expresar con mayor profundidad, artística y creativamente, sus creencias. Justamente el proceso de elaboración de la postal que incluyó la combinación de recursos lingüísticos (el texto escrito) y no lingüísticos (las imágenes que crearon o insertaron) les permitió adentrarse en sus reflexiones, plasmarlas de forma escrita y en cierta medida, ilustrarlas, en un proceso creativo. Como señala Leavy (2009), el empleo de una postal facilita una práctica de la investigación basada en las artes y al mismo tiempo permite una narrativa visual compuesta por imágenes acompañadas de texto (Coffey citado en Maijala, 2021). De este modo la postal se constituyó en un medio que facilitó la expresión de significados que los otros instrumentos no lograron traer a la luz.

El proceso creativo motivó a una mayor reflexión lo que permitió la aparición de “datos inesperados” que de acuerdo a Chilton y Leavy (2014, p.407) es una particularidad de la investigación basada en las artes, y en este caso específico de una representación modal como es la postal. Los datos que surgieron a través de la postal evidenciaron otra faceta de creencias, que podrían ser caracterizadas por inesperadas, al no haber sido vislumbradas en el cuestionario ni en la entrevista. De hecho, el uso de este instrumento permitió a los participantes comunicar aspectos emocionales de sus vidas (Chilton y Leavy, 2014) relacionados especialmente con los lazos afectivos con sus estudiantes. Como un ejemplo, retomo la postal de la participante 92 que creó un rompecabezas en forma de un corazón representando el proceso de enseñanza que provee de un enriquecimiento personal al profesor y, que lo posiciona como un aprendiz más del aula, mostrando su empatía con sus alumnos. En general todas las postales en sus textos e imágenes evidenciaron en mayor o menor medida, algún sentimiento relacionado con los estu-

diantes (Véase Capítulo VII). Es decir, las postales ayudaron a revelar experiencias sociales y emocionales, mostrando información que va más allá de la proporcionada por las entrevistas y evidenciando su capacidad para penetrar el mundo interior de los individuos (Chilton & Leavy, 2014). Además, las postales no solo sirvieron como instrumentos de recolección de datos sino también para presentarlos (Merriam & Tisdell, 2015). Por otro lado, el documento explicativo en donde describían el proceso de creación de esta representación modal, contribuyó a profundizar aún más la reflexión, tornándose en un proceso meta cognitivo imposible de realizar a través del cuestionario y la entrevista. En resumen, la postal y por ende la investigación basada en las artes contribuyeron de manera significativa a la construcción del conocimiento sobre las temáticas aquí tratadas (Leavy, citada en Merriam & Tisdell, 2015).

Es preciso señalar que todos los instrumentos sirvieron para articular los pensamientos y creencias de los docentes respecto a la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua internacional que resultaron muchas veces contradictorios y fluidos, mostrando una característica compleja de los datos y revelando la necesidad de investigar aún más en las creencias sobre estas temáticas poco exploradas. Sin embargo, cabe resaltar que la investigación basada en las artes, al valorar la subjetividad e intersubjetividad en los procesos de interpretación (Chilton & Leavy, 2014) permitió que éstos se hicieran realidad, a través de la postal.

8.5 Investigaciones futuras

Es importante finalizar destacando temáticas sobre las que he reflexionado en este trabajo en el ámbito de *TESOL* que merecen seguir siendo abordadas. Sería importante que éstas sobrepasen lo que ha sido generalmente el centro de la enseñanza de la lengua: los métodos (Kumaravadivelu, 2006), que han ejercido una dependencia en la periferia (Kumaravadivelu, 2016). Vale la pena enfocarse en otros aspectos que se interrelacionan entre sí tales como “la cognición de los docentes, [...], sus contextos culturales, [...] sus limitaciones institucionales” (Kumaravadivelu, 2006, p.165). En esa misma línea, coincidiendo con Pennycook (1994) destaco lo siguiente: la relevancia de ir más allá de las concepciones reduccionistas del lenguaje y la necesidad de considerar las realidades sociales de los aprendices; comprender cómo el poder de la industria de la enseñanza del inglés es ejercido en los diferentes contextos donde se ha expandido, incluyendo en los sistemas educativos, y cómo esta lengua es entendida y usada por los hablantes de la periferia, resaltando sus prácticas translingües (Pennycook, 2017). Cabe señalar también esos objetivos educativos, humanistas que el estudio de una lengua provee (Byram, 2020) y que podrían seguir siendo explorados desde la mirada de los sujetos de otros contextos.

Como ha evidenciado esta tesis, las creencias de los profesores sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés se constituyen en una temática compleja que por sí sola representa una línea de investigación muy rica. Ésta podría ser desarrollada desde diferentes contextos de la periferia y a través de los lentes de diversos actores, tales como futuros docentes en formación y diseñadores de políticas educativas y documentos curriculares. El abordaje de las creencias brindará información particular, caracterizada por los contextos y sujetos de la investigación.

Sería importante extender la investigación exploratoria sobre las temáticas aquí discutidas, pero utilizando la observación. De esta manera, se lograría recabar información sobre lo que realmente hacen los docentes en sus clases y así comparar sus comportamientos con sus creencias y sentires. Además, a través de la observación mayores datos relacionados con las diferentes estrategias que *translanguaging* connota podrían ser recabados.

Por otro lado, es necesario reconocer que, aunque ha transcurrido más de un cuarto de siglo sobre las disquisiciones de la dicotomía del hablante nativo-no nativo, su discurso, aparentemente superado, parecer aún estar vigente en la práctica (Kumaravadivelu, 2016) y requiere ser abordado, aún más en un contexto donde esta ideología se muestra presente desde las altas esferas, atravesando el imaginario social y las creencias de los docentes de inglés. La noción errada del hablante nativo que no responde a un mundo donde el multilingüismo se ha desarrollado (Matsuda, 2014) ha contribuido a la permanencia del *native-speakerism* perjudicando a los que se han formado en el área de enseñanza de la lengua inglesa. Esto trae a colación lo que ya hace algún tiempo Canagarajah (1999) señaló, hablando de lo absurdo del sistema educativo en el área de la educación en lenguas, pues ésta es la única área que prepara a sus profesionales para después descalificarlos.

Sería interesante entonces realizar mayor investigación en lo que al *native-speakerism* o la ideología del hablante nativo respecta, considerando a un sinnúmero de miradas, como las de los estudiantes, de los encargados de las políticas educativas, de los padres de familia, como sujetos representantes de la sociedad que podrían dar mayores insumos para comprender los imaginarios que existen sobre este constructo ideológico y sobre todo sus implicaciones sociales y políticas discriminatorias relacionadas con la identidad de los docentes, por ejemplo.

Las normativas desde las altas esferas, es decir, currículos establecidos en los diferentes niveles de educación también podrían ser analizados en futuras investigaciones, explorando qué visiones implícitas sobre el *native-speakerism* éstos pudieran proyectar en sus materiales y textos. Valdría la pena también explorar en mayor profundidad cómo los contenidos, textos y materiales en general son vistos y utilizados por diferentes sujetos. Así mismo se podría

profundizar las maneras cómo los docentes y alumnos ejercen resistencias a las valoraciones culturales e ideológicas del centro que estos materiales pudieran contener.

Siguiendo a Llurda (2009), es importante destacar el paradigma del inglés como lengua internacional (ILI) en tanto y cuanto respeta a todas las diversidades de esta lengua. Este paradigma permitiría a los docentes del círculo en expansión sentirse seguros de su dominio de la lengua, al no considerar perseguir la del hablante nativo como ideal, y por lo tanto ayudaría a combatir el *native-speakerism*. El ILI se constituye en una temática que necesita también ser investigada en los contextos periféricos.

Otro contexto que sería importante examinar es el de los programas de formación de docentes de inglés. Sería valioso realizar estudios exploratorios que den cuenta de cómo se abordan las temáticas aquí discutidas, si son abordadas o no. Uno de los aspectos a explorarse podría estar relacionado con el inglés como lengua internacional que como habíamos indicado abarca todas las variedades de esta lengua.

Lo planteado señala la existencia de una gran variedad de posibles líneas de investigación. La tesis que se presenta se constituye en un primer paso de exploración aún inacabado que se sustenta en una mirada crítica.

8.6 Perspectiva del investigador

El diseño flexible y dinámico de esta investigación me condujo a una constante reflexión sobre los contenidos presentados en las diferentes etapas de la investigación, incluyendo las consideraciones teóricas, los estudios bibliográficos, la metodología y la recolección y análisis de los datos. Esto representó una permanente revisión cíclica antes que lineal de todos los contenidos de la tesis. De hecho, la redacción del informe final del trabajo me condujo a revisar una y otra vez las nociones de todas las etapas mencionadas.

Justamente esta característica flexible y emergente del diseño de esta investigación me permitió adaptarme y responder a las necesidades surgidas en todos los momentos del estudio, tanto en los procesos de recolección, análisis como en los de interpretación de los datos. Por ejemplo, en la fase de recolección de información, luego de percatarme de que se requería más participantes con el propósito de equilibrar la muestra de docentes entrevistados considerando su edad, determiné en un siguiente momento la conducción de cuatro entrevistas más. Otra instancia de esta flexibilidad yace en la interpretación de los datos en relación a los constructos teóricos establecidos en el capítulo II. Estos fueron justamente ampliados en el capítulo VII en vista de que una parte de la información recabada no se circunscribía a las consideraciones teóricas planteadas en el segundo capítulo. En respuesta a esta necesidad de interpretar los

sentires de los participantes, indagué otras perspectivas teóricas que me permitieron explicar y comprender sus creencias relacionadas específicamente con los objetivos de la enseñanza del inglés, cuestión que finalmente me condujo a nociones relacionadas con la competencia intercultural planteada por Byram (2018).

Quisiera también describir algunas reflexiones en torno a la implementación del diseño del estudio y a mi propio desarrollo como investigadora, aspectos que se interrelacionaron a lo largo de la realización de esta tesis doctoral. Intento ilustrar cómo el diseño de investigación de carácter dinámico y cíclico coadyuvó no solo a establecer los hallazgos de esta investigación, sino a mi crecimiento como investigadora en el área social. Particularmente, a través de ejemplos, destaco el proceso de interpretación que consideró la subjetividad e intersubjetividad en el análisis de los datos.

En línea con un enfoque cualitativo en el proceso de análisis consideré siempre una actitud reflexiva desde el mismo momento de recolección de los datos. Por ejemplo, cuando finalicé las entrevistas, escribí o grabé pequeños audios con mis primeras impresiones. En este caso, la entrevista se constituyó en un espacio de encuentro entre los participantes y yo como investigadora en donde también mis subjetividades cumplieron un rol para comprender las creencias de los docentes. Posterior a este primer paso y luego de una examinación exhaustiva de los datos a través del análisis de contenido, junto con los participantes se estableció una suerte de conversaciones virtuales a través de diferentes medios que permitieron, siguiendo una línea posmoderna, realizar interpretaciones conjuntas con los participantes (Holliday & McDonald, 2020); es decir, estos encuentros permitieron actuar a la intersubjetividad como elemento clave en el proceso de análisis. La subjetividad e intersubjetividad de todos los actores de este estudio, de los docentes y mi persona, contribuyeron a comprender de mejor manera sus creencias sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés, particularmente sobre este último aspecto que, de acuerdo a los datos recabados, también incluyó el ámbito intercultural (Véase capítulo VII) y, por otro lado, ejerció un desarrollo en mis habilidades investigativas.

La intersubjetividad se hace imprescindible en el análisis cuando se aborda la interculturalidad desde una visión posmoderna; es decir, sin concepciones previas sobre la cultura. En otras palabras, sin encajonar a la(s) cultura(s) en nociones esencialistas que han servido como mecanismos para etiquetar al otro, señalan Holliday y McDonald (2020). Vale la pena ilustrar este concepto de intersubjetividad de acuerdo a cómo tuvo lugar en el presente trabajo, pues los datos arrojados por el último instrumento, lo hacen relevante. Con este propósito relato el siguiente ejemplo proveniente del análisis de una postal y su documento explicativo.

Luego de la lectura y análisis de la postal perteneciente a la participante 2 (Véase capítulo VII) en una primera instancia interpreté lo siguiente:

La participante destaca la gratificación generada por los logros de sus estudiantes, al ellos mostrar lo aprendido, especialmente los contenidos de la cultura anglosajona. Ella enfatiza la importancia del aprendizaje del inglés para insertarse en el mundo extranjero y el hecho de que los estudiantes hacen suyo a este nuevo idioma, confirmando el sentido de pertenencia del inglés que no es exclusivo de los hablantes nativos.

Luego de haber enviado estas ideas a la docente y después de una reunión mantenida con ella para discutir estas interpretaciones, la participante me indicó que no se refería solamente a la cultura anglosajona sino a las culturas en general, señalando que el hecho de aprender una lengua conlleva la apertura a otras culturas y por lo tanto a otras maneras de mirar el mundo; es decir, estos elementos culturales se constituyen en una ventaja cuando se aprende otras lenguas. Además, manifestó que cuando hablaba de que los estudiantes hacían suya a la lengua, se refería más bien al hecho de que estas otras formas de comunicación permiten a los estudiantes entender al otro de mejor manera.

Este relato muestra cómo ocurrió esa intersubjetividad entre la participante y mi persona. En otras palabras, siguiendo una línea posmoderna, este ejemplo describe la manera en la que “los investigadores están implicados en la co-construcción subjetiva de los significados con las personas que investigan” (Holliday & McDonald, 2020, p. 623). Siento que todos estos procesos ejercieron una contribución importante en mi desarrollo como investigadora social, dotando además a esta tesis de rigurosidad. Vale la pena también señalar que la mirada de la participante confirmó, por otro lado, esa visión posmoderna que de alguna manera coadyuvó a mostrarme esa noción amplia de cultura que no encajona ni etiqueta a las personas (Holliday & McDonald, 2020).

Este ejemplo también hace evidente la característica cíclica de los procedimientos empleados que permitió una constante revisión de los contenidos y, en este caso particular, de mis propias interpretaciones. Sin duda, todo este proceso me ha permitido sensibilizarme y reconocer desde diferentes perspectivas cómo se concibe a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Por otro lado, el trabajo arduo realizado también me ha mostrado caminos para la sistematización y realización de proyectos de investigación, cuestión que ha coadyuvado a la madurez de mis competencias investigativas.

Todo este proceso de investigación, que no estuvo exento de dificultades como estancamientos y confusiones, entre otros obstáculos, generó un crecimiento personal e intelectual que sobrepasaron mis expectativas en el ámbito de la investigación cualitativa.

Para finalizar, deseo que este trabajo situado en la periferia de América del Sur y de la región austral de Ecuador, se constituya en un inicio de reflexión crítica de las temáticas mencionadas y haya develado y en alguna medida contribuido desde la academia al combate de la ideología del hablante nativo y de otras inequidades del ámbito de la enseñanza del inglés.

Referencias

- Abarca Rodríguez, A., & Ruiz Calderón, N. (2014). *Análisis Cualitativo con el ATLAS.ti*. Universidad de Costa Rica
- Alghazo, S., & Zidan, M. (2019). Native-speakerism and professional teacher identity in L2 pronunciation learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 241-251. doi:10.17509/ijal.v9i1.12873
- Alm, C. O. (2003). English in the Ecuadorian commercial context. *World Englishes*, 22(2), 143-158. doi:10.1111/1467-971X.00284
- Alsagoff, L., McKay, S., Hu, G., & Renandya, W. (2012). *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. Routledge.
- Arboleda Arboleda, A., & Castro Garcés, A. Y. (2012). The Accented EFL Teacher: Classroom Implications. *Profile*, 14(2), 45-62.
- Argudo, J., Abad, M., Fajardo-Dack, T. & Cabrera, P. (2018). Analyzing a pre-service EFL program through the lenses of the CLIL approach at the University of Cuenca-Ecuador. *LACLIL*, 11(1), 65-86. DOI: 10.5294/laclil.2018.11.1.4
- Asamblea Nacional. (2019). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Quito, Ecuador.
- Avendaño, D. (2018). *The effect of flipped learning on grammar acquisition in an EFL classroom, University of Cuenca* [Tesis de maestría]. Universidad de Cuenca.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. doi:10.1093/elt/ccr017
- Baker, W. (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141. doi:10.1017/S0261444814000287
- Bayyurt, Y., & Sifakis, N. (2017). Foundations of an EIL-aware Teacher Education. En A. Matsuda, *Preparing Teachers to Teach English as an International Language* (pp. 3-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Berredo, G., & Gil, G. (2017). Teachers' and student-teachers' perceptions of English as a lingua Franca (ELF) and the teaching of culture in the language classroom. En T. Gimenez, M. S. El Kadri, & L. C. Calvo (Eds.), *English As a Lingua Franca in Teacher Education : A Brazilian Perspective* (pp. 114-135). De Gruyter Mouton.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in Education*. Pearson.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006a). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2006b). The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language*

- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Brinkmann, S. (2015). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277-299). Oxford University Press.
- Buendía Eisman, L. (1998). La Investigación por Encuesta. En L. Buendía Eisman, M. P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 120-157). McGraw Hill.
- Byram, M. (2018). An Essay on Internationalism in Foreign Language Education. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 64-82. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v1n2.54>
- Byram, M. (2020). The Responsibilities of Language Teachers when Teaching Intercultural Competence and Citizenship: An Essay. *China Media Research*, 16(2), 77-84.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for international and intercultural dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151.
- Calle, A. M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-14.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En D. Block, & D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). Routledge.
- Canagarajah, A. S. (2007a). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 7, 923-939. <http://www.jstor.org/stable/4626141>
- Canagarajah, A. S. (2007b). From Babel to Pentecost: Postmodern Glottscapes and the Globalization of English. En M. B. L. Anglada, & J. Williams. (Eds.), *Towards the knowledge Society: Making EFL Education Relevant* (pp. 22-35).
- Canagarajah, A. S. (2013). Redefining Proficiency in Global English. En N. T. Zacharias, & C. Manara, *Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language : Issues and Tensions* (pp. 2-11). Cambridge Scholars Publishing.
- Canagarajah, S. (2014). In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal* 5.4, 767-785. doi: 10.1002/tesj.166
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Chilton, G., & Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts. En P. Levy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. (pp. 403-422). Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal Of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500. doi:10.1080/0022027870190602
- Clark, E., & Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System*, 35(4), 407-430.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ta ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8va ed.). Routledge.
- Colás Bravo, M. P. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación . En L. Buendía Eisman, M. P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 226-246). McGraw Hill.
- Connelly, F. M., & Cladinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. doi:https://doi.org/10.3102/0013189X019005002
- Consejo de Educación Superior. (2017). Reglamento de Régimen Académico. Quito, Ecuador.
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* (33) 2, 185-209.
- Copland, F., Mann, S., & Garton, S. (2020). Native-English-Speaking Teachers: Disconnections Between Theory, Research, and Practice. *TESOL Quarterly*, 54(2), 348-374. doi:10.1002/tesq.548
- Córdoba González, G., & Araya Araya, K. (2010). Principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en la enseñanza de inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717980009>
- Coskun, A. (2011). Future English teachers' attitudes towards EIL pronunciation. *Journal of English as an International Language*, 6(2), 46-68.
- Cox, M. I., & de Assis-Peterson, A. A. (1999). Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, 3(3), 433-452.
- Cox, M. I., & de Assis Peterson, A. A. (2008). La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 123-139.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Ap-*

- proaches*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Crookes, G. (2009). *Values, philosophies, and beliefs in TESOL: Making a statement*. Cambridge University Press.
- Crookes, G. (2010). Language Teachers' Philosophies of Teaching: Bases for Development and Possible Lines of Investigation. *Language and Linguistics Compass*, 4(12), 1126-1136.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Cuevas Romo, A., Méndez Valencia, S., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Manual de Introducción a ATLAS.ti 7*.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Multilingual Matters.
- Davies, A. (2004). The Native Speaker in Applied Linguistics. En A. Davies, & C. Elder, *The Handbook of Applied Linguistics* (pp 431-450). Blackwell Publishing.
- De la Bastida, M. (2013). La implementación: el eslabón débil de la cooperación internacional, una reflexión a partir del proyecto de inglés CRADLE. *Tesis de Maestría en Relaciones Internacionales con mención en negociación y cooperación internacional*. Quito, Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador.
- Decke-Cornell, H. (2003). We would have to invent the language we are supposed to teach: The issues of English as a lingua franca in language education in Germany. En M. Byram, & P. Grundy, *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp. 59-70). Multilingual Matters.
- Derivry-Plard, M. (2013). The Native Speaker Language Teacher: Through Time and Space. En A. Houghton, & D. J. Rivers, *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 243-255). Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. doi:10.14746/ssllt.2014.4.2.5
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). Questionnaires in Second Language Research. En Z. Dörnyei, *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* (Segunda ed., pp. 1-10). Routledge.
- Echeverri Sucerquia, P. A., & Pérez Restrepo, S. (2014). Making Sense of Critical Pedagogy in L2 Education Through a Collaborative Study Group. *Profile, 16*(2), 171-184.
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine, 7*, 93-99. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001
- Fabrício, B. F., & Santos, D. (2006). The (Re-)Framing Process as a Collaborative Locus for Change. En J. Edge (Ed.), *(Re)locating TESOL in an Age of Empire* (pp. 65-83). Palgrave Mcmillan.
- Filho, J. A., Volpato, M., & Gil, G. (2017). English as a Lingua Franca: Representations and practices of English learners and teachers in Brazil. En T. Gimenez, M. S. El Kadri, & L. C. Calvo (Eds.), *English As a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective* (pp. 137-155). De Gruyter Mouton.
- Finardi, K. R. (2018). English as a global language in Brazil: A local contribution. En T. Gimenez, M. Salles El Kadri, & L. C. Calvo, *English as a lingua franca in teacher education* (pp. 71-86). De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501503856-006
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On “lingua franca” English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics, 26*, 237-259.
- Fleming, M. (2006). The Concept of ‘Intercultural Citizenship’: Lessons from Fiction and Art. En D. G. Alred, P. M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 130-143). Multilingual Matters.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miriada, 3*(5), 1-26.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friedman, D. A. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data. En A. Mackey, & S. M. Gass (Edits.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (pp. 180-200). Wiley-Blackwell.
- Friedrich, P., & Berns, M. (2003). Introduction: English in South America, the other forgotten continent. *World Englishes, 22*(2), 83-90. doi:10.1111/1467-971X.00280
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohnaty, & M. Panda, *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). The translanguaging Turn and Its Impact. En O. García, & L. Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (pp. 19-42). Palgrave Macmillan.

- García, R. E. (2013). English as an International Language: A Review of the Literature. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 113-126.
- Geluso, J. (2013). Negotiating a Professional Identity: Non-Japanes Teachers of English in Pre-Tertiary Education in Japan. En S. A. Houghton, & D. Rivers, *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 92-104). Multilingual Matters.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimenez, T., El Kadri, M. S., & Calvo, L. C. (2017). *English as a Lingua Franca in Teacher Education. A Brazilian Perspective*. De Gruyter Mouton.
- Giroux, H. A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Glas, K. (2008). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 111-122.
- Golombek, P., & Jordan, S. R. (2005). Becoming “Black Lambs” not “Parrots”: A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 513-533. <http://www.jstor.org/stable/3588492>
- González, A., & Llurda, E. (2016). Bilingualism and globalisation in Latin America: fertile ground for native-speakerism. En F. Copland, S. Garton, & S. Mann, *LETs and NESTs: Voices, Views and Vignettes* (pp. 89-109). British Council.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English*. The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of English as a Foreign Language?* The English Company (UK) Ltd.
- Greenwood, J. (2012). Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *Journal of Education & the Arts*, 13(Interlude 1), 1-21. <http://www.ijea.org/>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro (Es.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guerrero, C. H., & Quintero, A. H. (2009). English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education. *PROFILE*, 11(2), 135-150.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90.
- Gurkan, S., & Yuksel, D. (2012). Evaluating the contributions of native and non-native teachers to an English Language Teaching Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2951-2958.

- Haboud, M. (2009). Teaching Foreign Languages: A Challenge to Ecuadorian Bilingual Intercultural Education. *International Journal of English Studies*, 9(1), 63-80.
- Haboud, M., & Limerick, N. (2016). Language Policy and Education in the Andes. En T. L. McCarty, & S. May, *Language Policy and Political Issues in Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-13). Springer International Publishing.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora, & R. Marques de Lucena, *Política lingüística na América Latina* (pp. 45-77). Idéia/Editora Universitária.
- Hamel, R. E. (5 de septiembre de 2016). *Rainer Enrique Hamel. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa*. <http://www.hamel.com.mx/site/debates/>
- Hamel, R. E., Álvarez López, E., & Pereira Carvalhal, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 1-19. doi:10.1080/14664208.2016.1201208
- Hanauer, D. I. (2010). Crossing disciplinary boundaries. In D. I. Hanauer, *Poetry as Research: Exploring second language poetry writing* (pp. 1-12). John Benjamins Publishing Company.
- Hayes, D. (2009). Non-native English-speaking teachers, context and English language teaching. *Systems*, 37, 1-11.
- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía Eisman, M. P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-33). McGrawHill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). McGraw Hill.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2009). English as a Lingua Franca, ‘Non-native Speakers’ and Cosmopolitan Realities. En F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 21-33). Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2013). ‘Native Speaker’ Teachers and Cultural Belief. En S. A. Houghton, & D. J. Rivers, *Native Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 17-26). Multilingual Matters.
- Holliday, A., & McDonald, M. N. (2020). Researching the Intercultural: Intersubjectivity and the Problem with Pospositivism. *Applied Linguistics*, 41(5), 621–639. doi:10.1093/applin/amz006
- Houghton, S. A., & Rivers, D. J. (2013). Introduction: Redefining Native-Speakerism. En S.

- A. Houghton, & D. J. Rivers, *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 1-14). Multilingual Matters.
- Jaramillo Astudillo, M. C. (2018). *The impact of metacognitive strategies on enhancing EFL A2 level students' writing* [Tesis de maestría]. Universidad de Cuenca. <http://dspace.uccuenca.edu.ec/handle/123456789/29562>
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World English and English as a Lingua Franca. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(22), 200-207.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Education. En A. Burns, & J. C. Richards, *The Cambridge Guide to Second Language Education* (pp. 20-29). Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.
- Kachru, Y., & Smith, L. E. (2008). Introduction: World Englishes and Cultural context. En Y. Kachru, & L. E. Smith, *Cultures, Contexts, and World Englishes* (pp. 1-11). Routledge.
- Kagan, D. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research* (60) 3, 419-469.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-189.
- King, K. A., & Haboud, M. (2002). Language Planning and Policy in Ecuador. *Current Issues in Language Planning*, 3(4), 359-424. doi: 10.1080/14664200208668046
- Kramersch, C. (2003). The Privilege of the Nonnative Speaker. En C. Blyth, *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker* (pp. 251-262). Thomson Heinle.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006a). Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL. En J. Edge (Ed.), *(Re)locating TESOL in an age of empire* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Kumaravadivelu, B. (2006b). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Routledge Taylor and Francis Group.

- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.
- La Paz, E. (2012). El imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003). *Lingüística*, 27(1), 168-196. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v27n1/v27n1a08.pdf>
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Leavy, P. (2015). *Method meets Art. Arts-Based Research Practice*. The Guildford Press.
- Lin, H.-Y. (2012). Local responses to global English: perceptions of English in Taiwan. *English Today*, 28(3), 87-72. doi:10.1017/S0266078412000119
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States* (Segunda ed.). New York: Routledge.
- Llurda, E. (2009). Attitudes towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models among L2 Users and Teachers. En F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 119-134). Multilingual Matters.
- Maijala, M. (2021) Multimodal postcards to future selves: exploring pre-service language teachers' process of transformative learning during one-year teacher education programme, *Innovation in Language Learning and Teaching*, DOI: 10.1080/17501229.2021.1919683
- Marlina, R. (2014). The Pedagogy of English as an International Language (EIL): More Reflections and Dialogues. En R. Marlina, & R. Giri (Eds.), *The Pedagogy of English as an International Language: Perspectives from Scholars, Teachers, and Students* (pp. 1-19). Springer Charm.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Sage.
- Matsuda, A. (2006). Negotiating ELT assumptions in EIL classrooms. En J. Edge, *(Re)locating TESOL in an Age of Empire* (pp. 158-170). Palgrave Macmillan.
- Matsuda, A. (2012). Introduction: Teaching English as an International Language. En A. Matsuda (Ed.), *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. (pp.1-16). Multilingual Matters.
- Matsuda, A. (2014). Beyond the native speaker: my life as an NJS, NNES, and bilingual user of Japanese and English. *NNEST Newsletter*. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolnnest/issues/2014-09-09/2.html>
- Matsuda, A. (2018). Is Teaching English as an International Language All about Being Politically Correct? *RELC*, 49(1), 24-35. doi:10.1177/0033688217753489
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. En A. Huberman, & M. Miles, *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Sage.

- Maxwell, J. (2009). Designing Qualitative Research. En L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 214-253). Sage.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford University Press.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: the Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- McKay, S. L. (2015). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches* (15ª ed.). Oxford University Press.
- McNiff, S. (2008). Arts-Based Research. En J. G. Knowles, & A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 29-40). Sage Publications Inc.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349. doi:10.1093/elt/46.4.340
- Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13, 277-299.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. John Wiley and Sons, Inc
- Meyer, L. M. (2014). *Progress Report of the Evaluation of the English Language Program*. Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3ra ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). English as a Foreign Language. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EFL1.pdf>
- Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador. (2009). *Proyecto CRADLE. Informe Final*. Recuperado el 9 de Abril de 2009, de <http://www.lppuerj.net/olped/Mec/cradle/p1.htm>
- Ministerio de Educación. (7 de Octubre de 2018). *Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de Actualización del MOSEIB: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (25 de mayo de 2020). *Fortalecimiento de Inglés*. Obtenido de Anuncio Elegibles: <https://educacion.gob.ec/anuncio-importante-para-los-candidatos-elegibles-que-aspiran-a-un-nombramiento-como-docentes-de-ingles/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Acuerdo N° 0052-14*. Obtenido de Documentos legales y normativos: <https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/>
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55(4), 339-346.
- Mohamed, N. (2006). *An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, In-*

- structional Practices & Professional Development*. Doctoral Dissertation, University of Auckland.
- Moncada, B. (2016). Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. *Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación*. La Plata, Argentina.
- Monfared, A. (2018). Ownership of English in the Outer and Expanding Circles: teachers' attitudes toward pronunciation in ESL/EFL teaching contexts. *Asian Englishes*, 21(2), 207-222. doi:<https://doi.org/10.1080/13488678.2018.1554303>
- Monfared, A. (2020). Equity or equality: outer and expanding circle teachers' awareness of and attitudes towards World Englishes and international proficiency tests. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2-14.
- Monfared, A., Mozaheb, M. A., & Shahiditabar, M. (2016). Where the difference lies: Teachers' perceptions towards cultural content of ELT books in three circles of World Englishes. *Cogent Education*, 3(1), 1-16. doi:10.1080/2331186X.2015.1125334
- Mufwene, S. F. (2010). Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. En N. Coupland, *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 31-55). Wiley-Blackwell.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011) Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412-446.
- Ortega, D., Tamayo, M., Hidalgo, C., & Auccahuallpa, R. (2019). Factors that influence Ecuadorian university students' motivation towards English learning: An exploratory research study. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 736-766.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 6(3), 307-332.
- Pan, L., & Block, D. (2011). English as a 'global language' in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System*, 39, 391-402. doi:10.1016/j.system.2011.07.011
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Pennycook, A. (1990). Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Longman.
- Pennycook, A. (2010). Popular Cultures, Popular Languages, and Global Identities. En N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.592-607). Wiley-Blackwell.

- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Routledge.
- Pentassuglia, M. (2017). "The Art(ist) is present": Arts-based research perspective in educational research. *Cogent Education*, 4(301011), 1-12. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301011>
- Perca Chagua, R. C. (2016). I'll have chicharrón of chancho, please: Políticas de Educación Intercultural y Enseñanza de inglés en escenas etnográficas en el Perú. Tacna, Perú.
- Pereyra, M. (2017). Políticas y articulaciones teóricas para una educación intercultural y descolonizadora del idioma inglés en Argentina. (*Enclave Comahue*. *Revista Patagónica de Estudios Sociales*(23), 109-128. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistadelaacademia/article/view/1635/1752>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1997). Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248. doi:10.1080/01434639708666317
- Phillipson, R. (2001). English for Globalization or for the World's people? *International Review of Education*, 47(3-4), 185-200. doi:10.1023/A:1017937322957
- Phillipson, R. (2008a). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267. doi:10.1111/j.1467-971X.2008.00555.x
- Phillipson, R. (2008b). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43. doi:10.1080/15427580701696886
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Phillipson, R. (2011a). Americanización e inglesización como procesos de ocupación global. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 96-131. <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Phillipson.pdf>
- Phillipson, R. (2011b). English: from British empire to corporate empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 441-464. <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG96.pdf>
- Phillipson, R. (2016). Native speakers in linguistic imperialism. *The Journal of Critical Education Policy Studies*, 14, 80-96.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English. *Language Policy*, 16(3), 313-331. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10993-016-9409-z>
- Phillipson, R. (2018a). Linguistic Imperialism and NNEST. En J. I. Lontas, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). John Wiley & Sons, Inc.
- Phillipson, R. (2018b). Language Challenges in Global and Regional Integration. *Sustainable Multilingualism*, 12(1), 14-35. doi:10.2478/sm-2018-0001

- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English Only Worldwide, or Language Ecology. *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452. doi:10.2307/3587692
- Pievi, N., & Bravin, C. (2009). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Porto, M. (2010). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45-53. doi:10.1093/elt/ccp02
- Porto, M. (2014). The Role and Status of English in Spanish-Speaking Argentina and Its Education System: Nationalism or Imperialism? *SAGE Open*, 1-14. doi:10.1177/2158244013514059
- Rajagopalan, K. (2006). Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. En E. Llorca, *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 266-283). Springer.
- Rajagopalan, K. (2009). 'World English' and the Latin analogy: where we get it wrong. *English Today*, 45(2), 49-54. doi:10.1017/S0266078409000194
- Rajagopalan, K. (2010). The English Language, Globalization and Latin America: Possible Lessons from the 'Outer Circle'. En D. M. Saxena, & D. T. Omoniyi, *Contending with Globalization in World Englishes* (pp. 175-195). Multilingual Matters.
- Ramos Méndez, C. (2005). Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas. *Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona, España.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Rivers, D. J. (2013). Institutionalized Native-Speakerism: Voices of Dissent and Acts of Resistance. En S. A. Houghton, & D. J. Rivers, *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 75-91). Multilingual Matters.
- Sadler, K., Selkrig, M., & Manathunga, C. (2017). Teaching is...opening up spaces to explore academic work in fluid and volatile times. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 171-186. doi:http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1171299
- Saldaña, J. (2011). Genres, Elements, and Styles of Qualitative Research. En J. Saldaña, *Fundamentals of Qualitative Research* (pp. 3-30). Oxford University Press.
- Sarasa, M. C. (2016). Devenir en el transcurso de la formación docente: Identidades en cierres de profesores de inglés. *REBES-Rev. Brasileira de Ensino Superior*, 2(2), 27-37. doi:10.18256/2447-3944/rebes.v2n2p27-37
- Saxena, M., & Omoniyi, T. (2010). *Contending with Globalization in World Englishes*. Multilingual Matters.

- Seargeant, P. (2008). Language, ideology and 'English within a globalized context'. *World Englishes*, 27(2), 217-232.
- Seargeant, P. (2013). Ideologies of Nativism and Linguistic Globalization. En S. A. Houghton, & D. J. Rivers, *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 231-242). Multilingual Matters.
- Seidlhofer, B. (2005). Key Concepts: English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. doi:10.1093/elt/cci064
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as an International Language*. Oxford University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Reserachers in Educational and Social Sciences*. Teachers College Press.
- Selvi, A. F. (2016). Native or non-Native English-professionals in ELT: 'That is the question!' or 'Is that the question?'. En F. Copland, S. Garton, & S. Mann, *Lets and Nests: Voices, Views and Vignettes* (pp. 51-67). British Council.
- Sharifian, F. (2009). English as an International Language: An overview. En F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 1-18). Multilingual Matters.
- Siqueira, S. (2017). English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. En T. Gimenez, M. Salles El Kadri, & L. C. Calvo, *English As a Lingua Franca in Teacher Education : A Brazilian Perspective*, (pp. 87-114). De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501503856-006
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2010). The Global Politics of Language: Markets, Maintenance, Marginalization, or Murder? . En N. Coupland, *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 77-100). Wiley-Blackwell.
- Smith, L. E. (1976). English as an International Auxiliary Language. *RELC*, 7(2), 38-43. doi:10.1177/003368827600700205
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S. L.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tajeddin, Z., & Adeh, A. (2016). Native and nonnative English teachers' perceptions of their professional identity: Convergent or divergent? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 37-54.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods*. Wiley-Blackwell.
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

- Wandel, R. (2003). Teaching India in the ELF-classroom: a cultural or an intercultural approach? En M. Bryam, & P. Grundy, *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp. 72-80). Multilingual Matters.
- Wang, L., & Fang, F. (2020). Native-speakerism policy in English language teaching revisited: Chinese university teachers' and students' attitudes towards native and non-native English-speaking teachers. *Cogent Education*, 7(1), 1-22. doi:10.1080/2331186X.2020.1778374
- Widodo, H. P., Fang, F., & Elyas, T. (2020). The construction of language teacher professional identity in the Global Englishes territory: 'we are legitimate language teachers'. *Asian Englishes*, 1-9. doi:10.1080/13488678.2020.1732683
- Yin, R. K. (2013). How to do Better Case Studies: (With Illustrations from 20 Exemplary Case Studies). En L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 254-282). SAGE Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Application: Design and Methods* (6ta ed.). Sage.
- Young, T., Walsh, S., & Schartner, A. (2016). Which English? Whose English? Teachers' beliefs, attitudes and practices. En *Teaching English. ELT Research Papers* (pp. 1-24). British Council.
- Zacchi, V. J. (2018). Global Englishes, local histories. En T. Gimenez, M. S. El Kradi, & L. C. Calvo, *English as a Lingua Franca in Teacher Education* (pp. 13-29). De Gruyter Mouton.

ANEXOS

ANEXO I: Instrumentos de Investigación

Consentimiento informado

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Solicitud de consentimiento informado

La investigación denominada “Caracterización de las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador” a cargo de Ana María Calle Calle, tiene como objetivo indagar sobre las percepciones de los docentes de inglés en relación a la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma global.

Si Ud. acepta participar en esta investigación se le solicitará responder a un cuestionario que tomará aproximadamente 15 minutos. Este instrumento será llenado en línea a través de *Google Forms*, lo que permitirá resguardar su identidad. En un segundo momento, se requerirá su colaboración en una entrevista y en la elaboración de una postal. Se garantiza la confidencialidad de su identidad y de la información recogida. La información recolectada podrá ser utilizada para fines estrictamente académicos.

Si se presentaren inquietudes durante su participación, siéntase libre de expresarlas directamente a la investigadora encargada; o si en cualquier momento decidiera no participar en este proceso, tiene la libertad de hacerlo. Recuerde que su participación es libre y voluntaria.

¡Muchísimas gracias por su colaboración!

Consentimiento para participar en investigación

Cuenca,

Yo,, acepto participar en la investigación denominada “Caracterización de las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador” a cargo de Ana María Calle.

Declaro que conozco el objetivo de la investigación, así como los instrumentos a ser utilizados. Entiendo que mi identidad será resguardada de manera anónima. De igual manera, tengo conocimiento que la información recogida en esta investigación será confidencial. Autorizo a que mis producciones escritas u orales sean utilizadas con fines académicos y, por lo tanto, puedan ser publicadas y eventualmente difundidas.

Nombre completo:

Firma:

Correo electrónico:

Teléfono:

Fecha:

Cuestionario en línea

Estimado/a colega:

El presente cuestionario es un instrumento de una investigación perteneciente al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina que busca auscultar sus opiniones sobre asuntos relacionados con la enseñanza del inglés. Pido, de la manera más encarecida su colaboración para el respectivo llenado y le anticipo mi agradecimiento por su sinceridad al responder las preguntas presentadas.

Informo que, al ser un cuestionario elaborado con la aplicación *Google Forms*, sus datos personales, direcciones electrónicas y nombres no quedan registrados, lo que garantiza la confidencialidad de los datos, así como la reserva de sus identidades.

Atentamente,

Ana María Calle

Datos Personales

Sexo:

Edad:

Nacionalidad:

Lugar de residencia:

¿Ha vivido en algún país angloparlante? Sí _____ No _____

Si su respuesta es afirmativa indique el país angloparlante en el que vivió _____

Indique el período de tiempo vivido (tiempo en meses) _____

¿Estaría usted interesado/a en ser contactado/a para una entrevista posterior?

Sí _____ No _____

Si su respuesta es afirmativa, por favor escriba su correo electrónico _____

Datos académicos

Título de pre-grado

Título de posgrado:

Institución en la que enseña:

Años de experiencia en la docencia:

De acuerdo a su opinión como profesional de la enseñanza del inglés, señale, a través de la contestación a las preguntas, cómo debería escogerse los docentes de inglés en los siguientes niveles de educación: Básica Superior (8vo, 9no y 10 de Educación General Básica), Bachillerato General Unificado y Nivel Superior (Universitario). Por favor, escoja la opción de su preferencia.

I. En cuanto al conocimiento y las características del docente.

1.1. ¿Qué título debe tener el docente que enseña en nivel de Básica Superior (8vo, 9no y 10 de Educación General Básica), y en el Bachillerato General Unificado? Señale con una X en el recuadro.

a) Título universitario en el área (Licenciatura)	
b) Título de posgrado en el área obtenido en una universidad ecuatoriana	
c) Título de posgrado de una universidad en el extranjero, preferiblemente de Estados Unidos o el Reino Unido	
d) Si sabe inglés, no importa el título)	
e) Otro (por favor, especifique)	

1.2. ¿Qué título debe tener el docente que enseña en el nivel superior (universitario)?

a) Título universitario en el área (Licenciatura)	
b) Título de posgrado en el área obtenido en una universidad ecuatoriana	
c) Título de posgrado de una universidad en el extranjero, preferiblemente de Estados Unidos o el Reino Unido	
d) Si sabe inglés, no importa el título)	
e) Otro (por favor, especifique)	

2. ¿Qué inglés deben manejar los docentes de esta lengua?

a) Inglés británico	
b) Inglés americano	
c) No es indispensable que maneje un inglés en particular	
d) Otra variedad (por favor, especifique)	

3. ¿Qué nivel de inglés deben tener estos docentes?

a) Elemental		b) Intermedio	
c) Post-intermedio		d) Avanzado	

¿Cómo mediría este nivel?

4. ¿Qué acento deben poseer? (¿Cómo deben ‘sonar’?)

a) Como un hablante nativo del Reino Unido	
b) Como un hablante nativo de Estados Unidos	
c) El acento no es importante	

5. En el caso de que una institución se encontrara entre elegir entre un docente de inglés de Ecuador y un hablante nativo, ¿Cuál sería su elección?

a) De Ecuador	
b) Un hablante nativo	

¿Por qué elegiría ese docente?

6. ¿Qué experiencias y bagaje cultural, social y personal debe tener este docente?

a) Debe haber viajado a /vivido/estudiado/trabajado en un país de habla inglesa	
b) Debe haber viajado a /vivido/estudiado/trabajado en otro país	
c) Debe conocer/manejar otra(s) lengua(s)	
d) Debe conocer otra(s) cultura(s)	

II. Referido a las prácticas docentes

7. ¿Qué objetivos debe priorizar este docente?

Marque 3 opciones como máximo designando la que considere Más Importante (1), Importante (2) y Menos Importante (3). Recuerde que solo debe marcar 3 opciones y no debe preocuparse de filas restantes que no sean consideradas por usted.

a) Lingüísticos (que los estudiantes aprendan la gramática, el vocabulario y la pronunciación del inglés)	
b) Comunicativos (que los estudiantes aprendan a comunicarse en inglés)	
c) Interculturales (que los estudiantes aprendan a actuar como ‘mediadores culturales’ a través del inglés)	
d) Educativos (que los estudiantes desarrollen sus identidades, su responsabilidad ciudadana, etc.)	

8. ¿Qué normas lingüísticas debe adoptar este docente en sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones?

a) Reglas gramaticales, de uso, vocabulario, etc. del inglés de un contexto específico (Reino Unido, Estados Unidos, etc.)	
b) Reglas lingüísticas según el Marco Común Europeo	
c) Otras (por favor, especifique)	

9. ¿Qué contenidos debe seleccionar este docente para sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones? Marque 3 opciones como máximo designando la Más Importante (1), Importante (2) y Menos Importante (3). Recuerde que solo debe marcar 3 opciones y no debe preocuparse de filas restantes que no sean consideradas por usted.

a) Contenidos lingüísticos (reglas gramaticales, reglas de uso, vocabulario, pronunciación, etc.)	_____
b) Contenido cultural (conocimiento acerca de la vida, costumbres, cultura, etc. de los usuarios nativos del inglés)	_____
c) Contenido cultural específico (literatura, política, ideología)	_____
d) Contenido de otras disciplinas (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.)	_____
e) Otros	_____

10. ¿Qué metodología(s) de enseñanza debe usar? Marque 3 opciones como máximo designando la Más Importante (1), Importante (2) y Menos Importante (3). Recuerde que solo debe marcar 3 opciones y no debe preocuparse de filas restantes que no sean consideradas por usted.

a) Enseñanza de reglas gramaticales, de uso, de pronunciación, de ortografía, vocabulario, etc.	_____
b) Enfoques comunicativos	_____
c) Trabajo por tareas	_____
d) Trabajo por proyectos	_____
e) Literatura	_____
f) Otros	_____

11. ¿Debe utilizar materiales estandarizados de clase? (por ejemplo, libros de texto de editoriales internacionales).

a) Sí	_____
b) No	_____

¿Por qué?

12. ¿Debe utilizar materiales estandarizados de evaluación? (por ejemplo, exámenes internacionales estandarizados).

a) Sí	_____
b) No	_____

¿Por qué?

13. ¿Debe usar la lengua materna u otras lenguas en la clase de inglés?

a) Sí	_____
b) No	_____

¿Por qué?

III. Percepciones personales

14. ¿Usted se considera un profesional calificado en el área de la enseñanza del inglés?

a) Sí	_____
b) No	_____
c) No deseo contestar	_____

¿Por qué?

15. ¿Qué acento emplea en sus clases?

a) Británico	_____
b) Americano	_____
c) Otro	_____

Guía de Entrevista

1. ¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?
2. Tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera usted que pertenece el idioma?
3. ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?
4. ¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar y por qué?
5. ¿Cómo define usted el inglés estándar?
6. Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?
7. ¿Qué tipo de contenidos enfatiza en sus clases de inglés?
8. ¿Cuál es su definición de profesor 'nativo'?
9. Según su experiencia, enumere las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'.
10. ¿Qué opinión tiene usted de su acento cuando habla en inglés?
11. Algunos autores afirman que la educación en general, y, por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al respecto?
12. Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?
13. El acento en inglés es un aspecto que, para muchos docentes, hoy en día, no merece tanta importancia ¿Qué piensa usted al respecto?
14. En su opinión, ¿cuál es la mejor variedad o acento?
15. Si tuviera la oportunidad de participar en un seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se registraría y por qué?
16. Varios profesores participantes en este proyecto afirman que el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto?
17. Algunos autores consideran el salón de clases como un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés? ¿Por qué? ¿Cómo lo haría?

La postal y documento explicativo: descripción e instrucciones

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

La Postal

La postal, constituida por texto e imagen, y un documento explicando sus contenidos, que a continuación solicito, son parte de un proyecto de investigación inscrito en el programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Tienen como propósito conocer sus opiniones respecto a los objetivos de enseñanza de una lengua extranjera en la actualidad. Para el efecto se incluyen ejemplos y las instrucciones de su creación. Comunico que la información que se recabe a través de estos instrumentos será anónima. Agradezco de antemano su colaboración y sinceridad en plasmar sus opiniones.

Instrucciones Generales

Crear dos textos:

1. Una postal

2. Un documento que explique contenidos de la postal y el proceso de creación.

1. Instrucciones para la postal

Cree/diseñe una postal titulada Objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera en la actualidad.

Escriba los objetivos de la enseñanza del inglés en la actualidad en cuatro dimensiones:

- Conocimiento (knowledge)
- Habilidades (skills)
- Valores (values)
- Actitudes (Attitudes)

Para cada dimensión, considere entre 3 y 6 objetivos.

Piense en la importancia que usted les asigna a estas cuatro dimensiones. Su postal debe reflejar dicha importancia de alguna manera.

Una vez que ha definido los objetivos más importantes, plásmelos en su postal en forma de texto e incluya un componente visual en su postal (dibujo[s], imagen[es], foto[s], afiche[s], chiste[s], etc.).

La postal puede ser creada digitalmente, o bien puede realizarse ‘a mano’ en papel y luego escanearse o

fotografiarse para ser entregada. **NO** utilice material de otros (es decir, usted debe crear el contenido) ni material de Internet. Si realiza la postal en papel, puede utilizar cualquier tipo de material y técnica. El foco está en la imaginación y la creatividad.

Ejemplos de postales en las que los docentes definen lo que es enseñar:



Fuente: Sadler, K., Selkrig, M. & Manathunga, C. (2017) Teaching is ... opening up spaces to explore academic work in fluid and volatile times. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 171-186.

2. Instrucciones para el documento

Acompañe su postal con una página en donde explique el proceso de creación, la importancia que usted asigna a cada dimensión y por qué, y cómo todo esto se ve reflejado en la postal creada.

Me permito recordarle que la postal y documento solicitados a su persona versan sobre los objetivos de la enseñanza en el marco de las cuatro dimensiones mencionadas.

¡Muchísimas gracias por su valiosa colaboración!

Ana María Calle C.

ANEXO 2: Matrices Con Resultados Preliminares Obtenidos De Entrevistas

Matriz # 1

Participantes Grupo 1	Elementos del imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992)			
	Lengua dominante/influyente: áreas de conocimiento/funciones dominantes de la lengua	Profesionalismo/dependencia científica de la periferia en el ámbito de la enseñanza de inglés	Falacia del monolingüismo	Falacia del hablante nativo
P1	<p>Sirve para estudios en el extranjero y para comunicarse con extranjeros que viven en el país. Es un idioma del mundo, está en todas partes.</p> <p>” Últimamente se están implementado becas en las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de viajar a países donde se habla inglés como segunda lengua. Por lo tanto, si ellos desean irse a aprender en estos países ¿qué es lo que deben hacer? Primero que deben hacer aprender inglés, aquí dentro de nuestro contexto para poder tener esta oportunidad”</p> <p>“se han incrementado (refiriéndose a americanos jubilados), eh ... la mayor parte de extranjeros vienen a nuestra ciudad, o vienen mejor dicho a nuestro país entonces; a veces ellos no pueden comunicarse en español, que es nuestro idioma eh... oficial dentro del país y por lo que tratan de usar otras formas de cómo comunicarse”.</p>	<p>Enseña inglés americano pues piensa que exs más rico que el británico. Además, va cambiando mucho por los aportes de hablantes de otras lenguas.</p> <p>“para mí el americano es mucho mejor [...], tiene una mayor variedad”.</p> <p>“EEUU se proclama eh... por ser un país en el cual el inglés se ha fundamentado.... o ah ...mejor dicho tiene sus bases por muchos migrantes, personas que han venido de muchas partes del mundo que han contribuido al mejoramiento del inglés por así decirlo. [...] si tenemos personas de México, personas de Ecuador, personas de Inglaterra, personas de Canadá viviendo en un país como EEUU, ellos contribuyen con lo cultural que ellos tienen, con su cultura, con sus acentos, con sus modismos”.</p> <p>“El británico mmm, a veces, se centra mucho más en la cultura que ellos ofrecen, no es muy, no se expande, no va más allá; el americano es, como le había dicho, una combinación de todo”</p>		

P2

Lengua para comunicarse en el mundo y con extranjeros en el país, *lingua franca* influyente en la vida cotidiana, lengua presente en todos los niveles educativos

“[El inglés es]uno de los idiomas ... principales en todo el mundo. Entonces, nuestro país [...] no debería quedarse atrás en este ámbito, ya que el inglés se utiliza como 2da lengua en muchos países y ... es un instrumento que le ayuda a las personas a, a poder comunicarse en distintas partes del mundo y con extranjeros en nuestro país”.

“El inglés se, se convirtió en un lenguaje o en una lingua franca para todos porque en un principio eran como que... aspectos de negocios y todo eso, pero ahorita con la globalización, se compra un celular si no está en español, debe estar en inglés, entonces Ud. tiene que, que conocer esto... video juegos, eh... libros; entonces creo que de... desde ese punto, la globalización fue un punto muy a favor del idioma para que se vuelva [...] muy importante en nuestra sociedad”.

“ahora creo que ha mejorado mucho (refiriéndose a la enseñanza del inglés en primaria y secundaria), el inglés está en la escuela, está en los colegios, creo que ahorita todos tienen acceso a, al aprendizaje del idioma”

Se enseña el acento americano o británico en las instituciones educativas, según editoriales determinadas como *Cambridge, Ritchmond*. En Ecuador, no existe una entidad que produzca textos para enseñar inglés. ÉL prefiere el americano.

“Tuve la oportunidad de aprender aquí en la universidad el americano que es el más común, creo yo, y es el que también se enseña. Sin embargo, eso depende también de las editoriales de los libros a las que las instituciones estén aliadas o.., o tengan algún acuerdo. Porque si es Cambridge obviamente nos toca con el británico”.

“Obviamente vamos a utilizar otros materiales, [...] pero siempre tenemos que estar ligando todo eso con el texto.

Y obviamente son editoriales internacionales, ya que acá en el Ecuador, no hay, no creo que haya. D lo que yo conozco de aquí en el Ecuador, no creo que haya editoriales que produzcan libros de inglés y sean de calidad más que todo. Siempre se recurre a otras editoriales como Cambridge o Ritchmond, por lo general para, para hacer la selección de textos en inglés”.

Es difícil mantener la clase solo en inglés, debería ser lo ideal, pero sí se usa el español. El español debería ser usado solo para contrastarlo con el inglés.

“.. el español es el idioma materno de cada estudiante, entonces eh... crear eh... normativas en el aula para que no se lo utilice durante una clase de inglés es lo primordial los primeros días que se enseña inglés. Pero hay circunstancias en las que necesitamos eh...comparar estructuras gramaticales del inglés y del español, entonces para contrastar yo creo que está bien el español”

Menciona preparación académica como elemento de un profesor nativo

“Creo que tenemos las mismas ventajas que un profesor nativo, eh... conocemos el idioma gramaticalmente, estructuralmente; sabemos las estrategias para, para impartir nuestra clase y todas las metodologías que son necesarias”.

<p>P3</p>	<p>El inglés es un idioma globalizado; sirve para mejorar en el mundo laboral y para comunicarse con extranjeros que viven en el país.</p> <p><i>“Hoy en día el idioma inglés ya es un idioma globalizado, en todo lado está entonces para cualquier cosa se necesita [...]. Es un idioma muy importante porque con eso los chicos se pueden eh... comunicar, [...] conseguir un mejor empleo, un desarrollo profesional [...] El momento que deseen salir a otro país, o aquí mismo ya que nuestra ciudad está, nuestro país pues está.... Eh... lleno de ... extranjeros y todo”.</i></p>	<p>Los exámenes internacionales como <i>TOEFL</i>, <i>KAL</i> son válidos para determinar el nivel de inglés. El método comunicativo es el más usado</p> <p><i>“Yo creo que esos instrumentos son válidos; ya están establecidos y más que nada ya son ... 100% seguros, entonces uno cuando da ese tipo de exámenes ya sabe lo que tiene, lo que está fallando y lo que tiene que mejorar”.</i></p>	<p>En sus clases con niños, usa el español de manera frecuente, piensa que éste es un recurso más de la clase de inglés.</p> <p><i>“Yo he trabajado con los grados más pequeñitos y es de 50 y 50 (el uso del español), dependiendo, [...]. Por ahí los chicos lo pueden utilizar, entender lo que les estoy explicando [...]. Obviamente siempre va a ser importante y nunca se va a quedar de lado porque es nuestra lengua madre. Ya quizás en los grados superiores, ya cuando se trabaja con los adultos se pueda utilizar un poco el inglés, pero nunca se va a quedar de lado, es muy importante”.</i></p>	
<p>P4</p>	<p>Le ayuda a desarrollarse profesionalmente. El inglés se encuentra en todas partes de la sociedad.</p> <p><i>“el inglés es una herramienta que le va a permitir realizarse tanto en lo profesional como en lo personal”.</i></p> <p><i>“[...] está en todo lado [...] en todas partes del mundo. En cualquier lado Ud. compra un celular, las instrucciones viene en, español, inglés en francés o sea el inglés está en todo, en todo, todo, en todas partes”.</i></p>	<p>Utiliza libro que viene con inglés británico; sin embargo, usa más el americano porque lo aprendió en la universidad.</p> <p><i>“En realidad por mi trabajo nosotros estamos manejándonos con textos [...]de un británico. Pero yo aprendí el americano, y es el que más plasmó yo en mis clases”.</i></p>		<p>Un profesor, que se haya formado en docencia y sea hablante nativo es el mejor profesor de una lengua</p> <p><i>“¿Cómo definiría a un profesor nativo?, ya, pero Ud., me dice profesor, profesor, o sea que esté especializado en la rama de la educación. Yo lo categorizaría, o lo llamaría sí, eh... como la mejor persona o la mejor guía para uno aprender sobre todo lo que es la pronunciación”.</i></p>

Lengua importante en la educación en el país, ayuda a una mejor posición laboral. Además, sirve para comunicarse con extranjeros que viven en la ciudad y es lengua que se maneja en la política, negocios y para poder viajar.

“Mucha gente hoy en día se está preparando ya en el idioma, ya no solamente por aprendizaje o por saber [...] se está aprendiendo [...] porque necesita para sus trabajos”

Muchos estudiantes de [...] colegio, pues también aprenden con un afán de saber y [...] el propósito de ellos, al futuro, de seguir una maestría”.

P5

“Mucho extranjero ha venido acá, en especial a nuestra ciudad de Cuenca. [...] hay mucha gente que se le dificulta, sí, hacer contacto con la gente extranjera aquí dentro de nuestra ciudad”.

“[El inglés] se puede utilizar como un medio de comunicación universal ¿sí? para llegar a negocios, política o cualquier área a que se quiera llegar”.

Considera que exámenes estandarizados están ya establecidos y no se los puede cambiar. Pero siente rechazo a exámenes como el *TOEFL*, pues en su experiencia ha podido ver que no miden el nivel de inglés realmente. Un colega hablante nativo lo tomó y sacó menor nota que los profesores ecuatorianos. Usa método comunicativo y prefiere enseñar el inglés americano.

“Yo pienso que [examen TOEFL] no determina porque ... muchas de las veces uno puede expresarse bien en el idioma, puede leer, puede escribir, pero estos exámenes, como son opciones múltiples, hablo de TOEFL porque en ese examen es el que tengo experiencia, ¿sí? Y uno, este, necesita más que saber o dominar 100% el idioma, más bien se necesita saber técnicas de cómo yo encuentro o no encuentro las respuestas. Según con lo que he ido revisando y he ido practicando”.

“Este colega nativo hablante, ¿sí? nos tocó dar el examen TOEFL. Él se saca 71 y nosotros nos sacamos una nota mayor a él. Entonces nosotros decíamos estamos mejor que vos, nosotros sabemos más”.

“Me gusta enseñar inglés americano, sí, porque bueno primero es más manejable, es más fácil; segundo creo que es porque también desde mucho antes uno aprendió el inglés americano”.

“Pero ya internacionalmente, obviamente ya ha están dados esos tests que no podemos cambiarlos”.

“Yo más bien me enfoco bastante en la clase en la parte comunicativa también, yo me enfoco en sí en que los chicos tienen que sí, tienen que saber gramática. Es importante que tienen que leer, sí. Pero todo esto tienen que demostrar en la parte comunicativa”.

Para ser profesor de inglés también es importante el manejo de metodología de enseñanza

“Tenemos que conocer que el nativo hablante es realmente un docente, [que] tiene metodología y sabe enseñar”.

“Tenemos este, el estereotipo de decir muchas de las veces como padres de familia o, o como ... críticos, de decir, bueno es que allí enseñan nativo hablantes, ¿sí?, y allí van a aprender mucho mejor, pero ...no es realmente la realidad, sí, porque puede ser un nativo hablante que no tenga metodología, que simplemente lleve y hable, hable y hable”.

<p>P6</p>	<p>Inglés se constituye en conocimiento clave en el área de la educación para el progreso del país. Tiene una influencia mundial en ámbitos económicos, políticos y comerciales.</p> <p><i>“[En] la educación pues el aprendizaje de un idioma como el inglés viene siendo una base dentro del desarrollo de un país”.</i></p> <p><i>“Una lengua importantísima que dentro de muy poco tiempo quizás sea ya considerada un idioma común, ¿no? en diferentes aspectos, ámbitos económicos, políticos, de transacciones”.</i></p>	<p>Preferencia por enseñar el inglés norteamericano. Ministerio evalúa a docentes de inglés en base a inglés británico. No está de acuerdo con esta determinación del Ministerio.</p> <p><i>“En mi caso como docente de inglés, pues obviamente ... eh... se da que nosotros tenemos que aplicar el idioma pues norteamericano. Independiente que, que muchas de las veces en nuestra actualidad, el gobierno a nosotros como docentes nos trata de evaluar en base al inglés británico, lo cual se nos vuelve un poco complicado porque[...] en la universidad estuvimos [...]en contacto no con el inglés británico sino con el inglés norteamericano”.</i></p>	<p>Un profesor nativo que además se formó como docente</p> <p><i>“Es un docente que tiene el idioma, el inglés como su lengua madre”.</i></p>
<p>P7</p>	<p>Lengua universal que permite acceder a educación internacional, textos académicos, a la tecnología, a entretenimiento (música, videos) y a viajar. Lengua de los negocios. Incluso sirve para comunicarse con extranjeros de la ciudad y para conseguir un ingreso extra, pues muchos de ellos necesitan traductores para realizar sus actividades cotidianas en el medio. Lengua de las potencias, de EEUU y Reino Unido pues empresas fuertes se encuentran en estos países.</p> <p><i>“Brinda acceso a una educación internacional, a información en internet, a textos académicos y científicos. Además, a través del inglés se puede disfrutar de la tecnología, viajes, música, video juegos”.</i></p> <p><i>“El inglés es el idioma de los negocios ya que en Inglaterra y en Estados Unidos se encuentran sedes empresariales importantes. Además, considero que el inglés es el idioma del entretenimiento y por esa razón es el que más se usa en el mundo”</i></p> <p><i>“Vivimos en una ciudad en la que hay mucho turismo, entonces si es que las personas [...]sabemos inglés podemos tener hasta un ... ingreso extra [...]. Conozco muchos chicos que eh... saben inglés y que se ayudan de eso para guiar a las personas que son ... ya sea de... de Norteamérica o ya sea de Inglaterra [...]”.</i></p>	<p>Prefiere enseñar el inglés americano pues lo aprendió en la universidad</p> <p><i>“En la universidad, [...] recibimos el inglés americano y entonces uno va a las aulas y enseña el inglés americano”.</i></p> <p><i>“Como en la universidad recibí el inglés americano, estaba expuesta solamente a ese, entonces yo me siento muy cómoda utilizando el inglés americano, y me siento muy cómoda al escuchar el acento americano y realmente es el que yo enseñé más a mis estudiantes”.</i></p>	<p>Profesor nativo además de manejar la lengua sabe de metodología y de enseñanza.</p> <p><i>“Un profesor nativo es una persona que aparte de hablar inglés como su lengua ... eh... nativa digamos, también sabe de enseñanza, sabe de metodologías y técnicas para la enseñanza de un idioma”.</i></p>

P8

El inglés es considerado una lengua franca, y permite el acceso a la información científica y la socialización de información científica (*Lingua academica*). Y al ser los Estados Unidos una potencia mundial ha logrado expandir el idioma alrededor de todo el mundo a través del campo de los negocios y la cultura.

“En el campo científico tenemos nosotros una gran cantidad de artículos que se escriben en este idioma y lo cual nos amplía nuestro conocimiento al momento de tener el acceso a ellos, por un lado. Por el otro lado, digamos ya como autores [...] pues también estaríamos como mucho más cercanos a compartir este conocimiento en este idioma”.

“Estados Unidos, siendo la potencia mundial que es, tiene una influencia muy grande en el mundo. Ellos[...] pues a través de toda la parte de negocios, a través de toda la cultura, a través de toda la parte científica pues, poco a poco ha ido ganando este espacio mundial”.

Los docentes usan contenidos básicos de libros de editoriales americanas que son muy buenos y sirven para la planificación. Conuerdan con que se usen exámenes estandarizados pues éstos han sido probados y por su prestigio internacional.

“El material que nosotros manejamos en un gran porcentaje eh... vienen de libros que manejan editoriales americanas”.

“El material que tenemos ahí, es digamos, de una editorial reconocida y también el material es muy bueno”.

“Yo estoy de acuerdo (en usar exámenes estandarizados para medir nivel de inglés) porque bueno en primer lugar son instrumentos que han sido probados, por un lado. Por otro lado, son instrumentos que son reconocidos internacionalmente”.

El español es una herramienta de los no nativos que sirve para explicar cuestiones confusas, pero al mismo tiempo puede ser contraproducente, especialmente cuando el alumno no hace esfuerzo al saber que su profesor utilizará el español

“Nosotros podemos ... como distinguir esa situación(confusa) y poderlo explicar en español”.

“Claro eso mismo se vuelve como un arma de doble filo porque también el estudiante posiblemente sabe que si algo sucede el profesor le va a resolver en español”.

El conocer la lengua a cabalidad al ser su primera lengua, pero también saber cómo enseñarla.

Ha nacido en un, en un país donde [...] el inglés es la primera lengua... Eso yo puedo entender por profesor nativo. [...]Dependerá mucho del profesor, si tiene o no esta preparación para la enseñanza del idioma (énfasis de la entrevistada).

“Sí, sería la combinación perfecta”.

Gran influencia en educación negocios y comercio internacional. Sirve para estudios de posgrado en extranjero. Lengua dominante desde la época del imperio inglés hasta nuestros días con poderío de Estados Unidos. Los ingleses con la visión de expandir su imperio expandieron el idioma. Lo propio hizo los Estados Unidos.

“Nuestros estudiantes necesitan el idioma para poder viajar a otros países y hacer [...] estudios de posgrado en otros países”.

“Y ... sirve no solamente en la parte de la educación, sino en la parte de los negocios, especialmente en el comercio internacional”.

“[Es el idioma que más se usa en el mundo] por la influencia eh.... que tuvieron los ingleses al principio de, de la existencia, de pronto, [...]por las conquistas”.

“Al ser Inglaterra en el pasado un, un país influyente, y al ser ahora los EEUU un país influyente, que yo pienso es el centro de todo el mundo, entonces obviamente ahí a los estadounidenses les conviene que el resto del mundo hable su idioma y obviamente que aprendan su idioma”.

Tiene una clara preferencia por los textos de *Cambridge*, indica que vienen con contenidos alineados para la toma de exámenes internacionales, entonces ayudan a preparar a los estudiantes en ese sentido. Los que elaboran esos exámenes son expertos de gran trayectoria. Los exámenes sirven para medir el nivel de inglés.

“He visto libros de Cambridge que tienen procedimientos bastante rigurosos y me parecen que son mucho mejores hechos [...]. Ellos tienen todo un sistema, no solamente de hacer materiales, sino que todos los materiales que ellos hacen están de acuerdo y relacionados con los exámenes internacionales y estos exámenes internacionales están, por ejemplo, encadenados al, al Marco de Referencia. Entonces es todo un arte, un conjunto de, de todo”.

“Los exámenes internacionales son hechos por personas expertas en no solamente en la lengua y en lingüística sino también psicólogos me imagino, porque [...] tienen un procedimiento bastante riguroso, [...] y justamente tratan de, de evaluar [...] el conocimiento de los estudiantes en cada una de las destrezas, entonces también esto se da de acuerdo al nivel. Entonces yo pienso que son herramientas para poder medir en realidad lo que una persona conoce del idioma”.

Los hablantes nativos no son los mejores profesores porque ellos no han estudiado la lengua a la profundidad que se requiere, ni conocen de pedagogía y metodología de enseñanza.

“Un profesor de inglés debe manejar el idioma, o sea la habilidad de manejar el idioma eh... escrito, hablado, obviamente de lectura y de escucha.

Pero, pienso yo que también que se necesitan técnicas, procedimientos y la habilidad en sí de enseñar porque yo he conocido muchos casos de profesores nativos que sin embargo no han estudiado la parte de enseñanza, la parte pedagógica, la metodológica”.

P10

Lengua universal en área de investigación (fundamental para la lectura y escritura), negocios, turismo, educación, podría haber un interés de dominación detrás, pero a la larga es positivo que las personas hablen un 2do idioma.

“[El inglés] se ha ... convertido en un lenguaje universal, y no solamente para la parte turística sino para la parte de la investigación, en el mundo de los negocios, en la educación”.

“[Para] la investigación [...] la gente está leyendo en inglés y está escribiendo en inglés”.

“Le conviene mucho, [...] a un país el tener ese cierto grado de poder, le da un cierto grado de relevancia, como, enmarcarse también como en una potencia; a pesar que detrás de eso hubiese una intención, digamos, negativa no le percibiría así, sino a lo mejor le vería como un plus para la gente, ¿no? hablar un segundo idioma”.

Da validez a libros de editoriales extranjeras, pues se los ha elaborado después de mucha investigación. Específicamente el que utilizan actualmente le parece bueno pues se enmarca en Marco Común y son elaborados por expertos. Por otro lado, considera al *TOEFL* como un buen instrumento para evaluar el nivel de suficiencia de la lengua. En cuestiones de evaluar el nivel, sí se han elaborado exámenes propios desde la universidad.

“Un libro siempre le va a dar el plus a usted de que es material bien elaborado, obviamente con el trasfondo, digamos, de investigación. [...] Nosotros como docentes tendríamos que incurrir en años de investigación para poder elaborar un texto, digamos, sólido”.

Este momento estamos trabajando con un libro ... que a mí me parece muy bueno; [...] han definido muy bien los niveles del Marco de Referencia Europeo. Entonces está clarísimo el panorama”.

“Con TOEFL estoy bien familiarizado y realmente a mí me agradó mucho la forma en que dinamiza los diferentes elementos y las diferentes destrezas. [...], por ejemplo [usa] la destreza de lectura para llevar al estudiante a escribir algo [...]. Ese [examen] en particular siento como que mide realmente el nivel de inglés del estudiante”.

Cree que se debe usar el inglés al 100% en la clase. El usa español cuando ha agotado todos los recursos. Obviamente en niveles más bajos se usa más español.

“Si usted está aprendiendo otro idioma, en realidad ese idioma debería ser el que usted esté escuchando siempre, ¿no?; bueno no podemos hacerlo nosotros al 100% como inmersión que sería lo ideal”.

“Yo sí he usado español, por ejemplo, en la clase [...] en donde yo mejor he agotado todas las estrategias, así, para que se comprenda algo y no se ha entendido”.

“Como último recurso en realidad. Y dependiendo del nivel”.

El docente manifiesta que ha conocido muchos hablantes nativos que no han sido buenos profesores y por lo tanto considera que deben tener preparación académica. En nuestro ámbito se considera un profesor nativo el que hable y enseñe inglés sin importar su preparación.

“Un profesor nativo uno entendería que es la persona que nació en el país donde se habla el idioma, y obviamente tiene el componente profesional, o sea es un docente de la lengua, [...] y así debería ser. Pero de lo que he visto en nuestro medio, un profesor nativo es entendido como solamente la persona que hable el idioma y enseñe aquí, pero debería ser también [...], tanto el idioma y la preparación”.

P11

Idioma del comercio, del turismo, del conocimiento en general. Es una necesidad para todos el aprender el inglés. El inglés americano tiene más influencia ahora en el mundo. La migración ecuatoriana ha fomentado que se aprenda más el inglés americano.

“Es un idioma internacional y todos nos queremos comunicar porque el inglés es el idioma de los negocios, podría decir que es el idioma del, del turismo, y del conocimiento en todo. Porque si Ud. va a [...] una papelería a comprar unas pinturas, viene una pequeña palabrita en inglés. Necesitamos todos conocer el inglés”.

Prefiero el inglés americano. Considero que ese es el que domina la mayoría de las personas de todo el mundo. [...] Es común para todos. O sea está al alcance de todos, porque la gente, por ejemplo que emigra habla el americano”.

Se utiliza libros, videos y CDS que vienen con inglés americano. Voluntarios del Cuerpo de Paz colaboran en clases de inglés. Enseña el inglés americano pues considera esta variedad la que domina el mundo y la aprendió en la universidad.

“El que está más al alcance de todos es el inglés americano porque inclusive tenemos libros, tenemos textos, tenemos videos, tenemos CDS, al alcance del inglés americano”.

“En mi colegio tenemos la colaboración del cuerpo de Paz, el Peace Corps, nos ayudan con voluntarios. Hasta ahora han pasado por el colegio tres voluntarios. Bueno, entonces, sí los chicos sí se emocionan con alguien, que escuchan inglés, pero que digamos que son ellos profesores, eh... no mucho pues porque son voluntarios”.

“El que yo aprendí en la universidad fue el americano, y también el que la gente aprende es el americano”.

“Prefiero el inglés americano. Considero que ese es el que domina la mayoría de las personas de todo el mundo”.

Importancia de la preparación académica que los profesores no nativos tenemos y muchos nativos más bien carecen.

“El nativo hablante no sabe mucho más de gramática y se enfoca más en el ... speaking, en la manera de pronunciar. Tal vez desde allí. Para mí

Se puede decir que es la diferencia porque él tiene el acento americano, puede ser el acento inglés, ¿no es cierto? digamos que es una pequeña desventaja para los profesores porque aquí no sirve la preparación, sino que se ve [...], se lee en los anuncios de trabajo, que se busca profesor que sea nativo hablante, o sea donde queda la preparación de uno porque él viene o ella viene de un país que habla inglés, no se sabe si es profesor, pero ya es profesor de inglés aquí”.

P12

Lengua mundial que sirve para comunicarse con personas de todas partes, se usa para el comercio y todas las áreas.

“El idioma inglés, la lengua inglesa es un idioma mundial”.

“Para irme a cualquier lado aprendo el inglés y todo a nivel mundial, los mismos chinos, los japoneses aprendieron el inglés para hacer sus negocios internacionales, y todo el comercio”.

Enseña el inglés americano porque con ese aprendió. Ve positivo apoyo del Cuerpo de Paz.

“A mí me simpatiza mucho el americano, me simpatiza que es muy diferente; yo estoy [...] muy consciente que el inglés puro es británico, pero me gusta el americano. Será que me he educado así, por eso”.

“Tengo entendido que fue el Cuerpo de Paz son los que están más activos [...] apoyando a los profesores de español, ecuatorianos. [...] Les corrigen bastante, dízque les ayudan y están, más que todo, ¿sabe qué? dicen que están hablando constantemente con ellos. Esa es la ventaja: la práctica”.

El hablante nativo es profesor si se ha preparado para serlo.

“[El] nativo y que sabe el inglés, no necesariamente maneja muy bien la manera, la metodología de enseñar”. [...] en cambio los que estudiamos una lengua, estudiamos y nos preparamos para enseñar; esa es la ventaja de nosotros, porque nos preparamos para enseñar”.

(Énfasis de la entrevistada)

P13

Permite ingresos económicos mayores y es un idioma global en áreas como la tecnología y los negocios. Está en todas partes de la sociedad y la vida cotidiana.

“Las razones principales [para aprender inglés] pienso [...] es esta cuestión de la globalización y segundo también por la cuestión de que los muchachos tienen otras perspectivas de vida y quieren profesionalizarse y pues [...] siempre se requiere el idioma inglés [...] también por la cuestión económica que siempre el aprender un segundo idioma te da la oportunidad [...] pues de mejorar ingresos”.

“[Es un idioma que se usa] por esta cuestión de las tecnologías [...] la cuestión de negocios”.

“Ya estamos, diré utilizaré un término, medio inglesados en todo el sentido de la palabra porque a donde quiera que va, en la calle se ve palabras en inglés, almacenes con nombres en inglés, y todo lo demás”.

Los textos de los colegios vienen ya sea en inglés americano o británico. Prefiere enseñar el británico porque ese aprendió.

“O sea los libros del ministerio tienen ese respaldo, [...], mitad,

...británico y también americano”.

“Yo prefiero el inglés británico porque [...] a base de ese aprendimos en la universidad. Yo personalmente considero porque es más comprensible”.

En centros privados prefieren a hablantes nativos a pesar de la formación de los no nativos. No está de acuerdo con la contratación de nativos cuando se le menciona el programa *It's time to teach in Ecuador* (Programa de Ministerio Educ. contrataba preferentemente a hablantes nativos)

“Un centro público, si quiero trabajar en un centro privado, de ley que le prefieren al nativo ...o bueno, obviamente pues que... si es que vamos a una, una ...selección de personal, obviamente que va a ver una prueba, o algo. Entonces oyen o ven a un nativo y directo va él pues, porque ... tiene el sello de garantía de que va a enseñar bien”. (Énfasis de entrevistada)

“[La contratación de hablantes nativos por el gobierno es] para mí, una terrible falta de respeto, de consideración hacia los profesores que realmente estudiamos y que estuvimos en la universidad y que nos costó un esfuerzo, pues, eh.... o sea, no preferir a nosotros, o sea el hecho de decir; no pues, prefiero a un nativo hablante o alguien que haya nacido allá, o sea ¿nosotros no valemos nada?”.

<p style="text-align: center;">Resumen</p>	<p>Todos reconocen la influencia del inglés en las diferentes áreas (educación, comercio, turismo, política, diplomacia, entretenimiento), en el acceso a la información y en la vida cotidiana, así como en el ámbito profesional y laboral. Algunos mencionan que sirve para comunicarse con extranjeros que viven en la ciudad de Cuenca. Una participante menciona que la migración hacia los Estados Unidos también ha fomentado el aprendizaje de esta lengua. Otra explicita que a los ingleses para fortalecer su dominio les convenía que se expanda el inglés. Lo mismo manifiesta de los Estados Unidos en la actualidad.</p>	<p>Es evidente que el inglés americano es el más usado por los profesores. El método comunicativo también es popular, las editoriales extranjeras parecen ser usadas en instituciones ecuatorianas de todo nivel y son reconocidas por su trayectoria, se emplea exámenes internacionales, especialmente el <i>TOEFL</i> para medir el nivel de conocimiento del inglés, entre otros exámenes. Algunos profesores rechazan estos instrumentos, pero la mayoría los reconoce como válidos.</p>	<p>El porcentaje de español que se usa en el aula de inglés parece depender del nivel de los estudiantes. En niveles avanzados menos español y en niveles principiantes más. Una docente habla que podría ser un recurso contraproducente en la medida que los estudiantes sepan que el profesor lo va a utilizar cuando ellos necesiten.</p>	<p>En general consideran la formación docente de los profesores nativos como fundamental para ser un profesor de inglés. Dos docentes manifiestan que el ser nativo y haber tenido formación académica es la mejor combinación, dándole mayor valía al hablante nativo.</p>
<p style="text-align: center;">Breves conclusiones</p>	<p>En general se observa la influencia del inglés en muchos ámbitos y en funciones que Phillipson menciona como <i>lingua academica</i>, por dar un ejemplo.</p>	<p>Con estas percepciones, se podría concluir que sí existe una dependencia de la periferia, especialmente con respecto a materiales de enseñanza y de evaluación. Sin duda, existe una influencia grande del inglés americano en el contexto sur de Ecuador.</p>	<p>Se da preferencia a hablar inglés la mayoría de tiempo, y se podría decir que hay una tendencia al monolingüismo en el aula de inglés. Por otro lado, el uso del español es considerado como un recurso más en el aula.</p>	<p>Las percepciones de la gran mayoría de estos docentes definitivamente concuerdan con la falacia del hablante nativo.</p>

Elementos del imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992)

Participantes Grupo 2

Lengua dominante/influyente: áreas de conocimiento/funciones dominantes de la lengua

Profesionalismo/dependencia científica de la periferia en el ámbito de la enseñanza de inglés

Falacia del monolingüismo

Falacia del hablante nativo

El inglés ayuda a los estudiantes en su área profesional y laboral. El inglés está en todo el mundo por el dominio que ejerce Estados Unidos.

“[Los] muchachos [...] tienen que aprender [...] inglés [...] dentro de su campo laboral”.

“Ellos necesitan de este idioma para poder desenvolverse en su medio profesional”.

“El inglés es prácticamente un idioma universal”.

“El país [EEUU] en sí es una potencia mundial [...] el que domina impone, entonces si hablamos de Estados Unidos, hablamos de un país que económicamente no le pide favor a nadie. [...] Entonces al tener esa supremacía económica, obviamente también va a otros ámbitos, si es moda impone los países con más poder. Si se trata de ideología y de ideas, impone los países con más poder. Entonces, obviamente, está el idioma como decimos del conquistador y del conquistado”.

Prefiere enseñar el inglés americano por la influencia que ha tenido viviendo en los Estados Unidos y porque considera que es más popular entre los estudiantes. No debe usarse solo libro de editoriales extranjeras sino ampliar a contenidos interesantes para los alumnos.

“Por circunstancias de la vida en sí yo utilizo el americano. Y sobre todo porque pienso que el americano es más popular que el británico”.

“El más acogido aquí en el país, es el americano el que utilizo”.

El español es un recurso efectivo en la clase de inglés, pero debe ser usado de manera consciente.

“El alumno está consciente de que nosotros somos hablantes nativos del español entonces a veces la desventaja es que puedo irme a la parte de que me facilito demasiado dentro del aula, y no hablo, no practico el idioma sino me voy al español”.

El profesor nativo generalmente por su diferencia cultural no tiene una buena relación con estudiantes ecuatorianos, y no debería ser utilizado como un recurso en niveles bajos especialmente, quizás sí en los niveles altos.

“Tengo compañeros nativos hablantes, manejan muy bien el inglés, obviamente, pero la situación es que no hay esa parte de, de empatía con los chicos. No, no hay esa identificación entre los alumnos que son ecuatorianos y su cultura, y entre esa persona que es de otro país y su cultura. Y eso para mí, al menos, crea una brecha”.

“El profesor nativo hablante no debería estar en el aula en ciertas ocasiones, a lo mejor en ciertos niveles, sí [...]. Por ejemplo, en la parte ya para muy avanzados, yo que sé, en la parte de speaking a lo mejor, en esas instancias, sí podemos hablar de que sí se puede desarrollar bien, pero en general no le veo como un buen recurso docente para un establecimiento”.

P1

Lengua que permite el acceso a estudios en postgrado en el extranjero y a información del mundo. Tal es así que nuestro estado la considera parte del currículo obligatorio para que la gente no se quede relegada. El inglés se constituye en una ventaja en la parte laboral. Además, está en todos lados de nuestra cotidianidad. Lamentablemente el que no maneja este idioma está fuera del acceso de la información. Da ejemplo como desde el poder político de los Estados Unidos quizás hay un intento de posicionar a esta nación como dominante a través del aprendizaje de su lengua.

"[El inglés es] una necesidad para las maestrías". Necesitan el idioma si es que desean estudiar fuera del país".

"La otra razón es generalmente esa de poder tener una ventaja para trabajos".

"Cuando compartimos un idioma, sea este el que sea, en este caso es el inglés, [...] tenemos acceso a muchas más cosas".

"Ahora en las escuelas se supone que los chicos tienen que tener inglés. Ni siquiera es una opción de varios idiomas sino es el inglés. [...] La lengua es tan fuerte alrededor del mundo que, desde la perspectiva nuestra, de nuestro país queremos que nuestros hijos, que nosotros mismos no nos quedemos relegados al no tener el idioma; entonces si se enseña el idioma, la idea es que tengamos la posibilidad de ser parte de este mundo". (Énfasis de la entrevistada)

Estamos queriendo darle esa herramienta [el inglés] para que puedan acceder a esas cosas que si no tenemos el idioma no lo vamos a acceder. Estoy pensando en los compañeros de aquí. Si es que no leen en inglés, no pueden acceder a esos artículos, a ese conocimiento".

"Obama estaba promocionando [...] que gente de los Estados Unidos vaya a otros países y gente de otros países venga a los Estados Unidos con la intención de, de crear lazos [...] para que se conozcan las culturas, para que la gente conozca cómo es la cultura estadounidense, aprendan el idioma y las otras personas también vengan a los Estados Unidos y la conozcan mejor. [...] Y hay posibilidad de llegar a acuerdos, [...] entonces en ese sentido tal vez si... político, eh... y se lo pinta de buen forma". (Énfasis de la entrevistada)

Piensa que los exámenes estandarizados al margen de determinar si son válidos o no, son reconocidos internacionalmente y tienen su reputación. Los libros utilizados vienen de editoriales extranjeras quienes son expertos en su producción. Ya algunos no vienen con contenidos solo de países anglosajones sino más bien de tipo internacional. Da importancia al posmétodo, prefiere enseñar inglés americano porque ese es el que conoce y siente que está más próximo a estudiantes ecuatorianos, por asuntos de migración.

Lo que pasa que son dos exámenes (hablando del TOELF y IELTS) que están tan reconocidos internacionalmente [...].

Yo no sé qué tan válidos son, pero si dan una muestra del nivel".

"[Los materiales] son británicos o son americanos, así viene a ser; tenemos los que son Oxford, tenemos Longman, tenemos Pearson, tenemos todos esos. A mí sí me gusta utilizar el material en la clase. [...] sí me gusta el material que estas editoriales presentan porque generalmente es muy bueno y tienen gente que es muy preparada para hacer el material".

Sabe que ahora los libros ya no tienen esa carga cultural solamente de Inglaterra, de los EEUU. [...]recién vi uno, [...] pero [...] todos los temas eran culturales, pero era del mundo [...]Internacional, completamente internacional [...] . En una lección hablaba sobre la India, digamos así; en otra.... El Ecuador estaba ahí, teníamos una lección de Galápagos. Entonces había de la India, de Galápagos, pero entonces tenía ... un énfasis internacional, estábamos aprendiendo sobre otras culturas utilizando el lenguaje, al lenguaje como lengua franca" (Énfasis de la entrevistada)

Yo enseño, yo hablo ... American English, entonces, eh... yo diría que estoy enseñando ese, porque la forma de pronunciación, la forma de escritura y en muchos casos tenemos textos y los textos también, dependiendo del texto, usualmente apunta a ese inglés".

"Si tiene más sentido, enseñarles, [...] un poco más de la cultura americana, pero es porque nosotros tenemos una conexión más cercana a esa cultura que a la cultura británica". (Énfasis de la entrevistada).

"Tanta gente nuestra que está viviendo en los Estados Unidos y que vienen acá a nuestra área del Azuay, y... que se ha ido tanta gente del Azuay a vivir allá. Entonces ellos comparten ya una cultura americana".

"Queremos que el aula sea comunicativa. Pero ... la idea del post-method, yo puedo estar errónea , pero me parece que era sumamente interesante porque yo ya no me atengo a un método, no es que yo hago comunicativo, no es que yo hago grammar translation, nada; sino yo hago lo que necesito en mi aula".

De acuerdo al nivel. El español debe ser usado lo menos posible. Ella lo usa para establecer reglas claras al principio de un curso, por ejemplo.

"Depende del nivel, creo yo".

"Esa primera clase, la primera parte, yo hablé sobre las expectativas del curso, sí les hablé en español [...] Mi idea era "queda claro", y no hay por donde perderse"

"Pero por ejemplo en los otros cursos que he tenido, que le digo, un nivel 5, intensivo, 6, 7,8, o el TOEFL. En el TOEFL, a ver, en el TOEFL casi que nunca hablo en español".

El hablante nativo tiene prestigio para ser profesor, pero eso no determina que sea un buen profesor. Por experiencia ella habla de una institución privada donde se contrataron hablantes nativos con los que tuvieron resultados muy malos por su falta de preparación.

"Se le da un cierto prestigio al nativo hablante porque es su lengua [...], pero no necesariamente podemos decir que es el mejor profesor. Y eso lo digo de experiencia administrativa con profesores [...] pero teníamos la experiencia a veces que venían con excelentes credenciales, digamos así, o eran nativo-hablantes y nos iba pésimo". [...] No era necesariamente el que hable perfecto lo principal porque el rato que estaba en el aula no podía enseñar; no sabía cómo hacerlo, entonces de qué nos sirve de que sea nativo hablante (Énfasis de la entrevistada).

P3	<p>Para acceder a información, se necesita el inglés. Es una lengua de los negocios y tiene influencia en todas las áreas. En la ciudad de Cuenca se lo necesita para comunicarse con la gran cantidad de jubilados que viven aquí.</p> <p><i>“Más de un 50% de la información de las páginas de internet está en inglés, 54%, más o menos. [el inglés] se utiliza hoy en todo el mundo de los negocios.”</i></p> <p><i>“Los jubilados que están viniendo a vivir aquí, tenemos casi unos 10000, 12000 jubilados que están viviendo en Cuenca. Inclusive [...], hay muchas personas que, por el hablar inglés, se están ganando la vida con estos jubilados”.</i></p>	<p>Prefiere enseñar el inglés americano porque justamente vivió muchos años en los Estados Unidos y considera que es la variedad más popular en cuanto a entretenimiento, por ejemplo. Aplica un enfoque comunicativo.</p> <p><i>“De niño, estudié inglés, estudié en los Estados Unidos”.</i></p> <p><i>“En mi caso personalmente, porque he vivido en un país de habla inglesa, he vivido en Estados Unidos, creo que preferiría quizás enseñar el inglés de Estados Unidos, el inglés más común, el inglés pues el que más vemos hoy en día, sobre todo, por ejemplo, en el área de entretenimiento, de la música, las películas [...], y el mundo del entretenimiento en general”.</i></p> <p><i>“Nos estamos formando más [...] en el Communicative approach, el communicative language teaching [...] les estamos enseñando a los alumnos o ... se basa el aprendizaje en tareas reales, digamos, de la vida diaria, digamos, o sea, en situaciones reales”.</i></p>	<p>El español lo usa para resolver situaciones confusas.</p> <p><i>“En un momento dado, donde un estudiante digamos que le esté explicando algo y esté un poco confundido quizás no entienda algo, yo puedo usar mi primera lengua que comparto con este estudiante para explicarle”.</i></p>	
----	---	--	---	--

<p>El inglés es necesario para estudios de postgrado, para acceder a información y hasta para comunicarse con tanto extranjero que vive en la ciudad. Es el idioma hablado en todo el mundo que se usa en la educación, turismo y negocios.</p> <p><i>“Especialmente la gente joven aprende inglés porque la mayoría van a aplicar a becas, van a viajar al extranjero o a hacer postgrados y necesitan, o sea ahora, para entrar en cualquier maestría, necesitan aprender inglés para hacer sus estudios superiores. Además de eso tenemos muchos extranjeros aquí en Cuenca. Y creo que es importante poder comunicarse. Además ... tanta información en el Internet está en inglés y yo veo que los jóvenes ahora, o sea, aprenden el inglés”.</i></p> <p>P4 <i>“El inglés está en todos lados para el turismo, para negocios, para educación, o sea para todas las áreas”.</i></p>	<p>Prefiere enseñar el inglés americano y el británico. Existen audios de inglés británico que ayudan, por ejemplo, de <i>Oxford</i> y <i>Cambridge</i>. Los libros de editoriales extranjeras como <i>McMillan</i> le parecen buenos. El <i>TOEFL</i> es un examen válido porque ha sido probado muchas veces al igual que el <i>Cambridge</i>. Es importante dar contenidos culturales, por ejemplo, aspectos que muestren la idiosincrasia de los norteamericanos y sus tradiciones. Diferentes metodologías sirven (<i>CLT, Task-based</i>) en el aula de inglés.</p> <p><i>“El material que he usado la mayoría están en inglés norteamericano y británico [...] Hay tanto audio de inglés británico, de Cambridge, de Oxford, entonces los chicos están expuestos a los dos”.</i></p> <p><i>“La cultura es todo, ¿no? Pero o sea esa idiosincrasia de los norteamericanos, por ejemplo, diríamos o los feriados. Por qué utilizan, por qué son tan directos los gringos o sea medio en relacionar en cómo se comunican y cómo es el idioma”.</i></p> <p><i>“El TOEFL es un examen internacional y ha sido probado, y probado y reprobado; creo que es un parámetro, [...] que evalúa a una persona para decir que sí, esta persona puede comunicarse un 100% en inglés en las cuatro destrezas”.</i></p> <p><i>“Un TOEFL, un Cambridge, esos exámenes internacionales ya tienen, o sea son probados, con experiencia creo que son accurate (precisos)”.</i></p> <p><i>“Todos (refiriéndose a enseñanza por proyectos, enseñanza basada en tareas, método comunicativo) valen, todos valen. O sea, para mí, mandarles a hacer un proyecto donde los chicos se involucren, o sea estén <u>tan</u> motivados, esa es la idea, para que hagan los proyectos, una maravilla.</i></p> <p><i>Task based, qué chévere [...]. O sea, todo, todo eso es parte del aprendizaje, para mí no es <u>solo</u> el comunicativo, pero... para mí el <u>más</u> importante, o sea tiene que comunicarse el alumno, pero ¿a través de qué? de <u>muchas</u> diferentes, tipos de actividades y de tasks y de diferentes cosas”.</i></p>	<p>Usa el inglés la mayor parte del tiempo, quizás un 5% usa español para dar instrucciones específicas cuando se presenta confusión entre estudiantes. Cree que el inglés debe ser usado en un 100% si es posible.</p> <p><i>“Por muchos años he dado los niveles avanzados y he usado el inglés 100%, o sea 100%, no hay vuelta que dar. Ahora estoy dando los niveles bajos y <u>trato</u>, pero si me salgo a veces. Yo diría de los 100%, el 5%; especialmente cuando a los estudiantes les dices, “tienen que trabajar en parejas, pero primero tiene que preguntar el uno y luego el otro o simultáneamente”, no me entienden. Entonces como que ... hago mímica, y traigo a otro estudiante para explicar, pero a veces que me toma tanto tiempo entonces solo les digo “trabajen en parejas primero el uno pregunte, y luego el otro”. Ahí es cuando uso”.</i></p>	<p>Indica que en su institución hay excelentes profesores no nativos con una preparación muy buena. Además, el hablante nativo no conoce todo sobre necesidades de estudiantes.</p> <p><i>“Hay profesores excelentes no nativo hablantes que se han preparado que tienen una buena pronunciación, una buena entonación. Yo no le veo la diferencia (con los hablantes nativos)”.</i></p> <p><i>O sea, cuando viene un gringo, asumen que ya saben todo (los estudiantes), pero no es así. Por ejemplo, a la lógica de escribir un párrafo en inglés, topic sentence, supportive sentences y conclusion, ¿no?</i></p> <p><i>Un gringo entra y da de una, pero los chicos aquí no saben. Entonces hay que educarles desde el bien principio”.</i></p>
---	--	---	---

Resumen	<p>Los participantes reconocen el dominio que ejerce el inglés en diferentes áreas, especialmente en la educación, y en el acceso de información y en la vida cotidiana misma. Es un idioma que sirve para comunicarse con cualquier persona en el mundo y particularmente con los extranjeros que viven en Cuenca. Por otro lado, es un plus en el ámbito laboral y profesional; una participante indica que quizás podría haber intereses detrás para la enseñanza de esta lengua, pero que si no proveemos de este idioma a nuestros estudiantes se quedarían rezagados en el mundo. Incluso el estado reconoce su importancia y lo ha incluido como idioma obligatorio en la enseñanza.</p>	<p>En cuanto a la enseñanza, a pesar de que en la encuesta dos participantes manifestaron como importante la metodología comunicativa y una la de proyectos, aquí indican que diferentes métodos son válidos y un habla sobre el posmétodo. Sobre los materiales, dos favorecen el uso de editoriales extranjeras pues son expertos los que los elaboran. Con respecto a las evaluaciones, casi todas mencionan los exámenes estandarizados como reconocidos para medir el nivel de inglés. Todos favorecen la enseñanza de las normas lingüísticas de la variedad americana.</p>	<p>En general, piensan que el español debe ser usado con moderación por lo que lo podrían considerar como un recurso en ciertos momentos de la clase.</p>	<p>Dos docentes concuerdan con el hecho de que solo manejar el idioma no es suficiente, necesitan preparación. Por otro lado, incluso una de ellas indica que la brecha cultural que el hablante nativo pudiera tener con nuestros estudiantes ecuatorianos sería más bien un obstáculo para una enseñanza efectiva. Por lo que recomienda éste trabajo en niveles altos.</p>
Breves conclusiones	<p>En general los dos grupos de entrevistados, expresan que existe una influencia del inglés en muchos ámbitos y en funciones que Phillipson menciona como <i>lingua academica</i>, por dar un ejemplo. Pocos de los que han vivido más de 1 año en países anglosajones hablan sobre intereses económicos detrás de la expansión de la lengua, pero dos de ellos mencionan la necesidad de aprenderla o quedaríamos rezagados en el mundo.</p>	<p>Se nota una preferencia por la variedad americana entre todos los entrevistados. Los dos grupos de entrevistados tienen percepciones similares sobre materiales de clase y de evaluación, la diferencia se encuentra en que dos personas que vivieron más de un año en países anglosajones hacen mención del pos método.</p>	<p>Se da preferencia a hablar inglés la mayoría de tiempo, y se podría decir que hay una tendencia al monolingüismo en el aula de inglés. Por otro lado, el uso del español es considerado como un recurso más en el aula. No parece haber diferencia en este aspecto en los dos grupos.</p>	<p>Las percepciones de la gran mayoría de estos docentes definitivamente concuerdan con la falacia del hablante nativo. No se observan diferencias en estos dos grupos.</p>

Matriz # 2

Participantes Grupo 1	Características del hablante nativo (Davies, 2004)				Según Seargant (2013)		Native-Speakerism (Holliday, 2005)		
	Haber aprendido idioma en la niñez	Poseer intuiciones gramaticales	Producir un discurso fluido	Poseer una amplia competencia comunicativa	Identidad de la lengua con la gente que la habla	Hablante nativo se lo asocia con conocimientos culturales	Hablante nativo modelo a seguir	Hablante no nativo con deficiencias y limitaciones lingüísticas	Hablante nativo dueño de la lengua
P1	<p>El que nació donde el inglés es la primera lengua y se educó allí toda su vida</p> <p><i>“Yo defino al profesor nativo como aquel, aquella persona, [...] que nació en un lugar donde el inglés es su primera lengua, donde su ambiente fue justamente formado por el idioma inglés al 100% durante toda su vida de educación”.</i></p>							<p>Al hablante no nativo se le hace más difícil adquirir un acento apropiado y una fluidez</p> <p><i>“El acento cuesta más [...]. Cuesta adquirir la habilidad, la fluidez porque nuestro contexto en este caso es el español, y vamos a estar expuestos con el español todo el tiempo, a pesar de estar, convivir con el inglés a determinadas horas, no es suficiente porque necesitaríamos a estar expuesto a un 100%”.</i></p>	<p>Pertenece a todos</p> <p><i>“Es un idioma internacional entonces es un idioma del mundo. Nos pertenece a todos”.</i> (Énfasis del entrevistado)</p>

P2	<p>Nació en un país donde se habla el inglés. Da como ejemplo un ciudadano americano o inglés.</p> <p><i>“Un profesor nativo es el ... que nació en el lugar de origen del idioma. ¿No? Un nativo hablante para mí es un americano, [...] o un inglés, alguien que venga de Inglaterra, ¿no? Entonces para mí un profesor nativo es alguien que haya tenido ese contacto masivo con el idioma, entonces es su, la lengua [...] madre [...] sería el inglés”.</i></p>	<p>No habla de intuiciones sino de individuo que conoce la gramática</p> <p><i>“Creo que tenemos las mismas ventajas que un profesor nativo, eh... conocemos el idioma gramaticalmente, estructuralmente”.</i></p>					<p>Especialmente en cuanto a pronunciación y acento. Vamos a evaluarlos cuan bien hablen solo con hablantes nativos.</p> <p><i>“Es muy importante estar en contacto directo con el idioma porque mire nosotros hablamos de alguna forma el inglés, creemos que lo hacemos bien, pero no sabemos cuan bien lo hacemos hasta que estemos en un país donde se hable este idioma, entonces yo creo que ahí vamos a evaluarlos, personalmente vamos a darnos una autoevaluación. A ver si lo estamos haciendo bien, como, como hablantes del idioma inglés”.</i></p>	<p>Habla de deficiencias en la pronunciación y del acento que no es similar al del nativo</p> <p><i>“La única desventaja que yo le veo aquí es que...eh... ese contacto con el idioma directo, entonces tal vez en pronunciación vamos a tener ... miles de errores en los cuales caigamos como docentes que no somos nativos hablantes, y... eso básicamente ... pronunciación, el dialecto que sería un poco en ... discordia con el nativo”.</i></p>	<p>Es de todos</p> <p><i>“Si es un medio de comunicación, nos pertenece a todos. Entonces ahorita llegar a ... bases de la historia del idioma, los anglosajones tendrían por, por historia esta propiedad, pero, creo que como medio de comunicación nos pertenece a todos. Entonces creo que todos somos dueños del idioma y deberíamos hacernos responsables de esto”.</i></p>
----	--	--	--	--	--	--	---	---	---

P3	<p>Nació en un país de habla inglesa</p> <p><i>“Yo creo que el profesor nativo es la persona que nació en, en un lugar donde se habla inglés [...] y se trasladó quizá [...] a otro país y va a ser un profesor nativo porque su, su lengua madre es el inglés”.</i></p>		<p>Si menciona en alguna medida</p> <p><i>“Ellos tienen mejor pronunciación y más que nada [...] también conocen [...] mucho las frases comunes que se utilizan en su país y todo”.</i></p> <p><i>“Otra ventaja de ser un profesor nativo es [...] que es ya parte suya, que ya sabe cómo es el idioma”.</i></p>		<p>En alguna medida es un modelo a seguir, en términos de pronunciación principalmente</p> <p><i>“Ellos tienen mejor pronunciación y más que nada [...] también conocen [...] mucho las frases comunes”.</i></p>	<p>El hablante no nativo tiene dificultad en la pronunciación y limitaciones para desenvolverse en países anglosajones</p> <p><i>“Cuando yo hablo en inglés yo creo que está, está bien [...] las personas con las que dialogo me entienden. Pero no... Siempre cuando usted escucha a una persona de, digamos de EEUU o de Canadá es como que “ay no, yo no digo así, yo no pronuncio así”, y como que sí, ¡no, no!, tengo que mejorar”.</i></p>	<p>De todos</p> <p><i>“Es en sí un idioma globalizado, yo creo que nos pertenece a ... todas las personas que desean estar en contacto con el idioma [...]. Entonces el momento en que alguien dice bueno yo deseo aprender el inglés por estas razones, ya tiene que ser parte de sí mismo porque lo va a utilizar en cada momento. Yo creo que nos pertenece a todos”.</i></p>
----	--	--	--	--	--	---	--

P4	<p>Sí menciona a través de ejemplos de sus propios profesores de la universidad</p> <p><i>“Nosotros aquí en la universidad tuvimos el privilegio de los profesores Youman, o sea, de quienes aprendimos todo o la gran parte”.</i></p>		<p>Sí menciona</p> <p><i>”Conocer realmente varios términos, conocer los contenidos, funciones gramaticales al pie de la letra”.</i></p>		<p>En especial en la pronunciación</p> <p><i>“aprender algo de un nativo, sobre todo me enfoco en la pronunciación [...], eso básicamente, yo lo, [...] consideraría a un nativo, a un profesor nativo, como la mejor guía, el mejor ejemplo a seguir”.</i></p>	<p>No conocen todo y necesitan seguir aprendiendo</p> <p><i>“desconocer ciertas cosas [...] no reconocer todo, o no conocer básicamente todo”.</i></p>	<p>Pertenece a los norteamericanos</p> <p><i>“¿A quién pertenece? claro uno dice, bueno puede ser a los británicos, pueden ser a los norteamericanos, pero en realidad yo creo que [...] básicamente, o sea, viene de, desde esa cultura norteamericano, o sea. ...en mi pensamiento yo tengo la concepción de que sí es una cultura norteamericana y se va adaptando, perdón adoptando [...] y ya adoptamos una palabra, pero eso viene de una cultura norteamericana. Básicamente pertenece a ellos”.</i></p>
----	--	--	--	--	---	--	---

P5	<p>Nacieron en un país de habla inglesa y luego vinieron acá.</p> <p><i>“Bueno, para mí es un nativo hablante que a lo mejor vino de un país de ... habla inglesa y que se está insertando en el sistema educativo aquí en el Ecuador”.</i></p> <p><i>“Pueden ser personas que nacieron allá, que son nativo hablantes de allá, nacieron en algún momento allá, que son hijos de padres ecuatorianos y que han venido acá a residir al país y se están insertando también como docentes de inglés”.</i></p>	<p>Si menciona</p> <p><i>“Un nativo puede explicar de una mejor manera esa parte, ¿sí? de los, modismos, de palabras phrasal verbs, sí sabemos que phrasal verbs tienen un sinónimo de significados”.</i></p>	<p>Sí menciona</p> <p><i>“ Podría ser que [...] como docentes no nativos aprendamos un inglés fluido”.</i></p>	<p>Sí menciona</p> <p><i>“La realidad es que ellos son nativos y ellos manejan el idioma al revés y al derecho”.</i></p>				<p>En proceso constante de aprendizaje. Limitaciones de léxico.</p> <p><i>“Todos estamos llamados a la capacitación y preparación todos los días. [...] no sabemos todo lo del idioma y muchas de las veces nos toca [...] pues, investiga, [...] a lo mejor palabras que en un contexto son diferentes”.</i></p>	<p>Inglés pertenece a todos</p> <p><i>“yo creo que, más que de dónde surgió el idioma, de cómo se formó este idioma, pues yo creo que pertenece ya a nosotros, a toda la gente que debemos aprender porque es un idioma universal”.</i></p>
----	---	---	--	--	--	--	--	---	---

P6	<p>El inglés es su lengua madre</p> <p><i>“Tiene el idioma, el inglés como su lengua madre”.</i></p>	<p>Si menciona</p> <p><i>“Los estudiantes, a lo mejor, no entiendan de manera muy clara[...], el mensaje, ya sea por la <u>fluidez</u>, o por la naturalidad que tiene un nativo hablante”:</i></p>	<p>Sí menciona</p> <p><i>“Los estudiantes no pueden entender de una manera clara el mensaje por la fluidez, y la, la rapidez, que tiene [...] el nativo hablante”.</i></p> <p><i>“El hecho que yo no ser un nativo hablante, es importante [...]estar en contacto con un nativo hablante, o sea, eh... [...] estar en ese contacto del, del idioma inglés , o sea, uno como docente siempre busca [...] estar en contacto con el idioma, de una manera natural”.</i></p>				<p>Limitaciones en la pronunciación</p> <p><i>“Principalmente es la cuestión de la pronunciación, [...]el no ser nativo hablante digamos que en cierta manera podría afectar eh... el hecho de que nuestros estudiantes.... al, al nosotros enseñarles una segunda lengua, no tengan ellos de manera perfecta eh... ese aprendizaje en cuanto a la pronunciación”.</i></p>	<p>Nos pertenece a todos</p> <p><i>“Si consideramos al inglés una lengua importantísima que dentro de muy poco tiempo quizás sea ya considerada un idioma común [...] en diferentes aspectos, ámbitos económicos, políticos, de transacciones, entonces yo creo que ... el inglés viene a ser un idioma que, no podría decir que se le pertenece a un país, o a una sociedad o a un cierto grupo, ¿no? Yo creo que hoy en día el inglés debe ser ... nosotros debemos adoptarlo como un idioma eh... común, que nos pertenece a todos”.</i></p>
----	--	---	--	--	--	--	--	---

P7	<p>Tiene al inglés como su lengua madre</p> <p><i>“Un profesor nativo es una persona que aparte de hablar inglés como su lengua ... eh. nativa digamos, también sabe de enseñanza”.</i></p>			<p>Si menciona</p> <p><i>“Los chicos [con profesores nativos] están como que más expuestos a un inglés real”.</i></p>					<p>Inglés pertenece a todos</p> <p><i>“Al ser un idioma internacional nos pertenece ya a todos, que es la forma en la que podemos comunicarnos con una persona en cualquier lugar del mundo”.</i></p>
P8	<p>Nativo es el que nació donde se habla inglés como primera lengua</p> <p><i>“Ha nacido en un, en un país donde se habla el inglés, donde el inglés es la primera lengua”.</i></p>								<p>El inglés les pertenece a sus usuarios-</p> <p><i>“[...] le pertenecería al que quiera tenerlo [...]. A quien lo use”</i></p> <p><i>“Siendo profesora de inglés pues eh... bueno, yo amo este idioma. Yo le podría decir que me pertenece”.</i></p>

P9	<p>Alguien que ha nacido y crecido en un país de habla inglesa.</p> <p><i>“Un profesor nativo básicamente es quien ha nacido y quien ha crecido en un país de habla inglesa, entonces pienso yo que puede ser Canadá o EEUU, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, o inclusive algunos países que son o han sido colonias inglesas, ¿sí? que obviamente el primer idioma es inglés”.</i></p>							<p>Pequeñas deficiencias en pronunciación.</p> <p><i>“No somos perfectos en pronunciación”.</i></p>	<p>Los habitantes del Reino Unido serían los dueños</p> <p><i>“Sí, de los ingleses”. (contesta ante la pregunta ¿de quién es el inglés?)</i></p> <p><i>“El inglés básicamente se da en Inglaterra ... Y en la parte de, de.... todo lo que es Gran Bretaña, pues el Reino Unido, de Irlanda y Escocia”.</i></p>
P10	<p>Nació en el país donde se habla el idioma</p> <p><i>“Es la persona que nació en el país donde se habla el idioma”.</i></p>	<p>Si menciona</p> <p><i>“La persona que habla el idioma ya de por sí tiene una fortaleza porque le sale de manera natural, espontánea”.</i></p>	<p>Si menciona.</p> <p><i>“Yo creo que siempre van a haber cosas que se nos van a escapar, precisamente por el hecho de no haber nacido en ese país ¿no? Y yo creo que eso, por ejemplo, es una ventaja de la persona que habla el idioma, del nativo”.</i></p>						<p>Inglés pertenece a todos</p> <p><i>“En la actualidad viendo... este proceso de globalización y todo consideraría realmente que la lengua pertenece a todos”.</i></p>

P11	<p>Una persona que es de un país de habla inglesa</p> <p><i>“Alguien que, que es de los EEUU, de algún país de habla inglesa”.</i></p>		<p>Si menciona</p> <p><i>“nosotros, los profesores de inglés o sea, si tenemos un buen acento; sí, pero claro que es muy diferente el de ellos (refiriéndose a hablantes nativos) que lo hacen naturalmente que nosotros que tenemos que adquirirlo”.</i></p>						<p>Pertenece a todos</p> <p><i>“Yo diría que ahorita el inglés nos pertenece a todos. Y no podemos delimitar solo a los americanos, solo a los británicos, a los australianos. Considero que el inglés es de todos, de chicos y grandes, de todos quienes quieren aprender la lengua inglesa”.</i></p>
-----	--	--	---	--	--	--	--	--	--

P12	<p>El que nace en país anglosajón y dueño de la lengua.</p> <p><i>“El nativo es el que nace, es el dueño de su lengua, propio de su lengua, o sea nació...”</i></p>			<p>Si menciona en cierta medida.</p> <p><i>“En el idioma inglés, el nativo, obvio pues, como nació allí, conoce, sabe, o sea no es lo mismo como yo que aprendo la lengua, la segunda lengua, que vivo en la lengua, vivo allí”.</i></p>				<p>Los hablantes no nativos no dominan la lengua extranjera. Tenemos deficiencias en expresiones idiomáticas.</p> <p><i>“No es casi, no es lo mismo porque no es nativo, el hecho de que no es nativo no, no puedo decir que yo domino, si a veces ni nuestra propia lengua la dominamos, menos una lengua extranjera la voy a dominar. Si hay bastante la diferencia, pero eso no significa que no somos capaces, ni tenemos la habilidad de llegar también con una nueva lengua a nuestra gente”. “Generalmente hablamos el inglés muy bien, pero nos falta aprender estos modismos, esos slangs que decimos de los americanos que, por eso, a veces, se hace difícil entenderles a ellos”.</i></p>	<p>Son dueños las personas que lo manejan y los nativos.</p> <p><i>“No podemos decir que el inglés es dueño una... alguien; es dueño, o son dueños las personas que lo manejan y que tratan de comunicarse uno al otro en diferentes lugares y países, a nivel mundial”.</i></p> <p><i>“El nativo es el dueño de su lengua”.</i></p>
-----	---	--	--	--	--	--	--	---	--

P13	<p>Si menciona, nació en un país angloparlante</p> <p><i>“Profesor nativo, yo le considero a la persona que nació en un país, donde que hablan el inglés... angloparlante”.</i></p>		<p>Sí menciona</p> <p><i>“La ventaja de ellos es la fluidez, [...] y un poco más de conocimiento más amplio de la materia”.</i></p>					<p>El acento no es igual que al de un hablante nativo.</p> <p><i>“Yo pienso que la preferencia por los profesores nativos es por la cuestión del acento, [...]. Porque quiera que no, dentro del porcentaje de los profesores, te puedo decir, la mitad tendrá un acento que se le acerque al acento nativo, nativo. Y el otro porcentaje como que todavía nos falta un poco”.</i></p>	<p>Es un idioma de todos.</p> <p><i>“Creo que pertenece ya a todo el mundo, porque ya se ha globalizado”.</i></p>
Resumen	<p>La mayoría coincide con el criterio de que los nativos nacieron en un país de habla inglesa, solamente uno explicita que se haya educado allá toda su vida.</p>	<p>Algunos participantes explicitan el conocimiento de la gramática inglesa, más bien antes que la intuición gramatical.</p>	<p>Algunos hacen mención a la fluidez del hablante nativo.</p>	<p>Un poco más de la mitad menciona el dominio de la competencia comunicativa.</p>	<p>Ningún participante hace referencia al idioma con la identidad de los hablantes.</p>	<p>Ningún participante relaciona al hablante nativo con su conocimiento cultural.</p>	<p>Pocos participantes, 3 de ellos, indican que el hablante nativo es modelo en términos de pronunciación, especialmente.</p>	<p>La mayoría de participantes hablan de limitaciones, especialmente en pronunciación y acento diferente al del nativo. Un docente manifiesta la dificultad para desenvolverse en países anglosajones, quizás se esté refiriendo a aspectos culturales.</p>	<p>La gran mayoría indica que el inglés pertenece a todos, dos participantes señalan que pertenece a los hablantes nativos. Una participante indica que es de sus usuarios y de los nativos.</p>

Profesores que han vivido más de un año en un país anglosajón

Participantes Grupo 2	Características del hablante nativo (Davies, 2004)				Según Seargant 2013		Native-Speakerism (Holliday, 2005)		
	Haber aprendido idioma en la niñez	Poseer intuiciones gramaticales	Producir un discurso fluido	Poseer una amplia competencia comunicativa	Identidad de la lengua con la gente que la habla.	Hablante nativo se lo asocia con conocimientos culturales	Hablante nativo modelo a seguir	Hablante no nativo con deficiencias y limitaciones lingüísticas	Hablante nativo dueño de la lengua
P1			Si menciona "Nativo hablantes manejan muy bien el inglés".	Sí menciona "Nativo hablantes manejan muy bien el inglés".		Si menciona. Dice que está empapado de aspectos culturales que los no nativos no conocemos "Me voy con el nativo porque la persona está empapada de eso (aspectos culturales de los EEUU o Gran Bretaña)".		Profesores no nativos podrían tener limitaciones en la pronunciación y hasta en la gramática, al cometer errores. "Tenemos errores, entonces, al menos hablaré por mi propia experiencia, por ejemplo, hay errores de pronunciación [...] hay errores hasta a veces gramaticales".	Nos pertenece a todos "Una lengua no tiene dueño, en todo caso, yo creo que nos pertenece a todos. El hecho de que ya pasa a ser útil para una persona, eso me da esa propiedad sobre ese idioma". Yo diría que no hay pertenencia, nos pertenece a todos en el momento que queramos cualquier idioma aprender [...]o utilizar".

P2	<p>Lengua materna es inglés</p> <p><i>“Se le da un cierto prestigio, ¿no? al nativo hablante porque es su lengua, la habla”.</i></p>	<p>Sí menciona</p> <p><i>“Sí tengo que entender la gramática para poder también explicarla. Entonces ese es una dificultad de los nativos hablantes, que muchos de ellos tienen que trabajar en eso, es decir entender, preparar, ¿por qué es eso así?, en vez de decir bueno a mí me parece bien, me suena bien”.</i></p>	<p>Sí menciona</p> <p><i>“el que habla perfecto”.</i></p>	<p>Sí menciona</p> <p><i>“Se le da un cierto prestigio, ¿no? al nativo hablante porque es su lengua, la habla y viene con toda la carga cultural, la carga de la pronunciación, de poder explicar diferentes aspectos del idioma”.</i></p>		<p>Sí menciona. El hablar la lengua implica poseer una carga cultural importante</p> <p><i>“Se le da un cierto prestigio, ¿no? al nativo hablante porque es su lengua, la habla y viene con toda la carga cultural, la carga de la pronunciación, de poder explicar diferentes aspectos del idioma”.</i></p>	<p>En términos generales el hablante nativo tiene un prestigio que no permite ver a los ciudadanos sobre sus limitaciones en la formación, por ejemplo.</p> <p><i>“Culturalmente damos más prestigio a lo que no es nuestro [...]. Verá en el instituto donde yo estaba, nosotros buscamos profesores nativos y con fluidez en el idioma, y alguna vez tuve un profesor bilingüe que recién empezó dando clases y le asignamos unas tutorías, su apellido es latino. Y la madre de familia, llama y dice “Pero yo no quiero alguien de aquí, yo quiero un nativo hablante”.</i></p> <p><i>“Se le da un cierto prestigio, ¿no? al nativo hablante porque es su lengua, pero no necesariamente podemos decir que es el <u>mejor</u> profesor”.</i></p>	<p>El hablante no nativo puede tener limitaciones en dominio de la lengua, conocimiento cultural, pronunciación, pero todo se puede aprender</p> <p><i>“La dificultad va, si es que el profesor que no es nativo hablante no tiene un muy buen dominio del idioma, tal vez la parte cultural, tal vez la pronunciación [...] es algo que se puede mejorar si es que el profesor está dispuesto a hacerlo”.</i></p>	<p>Todos los que hablamos el inglés somos dueños de la lengua</p> <p><i>“El inglés ya no es de los países donde originó la lengua como sería en Inglaterra, EEUU, hablamos de Canadá y otros obviamente Australia, eh... sino, sino de todos, en cierta forma”.</i></p>
----	--	--	---	--	--	--	--	--	---

P3	<p>Si menciona, y que ha vivido la mayor parte de su vida en un país de habla inglesa</p> <p><i>“Un profesor nativo es un profesor que ha vivido, digamos, la mayor parte de su vida y quizás a veces desde niño en un país de habla inglesa”.</i></p> <p><i>“Una persona que ha estado desde niño expuesto, y la mayor parte de su vida, al idioma inglés”.</i></p>			<p>Si menciona</p> <p><i>“Y otra ventaja de ellos (hablantes nativos) sería el uso del inglés, pues quizás ellos van a tener un poquito más de conocimiento, por ejemplo de la pragmática en inglés”.</i></p>				<p>Puede tener un acento marcado y limitaciones en el vocabulario en comparación con el hablante nativo</p> <p><i>“Puede que tengan un acento hispano, es muy difícil a veces de, de des-hacernos del acento, no, cuando nuestra primera lengua no es el inglés”.</i></p> <p><i>“tener [...] un acento marcado, y la otra desventaja yo creo que quizás puede ser, [...] el vocabulario, de pronto los native –speakers manejan quizás un vocabulario mayor”.</i></p>	<p>No pertenece a ningún grupo en específico.</p> <p><i>“Creo que no, en realidad, hoy en día el inglés no pertenece a ninguno de estos países (EEUU: Gran Bretaña, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, países de África), y creo que no podemos hablar como el inglés puro o el inglés pertenece a tal país. Yo creo que el inglés es hoy en día, una lengua muy internacional y ... no creo que pertenezca a ningún grupo o a ningún país”.</i></p>
P4	<p>Haya nacido en país donde se hable inglés como primera lengua.</p> <p><i>“Alguien que haya nacido en un país donde se hable el inglés como primera lengua, eso”.</i></p>					<p>Conozca la cultura de la gente que lo habla</p> <p><i>“Que sepa no solo el idioma sino la cultura, como la idiosincrasia del país de donde viene”.</i></p>		<p>Limitaciones en pronunciación y en conocimientos culturales, pero podrían aprender.</p> <p><i>“Algunos profesores no manejan bien el idioma y claro, o sea, la pronunciación o la entonación”.</i></p> <p><i>“Hay profesores que nunca han salido, entonces sí tienen esa brecha, creo yo, una pequeña limitación, sí. Pero, ahora como todo hay en el Internet, yo creo que pueden auto-educarse”.</i></p>	<p>Pertenece a todos</p> <p><i>“Este idioma pertenece a todo el mundo, porque es la lingua franca [...] con el inglés te puedes comunicar en cualquier parte del mundo. Entonces pertenece a todos, a todos”.</i></p>

Resumen	La lengua materna es el inglés.	Dos participantes mencionan sobre este factor.	Dos lo explicitan	Dos participantes indican este aspecto.	Solamente una señala este aspecto.	Todos los participantes destacan el hecho de que los hablantes nativos manejen sobre todo aspectos culturales.	Una participante menciona como el prestigio de los hablantes nativos ha hecho que la sociedad les perciba como el modelo a seguir, pero no está de acuerdo con esta percepción.	Señalan limitaciones en la pronunciación y la gramática, así como el desconocimiento de aspectos culturales. Un participante habla de limitaciones en el vocabulario.	El inglés pertenece a todos los que lo hablemos.
Breves conclusiones	Lo interesante de las percepciones sobre la definición de hablante nativo es que solamente un participante la conectó con la cuestión de identidad y, por otro lado, solo los que han vivido en un país anglosajón mencionaron los aspectos culturales innatos de los hablantes nativos. El resto lo definió como el individuo que posee una fluidez, competencia comunicativa, etc.						Un reducido grupo de participantes concuerda con que el hablante nativo es el modelo a seguir. De los que han vivido en un país anglosajón ninguno tiene esta percepción, es más uno de ellos piensa que no serían buenos docentes en los niveles principiantes.	Los que han vivido en países anglosajones (participantes grupo 1) como los que no (participantes grupo 2), concuerdan en aspectos limitantes del hablante no nativo, pronunciación y carencia de conocimientos culturales.	Todos, excepto dos participantes, concuerdan que el inglés no pertenece a los hablantes nativos sino a todos.

Matriz # 3

El inglés como lengua internacional (ILI)

Participantes del grupo 1	El ILI es concebido como la lengua para comunicarse dentro y fuera de las fronteras de un país (McKay, 2015)
P1	Entrevistado destaca el carácter internacional del inglés, para contactarse con el resto del mundo. <i>“Hoy en día es muy común escuchar que todo el mundo puede ya comunicarse en inglés, tal vez no en una gran escala, tal vez un país mejor que el otro, pero ya todos hablamos inglés. Yo considero que el inglés es un idioma del mundo. Todos hablamos por muchas razones, cada uno tiene su perspectiva, cada uno tiene una razón, pero manejamos el inglés de forma internacional”.</i>
P2	A más del contacto que permite este idioma con el resto de personas en el mundo, también puede ser usado internamente con los extranjeros que viven en nuestro país. Se refiere a jubilados estadounidenses que viven en la ciudad de Cuenca. <i>“... es un instrumento que le ayuda a las personas a poder comunicarse en distintas partes del mundo y con extranjeros en nuestro país. Entonces sería muy importante el idioma en nuestro contexto social”.</i>
P3	Nuevamente se destaca el contacto fuera del país que permite el inglés, así como con los extranjeros que se encuentran dentro. <i>“El momento que deseen salir a otro país, o aquí mismo ya que nuestra ciudad está, nuestro país pues está.... eh... lleno de ... extranjeros y todo. Entonces es muy importante yo creo aprender [el inglés]”.</i>
P4	Resalta al inglés como una lengua franca. <i>“O sea, yo creo que es un idioma universal que, que básicamente puede ser entendido en cualquier, eh... bueno si es que se aprende de una buena forma, puede ser entendido en cualquier parte del mundo, independientemente del idioma que usted hable”.</i>
P5	Un idioma usado en todas partes del mundo, especifica áreas geográficas del círculo interno, externo y en expansión y ámbitos en los que es usado. <i>“... desde mucho antes este idioma se tomó como idioma para el comercio, y pues [...] [en] diferentes países del mundo prácticamente, países de Europa, Asia, América mismo pues se puede utilizar como un medio de comunicación universal ¿sí? para llegar a negocios, política o cualquier área a que se quiera llegar”.</i>
P6	No menciona opiniones con respecto del inglés como lengua internacional
P7	Igualmente, esta participante percibe al inglés como una lengua franca. <i>“... debemos de estar conscientes por ejemplo de esto de que el inglés es una forma de comunicarnos a nivel mundial, [...] por ejemplo si hay una reunión en algún país en el [extranjero] y [...] la única forma de comunicarnos es a través del inglés, lo que decimos la lengua franca”.</i>
P8	En esta cita, la entrevistada parece referirse al uso del inglés en los países del círculo interior, así como en el exterior. Sin duda, indica un vehículo de comunicación entre hablantes de diferentes países. <i>“Y es un idioma pues, que es hablado en muchos países, alrededor del mundo”.</i>

P9	<p>Otra vez, se percibe al inglés como lengua franca y se destaca la interacción entre los hablantes no nativos</p> <p><i>“Para mí cuando decimos una lengua internacional quiere decir que el inglés es una lengua usada a nivel de todo el mundo. Es decir, que en cada uno de los países sin importar el idioma que hablen, ¿sí? saben comunicarse en inglés. Eh ... siempre va a haber hablantes de inglés así no sean nativos”.</i></p>
P10	<p>Nuevamente, se observa el carácter de lengua franca, y se destaca la interacción entre hablantes no nativos señalando las áreas donde es usado.</p> <p><i>“Usted si viaja a países donde el inglés no es el idioma oficial, sin embargo, se convierte en una herramienta para poder eh ... moverse alrededor de ese país. Entonces se ha convertido en un lenguaje universal, y no solamente para la parte turística sino para la parte de, de la investigación, en el mundo de los negocios, en la educación. Entonces consideraría realmente este momento que sería universal”.</i></p>
P11	<p>La entrevistada, entre varios elementos, muestra cómo el inglés le ha permitido el contacto con el mundo.</p> <p><i>“... como docente de inglés, tengo mucho que agradecerle al inglés porque gracias a mi inglés he aprendido en mi carrera, he conocido lugares, he viajado y lo más importante he conocido a muchas personas”.</i></p>
P12	<p>Con la experiencia de la docente, se ilustra la función de lengua franca del inglés.</p> <p><i>“Usted sabe muy bien que el idioma inglés, la lengua inglesa es un idioma mundial donde todo el mundo habla. Por experiencia propia, tuve la oportunidad de estar en un taller, en un curso prácticamente donde había todas las culturas: china, japonés y tailandés, filipina, me encontré una última vez, entonces todas hablan inglés; entonces para comunicarnos con ellos: inglés, porque yo no voy a aprender chino, a lo mejor alguien sepa, pero en cambio todo el mundo se comunica en inglés, eso es, eso es. Es una lengua ... mundial prácticamente”.</i></p>
P13	<p>La docente señala con el ejemplo de su exalumno, cómo el inglés puede ser usado en el círculo en expansión entre hablantes no nativos de esta lengua. Él lo hace al enseñarlo.</p> <p><i>“... mediante el Facebook, ahora el internet pues, el Internet, la herramienta... pues uno vuelve a encontrar a los amigos de tantos años, entonces este muchacho había sido mi alumno, en el año 2004, o algo así. Este guagua vive en Osaka, en Japón, y es casado con una japonesa... y es profesor de inglés en Japón”.</i></p>
Conclusiones	<p>Concluyo que cuando los docentes hablan de inglés como lengua internacional, perciben como su principal uso la función de una lengua franca. La mayoría lo ve como una herramienta de comunicación en cualquier país del mundo y con cualquier hablante, pero se nota que la tendencia del contacto es con hablantes nativos. Dos personas comentan que sirve dentro del país para contactarse con ciudadanos estadounidenses que viven en la ciudad de Cuenca. Algunos participantes hablaron del hecho de que se puede hablar entre hablantes no nativos.</p>

Participantes del grupo 2	El ILI es concebido como la lengua para comunicarse dentro y fuera de las fronteras de un país (McKay, 2015)
P1	<p>Destaca la importancia de aprender inglés pues éste se constituye en un idioma universal que permitirá contactarse con el mundo.</p> <p><i>“Los chicos realmente ahora en estos tiempos, hablemos, necesitan de un segundo idioma y obviamente tiene que ser el inglés, como yo a veces les digo, les guste o no porque el inglés es prácticamente, hablemos, un idioma universal”.</i></p>
P2	<p>Igualmente, se observa la importancia del aprendizaje del inglés para no quedarse rezagado o al margen de los conocimientos del mundo.</p> <p><i>“...en este momento la lengua es tan ... fuerte alrededor del mundo que desde la perspectiva nuestra, de nuestro país queremos que nuestros hijos, que nosotros mismos no nos quedemos relegados al <u>no tener el idioma</u> (énfasis de la entrevistada); entonces si se enseña el idioma, la idea es ... que tengamos la posibilidad de ser parte de este mundo que se está dando en, en inglés, con ese idioma”.</i></p>
P3	<p>Destaca la función de lengua franca, especialmente en el mundo de los negocios, así como el contacto que el inglés permite con ciudadanos estadounidenses jubilados.</p> <p><i>“Es una lengua muy internacional, [...]. Y es una... una lengua que eh... se utiliza hoy en todo el mundo de los negocios, en mi caso, [...] aparte de ser profesor de inglés, tengo un negocio y...mis negocios, los hago, son negocios internacionales, los hago, los hago todo en inglés”.</i></p> <p><i>“[...] hay muchas personas que, por el hablar inglés, se están ganando la vida con estos jubilados [refiriéndose a jubilados estadounidenses que viven en Cuenca], les sirven de intérpretes, taxistas, [...] les ayudan, ¿no?”</i></p>
P4	<p>Se destaca al inglés como lengua franca usada en el círculo de expansión, sobre todo. Además de su uso con los estadounidenses que viven en la ciudad de Cuenca.</p> <p><i>“Es súper importante tener una lengua franca para poder comunicarse cuando uno viaja a diferentes países, o sea, como por ejemplo a Noruega a Japón que uno no tiene idea de esas, de esos idiomas. Creo que es muy importante que tengamos una lengua en común. Y el inglés nos ha ayudado en esa forma”.</i></p> <p><i>“[...] tenemos muchos extranjeros aquí en Cuenca. Y creo que es importante poder comunicarse”.</i></p>
Conclusiones	<p>De igual manera que el otro grupo de docentes de esta sección, estos profesores perciben al inglés como una lengua destacada que cumple la función de ser una lengua franca en la medida que los hablantes la necesitan para conectarse con el mundo. Cabe señalar que estos docentes resaltan la importancia de enseñarla justamente para no estar rezagados del mundo actual. Se observa la importancia que ellos dan a las interacciones con hablantes del círculo externo y el caso del docente que comenta sobre negocios internacionales podría ser seguramente el círculo en expansión también. Una percepción similar con la del otro grupo, es el hecho de que el inglés puede ser usado para interactuar con la gran población de jubilados estadounidenses que viven en la ciudad de Cuenca. La única diferencia con las ideas del grupo anterior es la relacionada con la importancia de la enseñanza de esta lengua para no quedarse detrás del mundo de hoy.</p>

Matriz # 4

Translanguaging

Participantes del grupo 1	Apoyar a las identidades bilingües de los alumnos y a su desarrollo socioemocional (Vogel y García, 2017) ¹
P1	No menciona
P2	<p><i>“Yo creo que ... yo creo que debería abordarse [aspectos de orden social y cultural], creo que esto no se lo hace de manera permanente o constante, pero debería abordarse porque creo que es siempre importante evaluar rasgos culturales o sociales o ... que tengamos la educación eh...equitativa o igualitaria que mucho se habla, ¿no?”.</i></p> <p><i>“Entonces sí es muy importante aquello, porque ... no estamos creando o no estamos formando eh... personas que sigan un mismo formato, sino que debemos ver y abordar las distintas realidades que tenemos en el aula, entonces sí, en todas las asignaturas y en inglés no se quedaría atrás aquel aspecto”.</i></p>
P3	No menciona
P4	No menciona
P5	<p><i>“Le comento el caso que tenemos en un aula un caso de un muchacho que es otavaleño y utiliza su vestimenta. Pues al principio eh... vamos al famoso caso del bullying, que le empezaban a hacer, sí por su, su corte de cabello, por su vestimenta, y ... nosotros como docentes, sea el área que sea, pues estamos llamados a, a abordar esa situación, es decir bueno, es una cultura diferente que hay que respetarla, ¿sí? ... Nosotros somos otra cultura que tienen que respetarnos. Entonces debe haber el respeto mutuo dentro del aula. También una situación de valores que tienen también que ir aprendiendo. Yo creo que sí, sí deberíamos valor muchísimo la parte más bien cosas... la parte cultural, la parte social”.</i></p>
P6	No menciona
P7	<p><i>“Yo creo que sí, [estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse] porque somos ... eh.... personas que claro venimos de diferentes hogares con diferentes culturas, sí, entonces ... yo creo que sí sería importante porque de esa forma hasta podemos compartir lo que somos, cómo somos, eh... nuestras tradiciones, porque, por ejemplo, hay personas que pertenecen a grupos étnicos, entonces, muchas veces vienen y comparten algo interesante. Yo tengo un estudiante que, que pertenecía a un grupo étnico y contaba cómo eran ciertas tradiciones y los demás estudiantes eran interesados y las exposiciones eran en inglés y claro tenía que hablar sobre algo importante sobre ellos, y entonces él hablaba sobre algo específico de su cultura”.</i></p>
P8	No menciona
P9	No menciona
P10	No menciona

¹ En vista de que no se dispone de información de estudiantes sino de docentes, se determina usar uno de los propósitos de *Translanguaging* relacionado con la educación en el aula de inglés.

P11	<i>“[...] tenemos que tratar con diferentes tipos de estudiantes porque a veces uno encuentra situaciones personales que a veces uno tiene que detener la clase y saber entender qué es lo que está pasando, ¿sí? Porque no todos tienen las mismas posibilidades económicas, hay gente extremadamente pobre, hay gente maltratada, entonces tenemos que tratar con todo eso”.</i>
P12	No menciona
P13	<i>“Hoy día no más conversaba con un guagua [niño] que es bastante, bastante tímido, tímido, de 8vo, tendrá unos doce añitos, tiene dos amigas, de los 38 solo se lleva con dos niñas [...]. Y hoy día le tomaba la pruebita oral que tenían que describirse a ellos mismos o a un miembro de familia utilizando unos adjetivos así que aprendimos, poquitos, del color de cabello y todo. Y el pobre muchacho era un manojito de nervios, yo le digo, “verás mijo no te va a pasar nada, tranquilo respira y dime lo que sabes. Y, es más, ni siquiera te voy a mirar”. Bueno, ya, avanzó a dar, así medio atrancándose, atrancándose. Entonces, le dije, espera, mijo, honestamente cuéntame, yo te veo solitario, digo, perdóname inmiscuirme en esta parte de tu vida que, a lo mejor, digo, no va a ser de tu agrado, digo, pero si tú te llevas solo con las chicas, digo, ¿por qué? y se puso a llorar, se pone a llorar y me dice profe es que los varones no me quieren en su grupo...”</i>
Conclusiones	No todos los participantes muestran como un propósito el indicado al inicio de esta tabla, los que lo hacen muestran una apertura y respeto hacia las identidades de sus estudiantes promoviendo que éstas sean respetadas por los otros alumnos. Por otro lado, los ejemplos también nos muestran la sensibilidad de los maestros por las realidades de sus estudiantes. Todos estos aspectos van más allá de las formas lingüísticas, en alguna medida los docentes aquí también se apegan a <i>Translanguaging</i> .

Participantes del grupo 2	Apoyar a las identidades bilingües de los alumnos y a su desarrollo socioemocional (Vogel y García, 2017)
P1	<p><i>“[...] alguna vez tuve yo un caso de ... de un estudiante que era la primera semana de clase, y ... él se suicidó, por ejemplo.</i></p> <p><i>Entonces, o sea todos los compañeros estaban en shock, incluyéndome yo. Entonces, había abordado este tema, eh... [...], de por qué ... llegamos a tomar esa decisión, entonces pensaba un poco y decía, qué puedo hacer para que ellos puedan desahogarse porque tienen muchos problemas algunos de ellos, y ...eh... a lo mejor, si quieren compartir, etc., el hecho ya en sí de contar, entonces había planeado una presentación de cada uno de ellos, pero consultando con ellos si querían hacer, que cuenten toda su biografía, o sea toda, toda su vida, problemas, situaciones que quieran compartir. Entonces todos ellos dijeron que sí, que vamos a acceder a eso, sí queremos y fue ... por ejemplo a mí como profesora me dejó muy marcada, hablemos en ese sentido, porque de los 15 estudiantes que habían ... expuesto, creo que solamente 3 no lloraron”.</i></p>
P2	No menciona
P3	No menciona
P4	No menciona
Conclusiones	Solo una docente del grupo dos muestra su intento por velar por la estabilidad emocional de sus estudiantes en la clase de inglés. De manera similar que los docentes del primer grupo, es sensible ante sus realidades.

Entrevista: Participante 1

1 **Puede decirnos para Ud. ¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en**
2 **nuestro país?**

3 Bueno, ah.. considero que hay dos razones muy importantes para aprender inglés hoy en
4 día en nuestro país.

5 Una de estas es porque últimamente se están implementado becas en las cuales los
6 estudiantes tienen la oportunidad de viajar a países donde se habla inglés como segunda
7 lengua. Por lo tanto, si ellos desean irse a aprender en estos países ¿qué es lo que deben
8 hacer? Primero que deben hacer aprender inglés, aquí dentro de nuestro contexto para
9 poder tener esta oportunidad

10 Una de las segundas razones es porque hoy en día eh .. se han incrementado, eh la mayor
11 parte de extranjeros vienen a nuestra ciudad, o vienen mejor dicho a nuestro país
12 entonces, a veces ellos no pueden comunicarse en español, que es nuestro idioma eh..
13 oficial dentro del país y por lo tratan formas de cómo comunicarse.

14 Entonces estas.. por estas dos razones que yo expongo sé que es muy importante el
15 aprendizaje del idioma inglés hoy en día aquí.

16 **Como Ud. dice, tomando en cuenta que el idioma inglés es muy importante, incluso**
17 **porque los extranjeros han llegado acá y necesitamos comunicarnos en inglés eh... pues**
18 **para que ellos se puedan comunicar aquí, se ha vuelto evidentemente un idioma**
19 **internacional ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el idioma?**

20 Bueno, como Ud. menciona es un idioma internacional entonces es un idioma del mundo.
21 Nos pertenece a todos.

22 Hoy en día es muy común escuchar que todo el mundo puede ya comunicarse en inglés, tal
23 vez no en una gran escala, tal vez un país mejor que el otro, pero ya todos hablamos inglés.
24 Yo considero que el inglés es un idioma del mundo. Todos hablamos por muchas razones,
25 cada uno tiene su perspectiva, cada uno tiene una razón, pero manejamos el inglés de
26 forma internacional




27 Podemos escuchar inglés últimamente en radios, en estaciones, cuando Ud. va al
28 aeropuerto, cuando va a comprar algo, cuando ve un slogan, está en inglés. Por eso
29 considero que es un idioma del mundo


30 **Y pensando en este idioma del mundo que sí tiene sus variedades ¿Qué variedad(es) de**
31 **inglés prefiere enseñar y por qué? ¿Qué variedad? , tal vez una sola, no sé, podría**
32 **indicarnos**


33 Existen varias, eh... ciertas variedades de inglés. Y se considera para muchos que el
34 británico es el más, es el puro, es el mejor ante el mejor porque el americano porque del
35 americano se dice que es la unión de muchas, de muchos acentos, de muchos acentos, de
36 muchas jergas.


37 Pero si yo tomo en estos aspectos, para mí el americano es mucho mejor porque es más
38 sociocultural, más sociolingüístico, tiene una mayor variedad y me siento mucha más
39 conforme enseñando ese tipo de inglés. Ajá.


40 **Cuando Ud. dice es más sociocultural, sociolingüístico nos podría elaborar un poquito**
41 **más ¿a qué se refiere?**

 Beneficios del aprendizaje de inglés
 <supports> 1:12
 <continued by> 5:96

 herramienta para comunicarse con
extranjeros en el país

 Inglés pertenece a todos~

 efectos de la expansión del inglés

 efectos de la expansión del inglés

 preferencia por inglés americano

Entrevista: Participante 1

42 Claro, cuando yo me menciono sociocultural y sociolingüístico, tomemos el caso de EEUU.
 43 EEUU se proclama eh... por ser un país en el cual el inglés se ha fundamentado.... o ah
 44 ...mejor dicho tiene sus bases por muchos migrantes, personas que han venido de muchas
 45 partes del mundo que han contribuido al mejoramiento del inglés por así decirlo.

46 Por esta razón se convierte en sociocultural porque si tenemos personas de México,
 47 personas de Ecuador, personas de Inglaterra, personas de Canadá viviendo en un país
 48 como EEUU, ellos contribuyen con lo, con lo cultural que ellos tienen, con su cultura, con
 49 sus acentos, con sus modismos. Por esta razón se considera al inglés algo sociocultural.

50 Puede ser que EEUU tenga una base fuerte, pero al mismo tiempo estas personas, estos
 51 migrantes que vienen acá, regresan a estos países y expanden todo lo aprendido; por esta
 52 razón considero que es algo sociocultural y sociolingüístico

53 **O sea como, como que se funden muchas culturas**

54 Aja, exactamente se unen muchas culturas, se unen muchas lenguas, se unen muchos
 55 acentos y .. por esta razón se convierte en algo mundial, y por esta razón es que va
 56 abarcando en muchas partes del mundo y es y ..también puedo acotar .. que es un idioma
 57 en el cual va ganando su, va ganado su estatus porque se va ampliando a diferentes partes
 58 del mundo, no se queda solo en un, en un lugar estancado, se expande.

59 **Hablando de expansión, se puede decir que el inglés se ha expandido, es uno de los**
 60 **idiomas que domina el mundo, nos podría Ud. comentar cuáles piensa que son las**
 61 **razones por las que el inglés es el idioma que domina el mundo considerando esta**
 62 **opinión que..**

63 Esta expansión, sí.

64 Bueno tengo dos puntos a favor, uno es el punto empresarial y el otro es el punto
 65 educativo. Las empresas últimamente manejan inglés en todas partes del mundo. Cuando
 66 Ud. compra un producto, el producto viene en inglés. Si Ud. abre, abre el catálogo de este
 67 producto, el producto, el primer idioma que aparece es el inglés. El inglés es una puerta
 68 para aquellos emprendedores y aquellos empresarios que necesitan o deben llegar a estos
 69 países, uno.


70 Educación, es una también de las más importantes, si la mayo, si nosotros tomamos en
 71 consideración el plano del docente, vemos que la mayoría de nuestros estudiantes tratan
 72 de aplicar a uni, universidades en las cuales el inglés está involucrado ¿Por qué?


73 Como indiqué hace un momento, el empresario lo que busca es contratar personas que
 74 manejen este idioma, porque es un idioma que les permite justamente hacer sus negocios,
 75 a, a mejorar su productos pero utilizando al inglés como un puente de


76 **Y el educativo ya nos mencionó antes, la cuestión de las becas**


77 Claro, becas y todo eso.


78 Entonces las personas..... aparte del educativo, las personas también buscan sumergirse en
 79 la cultura, eh... ellos piensan que al momento de llegar a la parte cultural, a la parte de
 80 como utiliza la persona nativa el idioma va a ser mucho más fácil copiar y mucho más fácil
 81 adaptarse, es decir ellos encuentran una forma mm, más rápida de aprendizaje que al
 82 estando solo en el país que a lo mejor solo se enseña como una segunda lengua. Entonces


 Razones de preferencia por variedad


 Razones de preferencia por variedad

 efectos de la expansión del inglés

 efectos de la expansión del inglés

 efectos de la expansión del ingl
 1:1 <supports>

 Beneficios del aprendizaje de ingl

 vivir en el extranjero~

Entrevista: Participante 1

83 estas son razones fuertes para decir que el inglés se maneja bastante dentro de la
84 educación y por qué los estudiantes buscan formas de aprenderlo a mayor escala.

85 **Mencionó que le gusta dar el inglés americano, daba algunas razones. Parece que indicó
86 que le parece como una mejor variedad. Ud. considera que hay una variedad mejor de
87 las variedades del inglés, bueno ya nos mencionó algunas razones, pero en general, ¿hay
88 alguna variedad mejor del inglés?**

89 ¿Algo más allá mejor, dentro del inglés?

90 **Quiero confirmar si le capté bien la idea, eh... cuando Ud. menciona que enseñaba el
91 inglés americano daba muchas razones, que confluyen muchas culturas, se ha vuelto una
92 lengua multicultural, etc. Entonces Ud. parece que mencionó "es mejor que el británico"
93 decía. Y en términos generales, ¿existe una mejor variedad que otra?**

94 Para mí, para mi punto de vista, voy a tomar esta misma comparación entre el inglés
95 británico y americano.

96 El británico mmm, a veces, se centra mucho más en la cultura que ellos ofrecen, no es
97 muy, no se expande, no va más allá; el americano es, como le había dicho, una
98 combinación de todo porque cuando por ejemplo, Ud. enseña en cualquier unidad dentro
99 de un libro, Ud. se da cuenta de que ... hay muchos acentos, hay muchas historias, hay
00 muchas lecturas que involucran esa variedad, hay muchoah hay una extensión que
01 abarca lo que el estudiante necesita, lo que necesita aprender. Entonces yo por esas
02 razones, creo yo... o estoy muy seguro de que el americano ofrece esas variedades, va más
03 allá, siento que le británico es algo que se queda un poquito estancado, pero creo que el
04 americano aún sigue creciendo. Porque no es que a lo mejor en un año sacan una versión
05 de un libro, pero esa misma versión al siguiente año, Ud. va a ver con mejoras. Porque
06 siento que crece, crece cada día más.

07 Ajá.


08 **¿Ud. tiene un acento americano cuando habla en inglés?**


09 Si podríamos decirlo que tengo un acento americano. A pesar de tener mi acento propio,
10 trato de hacerle siempre al acento americano porque hago que el estudiante se
11 acostumbre al acento verdadero. Pero, eh... como le había dicho antes, no solo existe un
12 acento americano, existen varios. Por esa razón también se les expone a los estudiantes a
13 los diferentes acentos que involucren al americano.


14 **¿Cómo se siente Usted con su acento americano?**


15 Yo me siento... bien eh... yo siento que mi acento eh... cuando va al americano con mi
16 acento normal que va dentro del español, cambia bastante, y la gente me lo ha dicho. Y
17 mis estudiantes también me han dicho. "Cuando Ud. eh... teacher habla en inglés tiene un
18 acento diferente que cuando habla en español". Por ejemplo, en mi, en mi caso, el español
19 que utilizo aquí en la ciudad de Cuenca nosotros tenemos la costumbre de utilizar la rr
20 todo el tiempo, como por ejemplo carro, arroz, tierra, entonces la rr es bien acentuada,
21 pero en inglés la rr no es tan acentuada y, y, y se pierde. No hay el cantandito que
22 también nosotros llamamos. Entonces por eso siento que mi acento en inglés cambia
23 bastante a mi acento original que está involucrando al español. Ajá

24 **Se siente cómodo**

 preferencia por inglés americano

 preferencia por inglés american

 Importancia de la exposición de

 satisfacción con su pronunciación

Entrevista: Participante 1

25 Me siento cómodo, me siento muy confiado, y si tengo a lo mejor algún presentimiento de
 26 que algo no he pronunciado bien, si algo no está mal, si algo está mal dentro de mi acento,
 27 simplemente voy a un, a un *google translator*, por ejemplo, y escucho cómo debería ser la
 28 correcta pronunciación de la palabra, entonces justamente para que mi acento no se
 29 pierda.

30 **Ud. le da importancia al acento, a la pronunciación**

31 A la pronunciación sí, es muy importante porque si uno como docente quiere que los
 32 estudiantes aprendan eh... a pronunciar bien las palabras en inglés, es importante uno
 33 mismo .. prepararse, auto educarse y si es posible, porque sí ..yo puedo decir soy un
 34 profesor pero no lo sabemos todo a ciencia cierta y aprendemos. Por esa razón siento que
 35 el acento es muy importante de manejarlo como docente. Por algo estoy enseñando,
 36 enseño a mi alumno ... incluso a ser mejor que, que mi persona. Por esa razón es
 37 importante el acento.

38 **Es importante el acento.... Ud. como modelo de enseñanza**

39 Como modelo exactamente, como modelo.

40 **Pasando un poquito a este término de inglés estándar, Qué le entiende Ud. por inglés
 41 estándar cuando ha escuchado este término ¿qué le viene a la mente?**

42 Bueno, la primer, la primera parte que me viene a mi mente del inglés estándar, es como
 43 decir un inglés en el cual existen eh... unas, unas reglas académicas es.. estrictas, algo,
 44 como un inglés algo formal que no puede eh... salirse de cómo debería ser o como se
 45 debería manejar al idioma. Eso es lo que viene a mi mente cuando escucho estándar

46 **Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés
 47 como idioma internacional?**

48 Yo creo que la primera habilidad que un docente debe tener es amar lo que hace, es lo
 49 primerito. Eh... tiene que tener la habilidad de ... investigar para poder ser justamente ese
 50 modelo. Tiene que tener la habilidad eh... de, de hablar el idioma de una forma muy fluida,
 51 eh.. tal vez no muy lento no muy rápido, pero sí fluida en la cual se involucre vocabulario
 52 que el estudiante pueda entender. Justamente para lograr lo que Ud. ha expuesto hace un
 53 momento.


54 **Pensando en los contenidos de inglés ¿Qué contenidos Ud. siempre enfatiza en su clase?
 55 No pueden faltar**



56 Ok, ¿Contenidos? ¿Dentro de mis clases de inglés lo que yo considero que no debe faltar?
 57 Eh... mm ...una muy buena pregunta. Vienen muchas cosas a mi mente


58 **Claro, sí es un poco amplia pues los contenidos de un ciclo son bastantes**


59 Nosotros abarcamos bastante, o sea como profesores debemos ah... enseñar todo lo que
 60 son las destrezas, ¿verdad?


61 Eh...Pero siento que los contenidos que me encantan enfatizar cuando enseño el inglés son
 62 aquellos que involucran bastante a la, a la parte cultural involucrada con, con... eh el
 63 vocabulario que se maneja dentro de un respectivo, por ejemplo lectura. Son contenidos
 64 que para mí no deben faltar, ¿Por qué? porque el estudiante puede aprender palabras
 65 nuevas, puede aprender frases nuevas, son contenidos que, a partir de ellos, a partir de,


 Mecanismos del no nativo para


 Pronunciación del docente es m
 Mecanismos del no nativo para


 Pronunciación del docente modelo

 Interpretaciones de inglés estándar

 Habilidades de un profesor de i

 Manejo/dominio del idioma~

 Contenidos de clase de inglés~

 Contenidos de clase de inglés~

Entrevista: Participante 1

.66 de la lectura aprenden mucho más. Entonces presiento que son contenidos fuertes que
 .67 ellos necesitan, eh.. como más que ser eh.. como master, yo creo yo que esos son los
 .68 contenidos que ellos deben ir manejándolos de a poco para, de esa forma irse adentrando
 .69 al idioma de poco a poco. Sabemos que hay bastante lectura, hay una diversidad de
 .70 contenidos dentro de la lectura, ellos pueden aprender mucho más y no se quedan solo
 .71 con algo pequeñito sino ya van avanzando de poco a poco. Es lo que yo siento.

.72 **Es decir la cuestión de la lectura y vocabulario pero también contenidos culturales que**
 .73 **aborden.. que aborden..**

.74 Temáticas culturales, puede ser algo dentro de nuestro país, puede ser algo del extranjero.

.75 Porque el estudiante de hoy en día, es un estudiante multifacético, es decir ya no es el
 .76 estudiante que se centra a aprender lo que existe dentro de nuestro lugar en el que
 .77 vivimos, sino a investigar.

.78 Ahora que hablamos dentro del uso de internet de tecnologías, ellos van más allá, y a
 .79 veces en que nos asustamos porque ellos viene con algo que a lo mejor no sepamos,
 .80 porque ellos justamente van más allá de lo que nosotros creemos que estamos a la par con
 .81 ellos. Por esa razón siento que lo cultural se debe manejar de una forma así porque ellos
 .82 investigan, averiguan, preguntan. Y es bueno estar preparados nosotros y prepararles a
 .83 ellos

.84 **Y pensando que antes hablábamos de ciudadanos americanos por ejemplo que viven en**
 .85 **aquí en la ciudad y también podemos pensar en profesores nativos ¿Qué es para Ud. un**
 .86 **profesor 'nativo'? ¿Cómo lo define?**

.87 Bueno, yo defino al profesor nativo como aquel, aquella persona, que nació, por ejemplo
 .88 en este caso en inglés, que nació en un lugar donde el inglés es su primera lengua, donde
 .89 su, donde su ambiente fue justamente formado por el idioma inglés al 100% durante toda
 .90 su vida de educación.



.91 Tuvo esa formación al 100% en inglés, se dice que el profesor nativo es el que manejaría el
 .92 idioma al 100% por así decirlo, eh...para mí eso sería una persona nativa, eh... un profesor
 .93 nativo.


.94 **Y según su experiencia, pensemos en el, no sé si llamarle el contrario, pero pensemos en**
 .95 **un profesor no nativo. Enumere las ventajas y desventajas de un profesor no nativo**


.96 Bueno, las... considero que una de las mayores ventajas de un profesor no nativo es que
 .97 nosotros, aprendemos un contenido más a fondo que el profesor nativo, porque el
 .98 profesor nativo al momento de haber nacido en su *environment*, inglés al 100% no va a
 .99 investigar más y se quedaría un poco estancando, siento yo.


.00 En cambio un profesor no nativo, tiene esa ventaja de "Ok ... hay esto que me falta , pero
 .01 investigo" y eso me hace más fuerte porque puedo tranquilamente debatir, puedo
 .02 tranquilamente aportar. Una de las ventajas más grandes que encuentro.


.03 Otra de las ventajas de un profesor no nativo es que Ud. forma su propio acento y su
 .04 propio estilo, Ud. lo hace suyo, lo hace propio. Siento que tiene una ventaja más grande,
 .05 tiene una expansión más grande.




 ● Contenidos de clase de inglés~
 ● Contenidos de clase de inglés~

 ● Importancia de enseñar temáticas

 ● necesidad de innovación en enseñ

 ● Definición de profesor nativo~

 ● Ventajas del profesor nativo~

 ● ventajas del profesor no nativo
 ● Conocimiento lingüístico del in
 ● Estancamiento del profesor~

 ● ventajas del profesor no nativo

 ● ventajas del profesor no nativo

Entrevista: Participante 1

06 El profesor nativo no se encarga de ello, siente que "ya tengo lo mío para que seguir
07 avanzando"

08 Siento que el profesor no nativo es una persona más humilde también que el profesor
09 nativo. Porque muchas de las veces ha tocado que uno se trabaja con profesores nativos y
10 sienten que son mejores que uno que no es nativo, piensan que un no nativo no ha
11 viajado, no ha explorado, no ha enseñado inglés como se debería, pero cuando a veces,
12 dado la casualidad de que uno ha estado en presencia se da cuenta de que al profesor
13 nativo le falta más de lo que un profesor no nativo tiene. Esas son las ventajas

14 Una de las desventajas que yo encuentro, podría ser que el acento cuesta más, cuesta
15 adquirir el vocabulario. Cuesta adquirir la habilidad, la fluidez porque nuestro contexto en
16 este caso es el español, y vamos a estar expuestos con el español todo el tiempo, a pesar
17 de estar, convivir con el inglés a determinadas horas, no es suficiente porque
18 necesitaríamos a estar expuesto a un 100% desde que se levanta hasta que se duerme.

19 Siento que es hasta mayor desventaja, el no estar expuesto al contexto netamente en este
20 caso de inglés.

21 **Yéndonos por otros lados, por la educación en general. Algunos autores afirman que la
22 educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es
23 su opinión al respecto. ¿Ud. piensa que la enseñanza del inglés es un acto apolítico, que
24 no tiene nada que ver con la política?**

25 ¿Que el inglés no tiene que ver nada con la política? Pues, déjeme decirle que es falso,
26 porque si hablamos de política y justamente mencioné en un principio, si un político
27 quiere por ejemplo irse a, a hacer una ponencia o ir a debatir y ... supongamos que en el
28 peor de los casos no tiene nadie quien le traduzca a su español ¿qué necesita utilizar?,
29 justamente el inglés

30 Siento que el inglés no es apolítico, siento que el inglés es algo que está dentro de todos
31 los contextos y no tiene que ver que si es apolítico, si es que,

32 **O no**

33 o no...

34 Siento que siempre va a estar allí, por eso lo considero que no es algo apolítico, siempre va
35 a estar presente

36 **Presente también en la política**

37 En la política, claro.

38 **Y entonces en la enseñanza, por ejemplo pensando en su clase, de qué manera estaría
39 presente, pensando en su clase, pensando en la enseñanza de sus alumnos, en las
40 circunstancias de sus alumnos, ¿cómo se cruza por ahí la política? digamos**
41 La política como cruzamos la política?, y como le había dicho antes, si es que hay algún
42 tema en el que tengamos que debatir, por ejemplo, supongamos en el caso de Donald
43 Trump. Donald Trump que está en contra de la migración y que está exponiendo todo esto
44 muros y para él, el mejicano es una persona que trae muchas drogas, o mejor dicho todos
45 los latinos somos criminales, es una forma de plantear la política dentro del contexto
46 manejando combinando con el inglés

-  Estancamiento del profesor~
-  Subvaloración al profesor no na
-  percepción negativa de profes
-  Limitaciones del profesor no na
-  Influencia del español y del c
-  vivir en el extranjero~
-  La enseñanza del inglés está relacionada con política
-  La enseñanza del inglés está relaci
-  Ejemplo de clase con temáticas

Entrevista: Participante 1

47 Y si Ud. va a una clase de inglés, y usa Donald Trump. ¿Qué va a escuchar de los
48 estudiantes?

49 Donald Trump es un racista, Donald Trump está en contra de los latinos, él piensa que
50 todos somos unas personas eh... que aportamos a la droga, que somos unas personas que
51 no mereceríamos estar en su país, y si Ud. recordará mis palabras al principio EEUU
52 prácticamente está formado de .. migrantes porque los migrantes ayudaron a formar ese
53 país. Entonces, en este contexto, en este ejemplo que le pude dar, está presente la
54 política, está presente, sí.

55 **Y ahora pensando esta cuestión social. Hay algunos autores de la lingüística crítica
56 afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina
57 usted al respecto? ¿Es así, la enseñanza del inglés privilegia a un grupo social sobre otro
58 grupo social?**

59 Eh... yo siento que .. sí, sí se da. Sí se privilegia el inglés de un grupo a otro grupo. Eh...
60 podría yo considerar lo siguiente, ¿no? si es que tengo un grupo A que ha tenido la
61 oportunidad de aprender inglés, formándose en centros educativos de la enseñanza del
62 inglés eh

63 Puedo decir que el grupo A es algo pudiente, versus un grupo B, es un grupo que no tiene
64 esa posibilidad, que a lo mejor tendrá horitas de inglés en clase, que a lo mejor no abarca
65 sus necesidades

66 Si tomo en consideración el grupo A y el grupo B estoy demostrando que sí existe esa
67 parte, ese privilegio. Siento que inglés es un privilegio para poderlo aprender. Sin
68 embargo, siempre en el grupo B va a salir alguien, que a pesar de no tener ese alcance, de
69 esos cursos extras, se auto educa, y puede sobre salir, pero estamos hablando en minoría,
70 no en mayoría como en grupo social que sí puede versus al que no puede.


71 **Algunos docentes que tuvieron la bondad de contestar la encuesta que Ud. también la
72 hizo, algunos de ellos piensan que el acento hoy en día, no merece tanta importancia
73 ¿Qué piensa Ud. al respecto? En su opinión, algo nos habló al respecto, pero ¿algo más
74 que podría elaborar?**



75 El acento es importante. Como yo le dije uno como modelo lo es, sí.



76 Pero también es importante exponer a mi estudiante a los diferentes acentos que puedan
77 existir. Por ejemplo, tomo el caso de tres personas.


78 Una persona que es de México, una persona que es a lo mejor de África y una persona que
79 es a lo mejor netamente de Norteamérica, americana. Si les ponemos a las tres personas a
80 hablar en inglés vamos a notar que cada uno tiene un acento propio porque es algo con lo
81 que nació y es con algo, algo innato; podría ser que la persona mejicana trata de imitar a la
82 americana para a lo mejor tener ese acento pero ... no es tan posible porque es algo
83 innato, pero si exponemos al estudiante a esta variedad de acentos, es impor, va a ser
84 relevante. Y hay un caso del por qué; cuando un estudiante toma un TOEFL, por ejemplo y
85 tiene una parte de un *listening* no va a encontrar un acento solo americano, por así decirlo.
86 Puede haber, tal vez, una variedad de acentos. Por esa razón al estudiante se le dice, se le
87 prepara, que el acento es importante y por esa razón, por esas variedades que existen para
88 que también su oído se acostumbre.

 Ejemplo de clase con temáticas soc.

 Privilegio a conocer/acceder al inglés

 Privilegio a conocer/acceder al
 Acceso al aprendizaje de inglés

 Pronunciación del docente es modelo
 Importancia de la exposición de

 Importancia de la exposición de
diferentes variedades

Entrevista: Participante 1

.89 O también en el caso de películas, cuando Ud. ve una película en inglés Ud. no ve
 .90 participantes, perdón no ve personajes que sean justamente de ... americanos porque hay
 .91 una variedad de personajes, americanos, hay mejicanos, hay colombianos, hay
 .92 puertorriqueños , entonces hay varios acentos. Y si al estudiante le enseño esa variedad de
 .93 acentos, va a ser una facilidad para él entender lo que la otra persona dice sin importar su
 .94 acento. Pero es muy importante darles esa variedad, es importante, el acento es
 .95 importante.

.96 **El exponerles a esas variedades,**

.97 El exponerles a esas variedades, claro

.98 **En el caso hipotético que Ud. tuviera la oportunidad de participar en un seminario sobre**
 .99 **estrategias de enseñanza de inglés y hay solo dos secciones, una dictada por un profesor**
 .00 **nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad reconocida del país, los**
 .01 **dos expertos y son las dos al mismo tiempo ¿en cuál de las dos secciones se registraría y**
 .02 **por qué?**

.03 Yo me registraría al ecuatoriano

.04 **Ya ¿Por qué?**

.05 Eh.... porque quisiera demostrar a todos que a pesar de yo no venir de un país, perdón.. a
 .06 pesar de no ser yo tal vez un persona nativa dentro del inglés, yo, como ecuatoriano
 .07 puedo aportar mucho, porque soy capaz, soy muy, muy capaz como la persona que es
 .08 nativa, eh... siento que también respetaría mi raíz, siento que también aportaría a lo que
 .09 yo como ciudadano amo eh.... y también porque hay muchas personas que piensan que sí
 .10 voy donde la persona nativa, voy a tener un poquito de fama, porque la persona es, yo
 .11 que sé, tal vez tiene su acento bien puesto, tiene ese semblaje, entonces ganar ese poco
 .12 de fama. Pero no es así, yo no puedo menospreciar lo que yo puedo, como ecuatoriano en
 .13 este caso porque yo sí, yo puedo, puedo eso y puedo mucho más

.14 Por esa razón yo me quedaría con la persona ecuatoriana

.15 **Para apoyar**


.16 Para obviamente apoyar a lo nuestro, claro.


.17 **Sí, y a veces, en el marketing de la educación, de esos centros privados, hay esta**
 .18 **propaganda no, "que damos clases con profesores nativos". ¿Por qué la gente hace eso,**
 .19 **cuál es su percepción de esta situación?**

.20 Fácil, en mis tiempos que he llevado enseñando, las personas que están promocionando
 .21 este producto, porque es un producto, que dicen "Ok eh...es una persona nativa etc, etc"
 .22 lo hacen para ganar eh... gente y la gente lo que hace es "Ok porque es una persona nativa
 .23 sabe más que la persona que vive en el país", ya, ¿no es cierto?


.24 Hay esa idea y claro no? muchos estudiantes lo dicen, y han dicho "no pero el nativo tiene
 .25 un mejor acento, sabe más, tiene una variedad de palabras y a veces la persona que no es
 .26 nativa no tiene, nos limita"

.27 Pero no es así porque cuando ellos han estado en contexto de un no nativo versus un
 .28 nativo, se da cuenta que, uno, la enseñanza de la metodología son muy diferentes. A
 .29 veces estos centros contratan a personas que simplemente por hablar inglés podrían


 **Importancia de la exposición de diferentes variedades**


 **Reconocimiento a capacidades**


 **Prestigio del hablante nativo~**


 **Reconocimiento a capacidades de**


 **Apoyo a colegas ecuatorianos~**

 **Prestigio del hablante nativo~**

 **Percepción de superioridad de**

 **Percepción de superioridad de**

 **Discriminación laboral~**

 **Prestigio del hablante nativo~**

Entrevista: Participante 1

.30 enseñar, pero una cosa es saber y otra cosa es enseñar, por esta razón la gente solo llama
 .31 pero si Ud. va más a fondo, si Ud. busca un poco, se dará cuenta que estas personas no son
 .32 preparadas. En cambio una persona que es preparada va a poder afrontar a esas
 .33 situaciones. Pero como Ud. menciona, es marketing, y la gente gana por ese lado; la gente
 .34 podría sacar a una persona con los ojos azules porque eso es el marketing: llamar a la
 .35 gente, atraer; y menospreciar lo que tienen. Yo considero que eso no se debería hacer

Claro no hay una opinión positiva de lo nuestro

Exacto, no hay.

Gracias, también algunos participantes en este proyecto afirman que el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto? Es una desventaja?

No, no es una desventaja.

Eh... Yo eh.. tuve la oportunidad de viajar al extranjero cuando tuve 21 años de edad. Fue mi primera vez. Antes de ese viaje, yo formé mi inglés en mi país, escuchando música, viendo películas, sacando del internet las letras de las canciones , leyendo, tal vez asistiendo a uno que otro curso pero como mencioné antes no era lo mismo porque aprendía ese momento, pero fuera era el contexto del español

Yo me formé, yo pude hacerlo y no me lo, no fue una desventaja para mí. Porque eh.. yo lo llamaría una desventaja si es que yo no me pusiera a investigar, si es que yo no me pusiera a aprender por mi cuenta , lo llamaría una desventaja

Como le mencioné al principio, yo tuve la oportunidad de irme cuando tenía 21 años a este intercambio en los EEUU y viví por un período de cuatro meses y medio, cinco meses y allí por primera vez pude comprobar si es que mi inglés era válido o no.


Y fue válido, fue válido, me manejé sin ningún problema; puede ser que sí, con gente que tenía un acento muy extraño, era algo diferente, como discutimos anteriormente los acentos son importantes ¿no?, Pero después me acostumbré, me acostumbré y aprendí pero allí pude yo justificar que lo que yo aprendí por mi cuenta aquí, fue válido y fueron solo 4 meses y medio y sin embargo volví, y sin embargo seguí, pero nunca encontré una desventaja el no haber vivido antes.


Le estoy hablando que a los 21 años después de todo, y entonces lo que tuve .. y estuve aquí mismo. No encontré ninguna desventaja, en lo personal.


Finalmente, algunos autores dicen que el aula de clases es un “microcosmos” donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés?


Sí, sí, sí, justamente tenemos a CLIL ¿no? CLIL es una herramienta que nos permite enseñar no solo inglés centrado a un .. por ejemplo, a aprender las cuatro destrezas, no, sino es centrado a un tema eh... x , por ejemplo yo puedo enseñar tranquilamente otras materias en inglés.


Inglés puede abarcarse de cualquier forma, hoy en día, simplemente es buscar la mejor técnica, los mejores contextos, los mejores textos y sí, sí es posible abarcar, más allá a lo


 Falta de preparación académica


 Prestigio del hablante nativo~


 Subvaloración al profesor no nativo


 vivir en el extranjero~

 Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones

 Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones

 Reconocimiento a capacidades de

 vivir en el extranjero~

 Importancia de abordar temáticas de otras áreas

Entrevista: Participante 1

.71 mejor como muchos dicen a lo mejor es tomar un curso, aprender las cuatros destrezas y
.72 murió, ¡no! Inglés va más allá de eso, hoy en día por ejemplo en nuestro país enseñamos
.73 inglés desde diferentes materias. Hay colegios que enseñan inglés eh... utilizando ciencias
.74 naturales, matemática, eh.. sociales donde ya se involucra. Entonces se ve que el inglés no
.75 es simplemente esa partecita académica de leer, escribir, escuchar, etc. sino que va más
.76 allá y se aporta.

.77 Desde otras áreas, deben estar implicadas

.78 Desde otras áreas, sí, sí deben estar implicadas, obviamente tener la preparación previa y
.79 ...justamente para poder aplicarla dentro del salón de clases. Es posible.

.80 AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA



Importancia de abordar temáticas de
otras áreas

Entrevista: Participante 2

1 ¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?

2 Yo creo que el inglés se ha vuelto uno de los idiomas .. principales en todo el mundo.
 3 Entonces, nuestro país yo creo que no debería quedarse atrás en este ámbito, ya que el
 4 inglés se utiliza como 2da lengua en muchos países y .. es un instrumento que le ayuda a las
 5 personas a, a poder comunicarse en distintas partes del mundo y con extranjeros en nuestro
 6 país. Entonces sería muy importante el idioma en nuestro .. contexto social.

7 Por esta cuestión que es un idioma internacional

8 Claro.

9 Tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se
 10 maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el idioma?

11 Yo creo que .. si es un medio de comunicación, nos pertenece a todos. Entonces ahorita llegar
 12 a .. bases de la historia del idioma, los anglosajones tendrían por, por historia esta propiedad,
 13 pero, creo que como medio de comunicación nos pertenece a todos. Entonces creo que todos
 14 somos dueños del idioma y deberíamos hacernos responsables de esto.

15 Y pensando en la variedad de inglés, me refiero al tipo de inglés británico o americano. ¿Qué
 16 variedad o variedades del inglés aprendió Ud.?

17 Tuve la oportunidad de aprender aquí en la universidad el americano que es el más común,
 18 creo yo, y es el que también se enseña. Sin embargo eso depende también de las editoriales de
 19 los libros a las que las instituciones estén aliadas o..., o tengan algún acuerdo. Porque si es
 20 Cambridge obviamente nos toca con el británico. Y sí, sí, sí. Pero personalmente yo aprendí el
 21 americano pero me gusta mucho más el británico

22 Ah sí, y ¿por qué le gusta el británico?

23 Películas o, su, su dialecto es mucho más.... Agradable para mí, sí, sí, sí.

24 ¿Y Ud. prefiere enseñar el británico o americano?

25 Ahí repito variaría de, de, de la institución a la cual estemos ligados laboralmente. Pero sí, sí,
 26 sí, el americano es el que comúnmente se enseña.

27 Y Ud. lo enseña porque lo aprendió

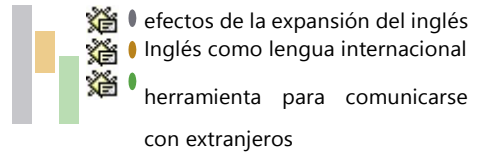
28 Sí, sí. Básicamente eso, tengo mucho más experiencia con el americano. Pero en cuestiones de
 29 gustos el británico.

30 ¡Ah ya! por una preferencia personal pero para el área laboral utiliza el americano

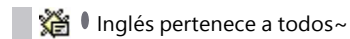
31 Sí.

32 Hay un término el inglés estándar, no sé si lo ha escuchado ¿Cómo define Usted el inglés
 33 estándar? O ¿con qué lo asocia?

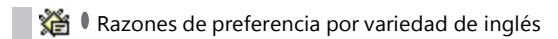
34 No soy muy... no tengo mucho conocimiento al respecto, pero me imagino que es un inglés
 35 que esté como en término neutral o término medio para que podamos entender todo tipo de
 36 personas, sin distinción de los lugares, o de los lugares de orígenes a los que pertenezcamos.
 37 Entonces creo que va por ese sentido el inglés estándar.



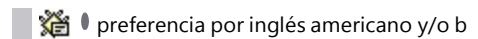
- efectos de la expansión del inglés
- Inglés como lengua internacional
- herramienta para comunicarse con extranjeros



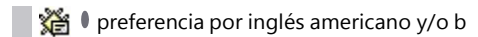
- Inglés pertenece a todos~



- Razones de preferencia por variedad de inglés



- preferencia por inglés americano y/o b



- preferencia por inglés americano y/o b



- preferencia por inglés americano y/o británico



- inglés estándar concebido para la comunicación

Entrevista: Participante 2

38 Hay también otro término como lengua internacional o lengua franca ¿Qué significa esos
39 términos para Ud.?

40 Si no mal recuerdo, lengua franca es el idioma o .. que.. generalmente se utiliza cuando Ud. no
41 puede hablar en la, en el idioma.. en la lengua madre, en el primer idioma, entonces el inglés
42 en este caso es el segundo idioma y es el .. punto de acceso para lograr la comunicación con
43 cualquier individuo en el que desconozcamos el idioma materno, entonces en este caso
44 alguien que no sabe hablar español, debe saber inglés para lograr la comunicación.

45 Bueno gracias, estas son generalidades para ver como Ud. percibe estos conceptos, pero
46 pensando en la labor del docente de inglés, ¿Qué, y según su experiencia, qué habilidades
47 debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?

48 Eh.. Primero yo creo que debe manejar muy bien el idioma, debe tener eh.. conocimiento al
49 respecto del idioma, hablarlo obviamente; luego ya estaría todo tipo de metodología para la
50 enseñanza del mismo, entonces creo que son las dos partes principales: conocer el idioma eh...
51 muy bien, muy bien, y el otro, conocer de las metodologías, las distintas metodologías. Luego
52 ya vienen otras aptitudes como la pasión, la responsabilidad y todo eso, la vocación
53 obviamente. Cuando eres profesor necesitas tener la vocación. Creo que eso sería lo principal.

54 Y pensando en los contenidos de la clase de inglés en su clase ¿Qué tipo de contenidos le
55 gusta enfatizar?

56 Eh.. Por ejemplo, yo tuve una, una docente, una profesora aquí en la universidad que, que nos
57 enseñaba o nos daba las pautas que el inglés se enseña en torno a las funciones del mismo, del
58 idioma más que en el contenido gramatical. Entonces he tratado de hacer eso en mis clases,
59 las funciones del idioma.

60 Pero eh.. con respecto a los textos siempre están enfocándose en los tiempos, siempre están
61 los tiempos, siempre están los superlativos y los comparativos y todo ese tipo de contenido.

62 Entonces, sí, sí, sí es .. importante este tipo de contenido gramatical, pero también debemos
63 eh.. pensar en la función del idioma, ¿no? En darle esta funcionalidad que se necesita para
64 lograr una comunicación eh... provechosa, digámoslo así, que es para lo que está.. el objetivo
65 principal de la enseñanza del inglés, que sirva para la comunicación


66 Para cuestiones específicas


67 Sí.


68 Y algún contenido a más de gramatical y las funciones del lenguaje, yo que sé de otras áreas
69 por ejemplo de literatura o historia, ¿algún contenido que le guste abordar de ese tipo?


70 Sí, sí, sí, sin importar que, que la gramática esté implícita en esto, siempre se parte por, por
71 puntos, o áreas que sean de interés para los estudiantes, entonces Eh... Me acuerdo que tenía
72 estudiantes de, de, de escolita en las que trabaja el inglés, la lectura mediante problemas de
73 matemáticas, sí, sí, sí es muy importante ligarnos o esta interdisciplinariedad con las otras
74 asignaturas porque es más provechoso para el estudiante y se logra aprendizajes más
75 significativos y ... contribuimos con las otras áreas también.


76 Y ahora también hablando de la temática de los profesores, hay un término el profesor
77 nativo ¿Cuál es su definición de profesor 'nativo'?


 Inglés como lengua franca~


 Habilidades de un profesor de


 Manejo/dominio del idioma~


 Amor a la profesión~

 Contenidos de clase de inglés~

 Contenidos de clase de inglés~

 Comunicación es un objetivo funda

 Importancia de abordar temáticas d

 Aprendizaje significativo~

Entrevista: Participante 2

78 Un profesor nativo es el .. que nació en el lugar de origen del, del, del idioma. ¿No? Un nativo
 79 hablante para mí es un americano, en este caso o, o... un inglés, alguien que venga de
 80 Inglaterra, ¿no? Entonces para mí un profesor nativo es alguien que haya tenido ese contacto
 81 masivo con el idioma, entonces es su, la lengua eh.. madre en este caso, su primera lengua
 82 sería el inglés si viene acá a enseñar ese idioma. Entonces ese sería un profesor nativo.

83 **Pensando en los profesores no nativos. Según su experiencia, ¿nos puede enumerar las**
 84 **ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'?**

85 Eh... las, las ventajas.... Creo que tenemos las mismas ventajas que un profesor nativo, eh..
 86 conocemos el idioma gramaticalmente, estructuralmente; sabemos las estrategias para, para
 87 impartir nuestra clase y todas las metodologías que son necesarias . La única desventaja que
 88 yo le veo aquí es que...eh... ese contacto con el idioma directo, entonces tal vez en
 89 pronunciación vamos a tener .. miles de errores en los cuales caigamos como docentes que no
 90 somos nativos hablantes, y... eso básicamente .. pronunciación, el dialecto que sería un poco..

91 **Un poco diferente**

92 en .. discordia con el nativo

93 **Como desventaja, ¿pero el resto..?**

94 Siento que tenemos las mismas oportunidades y las mismas capacidades para, para ser
 95 docentes.

96 **Pensando en los acentos, Ud. habló antes de la pronunciación ¿Qué opinión tiene Usted de**
 97 **su acento cuando habla en inglés?**

98 Eh... se me hace raro escucharme porque si lo he hecho, me he grabado.

99 **¿Así?**

100 Sí, sí, sí. Es un poco extraño escucharme. Pero eh... de profesores aparte que, que han logrado
 101 eh.. ver mi clase, o que han logrado examinarla tienen una buena perspectiva de mi
 102 pronunciación, entonces .. me dejo llevar por aquello y siento que, que estoy haciéndolo bien
 103 de alguna forma, pero siempre se busca mejorar, ¿no? siempre se está aprendiendo porque
 104 viendo películas, escuchando canciones, hablando con, con personas de, de EEUU o de algún
 105 otro país, entonces se logra mejorar aquello, ¿no? pero .. creo que estoy... tranquilo en esa
 106 parte.


107 **Se siente satisfecho, digamos, con su acento**


108 Sí, de alguna forma. Sí.


109 **Ahora yendo y viniendo al idioma inglés ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que**
 110 **más se usa en el mundo?**

111 Eh... Creo que aquí ya vamos con temas de globalización y .. este punto, ¿no?


112 Entonces creo que EEUU se hizo fuerte de alguna forma económicamente y empezamos a
 113 globalizarnos en ese sentido, entonces creo que .. de ahí partimos a que el idio... el, el inglés
 114 se, se convirtió en un lenguaje o en una *lingua franca* para todos porque en un principio eran
 115 como que.. aspectos de negocios y todo eso pero ahorita con la globalización , se compra un
 116 celular si no está en español, debe estar en inglés, entonces Ud. tiene que, que conocer esto..
 117 video juegos, eh.. libros; entonces creo que de... desde ese punto, la globalización fue un


 Definición de profesor nativo~


 profesor nativo y profesor no nati


 limitaciones en la pronunciación~nativ

 profesor nativo y profesor no nativo

 satisfacción con su pronunciación/a

 Mecanismos del no nativo para enfrentar limit.

 el inglés y la globalización~

 Inglés como lengua franca~

Entrevista: Participante 2

18 punto muy a favor del idioma para que se vuelva eh... fuerte y .. muy importante en nuestra
19 sociedad.

20 **Perfecto. Ahora, yéndonos a la educación. Algunos autores afirman que la educación en
21 general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al
22 respecto?**

23 Eh... yo estaría de acuerdo porque de alguna forma el inglés .. no pertenece a nuestro país
24 entonces está deslindando a esa situación. Eh.. tal vez lo que enseñamos es .. o damos
25 perspectivas es de una cultura distinta.

26 No, no nos estamos enfocando en, en alguna .. ideología, en este sentido; entonces sí, sí, yo
27 creo que estamos en ese ámbito de ser apolíticos porque no nos enfocamos en la cultura a la
28 que estamos viviendo, de alguna forma, directamente, estamos contrastando nuestra cultura
29 con la de, de otro país.

30 **¿Ud. le asocia a lo político en dar la, la cultura extranjera?**

31 Sí, no.

32 **No, no necesariamente**

33 No, no necesariamente. Al decirnos apolíticos estamos con ideologías políticas, yo creo que no,
34 no, no necesariamente y no solo en el inglés sino en las distintas áreas.

35 Porque si Ud. está compartiendo su ideología, está de alguna forma dando.. eh.. su punto de
36 vista y está .. impactando de alguna forma, indirectamente en la mentalidad de un estudiante.
37 Entonces creo que la educación debe, debe deslindarse de la política de esa forma. O sea un
38 estudio de la política sí, pero más no compartir ideologías en ese aspecto. Entonces yo creo
39 que nuestra área no, no tiene nada que ver con la política.

40 **Ah ya, en el sentido de, de convencer**

41 Ajá. Exacto.


42 **de alguna preferencia partidaria que Ud. tenga no debería darse**


43 Ajá, sí, ideología


44 **Ideología, Ya.**

45 **Ahora también hay unos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza
46 privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?**


47 Creo que antes podríamos hablar de eso, ¿no es cierto? Ok. Una institución pagada en la que
48 se podría decir que es bilingüe, y los estudiantes salen con mejores eh... capacidades para,
49 para solventarse o para su futura vida en la sociedad, pero ahora creo que de alguna forma la
50 educación se ha, se ha vuelto un poquito fuerte en ese sentido porque el inglés no solo se lo
51 enseña en instituciones privadas sino ahora en todo tipo de institución. El inglés está como
52 cualquiera de las otras asignaturas, está presente. Eh.. unos 5 años atrás creo que se eliminó el
53 inglés de la escuela, de la, de la escuela básica y ..fue un caos porque los niveles de inglés, el
54 nivel de los estudiantes .. bajó mucho y en el colegio era como que chocante las deficiencias
55 que tenían; ahora creo que ha mejorado mucho, el inglés está en la escuela, está en los
56 colegios, creo que ahorita todos tienen acceso a, al aprendizaje del idioma. Entonces tal vez
57 esto pueda reflejarse en los institutos a los que accedan las personas que tienen mayor

 el inglés y la globalización~

 Enseñanza del inglés es apolítica~


 Importancia de enseñar temáticas c

 Importancia de enseñar temáticas culturales

 Enseñanza del inglés es apolítica~

 Acceso al aprendizaje de inglés~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Enseñanza del inglés en sector privado

Entrevista: Participante 2

58 capacidad o mayor entrada económica. Pero ahorita el acceso a, al aprendizaje del idioma está
59 en los colegios, está presente en el currículum nacional. Entonces, no, no, no estaría de
60 acuerdo con ese, con esa perspectiva

61 **Claro de que es un privilegio realmente.**

62 Ajá

63 **Tal vez hay una pequeña diferencia con los institutos privados**

64 Claro, ajá

65 **Pero en la educación pública, no**

66 Exacto.

67 **El acento en inglés es un aspecto que, para muchos docentes, hoy en día, no merece tanta**
68 **importancia ¿Qué piensa Ud. al respecto?**

69 Yo creo que sí, yo creo que sí es importante, sí porque cómo enseñamos a hablar un idioma si
70 no lo estamos haciendo nosotros bien. Entonces sí creo que es una deficiencia que, que hay en
71 la educación ahorita, en ese sentido. Tal vez no se preparan o se preparan solamente en
72 aspectos gramaticales, en transmitir gramática o funcionalidad del idioma, pero no se están
73 preparando cómo, cómo, cómo están haciéndolo de manera oral en la clase. Entonces, creo
74 que es importantísimo el acento y tiene que tener la misma atención el .. acento que otros
75 aspectos gramaticales y funcionales del idioma.

76 **Y para Ud., ¿existe una mejor variedad o un mejor acento o todos son iguales o cómo le ve**
77 **eso?**

78 Yo creo que hay una variedad, pero .. como docentes deberíamos enfocarnos a mejorar ese
79 aspecto también. Entonces eh.. para la enseñanza del idioma, yo creo que el acento es muy,
80 muy importante. Pero no podría decirlo a ciencia cierta si todos están con la misma idea que
81 yo porque tal vez para otros sea más importante la gramática y ... más que la, la, el acento
82 que impartan, ¿no? Entonces debe haber mucha variedad en este sentido eh.. ya que todos
83 somos eh.. docentes pero no somos nativos en el idioma, entonces debe haber mucha
84 variedad en ese sentido.

85 **De apreciación**

86 Sí, exacto. Ajá.

87 **Y pensando en las variedades de los "ingléses", digamos así, Ud. piensa que hay algún**
88 **acento mejor que otro o todos son iguales, me refiero por ejemplo al acento británico, al**
89 **acento americano, australiano, neozelandés, yo que sé ¿Cómo le ve?, bueno Ud. antes nos**
90 **indicó de una preferencia, un gusto nada más**

91 Sería más que un gusto, yo creo que de ahí estamos en el mismo nivel. Yo creo que todos
92 deberían ser tomados por igual. Es como los distintos acentos que puede haber en español, es
93 ya ... un gusto personal que a uno le guste el acento de, de Chile por ejemplo o de España, más
94 que, más que en sí el valor que tenga cada tipo de acento. Yo creo que todos son iguales, en
95 ese sentido; es más un gusto personal de cada quien el decir el británico o el americano.
96 **Es más bien una cuestión de preferencia.**



Acceso al aprendizaje de inglés~



Pronunciación del docente es modelo



limitaciones en el acento~



Las variedades del inglés son iguales~

Entrevista: Participante 2

97 Exacto.

98 **Y pensando en esto de nuevo de los profes nativo y no nativo, si tuviera la oportunidad de**
 99 **participar en un seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones,**
 00 **una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad**
 01 **reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se registraría y por qué?**

02 Si es compleja la pregunta, pero .. creo que todos nos vamos a direccionar por el, por el nativo
 03 ¿por qué? porque necesitamos estar en contacto con, con el idioma de manera directa, de
 04 manera real; no estamos desmereciendo o valorando, o desvalorando, perdón eh.. el trabajo
 05 del otro docente, pero creo que es más una preferencia de estar con el, con el lenguaje de
 06 manera directa, verlo como lo pronuncia una persona nativa, creo que para mí tiene un
 07 poquito más de valor que una persona que no, no sea nativa, pero sin desvalorar el trabajo
 08 obviamente del otro docente

09 **Es por la cuestión de ... Ud. dice estar en contacto**

10 Estar en contacto directo con el idioma, la pronunciación, acento y todo eso. Ajá.

11 **Varios profesores participantes en este proyecto afirman que el no haber vivido, ni**
 12 **estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un**
 13 **profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto?**

14 Yo creo que estoy de acuerdo con los compañeros que han dado esa acotación

15 **Ajá**

16 Porque repito, es muy importante estar en contacto directo con el idioma porque mire
 17 nosotros hablamos de alguna forma el inglés, creemos que lo hacemos bien, pero no sabemos
 18 cuan bien lo hacemos hasta que estemos en un país donde se hable este idioma, entonces yo
 19 creo que ahí vamos a evaluarnos, personalmente vamos a darnos una autoevaluación. A ver si
 20 lo estamos haciendo bien, como, como hablantes del idioma inglés.









21 Sí, sí puede ser una desventaja porque no estamos en ese contacto directo y, y es muy
 22 importante ese contacto directo porque ahí Ud. va a aprender acentuación, eh.... expresiones
 23 idiomáticas y todo eso. Entonces creo que sí, sí, sí, es un poquito una desventaja para los
 24 docentes que no hemos visitado otro país de, de inglés, en este caso, de habla inglesa.

25 **Claro, entonces anteriormente Ud. mencionó que sí se siente satisfecho con su acento, que**
 26 **cuando ha entrado algún profesor en la clase.... asumo que los alumnos también lo**
 27 **reconocerán, pero igual Ud. siente que para probarse su último nivel ..**

28 Sí sería como mi última evaluación estar en un lugar donde estemos en contacto directo y, y
 29 pueda ver cuan eficiente y cuan comunicativo pueda ser.

30 **Pueda ser sí, sí solo quería confirmar si estaba entendiéndole correctamente.**

31 **Finalmente tenemos que algunos autores consideran el salón de clases como un**
 32 **“microcosmos” donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se**
 33 **presentan a nivel macro en el mundo, es decir fuera y que todo eso se repite en el aula.**
 34 **Según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las**
 35 **clases de inglés?**

-  Prestigio del hablante nativo~ 
-  Percepción de superioridad de nativo
-  expositor nativo permite contacto con
-  vivir en el extranjero~
-  Interactuar con nativos permite evaluar nuestro inglés
-  vivir en el extranjero~
-  Interactuar con nativos permite evaluar

Entrevista: Participante 2

36 Eh... Yo creo que ... yo creo que debería abordarse, creo que no se lo hace de manera
 37 permanente o constante esto pero debería abordarse porque creo que es siempre importante
 38 evaluar rasgos culturales o sociales o ... que tengamos la educación eh...equitativa o igualitaria
 39 que, que, que mucho se habla, ¿no?

40 Entonces sí, sería importante aquello, sería muy valioso valorar cada uno de estos aspectos
 41 porque como se dice allí cada aula de clase sería un pequeño cosmos, o una pequeña galaxia
 42 de lo que sería el universo en general.

43 Entonces sí es muy importante aquello, porque ... no estamos creando o no estamos formando
 44 eh.. personas que sigan un mismo formato sino que debemos ver y abordar las distintas
 45 realidades que tenemos en el aula, entonces sí, en todas las asignatura y en inglés no se
 46 quedaría atrás aquel aspecto.

47 **Y alguna manera, ¿cómo, cómo abordaría estos aspectos?**

48 Ah... por ejemplo, eh... por ejemplo el .. año pasado tuvimos un caso de un alumno que tenía
 49 Síndrome de Down. Entonces con él yo trabajé de una manera en la que .. no se sienta
 50 excluido del grupo, se sienta parte del grupo, entonces.... Eh..

51 **Complicado**

52 Sí es complicado porque no teníamos un tutor para que esté constantemente ayudándole,
 53 entonces lo que yo opté es por eh... pedirle ayuda de ...un estudiante cada día para que le vaya
 54 ayudando, que sea su guía, y esté en contacto con él, que no se sienta disminuido de alguna
 55 forma, y esté en contacto y se sienta parte del grupo, entonces, parte de esta galaxia como
 56 podríamos decir.

57 **Con la colaboración de los demás**

58 Y los demás también aprenden a valorar a una persona con capacidades diferentes

59 **Y a respetar y todo**

60 Exacto y a trabajar de manera mancomunada con ellos

61 **Colaborativa**

62 Exacto.

63 **Y se abren y se vuelven recíprocos y se vuelven comedidos con el otro**

64 Se crea empatía, más que todo, se ponen en el papel de los demás.

65 **Muy interesante, excelente, muy buena idea.**

66 **AGRADECIMIENTOS**



Importancia de abordar temáticas sociales



Importancia de abordar temáticas sociales



Ejemplo de clase con temáticas sociales



Ejemplo de clase con temáticas sociales





Ejemplo de clase con temáticas sociales





Ejemplo de clase con temáticas sociales


Entrevista: Participante 3


- 1 **¿Para Ud. cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en nuestro país?**
- 2 Yo creo que hoy en día el idioma inglés ya es un idioma globalizado, en todo lado está
3 entonces para cualquier cosa se necesita, ¿no es cierto? Es un idioma muy importante porque
4 con eso los chicos se pueden eh.. comunicar, quizás conseguir un mejor empleo, un desarrollo
5 profesional quizá.
- 6 El momento que deseen salir a otro país, o aquí mismo ya que nuestra ciudad está, nuestro
7 país pues está.... Eh.. lleno de .. extranjeros y todo. Entonces es muy importante yo creo
8 aprender, incluso para el currículo y todo. Entonces.... Sí, es un idioma ... realmente bueno.
- 9 **Tomando en consideración lo que Ud. dice que el inglés hoy en día es un idioma globalizado,
10 que está en todas partes, particularmente en nuestro contexto donde hay tantos
11 extranjeros, especialmente americanos. Eh.... El inglés es un idioma que se maneja en
12 muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el idioma?**
- 13 Uy.... No le sabría decir (risas). Yo creo que ya.... Debería ya como .. es en sí un idioma
14 globalizado, yo creo que nos pertenece a ... todas las personas que desean estar en contacto
15 con el idioma. ¿No es cierto? Entonces el momento en que alguien dice bueno yo deseo
16 aprender el inglés por estas razones, ya tiene que ser parte de sí mismo porque lo va a utilizar
17 en.. cada momento.
- 18 Yo creo que nos pertenece a todos, eso sería la respuesta para mí.
- 19 **Nos pertenece a todos, sí, sí.**
- 20 **¿Cuándo Ud. era estudiante Ud. aprendió una variedad de inglés, cuál, cuál de ellas?**
- 21 Bueno dependía, a veces nos daban el, el, el americano, sí creo que se aprendió más el
22 americano, en ciertas instancias el británico, pero el que predominaba era el americano.
23 Claro que ya cuando uno se tomaba cursos en, en otros lugares, entonces ese era el
24 británico y a uno le tocaba eh... lidiar con los dos y ver cuál es el que más se utiliza en
25 nuestro medio.
- 26 **Cuando habla de nuestro medio, ¿cuál de los dos se usa más?**
- 27 Aquí en el Ecuador el americano, sí. Sí bastante, bastante, sí ese.
- 28 **Y cuando Ud. enseña ¿qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar?**
- 29 Ya, yo creo...depende de la institución educativa porque hay instituciones educativas en
30 que a Ud. le dicen, bueno aquí enseñamos el inglés británico y entonces Ud. tiene que, que
31 dar ese tipo de inglés; como la variación no es mucho sino en ciertas palabras, en la
32 pronunciación, entonces se da. Pero en las escuelas en las que yo he estado se, se ha
33 enseñado el americano, más que nada porque nosotros también aprendimos con eso y, y...
34 manejamos ese idioma.
- 35 **Maneja más. Claro, claro. Ahora también hay otro, otro término que llaman 'el inglés
36 estándar', no sé si Ud. ¿ha escuchado ese término?**
- 37 La verdad no, no, no he escuchado el idioma estándar.
- 38 **Lo que llaman el inglés estándar. Tal vez es un poco difícil definirlo si es que....**
- 39 Claro, exacto. Tal vez es algo básico.

 el inglés y la globalización~
 Beneficios del aprendizaje de inglés

 herramienta para comunicarse con extranjeros
en el país

 inglés pertenece a todos~

 preferencia por inglés americano y/o b

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Razones de preferencia por variedad de inglés

Entrevista: Participante 3

40 **Ajá ¿Qué idea tiene? ¿Con qué le asocia?**

41 Yo creo que quizá ... simplemente sería... ya.. hablar un poco de la familia...Algo así sencillo,
42 o de las..... yo que sé, frases que uno se aprende o sea como para poder desenvolverse un
43 poquito con el idioma. Sí, con eso le relacionaría porque realmente no he escuchado.

44 **Ya, como, como un inglés básico, de sobrevivencia.**

45 Exacto como un inglés básico, sí.

46 **Ya. Ahora también hay el término de inglés como lengua internacional o como lengua franca.**
47 **¿Qué le entiende Ud. eh...por esos términos o con qué les asocia si es que... les conoce?**

48 Por ejemplo, el inglés como lengua internacional yo me imagino que es porque la mayoría
49 de países cuando Ud. viaja y todo, las personas más hablan inglés, a pesar que, a pesar de
50 que el idioma nativo sea otro, entonces ellos utilizan el inglés porque ahí van extranjeros y
51 todo eso; entonces me parece que el inglés y el mandarían son los, son los que más se
52 utilizan en el mundo. Entonces debe ser por eso.

53 **Como que el inglés es el que más se maneja en el mundo.**

54 Claro, exacto el que más se manejan en el mundo y todo. Ajá.

55 **Entonces ¿el mandarín le consideraría también como lengua franca o como idioma**
56 **internacional?**

57 Yo creo que como un idioma internacional, sí sería un idioma internacional porque siempre
58 las personas están tratando de aprender nuevas cosas y mientras más idiomas sepan,
59 mucho mejor. Y más aún si están en tendencia, entonces....como el inglés y el mandarín.

60 **Claro, entonces cuando Ud. piensa en un idioma internacional también está pensando en ese**
61 **que es muy popular en muchas partes del mundo, en ese sentido**

62 Exacto, sí, sí.


63 **Solo para confirmar la, la idea**


64 **Ahora pensando un poquito en la docencia. Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe**
65 **tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional o como lengua franca,**
66 **qué habilidades?**


67 ¡Chuta! (risas).


68 El profesor tiene que ser multifacético, tener eh... un carisma, digamos ser súper dinámico
69 para poder llegar a los, a los chicos. Y también tener mucha estrategia metodológica porque
70 depende con qué estudiante lidiemos, si es niño, si es joven, si es adulto.


71 Entonces eso, estar dispuesto también abierto a nuevas cosas, a estar siempre aprendiendo,
72 en.. contacto igual con el idioma, si es que no.. eh..se puede, yo que sé, practicar en el lugar de
73 trabajo pues siempre cursos, escuchando, viendo videos, y todo. Creo que el docente tiene
74 que ser completo, porque en la actualidad pues hay chicos con diferentes .. problemas,
75 diferentes personalidades, entonces, tiene que ser completito y si no es, tiene que ir
76 aprendiendo en el camino (risas).

 interpretaciones de inglés estándar~


 Inglés como lengua internacional~


 Lengua(s) dominante(s)


 Inglés como lengua internacional~

 Lengua(s) dominante(s)

Habilidades de un profesor de ing

 La preparación en metodología es importante

 Importancia de la preparación/práct

 Mecanismos del no nativo para e

 Importancia de la preparación/pr

Entrevista: Participante 3

77 **A más de las habilidades cuando Ud. habla de que tienen que estar viendo videos Y**
 78 **películas entiendo que Ud. habla de que estar como en contacto con la lengua y**
 79 **preparándose**

80 Sí, sí preparándose siempre... para no quedarse atrás, como quien dice.

81 **Y claro por otro lado, cuando Ud. habla de que hay diferentes chicos con problemas, ya no se**
 82 **refiere con el manejo de la lengua en sí sino ya a otro tipo de conocimientos.**

83 Exacto, al manejo de los estudiantes, al manejo de....quizás también a lidiar con padres de
 84 familia y con las autoridades. .. Y en si también con el sistema de nuestro país que sí.. es
 85 agobiante.

86 **Y cuando Ud. dice que el sistema es agobiante, nos puede elaborar un poquito más, ¿a qué**
 87 **se refiere?**

88 Por ejemplo ahora más es el papeleo, ¿no es cierto?, nosotros para poder dar nuestras clases,
 89 tenemos que presentar antes un montón de papeles como PCIs, como planificaciones y todo
 90 entonces no tenemos tanto tiempo como para concentrarnos en la clase en sí, sino siempre
 91 hay que estar más pendiente de presentar la documentación que nos exigen. Eso.

92 **¿Cuáles son los PCI?, perdone la ignorancia**

93 Es el Plan curricular que se hace para poder trabajar al inicio del año, con eso se parte el resto.

94 **¿De ahí se hacen las planificaciones?**

95 Exacto, de ahí se hacen las planificaciones y todo los PCAs.

96 **Que son ya el plan de unidad**

97 Sí, El PCA es el... es el.. todas las unidades, está en un solo documento y después se van
 98 haciendo ya el plan de unidad.


99 Entonces sí es largo, más que nada cansado y a veces queda solo en..., como quien dice, solo
 00 en papeles porque es algo que Ud. hace al inicio del año, como que no hay una secuencia, o
 01 algo así. Un poco cansado, es un poco cansado.


02 **Ud. no le ve muy fructífero a ese traba... digamos los papeles... en términos de dar la clase.**

03 Sí, para la clase no, claro que nos ayuda a organizarnos en los contenidos y todo pero eh... a la
 04 larga eh... siempre están por ejemplo cambiando de formato. Porque un año es un formato, al
 05 siguiente año es otro formato, y eso es lo que nos agobia porque si es que nos ayudara a estar
 06 mejor organizado, chuta, está buenazo, perfecto. Pero es por el cambio de formatos que hacen
 07 cada año, las nuevas políticas que pone el Ministerio, o a veces la institución, entonces eso es
 08 lo que nos cansa más que nada. Es tedioso.


09 **Un poquito pensando en los contenidos ¿Qué tipo de contenidos enfatiza en sus clases de**
 10 **inglés? Entiendo que el Ministerio tiene contenidos que se debe enseñar, pero siempre..**
 11 **nosotros como agentes de la clase tenemos nuestras preferencias.... Entonces un poco por**
 12 **ahí, ¿qué tipos de contenidos le gusta enseñar, que siempre enfatiza, que nunca faltan?**


13 Bueno, yo creo que con los más pequeños se trabaja más con lo que son números y frases,
 14 como que puedan pedir permiso para ir al baño, que digan su nombre. Los números siempre
 15 porque es algo como que, que se, se necesita.


 Importancia de la preparación/práctica


 Saber relacionarse con otros actores


 Contexto educativo ecuatoriano~

 Saber relacionarse con otros actores d

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Contenidos de clase de inglés~

Entrevista: Participante 3

16 Ya con los más grandes, los verbos, igual las frases, ya un poco más de la lectura, o los
17 diálogos, las conversaciones para que quizás en algún momento .. se encuentren con alguien y
18 les vaya a preguntar entonces que estén atentos y que sepan desenvolverse. Entonces
19 siempre en la clase se, se.. enfatiza con hechos de la vida real.

20 **Ah ya, tratando de conectarles...**

21 Exacto, tratando de conectar a los estudiantes con lo que ellos viven, para que puedan utilizar
22 el idioma.

23 **Y bueno y pensando que los estudiantes, claro al salir, y vivimos en un país de habla
24 española, al salir no es que ellos hablen así, ¿no es cierto? Al salir no es que tienen esas
25 oportunidades para practicar el idioma. Entonces cuando Ud. dice cosas reales, ¿a qué se
26 refiere exactamente?**

27 Por ejemplo hablábamos con mis estudiantes, a veces salen a comerse un helado, ¿no es
28 cierto? Ahí están los.... las personas extranjeras, entonces con ellos; quizá les pregunten yo que
29 sé, qué hora es, o como llego a tal dirección y entonces en esa forma quizás puedan utilizar el
30 idioma. Y demostrar que aquí en el Ecuador hay personas que utilizan el idioma y no siempre
31 es el español.

32 **Un poco para interactuar con los extranjeros que viven aquí.**

33 Claro y eso es muy bueno porque se hace amistad y pueden practicar.

34 **Claro pueden practicar y seguir aprendiendo, como no, sí. Y pensando en estas personas que
35 viven aquí. Y bueno también hay profesores de otros lados ¿Cuál es su definición de profesor
36 'nativo'?**

37 El profesor nativo. Yo creo que el profesor nativo es la persona que nació en, en un lugar
38 donde se habla inglés y se, y se trasladó quizá a otro, a otro país y va a ser un profesor nativo
39 porque su, su lengua madre es el inglés.

40 **Ya, y alguna ventaja. Ahora pensemos en los profesores no nativo, eh.. ¿Cuál sería un
41 profesor no nativo?**

42 El que, el que aprende el idioma, eh.. digamos como estamos hablando del inglés, en otro
43 lugar que no sea el inglés eh.. como lengua madre.

44 **Y según su experiencia, nos podría enumerar las ventajas y desventajas de un profesor 'no
45 nativo'**


46 Ya por ejemplo del nativo, él va a tener mejor pronunciación porque obviamente ..

47 Si varía un poco como nosotros aprendemos a hablar y como ellos también... los sonidos del
48 abecedario son distintos. Entonces ellos tienen mejor pronunciación y más que nada eh..
49 también conocen eh.. mucho las frases comunes que se utilizan en su país y todo.

50 Y en cambio, en cambio un profesor no nativo sí es un poco una desventaja la pronunciación
51 porque tendemos un poco a pronunciar como el, como el español; entonces sí varía bastante.

52 Y ... también ..eh.. no conocemos como se desenvuelve en los países con, con el idioma
53 extranjero. A menos que el profesor nativo haya viajado y conozca eso.


54 **¿El profesor no nativo?**



 Contenidos de clase de inglés~


 Aprendizaje significativo~

 Aprendizaje significativo~

 Aprendizaje significativo~

 Definición de profesor nativo~

 Ventajas del profesor nativo~ 

 Percepción de superioridad de nativo

 Limitaciones del profesor no nativo

Entrevista: Participante 3

55 Ah perdón el profesor no nativo, exacto, sí.

56 Qué más... otra ventaja de ser un profesor nativo es que ... ya, creo que es ya parte suya, que
57 ya sabe cómo es el idioma. Eh... que es lo que le puede enseñar un poco más y todo.

58 En cambio el profesor no nativo tiene que estar en cambio investigando, averiguando, que es
59 lo que,..... Quizá hay alguna reglita extra que Ud. no conoce y todo eso. Eso creo.

60 **Y pensando en el profesor no nativo, ¿cuáles son sus ventajas, sus fortalezas?**

61 Las fortalezas aquí sería que nosotros ya .. sabemos en qué medio nos desenvolvemos y
62 podemos, o sea... así ... no sé, así enseñar lo, lo, lo que se necesita para poder llegar a los
63 chicos, a los estudiantes.

64 **La importancia de conocer nuestro medio**

65 Exacto. La importantica de conocer el país donde nos desenvolvemos para poder así llegar de
66 una u otra forma a los muchachos.

67 **¿Alguna otra ventaja?**

68 No, ya no se me ocurre ninguna más (risas).

69 **Perfecto. Y pensando ... Ud. antes habló de la pronunciación del nativo que es superior,
70 mejor, esa es la palabra que empleó y pensando en Ud. como una profesional de inglés
71 ¿Cómo se siente con su acento? ¿Qué opinión tiene Usted de su acento cuando habla en
72 inglés?**

73 Cuando yo hablo en inglés yo creo que está, está bien, ¿no? O sea yo me hago entender, las
74 personas con las que dialogo me entienden. Pero no...Siempre cuando Ud. escucha a una
75 persona de, de digamos de EEUU o de Canadá es como que "ay no, yo no digo así, yo no
76 pronuncio así", y como que sí, ino, no!, tengo que mejorar. Eso.

77 **Siempre con este sentimiento de mejora,**

78 Exacto con ese sentimiento de mejora.

79 **Pero no quiere decir que hable mal.**

80 ¡No, no! Sino que simplemente varía, que es, ya digo por el medio donde nos desenvolvemos.

81 **Y ahora pasando al inglés como lengua influyente que decía al principio. ¿Por qué cree usted
82 que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?**


83 ¡Uy!



84 Eh..... creo que.... quizás porque es un... bueno un poco más, más fácil de aprender, me
85 imagino, por sus raíces y todo, pero eh.... desde que yo recuerde siempre el inglés ha sido
86 tendencia en el mundo, no sé por qué sería siempre tan famoso realmente no sé, pero siempre
87 ha sido así.



88 **Claro en su experiencia desde que Ud. siempre ha sido niña ha tenido que aprender inglés**



89 Claro ya nos daban inglés y todo.

 Ventajas del profesor nativo~


 Mecanismos del no nativo para enfren

 Conocimiento del contexto/debilidades
 ventajas del profesor no nativo~

 Conocimiento del contexto/debilidades
 ventajas del profesor no nativo~

 Limitaciones del profesor no nativo
 limitaciones en el acento~

 Influencia del español y del contexto e

 inglés americano es más fácil de aprender

Entrevista: Participante 3

90 Creo que al menos aquí en Ecuador debe ser por la, por la inmigración porque las personas
91 más se trasladaban allá, me imagino que debe ser por eso, pero en el resto de países la verdad,
92 no, no sé.

93 **Y bueno ahora pensando en la educación. Algunos autores afirman que la educación en
94 general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos, o sea que no tienen nada
95 que ver con la política ¿Cuál es su opinión al respecto? Entendida la política como la política
96 que debe estar al servicio a la comunidad, y es la mejora del bien común, que dicen. ¿Piensa
97 que la educación en inglés es un acto apolítico, no tiene nada que ver con la política?**

98 Yo creo que no, no, no, no tendría nada que ver. Eh.... Porque lo que, lo que se enseña aquí es
99 buscando el bien de, de los chicos para que ellos salgan adelante, al menos de que el gobierno
00 tenga algún plan maquiavélico (risas), pero no, yo creo que está dentro del pensum de
01 estudios, pensando en el, en el mejoramiento de los ecuatorianos y todo eso. O sea, no tiene
02 nada que ver. Nunca se me ha cruzado por la cabeza.

03 **Ahora también hay otros autores de un movimiento que se llama lingüística crítica y dicen
04 que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al
05 respecto?**

06 Bueno eh... sí, si nos ponemos a comparar así, yo creo que sí que tienen mucha razón porque
07 por ejemplo un, un chico que tenga bajos recursos económicos quizá aprenderá un poco de
08 inglés en la escuela, pero no es suficiente como para dominar y para poder hablar. En cambio
09 un chico que tenga las posibilidades económicas y asista a un curso eh... privado, entonces va a
10 tener más oportunidades de, de.. quizás usar más el idioma y todo.

11 Entonces sí, yo creo que sí es un privilegio porque aquí al menos, en la ciudad, eh... si Ud.
12 desea coger un curso de inglés es bastante caro y los que usan el idioma son los que
13 utilizan pues este tipo de cursos. En cambio un, un estudiante, quizás un niño que no tenga el
14 tipo de recursos económicos como mencionaba no va a ser posible, y ... conocerá un poco pero
15 no, no dominará un 100% el idioma.


16 **Es decir Ud. siente que según la condición económica si hay algunos que acceden más este
17 idioma que otros, en resumen**


18 Sí, sí, yo creo que sí.

19 **El acento en esa encuesta que Ud. gentilmente me ayudó a responder había un pregunta
20 sobre el acento y para muchos docentes de ahí hoy en día, decían que no tiene tanta
21 importancia el acento ¿Qué piensa Ud. al respecto?**


22 Yo creo que el acento.... Eh.. depende ¿no? O sea, si es que Ud. es una buena profesora
23 obviamente tiene que tener un buen acento para que los chicos también aprendan. Entonces
24 en ese ámbito sí es muy importante que, que se maneje un buen acento; quizás si Ud. utiliza el
25 idioma como para, solo para comunicarse o para hablar o charlar, no es tan importante
26 aunque a pesar siempre hay sus críticas y le van a decir bueno no, no estás utilizando bien y
27 todo. Entonces, yo creo que depende en el medio en el que nos desenvolvamos, pero de que
28 es importante, es importante.

29 **Y cuando Ud. dice un buen acento, nos puede elaborar un poquito más. ¿A qué se refiere con
30 un buen acento, cuáles serían las características de un buen acento?**

 migración a EEUU promueve aprendizaje

 Enseñanza del inglés es apolítica~

 Privilegio a conocer/acceder al inglés~

 Privilegio a conocer/acceder al inglés~

 Pronunciación del docente es modelo

Entrevista: Participante 3

31 Yo creo que la pronunciación sea correcta, de que, de que se escucha y se entienda bien
 32 porque a veces tendemos a hablar entre, entre dientes, como se dice. Y no, no nos entienden
 33 porque las, las personas nativo hablantes dicen ¿qué? Así como que se quedan con la duda de
 34 “qué me dijo” y no nos hacemos entender, yo que sé, con movimientos un poco más lentos de
 35 la boca o algo de eso.

36 **¿Y Ud. personalmente ha tenido una de esas experiencias, que alguien le haya dicho “repite”**
 37 **o algo así?, digo porque Ud. mencionó las personas hablantes nativa.**

38 Sí, sí me ha pasado, tuve la experiencia hace dos años atrás, estaba cogiendo un curso para
 39 sacar el B2, entonces salimos a un parque. Justo ahí el profesor que nos daba clase se encontró
 40 con un amigo, entonces estábamos conversando y a lo que nosotros, los estudiantes,
 41 hablábamos con él como se quedaba a veces como (gesto de incógnita) qué nos está diciendo
 42 entonces yo relacionaba que es por el acento que no estábamos utilizando correctamente o
 43 quizá .. algo se nos escapó por ahí.

44 **Digamos solo por la expresión de la cara de esa persona tuvo esa impresión**

45 Sí, tuve esa impresión; él nunca nos dijo “no les entiendo”, ni nada por el estilo, pero sí por el
 46 gesto que tenía en la cara, sí.

47 **Ahora pensando en las variedades del inglés, Ud. habló del americano, del indio, de Singapur**
 48 **o de tantas partes de África también. En su opinión, ¿hay alguna variedad que es mejor que**
 49 **la otra? ¿Qué piensa al respecto?**

50 No, yo creo que es igual el inglés es el inglés sino que simplemente es la forma de utilizar
 51 ciertas palabras, ciertas cosas y, y ... nada más. Yo creo que es ya porque....Por ejemplo el
 52 británico se va a basar en cómo las personas le utilicen allá y el americano de la misma
 53 manera. Entonces, no, no hay ninguna superioridad en ninguno, sí igual los dos son igual
 54 inglés.

55 **Ahora pensando en un seminario, si tuviera la oportunidad de participar en un seminario**
 56 **sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada por un profesor**
 57 **nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad reconocida y con mucho**
 58 **prestigio, ¿en cuál de las dos secciones se registraría y por qué?**

59 Yo me iría a la, a la, al taller del .. del profesor ecuatoriano porque él me va a dar estrategias
 60 para yo desenvolverme en el medio que quizá él también está. Entonces, por esa razón yo me
 61 fuera al taller de mi, .. de mi país.

62 **Porque él conoce el contexto**

63 Exacto, porque él conoce donde nos desenvolvemos y todo y ... lo que nosotros vivimos. En
 64 cambio, eh.. quizá el profesor nativo, obviamente que sí, tendrá sus estrategias y todo pero no
 65 es lo mismo.

66 **No es lo mismo porque quien sabe que si se puedan aplicar sus estrategias aquí en donde él**
 67 **no tiene idea del medio.**

68 Exacto, exactamente.

69 **También algunos profesores de la encuesta que respondieron afirmaron que el no haber**
 70 **vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para**
 71 **un profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto?**



Limitaciones del profesor no nativo



limitaciones en el acento~



Las variedades del inglés son iguales~



ventajas del profesor no nativo~



ventajas del profesor no nativo~

Entrevista: Participante 3

72 Bueno en realidad, sí, o sea sí tiene sus desventajas porque eh.. lidiar con el idioma, como Ud.
 73 antes decía, o sea, aquí no, no se practica. Ud. sale de las clases, digámoslo así y es español;
 74 entonces sí es una desventaja porque si Ud. los contenidos no los refuerza entonces se va
 75 olvidando, entonces toca invertir, toca tomar cursos extras, hacer, yo que sé, días de estudio
 76 con los mismos compañeros y todo. Entonces eso sí es una, una desventaja grande para mí
 77 porque siempre nos exigen, porque uno tiene que estar de acuerdo a lo que nos soliciten; para
 78 eso hay que prepararse y todo. Entonces, sí, sí es una desventaja.

79 **Ud. piensa que sería importante para los profesores de inglés salir a un país de habla inglesa**

80 Sí fuera, fuera muy bueno, por ejemplo si hay la oportunidad de viajar puedes aprovecharla y
 81 usar el idioma. Pero si no la hay, pues prepárese donde Ud. está. No queda más (risas)

82 **Claro, claro. Ahora algunos autores consideran el aula de clases como un "microcosmos"**
 83 **donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel**
 84 **macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural**
 85 **deben abordarse en las clases de inglés? ¿Es importante?**

86 Me, me parece que, que sí es importante, porque así los chicos salen conociendo diversas
 87 cosas y van aprendiendo y todo y no solo se engloban quizá en lo que sucede solo en nuestro
 88 alrededor. También van aprendiendo cosas que, que pasan alrededor del mundo, también es
 89 un conocimiento general para ellos, ¿no? Quizás nosotros como docentes vamos eh..
 90 incentivando a que ellos busquen algo más, quizás después puedan salir, a investigar, conocer
 91 el mundo y cosas así.

92 **Sí es importante abordar cosas así**

93 Sí, claro sí es muy importante

94 **¿Cómo lo haría en su clase de inglés? ¿Cómo abordaría estos aspectos?**

95 Bueno siempre....en, en....

96 **Bueno con niños es tal vez más difícil**

97 Sí, es un poco más complicado pero con jóvenes es otra cosa.

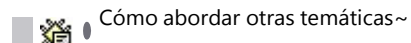
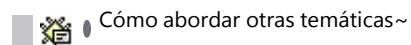
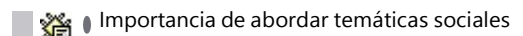
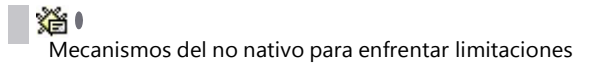
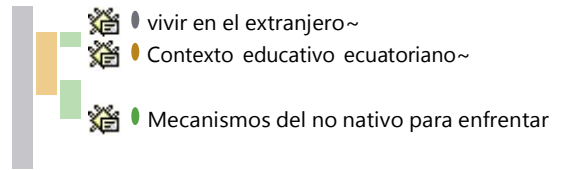
98 Yo creo que quizás tratar de, de ... en el tema que se esté dando, incluir algo de esto, ¿No es
 99 cierto? Entonces desde ahí, yo que sé, comentar o crear algunas preguntas y ver que dicen los
 00 chicos y de acuerdo a eso pues ir respondiendo esas preguntas. O usar algún video o alguna de
 01 esas cosas, incentivarles

02 **¿Incentivarles con cosas que les gusta?**

03 Exacto, con cosas que les gusta, video o música o... yo no sé... quizás invitar a alguien que no
 04 sea del, del país y poder decirles que les hable de eso Con un poco más de experiencia y
 05 todo. Yo creo que cosas así por el estilo.....

06 **Muy bien. Gracias colega, creo que he terminado. Le reitero mi agradecimiento y aprovecho**
 07 **para desearle lo mejor.**
 08 Muchas gracias

09 **No... muchas gracias a Ud.**



Entrevista: Participante 4

1 **¿Para Ud. cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?**

2 Bueno eh.... basada en mi experiencia puedo decir que el inglés le abre un montón de
3 puertas. En realidad por ejemplo yo le, yo le hablo cuando era niña no tenía en mi
4 currículo, en mi malla eh.. una.. la asignatura de inglés. Yo tenía que ir sábados clases
5 extras en la escuela. En el colegio di lo máximo de mí, en la universidad mucho más.

6 Yo creo que en realidad son... el inglés es una herramienta que le va a permitir realizarse
7 tanto en lo profesional como en lo personal. Básicamente esa es la razón principal por la
8 que, por la que debemos aprender el idioma, el inglés en especial.

9 **Y tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se
10 maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el
11 idioma?**

12 Buena pregunta medio complicada de responder.

13 ¿A quién pertenece? claro uno dice, bueno puede ser los británicos, pueden ser los eh....
14 los norteamericanos, pero en realidad yo creo que ... hijole, básicamente o sea viene de,
15 desde esa cultura norteamericano, o sea ...en mi pensamiento yo tengo la concepción de
16 que y sí es una cultura norteamericana y se va adaptando, perdón adoptando diferentes...
17 por ejemplo nosotros decimos "guárdate el lunch", ¿no es cierto? y ya adoptamos una
18 palabra, pero eso viene de una cultura norteamericana. Básicamente pertenece a ellos.

19 **¿A ellos?**

20 Sí.

21 **¿A los norteamericanos?**

22 Sí.

23 **Y un poquito pensando que el inglés es el idioma universal ¿Por qué cree usted que el
24 inglés es el idioma que más se usa en el mundo?**

25 Mmm.... Justamente por eso porque se adoptan eh... términos, algunas expresiones y se
26 los usa en diferentes partes del mundo.

27 O sea, yo creo que es un idioma universal que, que básicamente puede ser entendido en
28 cualquier, eh.. bueno sí es que se aprende de una buena forma, puede ser entendido en
29 cualquier parte del mundo, independientemente del idioma que Ud. hable

30 **¿Y por qué cree que justamente es el que se utiliza así en la mayoría.... Cuáles serían las
31 razones para pensar que se utiliza en la mayor parte del mundo...Alguna idea, tal vez
32 nunca nos hemos puesto a pensar en ello y no se le ocurre**

33 Un idioma universal, un idioma que se usa, ¿por qué razón?

34 Mjjj. Tal vez será, porque justamente estos eh... norteamericanos visitaron diferentes
35 partes del mundo, no sé, o sea disculpe la, la ignorancia, en realidad, no, no puedo opinar
36 mucho al respecto, pero tal vez fueron dejaron no? Esos, esos unas frases, alguna idea
37 de ellos plasmado en ese idioma, o sea es por eso que está en todo lado, en todas partes,
38 en todas partes del mundo



Beneficios del aprendizaje de inglés~



Beneficios del aprendizaje de inglés~



El inglés pertenece a los norteamericanos



Inglés como lengua franca~



Razones de la expansión/dominio del i

Entrevista: Participante 4

39 En cualquier lado Ud. compra un celular, las instrucciones viene en, español, inglés en
40 francés o sea el inglés está en todo, en todo, todo, en todas partes.

41 **Si pues y en Cuenca si es una..... mmm..se nota que tiene una gran influencia**

42 Bastante

43 **Que muchas personas, como Ud. dice, ya empezamos a usar algunas palabras, o algunos
44 términos.**

45 Exactamente.

46 **O también se utiliza en el comercio, en nombres de restaurantes.**

47 Básicamente, exacto

48 **En nombres de bastantes cosas**

49 O en nombres de algunos alimentos, todo, todo en verdad está plasmado el inglés.

50 **¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar? Ya sea un inglés británico, un inglés
51 norteamericano, australiano**

52 En realidad por mi trabajo nosotros estamos manejándonos con textos de un ameri, vaya,
53 de un británico. Pero yo aprendí el americano, y es el que más plasmo yo en mis, en mis
54 clases.

55 Aunque a veces la pronunciación es diferente. Yo trato de decirles a mis chicos recuerden
56 hay una diferenciación, hay un inglés británico y un inglés americano, no es que esté mal
57 pronunciado sino es un diferente acento, es por británico y este es por americano.

58 Pero más trato yo de, de plasmar en sí lo que es un americano

59 **¿Por lo que Ud. aprendió?**

60 Porque yo aprendí, sí, claro.

61 Y hay de repente algún término que no cuadra muy bien, entonces ya uno rápidamente
62 empieza a verlo en contexto, entonces les explica, tal vez busca un sinónimo para
63 poderles enseñarles a los chicos.



64 **Y pensando en estas variedades cuáles, por ejemplo Ud. dice el británico, tiene en su
65 texto el británico, pero Ud. les, les, les expone el americano porque fue el.. la variedad
66 que aprendió**


67 **¿Cree que existe una mejor variedad que otra?**

68 O sea ¿tal vez el americano es mejor que el británico, o algo así?


69 **Algo así, o viceversa o ¿tal vez cualquier otra variedad que Ud. pueda pensar?**


70 Claro el hecho está en aprender, de cualquier forma cualquier inglés que se maneje. Sin
71 embargo, no, no creo que haya ninguna distinción o sea puede ser el uno como el otro,
72 pero siempre que sea bien usado, que sea bien usado. Aunque en los exámenes de
73 certificación siempre le dicen no mezcle Ud., o sea si empieza a escribir americano pues
74 continúe escribiendo americano, si está escribiendo en británico, siga con esa, en esa línea.
75 Pero bueno, yo creo que independientemente el inglés que Ud. use con que lo use de la

 el inglés y la globalización~  e

 efectos de la expansión del inglés~

 preferencia por inglés americano y/o b

 Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones

 Las variedades del inglés son iguales~

Entrevista: Participante 4

76 mejor manera, no habría ninguna, para mí no habría diferencia en realidad, no, no, no, tal
 77 vez el acento, es lo único diferente. Aunque claro el británico es un inglés estándar, sin
 78 embargo, yo no considero que sea el uno mejor que el otro.

79 **Nos menciona un inglés estándar ¿Cómo define Usted un inglés estándar?**

80 El que más se usa a nivel mundial, o sea el más ... usado. O sea, el acento más usado. En
 81 este caso si nos ponemos a diferenciar entre americano y británico. Entonces, se escucha,
 82 la mayoría de personas opinan que el británico es el estándar o sea que es el más hablado
 83 a nivel mundial. Pero como manifesté anteriormente, o sea, con que le entiendan, con que
 84 Ud. se haga entender, creo que estamos al otro lado.

85 **La comunicación es lo importante**

86 Exactamente, el fin.

87 **Y ahora pensando un poquito en la experiencia como docentes, yéndonos ya a la**
 88 **enseñanza. Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar**
 89 **el inglés como un idioma internacional?**

90 ¿Qué habilidades?

91 Bueno, en, en primera instancia yo creo que las, buscar las mejores técnicas y estrategias
 92 para poder llegar a sus estudiantes. Si es que no le sirvió esta, pues buscaré otra estrategia
 93 que, que, que llegue, creo que esa es la habilidad el saber .. equilibrar o buscar, no
 94 digamos equilibrar, sino buscar.

95 Una estrategia no me funcionó, bueno vamos con otra. Y seguir en esa investigación de
 96 qué otras estrategias me podrían ayudar, podrían calzar con mis estudiantes con los que
 97 yo me manejo. Sí, recordando que a veces tenemos en el aula eh...niños con necesidades
 98 educativas, incluyéndolos, o sea tiene que buscarse las formas de llegar, aunque sea si es
 99 grado 2, grado 3 el niño, llegar aunque sea siquiera que aprenda un vocabulario básico y
 100 que pueda llegarse a entender, de alguna forma, o sea, eso es lo, lo difícil, lo, lo
 101 complicado de un maestro.


102 A uno le apasiona en realidad la enseñanza pero a veces si se pone un poquito, digamos
 103 "chuzo, que pasó hoy día que no me sirvió, no me sirvió, no, no, no sé, no les gustó la
 104 clase" y no es eso sino tal vez es la estrategia, no es la muy indicada como para esa, esa
 105 hora de clase. Sino buscar otra estrategia y darle con todo, la siguiente, la próxima.


106 **Entonces como habilidad importante Ud. indica esa búsqueda constante..**


107 Que sea indagador el maestro, que sea una persona indagadora, que le guste ver una cosa,
 108 ver otra, un video, una clase tal vez de otra persona, que no está mal, o sea, si es que yo
 109 puedo tomar una idea de alguna otra profesora o profesor, pues bienvenido, ¿no? Y a
 110 veces las críticas que le hagan, por ejemplo una visita áulica, las críticas constructivas que
 111 yo siempre llamo, por más que le diga el director está fallando, esto le falta, no importa o
 112 sea no ponerse mal, ni bajonearse. Más bien decir "muchas gracias", porque esa crítica va
 113 a servir a mí para seguir siendo una mejor profesional.


114 **Alguna otra habilidad, entonces cuando Ud. habla de alguna crítica que a uno le hagan,**
 115 **ser una persona abierta, o sea tener la apertura para mejorar.**


116 Exactamente, sí, sí, sí hacer lo mejor que uno pueda día a día


 Las variedades del inglés son iguales~


 interpretaciones de inglés estándar


 Comunicación es un objetivo funda


 Comunicación es un objetivo fundam.


 Habilidades de un profesor de inglés

 carisma para llegar a los estudiantes

 La preparación en metodología es importante

 Importancia de la preparación/práct

 Importancia de la preparación/práct

 Importancia de la preparación/práct

Entrevista: Participante 4

17 ¿Y alguna otra habilidad?

18 ¿Servirá decir que como habilidad, tiene que tener esa pasión, esa vocación?

19 **Lo que Ud. considere.**

20 Yo creo que sí, básicamente tener esa vocación, esa pasión para poder enseñar. Yo recuerdo unas palabras que dicen, a veces uno cuando va al trabajo y si te gusta ese trabajo, o sea no le estás tomando como tu trabajo, sino como algo que amas hacer y eso es todo. Y no es como que vas y dices, “ay ya voy a hacer estas horitas de inglés para que por favor me paguen a fin de mes”. No. Sino es simplemente por el hecho de que hay 32, 33, 40 estudiantes que siempre están dispuestos, un poquito curiosos a saber alguna cosa.

26 Y eso es lo que motiva a uno hacer las cosas, también.

27 **Claro, tener esa vocación.**

28 Esa vocación.

29 **Muy bien y un poquito pensando en los contenidos ahora ¿Qué tipo de contenidos enfatiza en sus clases de inglés?**

31 Eh... bueno básicamente, yo soy, como le comentaba, soy docentes de *science*, ya, ciencias naturales en inglés. Y, y, y sí es muy diferente como enseñar la parte gramatical eh... que se yo de algún tipo de estructura en inglés. Entonces básicamente es el contenido, o sea la germinación, hablar de términos científicos, cómo se dice semilla, cómo se dice, que sé yo, que brota la primera plantita, todo eso. Entonces, o sea, son contenidos básicamente, que uno debe buscar la forma, como mencioné anteriormente, la estrategia, de *hacerles* que los guaguas se queden maravillados, digan “Wow ¿cómo es esto?” Tal vez ellos ya saben en español, ellos ya lo conocen muy bien, pero de hacerles que aprendan todo eso ahora en inglés. Entonces, sí, la materia de *science* de hecho siempre está enfocada más en contenidos que en la parte gramatical o que en una función gramatical, básicamente.


41 **Claro, en el área de las ciencias, o sea todos, todos los contenidos son temáticas de las ciencias.**


43 Exactamente. Términos científicos, los términos técnicos; entonces es un reto, también, hasta uno aprende. En verdad hasta a mí pasa; así se dice eso, ¡wow que genial!, ya voy aprendiendo, no sé, llenando un poco más mis conocimientos y así.


46 **Y pensando en los profesores también ¿Cómo Ud. definiría a un profesor ‘nativo’?**


47 Cómo definiría a un profesor nativo, ya, pero Ud., me dice profesor, profesor, o sea que esté especializado en la rama de la educación. Yo lo categorizaría, o lo llamaría sí, eh... como la mejor persona o la mejor guía para uno aprender sobre todo lo que es la pronunciación.

51 Nosotros aquí en la universidad tuvimos el privilegio de los profesores Youman, o sea de quienes aprendimos todo o la gran parte incluyéndole a Ud. teacher, no es que Ud. por aquí grabándome, o que haya sido mi profesora de aquí, pero en realidad mi tesis, la forma de cómo escribir, básicamente nosotros lo aprendimos de Ud. porque tuvo esa paciencia. A pesar de que no era nativa, no es nativa, tuvo esa paciencia, esa vocación, esa habilidad para podernos enseñar, nosotros escribíamos maravillas según nosotros, pero no de una forma tan organizada como la aprendimos con Ud. E imagínese, eso de


 Amor a la profesión~

 Amor a la profesión~

 Amor a la profesión~

 Contenidos de clase de inglés~


 carisma para llegar a los estudiantes~

 Importancia de abordar temáticas de o

 Importancia de abordar temáticas de otras áreas

 Definición de profesor nativo~

 Pronunciación del docente es modelo

 Habilidades de un profesor de inglés~

Entrevista: Participante 4

58 aprender de usted a aprender algo de un nativo, sobre todo me enfoco en la
 59 pronunciación, sobre todo en la pronunciación, eso básicamente, yo lo, yo lo consideraría
 60 a un nativo, a un profesor nativo, como la mejor guía, el mejor ejemplo a seguir para
 61 poder...

62 **Como un modelo a seguir**

63 Como un modelo a seguir

64 **Y en términos de pronunciación**

65 En términos de pronunciación, básicamente, sí, básicamente

66 **Y pensando en el profesor no nativo. Nosotros somos profesores no nativos**

67 Es verdad, pero le hacemos ahí.

68 **Y le damos ahí ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'?**

69 De los no nativos, ¡híjole!

70 Las desventajas, a veces desconocer ciertas cosas, eh... a veces, como le mencioné
 71 anteriormente, hasta yo voy aprendiendo cosas. "A ve genial, esto es tal cosa, esto se dice
 72 así". Voy aprendiendo, y hay cosas que de repente de sorpresa nos salen y uno se queda
 73 como ...que y ahora que digo, vamos a averiguar y para la próxima clase vamos... claro,
 74 entonces sí, sí, esa es la desventaja, a veces de no reconocer todo, o no conocer
 75 básicamente todo, esa sería una desventaja.

76 Y hablemos de ventajas, que siempre tratamos de hacer lo mejor, sí, siempre tratamos de
 77 estar preparadas, siempre tratamos, como decía de indagar, de ver, y esto que significaba,
 78 vamos a ver, vamos a verle en un contexto, vamos a usar esta palabrita por aquí, veamos
 79 el video que me muestre, o sea esa sería una ventaja, que el hecho de desconocer ciertas
 80 cosas nos motiva para poder seguir conociendo, seguir aprendiendo porque uno no
 81 termina de aprender hasta morirse.


82 **Así es.**

83 **Y pensando en un profesor nativo, entonces ¿podría tener un profesor nativo alguna desventaja?**


84 A ver pensemos, ¿una desventaja?


86 **O no le encuentra Ud. ninguna**


87 Tal vez el hecho .. bueno si es que estuviere enseñando en Ecuador, ¿no es cierto?
 88 Básicamente nuestro idioma es el español. El desconocer el español, y tal vez no poder
 89 comunicarse con los estudiantes, o algo que nosotros no podemos decirle, cómo hago esto
 90 y no poderle expresarle nosotros en su idioma, y él también no podernos entender, más
 91 que todo, no va a haber esa comunicación, esa ayuda, esa guía que necesitamos de ese
 92 profesor, por el hecho de que desconozca si es que es el, el caso, claro que desconozca
 93 nuestro idioma, entonces va a haber esa imposibilidad de, de comunicarse, a veces por
 94 temor de que no nos entienda, nos vamos a quedar así con esa ... con esa duda de qué
 95 pasó allí, que podríamos hacer allí. Tal vez esa sería la desventaja que yo le veo.


 Percepción de superioridad de nativo

 Limitaciones del profesor no nativo

 Desconocimiento de vocabulario/m

 Importancia de la preparación/práctica

 Limitaciones del profesor nativo

 Desconocimiento del español~

Entrevista: Participante 4

96 De ahí hay un montón de ventajas que ellos tienen pues: Conocer realmente varios
 97 términos, conocer los contenidos, funciones gramaticales al pie de la letra, entonces esa,
 98 esa básicamente sería la desventaja que yo analizo y le veo así.

99 **Hace algún tiempo, realmente no tengo la certeza de fechas, pero había un programa del**
 00 **Ministerio de Educación que se llamaba *It's time to teach* in Ecuador. No sé si alguna ve**
 01 **Ud. escuchó**

02 Y que venían profesores extranjeros; claro, sí se vio que nos quitaban nuestras plazas de
 03 trabajo.

04 **¿Qué opinión tiene de eso? Bueno entiendo que se suspendió..**

05 Se suspendió, se suspendió. Sí decían, venían a colegios, escuelas como profesores de
 06 planta de inglés y había docentes recién graduados y queríamos una oportunidad de
 07 trabajo, y no la teníamos porque ya venían ellos a ocupar las plazas de trabajo. Hasta allí
 08 podría yo opinar porque no conozco mucho del tema. Y que se suspendió, pero creo que
 09 fue por el hecho de esa inconformidad de parte de nosotros de, de quedarnos sin trabajo,
 10 eso que den otras oportunidades no otras, oportunidades a otras personas extranjeras en
 11 lugar de a lo propio, a lo nacional, digamos así.
 12 **Claro y que estaba formado en esa área.**

13 Exactamente.

14 **¿Qué opinión tiene Usted de su acento cuando habla en inglés? Ud. manifestó que le**
 15 **gusta el americano porque ese aprendió, y ¿cuál es su opinión sobre su acento, cómo se**
 16 **siente?**

17 Le comento profe que yo una vez me grabé, y o sea, claro, ¿esa soy yo hablando?, o sea
 18 me falta mucho para aprender, me falta mucho. Yo sé que sí, sí, lo hago bien, estoy
 19 consciente, modestia aparte, lo hago bien, pero si nos falta aprender, nos falta, digo,
 20 porque somos eh... jóvenes que necesitamos ganar mucha más experiencia, eh... no sé,
 21 indagar más, buscar más, investigar más, y creo que eso nos va a seguir formando eso, el
 22 acento, sobre todo que yo mencionaba, entonces, yo creo que sí, por el hecho de que
 23 estamos aún .. un poco verdes en esto, en toda esta carrera, en todo este proceso que es
 24 la enseñanza, entonces sí, sí nos falta mucho, nos falta mucho, pero son cosas que con la
 25 experiencia vamos a ir ganando y vamos a ir mejorando.


26 **Bueno, pero Ud. mencionaba que Ud. se hace entender, Ud. sabe que Ud. se hace**
 27 **entender con otras personas, Ud. se comunica sin ningún problema**


28 Sí, sí, sí, sí, básicamente, sí, sí, sí, en eso no he tenido problema.


29 A veces sí es un poco eh ... justamente el hecho, como mencionaba aprendí americano y a
 30 veces viene un británico y me quiere hablar, como que "espere un poquito si me puede
 31 hablar un poquito más lento". Si se me hace difícil la comprensión auditiva, eso es lo, lo
 32 más que debo trabajar, debo, como decía es un inglés estándar por ende yo debo de
 33 tratar de entender, y tratar de, de buscar alguna forma allí para mejorar esa situación.



34 **A más en el entendimiento que en la comunicación**


35 Sí, claro, exacto, en la comunicación vamos bien.

 Conocimiento lingüístico del inglés~


 Discriminación laboral~

 Discriminación laboral~

 Importancia de la preparación/práct
 satisfacción con su pronunciación/a

 Importancia de la preparación/práctica

 satisfacción con su pronunciación/ace

 Importancia de la preparación/práctica

Entrevista: Participante 4

36 **Pensando en la educación en general. Algunos autores afirman que la educación en**
 37 **general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al**
 38 **respecto? ¿Piensa que educación y por ende la enseñanza del inglés es un acto apolítico?**

39 La enseñanza del inglés básicamente.

40 **Sí pues centrándonos en la enseñanza del inglés**

41 Mmmm ¿un tema político?

42 Sabe cuándo debería eh eh .. inmiscuirse la política en esto, es por ejemplo desde el
 43 Ministerio de Educación.

44 **Ya**

45 ¿Cómo?, ayudando a los docentes a, no sé, a buscar un, un, un.. nuevo campo o ... a
 46 mandarnos al extranjero, ayudarnos a buscar mejores oportunida, no mejores
 47 oportunidades, tal vez me estoy expresando mal, sino tal vez buscar .. una mejor
 48 formación, eso, una mejor formación. Recuerdo antes había el *Go teacher*, ese programa

49 **Ese programa, claro, como no**

50 Básicamente ya no, ya desapareció y, y también ese limitante de hasta cierta edad, de tal
 51 edad a tal edad

52 **Ah era esa otra cosa, la restricción**

53 Eso es otra cosa que en realidad, básicamente, o sea, no me parece, no me parece, como,
 54 como dije anteriormente, y sostengo eso, que uno no termina de aprender nunca sino
 55 hasta el momento que uno muere. Entonces qué tiene que ver la edad si, si, si mi ánimo y
 56 mi predisposición me está motivando justamente a seguir buscando ... a prepararme de
 57 una mejor forma, entonces en ese aspecto debería la política, desde parte del Ministerio
 58 de Educación, ayudarnos a los profesores a mejorar esa formación, a ayudarnos a
 59 formarnos de una mejor forma, y a prepararnos para nuestros niños, nuestros jóvenes que
 60 como siempre se menciona son el futuro básicamente

61 **De la nación**

62 Así es.

63 **Sí, sí, sí, perfecto. Y algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su**
 64 **enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?**

65 A ver ¿privilegia a un grupo social?

66 **Y por lo tanto discrimina a otros**

67 ¿Discrimina a otro?

68 **Es decir unos tienen el privilegio y otros no lo tienen. Pensando que unos aprenden**
 69 **inglés pero otros no. ¿Qué piensa al respecto?**

70 Claro, a ver vamos al hecho también profe que hubo, bueno y creo que hasta ahora en
 71 varias escuelas de nuestro país, de nuestra ciudad, bueno de nuestra ciudad, hablemos en
 72 forma general, de nuestra ciudad, está el inglés enseñado como un club, el club de inglés,



Política ministerial debe apoyar a educación



Importancia de la preparación/práct.



Política ministerial debe apoyar a ed



Contexto educativo ecuatoriano~

Entrevista: Participante 4

73 hasta allí. Pero no son esas horas dedicadas en las horas clases, eh.. para poder hacer algo
74 con mis niños, algo con esos chicos.

75 Eh... en cambio en las escuelas privadas, ellos tienen entre diez, 8 o 10 horas semanales de
76 inglés y en las escuelas fiscales ya le digo es como un club.

77 **Entonces tienen mucho menos horas**

78 Entonces obviamente, dos horas creo que es a la semana, y como club, o sea ni siquiera
79 parte de su currículo para poder formar a los niños. Entonces ahí yo creo que viene esa,
80 eso, de que hay un grupo privilegiado y el grupo que está por debajo, digámoslo así. Pero
81 eso es ya una disposición que viene desde el mismo sistema, desde el mismo sistema y que
82 básicamente o sea, si es que ya está hecho así, uno por más que tenga esa predisposición
83 para hacer pero con dos horas clase

84 **¿Qué puede hacer?**

85 ¿Qué se va a hacer, qué se va a hacer?

86 En cambio en los privados si pues, hay esa .. esa apertura digamos, entre 8 a 10 horas,
87 como le mencionaba en mi escuela, cinco de *science*, seis de inglés son 11 horas de, de
88 inglés a la semana, entonces mire Ud. la diferencia. Entonces ahí creo que viene ese
89 aspecto que está Ud. mencionando.

90 **Dependiendo de las..... si es que es pública o privada.**

91 Exactamente, sí, sí

92 **Si son públicas o privadas, hay esas diferencias. Y claro como Ud. dice es una cuestión
93 que viene desde la política,
94 Así es.**

95 **Implementada desde el sistema educativo, más no, más no, no tiene que ver con el
96 inglés mismo**


97 Exactamente, o sea con los docentes, o sea como que yo profesora voy a trabajar acá, y no
98 yo vengo solo a dar club. No, o sea no depende de mí, sino del sistema como arma el, el
99 plan de


00 **Claro, el currículo**


01 **Ahora, para muchos docentes, hoy en día, se dice que el acento en inglés no es muy
02 importante ¿Qué piensa Ud. al respecto? ¿Es importante no es importante?**


03 Aquí creo que me voy a contradecir un poco (risas).
04 A ver, no, yo creo que sí es importante, sí es importante. Pero como .. lo estaba
05 manifestando también anteriormente, o sea es la forma como Ud. se haga entender. A
06 veces es, no sé, mis guaguas me dicen *I go to the bathroom*. Yo entiendo que es lo que me
07 quieren decir "*May I go to the bathroom?*" No le están formulando como una pregunta,
08 pero sin embargo o sea ... lo, lo .. me hacen entender.


09 Y no es que yo estoy, a ver repita conmigo "*May I go ..*" y pronuncie bien, o sea, no estoy
10 en eso sino el hecho de que yo ya les pueda entender a mis niños, ¡ya! O sea, es muy
11 satisfactorio para mí; o sea, *wow*, aprendió eso, está con esa idea allí. Entonces, en


 Enseñanza del inglés en sector privado

 Privilegio a conocer/acceder al inglés

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Enseñanza del inglés en sector privado

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Comunicación es un objetivo fundamental

Entrevista: Participante 4

12 realidad ..., mmm digamos ¡vaya! aunque están formándose y debería ser lo importante
13 para que vayan con esa, con esa pronunciación así, hacia, hacia los años superiores, pero
14 creo que en realidad, mmm me voy a contradecir, no, no está tan importante eh.... por
15 el hecho de que, que, que es la forma como me haga llegar el mensaje, ¿sí? es, no el que
16 pronuncie de la mejor forma o que la, que la estructure de la mejor forma sino
17 simplemente el fin, como transmitió el mensaje, y que yo entienda, para mí está muy bien.

18 **Y pensando en un caso hipotético, si tuviera la oportunidad de participar en un**
19 **seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada**
20 **por un profesor nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad**
21 **reconocida del país y todo, ¿en cuál de las dos secciones se inscribiría?**

22 Buenísima la pregunta (risas)

23 Bueno, eh... principalmente yo me bas, yo me guiaría por el tema en sí, o sea que tema me
24 va a enseñar, o, o es.... ¿Ud. me está preguntando que es el mismo tema?

25 Sí,

26 Ah, ¿es el mismo tema?

27 **Si es el mismo tema, sí, de estrategia de enseñanza**

28 ¡Ah es el mismo tema!

29 **Como docentes que siempre nos gusta ver cosas nuevas**

30 Mmm ya.

31 **Vamos a ver alguna cosa nueva, y nos dicen estos dos docentes están dando estrategias**
32 **innovadoras, solo que el uno es ecuatoriano y el otro es extranjero**
33 Extranjero, Nativo hablante.

34 **Exacto**

35 ¡Híjole!


36 Sin desmerecer obviamente, Ud. profe Ud. es un claro ejemplo en realidad de una
37 excelencia en docencia, sin desmerecer en realidad, yo creo más para mí, como un reto
38 personal por qué quiero ver si es que le puedo entender al profe, quiero escuchar esa
39 pronunciación eso, o sea por eso me guiaría, por eso me dejaría llevar por el nativo
40 hablante.




41 De ahí obviamente, eh... nosotros tenemos también una buena formación, uds. Maestros
42 masters que también tienen una excelencia en educación, obviamente hacen lo mejor,
43 hacen lo mejor siempre para, para formarnos a nosotros también cuando estudiantes.


44 Pero le hablo como un reto personal, quiero ver si le entiendo, quiero escucharle su
45 pronunciación, entonces eh... por esos aspectos, por esos dos aspectos me guiaría, o sea,
46 me guiaría, me iría para allá para el nativo hablante.


47 **Claro entonces como una oportunidad más para practicar la pronunciación del hablante**
48 **nativo.**

49 Exactamente, exacto.

 Comunicación es un objetivo fundamental

 Reconocimiento a capacidades del p
 expositor nativo permite contacto c
 Interactuar con nativos permite
evaluar nuestro inglés

 Reconocimiento a capacidades del pro

 Interactuar con nativos permite evaluar nuestro
inglés

Entrevista: Participante 4

50 **Ahora varios proyectos, perdón varios profesores que han participado en la encuesta**
 51 **que Ud. tuvo la bondad de contestar han afirmado que el no haber vivido, ni estudiado,**
 52 **ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un profesor de**
 53 **inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted de eso?**

54 Mmmm el no haber vivido, viajado, claro

55 **O trabajado quizás, incluso en un país de habla inglesa, es una desventaja. Unos dicen,**
 56 **no, yo sí me siento con es una desventaja. ¿Ud. opina que realmente es una desventaja?**

57 Ahora con todas las, las aplicaciones que tenemos, con todo este desarrollo tecnológico,
 58 yo no comparto esa idea, porque está en nosotros, está en nosotros ver unos videos, eh..
 59 tener unas clases on-line. Ahora que tanto se ofrece por el Facebook, que siempre están
 60 así, promocionando clases gratis, de hecho, entonces .. y son con profesores nativo
 61 hablantes. Yo no considero que sea así, porque ya depende de uno también esa
 62 predisposición para seguir aprendiendo y no estar en esa desventaja como que yo viajara
 63 y tranquilamente puedo hacer mi clase vía on-line y estoy en la comodidad de mi hogar.
 64 Pero sí sería, o sea, genial para, para su currículo el hecho de haber visitado otro país y
 65 haber hecho aunque sea al menos un curso por allí, ya, yo creo que sería importantísimo
 66 para su currículo, pero el hecho de sentirse en desventaja con otros docentes por no haber
 67 vivido en..., no, no lo comparto, no lo comparto porque ya digo, es, es de Ud.

58 **Depende**

59 Claro, es de su predisposición, es de su indagación, de su forma de, de buscar los medios
 60 para poder eh... hacer lo que los profesores que viajaron, que vivieron lo hacen, o sea, sin
 61 ninguna, sin ninguna .. desventaja, digámoslo así, no, no lo comparto, no lo veo así, ya
 62 depende de cada uno como busque los medios para poderlo hacer.

73 **Y con tanta tecnología que hay ahora**

74 Con toda la tecnología, claro.

75 **Ahora también algunos autores consideran el salón de clases como un “microcosmos”**
 76 **donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a**
 77 **nivel macro en el mundo,**

78 Ya

79 **Según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural así deben**
 80 **abordarse en las clases de inglés?**

81 Sí, sí, sí, sí, sí. Si Ud. menciona profe, o sea el aspecto social cultural, sobre todo, ¿no es
 82 cierto? O sea el hecho de conocer eh, eh.. la cultura de otros países, y, y conocerlas, sobre
 83 todo conocerlo en ese idioma, como lo manifiesto, universal, Imagínese qué grandes
 84 oportunidades ¿no?, eh.... conocer cómo, ah.... no sé, contrastar esa, esa cultura propia y
 85 esa cultura ajena, y, y ponernos a analizar varias cosas, en qué se parece, qué le gusta,
 86 qué no le gusta entonces sería magnífico, sería maravilloso. Yo comparto eso mucho. A
 87 pesar de que no le pertenezca a Ud., porque obviamente está primero nuestra cultura,
 88 pero o sea ese contraste que le va a hacer a, sobre todo al estudiante, una persona crítica,
 89 porque va a aprender a contrastar, va a aprender a diferenciar cosas y a aprender a dar su
 90 opinión. “No, a mí me parece esto bien porque aquí no tenemos y por allá si hay, y esto

- vivir en el extranjero~
- Mecanismos del no nativo para
- Mecanismos del no nativo para

- Importancia de la preparación/práctica

- Importancia de enseñar temáticas c
- Contribuye a la formación de estudiantes críticos

Entrevista: Participante 4

91 funciona y esto..." O sea, de paso que, que le va .. enseñando nuevas cosas, le hace una
92 persona súper crítica. Sí, yo le veo en ese punto, en ese aspecto.

93 **Bueno, y cómo lo haría, ahorita Ud. un poquito nos manifestó por ejemplo tomar**
94 **aspectos culturales de la, de la, valga la redundancia, de la cultura extranjera y comparar**
95 **con, con características de nuestra cultura, sería una manera de abordar temas**
96 **culturales del extranjero y compararlos con los nuestros. ¿Alguna otra manera de**
97 **abordar estos temas culturales y sociales, tal vez se le ocurre, alguna otra manera de**
98 **cómo abordar eh.. temas sociales y culturales?**

99 **Ud. manifiesta, comparando las dos culturas,**

00 Ya

01 **¿Alguna otra manera? Quizás..**


02 ¿Comparando las dos culturas?

03 **¿O, o, o temas sociales que se deberían abordar en la clase?**

04 Podría ser los temas sociales a través de un debate, por ejemplo, a través de un debate,
05 una mesa redonda, que den sus opiniones, pero primero haciendo una investigación
06 previa, que no vengán a lanzar ideas, así al azar, sin, sin fundamentos, ¿no?

07 Entonces, yo creo que sí, como un debate, una mesa redonda, creo que funcionaría de una
08 buena forma. Sí.

09 **AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA**

 Contribuye a la formación de estudiantes

 Cómo abordar otras temáticas~

Entrevista: Participante 5

1 **Un poquito pensando en percepciones del inglés ¿Cuáles cree que son las razones por las**
 2 **que se debe aprender inglés en el Ecuador?**


3 Bueno, realmente muchas gracias por la invitación, pues para participar en esta entrevista
 4 que Ud. lo está haciendo, pues la investigación que lo hace, lo hace en bien de la
 5 educación, ¿verdad?

6 En todo caso, este, .. eh.. como percepción, para mí dentro de, de la educación o del, del,
 7 del aprendizaje del idioma inglés dentro de nuestro, .. nuestro país sería que eh..
 8 muchísimas, por ejemplo sería eh.. una de las percepciones que ... yo eh prácticamente,
 9 mucha gente hoy en día se está preparando ya en el idioma, ya no solamente por
 10 aprendizaje o por saber simplemente se está aprendiendo ya porque necesita ya inclusive
 11 para sus trabajos, esa sería la parte adulta, prácticamente la parte consciente de que el
 12 inglés es prácticamente necesario. Pero también existe la parte, en donde eh.. existe, en
 13 todo caso, por parte del estado que tiene eh que, que enseñar a los chicos de escuelas y
 14 colegios, por ejemplo el idioma inglés ¿Para qué? , pues para que cumplan parte del
 15 currículo. En este caso muchos estudiantes de, de eh.. digamos que son más conscientes
 16 dentro del colegio, pues también aprenden con un afán de saber y con el afán también , de
 17 el propósito de ellos, al futuro, de seguir una maestría, por ejemplo. Cuando a veces se
 18 conversa con los estudiantes, ellos, a los que obviamente les gusta el idioma, pues
 19 comentan que quieren ya eh... estudiar y saber el idioma para eh... ya en el futuro seguir
 20 una maestría y ellos, tener la opción inclusive de salir del país. Eso creo, eh.. otras de las
 21 razones por las que realmente ... nuestro país se debería, debería ser importante el
 22 aprendizaje del idioma es porque hoy en día si nosotros eh..nos damos cuenta, por todo
 23 lado que andamos, prácticamente está ya eh.. palabras en inglés, muchas cosas en inglés
 24 que nosotros tenemos que entenderlas. Y mucho extranjero ha venido acá, en especial a
 25 nuestra ciudad de Cuenca. Pues eh.. Y a veces nos dificulta, digo, eeh..se les dificulta,
 26 porque nosotros en nuestro caso ya sabemos, nosotros no hay ningún problema pero hay
 27 mucha gente que se le dificulta, sí, hacer contacto con la gente extranjera aquí dentro de
 28 nuestra ciudad exclusivamente, por ejemplo, y así debe pasar pues en otras ciudades del
 29 país. Eso realmente creo que está pasando ahora y debería ser muy importante no
 30 solamente para los que nos gusta el idioma sino para toda la gente ya aprender el idioma,
 31 sí, en nuestro país ya no solamente como lengua extranjera, sino como segunda lengua, ya
 32 totalmente... establecida dentro de, de nuestra educación.


33 **Tomando en consideración como Ud. dice esta importancia que Ud. le da al inglés que**
 34 **es un idioma ya internacional que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es)**
 35 **pertenece este idioma?**

36 Bueno, eh.. este idioma bueno ..¿a quién pertenece?, yo creo que , más que de dónde
 37 surgió el idioma, de cómo se formó este idioma, pues yo creo que pertenece ya a
 38 nosotros, a toda la gente que debemos aprender porque es un idioma universal. En todo
 39 caso inclusive, ahora que estamos en el siglo XXI es ya sentir de preparación hablaría yo, y
 40 nosotros como docentes nos toca la parte más difícil diría yo, de inculcar a nuestros
 41 estudiantes, sí a mucha gente más, de que debemos apropiarnos ya del idioma.


42 Bueno, obviamente nuestro idioma es el español, nuestro idioma nativo, pero al mismo
 43 tiempo al saber que este es un lenguaje universal y que nos va a ayudar en el futuro, pues
 44 deberíamos ya apropiarnos también del idioma.

 Beneficios del aprendizaje de inglés

 1:1 <continued by>

 herramienta para comunicarse con
extranjeros en nuestro país

 inglés pertenece a todos~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

Entrevista: Participante 5

45 En sí no podría decir a quien pertenece porque este es un lenguaje que se formó hace
 46 muchos años con la, con la mezcla de muchas lenguas, entonces eh.. pero deberíamos, yo
 47 creo que en el Ecuador, en nuestro eh.. país ya de eh.. apropiarnos como una segunda
 48 lengua, como dije anteriormente, sí.... del aprendizaje.

49 **Del aprendizaje**

50 Exactamente

51 **Pensando en este idioma internacional que tiene algunas variedades ¿Qué variedad(es)
 52 de inglés prefiere enseñar y por qué?**

53 Mmmm, no sé. Si me clarifica la pregunta tal vez

54 **De ¿variedades? Claro, o sea cuando hablamos de inglés estadounidense,
 55 norteamericano, británico, etc.**

56 Bueno, honestamente, de acuerdo a la experiencia, bueno yo-- honestamente me gusta
 57 enseñar inglés americano, sí, porque bueno primero es más manejable, es más fácil;
 58 segundo creo que es porque también desde mucho antes uno aprendió el inglés
 59 americano, no hubo realmente ese inglés británico que a nosotros nos hayan enseñado en
 60 algún momento. Eh... Y el inglés británico, yo le considero pues muy importante, inclusive
 61 se le considera que es un inglés más puro, sin embargo pues, eh.. para enseñar a nuestros
 62 chicos se les vuelve un poco más complicado. Entonces lo más factibles es ... entrar con el
 63 inglés americano, personalmente creo así y se me hace hasta inclusive más fácil y para mí
 64 también me gusta el americano antes que el británico porque es más difícil el inglés
 65 británico que el americano. Inclusive hasta es más entendible.

66 **Y justo para la comprensión, sí.**

67 Justo para la comprensión sí.

68 Y creo que también aquí dentro de nuestro, nuestra Cuenca, nuestro país eh.. la mayor
 69 parte, creo sí, que la mayor parte de... gente que aprendemos el idioma pues hablamos el
 70 inglés americano y eso creo que es fundamental decir pues, a partir de eso voy a enseñar
 71 esto y voy a encaminarme en esto también, creo...

72 **Y un poquito pensando en el inglés que Ud. enseña a sus estudiantes, Ud. dice yo enseño
 73 el inglés americano, hay otro concepto que es el inglés estándar. No sé si lo ha
 74 escuchado...,**

75 Ya

76 **Si es que lo conoce bien, sino no importa, si es que lo maneja, cómo lo definiría ¿Cómo
 77 define el inglés estándar?**

78 Se refiere como, si me.. aclara un poquito, se refiere como .. decir este .. un estándar,
 79 ¿diríamos un americano y un británico, más o menos?

80 **Puede ser.... Esa idea tiene.... No se preocupe, lo que Ud. le entienda por inglés estándar**

81 Exactamente.

82 Eh.... Al menos yo le entiendo como estándar un inglés, que al menos hay, hay palabras
 83 que son británicas y que están dentro de un inglés americano que si se puede



Deberíamos apropiarnos del aprendizaje



preferencia por inglés americano



Razones de preferencia por variedad



preferencia por inglés americano



inglés americano es más fácil de apren



Razones de preferencia por variedad de inglés

Entrevista: Participante 5

84 tranquilamente enseñar, sí. Obviamente hay, hay ... modismos y palabras que son
85 británicas que para nosotros es ... como le dije anteriormente, es complicado. Pero como
86 estándar, estándar, yo creo que es más bien un inglés que ... normal, como diríamos para
87 enseñarles aquí, no está realmente...que es ... un inglés donde que ... mezclaríamos un
88 poco... la mayoría de americano y un poco de británico. A lo mejor, lo que, lo que más
89 accesible para nuestros estudiantes, diría yo más bien.

90 Lo más común

91 Lo más común, exactamente, que sea para el aprendizaje de ellos, obviamente. Ajá.

92 Pasando al docente de inglés. Según su experiencia, ¿Qué habilidades debería tener un
93 profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?

94 Yo creo que... como, primero antes de las habilidades, debería tener el amor a la profesión
95 realmente, primeramente, antes que habilidades el amor a la profesión, y de allí si
96 partimos a las habilidades que son habilidades lingüísticas, las habilidades lingüísticas que
97 el docente debe saber desarrollar como *reading, speaking, writing, and listening*.


98 Y sobre todo, este, la, a parte viene, la metodología con la que el docente utiliza para
99 poder llegar al estudiante, para que el estudiante más bien no le tenga tedio, ¿sí? a decir
00 voy a escuchar, voy a escribir, voy a ver la parte gramatical o a hacer un *listening* sino más
01 bien que el docente tiene que tener la habilidad o la metodología como dije
02 anteriormente, pues para llegar al estudiante. Entonces yo creo que más bien que las
03 habilidades es que el docente tenga la .. habilidad suficiente, para, a parte de las
04 lingüísticas, ¿sí? para llegar al estudiante.


05 Cuando habla de llegar al estudiante, nos puede elaborar un poquito más, ¿a qué se
06 refiere con llegar al estudiante?


07 Bueno, primeramente yo creo que es eh... por ejemplo eh.. haciéndole caer en cuenta, sí
08 al estudiante de cuán importante es el idioma, a pesar que .. como yo he conversado con
09 muchos chicos, les he dicho verán chicos ... a veces es.. eh.. no nos gusta a todos el idioma,
10 a todos no nos gusta, hay otros que nos encanta el idioma. Pero, eh... vamos partiendo
11 desde, de cuán importante es el idioma para cada uno de nosotros, y cuanto nos puede
12 ayudar en nuestra vida futura. Eso y desde allí comenzando para que el estudiante se
13 sienta motivado.

14 Y luego vamos con actividades que ya la metodología mismo, la parte metodológica en
15 donde que.. al estudiante no le siente.... No le, no le llegue el momento donde dice tengo
16 inglés y pues es aburrido, ¿sí? y ahora, no le vamos a entender al profesor, sino más bien,
17 es donde tengo inglés y voy a hacer lo mejor que el profe.., donde palabras realmente
18 vulgares y pueda decir, No, mi profe es chévere, sí, mi profe es chévere, si hablando de
19 chévere, hoy día viene con nuevas actividades, con nuevas metodología, con nuevas ideas
20 que, que nos va a motivar al aprendizaje, a pesar de que algunos chicos no les gusta, pero
21 les motiva en sí a seguir al menos aprendiendo hasta cumplir su currículo, si sus notas o
22 sacar sus notas para pasar el año lectivo.

23 Eso creo que realmente como experiencia yo la he vivido, sí, y creo que más bien, este
24 ...ha sido satisfactoria, muchas veces cuando uno llega de esta manera con los chicos,
25 darles la confianza y decirles bueno esto es importante por esto y vamos a utilizar estas
26 diferentes metodologías, no ser prácticamente eh .. utilizar las metodologías tradicionales,

 interpretaciones de inglés estándar~


 Habilidades de un profesor de inglés


 Conocimiento lingüístico del inglés~

 carisma para llegar a los estudiantes

 carisma para llegar a los estudiantes

 carisma para llegar a los estudiantes~

 La preparación en metodología es i

 carisma para llegar a los estudiantes

Entrevista: Participante 5

27 monótonas en donde el estudiante en vez de que, como dije anteriormente, en vez de
 28 querer aprender más bien se sienta ... en una camisa de fuerza, y que llegue a odiar al
 29 idioma. Sí, eso muchas veces pasa.

30 **Y pensando en los contenidos ¿Qué tipo de contenidos enfatiza en sus clases de inglés?**

31 Bueno, eh.. realmente eh.. los contenidos es ahora, hoy en día como docente
 32 prácticamente público y que nos exigen a nosotros, este, seguir un, un texto diríamos
 33 prácticamente, a pesar de que dicen que el currículo es flexible, sí, pero nos entregan unos
 34 textos en donde que nosotros tenemos que, que cumplir, y a lo menos utilizarlo y ver los
 35 temas que están allí.

36 Honestamente yo... les tomo a los temas que son más relevantes, que pueden llegar o sea,
 37 a la edad del estudiante, no podría ser un tema, a que a lo mejor que..., no sé, a lo mejor
 38 política, que a lo mejor a los estudiantes ni siquiera les interesa, sino más bien los temas
 39 yo que sé, como música, relacionado con cultura, algo que a ellos les llame más la
 40 atención. Entonces yo creo que esa es la forma para que ellos se.. interesen pues y digan,
 41 este...no se sientan este, este, una forma monótona y al final, como dije, este, uno se
 42 selecciona los temas ¿sí? y personalmente creo que hago eso- Vocabulario de acá de esta
 43 parte del libro, para no perder de que no se usa el libro. Vocabulario, temas relacionados y
 44 al final terminar con *projects* por ejemplo para complementar el aprendizaje de ellos, sí y
 45 al...Yo siempre lo que pido a los estudiantes, digo miren chicos yo les voy a hacer estas
 46 actividades esto tienen esto vamos a tener en este parcial vamos a cumplir este
 47 vocabulario, estas lecturas de acá, vamos a completar con esta lectura de acá, vamos a
 48 hacer este *listening* de acá y al final vamos a terminar escribiendo lo que es un *Project*.
 49 Todo relacionado con lo que nosotros hemos ido viendo, desde el primer día del parcial, de
 50 cada parcial.

51 Entonces a la final ellos, ya prácticamente eh.. saben eh.. sa, perdón, saben lo que ellos
 52 van a tener y como dije, si es que nosotros como docentes obviamente seleccionamos los
 53 temas que más van a llamar .. atención a ellos, entonces yo creo que sí que les encamina
 54 un poquito más a motivarse al aprendizaje del idioma porque hay temas que realmente
 55 que créame como docente ni a mí me gustan y como les voy a dar a los estudiantes si esos
 56 temas ni a mí me gustan.

57 **Si ni a mí me gustan**

58 Exactamente, entonces es más bien una selección de temas para los chicos, sin dejar de
 59 impartir el material que el Ministerio nos da, exigiendo que cumplamos. Tomando en
 60 cuenta también la parte en la que dice que el currículo dice también que es flexible.

61 **Y por ejemplo, ¿qué temas Ud. ha visto que considera que, considera que no son relevantes para ellos?, por ejemplo, solo por, por conocer**

63 Por ejemplo hay una parte, el otro día vimos Por ejemplo una cultura india, que no sé
 64 realmente cuál sea el objetivo de, de una lectura, un tema que vimos por ahí. Entonces, ...
 65 esos temas que a lo mejor al estudiante les hace tedioso al idioma entonces más bien yo le
 66 obvio, ¿sí? Esa parte, entonces son temas como que...

67 **Muy alejados**

 Contenedos basados en texto guía~

 Necesidades de estudiantes~

 Necesidades de estudiantes~

 Necesidades de estudiantes~

 Necesidades de estudiantes~

Entrevista: Participante 5

68 Muy alejados de la realidad de ellos, prácticamente, exactamente, sí muy alejados, que no
 69 se acercan a la realidad de ellos y como dije temas que nos les puede interesar, por
 70 ejemplo, hay otro tema que .. el otro día estábamos viendo, eh.. se, se me ocurre, el el
 71 tema este de ah se me fue de los de la contaminación, por ejemplo, sí. Algo que
 72 ... se va muy allá, que no es más específico para los chicos, sino se va demasidamente, es
 73 muy extenso. Entonces los chicos como que le llegaron a tomarle tedio a eso más bien.

74 Y claro explicamos de que la contaminación, es importante controlar la contaminación
 75 porque hace mal al medio ambiente y cosas por el estilo, pero ... a la final, no le vi como
 76 que un tema que a ellos les interese, y como Ud. sabe prácticamente adolescentes a ellos
 77 les encanta más temas para ellos, antes es más para ellos, antes es más para ellos, más
 78 bien no temas así sociales, no, no más bien no temas sociales, no les llama la atención. Yo
 79 hablo por realmente trabajar con, con, con adolescentes prácticamente. Ajá

80 **Que a lo mejor con adultos puede ser otra cosa.**

81 A lo mejor con adultos puede ser muy diferente, en el trabajo, se pueda hacer proyectos

82 Y a lo mejor ahí, les llame la atención más a ellos

83 **Claro el adolescente es particular**

84 Exactamente

85 **Y un poquito ahora pensando en los profesores, hay un concepto que dicen el profesor
 86 nativo ¿Para Ud. quién es un profesor nativo? Cómo distinguiría a un profesor 'nativo'?**

87 ¿Al profesor nativo que enseña inglés se refiere?

88 **Ajá. Sí, sí.**

89 Bueno, para mí es un nativo hablante que a lo mejor vino de, de, de un país de ... habla
 90 inglesa y que se está insertando en el sistema educativo aquí en el Ecuador. Este, creo que
 91 eso para mí es un profesor nativo.

92 Y .. podríamos también ahora que se me vino a la mente, que puede ser personas que
 93 nacieron allá, que son nativo hablantes de allá, nacieron en algún momento allá, que son
 94 hijos de padres ecuatorianos y que han venido acá a residir al país y se están insertando
 95 también como docentes de inglés. También puede ser.

96 **También podría ser.**

97 Ajá


98 **Según su experiencia, no sé si ha habido en su colegio o en su institución, pero la idea
 99 que Ud. tuviere, ¿cuáles serían las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'?**


00 ¿De un profesor no nativo?


01 **Ajá**



02 Exactamente.

03 Bueno, las desventajas, realmente comenzando por allí, es de que... como nosotros ser
 04 profesores no nativos, este, podemos manejar el idioma, sí eh.. y también a lo mejor la
 05 parte metodológica podemos ayudarles con lo que es la parte del español, relacionando

 Necesidades de estudiantes~

 Definición de profesor nativo~

 Hijos de padres ecuatorianos que nacieron en EEUU

 La preparación en metodología e
 L1 herramienta de comunicación

Entrevista: Participante 5

06 ciertos modismo. Cosas que a lo mejor el nativo si no sabe y podemos llegar de mejor
 07 manera al estudiante.

08 Y como desventaja hay muchas cosas que obviamente todos estamos llamados a la
 09 capacitación y preparación todos los días. Sin embargo no sabemos todo lo del idioma y
 10 muchas de las veces nos toca pues, investiga, investiga y cosas, a lo mejor palabras que en
 11 un contexto son diferentes.

12 Entonces a lo mejor un nativo puede explicar de una mejor manera esa parte, ¿sí? de los,
 13 modismos, de palabras *phrasal verbs*, si sabemos que *phrasal verbs* tienen un sinnúmero
 14 de significados, ¿sí? pero como docentes a lo mejor, este, no nativos que manejamos el
 15 idioma, a lo mejor sabemos muy poco, sería ciertos *phrasal verbs*, se me ocurre, como por
 16 ejemplo. Eso sería más bien como ventaja y como desventaja.

17 Y otra cosa, también este, desventaja, bueno eh... podría ser que como nosotros, este,
 18 como docentes no nativos aprendamos un inglés fluido, sepamos eh.. Tengamos una
 19 pronunciación, sí, muy buena, pero eh.. como experiencia le digo, este, el nativo eh... la
 20 pronunciación de ellos, el ser nativo, llama un poquito más la atención del estudiante. Eso
 21 sí, eso sería una ventaja para ellos prácticamente, que el estudiante dice, bueno, eh..
 22 prefiero estar con el, por pronunciación, con el nativo y no con el no nativo. A pesar de
 23 que nosotros como no nativos podemos tener una muy buena pronunciación; sin
 24 embargo, eh.. viene la parte donde el estudiante dice es mejor con el nativo que con el no
 25 nativo por la parte de la pronunciación.

26 **¿Por la parte de la pronunciación?**

27 Sí. Exactamente















28 **Pensando en esto de la pronunciación. Pongamos el caso hipotético que si tuviera la**
 29 **oportunidad de participar en un seminario liderado por dos profesores expertos en el**
 30 **tema solo dos secciones, una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor**
 31 **ecuatoriano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones iría y**
 32 **por qué?**

33 Realmente una pregunta muy difícil que contestar. Bueno yo he ido a ciertas
 34 capacitaciones y he visto exposiciones. Diría, fabulosas, realmente muy preparados, muy
 35 preparadas, en la pronunciación excelente, en la metodología excelente inclusive.

36 Y así también ha pasado que he ido a capacitaciones que son de nativos pero les falta,
 37 pero como que la parte metodológica como que .. muchas veces no llega al docente no
 38 llena la expectativa, ¿sí? A, al docente.

39 Ahora ya lo que yo si optaría, ya yendo a la parte de elección, francamente, yo elegiría
 40 primeramente de acuerdo al tema y al capacitador quién va a ser. Y eh... no sé si
 41 realmente, si conociera al expositor, pues y conocer y saber el tema, me iría directamente
 42 con un no nativo, porque muchas de las veces el no nativo si.. a lo mejor tiene la
 43 experiencia que se acerca más a la realidad ecuatoriana, diría yo, sí? que puede dar una
 44 buena exposición y ... hablando ya... de también surge también la otra pugna la del nativo.
 45 Porque también hay nativos que saben muchísimo, muchísimo si y que pueden realmente
 46 llenar expectativas (inteligible).

47 Yo creo que sería más bien ya.. la formación de cada uno de ellos.

-  Desconocimiento del español~
-  Importancia de la preparación/práct
-  Desconocimiento de vocabulario/m
-  Ventajas del profesor nativo~
-  Limitaciones del profesor no nativo
-  Ventajas del profesor nativo~
-  Limitaciones en la pronunciación
-  experiencia positiva con expositores n
-  Falta de preparación académica/meto
-  origen/nacionalidad de profesor no es
-  Conocimiento del
-  contexto/debilidades
-  origen/nacionalidad de profesor no es condición
-  para determinar si es bueno o mejor

Entrevista: Participante 5

48 **Al margen que sea nativo o no nativo**

49 Al margen que sea nativo o no nativo.

50 Exactamente, la formación de cada uno de ellos, porque como digo el nativo puede saber

51 muchísimo, puede tener una formación muy amplia donde que uno puede llegar y puede

52 tranquilamente, aparte de escucharle, aparte de escucharle toda su pronunciación, y

53 aprender inclusive de ellos, entonces .. la metodología de ellos también puede ser muy

54 buena. Pero también surge otra parte donde que puede ser también que el currículo, la

55 formación de ellos no sea tan buena ¿sí? A pesar de que ellos hablen perfecto por ser

56 nativo

57 Yo como es (inteligible) la formación

58 **A veces se ve en los institutos privados en general, o en colegios privados, se ve un poco**

59 **“tenemos profesores nativos” Ud., que piensa, como un.... como un servicio extra, y a mí**

60 **se me ocurre pensar que ese marketing digamos, muestra al nativo como algo superior**

61 Exactamente, sí y realmente tenemos realmente, esta, este estereotipo de decir que si

62 estamos en un instituto x de idiomas o si sabemos que en institución x enseñan nativo

63 hablantes, ¿sí? entonces tenemos este, el estereotipo de decir muchas de las veces como

64 padres de familia o, o como ...críticos, de decir, bueno es que allí enseñan nativo

65 hablantes, ¿sí?, y allí van a aprender mucho mejor, pero ...no es realmente la realidad, sí,

66 porque puede ser un nativo hablante que no tenga metodología, que simplemente llegue

67 y hable, hable y hable.

68 Muchas de las veces me ha tocado, como muchas veces también he trabajado en

69 institutos, y muchas veces me ha tocado es que .. el estudiante prefiere trabajar .. con mi

70 persona, por ejemplo, ¿sí? con un no nativo. Dice es que ... le entendemos, nos entiende,

71 tiene metodología, pero en cambio el nativo viene y habla, habla, habla y habla. Y
72 entiendas o no entiendas, pues allá tú. Entiendas o no entiendas.

73 Entonces, yo creo que para .. hablar de que .. tenemos que tener preferencia a un nativo

74 hablante es que tenemos que conocer que el nativo hablante es realmente un docente, es

75 realmente, tiene metodología y sabe enseñar.

76 Entonces, dejar ese estereotipo de que en x institución tienen nativo hablantes, ¿sí? y ya

77 van a salir aprendiendo chicos mucho mejor que en otra institución o en institutos que

78 tienen solo nativo hablantes, pues aprenderán mucho mejor, ¿sí?

79 Yo creo debería más bien, que... tomar en cuenta más la parte de la metodología.

80 **Y un poco hablando esto de los acentos que tenemos ¿Qué opinión tiene Usted de su**

81 **acento cuando habla en inglés?**

82 (Risas). O sea ¿cómo una crítica a mí mismo?

83 **No, no como crítica, sino ¿cómo se siente con su acento?, ¿qué opinión tiene?**














84 Realmente yo creo que es un acento regular, normal creo eh... por la preparación que

85 uno ha ido teniendo a través de los años. Eh.... Pues, no digo que es un perfect.... un

86 acento perfecto porque prácticamente estamos todos los días nosotros ..el hecho de que

87 no estamos en el medio, prácticamente del idioma mismo, pues eh.... Todos los docentes

88 tenemos que seguir aprendiendo, prácticamente, todos los días, sin dejar de aprender.

- 

 origen/nacionalidad de profesor no es expositor nativo permite contacto con pronunciación
- 
 Falta de preparación académica/metodológica
- 
 Prestigio del hablante nativo~
- 
 Percepción de superioridad de na
- 
 Falta de preparación académica/
- 
 experiencia positiva con expositores
- 
 Falta de preparación académica/me
- 
 La preparación en metodología es importante
- 
 Percepción de superioridad de nativo~
- 
 satisfacción con su pronunciación/a
- 
 Influencia del español y del contexto
- 
 Importancia de la preparación/práctica

Entrevista: Participante 5

89 Seguir y seguir aprendiendo, yo creo que para mí personalmente...(ininteligible)
 90 prácticamente un acento normal, que no es perfecto pero tampoco es (risas)

91 **Claro, ¿Ud. se hace entender? A Ud. le entiende todo el mundo**

92 Exactamente.

93 Entonces..... Al menos lo que he tenido la percepción de mis estudiantes, es que sí
 94 entienden, que sí, ellos prácticamente están claros cuando uno habla prácticamente y
 95 cuando uno conversa con un nativo hablante también, uno se da cuenta que sí le
 96 entienden, normalmente se entabla una conversación. Entonces eso quiere decir que el
 97 acento de uno no es..... como dije al principio, no es perfecto pero sí es un acento normal
 98 porque se hace entender

99 **¿Ud. se siente cómodo?**

00 Sí ... realmente me siento cómodo, pero siento también que necesito seguir aprendiendo,
 01 seguir perfeccionando, seguir aprendiendo más y más todos los días. Yo creo como
 02 docentes eso nos toca a todos, mantenernos en la línea que todos los días nos toca que
 03 seguir aprendiendo más y más.

04 Hay momentos en los que realmente uno se da cuenta pues una pregunta sale por ahí de
 05 un estudiante y uno se da cuenta que todavía le sigue faltando..... algunas cositas (risas)

06 **Así es. Es un aprendizaje constante, así es**

07 **Pensando en el idioma inglés ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se**
 08 **usa en el mundo?**

09 Al ser un idioma universal, pues.... Yo creo que, esto.... no sé, desde mucho antes este
 10 idioma se tomó como idioma para el comercio, y pues de ahí surgió de que se... diferentes
 11 países del mundo prácticamente, países de Europa, Asia, América mismo pues eh...se
 12 puede utilizar como un medio de comunicación universal ¿sí? para llegar a negocios,
 13 política o cualquier área a que se quiera llegar.


14 Yo creo que es el hecho de que de..... este lenguaje se ha expandido a todo el mundo ,
 15 el hecho de haberse expandido a todo el mundo, pues eso hace que ... como personas
 16 todos vamos a llegar .. o se ha llegado a.... o se ha decidido mucho antes de que este
 17 lenguaje sea prácticamente como universal para la comunicación; creo no sé , creo que
 18 para mí esa es mi percepción.


19 **Sí, sí. Perfecto**


20 **Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a**
 21 **un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?**


22 Mmm, realmente ¿Privilegio...? Voy al punto de que si nosotros sabemos, este, el
 23 idioma, no solamente hablemos de los docentes sino de los estudiantes de que no
 24 solamente se está preparando para el Para el inglés, sino se está preparando para otra
 25 carrera, yo que sé derecho, medicina


26 El hecho de saber el idioma, pues, eh... realmente abre más puertas al mundo, entonces el
 27 hecho de tener más apertura al mundo pues le hace privilegiado ante la gente que no se

 Importancia de la preparación/práctica

 satisfacción con su pronunciación/acento

 Importancia de la preparación/práctica

 efectos de la expansión del inglés~

 efectos de la expansión del inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

Entrevista: Participante 5

28 ha preparado en el otro idioma. Entonces le abre más caminos para que siga
29 preparándose, para que siga en la cuestión laboral, no sé

30 Pero, yo creo que el hecho de aprender inglés sí le .. sí, sí eh le da un privilegio social, ¿sí?
31 A mucha gente que a la otra que no le gusta o no aprende el idioma. Yo creo que para,
32 para.... su profesión, para la parte económica .. si es un privilegio .. social prácticamente.

33 Ahora también otra cosa que también pues, el aprendizaje del idioma recordemos que
34 también.... no todos los estudiantes por ejemplo son capaces de acceder, por más así a
35 ellos les encantara el idioma, son capaces de acceder a una educación o a un aprendizaje al
36 100% del idioma. Pues aquí viene la parte económica, ¿sí? mucha gente que
37 económicamente está, surge y está bien, pues tiene la posibilidad de pagar cursos, no sé,
38 capacitaciones dentro del país y fuera, ¿sí? Contra un estudiante, contra una persona que
39 no tiene quizás los suficientes recursos, pues ... obviamente esa persona que tiene
40 recursos va a estar en un nivel un poquito más alto que la otra persona en cuanto a la
41 parte social, eso diría yo.

42 **Claro, sí pues por el recurso económico que tiene... el uno tiene el recurso económico y**
43 **otro que no lo tiene**

44 Donde que tiene la facilidad de acceder a un aprendizaje del idioma

45 **Ya sea un recurso o hasta la capacidad de viajar al exterior.**

46 Exactamente. Y eso ya al tener esa capacidad adquisitiva del lenguaje, pues eso ya le abre,
47 como reitero, le sigue abriendo más puertas inclusive, no es que se queda nada más allí, le
48 sigue abriendo todavía más puertas.

49 **Hoy en día para muchos docentes, se piensa que el acento no tiene tanta importancia,**
50 **¿Qué piensa al respecto? ¿Cuál es la mejor variedad o el mejor acento? ¿Es importante?,**
51 **¿No es importante?**


52 Yo creo que sí realmente el acento es muy importante, el aspecto de que si Ud. maneja un
53 buen acento dentro del idioma inclusive hasta le motiva al estudiante a aprender porque
54 hay muchos casos de docentes que a lo mejor, este, no manejan el acento adecuado que
55 no se hacen entender, pues eh.. como que el estudiante le coge ... aburrimiento al
56 aprendizaje. Entonces más bien yo creo que sí tiene mucho que ver el acento que Ud.
57 maneja dentro del aula, para mi forma de pensar, ¿sí?

58 Inclusive hay chicos, como experiencia creo con docentes, si nos ha pasado, creo que
59 dicen, bueno profe su acento es chévere, así como también otros me dicen la, la,.. lo
60 contrario. Pero al decir que su acento es chévere o es lindo, ¿sí? eso ya le hace al
61 estudiante que quiera aprender. Yo creo que tiene mucho, mucho que ver allí y por eso es
62 que mucha gente inclusive como discutimos hace rato pues .. está el tipo del, del... nativo
63 hablante o no hablante, es decir que el acento del nativo hablante es un acento
64 realmente de nativo, que puede aprender más, o sea eso ya le llaman la atención más
65 también por el acento.


66 **Claro, claro.**


67 Acá como docentes no nativos, pues, yo creo que sí importa que nosotros todos los días
68 nos estemos preparando en la.. mejorar el acento y pues así demostrar que uno está en la
69 capacidad de enseñar a los chicos porque los chicos, hablemos del aspecto públic... del


 Privilegio a conocer/acceder al inglés~


 Enseñanza del inglés en sector priva


 Privilegio a conocer/acceder al inglés


 Privilegio a conocer/acceder al inglés~

 Privilegio a conocer/acceder al inglés

 Beneficios del aprendizaje de inglés

 Pronunciación del docente es modelo

 Pronunciación del docente es modelo

 Reconocimiento a capacidades del profesor no nativo

Entrevista: Participante 5

70 aspecto de los adolescentes, ellos se dan cuenta absolutamente de todo, ¿sí? Y ellos, este,
71 hasta el mínimo error, hay muchos estudiantes que suelen investigar muchísimo, o sea el
72 hecho de que investiguen y su acento esté fallando pues ellos como desconfían del
73 docente. Entonces más bien es .. el acento es para crear confianza en el estudiante de que
Ud. está en la capacidad de enseñarles y capacidad de, de, de... mejorar el idioma de ellos.

74 **Y un poco hablando de variedades o acentos. Por ejemplo, hablando del inglés británico,**
75 **norteamericano, del inglés australiano, del inglés neozelandés, tantas variedades que**
76 **hay. Piensa Ud. que algunos de ellos es el mejor acento ¿hay una mejor variedad o, o un**
77 **mejor acento de inglés?**

78

79 Eh... Yo, personalmente, creo que es el americano. Personalmente, creo,... o sea ...Lo digo
80 porque .. todo el tiempo he estado con este y me gusta el acento, ¿sí?, no ya, lo digo de
81 forma ya más personal, diría prácticamente. Me gusta el acento, me gusta aprender el
82 acento americano, ¿sí? No descarto el británico, aunque es .. más difícil de aprenderle,
83 pero .. para mí es el americano, yo siento que para mí es el mejor, en todo caso, sí... eh..
84 manejarlo.

85 **¿Por qué? Bueno, ya nos comentó un poco, por toda la experiencia, con eso aprendió,**
86 **etc.**

87 **Asumo yo que obviamente en sus clases Ud. maneja este acento y también cualquier**
88 **lectura, cualquier contenido va de la mano con el inglés norteamericano**

89 Exactamente.. con el inglés norteamericano. Sí, aunque como dije anteriormente, no se
90 descarta, si pues, todos los días tenemos que seguir aprendiendo otros acentos. No se
91 descarta seguir aprendiendo otros acentos. No sabemos algún momento que nos toque
92 otro tipo de estudiantes que quieren aprender otro tipo de acento. Entonces, yo creo que
93 lo primerito iniciaría con Americano, y si nos toca aprender otro acento, tendríamos que
94 seguir aprendiendo (risas)

95 **Entonces eh... como Ud. le ve es como que la preferencia suya es por el acento**
96 **americano**

97 Exactamente, o sea es... yo creo que es preferencia de cada uno de los docentes. Mucha
98 gente... o se .. he conocido que son docentes en donde que han aprendido un inglés
99 británico y adoran el inglés británico, les encanta el inglés británico. Pero.... Digo, es la
00 forma en que aprendió de dónde es su *background* como se dice, cómo aprendió.
01 Entonces, yo creo que depende de todo eso.

02 **Son más bien preferencias antes de hablar de**

03 De mejor acento, de mejor acento diríamos, preferencias sí de... que hacen mucho
04 mejor.... Preferencias para uno mismo, y para hacerse entender al resto.

05 **Algunos compañeros/as que están participantes en este proyecto a través de una**
06 **encuestita afirman que el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla**
07 **inglesa representa una desventaja para un profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina**
08 **usted al respecto?**

09 Creo que sí, realmente, yo estoy bastante de acuerdo porque eh.. el hecho de no haber
10 vivido en esa cultura pues a lo mejor Ud. solamente....le, le captó un acento de aquí de un
11 no nativo, si de un no nativo, pues y se mantiene en eso, y no sale de esa zona,



Reconocimiento a capacidades del profesor no nativo



preferencia por inglés americano y/o británico



Importancia de la exposición de diferentes variedades



Razones de preferencia por variedad de inglés



vivir en el extranjero~

Entrevista: Participante 5

12 prácticamente como se dice. Hablar de una zona de confort. Como se dice. No, no, no vive
 13 otras culturas, entonces realmente eso le sigue manteniendo allí, pero al estar, al menos
 14 en un país de .. habla inglesa, pues uno llega a ver... a escuchar diferentes acentos, otra
 15 cultura y, y .. eso ya le enriquece a Ud. como docente y al venir a las aulas, pues eso Ud.
 16 transmite a sus estudiantes ¿sí? transmite. Y la forma que Ud. aprende, y la forma, más
 17 bien... el medio donde está, de habla inglesa mismo, y viene acá a decir, bueno esto se
 18 aprende acá, y así se pronuncia, y así es esta forma. Y así es la cultura inclusive la parte
 19 cultural inclusive puede hablar muchísimo si Ud. ha vivido dentro de .. la cultura de habla
 20 inglesa.

21 Yo pienso que sí es una ventaja, sí del docente que haya estudiado, que haya ido a un país
 22 de habla inglesa que otro docente que a lo mejor no se haya ido. Sí creo que es una ..
 23 bastante .. ventaja....Por conocimiento.

24 **Algunos autores consideran el salón de clases como un "microcosmos" donde se reflejan**
 25 **y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el**
 26 **mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben**
 27 **abordarse en las clases de inglés? Cosas que pasan afuera en el mundo se dicen que**
 28 **también se reproducen en el aula**

29 No sé, si me aclara las cosas que están fuera, ¿a qué se refiere? Porque...

30 **O sea, las realidades, por ejemplo cuando hablamos de, de realidades sociales y**
 31 **culturales. Por ejemplo, por decir algo, que hay personas con mayor privilegio, por**
 32 **ejemplo afuera, ¿no es cierto? Hay diferencias económicas, sociales, es innegable, Al**
 33 **margen de que esté bien o esté mal. Sino pensando en las realidades sociales, y a veces**
 34 **decimos que esas realidades se repiten en el aula, en la medida en que.... Como Ud.**
 35 **antes hablaba, por ejemplo decía, personas con una comodidad económica más alta**
 36 **pues pueden acceder a más cosas y otros no. Entonces, ¿ese tipo de cuestiones se deben**
 37 **abordar en la clase de inglés?**


38 Yo creo que sí, pero hablo de .. la parte de adolescentes... por .. en el medio que trabajo
 39 porque hay que ser ... realistas con los chicos y hay que ser también muy minuciosos al
 40 hablar de esta parte porque .. puede herir susceptibilidades, ¿sí? dentro de los chicos al ser
 41 adolescentes, pues al hablar... por ejemplo la parte económica de que en el mundo está
 42 sucediendo esta desigualdad social y tanta cosa, y también que dentro del aula también
 43 existe esa desigualdad, también social eh... que más bien, en todo caso, si existe esa
 44 desigualdad social, el aspecto que el uno es económicamente .. más pudiente eh.. que el
 45 otro, pues y si tiene la...y si tiene la posibilidad, ¿sí? de aprender el idioma, pues que
 46 podría más bien, para que no exista esa desigualdad, más bien colaborar dentro del aula,
 47 ayudar dentro del aula, más bien para que no exista ese sentido de egoísmo.


48 Eh... También existe, por ejemplo, la discriminación en diferentes tipos de culturas que
 49 inclusive que dentro del aula Ud. también puede encontrar tranquilamente.

50 Entonces, yo creo que sí, sí se puede abordar. Por ejemplo en el caso de, de las culturas,
 51 todas somos iguales y hay que respetarlas nada más. Sí. Yo creo que se debería abordar.
 52 Por aprendizaje, por educación para ellos también, inclusive hasta valores para ellos.

53 **Para valores**

54 De tolerancia

 vivir en el extranjero~

 Importancia de abordar temáticas sociales

Entrevista: Participante 5

55 Si pues en muchas aulas en nuestros colegios supongo que debe haber, yo ya no he dado,
56 me he desconectado pero supongo que debe haber estudiantes de diferentes culturas, se me
57 ocurre pensar una cultura tan extendida en nuestro país que está en todas partes por
58 ejemplo de los conciudadanos otavaleños, es otra cultura que está siendo partícipe dentro
59 del aula.

60 Exactamente, y vamos al punto eso justamente de que, por ejemplo, yo tengo este momento
61 de coincidencia que estamos haciendo esta entrevista.

62 Le comento el caso que tenemos en una aula un caso de un muchacho que es otavaleño y
63 utiliza su vestimenta. Pues al principio eh... vamos al famoso caso del *bullying*, que le
64 empezaban a hacer, sí por su, su corte de cabello, por su vestimenta, y ... nosotros como
65 docentes, sea el área que sea, pues estamos llamados a, a abordar esa situación, es decir
66 bueno, es una cultura diferente que hay que respetarla, ¿sí? ... Nosotros somos otra cultura
67 que tienen que respetarnos. Entonces debe haber el respeto mutuo dentro del aula. También
68 una situación de valores que tienen también que ir aprendiendo. Yo creo que sí, sí deberíamos
69 valor muchísimo la parte más bien cosas... la parte cultural, la parte social.

70 Al margen de la enseñanza de inglés

71 Exactamente, al margen de la enseñanza de inglés.

72 Hay temas por ejemplo que existen también en la enseñanza del inglés, por ejemplo eh.. temas
73 que vienen de cultura. O sea ahí yo creo que para hablar de cultura dentro de los temas que
74 surgen dentro de los libros que nos dan, por ejemplo, sí se podría eh.... enseñar al mismo
75 tiempo inglés y al mismo tiempo cultura, sí al mismo tiempo por ejemplo respeto a cada uno
76 de nosotros, como cultura. Cada uno de nosotros tenemos diferentes culturas, diferentes
77 tradiciones, diferentes formas de ser como personas, sí se podría... encaminar por esa parte
78 eh...es decir utilizando el idioma.

79 Ud. dice utilizando el idioma, y ¿cómo lo haría? , Cómo lo haría? Por ejemplo ahora que tiene
80 este caso del, del estudiante otavaleño, y que ha existido esta especie de rechazo, en
81 términos que se expresa con *bullying* y todo eso y, además de dialogar y conversar con los
82 chicos ¿cómo lo haría? a través del idioma

83 Bueno, y obviamente yo creo que sería, para hacer una diferencia, y pues hacer una
84 demostración de estudiantes que pues no por ser de una cultura diferente quiere decir que
85 aquí en Cuenca un estudiante pues no puede aprender el idioma porque una vez vino un
86 estudiante con el idioma un poquito, un nivel bajo, es más ya lo hice, ya lo hice, que exponga
87 un poquito con un nivel obviamente bajo que exponga sobre su cultura, y que.... Exponga su
88 cultura y que nos cuente algo, ¿sí? obviamente el chico pues expuso en un inglés sumamente
89 básico donde que tuve que ayudarlo bastantísimo, ¿sí? y de allí partiría al resto de chicos
90 pues, y que también ellos expongan de una cultura de acá, que expongan, que expongan, y
91 que se den cuenta de que, de que... a pesar de ser diferentes, a pesar de ser diferentes, pues
92 somos iguales, llegamos al mismo... al mismo punto, realmente, ¿sí? Entonces yo creo que es
93 una forma más bien de llegar a los estudiantes.

94 Y bueno Ud. ya comentó que es necesario esto por esta cuestión de tolerancia,

95 Exactamente de respeto, sobre todo.



Ejemplo de clase con temáticas sociales



Importancia de enseñar temáticas culturales



Ejemplo de clase con temáticas sociales

Entrevista: Participante 5

96 Y como digo, es más bien, es crear valores dentro del aula. Eso yo creo que sí sería importante
97 desarrollar valores.

98 DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTOS



Importancia de objetivos educativos~

Entrevista: Participante 6

1 ¿Cuales son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?

2 Eh.. bueno muy, muy buenas tardes.

3 Eh.... con respecto a la pregunta pues, básicamente, hoy en día el idioma inglés eh... viene
4 siendo un idioma universal, y si nosotros queremos tener una educación de primera, pues
5 debemos estar a la par de países desarrollados donde ya se domina el idioma inglés.

6 Entonces, una de las principales razones, yo pienso que, que el... para que el país eh...salga
7 adelante pues es la educación y dentro de la educación pues el aprendizaje de un idioma
8 como el inglés viene siendo una base dentro del desarrollo de un país.

9 **Sí efectivamente, y como Ud. dice una base para desarrollar el país, pues entonces y no
10 solo nuestro país sino mucho países.... se considera al inglés un idioma internacional, ¿no
11 es cierto? Tomando en consideración que este idioma, pues es un idioma internacional
12 que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece
13 esta lengua?**

14 Eh..... me puede repetir por favor.

15 **¿a quién(es) considera Usted piensa que pertenece el idioma inglés? Considerando que
16 es un idioma internacional, bueno a veces no pensamos en estos asuntos pero¿Qué se
17 le ocurre pensar, con quién lo asocia?**

18 Bueno o sea, así a primera respuesta, o sea yo asocio al inglés con países de
19 Norteamérica, pues Inglaterra bueno, se asocia, ¿no es cierto?

20 Sin embargo, yo creo que eh... nosotros como, como, como profesores eh....tenemos
21 también que eh... adueñarnos nosotros de una manera positiva de, de, de la enseñanza del
22 inglés, o sea tenemos que trascender no solamente mirar hacia un idioma, sino también el
23 tener en cuenta que si consideramos al inglés una lengua, una lengua importantísima que
24 dentro de muy poco tiempo quizás sea ya considerada un idioma común, ¿no? en
25 diferentes aspectos, ámbitos económicos, políticos, de transacciones, entonces yo creo
26 que ... el inglés viene a ser un idioma que, no podría decir que se le pertenece a un país, o
27 a una sociedad o a un cierto grupo, no? yo creo que hoy en día el inglés debe ser
28 ...nosotros debemos adoptarlo como un idioma eh... común, que nos pertenece a todos
29 por el mismo hecho de la importancia que tiene.

30 **Y Ud. habló de algunos países....de Inglaterra, de EEUU, en fin ¿Qué variedad(es) de
31 inglés prefiere enseñar?**

32 Bueno, o sea, en mi caso como docente de inglés, pues obviamente ... eh.. se da que
33 nosotros tenemos que aplicar el idioma pues norteamericano, ¿sí?

34 Independiente que, que muchas de las veces en nuestra actualidad el, el gobierno a
35 nosotros como docentes nos trata de, de, de evaluar en base al inglés británico, lo cual se
36 nos vuelve un poco complicado porque nosotros en la universidad eh.... estuvimos
37 nosotros en contacto no con el inglés británico sino con el inglés norteamericano.

38 Eh.... entonces yo a mis estudiantes, o sea, les involucre más en el idioma eh... de los
39 EEUU, digamos así, el idioma norteamericano, dizque el inglés británico, entonces, sin
40 embargo, o sea es importante para el estudiante decirle, ¿no es cierto?, comunicarle que,
41 que, que hay, ¿no?, hay un inglés británico, un inglés norteamericano, hay que

efectos de la expansión del inglés
Beneficios del aprendizaje de inglés

Beneficios del aprendizaje de inglés~

Deberíamos apropiarnos del aprendizaje

efectos de la expansión del inglés~

preferencia por inglés americano y/o b

preferencia por inglés americano y/o b

Importancia de la exposición de
diferentes variedades

Entrevista: Participante 6

42 mencionarle también eso porque tiene que estar consciente el momento de involucrarse
43 eh... el estudiante que está aprendiendo una segunda lengua. Entonces eso sería mi
44 respuesta.

45 **Y me imagino que Ud. enseña el inglés norteamericano por esa influencia que tuvo**
46 **cuando Ud. aprendió inglés.**

47 Básicamente es por eso, básicamente es por eso, sí, básicamente es por eso, es la
48 influencia que uno tuvo como, como estudiante, ¿no es cierto? y eso a le... uno tiene ese,
49 esa costumbre de, de, de, también a los estudiantes, de transmitirles esto.

50 En términos generales pienso que es más positivo porque si nosotros eh... bueno hacemos
51 un sondeo, ¿no es cierto? La mayoría de, de nuestros estudiantes, de nuestra sociedad, de
52 nuestro país ¿no es cierto? tiende a ir a EEUU, ¿no es cierto? Entonces ya tienen quizás un
53 conocimiento previo tanto de la pronunciación, de los, de los, de los modismos, en base a
54 lo que es Norteamérica, entonces se vuelve más productivo enfocarnos a ello. Pero no hay
55 que dejar de lado tampoco el otro.

56 **Ud. mencionó que el Ministerio de Educación les evalúa con el inglés británico y es un**
57 **poco más complicado.**

58 Sí, se vuelve complicado.

59 **Nos puede elaborar un poquito más, eh... detallar por qué es más complicado**

60 Bueno, ... eh.. tuve la oportunidad de dar una prueba, el Ministerio de Educación que nos
61 evalúa a nosotros los docentes, eh...y esta eh... prueba, pues eh.. tenía bases del inglés
62 británico, específicamente en el el *listening*, ¿sí? Entonces obviamente Ud. en el momento
63 de escuchar se da cuenta pues de la diferencia de la pronunciación, entonces esto si afecta
64 un poquito el hecho de que uno no estaba acostumbrado, no estaba 100% preparado,
65 entonces se vuelve un tanto difícil. Entonces, sí sería bueno que primero se tenga en
66 cuenta, quizás, el estudio previo, los conocimientos previos que tuvieron los docentes
67 dentro del área y en base a eso, se evalúe ¿no es cierto? y ahí incluso se va a tener unos
68 resultados más confiables porque muchas de las veces, si es que el estudiante, bueno en
69 este caso, los docentes tenemos los conocimientos previos, por ejemplo del inglés
70 norteamericano, y se nos evalúe en un inglés británico pues los resultados no van a ser
71 100% reales, ¿no es cierto?


72 **Claro, es como decir que con la misma regla con la que se aprenda, que se mida**


73 Exactamente. Claro, de eso se trata.

74 **Y hablando del inglés hay un concepto el inglés estándar ¿Cómo define Usted el inglés**
75 **estándar? ¿Qué es para Ud. el inglés estándar? ¿Con qué le asocia?**


76 Bueno yo el inglés estándar, yo podría .. en estos momentos, decir que me viene a la
77 mente el concepto de inglés general, nosotros, por ejemplo en nuestro caso tratamos, yo
78 asocio inglés estándar con inglés general digamos que básico, más inclinado a aspectos de
79 la vida diaria, no tanto un inglés técnico, más bien un inglés que pueda servirle al
80 estudiante eh... básicamente para comunicarse, para darse a entender. Eso me viene a la
81 mente el momento que utilizamos la palabra estándar, general, digamos que básico, que le
82 sirva básicamente al estudiante o a los docentes para comunicarse. Ya si es que hablamos
83 de inglés técnico, bueno ya involucra otro tipo de términos, ya un poquito más avanzados.

 Razones de preferencia por variedad de inglés

 Razones de preferencia por variedad
migración a EEUU promueve
aprendizaje

 Contexto educativo ecuatoriano~

 interpretaciones de inglés estándar

 inglés estándar concebido para la
comunicación

Entrevista: Participante 6

84 **Pensando en los docentes y según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un**
 85 **profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?**

86 Bueno, o sea, antes que nada yo creo que es importante que el docente tenga un dominio,
 87 ¿no es cierto?, de lo que está enseñando, eso es importante ya que nosotros estamos
 88 transmitiendo conocimientos y esos conocimientos tiene que ser conocimientos sólidos
 89 ..para el estudiante, entonces eh... uno sería tener unos conocimientos...eh dominar el
 90 área, o sea dominar, estar siempre preparados, estar siempre eh..a la guardia de a lo
 91 mejor de... a la vanguardia, perdón, de a lo mejor de alguna innovación, o estar siempre
 92 en cursos de preparación, entonces yo creo que tener los conocimientos es básico para
 93 poder nosotros transmitir a los estudiantes.

94 En un segundo plano, pues bueno podría ser el hecho de tener las estrategias, eh.. las
 95 metodologías correctas para llegar a un estudiante. Lamentablemente, eh.. bueno lo digo,
 96 así no, no todos tenemos esa cualidad de a lo mejor eh.. de ser docentes, ya.

97 Hoy en día, Ud. sabe que en el Ecuador, eh... economistas, arquitectos pueden ejercer la
 98 docencia, lo cual no digo que esté mal pero no hay un conocimiento previo, una
 99 pedagogía, de cómo implementar una estrategia, una metodología. Entonces yo creo que
 100 sí es importante el tener conocimientos de estrategias metodológicas, porque en sí van a
 101 llegar, ¿no es cierto?, que en el ámbito educativo pues tanto el estudiante como el
 102 docente se vean beneficiados.

103 **Y yendo ahora por otro lado, por los contenidos ¿Cuáles son los contenidos que Ud.**
 104 **enfatisa en sus clases de inglés?**

105 ¿En general?






106 **Sí en general, o algunos que nunca faltan**


107 Bueno, eh... bueno para ser realista pues, eh... yo tiendo a enfocarme en los que es el
 108 *speaking* pero también el, el, el *grammar* o sea para mí, no sé si fue la influencia que tuve
 109 aquí de la universidad, que tiendo a enfocarme en lo que es la gramática del idioma, pero
 110 para mí la parte fundamental es la parte oral, saber desarrollar las habilidades del
 111 *speaking*.



112 Yo creo que esas dos habilidades, pues son las que yo enfatizo más, obviamente sin dejar
 113 al lado el *reading*, *writing*, pero esas dos un poco como que me enfoco un poquito más.

114 **Y un poco pensando en las temáticas, Ud. nos cuenta son un poco contenidos**
 115 **lingüísticos, *grammar*, *speaking* y las otras destrezas; en temáticas, en tópicos, alguno de**
 116 **su preferencia o que siempre le gusta abordar con sus estudiantes**

117 Bueno, o sea realmente eh... Ud. sabe que el texto que nos da el ministerio o los textos
 118 que uno tiene pues uno se guía por los contenidos que están ahí, entonces, por ejemplo ya
 119 es normal en un texto *daily routines*, ese tipo de cosas, *hobbies*, ese tipo de cosas,
 120 entonces uno también ya eh... como que tiene eso de base y también va por esos temas,
 121 así. Obviamente el texto no es una camisa de fuerza, uno trata de buscar material extra, o
 122 uno mismo a veces crear un material de acuerdo a los estudiantes que uno tiene porque
 123 generalmente el texto tiene unos contenidos que no se apegan a la realidad de nuestros
 124 estudiantes. Entonces uno tiene que acomodar, uno tiene que ver la manera de cómo

-  Habilidades de un profesor de ing
-  Importancia de la preparación/pr
-  La preparación en metodología e
-  Contexto educativo ecuatoriano~
-  Falta de preparación académica/

-  Contenidos de clase de inglés~

-  Contenidos basados en texto guía~
-  Necesidades de estudiantes~

Entrevista: Participante 6

25 implementar o sacar provecho a, a cierto tema utilizando otras estrategias, otros recursos
26 de acuerdo a las necesidades de nuestros estudiantes, sí, sí.

27 **Acoplado....**

28 Exactamente.

29 **Cosas generales, cotidianas a la realidad.**

30 Eso , yo pienso que es importante que los temas sean abordados eh...tomando de base lo
31 que es nuestra vida diaria, que se pueda los contenidos aplicar al contexto, que sean útiles,
32 que el estudiante vea que los puede utilizar.

33 **Y ahora pasando de nuevo a los profesores ¿Cuál es su definición de profesor ´nativo´?**

34 ¿Un profesor nativo hablante?

35 **Ajá**

36 Bueno o sea a mí lo que me viene a la mente cuando escucho nativo pues es un, es un
37 docente que tiene el idioma, el inglés como su lengua madre, ¿no es cierto? entonces para
38 mí es lo que es un nativo hablante. En este caso nosotros no somos nativo hablantes.
39 Entonces eso es lo que me viene a la mente cuando le escucho profesor nativo hablante.

40 **Y un poquito según su experiencia, nos puede enumerar las ventajas y desventajas de un
41 profesor ´no nativo´**


42 Bueno... Buena pregunta (risas).

43 Bueno, yo creo, vamos primero con algunas de las desventajas. Yo creo que
44 principalmente es la cuestión de la pronunciación, o sea es, es... lamentablemente el no
45 ser nativo hablante digamos que en cierta manera podría afectar eh... el hecho de que
46 nuestros estudiantes... al, al nosotros enseñarles una segunda lengua, no tengan ellos de
47 manera perfecta eh... ese aprendizaje en cuanto a la pronunciación por ejemplo, una
48 desventaja que podría ser.


49 Hablando de ventajas, yo creo que una de, una de las ventajas, podría ser que el docente
50 siempre necesita, el docente que no es a lo mejor nativo hablante, siempre está buscando
51 maneras de, a lo mejor, de llegar, ¿no es cierto?, de llegar a ese nivel, tener, a lo mejor,
52 una pronunciación lo más cercana a un nativo hablante. Entonces, esa búsqueda que tiene
53 el docente, ese interés, hace que uno busque estrategias, metodologías que las va
54 poniendo en práctica dentro del, del salón de clase, ¿sí? Entonces, esa podría ser una
55 ventaja y una desventaja en cuanto a esos dos aspectos.



56 **Y de un profesor nativo cuál sería la venta.... Bueno ya nos comentó un poco la
57 pronunciación en términos de ventajas, y en términos de desventaja ¿tiene él alguna
58 para Ud.?**



59 Bueno, sí podría ser, ¿no?; sí podría ser que a lo mejor los estudiantes, al verse frente a un
60 docente nativo hablante, pues eh... los estudiantes, a lo mejor, no entiendan de manera
61 muy clara a lo mejor, el mensaje, ya sea por la fluidez, o por la naturalidad que tiene un
62 nativo hablante. Entonces, eh..... frente a un docente que no es nativo, que a lo mejor,
63 trata de, de, de ... hacerse entender, o se hace entender de mejor manera por el mismo
64 hecho de que, de que va al nivel de sus, de sus eh... de sus estudiantes. Entonces la posible


 Necesidades de estudiantes~


 Aprendizaje significativo~

 Definición de profesor nativo~

 limitaciones en la pronunciación~ 

 ventajas del profesor no nativo~
 Importancia de la preparación/pr

 Importancia de la preparación/pr

 Necesidades de estudiantes~

Entrevista: Participante 6

65 desventaja podría ser justamente eso que a lo mejor los estudiantes no pueden entender
66 de una manera clara el mensaje por la fluidez, y la, la rapidez, que tiene en este caso el
67 nativo hablante, puede volverse una pequeña desventaja. Entonces en este caso, el nativo
68 hablante tendría que tomar en cuenta el antecedente que, que está frente a estudiantes
69 de una segunda lengua. Tratar de él más bien acomodar a las necesidades del, del
70 estudiante. Eso sería.

71 **Y un poquito pensando en los acentos ¿Qué opinión tiene Usted de su acento? ¿Cómo se**
72 **siente con su acento?**

73 Eh.... ¿Mi acento en relación a lo que estoy aprendiendo el inglés o mi acento natural?

74 **Su acento, su acento en el inglés**

75 Ah! en el inglés. Bueno, realmente siempre hay algo que mejorar, ya, o sea uno trata de
76 hacer lo mejor, pero siempre es importante practicar, eh... a lo mejor estar en constante
77 eh... práctica, ¿no es cierto? del idioma para no perder a lo mejor, a lo mejor, Ud. sabe que
78 si no practica se olvida. En todo caso, yo siento, es mi perspectiva, que llevo a mis
79 estudiantes, ellos me entienden, entonces por esa parte pues bueno, estoy tranquilo.
80 Porque siento que mi pronunciación, mi acento es entendible para mis estudiantes y
81 también bueno pues cuando he hablado con personas nativas, pues también me hago
82 entender. Entonces, por esa parte, siento que bueno, estamos bien, ¿no es cierto? siempre
83 uno obviamente tiene que estar en constante práctica para no perder esa, esa fluidez o la
84 pronunciación.

85 **Ahora pensando en el inglés ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se**
86 **usa en el mundo? Algo nos mencionó al inicio pero nos puede...**

87 Bueno, yo pienso que es básicamente por el hecho de que el inglés se ha vuelto el idioma
88 digamos que base para diferentes ámbitos, por ejemplo ámbitos comerciales, si nosotros
89 vamos al internet la mayoría de páginas web o sea están en idioma inglés, entonces yo
90 pienso que por eso el inglés tiene esta importancia, se está volviendo un idioma común
91 para diferentes ámbitos comerciales, ámbitos de negocios. Entonces por ahí viene la
92 importancia de este idioma.

93 **Ahora pensando en la educación. Algunos autores afirman que la educación en general, y**
94 **por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al respecto?**
95 **Es la enseñanza del inglés, en nuestro caso, ¿es un acto apolítico? ¿No tiene relación con**
96 **la política, debe tener no debe tener? ¿Cuál es su opinión?**


97 En este momento yo pienso que la educación en sí no tiene nada que ver con la política,
98 si... digamos obviamente ... siempre va a haber aspectos que, que se relacionen dentro de
99 la política, pero en sí la educación debería estar alejada de la política. La educación es un
00 derecho que está en la constitución y eh... tiene que estar alejada de, para mi punto de
01 vista, de temas políticos. Aunque se quiera o no pues, Ud. sabe que al ser la educación un
02 derecho de todos los ciudadanos, hay gente que se quiera aprovechar, a lo mejor, de esto
03 para hacer política.


04 Quiera o no, pues, si hay, si se mezcla eh... la educación, ¿no es cierto?, con la política.

06 **¿En el sentido de que la gente toma como bandera de un cierto partido, de una cierta**
ideología?


 Necesidades de estudiantes~ 

 satisfacción con su pronunciación/a

 Importancia de la preparación/práct

 Inglés como lengua internacional~

 Enseñanza del inglés es apolítica~

 La enseñanza del inglés está
relacionada con política

Entrevista: Participante 6

07 Sí, exactamente, viene a ser como un trampolín político, esto de la educación. No debería
08 pero se da, yo creo que no solo en Ecuador. En todo el mundo se trata de tomar ventaja.

09 **Algunos autores de la lingüística crítica mencionan que el inglés y su enseñanza privilegia
10 a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?**

11 Lamentablemente, yo creo que sí, o sea sí es, si hay... esa diferencia marcada. Si nosotros
12 vamos a un sector. Por ejemplo la educación privada, vemos que se da mejor, digamos
13 que, valoración al idioma inglés, la segunda lengua, en este caso el inglés, entonces si se
14 ven beneficiados ciertos grupos porque a diferencia del sector público, que recién
15 siento que ahora se comienza a darle, a tratar de darle importancia al inglés. Pero siempre
16 hay ese pensamiento, y lamentablemente, sigue estando presente en nuestra sociedad, de
17 que por ejemplo la educación privada, en cuanto a la enseñanza de un segundo idioma, en
18 este caso de inglés, sí está sobre la educación, la educación pública, sí, y es un claro
19 ejemplo las, la carga horaria, por ejemplo. En nuestro caso para la escuela tenemos tres
20 horas semanales de, del idioma extranjero, si Ud. va a un colegio particular, pues estamos
21 hablando de cinco horas. Obviamente hay una, hay una desventaja, ¿no es cierto? hay una
22 diferencia, una diferencia entre lo público y lo privado.

23 **Un poco regresando al acento en inglés. Muchos docentes hoy en día piensan que el
24 acento en inglés no es tan importante ¿Qué piensa Ud. al respecto? En su opinión, ¿es
25 importante no es importante? ¿A lo mejor hay una mejor variedad o acento?**

26 Yo pienso que hay que, hay que.... esto es un asunto de respetar, ¿no es cierto? las, las
27 culturas de cada, de cada país.

28 Alguna vez eh.... yo dije que me siento muy orgulloso de mi acento y a su vez el acento que
29 yo tengo se mezcla con lo que yo estoy aprendiendo el inglés. Y obviamente es una mezcla,
30 ¿no es cierto? Y a raíz de eso se da una diferente pronunciación. Yo creo que aquí lo
31 importante es eh... transmitir un mensaje, que tanto el docente se haga entender y que los
32 estudiantes, pues logren adquirir los conocimientos, ¿no es cierto? Eso es lo más
33 importante, ya el acento en sí o exigir a los estudiante cierto tipo de acento, que a lo
34 mejor terminan cierto año de, de estudio, y a lo mejor tienen que tener un cierto acento,
35 yo creo que eso va a un segundo plano, lo más importante que ellos puedan transmitir sus
36 pensamientos, ellos puedan adquirir conocimientos eh.. independientemente del acento.
37 Yo pienso así.

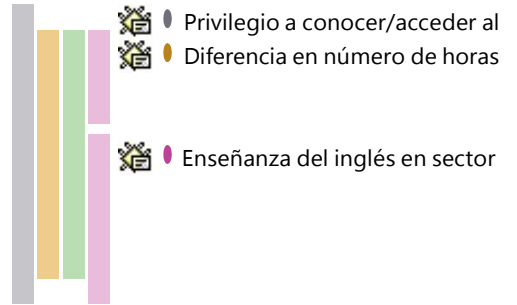
38 **Por lo tanto, para Ud. ¿existe una mejor variedad o un mejor acento que otro?**

39 No, no, no, definitivamente, no o sea aquí lo importante es transmitir el mensaje, hacerse
40 entender independientemente del acento.

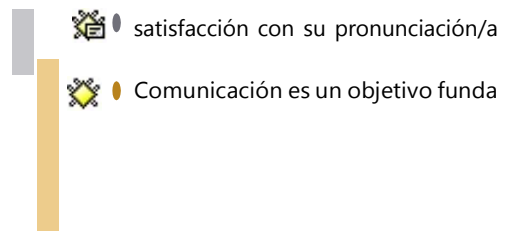
41 **Supongamos en un caso hipotético de que tuviera la oportunidad de participar en un
42 seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones que se van a
43 llevar a cabo al mismo tiempo, una dictada por un profesor nativo y la otra por un
44 profesor ecuatoriano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos
45 secciones escogería y por qué?**

46 Bueno.eh... yo escogería la del nativo hablante, obviamente si es estamos hablando de
47 que ambos profesores dominan el área, dominan el área de igual manera. Pues, bueno el
48 hecho que yo no ser un nativo hablante, es importante yo.. estar en contacto con un
49 nativo hablante, o sea eh... si es que yo voy donde aquel docente que a lo mejor no es

La enseñanza del inglés está relacionada



Las variedades del inglés son iguales~



Las variedades del inglés son iguales



expositor nativo permite contacto con pronunciación/acento/modismos

Entrevista: Participante 6

50 nativo hablante, que tiene obviamente los mismos conocimientos, a lo mejor no voy a
 51 estar en ese contacto del, del idioma inglés, o sea, uno como docente siempre busca, ¿no
 52 es cierto? de estar en contacto con el idioma, de una manera natural, entonces yo sí me
 53 inclinaría por ir a la charla con el docente nativo, obviamente sin menospreciar lo que es el
 54 docente que a lo mejor no es nativo si los conocimientos son los mismos, es como

55 **Es como aprovechar el recurso**

56 Exactamente, aprovechar el recurso, exactamente.

57 **Varios profesores participantes en este proyecto indican que el no haber vivido, ni**
 58 **estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un**
 59 **profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto? ¿Es así?**

60 Bueno, yo pienso que sí, que si obviamente puede haber una desventaja ya que, que ...
 61 aprender un idioma extranjero, en este caso el inglés, también involucra estar en contacto,
 62 en contacto real con la cultura y las personas que a lo mejor tuvieron la oportunidad de
 63 viajar, de trabajar allá, y estuvieron en contacto las 24 horas del día con la cultura donde
 64 se desarrolla el idioma, pues, si hay una ventaja, en diferentes aspectos, la pronunciación,
 65 de los modismos, del mismo hecho de compartir la cultura en sí, entonces si es una
 66 ventaja, sí, sí, quiera o no es una ventaja.

67 **Y habría alguna manera de cerrar esa ventaja, digamos que tienen esos profesores de los**
 68 **que no lograron salir, habría algún mecanismo para superar esa desventaja, digamos**

69 Ya creo que depende más del docente. O sea, el docente tiene que buscar la, la manera de,
 70 estamos en un mundo tan competitivo que uno tiene que, por sus propios medios, buscar
 71 la manera de no quedarse atrás, si es que de alguna manera uno se siente en desventaja
 72 pues hoy en día, al menos en nuestra sociedad, en nuestra Cuenca estamos ahorita mucha
 73 gente extranjera, entonces se puede aprovechar eso, ¿no es cierto? a lo mejor
 74 involucrándose, buscando la manera de estar en contacto con la comunidad.


75 **Algunos autores consideran las aulas de clase como un "microcosmos" donde se reflejan**
 76 **y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el**
 77 **mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben**
 78 **abordarse en las clases de inglés?**


79 Yo pienso que sí, yo pienso que, que que... la clase no solo se debe limitar a cierto tipo
 80 de temas, ¿no es cierto? Tenemos que .. darle la oportunidad al estudiante a que sea un
 81 estudiante crítico y, y.. obviamente por que no abordar, a lo mejor, temas de contenidos
 82 de carácter, a lo mejor, social, político, yo creo que no está por demás. Eh... Tenemos que
 83 salirnos un poco de la, de ese estereotipo de que el docente tiene que estar solamente
 84 eh... enfocado a ciertos contenidos, yo creo que la clase hoy en día ya va un poco más allá.


85 Sí creo que sí se puede abordar otro tipo de temas, incluso la clase se volvería más
 86 interesante, ¿no es cierto?



87 **¿Alguna manera? ¿Cómo lo haría, cómo Ud. abordaría todos estos otros aspectos?.**
 88 **¿Alguna manera que se le ocurre este momento?**

89 Alguna manera, pues bueno.

 expositor nativo permite contacto con

 vivir en el extranjero~


 Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones

  Importancia de abordar temáticas s
 Contribuye a la formación de
 estudiantes críticos

Entrevista: Participante 6

90 Yo trato, a lo mejor con mis estudiantes, lo que es incentivar lo que son los debates, a
 91 ellos les gusta bastante este tipo de estrategia, y dentro de un debate uno tiene la
 92 posibilidad, como docente, de abordar una infinidad de temas. Entonces es interesante
 93 como los estudiantes se involucran en temas políticos, temas de educación, temas
 94 religiosos, obviamente con el debido respeto a todos, respetando la opiniones de cada
 95 quien, ¿no es cierto? Entonces es una manera interesante de, de, de llevar eh ..
 96 conocimientos y también de poder expresar los pensamientos de, de, de cada, de cada
 97 persona.

98 **DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTOS**

  Cómo abordar otras temáticas~

Entrevista: Participante 7

1 ¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador? ¿Qué piensa Ud.?

3 Ya .. eh.. bueno los.. muchas veces los chicos no están conscientes de la necesidad de aprender inglés, pero debemos de estar conscientes por ejemplo de esto de que el inglés es una forma de comunicarnos a nivel mundial, eh... hay muchos... por ejemplo si hay una reunión en algún .. país en el.. y nosotros, eh.. y la única forma de comunicarnos es a través del inglés, lo que decimos la *lingua franca*. Entonces esa sería la razón para aprender inglés en el Ecuador.

9 Aparte eh... vivimos en una ciudad en la que hay mucho turismo, entonces si es que .. las personas estamos capacitadas o sabemos inglés podemos tener hasta un .. ingreso extra o podemos hasta, hasta vivir de eso porque... hay...conozco muchos chicos que eh... saben inglés y que se ayudan de eso para guiar a las personas que son ... ya sea de... de Norteamérica o ya sea de Inglaterra para guiarles, para que hagan aquí sus compras, para ayudarles en poder alquilar un lugar para vivir. Entonces eso sería algo conveniente que les serviría en el Ecuador.

16 Me gustaría acotar que el inglés brindaría acceso a una educación internacional, a información en internet, a textos académicos y científicos. Además, a través del inglés se puede disfrutar de la tecnología, viajes, música, video juegos e inclusive bromas en otro idioma que acercaría a la cultura de un país de habla inglesa.

20 **Y como Ud. dice es una lengua franca, también se la llama un idioma internacional que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el idioma?**

23 Al ser un idioma internacional nos pertenece ya a todos, que es la forma en la que podemos comunicarnos con una persona en cualquier lugar del mundo.

25 Y es de todos. Ajá.

26 **Yendo un poquito a la enseñanza ¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar?**

27 Eh... ¿Variedades? ¿A qué se refiere específicamente?

28 **Por ejemplo a veces decimos el inglés británico, americano, australiano o así**

29 Bueno, yo creo que los estudiantes deberían estar expuestos a .. todo tipo de inglés, ah bueno lastimosamente en la universidad recibimos, a veces el inglés, recibimos el inglés americano y entonces uno va a las aulas y enseña el inglés americano. Y realmente muchas veces como profesores tenemos el problema de que, como no estamos acostumbrados por ejemplo al inglés británico, tenemos problemas. Entonces yo creo que lo mejor sería exponer a los estudiantes a los diferentes acentos y no tendrían problemas.

35 **Ud. acaba de mencionar el de acento. ¿Qué acento maneja Ud.?**

36 El inglés americano. Ajá.

37 **¿Cómo se siente Ud. con ese acento?**

38 Eh... bueno ... Como en la universidad recibí el inglés americano, estaba expuesta solamente a ese, entonces yo me siento muy cómoda utilizando el inglés americano, y me

efectos de la expansión del inglés~

inglés como lengua franca~

herramienta para comunicarse con extranjero en el país

Beneficios del aprendizaje de inglés~

inglés pertenece a todos~

Importancia de la exposición de diferen

Razones de preferencia por variedad d

preferencia por inglés americano y/o

Razones de preferencia por variedad

satisfacción con su pronunciación/ac

Entrevista: Participante 7

10 siento muy cómoda al escuchar el acento americano y realmente es el que yo enseño más
11 a mis estudiantes. Pero si .. intento eh.. de exponerles a otro tipo de, de acento.

12 **Antes Ud. mencionó la lengua franca, pero también hay este concepto el inglés como**
13 **lengua estándar. ¿Cómo define Usted el inglés estándar? Qué asociación tiene Ud.**
14 **cuando escucha este concepto de inglés estándar**

15 Cuando escucho un idioma estándar para mí es como que no se refiere a un acento en
16 específico sino más bien que yo acomode el inglés a mí, a mi pronunciación y lo
17 importante que el resto de personas me puedan entender. Eso es lo que entiendo como
18 inglés estándar.

19 **Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés**
20 **como idioma internacional?**

21 ¿Qué habilidades?

22 Primero, eh... obviamente tener un conocimiento amplio del inglés, eh... y también tener
23 un conocimiento en lo que es la metodología, y buscar técnicas de cómo exponer a los
24 estudiantes a los diferentes acentos, a diferentes ... eh... que se yo expresiones
25 coloquiales. Eso.

26 **¿Exponerles también?**

27 Mmmm

28 **¿Qué tipo de contenidos enfatiza en sus clases de inglés? Pensando en los contenidos**

29 En los contenidos? Bueno , eh... yo trato de relacionar mucho con lo que es la cultura, por
30 ejemplo si es que hablo de actividades diarias, pues veamos actividades diarias en general
31 y luego actividades diarias que tenemos aquí en Ecuador. Y siempre comparando con
32 países de habla inglesa, por ejemplo si hablamos de *holidays*, hablamos de *holidays* en
33 general o hablamos en nuestro país y otra vez comparando con países de habla inglesa.
34 Siempre de cultura.


35 En cuanto a esta pregunta, aparte de temas relacionados con la cultura de países de habla
36 inglesa y la nuestra, también se trabaja con contenidos que son relevantes para ellos, es
37 decir con contenidos que en un futuro les ha a servir en situaciones de la vida real.


38 También es importante trabajar con contenido de su interés (*favorite stars, youtubers,*
39 *technology, video games,* etc), y de esa forma se sentirán motivados.


40 **Ud. habla de países de habla inglesa, ¿qué países por ejemplo?**

41 Por ejemplo, ah... me enfoco más en lo que es EEUU. Entonces como le mencioné
42 anteriormente si hablamos de *Holidays*, si hablamos de *April's fool day* y comparando con
43 el día de los inocentes. O hablamos de fechas específicas que solamente existen allá como
44 esto del *Saint Patrick's day*. Nosotros no, no celebramos .. eh.. exactamente eso. Entonces,
45 generalmente con lo que es de EEUU.



46 **Ahora, pensando en los profesores hay esta cuestión de profesor nativo ¿Cuál es su**
47 **definición de profesor 'nativo'?**


 satisfacción con su pronunciación/acento


 interpretaciones de inglés estándar~

 Habilidades de un profesor de inglés

 La preparación en metodología es im

 Contenidos de clase de inglés~  I

 Aprendizaje significativo~

 Importancia de enseñar temáticas culturales

Entrevista: Participante 7

78 Ya, un profesor nativo es una persona que aparte de hablar inglés como su lengua .. eh..
 79 nativa digamos, también sabe de enseñanza, sabe de metodologías y técnicas para la
 30 enseñanza de un idioma.

31 **Así mismo, según su experiencia, nos puede enumerar las ventajas y desventajas de un**
 32 **profesor ‘no nativo’**

33 Ya, de un profesor que no es nativo, las ventajas y desventajas.

34 Eh... bueno, en cuanto a las ventajas es que si es esa persona .. eh.. estudió para ser
 35 profesor, está totalmente preparado para ello, sería una ventaja, está preparado. Además
 36 tuvo su capacitación en inglés. También está preparado en lo que es la lengua. Yo creo que
 37 eso sería eh.... un punto positivo

38 Una ventaja ... sería que esa persona sabe lo difícil que fue aprender una segunda lengua.
 39 Y de esa forma podría guiar a los estudiantes porque sabe específicamente cuáles fueron
 40 los problemas. Sabe exactamente qué eh... problemas de la pronunciación, por ejemplo
 41 sabemos que tenemos problemas de *shuwa* por ejemplo. Entonces, enfatizar más en eso,
 42 ayudarlo, las formas en ayudarlo en eso, las formas en pronunciación. Por ejemplo, *short i*
 43 tenemos el problema. Entonces enfatizar... sabemos cuál es el problema y...podemos
 44 ayudar a los chicos. En cambio una persona que no es nativa tal vez se le pase por alto, o
 45 no ve la, la importancia o no ve cuáles son las debilidades del, del estudiante.

46 **Ud. se refiere a que es más difícil apreciar las dificultades.**

47 Exacto, sí. Exacto, la persona que no es nativa sabe exactamente cuáles son las
 48 dificultades. Sabe más o menos..eh.. sabe el esfuerzo que el estudiante está poniendo y
 49 le va como que ayudarlo más en el proceso porque ya pasó por aquello.

50 **A veces se ha visto, por ejemplo, especialmente en centro que ofrecen servicios para la**
 51 **enseñanza del inglés, se ha visto letreros y en la propaganda “tenemos profesores**
 52 **nativos” ¿Por qué cree que estos centros utilizan este elemento como motivador para**
 53 **captar más audiencia?**

54 Sí eh .. bueno he escuchado mucha gente que dice, especialmente padres de familia que
 55 quieren inscribir a sus hijos en los cursos, y la primera pregunta es ¿pero si hay profesores
 56 nativos?. Entonces, conversando con ellos generalmente dicen que, que uno es que los
 57 chicos están como que más expuestos a un inglés real. Es lo que generalmente los papás
 58 me han comentado. Eh....también me han dicho que, que por la pronunciación, ajá, que
 59 los chicos escuchando eh...la, bueno eso es lo que dicen los papás, escuchando la
 60 pronunciación de un nativo, los chicos van a desarrollar su, eh su.. su lenguaje, su
 61 pronunciación de una mejor manera. También les ayuda en el *listening*. Claro, bueno yo
 62 no concuerdo mucho en eso porque si un profesor que no es nativo está preparado para
 63 ser profesor, sabe de la materia, entonces tranquilamente el estudiante se puede
 64 beneficiar de aquello.

65 **Hace algún tiempo también desde las altas esferas del Ministerio de Educación había un**
 66 **programa que se llamaba “It’s time to teach in Ecuador”, ¿no sé si escuchó?**

67 Sí, sí escuché. Ajá.

Definición de profesor nativo~
 La preparación en metodología es imp

ventajas del profesor no nativo~
 Conocimiento del contexto/debilidad
 Limitaciones del profesor nativo

ventajas del profesor no nativo~

Prestigio del hablante nativo~
 Pronunciación del docente es modelo
 La preparación en metodología es importante

Entrevista: Participante 7

18 **Sí, sí escuchó. Llamaban a profesores, díganos a profesionales de cualquier área con**
 19 **preferencia de ser nativos, ¿Qué opinión tiene de esta convocatoria? No estoy al tanto**
 20 **de que si todavía existe, realmente no he investigado, pero hace algunos años.**

21 Hace años escuché que había la convocatoria, pero .. ¿esas personas vinieron a dar clases
 22 ya en los colegios?, ¿sí, sí dieron clase?

23 **Entiendo que sí, he visto en las noticias, algunos sí, sí vinieron.**

24 **¿Qué opina de esta convocatoria que hacía la institución más alta, como el Ministerio**
 25 **de Educación?**

26 También bueno lo que escuché es que ¿recibían un sueldo alto, un sueldo muy alto?

27 **Bueno capaz que sí, si podría ser, no estoy muy segura, pero sí, sí podría ser.**

28 Bueno nuestra percepción fue como que están menospreciando a los profesores de inglés
 29 porque si es que aquí en el Ecuador hay profesores y están muy preparados, entonces no
 30 hay la necesidad de traer una persona nativo para que esté al lado de un profesor tal vez
 31 guiando, ¿no? Un menosprecio.

32 **Un menosprecio**

33 Ajá

34 **Y pasando un poco con el inglés ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más**
 35 **se usa en el mundo? Cuáles son las razones**

36 Mmmm. Eh... me parece que... por lo que por la potencia que ha sido, que han
 37 tenido esos países, entonces se comenzó a utilizar en el mundo de los negocios, se
 38 comenzó a utilizar en el entretenimiento y se expandió.

39 **De qué países, cuando Ud. dice en los países, ¿a qué países se refiere?**

40 Ah..... en ese tiempo en Norteamérica

41 **Ya, en todos los países de Norteamérica.**

42 Ajá


43 A esta pregunta acotaría que el inglés es el idioma de los negocios ya que en Inglaterra y
 44 en Estados Unidos se encuentran sedes empresariales importantes. Además, considero
 45 que el inglés es el idioma del entretenimiento y por esa razón es el que más se usa en el
 46 mundo.

47 **Y ahora hablando de la educación. Algunos autores afirman que la educación en**
 48 **general, y por lo tanto, la enseñanza del inglés son actos apolíticos, que no deben estar**
 49 **cruzados por la política ¿Cuál es su opinión al respecto?**

50 Ya. Bueno, concuerdo con eso. No debe estar eh.... cruzado, enlazado con La política


51 Eh.....lamentablemente los políticos eh... como que hacen uso de la educación para ganar
 52 votos, para ganar puntos, para quedar bien. Pero el momento que nosotros
 53 desenlazamos de la política, creo que sería la única forma de ver, un... una buena...un
 54 buen ... funcionamiento, díganos, de la educación.


 Discriminación laboral~

 Subvaloración al profesor no nativo~

 Razones de la expansión/dominio del i

 efectos de la expansión del inglés~

 Enseñanza del inglés es apolítica~

 Enseñanza del inglés es apolítica~

Entrevista: Participante 7

35 **Ahora.... Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza**
 36 **privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?**

37 Bueno, yo pienso que también eso está muy liga.. ligado a la, .. a lo que es la educación
 38 privada y pública. Por ejemplo, lamentablemente es verdad que en... cuando hay la
 39 educación pública, sí tienen los estudiantes mayor accesibilidad a lo que es una buena
 30 enseñanza del inglés, lamentablemente porque..

31 **¿En la educación pública o privada?**

32 La educación privada, sí perdón, la educación privada.

33 Sí, lamentablemente, porque en la parte pública no se ven aspectos como por ejemplo el
 34 número de estudiantes. Mmm. Una vez tuve la oportunidad de trabajar con 52 y en el
 35 otro curso habían 54 estudiantes, eh....en un colegio público, no había espacio ni para
 36 caminar, los estudiantes realizaban las actividades.. eh... no, no podía revisar, no podía
 37 monitorear el trabajo que estaban haciendo. Sí es que les pedía que hagan un diálogo,
 38 que compartan alguna experiencia, que quieran hacer una pequeña actividad de
 39 conversación era imposible, monitorear, comenzaba tal vez, podía monitorear a unos
 70 cinco o seis grupos y ya se acababa el tiempo, se acababa la hora. Eh.... con ese número
 71 de estudiantes es muy difícil también controlar la disciplina.

72 En cambio en los colegios....en... me parece que en muchos colegios privados, sí se fijan
 73 mucho en lo que es el número de estudiantes. Tienen muchas veces unos 25, 20 y 25
 74 estudiantes por aula, hablo por ejemplo en el caso de mi hijo, hay 20 estudiantes en el
 75 aula. Entonces el nivel.. recibe el mismo número de horas de inglés, perdón ellos reciben
 76 en la escuela, eh.... 5 horas de inglés en la escuela. En la escuela pública reciben
 77 solamente dos, máximo 3 horas, pero..

78 **¿A la semana?**

79 Exacto a la semana, pero, pero no se ve ningún resultado.

30 Hablando del número de horas, también en los colegios, en un colegio priva, en un
 31 colegio público reciben 5 horas hasta lo que es 2do de Bachillerato y 3 horas en inglés en
 32 el último año, 3ero de bachillerato.

33 En cambio en los privados eh.. reciben a veces 8 horas, 14 horas, a veces hasta más horas
 34 de inglés. Están más expuestos al inglés. Entonces, sí es diferente. Entonces,
 35 lamentablemente sí se ve una diferencia en lo que es, en lo que es la clase social. Porque
 36 lamentablemente los colegios públicos eh.. reciben menos horas de inglés, demasiado
 37 número de estudiantes.

38 **Ajá, se dificulta más el aprendizaje**

39 Ajá.

30 **Ahora, el acento que tienen los profesores de inglés hoy en día no merece mucha**
 31 **importancia. ¿Qué piensa Ud. al respecto?**

32 Yo creo que lo importante es ... comunicarse, comunicarse. Que la otra persona le pueda
 33 entender lo que Ud. está diciendo, que se haga entender es lo importante. Yo creo que lo
 34 importante en el lenguaje es comunicarse.

Enseñanza del inglés en sector privado/p

Contexto educativo ecuatoriano~
 Diferencia en número de estudiantes~

Enseñanza del inglés en sector privado
 Contexto educativo ecuatoriano~

Enseñanza del inglés en sector priva
 Diferencia en número de horas~

Comunicación es un objetivo fundamental

Entrevista: Participante 7

35 **Porque hay también variedades. En su opinión ¿para Ud. existe una mejor variedad o**
 36 **acento?**

37 No, no, no. Como le dije anteriormente si me puedo comunicar, sé el acento que yo
 38 utilice, está bien.

39 **La comunicación es lo importante.**

40 Ajá

41 **Ahora, en una situación hipotética, si tuviera la oportunidad de participar en un**
 42 **seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada**
 43 **por un profesor nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad**
 44 **reconocida del país, ¿a cuál de las dos secciones asistiría y por qué?**

45 Ya, yo creo que no haría diferencia en escoger si es que es nativo o no, eh... más bien me,
 46 claro, me fijaría en la experiencia, en su curriculum, en..., en la...no sé pues, si tiene
 publicaciones, en ese tipo de cosas, pero no si es que es nativo hablante.

47

48 **¿Eso no sería una prioridad? Más bien otras cosas**

49 Exacto, más bien en otras cosas como la experiencia.

50 **Varios profesores participantes en este proyecto afirman que el no haber vivido, ni**
 51 **estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un**
 52 **profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto?**

53 Ya... podría ser una desventaja ... si es que ese, el profesor ecuatoriano no se ha
 54 preparado de otra forma.

55 Por ejemplo, nosotros tenemos, podemos tener acceso a lo que es la cultura a través de,
 56 del internet. Ah...bueno estamos en un mundo en el que podemos saber cómo funciona
 57 las cosas o como son las tradiciones de otros lugares solamente utilizando la
 58 computadora. Eh... Tenemos mucho contacto con personas de diferentes lugares,
 59 entonces no creo que sea un impedimento el no haber viajado para no saber de la cultura
 60 de otras personas, de otros lugares. Ajá. Podemos tener el acceso a través del internet, a
 61 través de una preparación, a través de instrucción.


62 **Claro, a través de una instrucción propia**


63 Ajá


64 **Ahora, algunos autores consideran al aula de clases como un “microcosmos” donde se**
 65 **reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro**
 66 **en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural**
 67 **deben abordarse en las clases de inglés?**

68 Yo creo que sí, porque somos ... eh... personas que claro venimos de diferentes hogares
 69 con diferentes .. eh culturas, sí, entonces ... yo creo que sí sería importante porque de esa
 70 forma hasta podemos compartir lo que somos, cómo somos, eh.. nuestras tradiciones,
 71 porque, por ejemplo, hay personas que pertenecen a grupos étnicos, entonces, muchas
 72 veces vienen y comparten algo interesante.


73 Yo tengo un estudiante que, que pertenecía a un grupo étnico y contaba cómo eran la..
 74 ciertas tradiciones y los demás estudiantes eran interesados y las exposiciones eran en

 origen/nacionalidad de profesor no es condición para determinar si es bueno o mejo

 vivir en el extranjero~

 Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones


 Importancia de abordar temáticas sociales

 Importancia de abordar temáticas sociales

Entrevista: Participante 7

35 inglés y claro tenía que hablar sobre algo importante sobre ellos, y entonces él hablaba
 36 sobre algo específico de su, de su cultura. Y era interesante y todos pudieron
 37 enriquecerse de, de los demás compañeros. Y también pudieron eh... valorar, siempre
 38 recalcando que se debe valorar a la otra persona. Ajá.

39 **AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA**

 Importancia de abordar temáticas sociales

Entrevista: Participante 8

1 ¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?

2 Bueno, considero que eh... bueno el Ecuador no debería quedarse como rezagado del
3 aprendizaje de este idioma sabiendo que el inglés es considerado la, la lengua franca y
4 realmente las ventajas que tiene el aprender un 2do idioma y en este caso el inglés, pues son
5 bastante considerables. Yo creería que los pasos que se han dado poco a poco en el Ecuador,
6 sobre todo en la parte del aprendizaje de una segunda lengua, han sido positivos, pero aún
7 nos falta mucho por recorrer.

8 **Ya, perfecto. Ud. nos habla sobre las ventajas que nos puede dar el inglés, ¿nos puede
9 elaborar un poquito más al respecto?**

10 Claro, eh... bueno en la parte... por ejemplo, en el campo científico tenemos nosotros una
11 gran cantidad de artículos que, que se escriben en este idioma y lo cual nos amplía nuestro
12 conocimiento al momento de tener el acceso a ellos, por un lado.

13 Por el otro lado, digamos ya como autores de, de, digamos como de esta parte científica, pues
14 también estaríamos como mucho más cercanos a compartir este conocimiento en este
15 idioma. Se conoce que los eh.. , digamos, los *papers*, que son escritos en inglés pues tienen
16 eh.. una audiencia mucho mayor a los *papers* que son escritos en español. Eso por un lado

17 Por otro lado también, podríamos decir que el intercambio de culturas es bastante positivo, el
18 entender no solamente el idioma sino la parte de la cultura. Y es un idioma pues, que es
19 hablado en muchos países, alrededor del mundo.

20 **Tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que Ud.
21 menciona se habla alrededor del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el
22 idioma? A veces no pensamos eso, pero yo tengo esa curiosidad.**

23 (risas) Ya. ¿A quién le pertenece?

24 **¿A quién o quiénes le pertenece el inglés?, o no le pertenece a nadie, si fuera el caso.**

25 Bueno, yo tampoco nunca he pensado realmente en esa pregunta. Pero, yo creería .. bueno
26 que ... claro, que le pertenecería al que quiera tenerlo, ¿no?

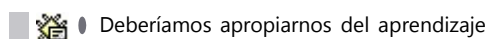
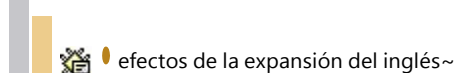
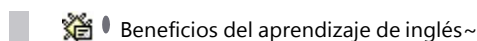
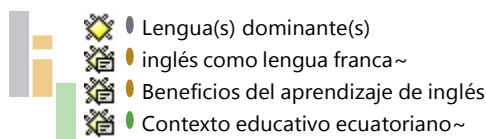
27 Claro por ejemplo, en nuestro caso, en mi caso, siendo profesora de inglés pues eh... bueno,
28 yo amo este idioma. Yo le podría decir que me pertenece. Pero también a través de mis
29 clases, yo, lo que trato es que .. se vuelva este sentimiento eh, digamos a veces adverso por
30 parte de los estudiantes, que más bien ellos también lo tomen como, una herramienta hacia
31 ellos, que sea esta herramienta parte de ellos, parte, digamos como de su perfil profesional
32 para poder hacer uso de este, de esta herramienta en el bien de ellos, y claro y también de
33 esa manera contribuyen a toda la sociedad, ¿no?

34 Pero realmente, no, nunca me he hecho esa pregunta, pero yo creo que le pertenece a quien
35 lo quiera tener.

36 **A quien lo use**

37 A quien lo use, claro, claro.

38 **Perfecto. Muy bien. Muchas gracias, y pensando justo en esta expansión del inglés, ¿Por qué
39 piensa usted que el inglés es el idioma que más se usa en todo el mundo?**



Entrevista: Participante 8

10 Yo pienso que EEUU, siendo la potencia mundial que es, tiene una influencia muy grande en
 11 el mundo. Entonces realmente, ellos eh... eh.. pues a través de toda la parte de negocios, a
 12 través de toda la cultura, a través de toda la parte científica pues, poco a poco ha ido ganando
 13 este espacio mundial. Y claro su idioma, digamos, su primer idioma es el inglés, yo creo que
 14 eso sería pues las razones por las cuales poco a poco, ellos han ido como llegando a un país y
 15 llegan con el idioma y luego poco a poco se va expandiendo, ¿no?

16 Entonces yo creería que esas son las razones.

17 **Sí, y justamente viendo esa expansión que se ha regado en el mundo... ¿Cómo le ve Ud. esa
 18 expansión? ¿Es positiva, es negativa? ¿Cuál es su opinión con respecto a la expansión del
 19 inglés?**

20 Bueno, yo le veo realmente como positivo, sí. Eh... bueno sobre todo en la parte, digamos,
 21 bueno también en la parte cultural, Ud. sabe el idioma no es solo la parte del lenguaje sino es
 22 también toda la parte cultural. Pero yo, por ejemplo en la parte cultural ¿no?, entonces yo
 23 digo tengo aquí varios compañeros, los *expats*, entonces por ejemplo ellos tienen su parte
 24 cultural que yo espero que..., por ejemplo, si hablamos de parte de la puntualidad, por
 25 ejemplo, entonces que eso en, en nuestra cultura, poco a poco, se vaya, eh... digamos, siendo
 26 parte de lo nuestro, eh... Pero también por ejemplo en el caso de, de la parte científica, ¿sí?
 27 tener el acceso a, inclusive a veces ... por ejemplo, esta parte del acceso se vuelve incluso
 28 hasta a veces gratuita, entonces yo creería que en esa parte es positivo, es positivo.... Eh... eso
 29 creería.

30 **¿El acceso? Ud. dice el acceso cuando Ud. habla del acceso, se refiere ¿al acceso a los
 31 *expats*? por ejemplo o eso no, no me quedó claro**

32 Sí, el acceso también a ellos o también el acceso a, a *papers* que están publicados en inglés
 33 pero que tienen un acceso libre a la información.

34 **Ah, ya, ya.**

35 **Muchas gracias, y Ud. también un poquito antes mencionó el inglés como lengua franca o
 36 como lengua internacional. Nos podría definir brevemente ¿qué es una lengua franca o
 37 como lengua internacional? ¿Cómo le ve Ud. esos términos?**


38 Sí, bueno cuando hablan, digamos, en la parte de la literatura, cuando hablan de la *lingua*
 39 *franca* es una .. es un, es un lenguaje que es reconocido de manera internacional


40 Y que tiene así su espacio en varios eh.. países alrededor del mundo


41 Entonces el inglés, inclusive desde mi punto de vista, eh... se ha convertido en eso, ¿no? en un
 42 idioma internacional, y sobre todo reconocido internacionalmente




43 **Muy bien. Eh..... Ahora por otro lado, pensando un poco en la educación. Hay algunos
 44 autores que dicen que la educación no es neutra, que siempre hay propósitos e intereses
 45 detrás. Siendo la enseñanza de inglés, digamos, parte de la educación ¿Cree que la
 46 expansión y la enseñanza del inglés tienen algún interés detrás, algo oculto?**

47 Ah... Bueno, pudieran existir varios intereses; bueno siendo por ejemplo EEUU una potencia
 48 mundial, pues claro pudiera existir ahí intereses económicos, por ejemplo, de que varios
 49 países sigan con la misma tendencia que tiene EEUU. Pero yo pienso que, digamos en la parte
 50 educativa, el, el ir un poco más allá, yo creería que es más bien un aporte para, para nosotros,

 Razones de la expansión/dominio del inglés

 Percepción positiva de expansión de inglés

 Lengua(s) dominante(s)

 Intereses por expandir el inglés~
 Percepción positiva de expansión de
 inglés

Entrevista: Participante 8

31 por ejemplo en el caso de Ecuador, específicamente. Entonces eh... por qué no eh.. digamos,
 32 tomar como estos modelos, que han tenido resultados, digamos claro, no, no todo es el 100%
 33 positivo, ¿no?. Pero en gran parte existen razones por las que ellos son una potencia
 34 mundial, pero pudiéramos seguir con estos ejemplos positivos para poco a poco poder eh..
 35 tal vez .. seguir un ejemplo y podernos, digamos como alinear a esos, a esos procesos que
 36 ellos llevan, pero yo creería que en la parte educativa, yo creería que debería considerarse
 37 como una parte neutral el idioma.

38 **Eh... y ahora pasando un poquito ya a los ingleses que ahora se dicen también, o a los**
 39 **acentos o a las variedades ¿Qué variedad(es) de inglés, digamos británico, americano, etc.**
 40 **prefiere enseñar?**

41 Bueno eh... Antes realmente era como muy marcado, inclusive en la parte, digamos de
 42 material didáctico que uno utilizaba siempre

43 Inclusive, se preguntaba que cuál era la preferencia en cuanto al inglés americano y al inglés
 44 británico, y hasta ahí llegaba esta parte de división, ¿no? Pero realmente poco a poco, eh...
 45 inclusive, bueno, los autores respaldan la situación del acento no como una, una barrera en el
 46 lenguaje, sino más bien digamos como diferencias que existen en el idioma, pero que no
 47 tienen que ser barreras. Entonces, yo creería que este momento lo principal es ... la
 48 comunicación ¿No es cierto? que exista este entendimiento entre ambas partes, entre el
 49 emisor y el receptor. Entonces mientras eso se mantenga, mientras eso esté presente ahí,
 50 realmente yo considero que la parte del acento en sí, pasaría a un segundo plano, a un
 51 segundo plano. Sí. Porque Ud. sabe que posiblemente existan inclusive dos personas que
 52 hablen un perfecto inglés americano; pero sin embargo no lleguen a un consenso tampoco
 53 que no puedan entenderse. Entonces, más bien, inclusive en las clases, la práctica es esa, o
 54 sea el concepto de comunicación es ese; el otro me entienda y realmente esté dentro de mi
 55 nivel, manejando los seis niveles que en la universidad se maneja, si yo, eh... digamos cumpla
 56 con los parámetros debidos de mi nivel, realmente yo creería que eso debería ser lo más
 57 importante.

58 **Sí, había muchas personas que pensaban que el acento en inglés es un aspecto que no**
 59 **merece tanta importancia entonces Ud. estaría de acuerdo con eso.**

60 Yo estoy de acuerdo con eso, sí, sí, sí.

61 **Y bueno entendiendo esto, había una siguiente pregunta que es ¿Cuál es la mejor variedad**
 62 **o acento? Yo asumiría cuál es su respuesta, pero igual quisiera hacerle la pregunta**

63 Ya (risas)

64 Bueno, yo realmente no tengo ningún, ninguna preferencia, porque inclusive en la parte del
 65 material que nosotros manejamos, digamos en la parte de audio, existen ejercicios de
 66 personas que manejan diferentes acentos, entonces yo no podría decir a mis estudiantes éste
 67 es el mejor acento para que Ud. aprenda. Entonces, realmente yo no tengo ningún tipo de
 68 preferencia.

69 Desde mi punto de vista, el acento británico en muchas ocasiones es mucho más entendible
 70 que otro tipo de acento, pero realmente eso podría ser inclusive relativo porque depende
 71 también de la persona que esté hablando. Puede ser que alguien se encuentra con una
 72 persona de Gran Bretaña que tampoco le entienda. Entonces, realmente no tengo ninguna
 73 preferencia en cuanto al acento.



Percepción positiva de expansión de inglés



Comunicación es un objetivo fundamental



Comunicación es un objetivo fundamental



Importancia de la exposición de diferentes variedades

Entrevista: Participante 8

24 **Y un poco Ud. nos comenta que en los materiales de audio se les expone a los estudiantes a**
 25 **diferentes acentos, pero Ud. no tiene ninguna preferencia, más bien le aborda de una**
 26 **manera general, o algo así le logré entender**

27 Aja

28 **Tal vez por ahí es ... ¿Ud. maneja más un inglés estándar? ¿O algún otro? ¿Cómo le define el**
 29 **inglés estándar?**

30 Ah...

31 **¿Sí ha escuchado este término?**

32 Claro, claro, pero bueno realmente el material que nosotros manejamos en un gran
 33 porcentaje eh.. vienen de libros que eh.. manejan editoriales americanas, eso es así; eh... pero
 34 realmente, sin ningún tipo de preferencia, sin ningún tipo de preferencia podríamos decirlo
 35 también que podríamos manejar en la clase algo así como un inglés estándar.

36 **¿Es así como decir una cuestión medio neutral?**

37 Neutra, totalmente neutral.

38 **Y ahora que nos comenta esto de los materiales, y que es muy común que se manejan libros**
 39 **de editoriales extranjeras, y en el caso del Instituto se manejan textos de inglés americano.**
 40 **¿Cómo le ve Ud. esos materiales? ¿Cuál es su opinión sobre ellos?**

41 Bueno, nosotros en este caso específicamente durante este semestre, yo estoy trabajando
 42 con el inglés en las carreras no vigentes. Ahí no, no manejamos un material específico, no
 43 tenemos en sí un libro; igual en el curso que manejo en Ciencias de la Hospitalidad que es de
 44 Inglés y Turismo III, tampoco no tenemos ningún tipo de material.

45 Lo que yo busco como profesora es que el material cumpla con los objetivos que se han
 46 planteado en el sílabo y que claro están alineados al perfil del estudiante, ¿no es cierto?
 47 Dejando al lado las situaciones del acento y la parte de los ingleses, ¿no es cierto?

48 Lo que yo busco es que estos ejercicios cumplan con estos objetivos planteados. Realmente lo
 49 que yo busco es el mejor material que podamos nosotros brindar al estudiante. Igual cuando
 50 buscamos en la plataforma, igual buscamos mejores, digamos como plataformas, buscamos
 51 los mejores ejercicios que ayuden a fortalecer los objetivos planteados. Pero no tenemos en
 52 sí, un libro, como para decir si tal vez la elección fue buena o mala, pero realmente no tengo
 53 ese referente durante en este semestre en cuanto al material que nosotros buscamos como
 54 área de inglés, va, apunta hacia eso, ¿no? a cumplir esos objetivos.

55 **Entonces es un trabajo arduo para Uds.**

56 Por supuesto

57 **Prácticamente desarrollan todo el material**

58 Por supuesto. Sí, sí, sí.

59 En tanto, digamos bueno nosotros también en el Instituto, existe ..como varias opciones
 60 para poder buscar el material y lo mismo sucede en Ciencias de la Hospitalidad porque a
 61 diferencia del Instituto, en Ciencias de la hospitalidad, existen también eh.... yo no podría
 62 decir que es el inglés ... vaya.



Experticia de editoriales extranjeras~
 interpretaciones de inglés estándar~



libro/material debe cumplir con objetivos

Entrevista: Participante 8

33 ¿Técnico?

34 No, no obviamente porque el, el sílabo también está planteado con lo que dicta el Marco
35 Común Europeo; sin embargo deben existir unos contenidos de las carreras que ellos están
36 estudiando, unos contenidos. Es como .. lo que nos piden .. como contenidos mínimos en
37 cuanto al Inglés III. Entonces esos contenidos mínimos, sí los podemos encontrar en el
38 material que tenemos en la facultad. Sí, existen, digamos, específicamente para gastronomía,
39 para hotelería o para turismo.

70 Pero el material que tenemos ahí, es digamos, de una editorial reconocida y también el
71 material es muy, muy bueno y cumple con los objetivos, también que nos ayudan a manejar
72 la parte del Marco Común Europeo.

73 Ah las dos cosas, los contenidos y los objetivos del Marco

74 Sí, a la par

75 ¿Ud. les ve como positivos esos textos, digamos?

76 Sí, sí, sí. Nos ayudan mucho en la parte de la planificación.

77 Muy bien. Y ahora pasando un poquito a ... a los profesores, según su experiencia, ¿Qué
78 habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como lengua internacional?


79 Bueno, el conocimiento ¿No es cierto? Primero, si vamos a la parte de... digamos, estructural
30 del, del .. idioma, ¿no es cierto? Entonces, digamos al conocimiento básico del idioma en sí,
31 ¿no es cierto?


32 Y luego eh... conocer toda la parte también de los, de los niveles, de lo que manejan en
33 nuestro caso inclusive que estamos alineados con Ecuador al Marco Común Europeo, ¿no es
34 cierto? Y .. manejar, no solo la parte, digamos, estructural, sino también toda la parte cultural
35 que comprende el idioma, no solo basándose en la parte cultural de un país específicamente,
36 sino más bien, porque tenemos un gran abanico en cuanto al uso del idioma inglés, pero
37 también tener como ese conocimiento cultural para poder compartir eso con los estudiantes
38 y poder .. eh.. también en ellos crear una consciencia de no solo la parte, digamos, como
39 estructural o gramatical, sino también ver también la otra parte que es como la parte eh
30 ..cultural y la parte... social del, del idioma.

31 Claro y por supuesto la pedagogía, la didáctica también en general, debe estar ahí, debe estar
32 ahí.


33 Y pasando a estos profesores que se les ha llamado profesores nativos ¿Qué definición
34 tiene Ud. de profesor 'nativo'?


35 Bueno, que ha nacido en un, en un país donde se habla el inglés, donde el inglés es la primera
36 lengua... Eso yo puedo entender por profesor nativo. ¿Sí? Ahora dependerá mucho del
37 profesor, si tiene o no esta preparación para la enseñanza del idioma. Porque .. eh a veces
38 suceden estos inconvenientes, o sea de que tenemos todo, eh... digamos como el
39 conocimiento de la lengua, pero posiblemente esa transmisión del conocimiento o ese poder
40 compartir con el estudiante no existe. Entonces yo creería que debería ser ambas, ambas
41 partes, ¿no? la parte, claro, de .. en sí del conocimiento de cómo funciona una segunda
42 lengua, en este caso el inglés, pero en este caso ellos tiene su primera lengua el inglés, pero
43 también la otra parte del cómo compartir y cómo llegar a los estudiantes.


 libro/material debe cumplir con objetivos


 Experticia de editoriales extranjeras~


 Experticia de editoriales extranjeras~

 Habilidades de un profesor de inglés~


 conocimiento niveles del Marco Com

 Importancia de abordar temáticas soc

 La preparación en metodología es imp

 Definición de profesor nativo~

 Falta de preparación académica/met

 Habilidades de un profesor de
inglés

Entrevista: Participante 8

34 **De cómo enseñar. Esta sería la combinación perfecta, digamos**

35 Sí, sí, sí, sería la combinación perfecta.

36 **Por decir algo. Sí. Eh.... Y pensando en los profesores ahora no nativos, ¿cuáles sería las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'?**

38 Las ventajas es poder llegar al estudiante en la, en la lengua no nativa. ¿No es cierto? O sea, a veces existen en las clases situaciones en donde Ud. puede ver, por la respuesta corporal de los estudiantes que no entendieron, o están un poco confusos, entonces Ud. como hace este cambio al otro idioma, el, claro, el idioma que compartimos los dos, para poderle explicar. ¿No? Pero claro eso es... digamos, nosotros lo llamamos esos como casos extremos. Pero sin embargo, eso es una gran ventaja. Nos quedamos así los estudiantes nos quedan viendo con esos ojitos como, "y ahora cómo vamos a seguir con la clase", cuando no entienden. Pero nosotros podemos .. como distinguir esa situación y poderlo explicar en español. Entonces claro, el estudiante dice, "Ah, sí, ahora sí podemos continuar". Esa sería como una de las ventajas.

18 En cambio, claro eso mismo se vuelve como un arma de doble filo porque también el estudiante posiblemente sabe que si, que si algo sucede el profesor le va a resolver en español. Entonces posiblemente a veces el estudiante no hace el esfuerzo que debería ser sabiendo que el profesor habla su segunda lengua para poder eh... como entender o estar atento toda, toda la clase. Entonces, eso podría yo decir como ventaja y desventaja a la misma vez.

24 **¿Y alguna otra ventaja o desventaja de un profesor no nativo?**

25 Bueno la parte, digamos, eh... bueno estando en Ecuador, porque puede ser que yo enseñe en China o en Japón, yo que sé, pero digamos estando aquí en Ecuador, es entender el contexto social de donde estamos. Entonces tenemos una clara consciencia de lo que está pasando en el Ecuador. Y claro toda la parte, digamos, histórica del país. ¿No? Entonces donde comprendemos, digamos, totalmente cómo se dan, digamos, como las reacciones de los estudiantes. Uno sabe por qué sucede eso.

31 Esa podría ser otra ventaja, otra ventaja.

32 **Claro porque el nativo**



33 Porque el nativo al inicio no entienda lo que está sucediendo y posiblemente le tome algunos años el entender el contexto social donde estamos. Eso creería.



35 **Y yéndonos por la educación otra vez. Hay algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión?**


37 .. Apolíticos, manejándose que no tiene que ver nada con la política. ¿No es cierto?


38 **Ajá**

39 Totalmente de acuerdo. Sí, totalmente de acuerdo. Yo creo que... eh... digamos la enseñanza, bueno en el Ecuador (Tos) perdone, es un derecho, ¿No es cierto? es un derecho inclusive constitucional, entonces a parte de mi posición, que yo pueda tener una posición política, una posición religiosa, una posición de cualquier tipo, está primero el derecho al acceso a ese tipo de educación. Digamos en nuestro caso, el compartir porque claro, durante los años que tengo como profesora, es un compartir, más no es el, el... yo llego con todos mis

 L1 herramienta de comunicación en aula
 ventajas del profesor no nativo~

 ventajas del profesor no nativo~
 Saber relacionarse con otros actores

 Limitaciones del profesor nativo

 Enseñanza del inglés es apolítica~

Entrevista: Participante 8

15 conocimientos a toda la clase, más bien es un compartir porque uno aprende también mucho
16 de los estudiantes. Inclusive existen poco a poco estudiantes en los cursos que tienen ya una
17 formación bastante fuerte del idioma, entonces realmente uno aprende de ellos, aprende
18 mucho.

19 Y... Es realmente dejar a veces todas estas convicciones que uno tiene como profesor pero
20 realmente en, en quedarse en el sitio que uno tiene que es el compartir con los estudiantes,
21 fuera de cualquier eh... , como, digamos como convicción política o religiosa que uno tenga.

22 **Muy aparte**

23 Sí, sí, sí muy aparte.

24 **Y también pensando en estas cuestiones sociales, hay algunos autores de la lingüística**
25 **crítica consideran que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros,**
26 **¿Cómo le ve esa consideración? ¿Existe un privilegio?**

27 Bueno eh... de que tenemos ventajas al conocer, digamos el manejo del idioma inglés, eso es
28 cierto, eso es cierto. Eh ..pero por otro, claro pero por otro lado, es eh... como que ese poder
29 está en el mismo estudiante. Entonces ... de él depende el tomar esta herramienta, hacerla
30 suya, y seguir, no? digamos y sobresalir, pero claro eso se queda solo en las clases.


31 El estudiante tal vez no aprovecha ese tiempo que está en clase, y únicamente, lo ve... Y
32 muchos lo ven como un requisito. Entonces es únicamente pasar con el mínimo y no
33 aprovecha ese tiempo. Entonces realmente cuando termina su carrera y va al mundo real en
34 donde ahí, puede ser que en la parte laboral el inglés es un plus, sea un más para su carrera
35 es cuando, claro realmente eh... dice pero "bueno por qué no aprendí, claro pasé todos los
36 cursos pero no aprendí". Pero yo creo que ahí, se, se daría cuenta que pudiera ser un
37 privilegiado pero si hubiese tomado toda la ventaja en el pasado. ¿No es cierto?



38 Pero yo creo que sí. O sea, realmente el conocer otro idioma, en este caso el inglés, sí, o sea,
39 nos tiene en un, en un lugar privilegiado.


40 **Pero no es por el idioma per se, digamos, la enseñanza del inglés no es que determina ese**
41 **privilegio, sino cómo actúen los seres humanos.**

42 Por supuesto, cómo nosotros eh... utilizamos esa herramienta ¿No es cierto? en nuestro caso,
43 para primero, para nosotros y luego qué impacto eso tiene en los otros. Eso está en nosotros.
44 Este momento, por ejemplo, si hablamos de la Universidad de Cuenca, o sea todos tienen ese
45 acceso a la enseñanza de inglés. Depende de cada uno si con eso se vuelve privilegiado o no.
46 (Risas)


47 **Muy bien, muchas gracias. Por otro lado, en el cuestionario en línea en una pregunta sobre**
48 **los objetivos que debería priorizar un profesor de inglés y se tenía que poner en orden,**
49 **recuerde, más importante, importante, etc. y Habían 4 opciones: objetivos comunicativos,**
50 **lingüísticos, interculturales y educativos. Y se tenía que escoger tres. Y obviamente los**
51 **objetivos educativos tenían que ver con que el estudiante desarrolle sus habilidades,**
52 **desarrollen sus identidades, responsabilidad ciudadana, etc. La gran mayoría de docentes ni**
53 **siquiera consideraron estos objetivos educativos y eso me llamó a mí la atención. Alguna**
54 **idea por qué cree que los docentes ni siquiera los consideraron porque había que poner en**
55 **tres lugares: más importante, importante, y menos importante. Este objetivo ni siquiera fue**
56 **considerado en esa escala. La gran mayoría, era muy llamativo esa respuesta en general. A**

 Enseñanza del inglés es apolítica~

 Privilegio a conocer/acceder al inglés~
 Acceso al aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Privilegio a conocer/acceder al inglés~

 Acceso al aprendizaje de inglés~

Entrevista: Participante 8

37 lo mejor Ud. me puede dar una mejor visión ¿Por qué cree que los colegas no lo
38 consideran? ¿Cuál podría ser una razón que no lo priorizan como un objetivo? ¿Por qué se
39 hizo eso? ¿Alguna idea?

30 Realmente yo no recuerdo cuál fue mi categorización para serle bastante sincera.

31 **Ah sí, no, no se preocupe**

32 Pero claro, digamos, claro pero estoy segura que lo primero también fue lo comunicativo.
33 Desde mi punto de vista yo creería que fue lo comunicativo. Pero tal vez ¿lo otro?, ... no sé ...
34 o sea, ¿tal vez lo damos por sentado?, que entra ya cuando vamos a la parte comunicativa de
35 que está allí la parte de interacción en la parte educativa? Yo creería que tal vez por ahí
36 puede

37 **Puede ser**

38 Puede ser la razón que está ya allí, que no necesitaba ser como otra categoría,
39 simplemente.

30 **Como Ud. dice lo damos por sentado.**

31 Lo damos por sentado. Porque está ya dentro del proceso comunicativo posiblemente y que
32 por eso le dejamos al lado.

33 **Y allí le marcamos a los otros. Muy bien, muchas gracias.**

34 **También por otro lado, yéndonos a los contenidos porque había una pregunta sobre cuáles
35 son los contenidos que se priorizan. Algunos docentes piensan que los contenidos
36 lingüísticos son los más importantes porque había contenidos lingüísticos, comunicativos,
37 así mismo contenidos interculturales y contenidos específicos de la cultura de los hablantes
38 nativos. Muchos consideraron que los contenidos lingüísticos eran los más importantes.
39 ¿Alguna razón por la que piensa que ellos consideraban esto?**

10 Sí, inclusive bueno, es una pregunta que yo me hago semestre a semestre, ¿no? En esa parte
11 del *use of language*, por ejemplo, el uso de la lengua, ¿sí? que siempre está ahí en el sílabo,
12 ¿no? y que inclusive a veces ... es la pregunta .. de .. qué peso le damos dentro del sílabo y
13 que claro que primero debemos ir al contexto, que el contexto tiene que ser lo que, lo que
14 me ayude a llegar al uso de la lengua, ¿no?

15 Pero en un cierto momento, claro, poníamos solo la parte del contexto como por ejemplo los
16 títulos pero como el ambiente comunicativo pero no poníamos el uso de la lengua, pero llegó
17 un momento qué parte de la lengua utilizo para poder llegar al contexto. Entonces yo creo
18 que sí es una parte muy importante, muy importante porque si no, cómo el estudiante,
19 qué herramientas él va a tener para poder desarrollar, por ejemplo, la parte oral.

20 Entonces debe estar ahí, porque algunos decían, "no pongamos, no pongamos el uso de la
21 lengua porque el contexto ya nos da"; yo decía, pero, pero debemos tener por lo menos unos
22 mínimos de contenidos en esta parte para todos estar un poco, porque Ud. sabe en el
23 Instituto, por ejemplo, existen, no sé, 30 cursos del nivel 1, 20 del nivel 2 y 25 del nivel 3.
24 Entonces tampoco no podríamos dejar como en desventaja a unos estudiantes porque ven
25 más o a otros porque ven menos.

26 Entonces deberíamos llegar a esos acuerdos para ver, perfecto, con esta.. estos contenidos
27 lingüísticos vamos a llegar a este objetivo para este contexto, ¿sí? pero yo creo, o sea siempre



Importancia de objetivos educativos~



Importancia de objetivos educativos~



Búsqueda de equilibrio entre contenidos



Contenidos de clase de inglés~



Búsqueda de equilibrio entre contenidos

Entrevista: Participante 8

28 digo, "bueno, ¿qué peso le estoy dando a la parte del uso de la lengua?", pero es esencial
 29 porque con esto de la parte de gramática, por un lado, y con esto de la parte del vocabulario
 30 que junto hacen los contenidos lingüísticos, me van a ayudar a desarrollar ese tema en sí.
 31 Porque si no, ¿cómo, cómo lo hacemos? Yo creo que ... tampoco yo puedo decir de que, de
 32 aquí parto, porque yo no digo "a ver chicos", y era lo que se manejaba antiguamente, e
 33 inclusive puede que se siga manejando ahora en donde yo llego únicamente con el tema
 34 gramatical, pero no, o sea... lo que ahora intentamos es tener como este enfoque primero de
 35 contexto y estas son las herramientas que nos van a ayudar a que Ud. desarrolle el tema.
 36 Pero, pero es una parte esencial del sílabo, por ejemplo la gramática. Deben estar ahí.

37 **Debe estar explícito**

38 Debe estar explícito. Claro, inclusive el estudiante que sepa claramente. O sea, con esto yo
 39 puedo llegar a esto, porque no es porque así sucede no más porque sí, porque inclusive es
 40 una construcción inclusive hasta secuencial.

41 Le dicen, "Teacher, y ahora ¿Cómo digo esto?"

42 Perfecto, yo le puedo explicar, pero para llegar posiblemente acá, todavía nos falta un camino
 43 por recorrer. Pero, sin embargo yo no puedo decir, "no, eso no podemos ver ahora, vamos a
 44 ver después". ¡No, no, no, no! Se puede responder pero .. es un camino, es un camino, pero
 45 los contenidos lingüísticos tienen que estar.

46 **Muy bien muchas gracias.**

47 **También hay una gran mayoría que piensa que se deben dar contenidos culturales,**
 48 **conocimientos acerca de la vida, las costumbres de los países nativos. ¿Qué cree Ud.?**



49 Eh.. la lengua como le digo, ¿no?


50 **Sí, antes dijo, como no**


51 Sí claro, no es únicamente la parte lingüística ¿sí? Pero también .. responde a una población
 52 específica, ¿sí? Y ... yo creería que el ayudar al estudiante al tener como este .. acercamiento a
 53 otra cultura, es positivo, es positivo. O inclusive ¿por qué pasa esto?, ¿por qué es esto? Esa
 54 parte cultural tiene que estar también conectada en la parte tanto lingüística como, como .. la
 55 parte social, por ejemplo.


56 Entonces tiene que estar conectado porque no estamos hablando del ecuatoriano que vive en
 57 EEUU, o del ecuatoriano que vive en Italia, o del ecuatoriano que vive en Gran Bretaña. Es
 58 otra cultura. Entonces los estudiantes deberían tener como ese acceso a ese tipo de otra
 59 cultura y contarles eh.. también cómo es este contraste de la cultura porque no, no debería
 60 solo quedarse solo en la parte como, digamos, de los contenidos lingüísticos, pero yo creería
 61 inclusive que para los textos, eh... digamos la gran mayoría nos ayudan a tener ese
 62 acercamiento, inclusive con, con, con videos o con fotos podemos como un poco ver, pero
 63 siempre, claro, otra cosa es vivirla, ¿no? Pero, realmente ellos deberían, deberían conocer
 64 esa, esta parte de la cultura de, digamos, de otros lugares, que sé, en donde se hable el
 65 inglés.

56 **Muy bien, muchas gracias. Y justo Ud. que, que menciona que, claro, de alguna manera es**
 57 **un acercamiento a través de un video, a través de una foto, que no la viven... Muchos**
 58 **profesores dicen que para un profesor no nativo es una desventaja el no haber vivido,**

 Contendidos de clase de inglés~ 

 Búsqueda de equilibrio entre contenido:

 Contendidos de clase de inglés~

 Importancia de enseñar temáticas cultura

Entrevista: Participante 8

39 **trabajado o estudiado en un país de habla inglés. ¿Es para Ud. una desventaja? O... ¿Cómo**
 70 **le ve esa cuestión?**

71 Claro bueno en mi caso, yo tuve la oportunidad de, de estar, digamos, inmerso inclusive en la
 72 parte de educación, sí, por un par de meses en EEUU. Y luego también en otros viajes
 73 digamos que no fueron específicamente, por, por, digamos, por el ámbito educativo. Pero yo
 74 pienso que es esencial el tener ese contacto como profesor no nativo. Sí, claro, no
 75 únicamente el decir sino también el vivir porque ahí realmente uno puede hacer como este
 76 contraste y poder compartir. Sí, pero claro se vuelve también una, una desventaja. Tal vez
 77 eso no le mencioné porque, claro, no era mi caso, ¿no?

78 Claro, pero eh... podría ser una desventaja, sí, pero, claro el tener la oportunidad de el estar
 79 inmerso en otra cultura y el de vivir realmente esa, esa parte de la cultura es muy importante
 80 cuando uno inclusive eh.. está enseñando en su clase y surge un tema en donde Ud. puede
 81 aportar. Y claro es mucho más fácil entender a una persona de.. ecuatoriana a ecuatoriana
 82 antes que tal vez a otra persona de.... Porque Ud. ve ese contexto y Ud. lo ve desde su parte
 83 como ecuatoriana. Y comparte desde esa visión lo que Ud. vivió allá. Entonces es más fácil
 84 que los estudiantes como que le captan la idea.

35 **Muy bien, muchas gracias.**

36 **Eh... Y un poquito pensando en los exámenes que son otro tipo de material. Eh.. en los**
 37 **exámenes estandarizados para la evaluación del nivel de inglés, ¿Cómo les ve a estos**
 38 **materiales? Muchos en el cuestionario mencionaron que se debería usar exámenes**
 39 **estandarizados internacionales para medir el nivel de inglés. ¿Cuál es su opinión?**


30 Yo estoy de acuerdo, yo estoy de acuerdo porque eh... bueno en primer lugar son...
 31 instrumentos que han sido probados, por un lado. Por otro lado, son instrumentos que son
 32 reconocidos internacionalmente, por ejemplo si hablamos de, por ejemplo de los exámenes
 33 estandarizados de Cambridge, o los exámenes estandarizados de IELTS o de otro tipo, ¿no es
 34 cierto?


35 Todos ellos han tenido un proceso bastante, digamos, han pasado como revisiones bastante
 36 exhaustivas para llegar al sitio en donde están en este momento ¿No es cierto? Entonces, yo
 37 estoy de acuerdo, inclusive bueno, digamos, como profesora de la universidad, en que los...
 38 estas pruebas deberían tomarse a nuestros estudiantes porque eh... nos ayudarían a tener
 39 resultados reales de.. del nivel de nuestros estudiantes, sí. O inclusive si no podemos llegar a
 40 inclusive ese punto, por lo menos manejar eh... el tipo de preguntas que se manejan en esos
 41 exámenes. Por ejemplo, en nuestras pruebas o en nuestros exámenes de interciclo o finales
 42 manejar el tipo de pregunta que manejan ellos para nosotros también tener como un
 43 acercamiento al nivel eh.. real, digamos, de nuestros estudiantes.


34 **Muy bien, muchas gracias. Y eh... un poquito pensando en una situación hipotética de que**
 35 **Ud. está participando en un seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos**
 36 **secciones, una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una**
 37 **universidad reconocida del país, las dos charlas son a la misma hora, entonces ¿cuál de las**
 38 **dos elegiría?**

39 Bueno, primero yo eh... revisaría cuál es la formación de los dos profesores.

40 **Ya, sí.**

 vivir en el extranjero~

 vivir en el extranjero~

 Exámenes estandarizados son reconocidos

Entrevista: Participante 8

11 Cuál es la formación. Y... ambos van a manejar... porque yo creería que tal vez ¿no van a ser
12 las mismas estrategias?, ¿No es cierto? o ¿son las mismas? ¿Se entendería que son las
13 mismas?

14 **El tema es el mismo, son estrategias de enseñanza**

15 Ya. Pero yo realmente vería, cuál es el perfil profesional de, de ellos, ¿no? Y en base a ellos, yo
16 elegiría a cuál de los dos, cuál de los dos ir. Realmente, no sería, bueno voy a ir al del nativo, al
17 profesor que es nativo. No, no, no. Sino primero yo eh... primero revisaría cuál es la formación
18 de cada uno de ellos. Porque por ejemplo me interesaría mucho si es un profesor de la
19 Universidad de Cuenca, que tiene su licenciatura aquí, que tiene su maestría aquí, y por
20 ejemplo, una maestría o un doctorado fuera, porque, claro, aquí no existen esos doctorados
21 aún, ¿no?

22 Pero, estaría... Me interesaría mucho más, ¿por qué? porque está en nuestro contexto, está en
23 nuestro contexto porque, estoy segura, por ejemplo, que si estudió aquí, la parte de la
24 licenciatura, si estudió aquí la parte de la maestría es porque .. posiblemente, su, su digamos,
25 su práctica, como profesional la hizo aquí en el Ecuador. Y yo siendo una profesora que estoy
26 en el Ecuador, me interesaría mucho saber cómo puedo ayudar a los estudiantes aquí en el
27 Ecuador. Sí. Entonces yo creería que eso yo... primero yo revisaría, sí.

28 **Porque él conoce el contexto y él abordaría cosas como prácticas reales.**

29 Prácticas reales. Porque por ejemplo, también ahí estoy segura que saldrá como docente
30 tantos años, en tales lugares, en tal lugar. Entonces, eso me va a decir .. porque puede ser que
31 también el otro profesor sea nativo y que tenga el mismo tipo de formación o tal vez puede ser
32 que no sé, que tal vez haya enseñado en Indonesia, o yo enseñado en... pero yo viendo eso
33 pensaría realmente qué es lo que más me va a servir a mí como profesora aquí en el Ecuador.


34 **Muchas gracias. Finalmente, hay, así mismo unas consideraciones de algunos autores que
35 dicen que el aula de clases es como un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las
36 realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su
37 opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases
38 de inglés?**


39 Ah.... cuando se da la oportunidad, sí, sí. Cuando se da la oportunidad, sí. Eh... bueno, por
40 ejemplo, yo le puede decir inclusive en mi clase que he tenido a veces a las 7 de la mañana, los
41 estudiantes a las 8 ya no responden como deberían. Posiblemente ahí existe una situación de
42 nutrición, por ejemplo.


43 Entonces, claro mi pregunta es bueno ¿viene desayunando?, ¿cuántos no vienen
44 desayunando? Tiene que venir desayunado. ¿No es cierto? Entonces son situaciones, claro,
45 que tal vez no van a la parte social, pero puede haber algo ahí, una situación económica que
46 no le permita desayunar, pero se aborda.


47 No es que, como también como docente teniendo un sílabo, entramos a enfrentar esas
48 situaciones o a abordar esas situaciones, inclusive a veces suceden sin ninguna planificación,
49 por algún tema que sale. Pero por ejemplo como por situaciones de responsabilidad, como por
50 situaciones de, no sé, a veces inclusive hasta de tolerancia, cuando exista la posibilidad, se
51 abordan, se abordan... porque el, el estudiante es igual que el docente. ¿No es cierto? Es todo
52 un conjunto de, de situaciones, y todo un conjunto también de sentimientos y de aptitudes.
53 Entonces que no, únicamente el momento que uno ingrese al aula, entra el profesor, claro

 origen/nacionalidad de profesor no es

 ventajas del profesor no nativo~

 Conocimiento del contexto/debilidades d

 origen/nacionalidad de profesor no es
condición para determinar si es bueno o mejor

 Importancia de abordar temáticas sociales

Entrevista: Participante 8

54 uno... idealmente quisiera no, o sea.. como que entra únicamente el docente, y entra a su clase
55 que ha planificado y va a tener con sus estudiantes todas las dos horas, que es como lo
56 máximo que yo tengo en mis, en mis, en este momento, en mis actividades. Pero a veces
57 suceden situaciones en donde entra su parte también personal, claro, en donde alguien tal vez
58 hace un comentario y posiblemente a Ud. no le parece y no puede dejar pasar. Entonces,
59 donde Ud. tiene que hacer un alto a su clase y poder abordar. Como por ejemplo, alguna,
60 alguna situación tal vez de una burla hacia un compañero, o de alguna situación de *bullying* en
61 el aula, entonces uno no, bueno al menos yo no puedo hacerme como la que no escucho y
62 como que no veo nada. Entonces yo hago un paro a mi clase y se aborda la situación.

63 **Perfecto, entonces Ud. nos dice que la, la manera un poquito de lidiar con estas cuestiones,**
64 **son, según van surgiendo en el aula**

65 Sí, realmente porque no están planificadas dentro de un sílabo. No. Pero tampoco no es algo
66 que yo puedo cerrar los ojos y decir no sucede nada. ¡No!

67 **Claro.**

68 Entonces, si hay situaciones en donde sí, se conversa, eh... se toma unos minutos o el tiempo
69 que sea necesario para poder abordar, pero no es algo que está planificado.

70 **Claro, entonces generalmente a manera de conversación, de reflexión esto se aborda en la**
71 **clase.**

72 Sí, sobre todo como... de conversación para poder llegar a una reflexión

73 **Creo que hemos terminado, le agradezco mucho y le deseo lo mejor en todo, colega.**

74 De nada.



Importancia de abordar temáticas sociales



Importancia de abordar temáticas sociales

Entrevista: Participante 9

1 ¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?

2 Eh, yo creo que eh..... Ecuador está en un proceso de, de desarrollo y entonces dentro
3 de educación eh... se debe aprender, justamente para poder acceder a estudios
4 internacionales, eh... nuestros estudiantes básicamente eh.. necesitan el idioma para
5 poder viajar a otros países y hacer estos estudios de posgrado en, en otros países,
6 inclusive en los países de habla española, les exigen en todas las universidades. Hay
7 una exigencia que todos los estudiantes deben tener un nivel de inglés inclusive de
8 acuerdo a cada una de las carreras que los estudiantes estudian. Entonces yo creo que
9 esa es la razón principal para mí.

L0 Y también bueno el inglés también es una lengua internacional y ... sirve no solamente
L1 en la parte de la educación, sino en la parte de los negocios, especialmente en el
L2 comercio internacional.

L3 **Tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se**
L4 **maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) considera Usted que pertenece el**
L5 **idioma?**

L6 Básicamente, no sé mucho de la historia de la lengua, pero esta lengua eh.. empezó a
L7 ser formada eh... en Inglaterra, básicamente, y en Europa con los *AngloSaxons*, creo y
L8 después según como, según como los años pasaron, fue evolucionando de acuerdo a
L9 las influencias que tenían los, los habitantes de Inglaterra y de Europa, por ejemplo
L10 influencias francesas, eh.. influencias alemanas, eh... tiene influencias también de la,
L11 de la parte indígena en sí de los, de los mismos países europeos y bueno se fue
L12 extendiendo en la época colonial a otros países con las conquistas y entonces allí
L13 también tuvo una influencia romana y después obviamente la, la influencia del español
L14 cuando viene a EEUU

L15 Pero básicamente es de inglés.

L16 **De, de los ingleses**

L17 Sí, de los ingleses.

L18 **Sí, claro esa es ... como la historia de cómo se desarrolló y cómo surgió**


L19 Ajá. Pero básicamente se da en Inglaterra.


L20 **Surge allí, como no.**


L21 Y en la parte de, de.... todo lo que es Gran Bretaña, pues el Reino Unido, de Irlanda y
L22 Escocia.


L23 **Sí como no. Y entonces, bueno Ud. ya nos mencionó un poco, pero ¿Por qué cree**
L24 **usted que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?**

L25 Yo creo que básicamente por la influencia eh.... que tuvieron los ingleses al principio
L26 de, de la existencia, de pronto, que por las conquistas que ellos tuvieron. Y eh... pienso
L27 eh.. no sé, se ha convertido en la lengua, yo pienso que primero se convirtió en la

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Razones de la expansión/dominio del inglés

 El inglés pertenece a los norteamericanos

 Razones de la expansión/dominio del inglés

Entrevista: Participante 9

38 lengua de los negocios, y por ser la lengua de los negocios, entonces obviamente se
39 expandió a todo el mundo.

40 **Claro, los negocios es una influencia grande.**

41 Sí, claro. Yo creo que siempre ha sido la influencia más grande en el mundo, porque es
42 justamente lo que mueve el transporte, lo que mueve ... el resto de, de actividades
43 económicas y no económicas, también, del mundo.

14 **Así es, sí. Y un poquito Ud. dice que es una lengua internacional ¿Cómo le define al
15 inglés cuando decimos lengua internacional, o lengua franca? ¿Qué idea tiene
16 cuando oye esos términos?**

17 Bueno, eh... Para mí cuando decimos una lengua internacional quiere decir que el
18 inglés es una lengua usada a nivel de todo el mundo. Es decir, que en cada uno de los
19 países sin importar el idioma que hablen, ¿sí? saben comunicarse en inglés. Eh
20 siempre va a haber hablantes de inglés así no sean nativos. Y lengua franca,
21 generalmente pienso yo que es .. cuando dos personas se encuentran en un lugar que
22 no es el, ela lo mejor no es el país de ellos, ¿sí? por ejemplo dos personas eh ... de
23 diferentes idiomas se encuentran en Francia, el idioma que ellos van a tener que
24 utilizar tiene que ser uno solo y generalmente es el inglés y por eso es una lengua
25 franca.

26 **Ud. habló de esa expansión, la cuestión económica y todo que ha influencia esa
27 expansión del inglés. ¿Cómo le ve Ud. esa expansión?Cuál es su opinión ¿Es una
28 expansión positiva, es negativa?**

29 Yo pienso que más bien es positiva, porque justamente ha generado eh.. la posibilidad
30 de que las personas se comuniquen entre uno y otro y ha roto también barreras del
31 idioma. Eh.... Yo pienso que, bueno a nivel de todo el mundo hay diferentes idiomas y
32 diferentes eh.... Como sería...eh acentos también, le diré, del inglés y pronunciación y
33 todo, pero eh.. cuando se trata, por ejemplo, de dos personas que no hablan un
34 mismo idioma, justamente se comunican en inglés y eso ha permitido esa
35 comunicación y también creo que ha permitido el, el ... el acceso a .. a la informática y
36 al, y al internet, por ejemplo

37 **Claro a los conocimientos.**

38 Justamente para que.... y eso ha expandido, y eso ha sido expandido obviamente por la
39 globalización y, y eso ha hecho que el inglés se expanda más


40 **También más**


41 Sí. Se vuelve importante también para mí.


42 **Ud. habla de acentos y variedades del inglés ¿Qué variedad(es) de inglés prefiere
43 enseñar y por qué?**


44 Bueno básicamente eh... ahora aquí en la universidad, yo he tenido la oportunidad de
45 enseñar un poco más el idioma en cuanto al americano.


 Razones de la expansión/dominio del ing

 Razones de la expansión/dominio del inglés

 Inglés como lengua internacional~

 Inglés como lengua franca~

 Percepción positiva de expansión de inglés

 el inglés y la globalización~

 preferencia por inglés americano y/o británico

Entrevista: Participante 9

76 Pero alguna vez que trabajé en los colegios, en uno de los colegios se trabajaba o se
 77 trataba de enseñar no solo el americano y el británico y hacer una diferencia entre los
 78 dos sino se trabaja con algunos libros que tenían diferentes acentos entonces habían
 79 personas que hablaban, o sea en los audios, personas que hablaban de Australia, había
 80 otras personas de Nueva Zelanda, otras que eran no nativos y personas que hablaban
 81 un inglés, por ejemplo, personas de China, que Ud. sabe su pronunciación puede ser
 82 diferente.

83 **Claro.**

84 Pero de todas maneras sí se trabajaba, inclusive con diferentes acentos dentro de lo
 85 que son los países de habla inglesa. Pero yo creo que básicamente el, el... los dos que
 86 se enseñan es el americano y el británico, el británico ahora es eh... bastante común
 87 que les enseñen en los colegios, especialmente. Yo creo que es por estas influencias de
 88 los exámenes internacionales que los estudiantes tienen que tomar.

89 **¿Y Ud. da el americano porque Ud. se formó en el americano?, me imagino**

90 Sí, sí yo cuando aprendí, bueno desde que era pequeña aprendí el americano. Y
 91 siempre he estado en contacto con el americano, sí.

92 **Y ahora un poquito, tomando en consideración esta expansión, un poco, y que Ud.
 93 hablo de los nativos, ¿Cómo define Ud. a un profesor nativo?**


94 Yo creo que un profesor nativo básicamente es quien ha nacido y quien ha crecido en
 95 un país de habla inglesa, entonces pienso yo que puede ser Canadá o EEUU, Inglaterra,
 96 Australia, Nueva Zelanda, o inclusive algunos países que son o han sido colonias
 97 inglesas, ¿sí? que obviamente el primer idioma es inglés.

98 Los no nativos pues somos creo yo, los que aprendemos el idioma y siempre inclusive
 99 tenemos nuestro, yo pienso que tenemos nuestro propio acento, depende de la
 100 influencia que hayamos tenido.

101 **Y pensando un poco en eso, en los no nativos ¿qué ventajas y desventajas podemos
 102 tener los profesores no nativos?**

103 Yo pienso que la, que la mayor ventaja es que nosotros estudiamos el idioma.
 104 Eh...Muchas veces eh.. cuando los profesores nativos, por ejemplo, vienen a enseñar
 105 acá eh...son profesores en sí de otro tipo de materias en inglés, pero no en sí de la
 106 lengua. Entonces yo creo que nosotros tenemos ese plus, a pesar de que no somos
 107 perfectos en pronunciación. Pero sí conocemos mucho más del idioma en cuanto a
 108 gramática o, o a uso en sí del idioma porque hemos estudiado eso y hemos analizado
 109 las reglas morfológicas y sintácticas del idioma. Entonces eso, para mí, eso es algo muy
 110 importante.


111 **Muy bien, y volviendo un poco a esto de las variedades o acentos, Ud. hablaba del
 112 inglés americano, británico, en fin ¿existe para Ud. una variedad que es la mejor
 113 variedad de inglés?**


 Importancia de la exposición de diferente


 preferencia por inglés americano y/o brit


 Razones de preferencia por variedad de i

 Definición de profesor nativo~

 Desarrolla acento propio~

 ventajas del profesor no nativo~

 limitaciones en la pronunciación~

 Conocimiento lingüístico del inglés

Entrevista: Participante 9

14 Yo no pienso que sea la una sea mejor que la otra. Yo pienso que son variedades de
 15 inglés y más bien deberíamos tender a, a enseñar las similitudes y diferencias de los,
 16 de los dos básicamente porque son los dos más eh.. enseñados y hablados a nivel, a
 17 nivel mundial. Si hay bastante diferencia pero justamente eso es, yo pienso que
 18 deberíamos señalar ante nuestros estudiantes para que ellos estén conscientes de la,
 19 de la variedad. Yo pienso que ahí habría la comparación con el español. En el español
 20 hay mucho más variedades, pienso yo que del, que del inglés porque hay más países
 21 que hablan el español como primer idioma. Pero eh.. yo creo que lo más importante es
 22 la comunicación.

23 **No hay ninguna diferencia, digamos en términos que una es mejor que otra.**

24 Claro, no.

25 **Y un poco pasando a otro término, el inglés estándar ¿Cómo define Usted el inglés
 26 estándar?**

27 Eh...yo, yo pienso que el inglés estándar es básicamente el que nosotros enseñamos en
 28 las aulas de clase. Eh.... Muchas, muchas veces en cuanto a vocabulario y en cuanto a
 29 gramática. Es el que justamente nos sirve para comunicarnos, es decir eh... no estamos
 30 haciendo ninguna diferencia si es que en el británico se dice así o si la pronunciación a
 31 lo mejor es así, a lo mejor la, la, la .. una palabra se dice diferente en el americano,
 32 sino simplemente es la forma como nos comunicamos y entonces si nos entienden,
 33 pues yo creo que ése es el inglés estándar que podemos enseñar.

34 **Yéndonos a la enseñanza. Algunos autores señalan que la enseñanza no es neutra,
 35 que siempre hay propósitos o intereses detrás. ¿Cree que la expansión y la
 36 enseñanza del inglés tienen algún interés detrás, algo oculto?**

37 Yo creo que a lo mejor a través de la historia sí por la influencia como dije que tuvo
 38 Inglaterra en el resto de Europa. Eh... Yo pienso que a ellos les convenía, que, bueno
 39 estoy hablando hace muchos años, que la gente hable inglés para que justamente
 40 puedan entender su, su, no solamente la parte de negocios, sí que fue lo primero que
 41 empezó a surgir sino también por ejemplo los libros que empezaron a ser escritos en
 42 inglés.

43 Y esta influencia de los ingleses en Europa eh.. tuvo justamente este propósito.
 44 Entonces yo creo que por eso es que el inglés empezó a, no solo, a expandirse sino
 45 que también fue esa influencia que ellos querían

46 **Pensada.**

47 Pensada, sí; yo sí pienso eso. Sí.

48 **Y pensando un poquito en los profesores, ¿qué habilidades debe tener un profesor
 49 para enseñar el inglés como un idioma internacional?**



Importancia de la exposición de difere



Comunicación es un objetivo fundame



inglés estándar concebido para la
comunicación



Intereses por expandir el inglés~

Entrevista: Participante 9

50 Yo, yo primero sí pienso que eh.. en realidad un profesor de inglés debe manejar el
51 idioma o sea la habilidad de manejar el idioma eh... escrito, hablado, obviamente de
52 lectura y de escucha.

53 Pero, pienso yo que también que se necesitan técnicas, procedimientos y la habilidad
54 en sí de enseñar porque yo he conocido muchos casos de profesores nativos que sin
55 embargo no han estudiado la parte de enseñanza, la parte pedagógica, la
56 metodológica. Y, sí ha existido un problema, un desfase entre lo que ellos saben y
57 cómo enseñar lo que ellos saben; entonces yo sí pienso que esas habilidades
58 justamente se adquieren cuando uno estudia una carrera de pedagogía, y
59 especialmente en inglés porque no es lo mismo que enseñar, enseñar cualquier
60 materia que enseñar un idioma.

51 **Tiene sus especificidades**

52 Sí, sí. La metodología inclusive.... Las teorías y las metodologías son diferentes.

53 **Como no. Ahora volviendo a esto de la educación, hay algunos autores que dicen**
54 **que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos**
55 **¿Qué opina al respecto?**

56 Yo.... Ah.. yo pienso que.... bueno, sí y no.

57 Pienso que no porque en realidad hay la necesidad de aprender un segundo idioma, y
58 generalmente esa necesidad se da... va surgiendo en la sociedad. Pero yo sí pienso que
59 es político porque las reglas del juego están dadas siempre por la política. Por ejemplo
60 yo siempre pienso que ahora con la expansión de China, ¿sí? a los chinos les conviene
61 que en realidad su idioma se empiece a hablar, para ellos poder empezar a ser una
62 mayor potencia. Entonces yo creo que esa influencia puede ser que las personas
63 quieran aprender el idioma de un país.


64 Entonces, al ser Inglaterra en el pasado un, un país influyente, y al ser ahora los EEUU
65 un país influyente, que yo pienso es el centro de todo el mundo, entonces obviamente
66 ahí a los estadounidenses les conviene que el resto del mundo hable su idioma y
67 obviamente que aprendan su idioma. Entonces, yo creo que, por esa parte sí es
68 político.


69 **Continuando. Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su**
70 **enseñanza privilegian a un grupo social sobre otros, ¿qué opina? ¿Es así?**


71 ¿El inglés y su enseñanza?

72 **Claro, ¿privilegian a un grupo social sobre otro grupo social?**


73 Bueno, yo pienso que a lo mejor sí.. porque muchas veces, eh... por ejemplo, si es que
74 una persona sabe inglés, ¿sí?, puede comunicarse en inglés y eso es reflejado en su
75 currículo, eh... por ejemplo al conseguir un trabajo, muchas veces eso influye en que
76 se dé el trabajo a esa persona y no a otro. Eh.... No es lo mismo decir, bueno yo sé
77 inglés que sé quichua, por ejemplo en el Ecuador. A pesar de que quichua debería ser


 Habilidades de un profesor de inglés~


 La preparación en metodología es im

 Falta de preparación académica/met


 Formación académica de profesor de i

 Enseñanza del inglés es apolítica~

 La enseñanza del inglés está relacionad

 Lengua(s) dominante(s)

 La enseñanza del inglés está relacionad

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

Entrevista: Participante 9

38 el segundo idioma en el Ecuador, ¿no? No es lo mismo. O sea, definitivamente la
 39 persona que habla inglés tiene las puertas mucho más abiertas que la persona eh.. que
 40 habla otro idioma, como el quichua por ejemplo y ahí sí puede haber esta especie de
 41 discriminación.

42 **Ahora, hay algunos docentes, en ese cuestionario en línea, que Ud. también**
 43 **gentilmente contestó, muchos de ellos dicen que el acento en inglés es un aspecto**
 44 **que, hoy día, no merece tanta importancia ¿Cuál es su opinión al respecto?**

45 Yo sí... yo sí estoy de acuerdo con eso porque eh... nosotros tendemos a, a enseñarles,
 46 sí o sea está bien enseñarles la pronunciación del inglés, especialmente a los
 47 estudiantes que aprenden a ser profesores de inglés porque es importante que ellos
 48 manejen una buena pronunciación al ser profesores. Pero cuando se trata de una
 49 persona que aprende un segundo o un idioma, ¿sí? que no es el suyo, la parte de la
 50 pronunciación y acento definitivamente, este, no es importante.

51 Yo creo que lo importante es la comunicación. Yo conozco muchas personas que viven
 52 en Canadá, son nativos hablantes españoles, bueno porque fueron nacidos acá y no
 53 tienen una pronunciación perfecta en inglés a pesar de que ellos han vivido más de la
 54 mitad de su vida allá. Y, y.. ellos se entienden y se manejan todo el tiempo, y, y en
 55 realidad la fluidez y la comunicación es lo, lo que más importa allá. A nadie le... yo
 56 pienso ... yo he tenido el contacto con los con los americanos o con canadienses o con
 57 los europeos eh... todos tienen su influencia de su propio idioma y también
 58 dependiendo en donde aprendieron el, el segundo idioma, porque el acento es algo
 59 que cambia constantemente, la pronunciación es una sola, es la pronunciación
 60 americana o británica, pero el acento cambia de un lugar a otro y cambia también
 61 según la influencia que esa persona haya tenido.

62 **Y por otro lado, en ese cuestionario en línea había en una pregunta sobre los**
 63 **objetivos que debería priorizar un profesor de inglés se tenía 4 opciones: objetivos**
 64 **comunicativos, lingüísticos, interculturales y educativos, estos últimos referidos a**
 65 **que estudiantes desarrollen sus identidades, su responsabilidad ciudadana, etc.**

66 (Interrupción)

67 **Entonces le decía, esto de los últimos objetivos estaban los educativos. Y he hecho**
 68 **Ud. entre los objetivos importantes consideró este objetivo. Nos puede dar sus**
 69 **razones**

70 ¿El educativo?

71 **Sí, el educativo Ud. lo había considerado como uno de los importantes, bueno había**
 72 **también el comunicativo pero este también..**

73 Sí, bueno, yo pienso que en la, justamente en la parte educativa eh.. por lo que yo
 74 había manifestado que actualmente todas las, no solo las universidades, sino por
 75 ejemplo aquí en Cuenca y a nivel nacional, dentro de las universidades, ya sea en
 76 grado o posgrado necesitan pasar un cierto nivel de, de inglés para poder graduarse,



Privilegio a conocer/acceder al inglés~



Beneficios del aprendizaje de inglés~



Pronunciación del docente es modelo



Comunicación es un objetivo fundame



Comunicación es un objetivo fundamenta



Influencia del español y del contexto en l



Importancia de objetivos educativos~

Entrevista: Participante 9

27 entonces eh.. por eso es la razón que yo puse que la, la parte educativa es importante
 28 porque una cosa es saber el idioma y poder comunicarse en el idioma, otra cosa es el
 29 poder enfrentarse a todos estos exámenes estandarizados, ¿sí? que generalmente no
 30 solamente, nosotros como profesores tenemos que dar, sino todos los estudiantes
 31 para, para poder aprobar un posgrado, poder graduarse o poder simplemente entrar a
 32 un posgrado. Entonces yo creo que esa justa es la, la parte educativa a la que yo me
 33 refería, porque hay que enseñarles a, a cómo enfrentarse a ese tipo de exámenes que
 34 son en inglés, que es diferente que el manejo del idioma

35 Así, es.

36 **(Interrupción)**

37 **Y pensando justo en esto de los materiales, ahorita menciona los exámenes**
 38 **internacionales estandarizados. Asumo que aquí en la Universidad se utilizan**
 39 **también materiales para enseñar que son estandarizados que generalmente son de**
 40 **editoriales extranjeras y de ese tipo. ¿Cómo le parecen estos materiales?**

41 Eh.. Bueno, en realidad yo pienso que eh.... por ejemplo, sé que en, en el Instituto de
 42 aquí de la Universidad ellos manejan sus exámenes estandarizados, justamente
 43 basados en los exámenes internacionales. Eh.. ellos arman sus propios exámenes, eh...
 44 yo pienso que las, los exámenes internacionales son hechos por personas expertas,
 45 eh... en, en, no solamente en la lengua y en lingüística sino también psicólogos me
 46 imagino, porque son ... bastante, o sea tienen, tienen un procedimiento bastante
 47 riguroso, sí? y justamente tratan de, de evaluar eh.. cada una de las destrezas y el
 48 conocimiento de los estudiantes en cada una de las destrezas, entonces también esto
 49 se da de acuerdo al nivel. Entonces yo pienso que son herramientas para poder medir
 50 en realidad lo que una persona conoce del idioma.

51 Pero también pienso que los.. eh.. todos los que tenemos que tomar esos exámenes,
 52 tenemos que tener cierta preparación en cuanto al, al tiempo y a la presión que uno
 53 tiene cuando eh.. toma esos exámenes. Porque muchas veces, la presión del tiempo
 54 eh... puede ser un detonante para que uno no pase en uno o en otro ejercicio, o no
 55 entienda. Entonces, yo creo que la parte psicológica también juega un papel
 56 importante. Entonces yo creo que éstos son valederos porque eh.. son hechos por
 57 organizaciones expertas, como dije, no solamente en la lengua sino también en, en
 58 otros aspectos como la psicología.

59 **Claro, claro**

60 **Y pensando en los libros que utilizamos en la universidad, ya en los libros para dar**
 61 **clase de inglés que vienen generalmente de editoriales extranjeras. ¿Qué opinión**
 62 **tiene de ellos?**

63 Yo creo que hay algunos mejores que otros, (risas). En realidad eh... No se si puedo dar
 64 nombres

65 **Sí, sí.**



Importancia de objetivos educativos~



Exámenes estandarizados son reconocido



Exámenes estandarizados son reconocido

Entrevista: Participante 9

36 Por ejemplo eh.. yo he visto libros de Cambridge que tienen un, tienen procedimientos
 37 bastante rigurosos y me parecen que son mucho mejores hechos por todo el estudio
 38 que, que, no solamente la Universidad de Cambridge tiene sino la parte de la, de
 39 imprenta de Cambridge, de Cambridge en sí de *University of Cambridge*.

70 Ellos tienen todo un sistema, no solamente de hacer materiales, sino que todos los
 71 materiales que ellos hacen están de acuerdo y relacionados con los exámenes
 72 internacionales y estos exámenes internacionales están, por ejemplo encadenados al,
 73 al Marco de Referencia. Entonces es todo un arte, un conjunto de, de todo.

74 Hay otros libros que tienden a parecerse a los de Cambridge, pero en realidad, yo
 75 pienso que a veces simplemente trabajan mucho más en lo que es gramática y
 76 vocabulario, se centran en esa parte y no tanto en la parte comunicativa también del
 77 idioma. Y los libros de Cambridge, sí.

78 **Sí lo hacen.**

79 Sí. Entonces, bueno yo creo que cada uno tiene sus ventajas y desventajas. Pero,
 80 personalmente los que más me han interesado y pienso que son mucho mejor
 81 estructurados son los de Cambridge.

82 **Por otro lado, en ese mismo cuestionario en línea Ud. nos había mencionado a los**
 83 **contenidos de otras disciplinas como los más importantes, como dar Ciencias, etc.**
 84 **¿puede expandir esa idea, por favor? ¿Por qué eran importante para Ud.?**

85 Yo creo que es, yo creo que es importante porque es la forma como uno puede
 86 comunicarse en la lengua, el conocimiento en inglés en sí, eh... muchas veces uno se
 87 imagina que solamente la gramática y el vocabulario al respecto, pero eh... pienso yo
 88 que para poder comunicarse en otro, en, en otro idioma, con otras personas, ¿sí? hay
 89 que tener una cultura, o sea conocimientos de cultura general. Entonces, yo por eso
 90 pienso que es importante, no solamente enseñar acerca de deportes sino acerca de,
 91 de también, de pronto de geografía, de historia eh....Porque eso también aumenta el
 92 conocimiento y las, y las destrezas que nuestros estudiantes pueden adquirir; además
 93 que justo para los exámenes internacionales lo que más... las lecturas y o sea, todos los
 94 contenidos de lecturas y del *listening*, de lo que uno tiene que escribir y de lo que uno
 95 tiene que hablar, justamente se basan en eso.

96 **Claro, de otras disciplinas.**

97 De otras disciplinas, sí, entonces yo creo que es importante.

98 **Y un poquito pensando en estos objetivos educativos, que están relacionados con**
 99 **que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades, la identidad, hacerles**
 100 **ciudadanos responsables, etc. La gran mayoría de docentes ni siquiera consideraron**
 101 **este último objetivo. Tiene Ud. alguna idea de ¿por qué pensarán así los colegas? No**
 102 **consideraron ese objetivo**
 103 **¿el objetivo educativo?**



Experticia de editoriales extranjeras~



Experticia de editoriales extranjeras~



Importancia de abordar temáticas de otra

Entrevista: Participante 9

24 **Sí, claro porque habían 3 opciones de objetivos y este era un cuarto objetivo. Y este**
 25 **ni siquiera le consideraron, o sea no contestaron sobre este objetivo, pero la gran**
 26 **mayoría. ¿Alguna idea se le ocurre?**

27 Yo, yo pienso que a lo mejor porque uno cuando piensa en la enseñanza de un idioma
 28 piensa directamente en la parte lingüística del idioma o en la parte comunicativa del
 29 idioma, pero no piensa en realidad mucho más allá que puede haber esta, al ser
 30 profesor uno también enseña la parte cultural de educación de ese idioma y también
 31 la identidad.

32 **Claro, se enfocan mucho en las otras cosas.**

33 **(Interrupción)**

34 **Perfecto, gracias por sus valiosas ideas.**

35 **Por otro lado, la gran mayoría de docentes que contestaron el cuestionario,**
 36 **mencionaron que se debería utilizar exámenes estandarizados para la evaluación del**
 37 **nivel de inglés. Ah pero Ud. ya nos dijo para la evaluación de inglés Ud. también**
 38 **coincide**

39 Sí, yo sí pienso que es la única manera de evaluar más que nada cuantitativamente o
 40 cualitativamente el conocimiento del idioma porque Ud. sabe que la parte del
 41 conocimiento está en nuestro cerebro y evaluar esa parte es complicado porque uno
 42 no puede solamente regirse a una calificación sí es que yo obtuve en un curso x de ese
 43 idioma.

44 Pero la parte de los exámenes estandarizados tienen rúbricas en todas las destrezas,
 45 entonces esas rúbricas son cualitativas que obviamente me dan una nota cuantitativa,
 46 pero hay la parte cualitativa, entonces yo sí pienso que por eso son importantes.

47 **Por otro lado, y pensando en estos profesores nativos y no nativos. Si tuviera la**
 48 **oportunidad de participar en un seminario sobre estrategias para enseñar inglés y**
 49 **hay solo dos secciones, una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor**
 50 **ecuatoriano de una universidad reconocida del país, ¿cuál de las dos secciones**
 51 **escogería y por qué?**

52 Yo creo que primero eh... o sea, decir así cuál de las dos escogería, tal vez no pudiera.
 53 Yo sí analizara primero un poco el conocimiento y el currículo del profesor. Si el, si en
 54 realidad los dos tienen un currículo similar y son expertos, entonces, y la misma
 55 experiencia, entonces, sí me iría por el nativo hablante.

56 **Ya y ¿por qué?**

57 Porque pienso yo que es una manera de, de estar en contacto con, con el idioma, de
 58 una manera más directa, como si uno estuviera en el país del nativo hablante y muchas
 59 veces uno tiene la oportunidad de, de oír una pronunciación y de poder mejorar en
 60 este sentido. Creo que esa es la única razón.

61 **Perfecto, para la cuestión de estar en contacto con el idioma**



Lo lingüístico y comunicativo: más releva



Exámenes estandarizados son reconocido



origen/nacionalidad de profesor no es



expositor nativo permite contacto con

Entrevista: Participante 9

12 Sí, exacto, o sea, creo que sería.... por el oído y por la pronunciación, muchas veces
 13 cuando uno eh.. no tiene ese contacto, a veces hasta se olvida de cómo se pronuncia
 14 una u otra palabra, pero es una forma de mejorar la pronunciación.

15 Pero yo no pienso que, que por la parte, eh... más bien la parte de experiencia de
 16 profesor o la parte de conocimiento del profesor, el uno u el otro fuera mejor.

17 **Y también por otro lado hay algunos autores consideran el salón de clases como un**
 18 **“microcosmos” donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales**
 19 **que se presentan a nivel macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos**
 20 **aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés?**

21 Yo pienso que sí. Porque .. eh.. cuando uno enseña un idioma, como dije, uno tiene
 22 que enseñar un poco también la parte cultural y la parte social de este idioma.


23 Entonces a mí .. eh.. sí me ha tocado muchas veces abordar esa parte; por ejemplo la
 24 parte de *politeness* en inglés que no es igual en español. Y Ud. sabe.. inclusive, la
 25 formalidad y la informalidad en los idiomas es completamente diferente, y a veces eh...
 26 cuando uno eh.. no es nativo de ese idioma, muchas, muchas veces las frases y cómo
 27 uno tiene que abordar una u otra conversación, este, no es lo mismo que en el, que en
 28 el idioma nativo de uno. Entonces yo creo que eso nuestros estudiantes sí tienen que
 29 saber esa parte pragmática del idioma, y la parte social, sociolingüística del idioma que
 30 es súper importante.


31 Porque muchas veces, como le digo, a mí me ha pasado, a veces los estudiantes, por la
 32 informalidad, a veces los latinos somos un poco más abiertos que los, que los
 33 americanos o que los mismos ingleses que son tan rectos y tan formales; y muchas
 34 veces podemos pensar que podemos abordar a una persona mayor, por ejemplo,
 35 como, como aquí en el, en el Ecuador que es .. de alguna manera informal, pero en
 36 inglés no puede suceder esas cosas, entonces yo sí pienso que eso se debe enseñar.


37 **Por otro lado, muchos de los docentes pensaban que una de las metodologías que**
 38 **utilizan en sus clases es la comunicativa. Ud. también había puesto la *task-based* y la**
 39 **comunicativa, me parece ¿Cómo le ve Ud. eso? o ¿Por qué Ud.,... utiliza ese enfoque?**


40 Bueno, yo eh... generalmente sí me gusta utilizar el enfoque comunicativo porque
 41 pienso que eh.. es la única manera que nuestros estudiantes puedan aprender
 42 justamente esa parte comunicativa del idioma o sea, es decir, de cómo poder hablar
 43 en una o en otra situación. Eh.... Justamente en la parte gramatical, yo pienso que eh...
 44 muchos de los profesores pensamos que la parte estructural es lo más importante,
 45 pero yo sí pienso que sí es que alguien hace por ahí algún error de no decir una `s` o a
 46 lo mejor de olvidarse el *have* en el *present perfect*, pero sin embargo la, la idea puede
 47 ser entendida por la otra persona, está perfecto. Porque ese tipo de, de estructuras
 48 vienen ya con el tiempo y con la práctica.

49 Entonces, yo pienso que especialmente la parte comunicativa de la, de la gramática es
 50 súper importante para que los estudiantes puedan hablar, no solo entender sino más

 expositor nativo permite contacto con pr

 Importancia de abordar temáticas sociales

 Importancia de abordar temáticas sociales

 Comunicación es un objetivo fundamenta

Entrevista: Participante 9

32 es justamente para eso. No para....y..... O sea nadie, eh... ningún, ninguna persona le va
 33 a estar diciendo, “Ah, tú hiciste un error en eso, o a ver, escribe, primero escribe para
 34 ver lo que estás diciendo”, ¡no! Sino más bien justamente, es la, la parte de
 35 comunicación un poco más natural que debemos enseñar, y por eso yo tiendo a, por lo
 36 menos a enseñar, a tratar de enseñar esa parte a mis estudiantes. Sí.

37 **Muy bien, creo que eso sería todo. Le agradezco tantísimo, muchas gracias por su**
 38 **tiempo y disponibilidad. Yo sé que los tiempos de los colegas son difíciles.... Y qué**
 39 **pena molestarles.**


40 No, no se preocupe. Estamos a las órdenes.

41 **Gracias mil, vamos a cerrar y deseándoles muchos éxitos en todo.**

42

43

44

 Comunicación es un objetivo fundamenta

Entrevista: Participante 10

1 ¿Cuáles son las razones por las que Ud. piensa que debe aprenderse inglés en nuestro
2 medio?

3 Buenos días. Bueno en la actualidad creo importante que la gente empiece a aprender una
4 lengua extranjera, con el propósito de, de fortalecer su perfil profesional. Eh.. hoy en día
5 vemos que el hablar otra lengua le abre muchas puertas tanto profesionalmente, en el campo
6 de la investigación, entonces esto sería un plus, para la persona que hable ese idioma.

7 **Así es. Eh .. y un poquito pensando en el inglés como idioma internacional, ¿no es cierto?, eh**
8 **que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién o quienes considera Ud. que**
9 **pertenece este idioma?**

L0 Eh.. años atrás si me hubieran hecho esta pregunta, concretamente a los nativo-hablantes,
L1 pero en la actualidad eh viendo la.. este proceso de globalización y todo consideraría
L2 realmente que la lengua pertenece a todos, ¿no? Ud. si viaja a países donde el inglés no es el
L3 idioma oficial, sin embargo se convierte en una herramienta para poder eh .. moverse
L4 alrededor de ese país. Entonces se ha .. convertido en un lenguaje universal, y no solamente
L5 para la parte turística sino para la parte de, de la investigación, en el mundo de los negocios,
L6 en la educación. Entonces consideraría realmente este momento que sería universal.

L7 **Y ¿por qué Ud. dijo “sí me hubieran preguntado hace algunos años”? Nos puede elaborar un**
L8 **poquito eso**

L9 Claro. Años atrás, creo que no había, al menos hablando de nuestro medio, de nuestro
L0 entorno, creo que no había esa conciencia de que hablar una, una segunda, una tercera lengua
L1 realmente era un potencial, un plus para para los estudiantes, para los profesionales. Creo que
L2 poco a poco hemos logrado ir ah como despertando de eso y por..esa era la razón por lo que
L3 comenté.

L4 **OK, perfecto, y un poquito pensando en las variedades del inglés, ¿qué variedad del inglés o**
L5 **variedades prefiere Ud. enseñar?**

L6 Eh..Referente a ¿inglés británico?

L7 **Exacto, ajá.**


L8 Eh .. nuevamente, años atrás había la concepción, eh siempre estuvo, digamos marcado que si
L9 es que Ud. aprendía inglés tenía que ser inglés británico o tenía que ser inglés norteamericano.
L0 Siempre había esa, esa tendencia. Pero en la actualidad viendo el, el medio como está, lo
L1 importante es que Ud. tenga un inglés ah, que realmente, entienda que realmente Ud. pueda
L2 comunicarse con la gente. Más no radica ya la clave en que si habla inglés americano o inglés
L3 británico-


L4 **Perfecto ¿Ud. enseña algún tipo de esos ingleses?**

L5 Bueno, mi formación realmente mis profesores todos hablaban inglés eh aprendido en
L6 Norteamérica. Entonces de alguna manera yo adopté eso, entonces mi preparación también
L7 fue allá. Yo podría decir que la tendencia es esa.


L8 Pero siempre trato de explicar a los estudiantes que existen eh .. variaciones en temas de
L9 palabras, de acepciones de los términos, de pronunciación, pero también siempre les explico a
L0 ellos, que este momento lo importante es tener un inglés universal, digamos.


L1 **Y claro cuando Ud. dice un inglés universal, ¿a qué se refiere?**


 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 el inglés y la globalización~

 Inglés pertenece a todos~

 Inglés como lengua internacional~

 efectos de la expansión del inglés~

 Comunicación es un objetivo fundamenta

 Razones de preferencia por variedad de inglés

Entrevista: Participante 10

12 Me refiero a que .. tratemos de, de trabajar bien la parte de la pronunciación , la parte de la
13 estructura digamos de las oraciones. Manejar un inglés coherente, y ya la fuerza de la
14 enseñanza, digamos, no está más en que sea un acento británico o que sea norteamericano,
15 sino un acento que le puedan entender.

16 **Perfecto. Y un poco hablando de estos acentos, también hay un término que se llama el
17 inglés estándar, ¿cómo definiría Ud. al inglés estándar?**

18 Bueno, desde mi punto de vista sería realmente un, un inglés digamos que no tenga mucha
19 inclinación, digamos, a las dos partes, sino un inglés que pued....como en el caso de la
20 investigación por ejemplo, normalmente uno tiene que utilizar un inglés sin modismos,
21 digamos sin ese tipo de, de palabras que, que le hagan específico de Gran Bretaña o de EEUU
22 sino de una manera general ¿no? para poder llegar a la comunidad o a la audiencia a la que
23 uno se está dirigiendo.

24 **Ahora pensando en profesores de inglés, ¿qué habilidades debe tener un profesor de inglés
25 para enseñar el inglés como idioma internacional?**

26 Eh .. considero importante que, hablando de forma general, digamos, que la primera ..
27 habilidad que un docente debe tener para llegar a sus estudiantes es el tema del manejo de
28 emociones, eso para mí es lo principal. La inteligencia emocional es un componente, digamos,
29 súper fuerte en el momento que Ud. define a un profesional bien preparado, ¿no?

30 Y es como un 70% de inteligencia emocional y un 30% del área que Ud. enseña. Ahora, ya
31 hablando directamente de la enseñanza del inglés, yo creo que lo importante es que el
32 docente primero maneje el idioma, porque como podríamos enseñar un idioma que a lo mejor
33 uno mismo no lo maneja y, la preparación o la auto preparación, digamos, es clave aquí.

34 Y la , la, el tercer componente para mí sería, la parte, digamos metodológica; cómo llegar a
35 esos estudiantes y siempre sobre todo ponerse en los zapatos de los estudiantes porque a
36 veces podemos pensar como que uno habla el idioma, entonces es fácil, cualquiera lo puede
37 hacer, pero no siempre es así.

38 En la actualidad vemos que debido a las inteligencias múltiples hay estudiantes que aprenden
39 un poco más rápido, otros, un poquito más lento. Entonces creo que hacer como un análisis
40 del grupo y determinar cuáles son sus necesidades, eso nos llevaría a tener un acercamiento
41 más apropiado para ese grupo.

42 **Y pensando en los contenidos de sus clases de inglés, tiene algunos contenidos que le guste
43 enfatizar, que siempre están presentes, puede ser desde el punto de vista lingüístico o
44 gramatical, puede ser también de temas o tópicos que prefiere abordar, ¿Qué contenidos
45 enfatiza?**

46 A ver, lo que me gusta primero es hacer, es que crear como un ambiente dentro del aula y de
47 ahí obviamente promover diferentes temas que se van preparando.

48 Ah, en la actualidad nosotros estamos usando un texto y entonces ya tenemos temas, y
49 digamos ya seguimos esos temas, y entonces ya seguimos esos temas

50 Pero en los semestres anteriores, y atrás, realmente creábamos nuestro material, entonces lo
51 que me gusta trabajar más es la parte de la comunicación. Tratar que ellos logren, logren
52 realmente desarrollar la, la destreza del, del habla, ¿no? y obviamente les voy acompañando
53 con la parte estructural de la lengua. También me gusta enfatizar mucho la parte de la



Comunicación es un objetivo fundamental



inglés estándar concebido para la comunicación



Inteligencia emocional/estrategia afectiva



Habilidades de un profesor de inglés



Manejo/dominio del idioma~



carisma para llegar a los estudiantes



Necesidades de estudiantes~



Contenidos basados en texto guía~



Contenidos de clase de inglés~

Entrevista: Participante 10

34 pronunciación, tratando de que no sea una, una pronunciación como dije al inicio, marcada,
 35 no, británica o norteamericana, pero tratando de enfatizar en eso, y tratando de apoyarles
 36 poco a poco, para que en base a esta destreza puedan también a la vez ir desarrollando las
 37 otras destrezas. Sí.

38 **Perfecto, y un poco pasando a los profesores, tenemos el término profesor nativo. ¿Cómo**
 39 **definiría al profesor nativo?**

40 Eh.. de pronto ahí puede, puede haber como, la, la tendencia a confundir, ¿no? Un profesor
 41 nativo uno entendería que es la persona que nació en el país donde se habla el idioma, y
 42 obviamente eh .. tiene el componente profesional o sea es un docente de la lengua, ¿no es
 43 cierto? y así debería ser. Pero de lo que he visto en nuestro medio, un profesor nativo es
 44 entendido como solamente la persona que hable el idioma y que enseñe el, el, ese idioma, no
 45 aquí, ---sí pero debería ser también en realidad, tanto el idioma y la preparación.

46 **Y claro, pensando en el medio, ¿nos podría comentar algunas experiencias con un profesor**
 47 **nativo que le hacen considerar que aquí se toma en cuenta a un profesor nativo solamente**
 48 **por lo que habla inglés?**


49 Claro, a lo largo de mi carrera profesional, he trabajado en algunos lugares entonces había
 50 siempre el profesor que llegaba y decían que es un profesor nativo, que le acabamos de
 51 contratar para que trabaje con nosotros. Y claro, viendo el currículo de los profesores, no sé,
 52 de los profesores que yo he conocido, a lo mejor unos 4 realmente eran nativos y tenían el
 53 componente profesional, pero en su mayoría eran solo personas que han nacido en el país en
 54 donde se habla el idioma.


55 **¿Por qué cree que las personas encargadas les contrataban si uno pensaría que deberían**
 56 **tener el componente profesional?.. ¿Alguna idea?**


57 Sí, o sea es clarísimo, ¿no? yo creo que la persona que habla el idioma ya de por sí tiene una
 58 fortaleza porque le sale de manera natural espontánea el, el idioma, entonces creería que es
 59 el pensar que porque ya habla el idioma, obviamente eso se va a ver plasmado en un
 60 aprendizaje perfecto de la lengua. O sea creería que eso puede ser, es solamente una
 61 percepción que yo tengo.

62 **Claro, claro. Pensando en los profesores no nativos, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de**
 63 **un profesor no nativo?**


64 Yo diría que las, la desventaja es que ... por más nivel alto que tenga un profesor que no es
 65 nativo, como un C1, por ejemplo, yo creo que siempre van a haber cositas que se nos van a
 66 escapar, precisamente por el hecho de no haber nacido en ese país ¿no? Y yo creo que eso por
 67 ejemplo es una ventaja de la persona que habla el idioma, del nativo y obviamente una
 68 desventaja de nosotros. Ahora una ventaja eh de los no nativos es que nosotros aprendimos el
 69 idioma desde, desde cero, digamos no aprendimos en el entorno, pero aprendimos
 70 formalmente, y digamos así el ... la, la lengua, y eso sí nos da un *plus* porque conocemos más a
 71 fondo la, la gramática, conocemos todo en realidad. Y creería que lo principal o lo primordial
 72 en este caso es el hecho de que nosotros estamos o estuvimos en algún momento en esa
 73 situación y de alguna manera podría ser una ventaja para poder entender mejor al entorno al
 74 el que nosotros trabajamos, al grupo con el que trabajamos.

 Contendidos de clase de inglés~

 Definición de profesor nativo~

 Falta de preparación académica/metodológica


 percepción negativa de profesores nativo

 Falta de preparación académica/metod


 Prestigio del hablante nativo~

 Limitaciones del profesor no nativo

 Ventajas del profesor nativo~

 ventajas del profesor no nativo~

 Conocimiento lingüístico del inglés~

 Conocimiento del contexto/debilidades de estudiantes

Entrevista: Participante 10

25 **Pensando en el acento, bueno Ud. ya nos ha indicado que por la formación y por influencia**
 26 **de profesores que tuvo Ud. utiliza un acento norteamericano, ¿cómo se siente con respecto**
 27 **a este acento?**

28 Bueno, honestamente, siempre me gustó porque desde niño estuve expuesto a canciones de
 29 artistas norteamericanos, entonces es como que, crecí, digamos, con esa influencia y luego a la
 30 universidad y claro yo no, no es que escogí irme por el inglés norteamericano sino era la
 31 formación de mis, de mis docentes y obviamente luego una preparación afuera que me dio la
 32 oportunidad de ir allá a EEUU entonces como que continué en esa misma línea, me gusta
 33 mucho.

34 Ahora con... en esta época en que, digamos, que estoy de alguna manera vinculado a la
 35 investigación y he participado en algunos eventos, y he estado también, de alguna ... y por mi
 36 trabajo, expuesto al inglés británico que me gusta también, me gusta. Lo que si trato de tener
 37 mucho cuidado de, de no mezclar porque a veces caemos en esa situación de que como suena
 38 bonito esta palabra la voy a decir así, entonces creo que deberíamos ser coherentes en eso,
 39 ¿no?, o sea, hablar siempre el uno u el otro, no, no mezclar.

40 **Pensando en el inglés, ¿por qué cree que es el idioma que más se utiliza en el mundo? Ud.**
 41 **mismo tiene la experiencia de haber vivido eso, cuando ha viajado, ¿no es cierto?**

42 Sí, claro.

43 **¿Por qué?**
 44 **Creería que porque son potencias digamos, los, los países en donde se habla este idioma, y a**
 45 **lo mejor son países en donde se dio este boom de la investigación y todo y desde ahí empezó**
 46 **a salir todo hacia, hacia el mundo, ¿no?; me imagino que esa puede ser una de las razones**
 47 **principales y creería realmente, básicamente eso, eso en realidad.**


48 **Muy bien gracias. Ahora, algunos autores que hablan de la educación en general dicen que la**
 49 **educación es un acto apolítico, y por lo tanto la enseñanza del inglés, es un acto apolítico, la**
 50 **educación es un acto apolítico, ¿qué piensa Ud. al respecto?**


51 Bueno yo creo que ya desde el hecho de que salen de países que son potencias, creería que no
 52 en realidad no es apolítico no, siempre tiene que haber como una tendencia y podemos ver
 53 ahora con mayor conciencia, uno que entiende el medio ahora, digamos puede ver que
 54 realmente si hay ah.. como, como esa tendencia, o ese sesgo, digamos, de la influencia de
 55 cierto, de la política mismo en sí porque eso es lo que lidera el mundo y mueve todo. Son
 56 cuerdas que están detrás, digamos, a lo mejor en algunos casos no logramos visualizar, pero
 57 son fuerzas que al final del día están manejando negocios, están manejando el tema cultural,
 58 el tema social, el tema lingüístico, de alguna forma yo creería que no, no es apolítico, para
 59 nada.

60 **Es decir hay un interés para que, de, de esas fuerzas para que se establezcan, ¿a eso se**
 61 **refiere?**


63 Claro, sí, sí.

64 **Por todo esas situaciones que mencionó. Ya. Eh.. también hay autores de la lingüística**
 65 **crítica que afirman que la enseñanza del inglés privilegia a unos sectores sociales sobre otros**
sectores sociales. ¿Qué opina al respecto?

 satisfacción con su pronunciación/acento

 preferencia por inglés americano y/o británico

 Razones de la expansión/dominio del inglés

 La enseñanza del inglés está relacionada con la política

Entrevista: Participante 10

36 Bueno, en realidad yo ahí discrepo, discrepo porque creo que cada ser humano llega a ser lo
37 que quiere ser, independientemente de su origen, independientemente de sus circunstancias,
38 eh.. yo creería que eso es un tema ya .. de cada, de cada persona. Y creo que como
39 Latinoamérica, siempre hemos buscado justificar el hecho de que a lo mejor somos un país en
40 vías de desarrollo porque a lo mejor no tenemos las condiciones y no tenemos esto.

71 Eh .. yo vengo de una escuela pública y un colegio público; en mi tiempo en la escuela no se
72 enseñaba inglés, no era parte del currículo; en el colegio teníamos una hora de inglés a la
73 semana y realmente no es que se hacía mucho, pero..

74 **Claro, era muy difícil**

75 Pero yo creo que la, que la motivación es lo que le lleva al ser humano a ir a donde quiera ir,
76 entonces Ud. escoge, ¿no? Siempre va a tener excusas para quedarse en su zona de confort o
77 simplemente uno mira hacia adelante y llega a ser lo que uno quiere ser.

78 **Volviendo a esto de los acentos, muchos docentes dicen que no es importante el acento hoy
79 en día, que no tiene tanta importancia. ¿Qué piensa Ud. al respecto? ¿El acento es
80 importante?**

31 Yo creo que, o sea.. tenemos que ser coherentes con lo que hacemos, eso es en realidad
32 lo...el, el pensamiento que prima en mí, ¿no es cierto? Y siempre deberíamos hablarles a
33 nuestros estudiantes, desde el punto de vista de, o sea mostrarles todo lo que existe,
34 obviamente ir canalizando ese aprendizaje pero llega un momento en que el estudiante podrá
35 decidir ¿no? Y yo.. aquí también hay un factor, ahora hay mucha tendencia a que los
36 estudiantes ya vayan a hacer sus estudios ah de 4to nivel, digamos afuera, y eso obviamente sí
37 le marca. Si Ud. va por ejemplo a, a ... a un lugar donde se hable inglés británico, obviamente
38 que eso se va a ir quedando en Ud. porque, digamos, está en el día a día y lo que me pasó a
39 mí, que más tuve exposición al inglés norteamericano; entonces obviamente adquirí eso.


30 **Claro**

31 Entonces yo creo que eso tiene mucha influencia, pero sí me habla de nuestro entorno, antes
32 de que ellos salgan, yo creo que uno tiene que explicar a sus estudiantes todo lo que es. Yo
33 siempre les digo mi formación ha sido por un inglés norteamericano, pero eso no significa que
34 la forma en la que yo pronuncie es la correcta y la única. Entonces siempre explico cómo se
35 puede, se pronuncia también el inglés británico. Y una ventaja que tenemos ahora es que la
36 mayoría de diccionarios de ... en aplicaciones, por ejemplo a Ud. le traen varias
37 pronunciaciones, ni siquiera le traen ahora solo la de EEUU o de inglés británico, le traen de
38 Australia, le traen de Canadá , le traen de varios lugares. Entonces eso también ya les ayuda a
39 los estudiantes para darse cuenta de todas las variedades que existen.

40 **Ud. mencionó ¿no? antecitos dijo, “que para que los estudiantes se den cuenta que no es la
41 única correcta o la verdadera”. ¿Existe alguna variedad que es mejor que la otra para Ud?
42 ¿Qué opinión tiene al respecto?**


33 O sea en temas de acentos, digamos... yo, creería que no, porque es como nuestro caso del
34 español. El español de Ecuador no es ni mejor ni peor que el español de, de España o de
35 Argentina; o sea cada país tiene su cultura que es eso la, la parte primordial. Entonces, yo no
36 diría que el uno es mejor que el otro.


37 **Ajá, son diferentes**

 Acceso al aprendizaje de inglés~

 Acceso al aprendizaje de inglés~

 Razones de preferencia por variedad de inglés

 Importancia de la exposición de diferente

 Las variedades del inglés son iguales~

Entrevista: Participante 10

08 Diferentes, nada más, propios de cada región.
 09 **Pensando un poco en un caso hipotético. Si Ud. tuviera la oportunidad de participar en un**
 10 **seminario sobre estrategias metodológicas de inglés y hay dos secciones una que va a ser**
 11 **expuesta por un profesor nativo y otra por un ecuatoriano. Las dos son al mismo tiempo y le**
 12 **toca escoger una de ellas. ¿A cuál de ellas iría y por qué?**

13 En realidad allí yo escogería ... digamos la, la, la charla de acuerdo al tema y a los contenidos.
 14 No me dejaría guiar por... por el idioma. Esto yo le hablo de ahora, pero por la madurez
 15 profesional que he llegado a tener y todo, pero años atrás, a lo mejor cuando recién me inicié,
 16 fijo hubiera pensado en irme donde el nativo hablante porque en esa época mi interés era,
 17 digamos, más la formación de lengua como tal no la preparación específica en una área,
 18 entonces estoy seguro que hubiera escogido la del nativo hablante.. Pero ahora no, no
 19 escogería en base a si es nativo o no nativo, sino por el contenido de la charla.

20 **Ud. piensa que los estudiantes, ahora que habla de que algunos años hubiese hecho tal cosa,**
 21 **que los estudiantes quizás los que están en formación eh .. tomarían alguna decisión basado**
 22 **en la nacionalidad del profesor, si es que es nativo o no nativo, hablando de las juventudes**
 23 **digamos de los nuevos profesionales.**

24 Si hay una evolución de cuando yo fui estudiante y de los estudiantes actuales, incluso hasta
 25 en el nivel de inglés, ahora creo que vienen mejor más preparados y todo.


26 Yo me atrevería a decir por lo poco que he visto en los estudiantes que a lo mejor ellos
 27 escogerían, la charla porque a ellos les interesa porque veo que en la actualidad es más eso,
 28 les mueve lo que... el tema que les interesa, es algo que les interesa.


29 **Varios profesores participantes en este proyecto han comentado, o afirman incluso que el no**
 30 **haber vivido, ni estudiando, ni trabajo o en un país de habla inglesa representa una**
 31 **desventaja para ellos. ¿Qué opinión tiene al respecto?**


32 Yo podría ser un casi ejemplo de esa situación, porque el intercambio que yo hice fue un
 33 intercambio en realidad de cuatro meses, entonces cuando yo medio ya le estaba cogiendo el
 34 golpe, ya me tocó regresar. Y creería que un intercambio por ejemplo de un año, es mucho
 35 más fructífero para fortalecer y sentar un poco más de eso. Pero ... he conocido gente que no
 36 ha salido al, al extranjero y .. realmente un muy buen manejo de la lengua, muy buen manejo
 37 de la lengua. Ahora de pronto la desventaja que yo le veo es la, la parte social, cultural, que a
 38 lo mejor puede haber cositas que se nos escapen por no haber vivido en ese país ¿no?, y que
 39 una persona que vivió podría aportar un poco más, sí, en el tema cultural más, pero en el tema
 40 de la lengua. Incluso en la actualidad Ud. ya eh...tiene como ese contacto con, con *slangs* y
 41 todo, o sea ya no es que solo si vivió allá Ud. sabe ese *slang*; o sea ya veo Ud. puede tener
 42 contacto de eso; si veo que muchos profesores hacen esa aproximación también, van
 43 enseñando, entonces creería que en realidad no, no es tan cierto. Claro que si le da un plus, si
 44 le da un plus, digamos, pero no significaría que Ud. no pueda hablar el idioma bien porque no
 45 vivió allá.


46 **Finalmente, creo que vamos terminando, sí**


47 **Algunos autores consideran al aula de clase como un microcosmos del macrocosmos de**
 48 **afuera en donde en este microcosmos se reflejan y se reproducen todas las cosas que pasan**
 49 **afuera, todas las realidades sociales y culturales, eh ¿cree que estos aspectos de orden social**
 50 **y cultural deben ser considerados en la clase de inglés?**


 Las variedades del inglés son iguales~

 origen/nacionalidad de profesor no es co

 expositor nativo permite contacto con

 origen/nacionalidad de profesor no es condición para determinar si es bueno o mejor

 origen/nacionalidad de profesor no es condición

 vivir en el extranjero~

Entrevista: Participante 10

51 Me habla, ¿los propios de la lengua que se está aprendiendo?

52 **Las cuestiones que pasan fuera del aula, que pasan en la sociedad en general**

53 ¿Si eso afecta....?

54 **Sí, sí.... algunos autores consideran que lo que pasa fuera del aula también puede reflejarse**
 55 **dentro del aula, aspectos sociales y culturas, que el aula también reproduce estos aspectos,**
 56 **y ... algunos autores consideran que sí debe abordarse esas problemáticas que suceden fuera**
 57 **del aula de orden social y cultural. ¿Deben abordarse estas temáticas?**

58 Solo para ver si entendí bien la pregunta. A ver digamos que en nuestro medio eh.. está
 59 ocurriendo un tema político, digamos, y que de pronto el docente de, de inglés debería tomar
 60 este, esta situación y aprovechar la ventaja digamos para, ¿hablar del tema y a la vez enseñar
 61 algo?

62 **Sí, sí, exactamente**

63 Bueno sí, sí podría ser una, una de las aproximaciones que se puedan tener, ¿no? Yo creo que
 64 el discutir temas actuales y todo no, no solamente le dan el plus de, de aprender la lengua,
 65 pero también le da el, el plus de desarrollar estrategias, para.. ah...claro...para hablar... no sé,
 66 para tener argumentos o para defender o para estar en contra de una situación. Creería que
 67 sí, pero claro todo va a depender mucho de los niveles en que los que esté enseñando, ¿no? Sí
 68 entonces, claro, esto se podría explotar, digamos a un nivel mayor, ya en los niveles
 69 intermedios y avanzados, digamos.

70 Sí, siempre y cuando que tengamos mucho cuidado porque en ese querer de pronto discutir
 71 una situación social, a lo mejor como docente estoy queriendo medio, guiar a los estudiantes y
 72 que piensen medio lo que yo creo, ¿no? Y .. en ese sentido yo creería que siempre debe existir
 73 el respeto; nosotros tenemos un conocimiento que tiene que llegar a los estudiantes pero al
 74 final del día, o sea la estrategia que tenemos que usar es que ellos sean críticos y que ellos
 75 decidan a la final lo que ellos quieran hacer.

76 **Claro, claro sin necesidad de influenciar**

77 Sí, de influenciar

78 **También esa pregunta era un poquito relacionada con el aspecto de que hay....que dentro**
 79 **del aula se, se reproducen cosas que pasan afuera; por ejemplo, diferencias, por ejemplo el**
 80 **poder de uno sobre otros, ese tipo de cosas. Y.... ¿es necesario abordar estas cuestiones? Era**
 81 **un poco por ahí que iba la pregunta.**

82 Por ejemplo, yo que sé, una situación puede ser la, la cuestión del poder, sobre todo.
 83 Afuera hay gente que tiene poder político, poder económico, un poquito subyuga a otros,
 84 ¿no es cierto? podríamos paralelamente pensar, sin decir que uno esté de acuerdo o no, que
 85 el profesor tiene el poder un poco en el aula y que de esa manera tiene influencia en los
 86 alumnos. O algún compañero o una compañera estudiante también tiene el poder de
 87 conocimiento dentro del aula y puede de alguna manera, estar sobre los otros alumnos, ese
 88 tipo de cosas, o el poder económico o la cuestión social o la cuestión económica, que pasa
 89 afuera, ¿no? Entonces, es en ese sentido, estas, ¿estos aspectos sí deben ser abordados en el
 90 aula de inglés? Claro es un poco, es un poco complejo...



Importancia de abordar temáticas sociales



Contribuye a la formación de estudiantes críticos

Entrevista: Participante 10

»1 Es un poco compleja la situación, el tema, o sea no, no comprendo muy bien o sea desde qué
 »2 perspectiva debería ser abordada, pero....

»3 **O sea discutida, analizada, reflexionada**

»4 Claro, o sea de pronto como una mesa redonda, eso digo siempre y cuando, el moderador
 »5 sepa llevar la situación porque .. eh conozco de algunos casos en donde de pronto eh .. se ha
 »6 traído a colación la religión, por ejemplo como para medio discutir algo, ¿no es cierto? Pero a
 »7 la final ha habido la presión como para que, o sea tenemos que medio irnos por esa línea. O en
 »8 el tema político, en la actualidad lo que hemos vivido tanto en el país, en el país. De pronto si
 »9 Ud. era parte de ... o seguía esa filosofía, esa línea política, entonces como que había la
 »10 tendencia a lo mejor a presionar para que Ud. vea las cosas así. Ahí por ejemplo no estoy de
 »11 acuerdo para nada. O sea que se discutan temas políticos, sociales, culturales siempre eso va a
 »12 ser algo que pueda aportar. Sino aquí la clave es cómo Ud. eh modere la situación, cómo
 »13 lleve la situación.

»4 **Claro como lo maneje, sin el interés de influenciar en lo mínimo y claro con el poder que Ud.
 »5 como profesor tiene....o sea..**

»6 Y el, y el ser humano si se caracteriza por eso, a veces queremos como que ejercer un cierto
 »7 grado de poder por la condición que uno tiene, medio como que tenemos que ver las cosas
 »8 que de esta manera. Entonces, yo creería que eso a lo mejor deberíamos ir poco a poco
 »9 desaprendiendo para enfocarnos en lo que realmente tenemos que hacer.

»10 **Bueno, muchísimas gracias. Bueno Ud. ya lo manifestó, ¿cómo haría eso, como abordaría,
 »11 tal vez por debates?**


»12 Sí, por ejemplo, lo, lo que se suele hacer en el aula eh son los, los debates, las mesas redondas,
 »13 las presentaciones o discusiones en pares, y luego para medio abrir un poco, poner a la
 »14 discusión general. Sino ahora por el.... no sé si a lo mejor sea mi percepción, pero siento que
 »15 nos hemos visto un poquito presionados a veces y como que nos va dejando poco tiempo para
 »16 desarrollar este tipo de, de actividades que realmente sí aportan. Y a veces por el número de
 »17 estudiantes, a lo mejor.. porque realmente Ud. necesita el tiempo para hacer un debate. No es
 »18 algo que se pueda hacer en unos diez minutos. Y por el número grande o por el nivel, también
 »19 de pronto, puede, no imposible, pero pueden ser como *drawbacks* que a lo mejor le frenen un
 »20 poco a eso.


»21 **A realizar esas actividades.**


»22 Sí, sí, a hacer eso.


»23 **Bueno, creo que hemos terminado. Yo le reitero mi agradecimiento compañero. Muchísimas
 »24 gracias y éxitos en todo.**

»25 Con todo gusto.


 Cómo abordar otras temáticas~

 Importancia de abordar temáticas soc.

 No se debe ejercer influencia en temas políticos/religiosos/sociales

 No se debe ejercer influencia en temas políticos/Religiosos/sociales

 Cómo abordar otras temáticas~

 Contexto educativo ecuatoriano~

Entrevista 2: Participante 2

1 El inglés se ha expandido a muchos países en el mundo. Ud. nos indicó que gracias al poderío
 2 económico de los EEUU y luego a la globalización el inglés se ha expandido convirtiéndose en
 3 una influencia importante en el mundo ¿Cómo le ve Ud. la expansión de inglés en el mundo?
 4 ¿Es positiva, es negativa?

5 Eh... Yo creo que es positiva, ¿no? porque eh... nos ayuda a, a, a llegar a las personas. Es
 6 positivo porque nos ayuda a comunicarnos, entonces la comunicación, yo creo que es uno de
 7 los aspectos fundamentales para el ser humano porque un ser humano no puede estar solo,
 8 depende de la sociedad, que más que un idioma para comunicarse y si no conocemos el
 9 idioma de los demás, el inglés está ahí para ayudarnos en esto. Entonces yo creo que es muy
 10 positivo y si hubiese sido otro idioma, yo creo que es igual de positivo, pero en este caso es el
 11 inglés, y yo creo que es incluso un poco más sencillo de aprender que otros idiomas,
 12 dependiendo de los países de donde provenga cada persona también. Yo creo que es positivo.

13 ¿Aspectos negativos?

14 No, no creo que haya aspectos negativos en aprender un idioma. Yo creo que la comunicación
 es primordial, entonces siempre va a ser algo positivo en la sociedad y para cada persona.

16 **Por otro lado, algunos autores señalan que la enseñanza no es neutra, que siempre hay
 17 propósitos tras de cómo se enseña y por qué se enseña. ¿Cree que la expansión y la
 18 enseñanza del inglés tienen algún propósito detrás, algo oculto?**

19 Yo creo que el propósito principal años atrás fue el llegar a, a, tal vez a comercializar algo, eh...
 20 el negocio, todo esto de negociar, vender productos, de exportar, importar.

21 Yo creo que eso fue lo primordial antes, pero ahora yo creo que nos enfocamos en otro
 22 aspecto, que es más la comunicación.

23 Entonces en el pasado, yo creo que sí, sí, si había ese propósito económico y de poderío social
 24 y económico y todo en ese sentido, pero ahora yo creo que es más comunicación

25 Creo que todos buscan aprender un idioma porque necesitan comunicarse con otras personas.
 26 Creo que el propósito de cada uno es mejorar en ese sentido, más que un propósito oculto en
 27 aprender un idioma.

28 **Muchas gracias. Con respecto a los materiales que usa, entiendo que existen textos básicos
 29 determinados por el Ministerio. ¿Qué piensa sobre ellos? ¿Usa otros? ¿Qué materiales usa?**


30 Por lo que, que pude aprender acá en la universidad, no, no tenemos que centrar la enseñanza
 31 de cualquier asignatura con el texto, Pero es un instrumento importante en sí. Obviamente
 32 vamos a utilizar otros materiales, lecturas, actividades, *worksheets* que encontramos en el
 33 internet, que puedan ser útiles, pero siempre tenemos que estar ligando todo eso con el
 34 texto.


35 Y obviamente son editoriales internacionales, ya que acá en el Ecuador, no hay, no creo que
 36 haya, de lo que yo conozco de aquí en el Ecuador, no creo que haya editoriales que produzcan
 37 libros de inglés y sean de calidad más que todo. Siempre se recurre a otras editoriales como
 38 *Cambridge* o *Ritchmond*, por lo general para, para hacer la selección de textos en inglés


39 Sí, sí es importante los textos, pero también es importante saber utilizar otro tipo de
 40 instrumentos a más del texto



41 **¿Algún otro material que Ud. emplea entonces a más del texto?**


 Percepción positiva de expansión de inglés

 Comunicación es un objetivo fundamenta

 Intereses por expandir el inglés~

 Intereses por expandir el inglés~

 Experticia de editoriales extranjeras~
 libro/material debe cumplir con objetiv

 Contexto educativo ecuatoriano~

Entrevista 2: Participante 2

12 Como le decía *Worksheets*, o ... tal vez el internet en sí, nos ayuda bastante, ahora tenemos,
13 estamos trabajando con plataformas, entonces es muy interesante eso, entonces ayuda,
14 entonces ahí compartimos destina bibliografía que los estudiantes puedan acceder más que
15 estar compartiendo o sacando copias de un texto físico. Entonces eso. Libros virtuales

16 **Libros virtuales. Más es la cuestión digital. Y por ejemplo esas *worksheets* que nos dice ¿Ud.
17 mismo se inventa o baja?**

18 Sí. Varía porque dependiendo ¿no? del nivel de los estudiantes uno no puede simplemente a....
19 elegir uno y decir ya este, este se aplica para todo el grupo. ¡No! tiene que revisarlo y
20 adecuarlo. Por lo general uno hace eso, se basa en uno del internet pero también hay que
21 adecuarlo para las necesidades del estudiante que está aprendiendo el idioma en sí.

22 **Y siguiendo con esto de los materiales. ¿Ud. ha escuchado sobre instrumentos que miden el
23 nivel de inglés?**

24 ¿Las pruebas?

25 **Las pruebas, por ejemplo, ¿no es cierto? ¿Qué pruebas ha escuchado?**

26 Por ejemplo para los docentes he escuchado lo del TOEFL y lo que es el *EUROPEAN*
27 *FRAMEWORK*, entonces el B1, el B2, el C1

28 **Claro los niveles**

29 Y EL TOEFL que antes estaba muy en boga y ahora creo que ya ha bajado también
30 **¿Ud. no ha dado ese examen?**

31 No, de hecho estaba pensando en uno de estos meses hacerlo para obtener el B2 que, que es
32 importante para acceder también al sector público.

33 **Claro, al magisterio fiscal**


34 Sí, sí estaba pensando hacerlo uno de estos meses, porque igual cuesta. Tiene un valor
35 económico también. Entonces hay que organizarse también en ese sentido también para
36 poder tener un B2.

37 **¿Qué piensa sobre este examen?**


38 Yo creo que, que es importante porque creo que siempre necesitamos saber en qué nivel
39 estamos. Si necesitamos mejorar, y así tengamos un nivel alto, yo creo que siempre vamos a
40 querer mejorar nuestro nivel de inglés en sí. Yo creo que son, son pruebas aceptables e
41 importantes para nosotros. Entonces, yo creo que está bien, está bien rendir ese tipo de
42 pruebas.


43 Lo que sería mejor aún en la universidad en sí se implemente esta, estas, estas pruebas en sí.
44 Un docente que salga graduándose de la universidad también saldría con un nivel de inglés
45 aceptable ya para inmiscuirse en el sistema laboral en sí. Porque, porque es importante, ¿no?
46 sería una inversión, eh.. una sola inversión y luego, obviamente estaría rindiendo evaluaciones
47 para superación personal.

48 **Y ¿Se le ocurre o no sé si Ud. conoce alguna otra manera que se podría evaluar el nivel de
49 inglés de los individuos?**

 libro/material debe cumplir con objetivos

 Necesidades de estudiantes~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Exámenes estandarizados son reconocido

Entrevista 2: Participante 2

30 Yo creo que de manera formal, estos son los sistemas que se nos ha dado, pero de manera
 31 informal, yo creo que .. una autoevaluación nos diría en qué nivel estamos, pero no es tan
 32 confiable porque siempre estamos nosotros de por medio entonces entre egocentrismo o
 33 nuestra falta de autoestima siempre va a estar influyendo. Entonces yo creo que sí es
 34 importante este tipo de evaluaciones formales porque nos dan la, la perspectiva real de cómo
 35 estamos.

36 **Y ¿El Marco Europeo de Referencia nos puede servir como Ud. dice como para
 37 autoevaluación?**

38 Sí, sí.

39 **Ahora, hay esta idea generalizada de que cuando se enseña un idioma también se enseña la
 40 cultura, nos mencionó algo la vez anterior ¿qué piensa sobre ello?**

41 Yo creo que cuando se, se enseña o se aprende un idioma es inherente aprender la cultura del
 42 idioma, del lenguaje que estamos aprendiendo, en este caso sí es de EEUU, siempre va a estar
 43 presente en los textos, la cultura, el aspecto cultural.

44 Yo creo que es importante pero también debemos contrastar con la cultura del estudiante, yo
 45 creo que eso es importante y el currículo nacional presenta eso ¿no? Esa interrelación de la
 46 cultura en sí.

47 Valorar la cultura nuestra, pero también observar, conocer y tener perspectivas críticas sobre
 48 la cultura del lenguaje que estamos aprendiendo.

49 Entonces, sí, sí es inherente y es importante también conocer, ¿no?

50 Yo creo que cuando se viaja, cuando se hace amigos de otros países, estás aprendiendo la
 51 cultura de ellos. Yo creo que el lenguaje es imprescindible tener contacto con la cultura de las
 52 personas que hablan ese idioma.

53 **Ud. dice que en el currículo actual se hace esa comparación con nuestra cultura, entonces
 54 eso tiene que ver con lo que a veces llamamos contextualización**

55 **¿Qué entiende Ud., por contextualización?**

56 Sería aterrizar los aprendizajes a la situación o a la experiencia real de los estudiantes, lo que
 57 están viviendo en su sociedad; entonces, eh.. no sé, le pongo que los estudiantes estén
 58 aprendiendo .. materias o asignaturas; entonces de acuerdo al contexto, por ejemplo, yo estoy
 59 trabajando en una institución religiosa. En los textos no está la asignatura de religión, entonces
 60 hay que agregarle eso y se contextualiza eso también porque está como tal la asignatura con
 61 ellos, entonces se agrega o..

62 Hay otras que no se dan en el colegio, entonces se les enseña así, pero se dice Uds. no están
 63 trabajando con estas asignaturas. Podría ser de esa forma, aterrizar el lenguaje a su, a su nivel
 64 social, entonces a la realidad social que están viviendo, a la realidad diaria, un poco por ahí.

65 **Muy bien. Ud. gentilmente me ayudó a contestar ese cuestionario en línea, recuerda hace
 66 mucho tiempo y algunos profesores indicaron que usan el enfoque comunicativo. ¿Qué tipo
 67 de metodología Ud. usa en sus clases? O el enfoque del lenguaje que sería también**

68 Sí, sí. El comunicativo es importante porque se trabaja mediante las funciones ¿no? del
 69 lenguaje, pero yo creo que, que es una mezcla de, de enfoques y metodologías lo que



Importancia de enseñar temáticas culturales



Importancia de enseñar temáticas culturales del mundo anglosajón



Metodologías empleadas por docentes

Entrevista 2: Participante 2

20 debemos trabajar. En ciertas ocasiones vamos a necesitar el TPR, que era el *Total Physical*
 21 *Response*, en otras ocasiones vamos a estar con la metodología tradicional porque ciertas
 22 cosas que necesita distintos aspectos metodológicos y enfoques también.

23 Pero ahora está en auge lo que es el CLIL, entonces lo que es ... la interdisciplinariedad que
 24 sería, aprender el idioma mediante las distintas asignaturas. Creo que eso ha estado en auge y
 25 es importante, ¿no? porque les llama la atención, trabajar con ciencias y aprender inglés;
 26 trabajar con historia y aprender inglés.

27 Ajá. Entonces.. un par de años atrás eh.. yo trabajaba con la escolita y había problemas
 28 matemáticos en inglés. Entonces se trabajaba desde esa perspectiva también.

29 Entonces, sí, sí, sí. Podría decir que, que un docente necesita estar eh... en conocimiento y en
 30 contacto de las distintas metodologías y enfoques porque no todos los grupos con los que va a
 31 trabajar, van a ser iguales, entonces siempre va a variar en ese sentido.

32 **Entonces claro, Ud., piensa también que dependiendo de las diversidades o lo que fuera**
 33 **diferentes enfoques y metodologías pueden ser utilizados**

34 Sí, sí. Pero repito el enfoque comunicativo es el que me agrada porque se, se enfoca realmente
 35 en las funciones del lenguaje, en la comunicación.

36 **Y finalmente, el español ¿Qué rol juega el español en sus clases de inglés?**

37 ¡Wow! Eh.... Es complejo eso porque .. el español es el idioma materno de cada, cada
 38 estudiante, entonces eh... crear eh... normativas en el aula para que no se lo utilice durante
 39 una clase de inglés es lo primordial los primeros días que se enseña inglés.

40 Pero hay circunstancias en las que necesitamos eh...comparar estructuras gramaticales del
 41 inglés y del español, entonces para contrastar yo creo que está bien el español. Para contrastar
 42 y.... entre un lenguaje y el otro.

43 Por lo general yo siempre les digo, que aunque no parezca, el español es más complicado que
 44 aprender el inglés, entonces estoy contrastando esa, esa perspectiva con ellos mismos en el
 45 aula. Oraciones en español y en inglés como para, para que noten cuan sencillo puede ser
 46 aprender el inglés.

47 El rol está inherente del idioma, está inherente en el aula porque es la lengua materna de cada
 48 estudiante. Entonces, por más que nos pongamos eh... estrictos en que no se hable español en
 49 el aula, siempre se va a dar el caso; entonces hay que en esos momentos, tomar ventaja tal vez
 50 del español para, para hacer estos contrastes del idioma.

51 Entonces eso sería el único rol que tal vez tenga en la enseñanza del inglés. Porque el punto u
 52 el objetivo máximo es que las clases se den en inglés para que el estudiante aprenda
 53 escuchando y... e imitando lo que el docente está haciendo, entonces sí..

54 **Cómo una exposición máxima, digamos**

55 Sí, sí para que adquieran el idioma también, pues ¿no?

56 **Eso es todo realmente, le agradezco nuevamente y le reitero que esta información va a ser**
 57 **confidencial y su identidad va a ser resguardada. Esto se utilizará con propósitos académicos**
 58 **solamente. Muchísimas gracias.**

59 No se preocupe.



Metodologías empleadas por docentes



Importancia de abordar temáticas de otras áreas



Importancia de abordar temáticas de otra



Necesidades de estudiantes~



Metodologías empleadas por docentes



L1 herramienta de comunicación en aula de lengua



L1 herramienta de comunicación en aula de lengua



Pronunciación del docente es modelo

Entrevista2_Participante 3

Estamos nuevamente con una colega que nos ha colaborado para seguir dándonos sus ideas con algunas nuevas inquietudes. Empecemos con la primera pregunta.

Ud. nos manifestó que el inglés está en todo lado, que se ha constituido en un idioma globalizado. ¿Cómo le ve Ud. la expansión de inglés en el mundo? ¿Es positiva, es negativa?

Yo creo que es muy positiva porque eh.. nos ayuda a las personas a comunicarnos mejor y a desenvolvemos quizá en otro ambiente que no sea el que nosotros conocemos o que no estamos acostumbrados. Entonces, muy positivo, entonces puede ayudar para cualquier tipo de cosa, para cualquier tipo de dificultad.

(interrupción)

Y, y además el hecho de, de... pues manejar dos idiomas, hablando por el inglés siempre nos va abriendo puertas, y eso creo que genera muchas cosas, y eso siempre va a ser positivo. Sí.

Algunos autores señalan que la enseñanza no es neutra, que siempre hay propósitos o intereses detrás. ¿Cree que la expansión y la enseñanza del inglés tienen algún interés oculto?

Eh... realmente eh... no, no le sabría decir, o sea porque sí, es bien cierto que en nuestro medio se ha implementado el inglés, pero eh.. yo me imagino que, que debe ser para el bien de los estudiantes o para bien de las personas pero pensar que hay otro interés detrás o algún fin político, no le sabría decir.

Simplemente, por ejemplo en el ministerio nos han puesto ciertas cosas, nos dan ciertas cosas, pero si detrás de eso hay un, un fin, no le sabría decir. Obviamente que si es para que los chicos pues aprendan o sea que si va ...en posteriores días, pero de ahí nada más.

Y justo que Ud. habla del Ministerio y materiales y así. Entiendo yo que el ministerio pone los textos básicos.

Sí

Y son de editoriales extranjeras o ¿de dónde son esos textos?


No, me parece .. a ver los libros que tiene el ministerio me parece que realiza un grupo de personas, pero no hay ninguna editorial ni nada eso, simplemente vienen del ministerio de educación y eso es todo.


¿Y cómo le ve a los textos, le gustan?


Realmente .. no me gustan mucho, uno, cuando le dan el texto pero no hay, por ejemplo, el resto de materiales. Audios si tenemos, pero no tenemos *flashcards* o no tenemos algún material extra para trabajar.

(Interrupción)

Le decía que no hay, o sea todos los materiales para poder trabajar, ¿sí? entonces sí es medio complicado; no me gustan mucho porque a veces el contenido que traen ahí es muy básico, entonces no se avanza tanto y a pesar de que el perfil del estudiante que tiene que ser B1; entonces es medio complicado poder lograr eso porque los contenidos son básicos, son básicos, igual en la escuela y en el colegio.

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Contexto educativo ecuatoriano~

Pero Ud. usa otro material

Claro, sí, me toca preparar. Por ejemplo ya cuando me toca trabajar con los pequeños y no tengo *flashcards*, yo trato de buscar una imagen en mi casa, y les hago *flashcards*. Lo que son con TICS mucho no se puede trabajar porque aquí no se dispone de proyector o algo de eso. Pero lo que se trabaja es con un audio en la clase.

Ay qué pena, ¿no tienen proyector siendo institución de milenio?

Debería ¿no?, tener cada aula, pero no, no hay proyector.

Y ¿no tienen laboratorio?

No, no tenemos laboratorio de inglés y lo que tenemos es una grabadora.

Siguiendo esto de que los chicos tienen que tener un B1 y todo. Alguna vez Ud. nos comentó que estaba siguiendo un curso para obtener el B2 ¿Ud. rindió el examen?
Sí

¿Era un TOEFL?

No es el de Cambridge, el FC porque el TOEFL me parece que era de ir a dar en Loja, entonces era medio complicado

Y Ud. piensa por ejemplo ese examen, ¿el FC es un buen instrumento para evaluar el nivel de inglés o ha pensado en otros instrumentos?

Yo creo que sí es muy bueno porque le evalúa las cuatro destrezas, entonces Ud. tiene que prepararse y todo. Más que nada le ven el uso del inglés y Ud. tiene que prepararse en *grammar* y todo, y nos ayuda a nosotros que como docentes con el tiempo uno se va, se va olvidando.

Y me parece también el más accesible porque, como le comentaba, el TOEFL se da en otra ciudad y es un poco más complicado también. Y el KAL en cambio es un poco más fácil pero no nos sirve, en el Ministerio de Educación.

Ah ¿no?, ¿no aceptan ese?

No, no acepta, hubo un tiempo que aceptaba pero ya no.

Y ha pensado en alguna otra manera para evaluar el inglés o estos instrumentos son válidos

Yo creo que esos instrumentos son válidos; ya están establecidos y más que nada ya son ... 100% seguros, entonces uno cuando da ese tipo de exámenes ya sabe lo que tiene, lo que está fallando y lo que tiene que mejorar.

Ahora no sé si recuerda Ud. contestó un cuestionario en línea hace algún tiempo.

Ud. manifestó en el cuestionario en línea que los docentes de inglés universitarios deben tener un título de una universidad extranjera, preferiblemente de los EEUU o del Reino Unido. ¿Nos puede explicar sus razones?

Ya... quizás... bueno esa época...Lo que pasa que en .. esa época en que yo contesté la encuesta yo estaba trabajando, digamos, en una escuela que utilizaba bastante el idioma británico y quizás por eso yo decía quizás si hubiera tenido ese tipo de profesor hubiera



Contexto educativo ecuatoriano~



Contexto educativo ecuatoriano~



Política ministerial debe apoyar a educación



Exámenes estandarizados son reconocidos



Exámenes estandarizados son reconocidos

aprendido un poco mejor. Pero ya cuando uno va, ya tomando un poco más de experiencia y todo, y uno se da cuenta que no, no es necesariamente eso.

¡Ah es por eso!, Sí, tenía esa curiosidad

Sí, exacto. Creo que es por eso, a veces uno no está tan centrado, no ve todo global y opina según las circunstancias

Ud. indicó en el cuestionario en línea, así como muchos docentes, indicaron que los contenidos culturales son importantes en una clase de inglés ¿puede expandir esa idea, por favor? ¿Qué implica dar contenidos culturales y por qué son importantes?

Yo creo que a, al nosotros el estar enseñando pues un idioma nuevo a los chicos, no debemos dejar de lado nuestras raíces por eso lo, lo cultural es muy importante porque con eso quizás podemos asociar algo que los chicos ya conocen, integrarles con el idioma y hacerlos parte para que ellos como que no estén perdidos o digan de eso no conozco, trabajamos con nuestro medio y con nuestro entorno.

¡Ah! cuando Ud. se refería a contenidos culturales se refería a los de la cultura ecuatoriana

Sí, exacto, sí, sí.

Ud. así como muchos profesores, indicaron en el cuestionario en línea que usan el enfoque comunicativo. ¿Qué piensa al respecto? Nos puede indicar ¿Cómo lo utiliza? O ¿Por qué el enfoque comunicativo?

Yo creo que porque... No sé, se nos hace más fácil o es el más utilizado en nuestro medio, me parece; ¿sí? o hay veces que (inteligible) utilizamos algo cuando está en todo lado.

Y ¿cómo lo utiliza?, nos puede ilustrar, dar un ejemplo

Bueno, cuando estamos en clase por lo general yo trato que los chicos puedan, eh... yo que sé, aunque sea por la forma de repetir, que ellos puedan comunicarse. Estoy, a ver eh... chicos, repitan después de mí, esta es esta frase, o este es ese diálogo; hacemos así y cosas para que, con momentos así, se les vaya quedando algo.

Por eso le decía que se utiliza más porque siempre estamos eh..... más hablando, creo que escribiendo y todo eso, especialmente con los pequeños.

Y por último, colega ¿Qué rol juega el español en sus clases de inglés?

También es muy importante, se puede decir, que, que ...yo he trabajado con los grados más pequeñitos y es de 50 y 50, dependiendo, entonces es muy importante. Por ahí los chicos lo pueden utilizar, entender lo que les estoy explicando lo que les estoy diciendo. Obviamente siempre va a ser importante y nunca se va a quedar de lado porque es nuestra lengua madre. Ya quizás en los grados superiores ya cuando se trabaja con los adultos se pueda utilizar un poco el inglés, pero nunca se va a quedar de lado, es muy importante

Entonces ¿Ud. lo utiliza como un recurso más?

Exacto, como un recurso para la enseñanza del inglés.



Importancia de enseñar temáticas culturales



Comunicación es un objetivo fundamental



L1 herramienta de comunicación en aula de inglés

Para la comprensión

Para la comunicación y todo. Claro con los chicos que a veces tienen más dificultades, porque hay otros que le captan y sí le entiende más rápido, pero existen otros que hay que ayudarles un poquito más.

Muchas gracias, compañera por su valiosa colaboración.

De nada, no se preocupe.

Entrevista 2: Participante 5

1 Estamos otra vez con un colega que gentilmente nos está colaborando. Muchas gracias. Y
2 por cuestiones de tiempo vamos a empezar enseguida.

3 El inglés se ha expandido a muchos países en el mundo. Y nos comentó que es
4 prácticamente una lengua universal este momento utilizada en todas las áreas como la
5 política, el comercio, etc. ¿Cómo le ve Ud. la expansión de inglés en el mundo? ¿Es positiva,
6 es negativa?

7 Realmente, yo creo que la expansión del idioma inglés, como dije anteriormente, un lenguaje
8 universal, es de una forma muy positiva, ¿por qué? porque eh.. mucha gente pues eh... se
9 dedica, no solamente se dedica al aprendizaje de la lengua sino se dedica al comercio, por
10 ejemplo y al dedicarse al comercio, pues necesita el idioma y al estar, le digo, inmerso dentro
11 de la parte del comercio, eso le da grandes ventajas. También necesita, inclusive eh...a veces
12 cuando les toca viajar, a x personas les toca viajar a otros países, donde que el lenguaje no es
13 el español o .. es otro idioma que a lo mejor nunca estudió. Pero sí está el idioma inglés. Al
14 decir lo que es universal, el idioma inglés se expande a nivel mundial. Entonces, yo creo que es
15 una forma muy positiva el aprendizaje del idioma

16 **¿Y de repente alguna cosa negativa?**

17 No creo, realmente, yo creo que es más bien positiva, 100% positiva el aprendizaje del idioma
18 inglés.

19 **Algunos autores señalan que la enseñanza no es neutra, que siempre hay propósitos tras de
20 cómo se enseña y por qué se enseña ¿Cree que la expansión y la enseñanza del inglés tienen
21 algún interés detrás, algo oculto?**

22 En sí, oculto, no creo sino más bien... El.. En sí un objetivo. Yo como estudiante decido
23 aprender un idioma, el idioma inglés. Al aprender el idioma, estoy con un objetivo. Sí? Digo,
24 Bueno, sé el idioma, pero para qué lo voy a utilizar, ¿sí? objetivos puede ser, estudiar
25 maestrías, puede ser, como dije negocios mismo, ¿sí? eh.... puede ser para ya

26 No estar prácticamente dentro de lo social, ¿sí?, ya no estar ya, eh.. más bien sería ... apartado,
27 sino más bien estar inmerso dentro de la sociedad, porque hoy en día todo el mundo quiere
28 aprender una 2da lengua en el siglo XXI en el que estamos, realmente. Obviamente si estamos
29 conscientes de la competitividad que existe en la sociedad.

30 Entonces, yo creo que el momento de aprender una lengua sí existe un objetivo, sí existe algo
31 por detrás, por qué estoy aprendiendo una 2da lengua, hacia donde me voy. No por solamente
32 en sí saber y ahí quedarse sino por un objetivo.


33 Y muchas veces hasta por el trabajo porque en el trabajo, Ud. sabe muchas veces piden
34 experiencia en el manejo del idioma. Y eso, pues da una posibilidad a la persona que aprende
35 el inglés, da una posibilidad inclusive de económicamente ganar un poquito más, inclusive.
36 Entonces, no solamente eso, por aprender. Yo creo que sí hay, en conclusión, eh... esa parte
37 del objetivo, para qué o por qué quiero aprender el idioma.


38 **¿De manera individual y de manera particular?**


39 De manera individual, aja, exacto.

40 **Con respecto a los materiales que usa, entiendo que emplea los textos básicos
41 determinados por el Ministerio y ya la vez anterior nos contó que seleccionaba los temas**

 Percepción positiva de expansión de inglés

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

Entrevista 2: Participante 5

12 pensando en los intereses de los alumnos. Y en términos generales ¿Qué piensa sobre estos
13 textos?

14 Anteriormente, Anita, cuando Ud. me hizo la entrevista, yo hablaba de que los textos en sí se
15 acoplan a los chicos, no en su mayoría, hay pocos temas que se acoplan que nosotros, a su vez,
16 como educadores tenemos que acoplarles a sus intereses, a lo que les gusta a los chicos.

17 Últimamente, hace unos 15 días, nos llegó pues, ya no los textos, ahora vienen unos módulos.
18 Entonces, al hablar de módulos eh.... ellos.. el Ministerio divide módulo 1, unidad 1; módulo 2,
19 unidad 2, etc. Ahora yo estaba revisando justamente ya para comenzar a preparar para los
20 chicos en base a los módulos, pero lamentablemente si ...si yo me quejaba del libro anterior,
21 pues ahora me quejo más (risas) porque..es lamentable, pues.... Hay temas, hay temas
22 interesantes para nosotros, como docentes, para gente con criterio, que somos un poquito
23 más adultos, ¿sí? que un nivel avanzado, para los chicos, muy avanzado.

24 Y .. los temas en sí no son realmente interesantes para ellos, son temassocial, lo social para
25 gente con criterio, un poco más preparada, pero no para los chicos que, Ud. sabe chicos ...
26 adolescentes, ellos lo que quieren es temas que les llame la atención. Ud. sabe en el momento
27 que uno se entra con un tema que a ellos les llame la atención, música, cultura; alguna
28 cuestión que a ellos les motiva, pues ellos se motivan al aprendizaje y de eso también al
29 idioma.

30 Pero este momento, lamentablemente, como digo, hay partes pequeñas que estoy de acuerdo
31 con esos módulos, pero otras cosas que no estoy de acuerdo. Un material muy avanzado,
32 temas que no están tan en relación con los chicos.

33 Lamentablemente como educadores y como dentro del Ministerio de Educación, pues
34 nosotros tenemos que regirnos a eso. No al 100%; yo siempre he pensado que uno como
35 docente no es que tiene que regirse al libro, y el libro tiene que ser.... Es una camisa de fuerza;
36 que tiene que basarse en los temas que están ahí, en lo que pide ahí, sí.

37 Pero nosotros como docentes yo creo que deberíamos optar, ver por temas similares pero que
38 les llame la atención a los chicos, pues por ahí por esa parte más bien para tratar de que no,
39 ellos no le vean como el cuco al inglés porque a veces, yo veía justo estaba planificando ya una
40 unidad de los chicos de 3ero de bachillerato, y veía unos temas, no me acuerdo ni el nombre,
41 realmente, pero no les ví interesantes, no, no puedo dar esto, no van con ellos. Entonces más
42 bien les reemplacé a lo que dice el punto gramatical, por ejemplo. Dice, recuerda por ejemplo
43 que el presente simple, presente perfecto se utiliza así, es un 'recuerda' nada más pero no
44 viene un ejercicio de gramática y no hay en base a eso... la lectura. Entonces más bien
45 basándose en presente perfecto y el simple, entonces, más bien estoy buscando un material,
46 que esté de acorde a ello, que esté con esos puntos gramaticales y pues, de esa manera
47 justificar, diríamos, lo que el ministerio pide y también uno poder acoplar para los chicos.

78 Estos módulos son recientes, ¿ya no hay eso de los *threads*, entonces?

79 Sí, sí hay los *threads*, vienen incluidos.... los módulos vienen adaptados a los *threads*. Pero,
80 como dije los libros anteriores, estaban.... Mejorcitos digamos, que mejores, en sí un poquito
81 mejor que estos módulos. Yo personalmente pienso, analizo..... Inclusive estábamos
82 conversando con algunos compañeros y pensábamos ¡chuta!, esto no, no va a .. llenar las
83 expectativas de los estudiantes.

34 Y ¿quién hará estos textos?



Necesidades de estudiantes~



Contexto educativo ecuatoriano~



Contexto educativo ecuatoriano~



Contexto educativo ecuatoriano~



Necesidades de estudiantes~



Contexto educativo ecuatoriano~

Entrevista 2: Participante 5

35 Supongo que el ministerio debe contratar algún personal del área que esté... no sé, experto, no
 36 sé, pero lamentablemente, como comentábamos justo hoy en la mañana con unos
 37 compañeros, decíamos: Bueno, nos han pedido que utilicemos módulos, sí, pero ¿dónde está
 38 una capacitación que nos hayan dado de los módulos? O sea, ¿cómo vamos a utilizar los
 39 módulos? Yo voy a utilizar de una manera, a mí metodología, y mi compañero a otra
 40 metodología, a su manera y el otro a su manera. Y todos disparados por un lado y por otro
 41 lado. Entonces, lo que sí yo creo es que debería haber una capacitación y todos hablar el
 42 mismo lenguaje. Yo pienso realmente que desde allí el ministerio tiene que mejorar. ¿Sí?

43 Una parte y otra parte es por ejemplo, se me vino a la mente este momento.....Comenzamos
 44 en septiembre clases y había esta incertidumbre de ¿qué vamos a utilizar, qué libros?
 45 Empezaron que ya nos van a entregar los libros mismos.

46 Después que no, que van a entregar los módulos. Nadie sabíamos qué es lo que va a pasar, y
 47 hace dos semanas recién aparece el módulo uno y que ya tenemos que cubrir el módulo 1, y la
 48 unidad 1, entonces es algo imposible, entonces, ¿qué hemos decidido este momento
 49 nosotros? Perfecto no hubo la posibilidad, pero vamos a acoplar más bien la unidad 2, módulo
 50 1.

51 Que es imposible terminar los 6 módulos que ellos nos están pidiendo ¿sí? al nivel del año,
 52 perdón al final del año, entonces eh... pero sí hay una justificación de que nunca nos ha llegado
 53 un comunicado, nunca nos ha llegado una capacitación, nunca nos llegó un aviso de decir
 54 bueno, van a utilizar esto y en base a esto van Uds. a planificar. Inclusive cuando nosotros ya
 55 teníamos planificado ya la unidad 2 con el otro libro. Entonces todo realmente se vuelve
 56 complicado, este momento, esperemos que pronto se vaya más bien acogiendo esos módulos,
 57 tratando de utilizar esas metodologías.

58 **Vaya, se hace una situación difícil para Uds. Y más el trabajo que ya hubo y se fue un poco al
 59 agua.**

60 Exactamente, el trabajo previo que se fue, sí. Y como digo ya estábamos más bien acoplados a
 61 los libros, de una manera u otra y cada año se le iba mejorando los contenidos que más
 62 conviene a los chicos. Ahora, es como volver a empezar. Pero bueno, hay que aprender,
 63 estamos en el diario de aprender, somos docentes nos toca aprender. No nos queda más.


64 **Vaya, suerte con todos esos cambios.**

65 **Y pasando a otro tipo de materiales que son los exámenes internacionales como el TOEFL y
 66 el IELTS, por ejemplo, ¿piensa que estos exámenes determinan realmente el nivel de inglés
 67 de los individuos?**


68 Ah... Realmente, le voy a hacer honesto, para mí son cucos (risas) realmente.

69 Bueno en todo caso, eh... yo pienso que no determina, yo pienso que no determina porque ..
 70 muchas de las veces uno puede expresarse bien en el idioma, puede leer, puede escribir, pero
 71 estos exámenes, como son opciones múltiples, hablo de TOEFL porque en ese examen es el
 72 que tengo experiencia, sí? Y uno, este, necesita más que saber o dominar 100% el idioma, más
 73 bien se necesita saber técnicas de cómo yo encuentro o no encuentro las respuestas. Según
 74 con lo que he ido revisando y he ido practicando.


75 Y muchas de las veces, se ha escuchado, se ha escuchado inclusive que un nativo hablante, ¿sí?
 76 tiene un nivel mucho más bajo que un no nativo. Entonces, ahí vamos a la discusión. Si un

 Política ministerial debe apoyar a educación

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Búsqueda de equilibrio entre contenidos

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Percepciones negativas de exámenes estandarizados

Entrevista 2: Participante 5

27 nativo hablante tiene una nota menor a un no nativo, entonces ¿qué quiere decir? O sea, ¿que
 28 el nativo hablante no sabe inglés? (Risas) Entonces, en ese sentido uno dice, no mide
 29 realmente la suficiencia.

30 Y teníamos el caso de un amigo por ahí, hace tiempo que trabajábamos en la institución. Este
 31 colega nativo hablante, ¿sí? nos tocó dar el examen TOEFL. Él se saca 71 y nosotros nos
 32 sacamos una nota mayor a él. Entonces nosotros decíamos estamos mejor que vos, nosotros
 33 sabemos más. Pero no es así la realidad. La realidad es que ellos son nativos y ellos manejan el
 34 idioma al revés y al derecho, como se dice. Sino más bien es técnica, es técnica de cómo dar
 35 un tipo de examen como esos.

36 **Saber los trucos**

37 Exactamente, los trucos. Y obviamente un poquito lo que es razonamiento, ¿sí? y los
 38 tiempos de ese tipo de exámenes. Personalmente yo pienso que realmente no, no mide el
 39 100% el nivel de proficiencia del inglés. Sí.
 40 **Claro, de hecho .. hasta donde yo sé, las universidades americanas exigen a los estudiantes**
 41 **internacionales a que tomen el TOEFL para ver ... para que ellos demuestren que están en**
 42 **capacidad de seguir estudios de postgrado en una universidad americana. Esa es la intención**
 43 **del TOEFL. Dice incluso en la página web del ETS que es la institución que administra este**
 44 **examen..**

15 Exactamentelo que ve más bien es la capacidad de razonamiento, algo así..

16 **Claro y la capacidad académica y no del nivel de inglés.**

17 Exactamente, claro.

18 **Y pensando en la experiencia que Ud. cuenta y relacionando lo que dice el ETS, los**
 19 **administradores del examen, si Ud. entra en la página web, ellos dicen algo así por el estilo**
 20 **como de que los que rindan el examen demuestren que están académicamente preparados**
 21 **para seguir estudios de postgrado en una universidad americana.**

32 Exactamente.

33 **Pero eso es otra cosa.**

34 Ajá

35 **Entonces, por ahí empataría con la experiencia de lo que Ud. nos comenta.**

36 Si, este momento lo que nos hacen por ejemplo una evaluación es el mismo ministerio. Si el
 37 ministerio le llama a dar a Ud. una evaluación del TOEFL y todos los docentes nos empezamos
 38 a preparar en técnicas, cómo reconocer las respuestas, eh... así los trucos que Ud. decía y
 39 pues y también dentro del ministerio, pondremos esté una persona nativo hablante. Y si va a
 40 dar y rinde menos que nosotros, entonces ¿qué va a hacer el ministerio? (risas) Entonces, yo
 41 creo que no, no, no mide realmente.

32 **Y ¿Ha pensado quizás en otra manera de evaluar el nivel de inglés? Justo con esta**
 33 **experiencia que Ud. nos comparte. Tal vez ¿ha pensado en otra herramienta?**

34 Bueno, yo creo que realmente ... bueno, estos son exámenes internacionales y están dados,
 35 pero... yo también he analizado cómo se puede evaluar a ver si una persona tiene o no tiene el



Percepciones negativas de exámenes



Manejo/dominio del idioma~



Percepciones negativas de exámenes
estandarizados

Entrevista 2: Participante 5

56 nivel de... ni qué nivel tiene el estudiante. Sí, pues yo más bien optaría por la parte de
 57 producción, lo que es *writing* and *speaking*.

58 Si yo entrevisto un estudiante ¿sí? en inglés, y me doy cuenta qué nivel él tiene en inglés, si él
 59 es o no es capaz de entenderme y responderme una pregunta x por ahí, entonces estaría
 60 midiéndole realmente que si habla o no; igual la parte de *writing*, le pediría escribir algún
 61 texto o lo que sea, pues y vería el nivel que él tiene, al menos hablando ya de una evaluación a
 62 chicos, a estudiantes.

63 Claro, obviamente esa es .. la evaluación que pensaría yo aquí dentro del nivel nacional. Pero
 64 ya internacionalmente, obviamente ya ha están dados esos *tests* que no podemos cambiarlos.

65 **Claro, ya están determinados.**

66 Sí ya están establecidos

67 **Claro y siempre es importante ser evaluados ¿no? Habría que crear mecanismos más
 68 certeros**

69 Exactamente

70 **Y es bueno saber también en qué nivel está uno para poder mejorar.**

71 Y es más, todo el tiempo tenemos que estar dispuestos a la mejora, o sea en ningún momento
 72 es que..... como siempre se dice... no sabemos todo; hay momentos en que realmente uno
 73 siente y dice no sabemos nada y tiene que seguirse preparando y seguir preparando.

74 **Muy bien muchas gracias. Por otro lado, en el cuestionario en línea Ud. mencionó que sus
 75 clases de inglés debería seleccionarse contenidos de otras disciplinas, de hecho los
 76 mencionó como los más importantes de una lista ¿puede expandir esa idea, por favor?**

77 Uno al, al ligarle al inglés con otras disciplinas, referirse por ejemplo con Ciencias Naturales,
 78 con Estudios Sociales ¿sí? o con matemáticas, diferentes áreas, ¿sí? Que podemos tomarlas
 79 como referente para enseñar el inglés, claro dentro de eso está también la parte gramatical
 80 que no podemos también olvidarnos, ¿sí? Pero no tampoco podemos enfocarnos solo en
 81 gramática a través de lecturas, a través de *listening*, otro tipo de material que se relaciona con
 82 otras áreas para eh.... insertarle el idioma a los chicos.

83 **En este cuestionario en línea, muchos profesores manifestaron la importancia de transmitir
 84 la cultura anglosajona, ¿qué piensa sobre ello? ¿Es importante?**

85 Bueno, enseñar la cultura Al aprender nosotros ya una segunda lengua, estamos
 86 aprendiendo la cultura realmente de.. de ese idioma, ¿sí?

87 Y yo creo que eh .. sí es importante enseñar a los chicos el idioma de donde viene, de qué
 88 cultura está, por ejemplo si hablamos del inglés, si hablamos de Norteamérica, ¿sí? ¿Cómo es
 89 la cultura americana? Al dar cierto material, por ejemplo a los chicos, les vamos a dar un
 90 material a lo mejor, este, relacionado con la cultura americana; entonces, ellos....En sí para
 91 expandir más sus conocimientos y... claramente, yo creo que sí es importante insertarles la
 92 parte cultural dentro del idioma.

93 **Para expandir también sus horizontes**

94 Exactamente para expandir sus horizontes.



Importancia de la preparación/práctica constante



Importancia de abordar temáticas de otras áreas



Importancia de enseñar temáticas culturales

Entrevista 2: Participante 5

35 Porque en un momento dado, pues ellos, nadie sabe, viajan, o lo que sea; entonces ellos más
 36 o menos saben a lo que se van, saben algo, no digamos todo, o saben algo, ¿sí? tienen un
 37 conocimiento previo de qué es lo que van a recibir cuando lleguen a ese lugar, o a qué se van a
 38 insertar. Algunos ya tienen ... por ejemplo en el colegio hay estudiantes que viajan, de nosotros
 39 mismos, bastantes viajan a los EEUU. Entonces .. cuando hay temas .. Si uno saca temas de
 40 cultura americana, entonces ellos más o menos ya sabe , como dije, no al 100% pero algo, ellos
 41 ya van .. ¿sí? a qué es lo que van a encontrar allá en los EEUU.

L2 **Sí, seguramente pueden hasta participar en las clases si es que ya han experimentado algún**
 L3 **evento cultural particular**

L4 Ajá, exactamente.

L5 **Digo, pensando en los estudiantes que hay tantos, con familias migrantes que van de visita,**
 L6 **¿no?**

L7 Sí .. van visitan... entonces, como Ud. lo acaba de mencionar ahí participan, ¿no? Hay chicos
 L8 que dicen, bueno yo viajé. Claro, obviamente en el caso de nosotros, es mínimo, no son
 L9 ochocientos, dos o tres que por ahí tienen esa posibilidad y ... ellos pues sí exponen, "sí, así es,
 20 de esta manera, es verdad o no es verdad". ¿Sí?

21 Entonces, uno se les puede discutir. Y en sí para dar también este conocimiento al resto de
 22 chicos, ¿sí? Algunos chicos también dentro del aula tienen su participación, entonces uno
 23 también puede impartir, bueno, esto es así de esta manera, no es como en nuestra cultura. Es
 24 una cultura diferente, pasa así estas cosas acá y acá y en nuestro país, no
 25 Entonces, de esta manera, ellos, yo creo que ya van más bien, este, con un conocimiento
 26 previo. Entonces por ahí, más o menos se puede abordar la cultura.

27 **Finalmente, muchos profesores en el cuestionario indicaron que usan el enfoque**
 28 **comunicativo. ¿Qué piensa al respecto? ¿Qué tipo de metodología Ud. usa en sus clases y**
 29 **por qué?**

30 Ahora, ¿para qué?, ¿para comunicación?

31 **Sí, cuando decimos el enfoque comunicativo que se utiliza en la clase o la metodología**
 32 **comunicativa, muchos manifestaron eso, que utilizaban la metodología comunicativa en sus**
 33 **clases.**

34 **¿Cómo le ve Ud. o tal vez tiene un interés en alguna otra metodología o en otro enfoque?**

35 No más bien sabe que sí, yo más bien me enfoco bastante en la clase en la parte comunicativa
 36 también, yo me enfoco en sí en que los chicos tienen que sí, tienen que saber gramática

37 Es importante que tienen que leer, sí. Pero todo esto tienen que demostrar en la parte
 38 comunicativa.

39 Entonces ¿cómo me enfoco en eso? es a través de lecciones, ¿sí? Que sé, se me ocurre,
 40 cuando estamos viendo sobre personas famosas, pretenda Ud. ser una persona famosa y
 41 exponga a hacer esto...¿sí? O por ejemplo, obras teatrales, ¿sí? que hacemos con los chicos, o
 42 por ejemplo eh... Últimamente hemos tenido lo que son los clubs de inglés, entonces los clubs
 43 de inglés lo que tomamos en cuenta, no los errores, es lo que habla. No importa si comete
 44 errores gramaticales. Claro, en el transcurso se va anotando y se va diciendo a los chicos esto
 45 tiene que irse corrigiendo y toda esa parte.



Importancia de enseñar temáticas culturales



Metodologías empleadas por docentes



Contexto educativo ecuatoriano~

Entrevista 2: Participante 5

16 Pero, no importa si gramaticalmente se está expresando mal. Pero lo que sí, como se dice,
 17 tienen que hacerse entender el mensaje que Ud. quiere transmitir; entonces eso es lo que
 18 nosotros, de mi parte, bueno, yo trabajo de esa manera con los chicos, eh... para que en sí, no
 19 solamente sean gramaticales, ¿sí? sino más bien ellos... utilicen todo eso, ¿sí? obviamente a
 20 través de lecturas, de *writing*. Y de ahí sí todo eso .. a lo que es la parte comunicativa

21 **De hablar**

22 De hablar. Y como Ud. sabe al momento de hablar, este, los chicos, claro, cometen sus errores
 23 de estructura todo, ¿sí? pero y lo importante ahí es tomar en cuenta el mensaje, si transmite o
 24 no transmite su mensaje. Y es más ha dado buenos resultados, ha dado muy buenos
 25 resultados. Y a eso yo me refería hace un rato, de los temas que uno se les pone a los chicos,
 26 ¿sí? entonces yo no puedo hablar por ejemplo un tema x que no, que sea fuera al enfoque
 27 hacia ellos, que no esté al interés de ellos, y decir bueno, preparen este tema. Los estudiantes
 28 no preparan, créame no lo preparan como se debería hacer, los estudiantes no ponen interés.
 29 Pero si uno se va con temas .. de música, con temas de farándula ¿sí?, con temas de.. yo que
 30 sé, de deportes, ¿sí? alguna cosa que .. a ellos les llame la atención, ellos al menos, tratan,
 31 intentan, hacen para producir.


32 **¡Ah! entonces en estos clubs ellos ¿qué tienen que hacer, como presentaciones, así?**


33 Es más.... estos clubs eh.... venimos organizando ya hace unos 5 años. Estos clubs .. ¿cómo,
 34 cómo se manejan? Es con *American people*, ¿sí?

35 **¡Ah!**


36 Sí, eh.... hace años .. eh.. por amistades por ahí , nos encontramos con gente voluntaria y pues,
 37 ellos .. voluntariamente decidieron irse a la institución; conversando que vamos y trabajemos
 38 acá. Entonces trabajamos allí con ellos. Ellos se van, .. este momento van los jueves, por
 39 ejemplo entonces ellos van una hora, hora y media con los chicos. Con los que.... Eso sí hay
 40 otra cosa que es importante, que quiero mencionar, con los que realmente les encanta el
 41 idioma. Porque no podemos hablar ¿sí? de aprendizaje, por ejemplo, de eh... un buen
 42 aprendizaje, digo, cuando el estudiante no está motivado. Así es. Hay estudiantes..... Y se ha
 43 comprobado realmente ¿sí?, En los clubs de inglés llegan estudiantes que realmente quieren
 44 aprender, ¿sí? realmente motivados, ¿sí?

75 Es más el año anterior teníamos dos clases. La una que era, ¿sí? la obligada que tenía que
 76 quedarse si? un grupo de 20 o 18 chicos si? En las que.. y dentro de esos 20 o 18 chicos,
 77 estaban 9 estudiantes que realmente querían aprender el idioma y el resto de chicos que
 78 estaban por obligación ahí. Pero en cambio teníamos la otra clase que teníamos quince
 79 estudiantes, pero que realmente querían aprender y pues nos fue de maravilla porque los
 80 chicos hacen el mejor esfuerzo, quieren aprender. Y mucho más al escucharles a nativo
 81 hablantes, se motivan un poquito, y obviamente, pues, los nativo hablantes... porque se ha
 82 conversado con ellos, ellos no son docentes de inglés, sino simplemente son voluntarios. Se ha
 83 conversado como docente que, que por favor se prepare actividades en base a la edad de
 84 ellos, ¿sí? que les llame la atención. Porque al principio comenzaron llevando actividades
 85 cualesquiera, cualquier cosa y ya. O sea a través del tiempo ellos también han ido aprendiendo
 86 que la docencia es otra cosa. No es llegar y simplemente hablar porque ellos saben inglés y
 87 hablan y hablan. Sino simplemente es llegar también con material, llegar con algo preparado.

 Comunicación es un objetivo fundamental


 Comunicación es un objetivo fundamental

 Contexto educativo ecuatoriano~

 colaboración/apoyo de profesores nati

 colaboración/apoyo de profesores nativo

 colaboración/apoyo de profesores n

 Falta de preparación académica/met

Entrevista 2: Participante 5

38 Entonces conversábamos la semana anterior con esta amiga americana, y decía sabes que he
39 ido aprendiendo a ser docente (risas)

40 Ella es jubilada y decía he aprendido a ser docente, ¿sí? ahora mi segunda profesión es ser
41 docente

42 **¡Qué lindo! Ha sido un compartir.**

43 Es un compartir.... Y realmente son cosas que uno va viviendo y son experiencias.

44 **Y bueno los chicos interesados son los que han aprovechado.**

45 Exactamente, los que, como se dice, y esta amiga decía, necesito estudiantes que realmente
46 les guste, No estudiantes que vengan a pasar el tiempo dentro de una clase cuando se debería
47 aprovechar con los otros chicos. Y nos ha tocado vivir esas situaciones de chicos que llegan al
48 aula, al club de inglés, pero a molestar, y son cosas que uno más bien ha ido depurando, y dice
49 no, o sea, necesito estudiantes que quieran aprender, que quieran ser alguien en la vida y que
50 tengan un objetivo del aprendizaje del idioma.


51 Entonces.... Muchos Inclusive de los que han estado en esos clubs... o sea, uno hace una
52 pequeña investigación, bueno ¿por qué están aquí, por qué quieren aprender el idioma? Y
53 muchos de ellos coinciden, bueno queremos ir a la universidad, queremos ir a la universidad.
54 Queremos saber el idioma y ... otros inclusive, la gran satisfacción que me ha causado, "sabe
55 que profe, queremos ser profesores de inglés". Entonces son cosas.... Que uno.... Es
56 gratificante, es gratificante.


57 **Que interesante, gracias por comentarme, todas estas cosas es imposible conocer si uno no
58 conversa y todas estas cosas y estas satisfacciones. Muchísimas gracias por su ayuda.**


59 **En ese cuestionario en línea con el que también me ayudó, en una pregunta sobre objetivos,
L0 que tenía 4 opciones de respuesta (objetivos lingüísticos, comunicativos, interculturales y
L1 educativos, estos últimos referidos a desarrollar en los estudiantes sus habilidades, su
L2 identidad, su responsabilidad como ciudadanos, etc.); en esta pregunta se les consultaba
L3 sobre los objetivos que debe priorizar un profesor de inglés y resultó que la gran mayoría de
L4 profesores no consideraron para nada los objetivos educativos. ¿Qué opina al respecto? ¿No
L5 son válidos, son válidos estos objetivos en la clase de inglés? ¿Por qué los docentes no los
L6 consideran?**

L7 Creo que el objetivo educativo también es importante y está inmerso al momento de enseñar
L8 el idioma Inglés. En otras palabras, el objetivo educativo es un eje transversal que va de la
L9 mano con la enseñanza, ya que se les enseña valores de responsabilidad, honestidad, respeto
L0 etc. durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, puedo decir que al enseñar el
L1 idioma inglés, estoy enseñando también cultura, lo que hace que el estudiante se ilustre con
L2 conocimientos nuevos aparte del idioma, dando como resultado un alumno competente para
L3 situaciones que se le presenten en el futuro.

24 **DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTOS**

 Importancia de la preparación/práctica co

 Contexto educativo ecuatoriano~

 Importancia de objetivos educativos~

Entrevista 2: Participante 10

1 **Habíamos conversado que el inglés se ha expandido a muchos países en el mundo. Y la vez**
 2 **anterior nos indicaba que esta expansión podría deberse a que surge en los países**
 3 **considerados potencias, quienes tienen mucha influencia en la investigación, por ejemplo,**
 4 **decía Ud. En términos generales ¿Cómo le ve Ud. la expansión de inglés en el mundo? ¿Es**
 5 **positiva, es negativa?**

6 Eh .. bueno desde mi perspectiva le veo positiva en el sentido de que en el momento que un
 7 idioma empieza a ... o alcanza, digamos, cierta relevancia, cierto grado de importancia, ayuda
 8 culturalmente, ayuda mentalmente, a que la gente vaya también mejorando eh... en todo
 9 sentido. Entonces mi opinión es que es realmente algo positivo porque aporta muchísimo. Este
 10 momento tomando como ejemplo nuestro entorno la universidad, por ejemplo, se ha dado
 11 mucho apoyo a la investigación o tendencia, digamos, a la investigación. Y la gente está
 12 leyendo en inglés y está escribiendo en inglés; yo creo que eso va a ser siempre un *plus* para
 13 cualquier persona el tener el dominio de otro idioma, este caso concreto del inglés.

14 **¿Alguna cosa negativa Ud. ha podido encontrar de repente?**

15 Yo creería que de pronto la, la perspectiva es como Ud. vea las cosas., ¿no? Hay gente que
 16 dice que hay la tendencia a dominar y eso. Yo no le veo así, no sé cuál sea la razón para que la
 17 gente pueda tener esa visión. Yo le veo como algo positivo, en realidad no le veo como algo,
 18 algo negativo.

19 Hay una realidad, o sea el inglés es hablado prácticamente en todo lado, no creo que fue un
 20 tema de imposición, eh.. claro bueno si comparamos al español también es una lengua fuerte
 21 ahora. Pero veo que también se está potenciando la investigación en nuestro idioma.

22 Pero no le veo como algo negativo; en realidad, mejor yo siempre le voy a ver como un *plus*
 23 para la gente el hecho de poder entender y en el mejor de los casos poder hablar otro idioma.

24 **Antes Ud. nos había manifestado que la enseñanza del inglés no es apolítica pues proviene**
 25 **justamente de esas potencias. Nos decía que detrás hay fuerzas que manejan muchos**
 26 **aspectos como los culturales, lingüísticos, entre otros y que a veces son como**
 27 **imperceptibles. Es decir, que hay un interés de esas fuerzas. Nos puede elaborar un poquito**
 28 **más esta idea, ¿cuál sería ese interés, o qué propósito hay detrás?**


29 Claro.... O sea hablando .. políticamente siempre me imagino que va a ver intereses, y
 30 acabamos de pasar una situación cercana de primera mano que siempre se ve que hay, hay
 31 intereses, no es que en realidad se busque el bienestar de los demás.


32 Son ciertas conveniencias, no, no estoy muy claro exactamente en qué sentido dije ese
 33 comentario, tal vez, pero claro entendería que por ejemplo le conviene mucho, ¿no es cierto?
 34 a un país el tener ese cierto grado de poder, le da un cierto grado de relevancia, como, como
 35 enmarcarse también como en una potencia...En ese sentido creería yo que se hizo ese
 36 comentario.


37 De alguna manera eso se vincula a lo anterior, o sea, no le veo como algo negativo al final del
 38 día, a pesar que detrás de eso hubiese una intención, digamos, negativa no le percibiría así,
 39 sino a lo mejor le vería como un plus para la gente, ¿no? hablar un segundo idioma

40 **Claro, como una oportunidad**

41 Como una oportunidad, sí, porque ...eh.. nosotros hemos aprendido ¿no? otro idioma y hemos
 42 podido ver cómo le abre un poco más la mente. Nuevamente no es solo aprender la lengua

 Percepción positiva de expansión de inglés

 Percepción positiva de expansión de inglés

 Intereses por expandir el inglés~

Entrevista 2: Participante 10

13 sino aprende la cultura, eh.. tradiciones para gente que de pronto absorbe ese tipo de cosas, le
14 ayuda positivamente, ¿no? Uno como que va adoptando también ciertas, ciertas actitudes o, o
15 tener ese tipo de disciplina, digamos, que se vive en los países del primer mundo, a lo mejor.

16 **Ya. Perfecto muchas gracias. Y justo que Ud. menciona la cultura, entonces Ud. piensa que
17 ¿sí es importante enseñar la cultura también? ¿Por qué?**

18 Sí, sí, sí, sí, definitivamente, ¿no? Yo creo que .. el ser humano está siempre en constante
19 evolución y mientras más *input* reciba de varios lados, eso le puede aportar mucho en el
20 crecimiento personal y en el crecimiento profesional. El aprender de otras culturas, yo creo
21 que nos abre la mente para entender y ser un poco más flexibles de pensamiento y de pronto
22 también para ir modelando ciertos comportamientos, que a lo mejor no son positivos, y
23 convertirlos en positivos, ¿no? Eh... Ahora se puede ver la influencia que nosotros hemos
24 tenido de los extranjeros acá en el país; uno por ejemplo va a una cafetería, encuentra la
25 gente de un café leyendo, que antes no era común. Yo creo que la gente sí absorbe eso, sí
26 absorbe eso.

27 Entonces yo le veo como importante también que no se enseñe la lengua solo como lengua
28 mismo, sino que se la contextualice, que, que sea con un poquito más de integralidad, con el
29 tema de la cultura.

30 **Ahora que habla de la contextualización, cómo le define esto de la contextualización. A veces
31 podemos estar pensando en algo diferente cuando se dice "el contexto"**


32 El tema de la enseñanza de una lengua, hablarle ... del contexto en el sentido de por ejemplo
33 no enseñar la lengua aislada, claro, digamos la parte estructural, una parte sintáctica, digamos
34 de la lengua sino enmarcarle en el contexto de ¿qué pasa culturalmente?, ¿por qué esta
35 expresión?, no necesariamente solo gramaticalmente, pero ¿por qué también se la dice?,
36 ¿cómo se la dice?, ¿cuáles son las razones o la implicancia? digamos de cierta, no sé, de cierta
37 frase o vocabulario. De alguna forma se va como conectando ¿no? Entonces, se va como
38 contextualizando, yo le veo así.


39 **Perfecto. En el cuestionario en línea Ud. mencionó que uno de los enfoques más importantes
40 es el comunicativo. ¿Por qué Ud. le parece importante enseñar con ese enfoque
41 metodológico?**


42 Yo creo que es clarísima esa parte de, en el sentido de que el interés de aprender otro idioma
43 es precisamente el llegar a la comunicación, el poder transmitir sentimientos ideas, creo que
44 esa es la razón principal. Hay otras metodologías, obviamente, que nos van a ayudar, a llegar a
45 ese objetivo de la comunicación. Pero principalmente ese es nuestro, nuestro motivo. Y
46 obviamente .. la gente puede tomarlo, no sé, como un propósito vacacional, por ejemplo,
47 para poder llegar a un hotel, o sea no necesariamente algo académico, pero por otra parte en
48 el ambiente que estamos viviendo vemos que la gente se prepara porque quiere presentar
49 resultados de su investigación. Entonces, ya es como otro nivel pero al final del día siempre...
50 la comunicación es lo que prevalece, digamos ¿no?


51 **Ud. dice hay otras metodologías, pero es el mismo fin, el mismo enfoque. ¿Hay alguna otra
52 metodología que Ud. use?**


53 Bueno, el modelo que yo uso no es todavía considerado como una metodología, pero es un
54 modelo que se llama de clase invertida. Me gusta muchísimo porque trabaja más o menos
55 como, como una bisagra donde le permite articular otras metodologías y al final le, le ayuda

 Importancia de enseñar temáticas cultura

 Metodologías empleadas por docentes

 Metodologías empleadas por docentes

 Comunicación es un objetivo fundamental

 Metodologías empleadas por docentes

Entrevista 2: Participante 10

36 alcanzar su objetivo que es que el estudiante pueda estar en la capacidad de, de expresar
37 verbalmente, de manera escrita y entender también el idioma. ¿No es cierto?

38 **Como un apoyo para conseguir el objetivo**

39 Sí y cada vez, o sea cada vez que leo algo, me convengo de que no hay como una metodología
40 única ¿sí? En todo caso mejor siempre esa, ese método ecléctico como de ir conjugando
41 diferentes metodologías, diferentes modelos, siempre van a aportar. Yo creo que no, no,
42 vamos a llegar al punto en que vamos a decir que tal metodología definitivamente no sirvió y
43 descartar. Yo creo que en determinado momento puede ayudarle a Ud.

44 Y ahora como tenemos estudiantes que aprenden de diferentes maneras y todo entonces ahí
45 creo que entra la visión del docente de ver cómo va dinamizando eh... x metodología con otra
46 metodología con el propósito de ayudarle al estudiante.

47 **Sí, muy bien. Con respecto a los materiales que usa, entiendo que existen textos básicos**
48 **determinados por el Instituto, y son por lo general materiales de editoriales internacionales,**
49 **asumiría ¿Qué piensa sobre ellos? ¿Usa otros? ¿Qué materiales usa?**

50 O sea, un libro siempre le va a dar el *plus* a Ud. de que es material bien elaborado, obviamente
51 con, con el trasfondo, digamos, de investigación; no, no es un material que se hace por hacer y
52 eso es algo ya que de por sí le ayuda a ganar tiempo. Nosotros como docentes tendríamos que
53 incurrir en años de investigación para poder elaborar un texto, digamos, sólido. ¿No? Con esto
54 no quiero decir que el texto, digamos, es clave en el aprendizaje; no necesariamente..

55 Eh .. acabo de dar un curso vacacional en donde no usamos un texto, trabajamos un sílabo
56 conjuntamente con un grupo de profesores por nivel y fuimos delimitando parámetros y cada
57 profesor iba preparando su material. Cuando digo preparar no me refiero a elaborar nuestro
58 propio material, ahora tenemos la ventaja del Internet que Ud. prácticamente tiene todo ahí
59 hecho. Sino la clave está ahí en saber cómo utilizar esos recursos que están ya disponibles,
60 ¿no?

61 Entonces, si es un *plus* tener un libro en el sentido de que tiene los videos, tiene los audios, ya
62 no tiene que buscar. Por ejemplo en el tema de ejercicios impresos es más fácil encontrar
63 información. Pero cuando se requiere a, un audio o de pronto a un video especifico que Ud.
64 necesite, no es imposible pero puede tornarse un poco más complicado encontrar lo que uno
65 esté necesitando; en contraste con el libro, el libro ya le trae todo, le trae todo.

66 Y sí, sí este momento estamos trabajando con un libro eh.. que a mí me parece muy bueno;
67 como que .. han definido muy bien los niveles del Marco de Referencia Europeo. Entonces
68 está clarísimo el panorama. Pero creo que en temas de libro, o sea, siempre va a haber
69 opiniones y opiniones. De pronto un libro que a mí me parece ideal, a Ud. le va a parecer que
70 tiene demasiadas actividades o no está de acorde al nivel. O sea, siempre va a haber una
71 diferencia un poco de pensamiento, ahí.

72 **Muchas gracias, y un poco pensando en los materiales. Hay otros materiales exámenes**
73 **internacionales como el TOEFL y el IELTS, por ejemplo, ¿cómo les ve a estos instrumentos de**
74 **evaluación? ¿Son buenos instrumentos para evaluar el nivel de inglés?**

75 Yo he trabajado solamente con TOEFL. IELTS le he revisado un poco para tener una idea
76 general de lo que puede ser. Pero con TOEFL estoy bien familiarizado y realmente a mí me
77 agradó mucho la forma en que dinamiza los diferentes elementos y las diferentes destrezas.



Metodologías empleadas por docentes



Experticia de editoriales extranjeras~



libro/material debe cumplir con objetivos



Exámenes estandarizados son reconocido

Entrevista 2: Participante 10

28 Entonces, hay esta parte que a mí me parece clave, por ejemplo usada la destreza de lectura
 29 para llevar al estudiante a escribir algo, para desarrollar otra destreza. Entonces en ese
 30 sentido, me pareció muy clave la forma como ellos utilizan. La integración de estas diferentes
 31 destrezas, cómo lo usan. Ese en particular siento como que mide realmente el nivel de inglés
 32 del estudiante.

33 Incluso la rúbrica que utiliza yo le veo como una rúbrica concreta, concisa y que realmente le
 34 da una idea de cuánto entiende o de cuan, cuan hábil es Ud. en el momento de expresar o
 35 comunicar algo.

36 **Claro porque hay la parte hablada. Entonces sí le considera un buen instrumento para
 37 evaluar el nivel de un profesor o de cualquier individuo**

38 Sí, el tema de la suficiencia de la lengua, pero.

39 **Y también teníamos una duda, digamos, sobre el español en las clases ¿Qué rol juega el
 40 español en sus clases de inglés?**

41 Bueno, ahí ... nuevamente va la idea de que ... si Ud. está aprendiendo otro idioma, en realidad
 42 ese idioma debería ser el que Ud. esté escuchando siempre, ¿no?; bueno no podemos hacerlo
 43 nosotros al 100% como inmersión que sería lo ideal porque ahí es donde uno aprende la
 44 fonética, la fonología y se le van quedando los sonidos, vocabulario y todo eso. Es un poco
 45 más complejo por el entorno que tenemos nosotros.

46 Eh... Yo sí, yo sí he usado español, por ejemplo en la clase, pero ya en casos, digamos, en
 47 donde hay una palabra que es realmente compleja; o no, no, no es el punto este, en donde yo
 48 mejor he agotado todas las estrategias, así, para que se comprenda algo y no se ha entendido,
 49 he utilizado el español. Como último recurso.

50 Pero ya dar la clase en español, como que ya no, no creo que sería lo, lo ético para empezar
 51 porque nosotros nos formamos para ser profesores de inglés y sabemos en realidad que no
 52 vamos a aprender algo través del español. Claro que Ud. podrá entender un poco mejor.

53 Incluso en algún momento una fábrica necesitaba que la gente que trabajaba ahí comprenda
 54 algo inmediatamente, entonces no podían ellos, como invertir tiempo y mandarles a un curso
 55 para que ellos entiendan señales de peligro y ese tipo de cosas. Entonces ellos usaban el
 56 idioma propio de esas personas para que puedan comprender, digamos. En un país de habla
 57 inglesa pasó esto. Por cosas de seguridad.

58 **Por cosas que implican riesgo**

59 Sí, sí, sí.

60 **Entonces el rol del español implica que Ud. le utiliza como último recurso.**
 61 Como último recurso en realidad.

62 Y dependiendo del nivel, por ejemplo en un primer nivel, por más que uno intente realmente
 63 decir que lleve la clase al 100% en inglés no es eso tan real, entonces por ejemplo, ahí sí he
 64 hablado un poco el español, pero hay que tener un poco de cuidado, ¿no?. Una cosa es cómo
 65 usar de pronto el español para unas ciertas instrucciones, que realmente empezar a dar la
 66 clase en español, que ya sería otra cosa.



Exámenes estandarizados son reconocido



L1 herramienta de comunicación en aula



L1 herramienta de comunicación en aula de lengua

Entrevista 2: Participante 10

37 Ahora estoy en un cuarto nivel y la verdad eh.. no hay problema con los muchachos; tienen el
 38 nivel apropiado, digamos, entonces puedo hacer toda la clase en inglés; sí ha habido una que
 39 otra palabra que les he dicho en español para un poco afianzar también lo que ellos están
 40 aprendiendo. Eh.... Pero prácticamente es todo en inglés, todo, y veo que ellos se sienten
 41 cómodos, también hacen un esfuerzo y eso creo que les ayuda a ellos. Entonces creo que
 42 depende también un poquito del nivel.

43 **Y una cosita que me olvidé de preguntarle cuando hablábamos del TOEFL y los exámenes
 44 internacionales. Podría tal vez pensar en algún otro mecanismo que evalúe el nivel de inglés**

45 En realidad,.... Sí creo que todo depende, ¿no? O sea del propósito de, de esa evaluación, por
 46 ejemplo me imagino que para programas de postgrado y eso, o sea, no, no le veo otra forma.

47 **Claro. Justo son requisitos para ingresar a las universidades**

48 Justo son requisitos ¿no?

49 Ahora a nivel de la universidad eh... siempre hemos usado un examen, a lo mejor no uno eh..
 50 como elaborado por una compañía, a lo mejor lo hemos elaborado nosotros, yo creo que en
 51 realidad eso sí le permite a Ud. evaluar el nivel.

52 Ahora lo que sí yo no estoy muy de acuerdo es en el hecho de que .. por ejemplo hay unos
 53 exámenes ahora que le evalúan en el uso de la lengua, entonces tienen esta sección del uso de
 54 la lengua para ver, o sea sí es que sabe lo que es un adjetivo, un adverbio, entonces yo le
 55 siento como muy técnico a eso. Entonces.... Ahí por ejemplo me gusta la forma del TOEFL.
 56 TOEFL tiene en la rúbrica, tiene un criterio que dice si es que Ud. escribe eh.. utilizando las
 57 palabras correctas, por decir. Y Si Ud. realmente escribe un ensayo correctamente, quiere
 58 decir que Ud. entiende el uso de las palabras entonces para que agregarle una sección del uso
 59 de la lengua. Ahí yo discrepo, por ejemplo, un poco. ¿No? Yo creo que si Ud. define bien la
 60 herramienta y tiene sus criterios bien establecidos, podría de pronto omitir otras secciones, en
 61 este caso el uso de la lengua, porque para hablar y escribir, Ud. tiene que saber que palabras
 62 va a usar. Sí.

63 **En ese cuestionario en línea con el que también me ayudó, en una pregunta sobre objetivos,
 64 que tenía 4 opciones de respuesta (objetivos lingüísticos, comunicativos, interculturales y
 65 educativos, estos últimos referidos a desarrollar en los estudiantes sus habilidades, su
 66 identidad, su responsabilidad como ciudadanos, etc.); en esta pregunta se les consultaba
 67 sobre los objetivos que debe priorizar un profesor de inglés y resultó que la gran mayoría de
 68 profesores no consideraron para nada los objetivos educativos. ¿Qué opina al respecto? ¿No
 69 son válidos, son válidos estos objetivos en la clase de inglés? ¿Por qué los docentes no los
 70 consideran?**

71 Los objetivos educativos son tan relevantes como los lingüísticos, los culturales, caso contrario
 72 no existiría el andamiaje necesario para poder guiar a los estudiantes en el proceso de
 73 aprendizaje. Considero que ha existido una confusión entre los docentes en el sentido de que
 74 debe hacerse en el aula, apuntar a la comunicación puramente, dejando de lado lo educativo,
 75 o seguir el micro currículum orientado meramente a los objetivos educativos, perdiendo el
 76 objetivo comunicativo de la lengua. Considero que los docentes hemos vivido en esta situación
 77 de encontrar un balance entre los diferentes objetivos, tarea que no es fácil.

78 **AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA**



Exámenes estandarizados son reconocidos



Importancia de objetivos educativos~



Búsqueda de equilibrio entre
 contenidos

Entrevista_Participante 1_G2

¿Cuáles son las razones por las que Ud. cree se debe aprender inglés en el Ecuador?

Bueno... Buenas tardes, primeramente eh.. Principalmente basadas en las opiniones de los estudiantes, en este momento yo me encuentro trabajando con muchachos que tienen que aprender un inglés, hablemos, específico dentro de su campo laboral, entonces creo que una de las razones, es porque, **por el campo laboral**. Los chicos realmente ahora en estos tiempos, hablemos, necesitan de un 2do idioma y obviamente tiene que ser el inglés, como yo a veces les digo, les guste o no porque **el inglés es prácticamente, hablemos, un idioma universal**. Entonces **ellos necesitan de este idioma para poder desenvolverse en sus, en sus, en su medio profesional**, hablemos así. Y sobre todo porque les abre puertas. Eh.... Si comparamos un profesional con uno que sabe o sea realmente va a ser mucho más fácil para la persona que sabe inglés, que maneja otro idioma. Entonces al menos para mí, esa es una de las razones por las que el idioma debería ser enseñado en el Ecuador.

Como Ud. dice al ser esta un idioma universal como muchos lo consideran y tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) pertenece este idioma?


Mmmm, en este sentido bueno realmente yo hablaré que .. **una lengua no tiene dueño, en todo caso, yo creo que nos pertenece a todos. El hecho de que ya pasa a ser útil para una persona, eso me da esa propiedad sobre ese, sobre ese idioma.**


Porque no, al menos en mi caso, yo no hablo mucho de pertenencias, porque a veces el hecho de que si decimos un idioma le pertenece a tal país o tal país, le hace como que ajeno a uno. Y en ese sentido, al hacerse ajeno, obviamente, si hablamos de un idioma, me va a costar asimilar. Eso creo que pasa también con los estudiantes. Al sentirle ajeno al idioma, al inglés, como parte de .. o como parte de una cultura diferente, hablemos, a la de ellos, se, se vuelve como que.. algo distante para ellos, algo que no se puede aprender. **Entonces, en este sentido de pertenencia, yo diría que no hay pertenencia, nos pertenece a todos en el momento que queramos cualquier idioma ...asimilar, aprender, etc. O utilizar**

Y un poco pensando en este idioma internacional y en sus variedades ¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar y por qué?

Bueno, eh.. hablando en la parte .. eh formal, hablemos así, hablaré que el idioma que yo pref, hablemos que la variedad que prefiero enseñar es el estándar, es el inglés estándar. Tenemos entendido que por ejemplo, si hablamos de EEUU, tenemos muchos, muchos dialectos, muchas maneras de manejar el idioma, pronunciación, etc. Eh... Lo que yo prefiero, es el nivel estándar. ¿Por qué la parte estándar? porque esta va a ser entendida, obviamente, en cualquier parte del mundo. ¿Por qué? porque este inglés estándar es enseñado, o yo es lo que pienso, es enseñado en los institutos, hablemos institutos, universidades, colegios, a nivel de todo el mundo. Entonces, si enseñamos un nivel, una variedad estándar del inglés, eso les garantiza a los chicos que van a ser entendido en cualquier parte porque si solamente vamos con una variedad se va a complicar, se va a complicar. Y eso obviamente no les va a beneficiar ni en su desarrollo profesional ni personal. Eso es lo que, al menos, pienso yo.

¿Qué define Usted lo que es estándar?

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Inglés pertenece a todos

 Inglés estándar concebido para comunicación

Estándar para mí, que cualquier persona lo puede reconocer, que la mayoría la maneja, estándar también, al menos yo lo defino como eh.. en donde uno se encuentra con una estructura aceptable, hablemos así, una estructura hablaremos a lo mejor gramaticalmente correcta. A eso me refiero como, como estándar.

Y cuando hablamos de variedades ¿qué variedades Ud. conoce o ha escuchado?

Por ejemplo, este, bueno cuando escucho de variedades lo primero que se me viene a la mente son los diferentes, los diferentes acentos por ejemplo que tenemos en los EEUU, por ejemplo la gente, a lo mejor, de Nueva York tiene una pronunciación diferente, a lo mejor, de ciertas palabras o eh... si comparamos, a lo mejor, con personas de, de Kansas, ellos también hablan diferente, o si me voy, a lo mejor, por el sector de New Jersey que también hablan diferente. Entonces, a esa, a esa variedad me refiero, a esas pequeñas diferencias.

Entonces no tomar en cuenta esas diferentes, sino algo más flat.

Eso, algo más plano exactamente, eso sería.

Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?

Como idioma internacional... Bueno lo primero obviamente la, la habilidad del profesor debería ser en sí, la parte cultural, primero conocer la cultura, el país de donde proviene el idioma para qué, uno al conocer la cultura también va a entender el idioma. Eh... si nosotros, por ejemplo eh... como profesores desconocemos la cultura o el país de donde proviene este idioma, va a ser un poco complicado.

Porque a veces hay ciertas cosas que uno necesita explicarles a los estudiantes y decirles, ok en este contexto, se da tal frase, entonces si uno no experimenta esa situación, difícilmente se puede enseñar.

Entonces primeramente, sería eso el empaparse de la cultura de ese país. Segundo, obviamente, ya va hablemos lo más general, en la parte la pronunciación, en la parte de manejar una gramática aceptable, y también bueno, para mí también sería, sería importante también para mí, en la parte de... , a pesar de que estoy enseñando un idioma universal que es el inglés, también sería muy bueno relacionarle mucho con mi idioma materno. De tal manera que .. eso facilite la, hablemos, el aprendizaje del idioma de los muchachos. Al menos eso pienso yo.

Algunos docentes manifiestan que a veces se sienten en desventaja porque no han vivido, no han experimentado, no han estado en un contexto de un país angloparlante. Qué piensa Ud., ¿es una desventaja o cuál es su opinión al respecto?

Bueno, hablemos en el sentido, mm ... si vamos a la parte de desventaja, yo creo que sí, sí. Yo creo que muchas de las veces, la persona que experimenta ese idioma en ese mismo lugar en donde se habla como primera lengua, le permite a uno ver como es utilizado ahí el idioma en el medio y, y por lo tanto uno se empapa más de muchas cosas, aparte de aprender a escuchar mejor, aprender a expresarse mejor.

Es una ventaja frente a la gente que no ha tenido la oportunidad de poder, a lo mejor, vivir, o convivir con, en ese país, con gente, yo que sé, si hablamos de EEUU, con gente norteamericana. Entonces para mí, sí es una desventaja. Yo creo que sí.



● Inglés estándar concebido para comunicación



● Acento relacionado con identidad



● El idioma constituido por elementos ling.



● Limitaciones de profesor no nativo



● Habilidades de un profesor de inglés~



● Vivir en el extranjero



● Vivir en el extranjero

Sí, sí, Perfecto. Un poquito pensando ahora en los contenidos de la clase ¿Qué contenidos enfatiza en sus clases de inglés?

Bueno, yo creo que eso también depende mucho. Yo creo que depende mucho, depende de las necesidades de los estudiantes, por ejemplo. Voy a poner un ejemplo que se aplica, hablemos, a mi situación.

Si yo trabajo con un grupo de chicos de turismo, hay mucho énfasis en la parte de vocabulario, ellos necesitan por ejemplo mucho vocabulario para poderse expresar y a lo mejor luego va la parte de, de gramática. Pero en cambio, si Ud. por ejemplo en una clase regular, en donde se dé un inglés general, yo enfatizo más la parte de gramática. Entonces Yo creo que depende muchísimo de las necesidades de los estudiantes. Claro a pesar de que a veces hay ciertos lineamientos que tenemos que seguir como maestros, pero yo creo que siempre, siempre hay, hablemos de ese aporte del maestro, de tratar de.. a los estudiantes para prepararles a lo que realmente ellos necesitan.

En términos de contenidos Ud. nos ha mencionado contenidos lingüísticos, o la gramática y el vocabulario, términos de contenidos de los tópicos, de las temáticas, ¿alguna temática o algún contenido en especial que a Ud. le gusta abordar en sus clases?

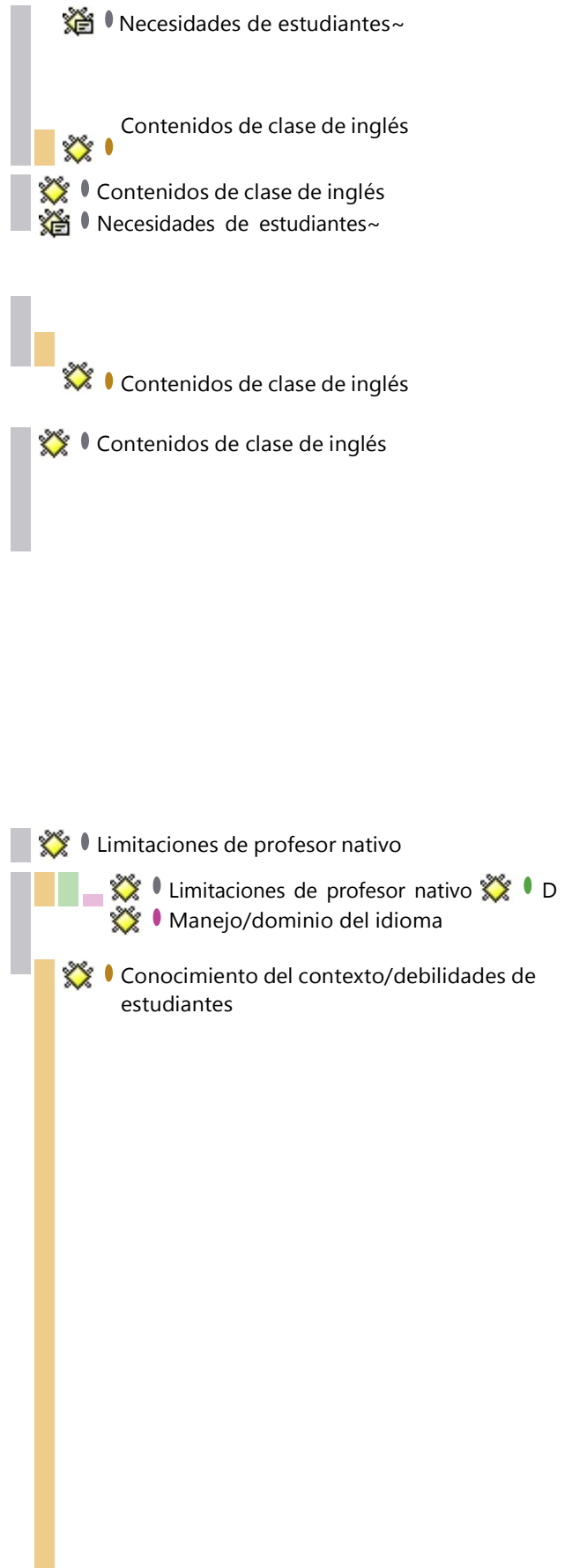
Bueno, hablaré, personalmente, la gramática (risas) no es tan, hablemos, no es tan apreciada por los estudiantes. Y creo que a la larga también el maestro como que se le hace un poco difícil explicar esta parte del idioma porque se torna muy técnico, etc. Entonces, sí, si hablo de contenidos lingüísticos en sí, hablaré por ejemplo, es interesante por ejemplo hablar mucho, al menos a mí me gusta mucho hablar de la parte de los, de los cognates, por ejemplo. ¿Por qué?, porque ahí relaciono muchísimo con el idioma materno de mis alumnos y eso hace que ellos establezcan una especie de, hablemos, asocian, muchas cosas, el idioma nuestro que es el español con el, con el inglés. Y eso hace que tengan un aprendizaje a largo plazo, se les quedó. Entonces a mí me gusta mucho tocar esta parte del vocabulario y las similitudes y los contrastes entre el inglés y el español, hacerles que se den en cuenta cuan .. similares son los idiomas, o sea que no es algo muy ajeno, el inglés, en todo caso, exactamente, en todo caso, sí, si pensamos un poco, si reflexionamos nuestro idioma, comparándolo con el inglés, prácticamente, se torna fácil, se torna fácil. Ese es uno de los contenidos que a mí me gusta abordar y que... Sí, siempre practico en la clase una especie de comparación entre los dos idiomas.

Pasándonos por otras áreas de la profesión ¿Cómo define Ud. a un profesor 'nativo'?

¿Un profesor nativo? ¿En todo sentido?

A un profesor nativo, dentro del aula en todo sentido

Ya, bueno, tengo compañeros que son nativo hablantes. A un profesor nativo de la manera como le percibo es que a mí parecer no se (ininteligible) con los estudiantes porque en primer lugar él viene de una realidad muy diferente, al menos que haya experimentado un tiempo de vida aquí dentro del país, al menos, pero por lo general no sucede eso. Entonces es, es un poco complicado porque, por ejemplo, tengo compañeros que obviamente como nativo hablantes, manejan muy bien el inglés, obviamente, pero la situación es que no hay esa parte de, de empatía con los chicos. No, no hay esa identificación entre los alumnos que son ecuatorianos y su cultura, y entre esa persona que es de otro país y su cultura. Y eso para mí, al menos, crea una brecha. Pero, en cambio, por ejemplo, si yo hablo de un



profesor ecuatoriano que está enseñando inglés, hay una identificación, por ejemplo yo como estudiante de inglés, me identifico mucho, recuerdo mucho aquellos tiempos cuando yo les veo a mis estudiantes, por ejemplo, luchar mucho contra ciertos contenidos del inglés. Entonces, digo, bueno yo utilicé cierta estrategia, apliquemos a ver si esto les sirve a ellos.

Entonces, a mí parecer el profesor nativo hablante, n... no debería ... estar en el aula en ciertas ocasiones, digo en ciertas, porque a lo mejor en ciertos niveles, si entra, hablemos en función las habilidades que esa persona tiene. Por ejemplo, en la parte ya para muy avanzados, yo que sé, en la parte de *speaking*, a lo mejor, a lo mejor en esas instancias, si podemos a lo mejor hablar de que sí se puede desarrollar bien, pero en general nn.... no le veo como un buen recurso docente para, para un establecimiento.

Y entonces, según su experiencia, Ud. nos habló de un profesor ecuatoriano que vendría a ser un profesor no nativo, cuáles serían las ventajas y las desventajas que tiene un profesor 'no nativo', es decir un profesor ecuatoriano

Bueno, entre las ventajas, yo creo que, como había dicho, eh.. la situación es que sabemos cómo va el proceso de aprendizaje de inglés, y en base a eso, puedo planificar mis técnicas, estrategias, etc. con mis alumnos. Primera cosa, me, me identifico con ellos. Ahora una desventaja puede ser que, el alumno está consciente de que nosotros somos nativo hablantes del español entonces a veces la desventaja es que puedo irse a la parte de que me facilito demasiado dentro del aula, y no hablo, no practico el idioma sino me voy al español. Pero obviamente también hay la manera de contrarrestar ese tipo de situaciones. ¿No es cierto?

Por ejemplo, yo tengo eh... niveles, 1eros niveles eh... donde los chicos no tienen mucha noción de lo que es el inglés, a pesar de que ellos saben que obviamente yo hablo español Yo utilizo 90% de inglés, incluso hasta para una conversación cualesquiera, una pregunta cualesquiera.

Entonces los chicos se van acostumbrando. Entonces ahí por ejemplo, esa desventaja ya se ve superada. Hablaremos de eso.

Otra desventaja, ya hablemos en la parte lingüística, queramos o no, el inglés nunca va a ser nuestro primer idioma, tenemos errores, entonces, al menos hablaré por mi propia experiencia, por ejemplo hay errores de pronunciación, por ejemplo, hay errores hasta a veces gramaticales, a veces dependiendo pasa, exactamente pasa, a lo mejor esa podría ser la desventaja. Eh...

Otra ventaja más que tengamos más dentro del aula como ecuatorianos eh...., podría ser también el hecho de que.... Bueno ya habíamos hablado incluso del material.... El material que se pueda utilizar, por ejemplo el hecho de que uno tiene cierto material que a veces tiene que seguir y uno le acomoda a las necesidades del estudiante. A veces, por ejemplo si se necesita cierta, cierta instrucción, que debe ser parafraseada, entonces uno lo hace más sencillo, como que le hacemos como de una manera como que más... hablemos, una estructura más parecida al español para que el alumno pueda entender, entonces a lo mejor por allí.

Creo que de eso podría hablar entre ventajas y desventajas.

🔗 ventajas del profesor no nativo

🔗 percepción negativa de profesores nativos

🔗 ventajas del profesor no nativo 🔗

🔗 Conocimiento del contexto/debilidades estud

🔗 L1 herramienta de comunicación en aula de lengua

🔗 Limitaciones de profesor no nativo

🔗 Necesidades de estudiantes~

Y un poco hablando ya de esto justo de los acentos y profesor nativo y no nativo ¿Qué opinión tiene Usted del acento que Ud. usa cuando habla en inglés? Cómo se siente? ¿Qué acento utiliza?

Bueno, este, por la, bueno por circunstancias de la vida en sí, creo que es también por la, por el inglés que es, por este tipo de inglés que es muy, hablemos que es **el más acogido aquí en el país, es el americano el que utilizo**, no he tenido la oportunidad de, de estar en un país a lo mejor en donde se utilice un acento a lo mejor británico, eh.. me cuesta un poco más bien diré a ratos, este, por ejemplo entender, ciertos, ciertas, ciertas, ciertas hablemos a lo mejor, ciertas maneras de cómo ellos pronuncian ciertas palabras. Entonces **yo utilizo el americano. Y sobre todo porque pienso que el americano es más popular que el británico**, de alguna manera (risas)

En nuestro país

En nuestro país especialmente, entonces como que no sé, ya me acostumbré desde, desde la escuela, eh... y creo que vamos con ese, obviamente, sin obviamente y sin obviamente desconocer o tratar obviamente de auscultar información del acento británico porque se necesita, hay mucho, hay mucho material, también, hablemos de *listening*, de, de escritura y todo que está, está en inglés británico y entonces se necesita saber. Entonces sin descuidar esa parte, pero yo voy más por la parte del acento americano.

Se siento cómoda

Sí mucho más cómoda, sí, sí, sí

Un poco pensando en acentos y variedades, y para muchos docentes el acento es un aspecto que no merece tanta importancia. ¿Qué piensa al respecto? ¿Es importante no es importante?

Yo creo que no, siempre y cuando esté bien pronunciada la palabra yo creo que no importa. Eh... como había dicho al inicio, el acento en sí, o sea, es parte, es parte de esa cultura. Incluso a veces si hablamos físicamente con nuestras cuerdas vocales y todo, se nos va a complicar el hecho de poder pronunciar ciertas palabras a las que no estamos acostumbrados.

Para mí al menos, en sí el acento queda en un 2do plano, eh.. siempre y cuando esté bien pronunciada la palabra, o sea, por mí está bien, porque lamentablemente, eh.. a veces, los profesores tendemos a querer que los estudiantes tengan un acento, a lo mejor, pues yo que sé en mi caso, tengan un acento americano, pero no va a suceder eso porque los chicos están, tienen dentro de sí, en sí, en su cerebro está el idioma materno y es algo que va a influir muchísimo en el acento de su segunda lengua.

Cuando está hablando de estos aspectos está pensando en la pronunciación, entiendo yo eso, cuando dice va a influir mucho en su, está en su cerebro y va a repercutir en el aprendizaje de esta 2da lengua. ¿Está pensando también en la pronunciación a más del acento?

También, claro, sí, e influye mucho, claro la pronunciación va de lleno al inicio en su... (interrupción de teléfono)

- preferencia por inglés americano y/o brit.
- Razones de preferencia por variedad de in
- inglés americano es más fácil de aprender

- preferencia por inglés americano y/o brit.
- satisfacción con su pronunciación/acento

- El acento no es tan importante, la pronunciación sí
- Influencia del español y contexto en lengua
- El acento no es tan importante, la pronunc.
- Influencia del español y contexto en lengua

En sí claro influye muchísimo en primera instancia hasta que vayan poco a poco perfeccionando esta, esta parte de la pronunciación. No, sí la lengua materna influye mucho.

Si influye en la pronunciación la lengua materna

Claro, muchísimo

Y volviendo un poco a esto de los acentos y variedades Ud. habló de inglés americano, de inglés británico. No sé si conoce o ha escuchado hablar de otras variedades además de estas

Bueno, este también he escuchado el inglés que, que hablan, por ejemplo, en Australia, en Sudáfrica, que son variedades por ejemplo, que si yo escucho, difícilmente entiendo a pesar de que hablamos inglés, entonces obviamente esas dos he escuchado, eh.. de variedades.

Y también bueno también se da el caso que el inglés como 2da lengua a veces es utilizado en otros lugares, por ejemplo en India que tengo entendido que se habla el inglés como 2da lengua y es totalmente diferente al inglés que uno, que uno se habla.

Esas he podido escuchar, sí, y realmente no, no, no, al menos para mí parecer, no se me asemejan el inglés estándar que hemos hablado y por lo tanto se dificultan mucho el entender.

Sobre todo la cuestión del entendimiento

Claro, claro, sí muchísimo.

Pensando un poco en estas variedades, ¿Ud. cree que hay una variedad que es mejor que otra, cuál sería la mejor, si es que fuera el caso?

Yo creo que en sí, o sea, si hablamos de mejor el uno o mejor el otro, no creo que exista eso. Yo creo que las variedades se van dando como parte mismo de ese desarrollo cultural, o sea del ser humano mismo o sea la lengua nunca va a estar estática, siempre va a estar avanzando, entonces en sí en comparar si es mejor o no, no, o sea eso es.....

Si hablamos de un inglés que se utiliza, por ejemplo, como habíamos dicho en la India, ese inglés está allí y ya. Ahora la situación, por ejemplo habíamos hablado del inglés estándar, el hecho de... no significa que el inglés estándar sea mejor que el resto. Lo que sí, o sea en la parte de enseñanza, o sea lo que puedo decir es que el inglés estándar, en todo caso, este... sería mucho más ... eh productivo de enseñar, porque es el que...a lo mejor es el más popular en todo el mundo, pero no mejor, no mejor. Yo creo que cada quien con su manera de hablar, se identifica, es parte de ello, es parte de su identidad, no hay una mejor que la otra. Eso es lo que pienso.

Es en términos de utilidad, como Ud. dice es más productivo

Claro, exactamente, exactamente, sí la manera como lo utilizamos, sí eso es muy cierto

No es que uno tenga más calidad que el otro

Oh no, no, no en calidad, no, en el sentido de como Ud. dice me, me.....



Influencia del español y contexto en lengua meta



Otros ingleses no son acogidos~



Otros ingleses no son acogidos~



Inglés estándar concebido para comunicación



Otros ingleses no son acogidos~



World Englishes



Acento relacionado con identidad



Las variedades del inglés son iguales comunic

Como le había dicho ... porque es, porque esmás popular, no porque sea mejor, en ese sentido no.

Cada variedad con lo suyo, creo que

Y en su lugar

Exactamente

Y justo pensando en esto, un poco del inglés Ud. dice que el inglés es más popular, hablando de una variedad, pero habíamos hablado que el inglés en general es un idioma internacional ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo? ¿Por qué?

Yo creo que esto tiene, está muy, muy de la mano con el, o sea, de que **el país en sí es una potencia mundial**. O sea Lamentablemente la, la situación es así el dominado impone, el que domina impone, entonces si hablamos de EEUU, hablamos de un, un país que **económicamente no le pide favor a nadie**. Hablamos así, **entonces al tener esa supremacía económica, obviamente también va a otros ámbitos, supremacía, por ejemplo, si hablamos ahora, si es moda impone los países con más poder. Si se trata de ideología y de ideas, impone los países con más poder. Entonces, obviamente, está el idioma como decimos de conquistador y del conquistado**. Entonces impone la persona, eh.. hablemos la nación que está a la cabeza, en este caso inglés, por eso creo la razón que inglés está, que el inglés está en todo lado.

Ahorita Ud. hablo de ideologías, y de poder que impone ideologías, modas y todo.

Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al respecto?

¿El hecho de privilegiar? Yo creo que sí, lamentablemente sí, o sea, nos guste o no. Eh... Puesto que sabemos que..... Como decimos siempre, o sea a veces a los estudiantes el inglés les abre puertas. Eh... El hecho mismo de poder hablar el idioma de esa potencia mundial o sea me hace a mí también beneficioso.... O Me hace a mí beneficiario, perdón, de a lo mejor de..... de esos privile..... de....de .. a lo mejor de.. de... como puedo decir, de eso que goza ese país, ¿no es cierto? Si digo que.... por ejemplo si hablo de EEUU, si hablo de otros países de habla inglesa, hablemos que están a la cabeza a nivel mundial eh...obviamente eso también va a permitir que la persona que lo habla, pueda formar también parte de ese dominio, entonces, por esa manera, o sea si vemos de esa manera, o sea, si nos privilegia, sí, sí hay una especie de ventaja sobre la persona que no puede hablar inglés.

Por otro lado, pensando en la educación en general, y por lo tanto en la enseñanza en inglés. Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al respecto?

Yo creo que puede ser .. sí, por un lado, y no por otro lado.

Por un lado, sí eh... hablemos ... eh puede ser en contra de la voluntad de, de, de ,de , hablemos de la población, si podemos hablar de eso porque eh...algún estudiante me podrá decir, por qué, por qué voy a aprender inglés, por qué no otro idioma. Entonces, por ejemplo, allí es como algo obligado, ¿no es cierto? es algo obligado. Pero también, si hablo por ejemplo de la parte que ... en donde le vemos como algo realmente político, de



Las variedades del inglés son iguales



Razones de la expansión/dominio del inglés



Privilegio a conocer/acceder al inglés



Beneficios del aprendizaje de inglés~



Beneficios del aprendizaje de inglés~



Privilegio a conocer/acceder al inglés

acuerdo, yo que sé, que nos sirva a todos, también lo es, también, o sea es la necesidad de saber ese idioma.

Lamentablemente no somos un país desarrollado como para tratar de ignorar muchas cosas, entre ellas, por ejemplo el aprendizaje de este idioma; no podemos dejarlo de lado porque está dentro de nuestra realidad, social y cultural, y económica, sobre todo

Entonces .. necesitamos y ..al mismo tiempo, ... también le podemos ver como una imposición. O sea, lamentablemente, es un mal necesario, está allí pero lo necesitamos. Entonces, por eso digo, voy, voy por las dos partes. De alguna manera se hace obligatorio pero es ¿por qué? porque el estudiante va a necesitar en algún momento.

A la corta o a la larga

Exactamente

Es un beneficio, digamos.

Sí

Perfecto.

Pensando como docente de inglés, bueno Ud. ha tenido una oportunidad de vivir mucho tiempo en los EEUU

Bueno no mucho tiempo, pero si un algún tiempito

A lo mejor Ud. ha visto el comportamiento de otros docentes o no sé. Si un docente de inglés tuviera la oportunidad de asistir a un seminario y hay dos expertos en el tema, uno es nativo y el otro no lo es, ¿a cuál de las dos secciones asistiría o piensa que algún docente asistiría?

Yo creo que allí depende de la temática (risas) muchísimo, claro, eh... Por ejemplo si hablamos de la parte de la educación yo asistiría al, al seminario de la persona que no es nativa, pero en cambio si hablamos ya en sí de algo, por ejemplo, que está relacionado yo que sé 100% **cultural de los EEUU o yo que sé, de Gran Bretaña** o lo que sea, entonces **me voy con el nativo porque la persona está empapada de eso.** Entonces, depende de la temática en sí, para saber a cuál de ellos dirigirse.


Un poquito, porque a veces hay... yo he visto mucho aquí... supongo que en otras partes del mundo también pasa, en institutos educativos, centros privados, el marketing es ... y ponen esos anuncios, eh... ofrecemos clases de inglés y tenemos profesores nativos, ¿qué opinión tiene ud de eso?, ¿síntoma de qué es eso? ¿Qué representa para Ud.?


Bueno, yo creo que desde un inicio cuando empecé a a ... trabajar como docente de inglés, creo que eh..dentro de mí eh.. nació esa, ... hablemos ese, ese, ese valorar al profesor .. de inglés ecuatoriano , entonces, para mí por ejemplo


Yo creo que he pasado por esas situaciones en donde dicen no, necesitamos un nativo, no necesitamos, por ejemplo

Ah ¿le dicen así?

Claro, exactamente. Entonces obviamente para mí, yo lo que pienso, en primera instancia, pensaba es una especie de discriminación, eh... pero luego eh.. ya un poco meditando más,


 efectos de la expansión del inglés

 efectos de la expansión del inglés

 origen/nacionalidad de profesor no es condición

 Apoyo a colegas ecuatorianos

 Discriminación laboral

 Discriminación laboral

reflexionando, creo que las personas que por ejemplo colocan estos anuncios, dueños de instituciones, etc. obviamente no saben o no son expertos dentro de la materia entonces, lo que la mayoría asume, por ejemplo si preguntamos a un ciudadano común y corriente, va a decir yo prefiero aprender inglés con un nativo hablante, pero en cambio estas personas no están conscientes de cuál es el proceso del aprendizaje de un idioma. Entonces al desconocer este proceso valoramos al, al nativo y dejamos de lado al profesor ecuatoriano que habla inglés.

Entonces, realmente para mí, o sea, al ver esos anuncios, es sinónimo de ignorancia. Tal sea que realmente como había dicho en un inicio necesite una clase en donde yo me quiera empapar de cultura y en sí mejorar, a lo mejor, yo que sé, mi destreza, de la, de la escucha, tal vez en esa situación, pero no

Su Ud. mencionó poco, me dio curiosidad, alguna vez a Ud. le dijeron no...

Sí, sí. Claro,

Nos puede elaborar un poquito. ¿Qué razones le dieron?

Claro. Por ejemplo...Esto fue en el CEDEI. En el CEDEI. Hasta hora de lo que sé, no sé.

Ellos prefieren profesores nativo hablantes. Entonces Incluso hacen su propaganda, que los profesores son nativo-hablantes. Entonces eh.. la situación es que..... uno dice bueno tengo la preparación, quiero ir a trabajar en el medio en donde yo ... creo que me estoy preparando, tampoco puedo decir estoy preparada 100%, estamos siempre aprendiendo, entonces la situación es que dicen, no solamente.... me habían dicho esto: no solamente hay plazas para nativo-hablantes, no necesitamos profesores que hablen inglés, tatata. Entonces eh.. uno siente, uno dice WOW, o sea, claro, uno se siente discriminado, bueno entonces no sirvo para nada, (risas) pues, no sirvo para nada, y ... bueno entonces que venga el nativo hablante, pero eh.... ese fue mi sentir en ese momento, claro, pero ahora yo estoy muy consciente de que, o sea de que no puede ser así. Dependen mucho también, depende de cuáles son mis necesidades, por ejemplo si algún rato yo digo voy le llevo a mi hijo, mi hija a matricular un curso de inglés, ok entonces dependiendo de las necesidades de ellos ... buscaré el profesor, pero siempre yo tendré esa preferencia por un profesor ecuatoriano que hable inglés.

Por todas las ventajas que antes mencionó

Por todas esas circunstancias, procesos, que uno mismo vive y que, .. a la larga, puede aplicar esas situaciones .. para que el estudiante pueda aprender, o a lo mejor, mejorar esas estrategias que uno alguna vez ha utilizado para que el estudiante pueda aprender

Porque sabemos cómo es el hecho de luchar entre esas partes, entre el idioma materno y el segundo idioma.

Hay esta idea de que... Algunos autores consideran el aula es como un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés?



● Prestigio del hablante nativo



● Discriminación laboral



● expositor nativo permite contacto con pronunc.



● Discriminación laboral



● Discriminación laboral



● Apoyo a colegas ecuatorianos



● Conocimiento del contexto/debilidades de es



● ventajas del profesor no nativo

Yo creo que.. que sí, se supone que si estudiamos un idioma es para expresarlo, entonces no se puede volver una clase sumamente técnica, en el hecho de que, solamente utilizo esto para expresar esto, pero qué sucede, si a lo mejor el estudiante, algún momento necesita, o quien quita que le toque vivir en un país en donde se hable inglés, o que le toque a lo mejor convivir con gente de allá- Si hablamos aquí mismo en Ecuador que tenemos tanto extranjero viviendo acá. Necesita obviamente expresarse. Por qué digo eso, porque yo tuve esa situación, o sea la, la primera vez que yo estuve en los EEUU, o sea yo sabía frases útiles muy bien, en el aeropuerto, en el restaurante, etc. pero al momento de querer expresar los sentimientos, a lo mejor mis penas por estar lejos de la familia, etc. se me complicó un poco- Entonces por qué no los estudiantes también o con los estudiantes tocar este tipo de situaciones, obviamente .. tendiendo siempre cuidado de no ahondar mucho porque a veces se pueden herir ciertas susceptibilidades, ser muy tinoso, pero enseñarles .. a que puedan expresarse, porque si están aprendiendo un idioma es, obviamente porque a la larga van a expresarse, van a utilizar eso para poder decir lo que ellos sienten.

Lo que ellos sienten... es importante abordar todo eso

Sí, sí, yo creo.. Y sí, sí me ha tocado abordar, sí he hecho, no todos los días, pero si trato a lo mejor una vez a la semana, etc. dependiendo de la temática. Por ejemplo alguna vez tuve yo un caso de ... de un estudiante que era la primera semana de clase, y .. él se suicidó, por ejemplo

¡Ay Dios Mío!

Entonces, o sea todos los estu.. todos los compañeros estaban en shock, incluyéndome yo. Entonces .. había abordado este tema, eh... de, de... O sea, de por qué .. llegamos a tomar esa decisión, entonces pensaba un poco y decía, qué puedo hacer para que ellos puedan desahogarse porque tienen muchos problemas algunos de ellos, y ...eh.. a lo mejor, si quieren compartir, etc, el hecho ya en sí de contar, entonces había planeado una presentación de cada uno de ellos, pero consultando con ellos si querían hacer, que cuenten toda su biografía, o sea toda, toda su vida, problemas, situaciones que quieran compartir. Entonces todos ellos dijeron que sí, que vamos a acceder a eso, sí queremos y fue .. por ejemplo a mí como profesora me dejó muy marcada, hablemos en ese sentido, porque de los 15 estudiantes que habían .. expuesto, creo que solamente 3 no lloraron.

Ah!

Exactamente, entonces todos contaban su vida, lloraban, y, ..y, ..y creo que eso como que les hizo como que uff bajarse, bajarse una carga que llevaban encima y, y compartían, compartieron con sus compañeros incluyéndome a mí, bueno, yo también me sentí privilegiada que ellos hayan tenido esa confianza, o sea compartieron algo que, a lo mejor, nunca compartieron antes, y como.. de alguna manera bajo esa tensión psicológica, esa pena que sentían. Entonces fue, por ejemplo en ese sentido utilizamos el inglés para expresarnos, expresar sentimientos, expresar problemáticas, etc.

Sí es importante

Sí, sí, sí para mí si es importante.

Muchas gracias, colega. Creo que hemos terminado



Comunicación es un objetivo fundamental



Comunicación es un objetivo fundamental



Importancia de abordar temáticas sociales/ culturales



Ejemplo de clase con temáticas sociales/pol.



Cómo abordar otras temáticas



Ejemplo de clase con temáticas sociales/ políticas/realidad actual

Entrevistado 2 (G2)

¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?

Ah ... bueno ahora principalmente porque si hablamos de **la necesidad para las maestrías** están exigiendo que tengan un cierto nivel de ... en un lenguaje, pero principalmente se pide el inglés. Entonces piden un A1, aunque es bien pobre, un A2, un B1; entonces esa sería una de las razones.

La otra razón es generalmente esa de poder tener una ventaja para trabajos, para... para obtener un trabajo, o para que le den una, un mejor trabajo en una empresa tal vez, ¿no? Y ahora hay muchos, muchas personas que quieren estudiar fuera del país también, y para hacerlo, aunque se vayan por ejemplo a Europa, muchas universidades en Europa ahora están ofreciendo cursos en inglés, entonces también **necesitan el idioma si es que desean estudiar fuera del país.**

Y siempre hay los que solo queremos para, para viajar, (risas). Pero si esas, yo creo que esas son las razones por las que ahora mucha gente está estudiando inglés.

Y tomando en cuenta que el inglés es ya un idioma internacional hoy en día, que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién o a quienes Usted considera que pertenece el inglés?

Ah... Pues ... eh... en lo que es... como Ud. sabe ya en lo que es la enseñanza del inglés mismo hablamos mucho sobre *World Englishes* y ... hay ese debate de .. **el inglés ya no es de los países donde originó la lengua como sería en Inglaterra, EEUU, hablamos de Canadá y otros obviamente Australia, eh... sino, sino de todos, en cierta forma.** Eh.. hay ahora nuevas versiones de inglés, por ejemplo hay ... si me acuerdo correctamente, hay.... Este ... *Nigerian English* .. ah y otros lugares que fueron colonizados y se desarrollaron sus, sus propios.

Es difícil de decir, es decir todavía hablamos de un lenguaje un tanto estándar del que partimos, pero como todos nos estamos de cierta manera apropiando del lenguaje para utilizarlo de diferentes formas, no es tan fácil decir que es el de, que es de EEUU o de Inglaterra de donde viene. Es como decir que el español es solo de España, cuando en realidad ya no lo es ... sino de todos los que lo hablan.


Así es, aquí en las Américas, claro.


Sí


Ud., menciona el inglés estándar. Qué es para.. ¿Cómo definiría qué es el inglés estándar para Usted?


Yo creo que sería que es un inglés inteligible, es decir que se lo va a entender, eh porque si hablamos de un inglés que es un poco más local, entonces ahí ya vamos a tener un..problemas de comprensión entre diferentes personas de, de diferentes países, entonces si yo solamente estoy utilizando un inglés que es **muy** local, con un vocabulario que es **muy** del área, eh, no voy, tal vez no me van a comprender de la misma forma en otros lados. Entonces yo diría que un inglés estándar sería un inglés donde que es inteligible y que me van a entender, lo que hablo, lo que digo, el vocabulario que uso.

Al margen del acento que se...


 Beneficios del aprendizaje de inglés~


 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 World Englishes~

 Inglés pertenece a todos~

 World Englishes~

 Inglés pertenece a todos~

 Inglés estándar concebido para comunicación

Al margen del acento, sí, sí, sí al margen del acento porque ya ...mmm, no se espera que la gente que esté aprendiendo el idioma tenga un acento perfecto. A menos que empiecen a aprender desde niños.

Justo hablando de variedades del inglés, Ud. hablaba de *World Englishes* ¿Qué variedad de inglés prefiere enseñar y por qué?

Eh... Bueno yo no sé si, si yo enseño una variedad del inglés, yo enseño, yo hablo ... *American English*, entonces, eh... yo diría que estoy enseñando ese, porque la forma de pronunciación, la forma de escritura y en muchos casos tenemos textos y los textos también, dependiendo del texto, usualmente apunta a ese, a ese inglés, digamos no, al *American English*. Pero a mí... pero sí me gusta en mis clases hacer a veces un poco de comparación entre *American English* y *British English*. Un poco de la pronunciación del vocabulario tal vez no, lo que tenemos *bar and pub, chips and fries*, así. Pero, pero más creo que es para un punto de ... comparación cultural tal vez, ¿no es cierto? La dife... La diferencia del vocabulario para que los chicos sepan y no se pierdan si es que ... algún rato encuentran ese vocabulario, que es lo mismo, ¿no? Pero, claro yo diría que tal vez sí yo ... doy desde una perspectiva de un *American English*.

Claro y Ud. aprendió un *American English*. Bueno, ¿Ud. vivió muchísimo tiempo también en un país anglosajón, no es verdad?

Claro, yo aprendí desde que nací digamos porque mi mami es, era estadounidense, entonces para mí ese es mi lenguaje, esa es la pronunciación que yo aprendí, la que me viene...

Es su lengua materna

Si mi lengua materna, en cierta forma, entonces es lo que me viene natural. Hablar de otra forma no, me... no puedo.

Es completamente falso, postizo


Sí, sí falso, y justamente porque estudié en otro... en los EEUU entonces ya se afirmó también el lenguaje de esa forma, por los estudios. Sí.

Ud., no nació allá, sino nació en Ecuador y ...

Claro, no, mis hermanos nacieron allá, y pero ya... vinieron a vivir acá y yo nací acá. Entonces, en la casa hablábamos el inglés ... ambos, ambos idiomas realmente, inglés español, de acuerdo a la necesidad, pero hablábamos el inglés. Tenía instrucción avanzada diferente a mis compañeros de la escuela eh.. teníamos como un pequeño grupo de otras personas, otros compañeros que también hablaban desde sus casas en inglés por una u otra razón, entonces, siempre, siempre tuve clases diferentes a mis compañeros, digámoslo así y eh ... tuve la suerte de que esas clases también eran con nativo hablantes que afirmaron más la pronunciación, más o menos así venía a ser, y de ahí me fui a estudiar a los EEUU, la universidad. Sí.

Ud. hablo ahorita, dijo los nativo hablantes o hablantes nativos, según su experiencia, enumere las ventajas, o digamos más bien qué es un profesor nativo para Ud. .. ¿Cómo definiría a profesor 'nativo'?

Ah, esa también es de debate (Risas)

 Comunicación es un objetivo fundamental

 preferencia por inglés americano y/o británico

 preferencia por inglés americano y/o británico

 preferencia por inglés americano y/o británico

Lo que pasa es que, eh...claro yo creo que hay... un cierto...se le da un cierto prestigio, ¿no? al nativo hablante porque es su lengua, la habla y viene con toda la carga cultural, la carga de la pronunciación de, de poder explicar dife, diferentes aspectos eh...del idioma, pero no necesariamente podemos decir que es el mejor profesor. Y eh.. eso lo digo de experiencia administrativa con profesores porque eh .. tuve muchos casos, en este lugar donde trabajaba, donde contratamos, se contrata, por lo general nativo hablantes del idioma, de diferentes países, no necesariamente de EEUU, pero teníamos la experiencia a veces que venían con excelentes credenciales, digamos así, o eran nativo-hablantes y nos iba pésimo. Entonces, eh no era, no era necesariamente el que hable perfecto lo, lo principal porque el rato que estaba en el aula no podía enseñar, no sabía cómo hacerlo, entonces de qué nos sirve de que sea nativo hablante.

Claro.

Entonces, eh.. aquí sí necesitamos un poco más de, de entrenamiento para ser profesor, qué es lo que se espera, cómo lidiar en las clases, cómo presentar la lección, cómo eh.. involucrar a los alumnos, cómo hacer que ellos interactúen entre ellos, con el profesor. Es decir hay muchas cosas más que, que involucra ser un profesor, que solo hablar. Sí.

Ud. nos comenta sobre este instituto que trabajaba y que sí era como un no sé ¿sí un requisito?, o tal vez se tomaba en consideración que sea.. o ¿era una preferencia que sea un hablante nativo?

No, no cuando se hacía, me imagino que todavía, pero cuando se hacía la contratación, nosotros lo que buscábamos es que los profesores sean nativo hablantes o fluidos en el idioma. Entonces no había necesariamente la preferencia al nativo hablante, porque muchas veces tuvimos por ejemplo gente.. en algún momento tuvimos eh.. una profesora de Argentina, eh tuvimos uno que otro profesor colombiano, se tenía profesor de Netherlands, Alemania, entonces no son nativo hablantes, pero su nivel de inglés era alto, que le digo C1 o tal vez hasta ya un C2, su fluidez sí era muy importante también.

Su fluidez era lo que se le considerada como...

Sí, sí que, que realmente conozca el idioma. Sí, sí.


Siguiendo como Ud. dice con este debate que existe un poco, entonces nos podría enumerar las ventajas y desventajas de un profesor no nativo


No nativo, ya, eh... muy opinión mía, ¿no?

Sí claro, no, su opinión y su opinión es muy valiosa.


Bueno yo creo que eh.. para nosotros aquí, una de las ventajas es de que .. generalmente son personas que eh han recibido una, una... eh un entrenamiento para ser profesores ¿no?, vienen a la universidad, van por la carrera eh y saben sobre pedagogía del idioma, de enseñar el idioma y todo lo demás. Eh.. Pero yo creo que sí han habido instancias en muchos años anteriores, no sé todavía ahora, en donde se contrata también aquí al profesor de inglés sin esa, ese entrenamiento pedagógico. A veces va muy bien y otras veces no va tan bien, porque ha vivido en los EEUU y saben hablar.


No digo que esté mal porque a veces está muy bien y eh terminan siendo excelentes profesores sin tener tanto entrenamiento. Hay otros que tienen tanto entrenamiento y no necesariamente son muy buenos profesores. Todo es relativo.


 El idioma constituido por elementos ling.

 Ser hablante nativo no garantiza que sea un


 Ser hablante nativo no garantiza que sea un

 Ser hablante nativo no garantiza que sea un

 Habilidades de un profesor de inglés~

 Habilidades de un profesor de inglés~

 Formación académica de profesor de inglés

 Entrenamiento pedagógico no garantiza buen profesor

Medio relativo, claro.

Medio relativo, sí. Eh yo creo que a veces **la dificultad va, si es que el profesor que no es nativo hablante no tiene un muy buen dominio del idioma**. Es decir, no tiene ... eso, un muy buen dominio del idioma porque entonces termina quedándose en los niveles bajos de enseñanza del inglés. Y, y, y no tiene tampoco tanta confianza en sí mismo como para poder dar en los niveles más altos, creo yo tal vez. Eh... a veces eh **tal vez la parte cultural**, si es que no tiene esa experiencia, aunque también eso es relativo porque hay muchos cursos que ya no enseñan la parte cultural, pero creo que sí es interesante la parte cultural porque hay muchas expresiones, muchos dichos, muchas cosas del idioma mismo que vienen de la parte cultural. Entonces..

Eso sería como una desventaja

Sí, tal vez pero no una desventaja grande porque es algo que se puede aprender, que si se toma el tiempo la persona puede aprender, ¿no? Creo yo que tal vez eso; ... tal vez, a veces, un poco sí **tal vez la pronunciación**, ¿no es cierto?, si es que no, no... pero también **es algo que se puede mejorar si es que el profesor está dispuesto a hacerlo**. Hay muy buenos profesores que no son nativos hablantes

No es un blanco o negro

Sí, sí. Yo creo que ya no es el ser nativo o no ser nativo, yo creo que es qué tan preparados somos para, para enseñar.

Perfecto, entonces, según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?






¿Qué habilidades? Ah ... eh como, deme un ejemplo, Anita.

Que habilidades o que perfil debería tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional, por ejemplo cuando nos comentaba de su experiencia anterior en este instituto eh tomaban en cuenta como la fluidez, era como una condición, el manejar la lengua

¿Qué otras habilidades, qué otras características debería tener un profesor para enseñar inglés como un idioma internacional?



Bueno, si les pedíamos que tengan un certificado de enseñar inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Entonces, necesitan tener un tipo de entrenamiento para hacerlo. Claro que en el instituto, en este lugar, no se pedía que tengan una licenciatura o que tengan una maestría, aunque si teníamos gente que venía ya con maestría en educación, entonces era muy bueno, teníamos que sacar ventaja de esas personas. Pero muchos de ellos no, no tenían eso, tenían lo que Ud. debe saber, Anita .. el *TEFL certificate, or a CELTA*- ah... *TESOL*, esos tres certificados, entonces les pedíamos que tengan eso, entonces venían de muchas ramas de educación, ¿no?, eran necesariamente de educación. Pero eh yo creo que nos daban muy buenos resultados cuando las personas eran sumamente entusiastas, eh.. eran muy entusiastas, les importaba mucho su clase. Pasaban bastante tiempo preparando sus clases y les importaba ah cómo se daba la clase en el aula, entonces buscaban que sí se den buenos resultados con los estudiantes.



Eh y eso, yo creo que eso sí es bastante importante que tengamos entusiasmo por lo que estamos dando y que también tengamos una conexión con los estudiantes, porque Ud.

-  Limitaciones de profesor no nativo
-  Desconocimiento de vocabulario/modismo
-  Limitaciones de profesor no nativo
-  Mecanismos del no nativo para enfrenta
-  Mecanismos del no nativo para enfrentar limi

 Formación académica de profesor de inglés~

 Formación académica de profesor de inglés

 Habilidades de un profesor de inglés~ 

 carisma para llegar a los estudiantes~ 

sabe que a veces cuando no hay esa conexión con los estudiantes, como que se crea esa barrera con los estudiantes y ya no quieren eh.. participar, ya no quieren recibir lo que uno les dice. Eh... Cuando hay una barrera, cuando no hay ninguna barrera, es más fácil que participen, que hagan las actividades que uno tiene planificado.

Yo creo que bastante entusiasmo, eh .. yo creo que también estar dispuesto a aprender cada vez más porque no todos sabemos todo, cada vez estamos aprendiendo más, eh.. sí yo creo que eso, eh esas, claro la, la pronunciación si es que sé que no estoy pronunciando bien, tengo que trabajar en eso también.












Sí se necesita también tener un entendimiento de gramática porque por ejemplo, ese es uno de los problemas de los nativos hablantes, no es cierto que Ud. no aprende como el español uno habla, pero no es que yo me sé la gramática del español, eh.. pero, sí tengo que entender la gramática para poder también explicarla, o trabajarla en clase. Entonces ese es una dificultad de los nativos hablantes que tienen, que muchos de ellos tienen que trabajar en eso, es decir entender, preparar, ¿por qué es eso es así?, en vez de decir bueno a mí me parece bien, me suena bien. No le puedo decir eso todo el tiempo al estudiante, a veces sí pues, suena bien. Pero a veces tengo que explicarle, no este, es otra cosa es la gramática, entonces yo creo que un conocimiento de la gramática del idioma, también.

Es fundamental

Sí, sí, sí, es fundamental y un entrenamiento para poder ayudarles con estrategias de aprendizaje, de lectura y de escritura, de todas las cosas que enseñamos en las, en las clases.

Perfecto, muchas gracias ¿Y Ud. en sus clases, qué tipo de contenidos enfatiza?

Eh bueno nosotros damos por destrezas el inglés, entonces trabajamos todas las destrezas, pero yo, yo frecuentemente enfatizo la *writing* y el *speaking*. Eh..y también si *doy grammar*, no es lo que más les gusta, pero, pero hay que darles. Pero me gusta, me gusta bastante *writing* entonces trabajamos .. yo tengo al nivel más alto del programa, entonces pues más fácil trabajar con ellos en ensayos, en *writing essays* y eh.. hacemos, eh me gusta hacer bastantes presentaciones orales con ellos, eh.. y hacemos presentaciones individuales, hacemos presentaciones en pares, eh..trabajo bastante *speaking en pair en group activity* sobre los temas. Y eh.. sí me gusta *Reading* también y últimamente *Reading* y *vocabulary* veo que es un problema bastante, especialmente cuando llegan a TOEFL, por ejemplo entonces ahora estoy trabajando con unos estudiantes *Reading short stories* a parte de lo que tiene que leer en clase y eso es un tanto más divertido, pero también es más para *Extensive Reading*, eh.. que hagan fuera de clase, que no tiene nada que ver con lo que estamos haciendo, pero igual tiene que hacer. Y en TOEFL eh.. ahora estoy trabajando bastante vocabulario porque es una de las áreas que les dificulta mucho eh .. si es que no tiene vocabulario, no entienden; entonces trabajamos allí más eh el.. *implicit*, ah... no, no *implicit* sino, sino eh.. *explicit learning of vocabulary* y también estamos trabajando *listening skills and note taking* porque ese es otra área, como el TOEFL tiene tres áreas que involucra el *listening* y muchos de ellos tienen dificultad en entender y también en tomar nota, entonces esas dos cosas últimamente en los últimos ciclos les estoy trabajando.

-  Habilidades de un profesor de inglés~ 
-  Habilidades de un profesor de inglés~
-  Limitaciones de profesor nativo~
-  Conocimiento lingüístico del inglés~
-  Habilidades de un profesor de inglés~ 
-  Contenidos de clase de inglés~
-  Contenidos de clase de inglés~
-  Contenidos de clase de inglés~
-  Contenidos de clase de inglés~

Muchas gracias, perfecto... Y cuando, bueno Ud. ya nos habló un poco del acento que Ud. emplea y ... ya nos explicó, la ... digamos que desde su casa Ud. aprendió inglés, Ud. es prácticamente bilingüe

Sí, sí

Entonces eh..y claro ya nos explicó la opinión de su acento, Ud. se siente cómoda, ¿no es cierto?

Sí, sí, claro, pero hasta, desde mi acento, a mí me encanta el acento británico

Ah, ¿sí?

Sí, Porque suena ah.... diferente, ah y ... entonces me gusta bastante escuchar eh... películas británicas, shows británicos y ... creo que es una buena forma también para entenderles, para poder afinar el oído porque eh.... Alguna vez en este instituto, claro que ahí también tienen acentos y acentos, ¿no? Entonces en el instituto eh... tenía un amigo que era de Escocia, pero ya había estado aquí algún tiempo entonces se le perdía un tanto ese acento escocés y entonces era más fácil entenderle, pero al principio cuando recién llegó, era difícil entenderle, uno no está acostumbrado a ese acento escocés, y .. eh en otra instancia tuve un profesor que era eh .. irlandés y ahí sí que casi no le entendía (risas) era difícil porque, era como cortar el acento con un cuchillo, era terrible , y , y yo me sentía mal en cierta forma porque tenía que decirle “por favor repíteme lo que me acabas de decir” porque hablaba tan, tan acentado, cerrado su, su idioma eh.. que sí eh...era difícil de entenderle. Entonces, para, para afinar el oído para poder entender diferentes cosas, sí, sí me gusta mucho. Y porque tuve ese contacto con profesores de diferentes países entonces después de un tiempo ya le, ya le podía eh.. decir tú eres de tal lado, tú eres de este lado, de Australia, sí porque uno ya les empieza a escuchar frecuentemente y entonces ya tiene esa, esa..... como uno dice “tú eres de Colombia, tú eres de Perú, tú eres de Argentina” no. Entonces así más o menos. O sea, a mí los acentos me parecen bastante interesantes.


Ajá entonces bueno Ud. emplea el acento americano por todo lo que ya nos explicó, pero sin embargo, aprecia, solo para confirmar lo que me acaba de decir, las otras variedades, digámoslo así.

Sí, aunque verá cuando hice, cuando hice mi maestría tuve que hacer un análisis en fonología en fonética. ¡Terrible!, que clase más dura, pero ahí hicimos un análisis justamente de una estudiante que estaba... cantonés, que estaba aprendiendo inglés, y ahí... eh digamos que hay muchas más diferencias fonéticas ¿no? que con nosotros .. que el español con el inglés. Era, era otro.. hablan sumamente diferentes a nosotros, nosotros con sílabas, ellos tónicos y todo lo demás. Eh.. sí se me hizo un poco más complicado eh.... no eh... entenderles, no. Y la profesora en algún momento nos mandó un corto de un audio de unos, de unos chinos hablando en inglés en un aeropuerto, y no se les entendía nada, no se les entendía nada, Anita porque el ritmo del lenguaje no, no calzaba entonces eh... el stress en las palabras era diferente, entonces ya no se entendía lo que estaban diciendo, entonces, sí (risas).

Es complicado


Sí, es complicado sí.


 preferencia por inglés americano y/o británico

 Necesidad de contacto constante con inglés

 Dificultad de comprensión por falta de con

 Necesidad de contacto constante con inglés

 Inteligibilidad es importante en los aprendices

 Inteligibilidad es importante en los aprendices

En todo caso, cuál es la opinión que Ud. tiene del acento americano, algo brevemente.

Pero verá que el acento americano, también hay varios, yo tengo *Midwestern accent*, porque mi familia es de *Minessota*. Y cuando yo estudié en la universidad también eh... es otra cosa interesando, eh.. yo estudié para radio y televisión y teníamos una clase de *voice and diction* y.. eh nuestro profe.... Y es verdad el profesor hablaba de que por ejemplo que la gente que trabaja en radio y televisión, los que trabajan en televisión más que nada cuando se preparan para esas presentaciones, en lo que se les entrena es en el *midwestern accent*, que es más fácil de entender, porque si Ud. se va a Nueva York tienen un acento, o si se va al sur tienen otro acento, entonces no hay tampoco un solo acento americano, no.

Por supuesto, claro, claro

Eh... Alguna vez trabajé en una oficina de servicio al cliente y recibíamos llamadas. Y tuve una llamada pero, bueno tuve varias, pero una de las que me acuerdo era del sur y la señora hablaba, eh... tenía su acento particular y yo le pedí unas tres veces que me diga, que me repita lo que dijo porque no le entendí, no entendía lo que decía la señora; entonces, me colgó, claro (risas).

Se sintió ofendida

Se sintió brava, no le entendí nada. *I'm so sorry, you gotta repeat*. Ah.. Pero sí, no podemos hablar tampoco, creo yo de un solo acento americano, pero, me gusta, y creo que es más fácil de... A veces, parece más fácil de entender que otros acentos, y tal vez sea por eso que se ha esparcido tanto?

Ajá


tal vez no sé, tal vez sea eso. Hasta la... hasta la... el deletreo de las palabras es más fácil, verá; *color*, sin la *ou* que tienen, claro y para, para nosotros por ejemplo, creo que en español hasta más fácil de pronunciar, porque verá que, que en, en los británicos le, le.. no pronuncian la *r* final, entonces se comen .. ah ... vuelta que en inglés sí.., en inglés americano si le pronuncian, entonces un poco que como que más fácil hasta para seguir

Para los hispanohablantes


Tal vez ¿no?

Ahorita justo Ud. estaba hablando algo, de tal vez por eso se ha expandido, mencionó algo así, entonces en ese aspecto quería preguntarle ¿por qué Ud. cree que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?


El otro día estaba leyendo sobre eso..(risas) eh .. y lo que decían es ciertamente verdad ¿no? que el inglés tiene unas ra, razones históricas, obviamente colonizadoras, desde Inglaterra, colonizando tan, tantas partes del mundo, entonces desde ahí hay uno, y de ahí eh.. en este artículo que leía , en realidad me parece ... que es .. verdad .. eh hablaba de que el rato que sucede la 2da guerra mundial y los EEUU son los que vienen, en cierta forma, a salvar, con todo lo que se puede decir ahí, pero vienen con esa ayuda al final y se vuelven este poder, entonces el lenguaje es parte de la nación, entonces se esparce el, el idioma de esa forma. Y eh... después de eso cuando entran a la guerra fría y hay esa competencia con Rusia sobre quienes van a llegar al, al exterior y al espacio y todo lo demás eh... empieza toda esta parte de la investigación, y se da más dinero y más cosas y


 Acento relacionado con identidad~


 Inglés estándar concebido para comunicac.


 Acento relacionado con identidad~


 Dificultad de comprensión por falta de contacto

 preferencia por inglés americano y/o brit.

 Inglés americano es más fácil de aprender

 Inglés americano es más fácil de aprender

 Razones de la expansión/dominio del inglés

 Razones de la expansión/dominio del inglés

todo eso y obviamente salen más artículos y la tecnología que se da y todo en el idioma inglés. Entonces, hay varias razones por las que se va expandiendo ¿no?, por las que se va expandiendo. Creo que sí pues es eso... y creo que sí ...

Y tal sí vez es más fácil de aprender, tal vez sí es más fácil porque, si hablamos de español tenemos tantos verbos, lo que dicen, tenemos 14 conjugaciones del verbo, por ejemplo o ... por ejemplo el, el chino, el mandarín, el japonés son lenguajes... sí son más duros por la misma caligrafía de ellos y todo lo demás; entonces se vuelve mucho más duro para nosotros, digamos, aprender esos idiomas que el inglés que, que tenemos más, más contacto.

Un poquito yéndonos por otros lados, sobre la educación en general. Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al respecto?

..... ¿que no tienen que estar ligado a ninguna posición política? Es a lo que se refiere Aja

Yo creo que sí, como toda educación, todos debemos tener derecho a recibir o a tener acceso de alguna forma, pagada o no pagada, como se nos presente. Eh... Pero claro, no debería, no debería...sí se vuelve, en cierta manera..

No hablo de afiliación política partidista, ¿no es cierto? O sea, de un partido político

No

sino que aborde cuestiones políticas en general o que no aborde. Al decir apolítica entonces..

Pero ¿cómo sería entonces ahí?


la política como ciencia, Un poquito la política se supone que es el servicio al pueblo, ¿no es cierto?

Ya


ese es el ideal o...


No sé si le entiendo muy bien, pero eh... sí se habla de que el momento que el inglés se vuelve este lenguaje, esta lengua franca, y todos lo están utilizando, eh.. si se hace limitante para otros que no la usan, entonces eh.. el mismo caso de las personas que investigan, ¿no? Las personas que investigan si es que quieren que su investigación, los resultados de su investigación lleguen a un público más grande, que no sea solo de sus países o de sus continentes solo de América Latina, van a tener que escribir en inglés porque en los *journals* que son los más conocidos y que reciben más atención están en este idioma. Entonces eh.. al no publicarlos en este idioma no llegan tal vez a todo este público que está en el mundo, que está leyendo en inglés.
Claro, claro



Entonces sí se vuelve allí un tipo de limitante.... de no hablas en inglés, no publicas en inglés, no vas a acceder a todas estas otras ventajas y espacios. Ahí sí, sí, sí puede ser un limitante, claro.

 Razones de la expansión/dominio del inglés~

 La enseñanza del inglés está relacionada con

 En academia el que no sabe inglés está lim

 En academia el que no sabe inglés está limita

 Privilegio a conocer/acceder al inglés~ 

Ahora... Algunos autores de la lingüística crítica, lo que Ud. indica ahorita un poco, afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, o sea algo más para elaborar ¿qué opina usted sobre eso?

Ah... puede que sí, puede que sí...eh...porque.... Mmm...este momento mismo, para las personas que, que aplican para becas, por ejemplo, tienen que tener inglés; por ejemplo hasta las becas que ha dado el gobierno, no es cierto, esas becas del SENESCYT que estuvieron dando por muchos años, los estudiantes tenían, a menos que iban, por ejemplo a universidades en España o iban, yo que sé, a Alemania, tenían.... Pero ahí también necesitan el idioma

El inglés, claro.

O alemán, entonces necesitan otro idioma, pero necesitaban pasar el TOEFL; necesitaban pasar IALTS. Entonces, claro si Ud. no tiene eso, no pasa y hasta ahí llegó. Todas las personas que quieran estudiar en el extranjero, si no tiene el idioma, no pasan, no van a poder acceder a las universidades. Entonces, claro ahí ya se excluye a un número grande de, de personas que pueden ser muy capaces de .. en sus ramas, pero si no tienen el idioma, no van a poder, no van a poder, acceder a esas otras cosas. Y se vuelve frustrante.

Volviendo al acento, para muchos docentes hoy en día, Ud. un poco lo ha manifestado, no merece mucha importancia.

Yo no diría que no merece importancia, porque... no, yo no diría acento, sino ... lo que pasa muchas veces es ahora, eh... yo lo... a veces lo noto en mí, en mis clases, no, que tal vez, no se está trabajando en pronunciación; y que no tiene nada que ver con acento, en el sentido de que la correcta pronunciación me va a ser inteligible, me va a ser que otros me entiendan y también que tenga mejores conversas., digamos unas conversaciones más efectivas o intercambios más efectivos. Pero tenemos, por ejemplo, si nosotros no trabajamos en la pronunciación del pasado, ¿no es cierto?, Anita, donde está el ed que se pronuncia en tres formas- Y tengo gente que viene con used, used and practiced (pronunciando todos los fonemas como en español) *instead of 'practiced' or 'used'*, entonces en el momento de la conversación se vuelve muy difícil en entender; o si no, si es que no se trabaja con ellos en el stress, en donde va el stress en la oración y así entonces se hace difícil entender porque ya no tiene ese mismo, el ritmo del lenguaje y ... se hace más difícil entenderle a la persona. Entonces, yo no, eso no es tanto creo acento si no pronunciación y eso no, eso no lo deberíamos descuidar.

Bueno, Ud. antes ya nos habló de las variedades o acentos, ¿existe para Ud. una mejor variedad o mejor acento?

No, no creo que podríamos decir eso, no creo quepodríamos .. porque todos van a decir que su acento es bueno. Es como nosotros aquí, nosotros hablamos lindo (risas)


Un poco cantado, pero lindo (risas)


Un poco cantado, pero lindo. De ahí entraríamos en por qué, por qué tal acento es mejor que el otro.


Claro, no, no está de acuerdo con eso.


No, no


 Privilegio a conocer/acceder al inglés~


 En academia el que no sabe inglés está lim


 En academia el que no sabe inglés está lim

 En academia el que no sabe inglés está lim

 El acento no es tan importante, la pronunciación sí

 El acento no es tan importante, la pronun

 El acento no es tan importante, la pronun

 Las variedades del inglés son iguales~

Si tuviera, bueno Ud. es una hablante nativa del inglés en realidad, es una persona bilingüe, pero pensando tal vez en colegas suyos eh... que les conoce muy bien, si ellos tuvieran la oportunidad de asistir a un seminario excelente dado por personas, colegas con mucha trayectoria, con conocimiento de los contenidos que se van a dar en el seminario y el uno es un hablante nativo y el otro no es. De estas dos secciones este colega ficticio, ¿Ud. a donde piensa que él iría, siendo el uno, un hablante nativo y el otro un investigador, un profesor ecuatoriano?

Depende, creo yo. Claro que la tendencia sería me voy con el, primero pensaría me voy con el nativo hablante, ¿no? Porque tenemos esa idea de lo que es del nativo hablante tal vez sea mucho mejor. Pero tendríamos que saber más sobre ambos...cuáles son... los, eh.. ¿el currículo del otro profesor? ¿No es cierto? Porque puede ser un muy, muy buen profesor y no lo vamos a perder. Pero sí, sí... me, sí ha pasado.

Ud. habla de esta tendencia..

Sí... Yo creo que aquí todo es la preparación, Anita, todo es la preparación. Porque verá que nosotros, allí en el instituto que le comentaba, nosotros teníamos talleres de preparación para los profesores; muy sencillos, no, nada de días enteros, ni nada, sino de una hora, una hora y media. Y ah... y teníamos gente nativa que daba los talleres y gente no nativa que daba los talleres, y no... los profesores que iban a los talleres, no se quejaban en ningún momento, por ejemplo sobre el acento del que no era no nativo sino del contenido de la presentación. Y alguna vez tuvimos una profesora que quiso hacer una presentación de un tema y se le dio el espacio y ella hizo su presentación y los profesores salieron decepcionados, que no tenía nada que ver el acento o si era nativo o no nativo, sino el contenido, y qué tan bien el contenido había sido transmitido. Entonces ahí sí era como, "Yo no quiero volver a ese taller" porque ella había querido que se le de otro taller adicional, y nadie quiso, porque le encontraron súper aburrido y poco, poco útil. Entonces, no eran quién estaba dando, nativo o no nativo, sino era el contenido del taller.



Ud. antes, pero mencionó, "bueno la tendencia sería de muchos, algo así, la tendencia sería irse donde el nativo", bueno quiero confirmar si dijo así. Ud., ¿por qué cree que hacemos eso? al margen de estas experiencias diferentes.



Porque culturalmente damos más prestigio a lo que no es nuestro. No tengo la evidencia concreta, no, pero Ud. lo puede ver. Verá en el instituto donde yo estaba, nosotros buscamos profesores nativos y con fluidez en el idioma, y alguna vez tuve un profesor bilingüe que recién empezó dando clases y le asignamos unas tutorías, su apellido es latino, como el mío, no. Y la madre de familia, llama y dice, ya se le dice va a tener tal profesor, es tal, tal y cual y ella dice "Pero yo no quiero alguien de aquí, yo quiero un nativo hablante"



Dice la madre


La madre del estudiante. Claro, Señora sí es, sí habla, sí sabe el idioma, lo maneja muy bien. Pero ella se guió por el apellido, no le conocía al profesor, pero ese profesor uno de los mejores que se tuvo, y favorito de los alumnos, un muy buen profesor.



Pero, esa fue la reacción, verá. Y ... la gente busca, eh... busca el lugar donde se le ofrezca este plus que es el nativo hablante, por la pronunciación. Yo creo que mucho, mucho es la pronunciación y la parte cultural, que es diferente; es el trato del alumno en el aula es muy

 Prestigio del hablante nativo~
 origen/nacionalidad de profesor no es con

 origen/nacionalidad de profesor no es con
 percepción negativa de profesores nativos

 Prestigio del hablante nativo~
 Prestigio del hablante nativo~

 Factores erróneamente asociados con nacion

 Prestigio del hablante nativo~  Discri

diferente que el que vive el latino. Esa es otra cosa porque cuando tuvimos por ejemplo, eh.. tuvimos una profesora venezolana, la forma de ella de llegar a los alumnos era más dura. Y los ya se. . los alumnos se molestan porque ya están acostumbrados a otra cosa, no, a otro trato de los profesores extranjeros, y cuando viene con, con nuestra forma, digamos, no les gustaba. Pero habían otras cosas diferentes.

Pero ... yo creo que es eso porque si Ud. ve Anita, yo últimamente me estaba fijando, por mi casa hay un *big chicken*, un restaurante de pollos, no, de *roasted roasted*, y se llama: *big chicken*. Entonces Ud. vaya por la ciudad últimamente en los últimos años más que nunca y todas las tiendas ya no es el... peluquería, es el *beauty* salón, Ud. váyase, yo que sé, pues, donde... váyase por la ciudad y vea todos los letreros, Anita que ahora están en inglés. Y yo si me pregunto si la gente en general sabe de qué se trata ese letrero... pero por qué estamos poniendo ese letrero..... porque está en inglés, no necesitamos ponerle en inglés, tenemos el vocabulario en español, ¿por qué le estamos poniendo en inglés? Yo creo que es porque la gente le da más prestigio ... a lo que no es de aquí ... lo que no es nuestro.

Por eso Ud. hablaba de esta tendencia que...


Claro, claro... que voy a aprender.... me voy con el extranjero, ¿no? Pero tal vez, pueda ser que haya algo detrás de eso, ¿no? Tal vez los que, tal vez los que han tenido experiencias de un taller que era de aquí no les dio un buen taller, entonces uno dice, "ya no me voy allá".


Muchas gracias por sus interesantes experiencias, sobre todo, sí. Ah....


Ahora muchos participantes en este proyecto han afirmado que el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto? Podría elaborarnos un poquito más, algo mencionó pero...


Puede ser, sí. Puede ser, sí, puede ser, si Anita, claro... eh.. porque ... no sabría, no sabría exactamente cómo, ¿no? porque no, no estoy desde esta posición y ...eh yo sí encuentro que en mis clases yo eh ... tengo la oportunidad de hablar de cosas que son, reales. Desde una perspectiva de haberlas experimentado; entonces se vuelve .. real, es real.

Entonces, por ejemplo si yo estoy hablando con mis estudiantes de TOEFL sobre la vida universitaria, yo puedo hablar sobre mi perspectiva, mi experiencia directa de la vida universitaria. Si estoy en mi clase, y estamos hablando de *Thanksgiving*, entonces yo puedo hablar desde "Ah verán en mi familia nosotros hacemos, esto, esto y esto", "nos reunimos", es así o ... esto se experimenta. O...eh.... Claro, conocer desde los otros lugares, sí, sí, o poder hablar decir, bueno.. porque yo he tenido una ventaja, tengo una ventaja que no necesariamente se da para mucha gente, lamentablemente. Eh... Pero ahora hay muchos medios en los que se puede experimentar esas cosas sin irse a otros lados , ¿no es cierto? Imagínese todos los shows que hay , todo lo que hay en *Netflix*, todo lo que hay en el Internet, todas las cosas que Ud. ya puede escuchar, ver, conocer, sin irse a ningún lado, antes no era posible , pero ahora sí, pero... yo sí personalmente utilizo bastante desde mi experiencia, para dar un ejemplo, no, a los chicos del proceso, entonces hay una lección en mi último nivel de inglés donde hablamos sobre *international students* y hablamos sobre *hiring, hiring methods, cv* y ...ya todos estos, entonces allí yo si tengo la

 Prestigio del hablante nativo~


 efectos de la expansión del inglés~


 Prestigio del hablante nativo~

 Experiencia negativa con expositor no nati


 Cómo abordar otras temáticas~

 Importancia de enseñar temáticas culturales

 Importancia de enseñar temáticas culturales

 Mecanismos del no nativo para enfrentar li

 Importancia de enseñar temáticas culturales

 Limitaciones de profesor no nativo

oportunidad de hablar “ah verán cuando yo estaba en la universidad había los *career fairs*, y venían tal, hacían esto y hacían de tal forma”, o... entonces desde ahí sí, creo que es una ventaja y se volvería esa desventaja de esos profesores..

De los profesores que no tienen, pero bueno nos comenta del acceso que hay ahora.

Finalmente, algunos autores consideran el salón de clases como un “microcosmos” donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés? ¿Por qué? ¿Cómo lo haría?

Mmm, ¿con las cosas que nos están pasando? sí, sí sí, porque eh.. entonces ahí ya el idioma no es solo “estoy aprendiendo” sino “lo estoy aprendiendo para algo”. Y lo estoy utilizando de forma más ... significativa. Y .. en nuestras clases, yo creo con los libros que utilizamos al momento, pero no necesariamente con el libro porque lo podríamos hacer sin el libro. Pero el libro se presta mucho para hacer, eh .. para conversar sobre la realidad de, nuestra, aquí, como en otros lados, entonces ahí por ejemplo hay una lección que yo... o todas las lecciones trato de que...de volverle a ellos, ¿no? que es lo que está pasando con ellos eh .. directamente.

Hay una lección que se llama *Sound*, pero cómo está presentada ahí es medio interesante, pero yo le he tomado a *sound* Y nos vamos a *Noise pollution*, entonces hablamos de *noise pollution*, discutimos con los chicos qué es *Noise pollution* que sí se da ahí un poco, hablamos sobre, traemos artículos sobre las causas los efectos porque estamos trabajando las causas y efectos. Entonces hablamos de cuáles son las causas de *noise pollution*, cuáles son los efectos de *noise pollution* ah.. y así.

Entonces para el ensayo que ellos escriben y para la presentación oral que ellos escriben, entonces nos alejamos de eso, y ellos tienen que hablar sobre un lugar en Cuenca donde hay *noise pollution*. Entonces ya no es, ya no solo estoy usando el idioma porque sí, sino “ah a voy a hablar ahora de”, yo espero, ¿no?, ese, ese es mi propósito. Entonces voy a hablar de mi realidad, entonces ya estoy usando el idioma para hablar de lo que me pasa a mí, o nos pasa a nosotros, en nuestro medio.

Eh .. Entonces escriben sobre, eh.. escogen lugares de la ciudad, entonces algunos cogen la Calle Larga, otros cogen la feria libre, otros cogen el aeropuerto, entonces tienen que pensar qué es lo que está pasando allí, personalmente con, con esa área. Y hacen sus presentaciones entonces sobre algo que es de ellos y que va más allá del aula. Entonces creo que sí, creo que sí

Siempre se hace

Sí, sí, se debería hacer porque ...entonces, como dicen muchos autores, creo que es verdad, el lenguaje se vuelve, el aprendizaje es significativo. Me voy a acordar, lo estoy utilizando para algo que vale la pena. Y no solamente para estar escribiendo oraciones de repetición, de gramática y esas cosas.


Sí, sí a mí me parece que sí.


(AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA)




 Aprendizaje significativo~


 Contenidos de clase de inglés~

 Contenidos de clase de inglés~

 Ejemplo de clase con temáticas sociales/política

 Aprendizaje significativo~  Ejemplo d

 Ejemplo de clase con temáticas sociales/po

 Aprendizaje significativo~

Nos había indicado en un momento anterior cómo más o menos se había expandido el inglés, desde la colonia británica, pasando por el poderío de los EEUU, etc., en el mundo y todo eso, ¿Cómo Ud. le ve esa expansión del inglés? ¿Es positiva, es negativa? ¿Cómo, cómo le .. ve? ¿Tiene algún criterio?, Claro, bueno a veces uno no es que esté pensando en estas cosas, pero

Bueno, no, no neces... no, no he pensado....sino..

Bueno, mucho de estas cosas .. tienen una razón en ese momento y ... de ahí se dan....¿no? . Ahí.. Mmmm.. No sé, no sé si pueda decir si es negativa o positiva; hay cosas tal vez negativas como lo que habíamos dicho que .. para ingresar ahora a las universidades o hay .. estos requisitos que son limitantes para algunas personas, tal vez de esa forma es negativo.

Eh... no sé, positivo. También debe haber algo positivo en el sentido de que es... cuando compartimos un idioma, sea este el que sea, en este caso es el inglés, eh... tal vez tenemos acceso a muchas más cosas. Si mucha más gente puede hablar ese mismo idioma, tenemos acceso a cosas que sino, que si solo se concentran las cosas en un idioma ya no tendríamos acceso, ¿no sé si eso es una parte?

Eh... Y aparte de esto, Anita, no sé.. porque ... se vuelve bastante político. Es una cuestión política y ahí sí que ya no... es decir, se me hace difícil ahí poder dar una opinión más, en la parte, en la parte política.



Y justo pensando en esa cuestión política, algunos autores señalan que la enseñanza del inglés no es neutra, es decir cuando no hay neutralidad, hay algún interés detrás, hay algún propósito ¿Ud. cree que la expansión y la enseñanza del inglés tienen algo oculto detrás, algún interés detrás? O de alguna manera


Bueno, no sé si de parte nuestra... por ejemplo que aquí que ahora eh.. las escuelas se supone que los chicos tienen que tener inglés. Ni siquiera es una opción de varios idiomas sino es el inglés .


Pero lo que.. se me vino a la mente, eh... cuando me hizo esa pregunta, es, no sé si Ud. se acuerda, cuando estuvo Barak Obama de presidente de los EEUU, él tenía ese programa, no me sé el nombre exactamente, pero me parece que era 200000 strong, o algo así, ya... y la idea, obviamente, ahí sí es un tanto .. política, creo que fue un tanto política, pero en el sentido de lo que él quería, o lo que estaba promocionando más o menos, me parece, es que, gente de los EEUU vaya a otros países y gente de otros países venga a los EEUU con la intención de, de crear lazos de... no sé si podemos decir, de hermandad para que se conozcan las culturas, para que la gente conozca como es la cultura estadounidense, aprendan el idioma y las otras personas también vengán a los EEUU y la conozcan mejor.


Ajá, ajá


Y si hay ese acercamiento, entonces hay una posibilidad también de poder relacionarse de mejor forma, ¿no es cierto? Si Ud. conoce a la cultura, si Ud. conoce a la gente, entonces ya no son tan extraños, ya se conocen, ya hay una relación. Y hay posibilidad de llegar a acuerdos, ya hay posibilidad de hacer más cosas, hay posibilidad, no sé, de tanta cosa; entonces en ese sentido tal vez sí... político, eh... y se lo pinta de buena forma, ¿no es cierto? conozcámonos, compartamos culturas, veámonos quiénes somos y podemos llegar, de esa forma, conociéndonos, a mejores acuerdos a futuro o a relaciones internacionales, a mejores relaciones internacionales. Eh... por ahí, ¿no es cierto? tal vez.


 Privilegio a conocer/acceder al inglés~ 


 Percepción positiva de expansión de inglés

 efectos de la expansión del inglés~

 Dificultad para dar una opinión política~

 efectos de la expansión del inglés~

 Intereses por expandir el inglés~

 Intereses por expandir el inglés~

Ahora nosotros aquí, los chicos obligados a aprender inglés, tal vez sea eso, ¿no es cierto? porque en este momento **la lengua es tan... fuerte alrededor del mundo que desde la perspectiva nuestra, de nuestro país queremos que nuestros hijos, que nosotros mismos no nos quedemos relegados al no tener el idioma; entonces si se enseña el idioma, la idea es... que tengamos la posibilidad de ser parte de este mundo** que se está dando en, en inglés, con ese idioma.

Por ejemplo, en el instituto que yo le había comentado, Anita, ¿por qué viene los chicos? no es que vienen porque ellos aman el inglés; teníamos mucha gente, muchos chicos que están obligados a irse por los papás, claro y otros. Pero después de un tiempo ya les gusta el idioma y ya quieren aprender, pero, pero ¿por qué?, ¿por qué les ponen los papás?, es costoso, no es, no es barato el programa y no es un semestre, un ciclo, son varios niveles que ellos tienen que tomar si es que quieren terminar el programa y... se vuelve una inversión bastante fuerte de tiempo, de dinero; entonces ¿por qué van? Los papás siempre dicen bueno queremos darles la ventaja a mi hijo o a mi hija que tenga el inglés, que pueda tener otras posibilidades, que, que le consideren mejor en un trabajo, que pueda acceder una beca, que en algún momento pueda hacer una maestría en otro lado, ya tiene el idioma. Entonces sí...

Como una herramienta


Como una herramienta de acceso a las cosas que **otros tienen acceso porque, porque tienen el idioma y mucha gente ya no, si es que no tiene....** Entonces, eh.... yo lo veo de esa forma, ¿no? que **estamos queriendo darle esa herramienta para que puedan acceder a esas cosas que si no tenemos el idioma no lo vamos a acceder.** Ahora diga Ud., tantos.... En nuestra área mismo Anita, claro obviamente es el inglés, pero en tantas... otras áreas, **estoy pensando en los compañeros de aquí. Si es que no leen en inglés, no pueden acceder a esos artículos, a ese conocimiento;** entonces estamos, en cierta manera, **obligados** a; si es que no tiene el lenguaje completo, por lo menos a leer, por lo menos a leer, para tener ese acceso. Claro, sí.


Un poquito nos habló de la cultura.... Y me hace acordar con este programa que tenía Obama, esta cuestión de conocer la cultura y todo, y recuerdo que nos comentó sobre desde su experiencia tan vivida, cómo transmitía de alguna manera, o cómo mostraba cómo era esa cultura anglosajona, especialmente la estadounidense. ¿Cree que es importante entonces transmitir la cultura?, si cree que es importante ¿por qué?



Yo creo que sí. Lo que pasa...es que volvemos a ese punto de... Es como lo hablábamos del acento, ¿no? o sea ahí pensamos en otro debate. Podría darse el debate de qué cultura Ud., va a presentar, ¿no es cierto? Porque no son las mismas, es como decir bueno Ud. va a aprender español y que cultura va a enseñar, la mejicana, la colombiana, la ecuatoriana, la argentina. No somos iguales, compartimos el idioma pero **no** la cultura, y ahí ya van las diferencias en ¿qué decimos, cómo decimos?, son culturales, tienen una carga cultural; ¿no es cierto?



Por ejemplo, estaba leyendo de nuevo la entrevista y nosotros aquí decimos bastante "coger", entonces, cogí esto y cogí el otro, y un argentino me va a decir ¡no! Me mata. Él tiene otra, otra idea de lo que es coger, ¿no es cierto? hay otra .. connotación de la palabra, pero no es que nosotros estemos usando la palabra **mal**, porque "coger" significa coger algo, agarrar. Ya... lo que sea en nuestro contexto. Entonces, eso es cultural, eso es cultural, no tiene nada que ver con el español. Entonces ahí en el inglés también hay otras expresiones que tienen una carga cultural que lo dicen allá y nosotros no lo decimos en inglés americano, las diferencias


 El inglés y la globalización~  Percepción


 Privilegio a conocer/acceder al inglés~


 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Privilegio a conocer/acceder al inglés~ 

 Beneficios del aprendizaje de inglés~
 En academia el que no sabe inglés está limitado

 Importancia de abordar temáticas sociales/

 Importancia de abordar temáticas sociales/

 Importancia de abordar temáticas sociales/

 Importancia de abordar temáticas sociales/

Por ejemplo *rubber*, a *rubber* es una cosa en los EEUU y otra cosa en Inglaterra; entonces ya tiene una carga cultural. A mí sí me parece interesante enseñarles un poco de cultura, lo que pasa es que a veces sí tiene más sentido, enseñarles, ...no digo que sea lo, lo que deba hacerse, pero sí tiene más sentido, por ejemplo, enseñarles un poco más de la cultura americana pero es porque nosotros tenemos un conexión más cercana a esa cultura que a la cultura británica, ¿no es cierto?

Sí, sí

Es decir, relaciones, estamos más cerca. Bueno no sé si más cercana, pero ¡bueno! eh... tanta gente nuestra que está viviendo en los EEUU y que vienen acá a nuestra área del Azuay, y... Que se ha ido tanta gente del Azuay a vivir allá. Entonces ellos comparten ya una cultura americana. La gente que ya se ha ido, que empieza a vivir allá, Ud. les va a oír hablar de *Thanksgiving*, les va a oír hablar de, de ... *Christmas*, de *Eastern*, *Eastern Bunny*. Entonces eso no hay aquí, ni tampoco hay en Inglaterra. Entonces de cierta manera .. tiene un sentido enseñar un poco de eso, yo no digo que enseñar siempre eh...Pero si hay, hay cosas que son culturales, digamos de la cultura. No sé si Ud.. conoce a esta... esta Doctora, se llama Lucy Worsley. No sé si Ud.. ha escuchado de ella.

No, No.

Ella es una doctora en Inglaterra.

Ya

Y ella es historiadora y es curadora de los museos de Inglaterra. Es súper interesante, tiene muchos shows de historia, ¿no? Entonces la razón por la que le menciono es que alguna vez estaba viendo un show de ella sobre la evolución de eh... la evolución de las... de los espacios, de vivir, en una casa, entonces hablaba del *livingroom*. Entonces ella estaba hablando de cómo había evolucionado el *livingroom* en Inglaterra, entonces de cómo era que antes era un cuarto de todo mundo, que tenía una fogata en el centro, etc.

Y en algún momento ella habla sobre la distinción, obviamente hay las distinciones eh... de, de las personas, los que son los pobres, los ricos y así todo; entonces ella hablaba que... Dependiendo de qué clase social Ud. era, Ud. también tenía un tipo de vela, ¿no? La vela que tenía tanto cebo era para ni se quien, la vela que tenía menos cebo era para aquel. Pero allí en esa explicación que ella daba

Sí

Ella presenta una vela de dos... que, que se quema a ambos lados, que se quemaba, pero es largo, entonces Ud. no le pone eh... verticalmente sino le pone horizontalmente porque se quema a ambos lados. Y ella hablaba esto... entonces, y hay una expresión, no me acuerdo, eh.... bueno hay una que se llama *Burning the midnight oil*, ¿no es cierto? ah....*Burning the candle at both ends*, or *something*, o algo así, que no me acuerdo muy bien. Pero viene de ahí, viene de esa situación histórica y cultural de, de Inglaterra, pero son expresiones que nosotros usamos todavía, y es cultural. Es muy interesante, ¿no es cierto? Tiene una carga histórica, una carga cultural de por qué se dice tal cosa, entonces.... Hay, ..hay otra, por ejemplo, no sé si Ud. ha escuchado, se les dice a los niños ¿no? *Sleep tight, don't let the bugs bite*.

-- *don't let the bugs bite*. No, no



Migración a EEUU promueve aprendizaje d



Importancia de enseñar temáticas culturales



Importancia de enseñar temáticas culturales d

No ha escuchado esa. Bueno, yo a mis guaguas les digo, y les hago como burritos, no es cierto, bueno ya no tanto, ya están grandes. Les hacía, les metía bien la cobija y les decía *Sleep tight, don't let the bugs bite.*

Y esa expresión también viene de Inglaterra interesadamente, porque allí habían tenido esas camas que no, que no, claro son los postes pero tienen como una, una.....Es como una.... hay un tejido debajo de cuerda y le ponen encima la..., la..., el colchón y el colchón es hecho de paja y todas esas cosas. Y en esa época, qué le digo, 1400, 1500, yo que sé pues, sí había los bichos y las pulgas y todo

Claro, que se subían

Y claro, entonces, el rato que Ud. mete en la cama, le arropan así, se envuelven en y ya no sale hasta el siguiente día, y lo hacen de esa forma para evitar que le piquen los bichos. Y viene de ahí. (Risas) ¡Imagínese!

De siglos

Claro. Entonces todas esas cosas, claro uno no les dice todo eso a los chicos, obviamente pero eh... sí tiene una carga cultural. Es que el idioma no se hace solo, no viene de la nada, el idioma es de la gente

Así es

Y la que los hablan hacen el idioma
Y esas son las riquezas, y .. los colores de cada...

Del idioma. Claro, eso es lo lindo.

De no sería como un caparazón, medio algo suelto, medio algo frío

Claro. A mí eso, no sé, a mí me gusta eso ... del idioma.


Sí, sí es muy interesante. Muchas gracias y eh... yéndonos un poco a los materiales que se utiliza en la clase. Supongo que existen textos básicos determinados por el instituto y generalmente son editoriales del exterior.


Sí, sí


¿Qué piensa sobre esos materiales del exterior? Creo que ... hay en toda institución, se utiliza de alguna manera material del exterior en todo lado.


Claro, (inteligible) Como Ud. sabe o son británicos o son americanos, así viene a ser; tenemos los que son *Oxford*, tenemos *Longman*, tenemos *Pearson*, tenemos todos esos. Eh.. A mí sí me gusta utilizar el material en la clase. Sí, y sí me gusta el material que estas editoriales presentan porque generalmente es muy bueno y tienen gente que es muy preparada para hacer el material. A veces hay discusiones de que nosotros mismos deberíamos generar material aquí.


Pero Ud. sabe que generar material aquí, pero Ud. sabe Anita, que generar material no es así tan fácil como se presenta. Y lo que se termina, es igual de diferentes fuentes y se pone todo junto. Entonces, no es que estoy haciendo material. Entonces no está tan mal utilizar material que ha sido estudiado, preparado. Claro que cada uno de los autores tiene una perspectiva de


 Importancia de enseñar temáticas culturales d


 Importancia de enseñar temáticas culturales d

 El idioma constituido por elementos lingüísticos

 El idioma constituido por elementos lingüísticos

 experticia de editoriales extranjeras~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 experticia de editoriales extranjeras~

cómo enseñar el idioma y eso es lo que se va a ver; entonces Ud. tiene que analizar el texto, y ver qué está haciendo el texto, ¿no? cómo está presentando el texto el idioma.

Eh... tampoco creo que el texto debe ser una camisa de fuerzas, pero si me da la posibilidad de tener ese *back on* en un curso que se... a ver, "tengo que cubrir ciertas cosas" y yo añado, yo añado.

En el instituto donde, que le vuelvo a comentar, trabajé muchos años ahí, nosotros lo que, lo que ... pedíamos a los profesores que hagan, es que, obviamente nosotros no podíamos nunca dejar qué es lo que un profesor decida qué es lo que va a enseñar, por la naturaleza del instituto al que me refiero y por el tiempo corto que estaba cada profesor, ¿no es cierto? en contratos temporales de nueve meses. Entonces Ud., sabe que al comienzo de un trabajo a Ud. todavía le cuesta conocer el programa, qué hacer y todo, entonces no se le puede.... Como Ud. empieza a trabajar tan rápidamente, no sabe cuáles son las expectativas y hasta que Ud. se dé cuenta cuáles son las expectativas ya pasó el tiempo, ya pasó seis semanas. Entonces nosotros no podíamos dejar.

Entonces teníamos obviamente, si tiene un libro de base y eh.. una expectativa de cómo enseñar la clase, que es TEFL no es cierto, cómo se enseña es TEFL o TESL, todos ellos. Se presenta la clase, y ah.. lo que sí, se decía a los profesores, porque obviamente ya vienen con la experiencia, es tienen ese back up, ahí está lo que tienen que enseñar pero pueden traer otro material, ¿no es cierto? para complementar, para que las clases sean interactivas, para que los estudiantes participen.

Mi perspectiva es esa de los libros, ¿no? Yo tengo el libro, yo sé que tengo que dar ciertas, específicamente, ciertas cosas del libro; por ejemplo lo que es la parte gramatical, lo que es el vocabulario tengo que trabajar y el tema. Entonces con eso yo traigo cosas que le complementen al libro, que me ayuden a, a trabajar el tema del libro, pero no le veo como una camisa de fuerza y entonces si hay algo que no me gusta o creo que no está suficientemente desarrollado, o que no es de interés de los alumnos, porque Ud. sabe, eso también es importante ver qué les interesa a ellos, cómo vamos a llegar, entonces yo no lo uso.

Pero claro, los libros también tienen una.... Eh... Bueno, ¡no! **Sabe que ahora los libros ya no tienen esa carga cultural solamente de Inglaterra, de, de los EEUU,** no tanto el Canadá, no tienen ya tanto esa carga cultural. Por ejemplo hay los libros de *National Geographic*, son una belleza de material, pero también hay que aprender a usarlos porque... bueno.. en todo caso. Y recién vi unos, uno, no sé si se llamaba *World algo eh....* pero todos los temas, Anita, todos los temas eran culturales, pero era del mundo.

Ah... medio más internacional



internacional, completamente internacional, era una belleza, una belleza. En una, en una lección hablaba sobre la India, digamos así; en otra... El Ecuador estaba ahí, teníamos una lección de Galápagos. Entonces había de la India, de Galápagos y de ni sé qué lado .. de Brunei, pero entonces tenía .. un énfasis internacional, estábamos aprendiendo sobre otras culturas utilizando el lenguaje, al lenguaje como lengua franca.


Claro en ese sentido


En ese sentido, para aprender sobre estas otras culturas. Entonces, no sé, ¿no?.... es decir... Alguna vez me presentaron unos libros, pero tenían... Ud. veía un montón de gente china o

 Necesidades de estudiantes~

 Necesidades de estudiantes~

 Necesidades de estudiantes~  Conte

 libros presentan temas culturales de todo el

 libros presentan temas culturales de todo el

asiática; entonces decíamos, “no pues, aquí como se identifican nuestros estudiantes”; es decir ese contexto era específicamente enfocado para Asia.

Claro

Entonces ahí claro, ya no pues, ya no compagina con nuestros estudiantes. Pero... Sí, sí, sí me gustan los libros. Hay otros libros que le presentan eh.. que le digo, en los audios todo tipo de pronunciación o acento, o sea todo tipo de acento, entonces los chicos tienen la posibilidad de escuchar de todo. Otros que son específicamente, *British*; otros que son específicamente, *American* y hay gente ... entonces Ud. ahí ya ve.... enseña... o sea cada, cada... lo que cree cada uno, porque hay gente que dice, “no, nosotros queremos enseñar *British English*”

Eso pasa en el colegio de mis guaguas, ellos tienen....Que no entiendo todavía, pero bueno. Porque ninguno de los profesores es británico, es decir cómo les puedo enseñar *British English* ni siquiera puedo enseñarles el acento, si es que vamos a eso, ¿no es cierto? Y les están enseñando... entonces mis guaguas vienen y alguna vez me dicen “es que se dice así”. Digo, es *British English*, “pero nosotros decimos así” (risas). Pero está bien que aprendan del otro también, ¿no? Entonces...

Ah entonces ellos le dicen a usted, le enseñan a Ud. (risas)

No, pero está bien. Yo si le dije anteriormente, a mí sí me gusta, me gusta bastante el *British English*. Pero nada que ver con lo que, con lo que uno aprende primero, pues. Yo tengo una compañera aquí, Ellen, no sé si le conoce, bueno, cuando ella aprendió inglés, ella aprendió con ese, con el *British accent*. Entonces, Ud. le oye, y está bien porque eso es lo que ella aprendió

Eso le sale, es natural

Le sale, claro, es lo natural.

Siguiendo con esto de los materiales, nos comentó Ud. sobre los exámenes del TOEFL y el IELTS como requisitos para ingresar en una universidad americana o europea dependiendo. Eh.... ha pensado en otros instrumentos para evaluar el inglés? Porque claro estos instrumentos evalúan el nivel y son exigencias para ingresar a las universidades

Sí

¿Piensa que estos son los únicos instrumentos para evaluar el nivel de inglés? ¿Cómo más se podría evaluar el nivel de inglés? ¿Ha pensado en otros instrumentos para evaluar el nivel de inglés de nuestros profesores? O en otros mecanismos para profesores de inglés, digamos así, profesores medios


Realmente no, así pensar en otro instrumento, Anita, no, no, no, yo nunca he pensado. Yo sé que .. los docentes tuvieron que tomar ese examen, el TOEFL, específicamente, ¿no? Creo que era el oficial o era...


No, El TOEFL, primero fue el PET después fue el TOEFL

Fue el TOEFL sí, eh...para los docentes de aquí ... eh... yo no sé si es que hay otro examen. **Lo que pasa que son dos exámenes que están tan reconocidos internacionalmente.** Eh.... pero ambos tienen una perspectiva bien específica, ¿no? Por ejemplo el TOEFL si es bastante, eh.. es académico. La idea del TOEFL es que, es para que la persona pueda estudiar en los EEUU

 preferencia por inglés americano y/o británico

 preferencia por inglés americano y/o británico

 Exámenes estandarizados son reconocidos~

 Propósitos de exámenes estandarizados~

Claro

O en una universidad, no debería decir de los EEUU porque es aceptado en muchas universidades. Entonces, la idea es determinar que la persona tenga suficiente nivel de inglés para que pueda exitosamente cursar un nivel universitario en un país de .. habla inglesa. Entonces, eh.. en ese sentido, claro, muestra el nivel de inglés de una persona, pero no va a determinar en ningún momento que tipo de profesor va a ser.

Claro

Eso ya es otra cosa, eso ya es otra cosa; este, este momento solamente está diciendo “tiene tal nivel de inglés”, nada más. Y ni siquiera.. verá que ni el TOEFL ni el IELTS tienen una, tienen calificación de pérdida o pase. Ellos lo que tienen, el IELTS tienen bandas y el TOEFL tiene calificaciones sobre, sobre 120 puntos y el IELTS tiene bandas hasta 9, entonces si Ud. tiene la banda 9 es un C2, que es casi o nativo hablante. Ya, y el el... generalmente, por ejemplo si Ud. ve los requerimientos a las personas se les piden que tengan un 6.7 para ingresar a las universidades. Más o menos viene a ser un valor B2 en el valor europeo, B2 un poquito más alto y dependiendo de la universidad le piden más alto. Es para ver su nivel de inglés.

No sé si es justo, creo, no podría yo decir si es eso justo; sin embargo, Anita, también por ejemplo si es preocupante, no sé qué considere Ud., pero sí es preocupantes por ejemplo que haya estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de aquí o de otro lado y que no manejen el idioma. ¿Qué van a enseñar?, es decir ¿qué van a enseñar?, entonces si es que llegan alguien ya con el título. Llega esa persona y tome elDigamos se le pide que tome el TOEFL y en el TOEFL o en el IELTS no tiene un B2.


Claro, o no tiene ni un A2, pongamos


Pero, ¡imagínese ni un A2! Entonces, qué enseña, qué va a enseñar, qué va a enseñar, el verbo *to be*, eternamente. No llega más.



Entonces tampoco podemos obviarle, esos alumnos deberían ... no sé, es una exigencia grande, pero sino, .. Es como cualquier otra carrera, Ud. tiene que prepararse, tiene que sacar su material, Ud. tiene que saber lo que enseña. Es como el historiador que ni siquiera sabe la historia mínima. Entonces ¿qué va a enseñar en el aula? Entonces es lo mismo aquí, ¿no es cierto? si eso es lo que va a enseñar, tiene que dominar, Ud. tiene que saber; yo sé que nos cuesta mucho más, ya hablamos de eso antes, las ventajas que unos tienen y otros no tienen, pero tengo que buscar la forma, ¿no es cierto?


Entonces, por el momento estas herramientas son válidas, al no existir otras herramientas


Bueno yo no sé qué tan válidas son, pero si dan una muestra del nivel. Entonces si dan una muestra del nivel.... No sé si es justo que se mida al docente de esta forma Pero si es que no es esta la forma, entonces debería buscarse otra forma. ¿No es cierto? Pero sí debe medirse y en las aulas se debe conocer también con los estudiantes. ¿No es cierto? Cuál es su nivel... o Pero si deben saber porque... sucede que después eh... están en el aula y vamos a tener dificultades con lo que están enseñando en el aula. ¿No es cierto? o, o.... para ellos mismos si pensamos en la parte personal o profesional, si es que un docente de inglés su nivel es un B1... cómo va a ¿cómo sigue progresando? ¿Se va a quedar en ese B1? Hasta para esa misma persona si quiere hacer una maestría en idiomas o si quiere hacer, como está haciendo


 Propósitos de exámenes estandarizados~

 Propósitos de exámenes estandarizados~

 Exámenes estandarizados pueden no ser
 Manejo/dominio del idioma~

 Habilidades de un profesor de inglés~

 Habilidades de un profesor de inglés~

 Exámenes estandarizados pueden no ser apropiados

 Contexto educativo ecuatoriano~

Ud. su Ph, o si quiere acceder a tantas cosas; es decir, un B1 no le va a ayudar, un B1 no es solo pronunciación, no es solo saber la gramática, es vocabulario, es poder entender lo que está leyendo, es .. tantas cosas.....Entonces..... No es suficiente para el docente que es docente de inglés. Tiene que tener más, tiene que tener un nivel más alto.

Es como alguna vez, cuando yo recién regresé de los EEUU, yo tengo un *minor* en francés. Ya me he olvidado, puedo decir hola, y comprendo ciertas cosas. Pero era un *minor* así como aquí. Entonces yo... Podía escribir y hablar, tal vez a un nivel B1. Y alguna vez alguien me dice, ahí donde empecé a trabajar, "Qué tal si vos das unas clases de francés". Yo les dije ¡no!

Claro, Ud. se aterró

No, no es que me aterré, Anita, sino que no era mi.. yo no era profesora.... Primero no era profesora de francés y segundo yo no tenía un nivel como para meterme a enseñar algo que yo todavía estaba como estudiante, recién aprendiendo, y que no tenía...No iba yo a poder enseñar más que un básico. *Bon Jour* y ya (risas)

Me gustaba bastante, pero no. Si yo todavía estaba aprendiendo, cómo iba yo a poder enseñar, eso también yo sabía, pero.....

Sí, sí, sí. Es básico el nivel.

También nos comentó Ud. la vez anterior, un poquito (interrupción corta) que Ud. utilizaba el enfoque comunicativo en sus clases, digamos no, nos comentó eso, sino estaba en el cuestionario en línea de hace fuuu

Ah! Sí, claro el cuestionario en línea.... El enfoque comunicativo

Porque se había puesto más o menos que pongan más importante, menos importante y Ud. había puesto el enfoque comunicativo. Y en realidad muchos docentes lo pusieron

Claro, claro, me imagino. Es que yo creo que nadie en este momento va a decir hago *grammar*. Todos queremos ser comunicativos.

Yo cuando estaba haciendo en mi maestría en algún momento, Ud. ha de haber leído, Anita, también sobre el *post-method* y yo ahí me identifiqué también.... No creo que Ud. tenía nada de *post method*


No, no había del *post-method*. Había otros, pero ese no.



Sí, entonces ... A mí cuando yo estaba leyendo eso y pensando, yo Un tanto me identifiqué más a ese sentido, Anita. Claro que **queremos que el aula sea comunicativa. Pero ah.. la idea del *post-method* , yo puedo estar errónea , pero me parece que era sumamente interesante porque yo ya no me atengo a un método, no es que yo hago comunicativo, no es que yo hago *grammar translation*, nada; sino yo hago lo que necesito en mi aula.** Entonces Ud. sabe hay algunos mayores



Sí, sí



Ya y ellos quieren la gramática, ellos quieren la explicación, la forma, por qué, cual es la estructura, con que va, donde, ta, ta ,ta ,ta ,ta



Quieren que le expliquen



 Habilidades de un profesor de inglés~




  Metodologías empleadas por docentes

  Importancia de método ecléctico~

  Importancia de método ecléctico~

  Metodologías empleadas por docentes

  Necesidades de estudiantes~

  Importancia de método ecléctico~  N

Quieren que le expliquen. Si yo hago mi explicación en la clase, no creo que sería justo que alguien me venga y me vea y diga , “no pues, está haciendo, *grammar-focused*”

Total

Grammar total; sin realmente comprender qué está sucediendo en mi aula porque solo ve ese, ese pedacito, ¿no? Pero ¿por qué hago *grammar* así? mis estudiantes me han pedido, digamos, en esa instancia, ya.

Pero, a mí sí me gusta bastante eh.. hacer ... *group work, pair work*. Sí .. creo bastante en *less talk from the teacher more talk from the students*, pero cuando me toca hacer la gramática, claro le, le trato de presentar en contexto para que vayan viendo los estudiantes, pero en algún momento sí presento la, forma, la forma, el significado, que vean el significado primero, pero la forma, ¿no es cierto? cómo tiene que ser estructurado porque.. a veces siento que la gente para evitar que le digan que está haciendo mucho *focus on grammar*, ya no hace, obvia esa parte y los estudiantes no saben .. esa parte que también es importante. Si Ud.. le enseña en español a alguien, le va a enseñar ¿no es cierto? esa parte gramatical que es sumamente importante en el idioma.

Entonces, sí, claro yo decía *communicative method*, pero yo creo que más me voy al *post-method*. No hay un método, no hay un método ideal, sino yo tengo que buscar que es lo que funciona mejor con los estudiantes que tengo.

Claro, claro

Y cómo puedo llegar a ellos de mejor forma. Eh..... pero sí me gusta mucho que estén en grupos, que trabajen juntos, que, que haya esa interacción entre ellos. Eso sí, eso sí, sí me gusta bastante.

Claro, una interacción constante, digamos más tiempo entre ellos.

Sí, sí y menos tiempo para el profesor.

Perfecto, y pensando un poco en ese *post-method*, ¿Qué rol juega el español en sus clases de inglés?

Ah! Claro.

¿Cómo, cómo le ve al español?








Eh.... **Depende del nivel**, creo yo. Recién me dieron una clase del nivel 3 de créditos y ... no les conozco bien todavía, solo he tenido dos clases.

Claro, con todas estas guerras.

Sí, sí solo he tenido dos clases. *Hello, hello*, ta, ta, ta, quiénes son y no estuvieron todos y el examen de diagnóstico, entonces nada, nada; no les he visto más. Hoy día tengo clases con ellos. Entonces... esa primera clase, la primera parte, yo .. hablé sobre las expectativas del curso, sí les hablé en español. Eh..... pero más que nada porque como eran expectativas del curso, ¿no es cierto? tienen que estar a tiempo, pa, pa, pa

Mi idea era “queda claro”, y no hay por donde perderse; es decir, no me van a venir a decir que yo no les expliqué, que no entendieron. Esa era más la perspectiva de darles en español. **Pero por ejemplo en los otros cursos que he tenido, que le digo, un nivel 5, intensivo, 6, 7,8, o el TOEFL. En el TOEFL, a ver, en el TOEFL casi que nunca hablo en español.** Eh.... en algunas



-  Importancia de método ecléctico~
-  Importancia de método ecléctico~
-  Metodologías empleadas por docentes
-  Metodologías empleadas por docentes
-  L1 herramienta de comunicación en aula de i
-  L1 herramienta de comunicación en aula de i
-  L1 herramienta de comunicación en aula de i

clases nunca hablaba en español, a menos que, por ejemplo, haya un vocabulario, una palabra que, que... eh... trato yo de explicarle el sentido de la palabra en inglés, pero a veces tengo algún alumno que es súper bueno, digamos así, y ¡pag! les traduce porque él está diciendo, "Ay la teacher", porque yo me imagino él está diciendo, "Ay la teacher tanto que se demora para explicarles en vez de darles en español",

Rápido

Rápido, pero La idea es que el estudiante comprenda la palabra sin que tenga que utilizar el español, pero algunos alumnos no tienen paciencia. En todo caso, a veces, en vocabulario, sí. A veces por algún vocabulario, tal vez la traducción. Pero en el TOEFL, no mucho porque he tenido clases que no les hablo casi nunca, o nunca; les hablo en inglés y nos encontramos en español y los chicos se ríen porque dicen "Teacher, es la primera vez que le escucho hablar en español", fuera, fuera de clase.

Es hasta chistoso, medio raro por la costumbre de hablarles solo en inglés

Claro, sí. Para eso Anita, para..

Dependiendo del nivel y de las circunstancias

Dependiendo del nivel y de las circunstancias. Pero si son niveles un poco más altos, donde que tienen un, que le digo yo, tiene un B1 para arriba, yo creo que mucho menos, mucho menos. Lo que sí es hablarles más lento, tal vez otro vocabulario, eh.... o cuando se acercan directamente a hablar conmigo para alguna pregunta entonces ellos mismos dicen, "teacher por favor, en español".

Pero en el aula trato de no usar porque eh.... tal vez crea a veces esa expectativa de que el profesor sí me va, me va a facilitar hablándome en español. Y bueno todo.. mucho de las cosas de las que yo creo, Anita, vienen de este contexto que yo vengo trabajando antes de venir acá a la universidad.

Entonces por ejemplo, nosotros estamos en un país en donde el inglés es una, una lengua extranjera, ¿no es cierto? Nosotros no necesitamos, esa es nuestra realidad, nosotros no la necesitamos, para nuestro diario vivir, no necesitamos el inglés. A menos como también le comentaba, se va y encuentra el *barbershop*. Y me he reído porque veo la, la, el letrero del *barbershop*, y ¡todos los cortes estaban en inglés, Anita!


¿Así?


Todos, todos no sé, si algunos no, por aquí tengo la foto, después para mostrarle. Todos los cortes estaban en inglés y yo le decía a la persona que estaba al lado mío y ¿cómo el señor entiende? Porque, verá, es solo para hombres, ¿no? el *barbershop* es de hombres. Digo, el señor le entenderá, qué corte va a pedir y le trasquila y ni sabe ni que ha pedido, pues está todo en inglés (risas)


Bueno, en todo caso, eh.. no necesitamos, no necesitamos. Entonces el rato .. para nosotros


Esa era otra cosa que para mí me preguntaban, ¿puedo utilizar si sé el español, puedo utilizar el español?

Entonces nosotros le decíamos, "No, no". Hasta en los niveles más bajos, 'no'. 'No', en el sentido de a menos que sea sumamente necesario. Pero, ahí era otro contexto, porque allá nuestros profesores, yo si le decía que eran generalmente, nativo hablantes. Teníamos si y no


 L1 herramienta de comunicación en aula de i


 L1 herramienta de comunicación en aula de i


 L1 herramienta de comunicación en aula de i

 L1 herramienta de comunicación en aula de i

 Influencia del español y contexto en lengu

 efectos de la expansión del inglés~

 efectos de la expansión del inglés~

 L1 herramienta de comunicación en aula de i

nativo hablantes, pero si no era nativo hablantes, que le digo teníamos de Alemania, tampoco, es decir que no es que es, sabe español, ya. Y muy pocos que eran bilingües, si teníamos pero muy pocos

Entonces había dos razones ahí para que no utilice el español:

La primera porque el profesor mismo no tenía suficiente dominio del español, para usarlo correctamente. Entonces, si le dejábamos que esté hablando en español, podría haber dicho cosas que realmente no son verdad, es decir confundir vocabulario, estructuras, a menos que sea algo muy simple, como una instrucción, siéntense o yo que sé.

Entonces les decíamos, “no, tal vez en el primer nivel una que otra cosa, si es que sabes. Pero si es que eres un profesor nativo hablante, que vienes también acá a aprender el idioma, no vas a poder”; es decir, “ni siquiera se te va a cruzar por la mente”. Y la otra razón era porque nosotros no queríamos que los estudiantes tengan a un profesor que les está hablando español en los primeros niveles y después esperen que el siguiente profesor le hable también en español. Entonces se volvía, nosotros le decíamos *Becomes a clutch*, ¿no es cierto?, una muleta, para que, para que me facilite las clases. Y ese no era y ese no es, digamos no era el servicio que se estaba ofreciendo, ¿no es cierto?... Si quiere hablar español

Vaya no más

Y en verdad tuvimos algunos padres de familia que nos decían “oiga pero el profesor no le habla nada de español”

Ah ¿se quejaban?

¡Muy pocos, muy pocos!, pero después les explicábamos por qué, entonces decían, “Sí, claro, tiene toda la razón”.

Y la tercera razón, los profes no tenía suficiente español, no queríamos que el alumno lo use como una muletilla.







Y la otra razón realmente es esta de que nosotros aquí estamos en un país donde no se necesita el inglés y los alumnos; claro que tienen mucho más acceso al inglés. Todas las cosas por internet, ya. Pero sigue siendo el espacio en el aula como un espacio en inmersión, entonces en ese espacio de inmersión, ese poco tiempo que están allí, debería ser sólo, ser en inglés para que ellos estén, en ese momento, inmersos en el idioma y vayan absorbiendo todo lo que pueden.

Fuera del aula van a volver a hablar español con todo el mundo. Entonces la idea era esa, ¿no? y por eso yo también sigo pensando igual; es decir no quiero hablar mucho en español porque después ellos saben que yo sí puedo hablar español también, ¿no es cierto? y van a esperar que yo les explique.

Pero con los niveles más bajos, sí se hace más difícil.

Claro siempre es un poco más complicado

Sí, siempre es un poco más complicado. ¿Cómo les explico? Ya Ud.. les ve no más la cara, perdidos (risas).

-  Desconocimiento del español~
-  Limitaciones de profesor nativo
-  Desconocimiento del español~
-  L1 herramienta de comunicación en aula de i
-  Limitaciones de profesor nativo
-  fluencia del español/ contexto en lengua meta

Entonces ahí sí, pero eh...Lo que pasa es que nosotros tenemos esa, ese.... Digamos,...eh.... Ese dilema aquí porque todos hablamos el mismo idioma, porque si Ud. se va eh.... si Ud. estuviera, digamos en los EEUU, enseñando inglés a gente que emigra, Ud. no va a tener ahí un grupo solo de hispanohablantes, ¿no es cierto? Ahí va a tener chinos, ahí va a tener coreanos, de todo lado. ¿Qué idioma va a hablar ahí? Nada ahí Ud. tiene que hablar inglés, porque tiene que hablar inglés y tiene que hacerse entender solamente con el inglés, hasta que ellos vayan desarrollando y desarrollando


Pero ahí el desarrollo es mucho más rápido. Ya están en contacto con el idioma en todo momento, Es otra cosa.


En ese cuestionario en línea con el que también me ayudó, en una pregunta sobre objetivos, que tenía 4 opciones de respuesta (objetivos lingüísticos, comunicativos, interculturales y educativos, estos últimos referidos a desarrollar en los estudiantes sus habilidades, su identidad, su responsabilidad como ciudadanos, etc.); en esta pregunta se les consultaba sobre los objetivos que debe priorizar un profesor de inglés y resultó que la gran mayoría de profesores no consideraron para nada los objetivos educativos. ¿Qué opina al respecto? ¿No son válidos, son válidos estos objetivos en la clase de inglés? ¿Por qué los docentes no los consideran?

No sé si es que no tiene importancia la parte educativa, pero tal vez las otras pesan mucho más en un aula para la enseñanza de un idioma: la parte lingüística, la parte cultural, la parte comunicativa. Tal vez sea porque cuando pensamos en responsabilidad ciudadana se nos viene a la mente una clase de sociales, de cívica. En niveles bajos se hace difícil poder tratar estos temas de ciudadanía, etc. cuando los estudiantes recién están empezando a utilizar un lenguaje y pueden solamente hablar de cosas simples, concretas, directas, de sí mismos. Tal vez en niveles más altos se podría usar el idioma para tener debates sobre estos temas educativos. No me acuerdo, pero creo que hubiera escogido la parte comunicativa.

A mis alumnos del nivel 3 siempre les recuerdo, cuando hacemos speaking, que están en el curso para comunicarse con otros, comenzando con temas tan simples como los saludos.

 Lo lingüístico, cultural y comunicativo es más

 Dificultad de abordar temas complejos con ni

 Comunicación es un objetivo fundamental en

Entrevista: Participante 3_G2

¿Cuáles son las razones por las que Ud. cree que se debe aprender inglés en el Ecuador?

Eh... Primero es una lengua muy internacional, **más de un 50% de la información eh.. de las páginas de internet está en inglés, 54%, más o menos**, creo que lei alguna vez. Y es una... una lengua que eh.. **se utiliza hoy en todo el mundo de los negocios**, en mi caso, pues yo hablo inglés hace más de 30 años. **De niño, estudié inglés, estudié en los EEUU**. Inclusive, aparte de ser profesor de inglés, tengo un negocio y...mis negocios, los hago, son negocios internacionales, los hago, los hago todo en inglés. Creo que es muy, muy importante eh... el aprendizaje del inglés hoy en día, no.

También tenemos, por otro lado, sobre todo en la ciudad de Cuenca, que estamos, tenemos también a los expats, ¿no?, **los, los jubilados que están viniendo a vivir aquí, tenemos casi unos 10000, 12000 jubilados que están viviendo en Cuenca. Inclusive estos jubilados, hay muchas personas que, por el hablar inglés, se están ganando la vida con estos jubilados**, les sirven de intérpretes, taxistas, eh.. que les ayudan, no? Y pues se ganan la vida con eso....Un ingreso por ayudarles a estos jubilados.

Sí, sí, sí, sí. Y como Ud. indica tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se maneja en muchas partes del mundo, y Ud. ha dado muchos ejemplos ¿a quién(es) cree Usted que pertenece el idioma?

Mmmm, ... bueno en sentido de pertenencia, pertenencia, no puedo, no creo que se podría decir que pertenece a un, a un.. país o a un grupo específico, en el sentido que tenemos varios países que hablan la lengua inglesa, digamos, o sea, no solo es en Gran Bretaña, Inglaterra, digamos, en EEUU, tenemos países como nueva Zelanda, como Canadá, Australia, países de África, no? en los cuales pues se habla la lengua inglesa, se habla el inglés y a pesar de que quizás el inglés ha llegado por medio de un país que los haya, a ellos, pues conquistado, digamos no, que los haya.... **creo que no, en realidad, hoy en día el inglés no pertenece a ninguno de estos países, y creo que no podemos hablar como el inglés puro o el inglés pertenece a tal país. Yo creo que el inglés es hoy en día, una lengua muy, muy internacional y ... no creo que pertenezca a ningún grupo o a ningún país.**


(interrupción)


Ud. un poquito habla de este idioma, a ratos mencionó una cuestión pura, ni nada por el estilo, hablamos a veces de un idioma estándar, ¿Qué entiendo por idioma estándar?


Yo creo que por idioma estándar entendería que creo que es un idioma que, que... eh cumple y... con todas las estructuras gramaticales, eh.. vocabulario y eh.... gramática, digamos, que se usa comúnmente, ¿no? de pronto quizás hay, hay, hay eh... inglés que se habla en algunos países en donde quizás ellos a lo mejor han cambiado quizás un poco las estructuras de las oraciones, o las estructuras gramaticales o vocabulario, entonces quizás, yo no diría que eso eh... entraría a ser parte digamos de la, del inglés estándar, ¿no?

O sea, digamos, el inglés estándar es el que se habla, y se comparte, eh... digamos vocabulario, estructuras, estructuras gramaticales y .. gramática, sí creo que sería lo que haría un (inteligible) de un nivel estándar


Justo estaba hablando de inglés que se habla en el Reino Unido, del inglés de Australia de Nueva Zelanda eh...

 El inglés y la globalización~

 El inglés y la globalización~

 Herramienta para comunicarse con extranjeros en el país

 Inglés pertenece a todos~

 Inglés pertenece a todos~

 Interpretaciones de inglés estándar~

¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar y por qué?

Bueno, en mi caso personalmente, eh... porque he vivido en un país de habla inglesa, he vivido en EEUU. Eh... creo que preferiría quizás enseñar el inglés de EEUU, el inglés más común, eh... el inglés pues el que más vemos hoy en día, sobre todo por ejemplo, en el área de entretenimiento, de la música, las películas y quizás, de pronto, por esa razón preferiría eh... enseñar quizás más ese inglés, ese vocabulario y el inglés americano de los EEUU, es el inglés que más encontramos, el más que estamos expuestos, como en otros países, por, por eso mismo, por la música, por las películas, y el mundo del entretenimiento en general, exactamente, no?

Un poco pasando a los profesores de inglés. Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?

Yo creo que, yo creo que...primero que todo yo creo que los profesores deben tener, hablar un inglés fluido. Deben tener una fluidez, buena fluidez para hablar en inglés. Eh.. Digamos, eh... acento, puede que tengan un acento hispano, es muy difícil a veces de, de deshacernos del acento, no, cuando nuestra primera lengua no es el inglés. Entonces yo creo que, que en ese caso, el acento no jugaría tanto un papel importante, sino más que todo si tener fluidez y un vocabulario, tener un buen vocabulario y una buena gramática y tener sobre todo mucha fluidez al, al hablar el idioma.

Aja. La fluidez es una de las habilidades que Ud. considera básicas.

Yo considero que la fluidez es una, una de las habilidades que, que deben tener los, los profesores de inglés.

Y algunas otras habilidades, esta sería una habilidad lingüística, ¿no es cierto? la fluidez. ¿Alguna otra habilidad de otro tipo?

Eh... Yo creo que, que de pronto quizás el.... tener el, quizás tener también una buena gramática, no, que se la pueda transferir a los alumnos, no, a pesar de la fluidez y todo, eso y nada más, no y creo que también cierto vocabulario, no, a veces también al aprender bastante vocabulario, a veces nos encontramos con, con alumnos, no, que están estudiando el inglés como 2da lengua y ... a veces, nos, nos... Nos buscan de pronto en el diccionario alguna palabra para hacerla, para hacerla alguna oración o para hacer algún, algún escrito y de pronto no se encuentra con la palabra adecuada, entonces quizás de pronto un profesor con un buen vocabulario le pueda decir mira esta quizás no es la palabra, que va allí, quizás debas usar ésta mejor.

Y yendo a sus clases mismo ¿Qué tipo de contenidos enfatiza en sus clases de inglés?

Bueno nosotros ahora eh.. lo que nos estamos más es en el nos estamos formando más lo que todo es el, el Communicative approach, el communicative language teaching en el cual se... les estamos ... enseñando a los alumnos o ... se basa el aprendizaje en... en tareas reales, digamos, de la vida diaria, digamos, o sea en, digamos en, en situaciones reales, no? que se presentan, digamos vas de vacaciones, llegas a un hotel, o vas a una agencia de viaje, o vas a buscar un trabajo. O sea quizás, nos enfocamos mucho en lo que son en situaciones reales, más que todo nos enfocamos en eso, en situaciones reales.

🗑️ Razones de preferencia por variedad de

🗑️ efectos de la expansión del inglés~

🗑️ Manejo/dominio del idioma~

🗑️ Influencia del español y contexto en lengua meta

🗑️ Habilidades de un profesor de inglés~

🗑️ Manejo/dominio del idioma~ 🗑️ Habilidad

🗑️ Importancia de método ecléctico~

🗑️ Contenidos de clase de inglés~

Con funciones, o sea para desarrollar funciones

Sí... Como Tareas

O como tareas

Task based learning, Task based learning

Por ahí van los contenidos que Ud. enseña

Correcto, sí ... Basado en tareas.

¿Cuál es su definición de profesor 'nativo'?


Para mí un profesor nativo es un profesor que, que... Eh.. ha vivido, digamos, la mayor parte de su vida y quizás a veces desde niño en un país de habla inglesa, no digo necesariamente en un país específico, pero en un país donde el inglés es la lengua oficial **yes la lengua eh... oficial, es la primera lengua** donde los profesores han estado expuestos desde niño digamos, la mayor parte de su vida, a esa lengua


Quizás yo consideraría eso un ... un nativo hablante, por ejemplo yo digo en mi caso, yo podría llegar a ser un, como se dice, un *near-like native speaker*, pero no quizás llegar a ser un *native-speaker*, no es nuestra, nuestra primera lengua y quizás como segunda lengua vamos a encontrar, de pronto cosas, no, vocabulario, alguna parte de la gramática, en donde, quizás, podamos tener un poco de dudas digamos nosotros como .. como hablantes de segunda lengua. Entonces para mí un nativo hablante es quizás **una persona que ha estado desde niño expuesto, digo desde niño, y la mayor parte de su vida, digamos Un gran porcentaje de su vida al idioma inglés.**


Perfecto y un poco hablando de este profesor somos un near-like


Según su experiencia, nos podría enumerar las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo' o un *near-like native speaker*


Bueno, en mi caso, por lo menos, yo diría, por lo menos, yo soy digamos un *near-like native speaker*, viví muchos años en un país de habla inglesa, y ... quizás, casi la mitad de los años de vida que tengo, y quizás eso a mí también me da la ventaja como hablante de una 2da lengua, que **en un momento dado, donde un estudiante digamos que le esté explicando algo y esté un poco confundido quizás no entienda algo, yo puedo usar mi primera lengua que, que comparto con este estudiante para explicarle,** no? Entonces quizás ahí sería mi ventaja con un nativo hablante, suponiendo que el nativo hablante no sea flu, que no hable quizás la primera lengua, o que, o que, o que quizás no tenga tanta fluidez, en la.. perdón en la segunda lengua, digamos, en la segunda lengua, en este caso el español, no?. Eso diría que es mi ventaja como, como hispano hablante, de que yo en un momento dado puedo usar mi primera lengua para explicarle, de pronto a un alumno que esté confundido, no digamos a toda la clase, pero a los estudiantes que me dicen profesor no entiendo, por favor me puede explicar nuevamente, o algo que mira, esto más o menos sería lo que significaría en español, como decir en español o en tu primera lengua, esto, como si dirías esto, no?


 ● Importancia de método ecléctico~

 ● Definición del profesor nativo~

 ● Definición del profesor nativo~

 ● L1 herramienta de comunicación en aula de lengua

 ● Desconocimiento del español~

 ● L1 herramienta de comunicación en aula

Eso diría yo, creo sería la ventaja, de que como... que hablo la primera lengua del estudiante, que soy un *near-native*... me considero un *near-native speaker*, con acento y todo pues que tenga. Pero quizás tengo esa ventaja sobre un *native-speaker*

Alguna desventaja quizás?

Pues alguna desventaja, yo creo que bueno, primero sería el acento, que digamos que pueda uno tener, esto... que digamos que no tienen que usar un acento el de un *non-native speaker*

Que vamos a tener que usar un acento marcado, y la otra desventaja yo creo que quizás puede ser, de pronto el vocabulario, de pronto los *native-speakers* manejan quizás un vocabulario mayor, quizás, digo. Igual nosotros también, los hispanos, podemos estudiar bastante vocabulario y eh... aprender más, pero yo creo que quizás de pronto eso sería una ventaja de ellos en este caso.

Otra ventaja mucho de ellos sería el uso del inglés, el *use of English*, pues quizás ellos van a tener un poquito más de... en ese caso, de conocimiento, por ejemplo del use of o English por ejemplo de la pragmática en inglés.

¿Qué opinión tiene Usted de su acento cuando habla en inglés?

Que opinión tengo de mi acento. Si bueno, yo digo que tengo mi acento no, tengo mi acento hispano y yo se que yo voy y hablo con alguna persona, un *native-speaker*, por ejemplo y va a notar de que, de que no soy, no soy nativo, no hablo un inglés nativo.













Pero sin embargo, si hablo... me dicen hablan muy bien el inglés, hablas muy buen inglés, no se te nota quizás el acento, pero yo sé que lo notan. Es igual que nosotros notar el acento de una persona de habla, que habla el inglés y habla el español como su segunda lengua y quizás vamos a notarlo. Cualquier momento vamos a llegar A decir... no es su idioma, no es nativo, no es su lengua materna.

¿Pero Ud. se siente cómodo?

Yo me siento cómodo, sí, yo me siento muy cómodo hablando el inglés, sí, yo no tengo ningún problema.

¿Por qué usted cree que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo? Bueno Ud. nos mencionó que es una lengua internacional antes y toda una gama de ejemplos, no? pero por qué es el que más se usa? Hay alguna razón? Nos puede tal vez mencionar las razones

Yo creo que quizás, por la... primero que la cantidad de países donde hay, donde que el inglés es la lengua oficial, uno. Dos, estos países también que se encuentran en diferentes continentes, Ud. encuentra por ejemplo en diferentes continentes, encuentra que, encuentra que el... el inglés es la lengua oficial, o sea no solo encuentra Ud. que en América Ud. encuentra dos países Canadá y EEUU donde el inglés es la lengua oficial, pero si Ud. se va a África, encuentra el idioma, se va a Asia y también encuentra países, eh.. donde el inglés es la lengua oficial y se va a Oceanía, encuentra Australia y Nueva Zelanda, no? Y donde el inglés es la lengua oficial. Y ... más países asiáticos también, ¿no? y países del Medio Oriente, algunos países en donde el inglés es 2da lengua; le dicen 2da lengua o lengua extranjera, no? y la enseñan, quizás.. a veces.... Es quizás una lengua como oficial. Creo que en la India es, es una lengua oficial

-  L1 herramienta de comunicación en aula d
-  Limitaciones de profesor no nativo  L
-  Desconocimiento de vocabulario/mod
-  Ventajas del profesor nativo~
-  Mecanismos del no nativo para enfrentar
-  Ventajas del profesor nativo~
-  Limitaciones de profesor no nativo
-  Influencia del español y contexto en lengua meta
-  satisfacción con su pronunciación/acento~
-  efectos de la expansión del inglés~
-  efectos de la expansión del inglés~

Sí, como no, claro porque era ex colonia británica.

Ex colonia británica, exacto, correcto

Un poquito yendo a aspectos de educación en general. Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al respecto? La enseñanza.... Al enseñar el inglés es un acto apolítico

O sea, que no tiene nada que ver con política?

Ajá. Cómo le considera Ud.?

Para mí, yo le digo una cosa, y siempre le digo esto a mis estudiantes, si Ud. ven eh.... los padres cuando hablan de sus hijos, muchos dicen, mira mi hijo habla inglés bien,, mi hijo sabe inglés perfecto, mi hijo se graduó de tal instituto de inglés y todo. Pocas veces digamos, no digo nunca, pocas veces dicen mi hijo es excelente en matemáticas, mi hijo es excelente en biología, pero en cambio sí, cuando se refieren a idiomas y sobre todo el inglés que es el idioma quizás el idioma más popular en nuestro país, eh... los papás quizás hagan eso.

Otra cosas que yo les digo a mis alumnos, que el inglés les va a abrir muchas, pero muchas puertas. Inclusive cuando van a buscar trabajo, una de las preguntas principales que les hacen es "Hablas inglés", "hablas inglés", por muchas razones, no? Porque las empresas hoy viven en un mundo globalizado donde se interactúa quizás con otras empresas que están en otros países, quizás en otros idiomas; sin embargo se usa el inglés como el idioma, para comunicarse, a pesar de pronto sí, de pronto en la empresa están haciendo negocios con, con empresas de otros países en donde no hablan el inglés, pero usan el inglés como lengua... para comunicarse, como medio de comunicación. Yo creo que el inglés les abre muchas puertas, yo les digo, o sea, tú puedes trabajar en muchas partes solo con el inglés y quizás las matemáticas, la biología, o el lenguaje quizás y literatura quizás no te vayan a abrir tantas puertas como el inglés, que son importantes, sí. Pero, que quizás no te vayan a quizás solo sabiendo inglés, a lo mejor, puedes ganarte la vida.

Claro, hay ese detalle, esa relevancia.

Correcto.

Sí, hay algunos autores de una rama de la lingüística crítica que afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otro grupo social, ¿qué opinión tiene usted al respecto? Es eso verdad?

¿Privilegia a un grupo social sobre otro?

Quizás sería por el estatus económico, de pronto, quizás de pronto porque un grupo social tiene más estatus económico quizás puedan eh.... puedan pagar una instrucción digamos, en una institución privada, o en un instituto o un profesor particular, quizás que les pueda enseñar inglés.

Quizás los, los, los alumnos que solo ven inglés en sus escuelas o colegios, quizás están en desventaja que digamos que estas personas que pertenecen a ese grupo social o a ese grupo; entonces yo diría que sería muy interesante que el inglés, digamos, se incluyera dentro del currículo del Ecuador como una de las materias principales y darle un número,



Beneficios del aprendizaje de inglés~



El inglés y la globalización~



Beneficios del aprendizaje de inglés~



Privilegio a conocer/acceder al inglés~

un número de horas eh... bien adecuado, digamos, número de horas como una de las materias más importantes dentro del currículo.

¿Dentro del área pública?

Dentro del área pública, exactamente, exactamente.

Eh... ahora... Volviendo un poco a... al acento. Para muchos docentes hoy en día, el acento no merece tanta importancia ¿Qué piensa Ud. al respecto?

No creo, no.... Para mí el acento no es tan importante. Inclusive, recuerdo que una vez estudiando en *Miami Day Community College*, en la ciudad de Miami, en el estado de la Florida, mi profesor de inglés era africano, era africano y tenía un acento muy, muy, muy fuerte, pero igual pronunciaba .. bien. O sea con su acento africano y todo, pronunciaba bien.

No creo que el acento sea bastante....inclusive en mis clases, yo siempre les digo a mis alumnos, yo puedo hablar un poco más rápido, poder de pronto poner un poquito más eh.. parecido o intentar parecerme más a un, a un, a un *native-speaker*, a un nativo hablante; sin embargo, pues no lo hago, no? lo que yo quiero es más que ellos es aprendan .. el idioma, que aprendan a comunicarse, a comunicarse.

Ahora, si es que Ud. tuviera la oportunidad de participar en un seminario que está brindado en dos secciones, por dos expertos con trayectoria, etc. Y tiene que escoger una de las dos secciones. En la una es un experto nativo del habla inglesa y la otra es un experto, pero él no es un nativo. Esta circunstancia marcaría alguna decisión en Ud. ¿a cuál de las dos secciones iría?

No realmente, no iría de pronto, para mí no sería tan importante eso. Siempre y cuando los dos manejen el idioma bien, manejen el idioma a la perfección y que sean o sea que su.... Su... Que se puedan expresar correctamente. Para mí no tendría ningún.... Ya fuera con el nativo hablante o con el no nativo.

Siempre y cuando, como le digo, los dos manejen el idioma y se los pueda entender perfectamente. No creo que eso juegue un papel importante.

¿Para decidir?

No

Varios profesores participantes en este proyecto afirman que el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un profesor ecuatoriano ¿Qué opina usted al respecto?

Yo creo que sí, yo creo que sí es bueno que siempre eh... vayan eh... a un, a un país de habla inglesa, estén por ahí. No, no vivir allá digamos, pero por lo menos ir a un intercambio, no sé unos meses, quizás 5 o 6 meses

Para que ellos quizás puedan vivir las costumbres, el, el uso del idioma, dentro de ... yo creo que sí sería bueno

O por otro lado, creo que sería bueno que se expongan bastante, que se expongan bastante. Y ¿cómo exponerse al idioma? Yo creo que viendo películas, viendo noticieros, sobre todo noticias.



El acento no es tan importante, la pronunciación

sí



Comunicación es un objetivo fundamental en clase de inglés



origen/nacionalidad de profesor no es condición



Vivir en el extranjero~



Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones

Yo soy muy partidario de los noticieros, noticieros en inglés, porque eh... usualmente los que son periodistas eh.... y los eh... siempre hablan un inglés muy claro, no, digamos y estamos hablando de cosas de la vida diaria, digamos, de eh... vocabulario.... Digamos Eh... común, digamos en la calle, de pronto vamos a estar viendo quizás solo películas, o solo canciones, vamos a tener una cantidad de modismos y todo eso. Creo que tenemos que buscar es eso, que se expongan mucho más al idioma, que se expongan mucho más al idioma.

Claro y la tecnología ahora nos ayuda mucho

Y la tecnología nos ayuda, exacto, sí

Yo creo que no hay ningún problema que un profesor, digamos, no, no haya ido de pronto a los EEUU oh ay ah... siempre y cuando, ah ..ah... como le digo, se haya expuesto bastante al idioma, bastante al idioma y pueda de pronto quizás ver un noticiero, ver unas noticias y ver y mirar si están diciendo esto, si están hablando de esto, y esto significa esto y entonces.....

Y finalmente, hay algunos autores consideran el salón de clases como un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés?

Yo creo que sí, yo creo que sí es bueno, es bueno eh... abordar todo esto ¿por qué? porque quizás ahí también los muchachos van a llegar a ... a... a... a buscar algo que es real, digamos, algo que, que ... en lo cuales ellos están viviendo y van a poder comunicarse y explicar y exponer, digamos, sus inquietudes, lo que ellos sienten, lo que ellos expresan, lo que ellos viven, o lo que ellos ven, digamos que está sucediendo en su realidad. En el idioma inglés, por supuesto, ¿no? En el idioma inglés, por supuesto


Hablar sobre su realidad a través del inglés


Sobre su realidad a través del inglés.


Eso sería muy bueno, sería muy bueno buscar eso y donde los profesores tengamos la libertad que nos donen digamos un libro a seguir, o unas pautas sino también Ok tiene que hablar esto y quizás ok tienen que explicar algo, buscar un vocabulario una gramática y tal, pero quizás uno tenga, quizás, la libertad, quizás, de poder uno eh.. digamos planificar su clase en respecto a eso, ok vemos que está sucediendo algo digamos en nuestra, en nuestra política, en nuestra economía, o en nuestra sociedad digamos, no? Entonces quizás de pronto discutir eso dentro de la clase., planificar una clase en ... basado en eso, digamos.


Y nos podría dar algún ejemplo concreto, cómo lo haría, claro Ud. nos dice planificar la clase en base a eso, algún ejemplo, ¿cómo lo haría?

Ok, como haría, digamos, digamos bueno se está presentando un, un.. digamos un... problemas políticos, digamos Ok qué piensan Uds. de los problemas políticos, vamos a hablar de esto, la Asamblea qué está sucediendo, quienes, quienes son los actores de la Asamblea. Por ejemplo, ah bueno mira es el, el fiscal general, ok pero esa es una de las cosas.


 Mecanismos del no nativo para enfrentar limitaciones

 Mecanismos del no nativo para enfrentar limit

 Importancia de abordar temáticas sociales/


 Contenidos de clase de inglés~

 Importancia de abordar temáticas sociales/cu

 Importancia de abordar temáticas sociales/
Culturales

Ah y ellos van cómo se dice fiscal general, digamos en inglés, digamos y muchas veces no saben. Por eso le digo, y en eso viene el caso de lo que son de las noticias, no? también porque vemos quizás las, las mismas situaciones política que se presentan quizás en otros países, se presentan, los actores a veces son los mismos, hablamos de pronto presidente, vicepresidente, fiscales, ministro de tal, y ministro de todo.. y como se dice el ministro de defensa, cómo se dice... quizás cómo se dice... y ahí vamos desarrollando un poco más de vocabulario y de vocabulario real, de vocabulario eh.. de nuestra vida diaria. Entonces ok, eh... yo quizás planificaría mi clase así, ok vamos hablar de esto, conversemos de esto, vamos a hablar en pasado, vamos a ver qué sucedió durante el período pasado, qué sucedió durante este período, qué creen Uds. que va a suceder. Entonces estamos quizás hablando que los muchachos me hablen de la misma situación: Qué sucedió en pasado, usen el tiempo pasado, cómo está, qué está pasando ahora, qué está sucediendo, que puede suceder en el futuro, entonces estamos ahí quizás eh... hablando los tiempos, tiempo pasado, tiempo presente, tiempo futuro. Pero basado en.. la realidad, en algo, en alguna situación que esté sucediendo dentro de nuestro país.

Agradecimientos

 Ejemplo de clase con temáticas sociales/políticas/realidad actual

Entrevista: Participante 4_G2

¿Cuáles son las razones por las que se debe aprender inglés en Ecuador?

Bueno, yo creo que es ... muy importante, que, **especialmente la gente joven aprenda inglés** porque eh.. la mayoría van a aplicar a becas, van a viajar al extranjero o a hacer postgrados y necesitan, o sea ahora, para entrar en cualquier maestría, necesitan eh.. aprender inglés para, para hacer sus estudios superiores, no. Además de eso tenemos muchos.. eh extranjeros aquí en Cuenca. Y creo que es importante poder comunicarse y .. simplemente aprender otro idioma. Creo que es vital, **además .. tanta información en el Internet está en inglés y yo veo que los jóvenes ahora o sea aprenden el inglés**, no como en nuestra época. Entonces creo que es, es importante, sí.

Una segunda pregunta y tomando en consideración que el inglés hoy en día es un idioma internacional que se maneja en muchas partes del mundo, ¿a quién(es) consideras que pertenece el idioma?

(Risas) Que buena pregunta. **Este idioma pertenece a todo el mundo, porque es la lingua franca y en realidad eh.. con el inglés te puedes comunicar en cualquier parte del mundo. Entonces pertenece a todos, a todos**, sí.

Pensando en las variedades del inglés ¿Qué variedad(es) de inglés prefieres enseñar y por qué?

Bueno, **el material que he usado la mayoría están en inglés norteamericano y británico**; me encantan los dos. Yo creo que los estudiantes deben tener la oportunidad de, de escuchar los dos idiomas, entonces, los dos, los dos. Por ejemplo, he escuchado de Australia, de, de países africanos de habla inglesa o de la India pero los acentos son un poco difíciles para los estudiantes.

Prefiero el británico y norteamericano o canadiense que es bien claro.

O sea pensando en términos de pronunciación de la facilidad que estos dos idiomas ofrecen, porque estos dos facilitan al estudiante a entender.....

Exactamente, al estudiante a entender mejor, por eso creo

Y .. **hay tanto audio de inglés británico, de Cambridge de Oxford, entonces los chicos están expuestos a los dos**, sí.















¿Cómo defines al inglés estándar?

Bueno, el inglés estándar..... Yo creo que todos aquí medio enseñamos un inglés estándar eh .. para que los chicos se puedan comunicar, eh.. escribir. Ah... el inglés británico tiene muchas .. palabras .. diferentes, es interesante pero, con que los chicos se puedan comunicar, eso es lo que pienso, sí.

Según tu experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?

Bueno, creo que es importante que el profesor maneje una buena pronunciación, .. buen..una buena entonación también para que los chicos, medio, copien, no y puedan hacerse entender. Eh.. Creo que eso es básico y eh que tenga .. la facilidad de llegar a los estudiantes.

Cuando dices, de llegar a los estudiantes, puedes elaborar un poquito más la idea

-  Beneficios del aprendizaje de inglés~
-  Beneficios del aprendizaje de inglés~
-  efectos de la expansión del inglés~ 
-  Inglés como lengua franca~
-  preferencia por inglés americano y/o britán
-  Importancia de la exposición de diferente
-  Otros ingleses no son acogidos~
-  preferencia por inglés americano y/o británico
-  Inglés americano es más fácil de aprender
-  Importancia de la exposición de diferentes variedades
-  Inglés estándar concebido para comunicación~
-  Pronunciación del docente es modelo para e
-  carisma para llegar a los estudiantes~ 

Eh.. de hacer las clases interesantes, interactivas, que no sean aburridas, gramaticales, que ... que se use una serie de, de *resources*, como se dice, o sea, sí para que los chicos se beneficien de la mejor manera en audios, en videos, en lecturas, en.. Hay tanta información en el internet, o ... digamos esos Tedtalks mismo, que es una maravilla para los chicos.

¿Qué tipo de contenidos enfatizas en tus clases de inglés? Ya hemos hablado un poco de...

Bueno, aparte del libro, contenidos culturales. Eh... Creo que la cultura va de la mano con el idioma, y el idioma sin la cultura es incompleto, entonces yo sí pongo énfasis en la enseñanza de, de temas culturales para que los chicos también abran la mente y, y puedan eh.. desenvolverse mejor. Creo que esos temas... y obvio de acuerdo a los temas también tratamos, de acuerdo a sus especialidades y que ... hay grupos que son homogéneos entonces se pueden concentrar en un área de lo contrario las áreas de los estudios de los estudiantes, sí.

Cuando hablas de contenidos culturales, puedes darnos ejemplos o elaborar un poquito más ahí

Claro, bueno **la cultura es todo, ¿no? Pero o sea esa idiosincrasia de los norteamericanos, por ejemplo diríamos o los feriados, Por qué utilizan, por qué son tan directos los gringos o sea medio en relacionar en cómo se comunican y cómo es el idioma**, no. Que entiendan eso, tienen que ser directos. Eh..

No como en español que nos damos las vueltas. Temas como historia, como la música, eh eh.. como, Digamos el jazz, blues, que los chicos sepan de donde vienen y por qué, qué qué significa cada tema. Hay tanto, tanto, la comida también es un tema que los chicos disfrutan en ciertos libros vienen esos temas. Esas diferencias que tenemos Aprenden vocabulario y expanden sus horizontes, sí, sí y la literatura y el cine que es otros dos temas que me encantan. Entonces, siempre creo que es necesario que sepan los chicos.

Volviendo a los profesores ¿Cuál es tu definición de profesor 'nativo'?


Bueno nativo hablante **alguien que haya nacido en un país donde se hable el inglés como primera lengua, eso.... que sepa no solo el idioma sino la cultura, como, como... la idiosincrasia del país de donde viene.**


Según tu experiencia, enumere las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'


De un no nativo. Ah..


Desventajas, según mi experiencia, con gente que yo trabajo, eh .. no, **algunos profesores no manejan bien el idioma eh... y claro o sea la pronunciación o la entonación.** Entonces es difícil que los estudiantes adquieran un buen inglés. **Hay profesores excelentes no nativos hablantes que se han preparado que tienen una buena pronunciación, una buena entonación. Yo no le veo la diferencia,** pero esa sería la desventaja, solo le veo eso, sí

Y obvio cuando un profesor ha vivido, ha experimentado la cultura, ese convivir con gente de ... anglosajona , eh... tiene otra visión y eso va a impartir al estudiante pero **hay profesores que nunca han salido, entonces sí tienen esa brecha, creo yo, una pequeña limitación, sí. Pero, ahora como todo hay en el Internet, yo creo que pueden auto-educarse** los profesores.


 Habilidades de un profesor de inglés~

 Contenidos de clase de inglés~




 Importancia de abordar temáticas sociales



 Necesidades de estudiantes~

 Importancia de enseñar temáticas culturales de

 Importancia de abordar temáticas sociales/culturales

 Definición del profesor nativo~

 Limitaciones de profesor no nativo  Pr
 limitaciones en la pronunciación~

 Limitaciones de profesor no nativo
Mecanismos del no nativo para enfrentar
 limitaciones

Y ¿ventajas de un profesor no nativo?

Ventajas de un profesor no nativo?... Que entendería mejor al estudiante en cómo adquiere un idioma, sí. Eh.. aquí si estamos enseñando aquí, eh.. sabemos cuáles son las limitaciones o cuáles son los errores que se caracterizan de un hispanohablante, no, que van a cometer en el inglés al enseñarles entonces, creo que eso sería una ventaja. Ah... Otra, por ejemplo en la enseñanza de la escritura, o sea tenemos aquí, un.. los...nuestros estudiantes no saben escribir, y al aprender, o sea sabemos cómo llegar a ellos .. siendo no nativo hablantes, si me entiendes?

Sí, sí

O sea, cuando viene un gringo, asumen que ya saben todo, pero no es así.

Te refieres a la lógica del español

Exacto, por ejemplo a la lógica de escribir un párrafo en inglés, *topic sentence, supportive sentences y conclusion, ¿no?*

Un gringo entra y da de una, pero los chicos aquí no saben. Entonces hay que educarlos desde el bien, bien principio

Esa es la ventaja del no nativo hablante que ...

Sí, sí, sí.

Y puede abordar eso con mayor facilidad


Exacto, y nosotros sabemos qué errores son los frecuentes en ellos y podemos abordar eso también.


Muy bien ¿Qué opinión tienes de tu acento cuando habla en inglés? De tu propio acento


Bueno, yo creo que tengo un buen acento. Me han dicho y recién estuve en Nueva York y me dicen que hablo mejor que los newyorquinos, no bromita (risas). No, yo creo que bueno el hecho de que viví 13 años en Nueva York, eso, eso me ayudó a mejorar mi acento y mi pronunciación y mi entonación. Claro que en las clases exagero un poquito para que los estudiantes medio me copien, ¿no? También estoy al día con.. Yo escucho todo en inglés. Música en inglés, noticias, todos los días en inglés porque no me quiero perder esa..., digamos, el oído tiene que estar vigente porque hubo un tiempo que se estaba deteriorando, no, la habilidad de escuchar y entender. Entonces, todo veo en inglés ciento por ciento, entonces eso sí ayuda.



Hablaste de cuando vivías allí en los EEUU una pregunta de curiosidad, alguna vez, bueno entiendo que estudiabas y trabajabas, alguna vez pensaste en trabajar en el área de inglés eh... tal vez allá o intentaste o..?


Bueno yo me gradué y ya me casé, entonces no tuve chance de... Pero sí enseñé el último semestre, era un requisito para graduarme. Luego fui a trabajar en una escuela de negocios, pero no daba, sí daba inglés pero no como 2da lengua sino inglés como inglés, inglés.

 Conocimiento del contexto/debilidades de e

 Conocimiento del contexto/debilidades de estudiantes

 ventajas del profesor no nativo~

 Pronunciación del docente es modelo
 Vivir en el extranjero~

 Importancia de la preparación/práctica constante

Exacto porque era una zona en donde la gente no sabía lo que era un sujeto, un verbo o predicado. O sea La gramática básica para inglés. Sí esa fue mi única experiencia enseñando allá.

Tal vez pensando en tus amigos internacionales, ¿fue para ellos fácil encontrar un trabajo enseñando inglés como 2da lengua allá o..?

Bueno, el boom cuando yo me gradué, era más bien.... Yo estaba aplicando para irme a Tailandia porque en el Asia necesitaba profesores de inglés con locura. Te estoy hablando en el año, en los años... como a fines de los 80s. Entonces ese era el boom, y la mayoría de mis compañeros fueron también a México a dar clases de inglés y al Asia o sea Tailandia, China, Japón. Había una demanda increíble, sí, sí.

Hablando de estas experiencias de tus amigos internacionales

¿Por qué crees que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?

Bueno como dije al principio es la lengua franca, para todo el inglés, yo creo que aunque el chino es la lengua más hablada por el número de habitantes, pero vos te vas a cualquier lugar, o sea nadie habla chino. Pero **el inglés está en todos lados para el turismo, para negocios, para educación, o sea para todas las áreas.**

Y alguna razón por la que vos crees que está en todo lado.¿ Por qué esta en todo lado?

Porque, porque Inglaterra colonizó todo el mundo por poco. Y, y .. como que se veía que en muchos países el inglés era la lengua, lengua oficial, hasta en la India, o sea cuando yo aprendí eso, no podría creer que el inglés era una de la lenguas eh.. oficiales. Entonces yo pienso que, o sea debido a eso, o sea es la historia, debido a eso, muchos países optaron por el inglés porque fueron conquistados por Inglaterra y por todo el mundo. Decían que nunca se asentaba el sol en el imperio británico, ¿no? O sea en todo lado hablaban inglés, creo que esa es la razón y luego de ahí, o sea para comunicarse con otros países, se ha usado el inglés.

Muy bien. Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Sí, yo también creo que sí, sí, no, nunca he pensado en esto pero sí, sí creo que es un acto apolítico, sí

No tiene nada que ver...

No, no nada de para invadir o lo que sea

Para defender...

Para defender, no creo, no creo. Pero claro hay mucha gente que tiene resistencia a los anglosajones, ¿no? O sea estamos hablando del socialismo y comunismo. Creo, o sea en los 60s y 70s había un movimiento más fuerte antiimperialista, anti yanqui. Ahora es diferente mejor. Ahora la mayoría de esta misma gente, promueve que sus hijos hablen inglés.

Y en términos generales la educación misma y también en las clases de las lenguas es un acto apolítico para vos

Sí, sí, sí. Por ejemplo yo nunca en mis clases hablo de política ni de religión, por si acaso.

efectos de la expansión del inglés~

efectos de la expansión del inglés~

Beneficios del aprendizaje de inglés~

Razones de la expansión/dominio del inglés~

efectos de la expansión del inglés~

Enseñanza del inglés es apolítica~

efectos de la expansión del inglés~

Enseñanza del inglés es apolítica~

Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opinas al respecto?

No, no, yo no creo. Bueno, aquí en nuestro medio la enseñanza de inglés se ofrece para todos, entonces yo no creo que haya una discriminación.

En lo absoluto,

No, no para nada

Volviendo al acento otra vez. El acento en inglés es un aspecto que, para muchos docentes, hoy día, no merece tanta importancia ¿Qué piensas vos al respecto?

Yo, bueno... El, el... objetivo principal es que el estudiante se comunique .. en una forma escrita y oral, de la manera que pueda sobrevivir. Con que vos digas "necesito el baño", no tienes que aprender a decir "dónde está el baño", no?. Eh... Entonces yo creo que,,, el acento ... para mí... si es bien importante cuando enseño a mis estudiantes, pero en la práctica no es tan importante. Con que el estudiante se haga entender, sí, o sea para eso están estudiando el inglés para comunicarse. Pero mejor que hablen bien, que hablen casi perfecto. No. Eh.. Yo tuve la suerte de tener una profesora de fonética y fonología que fue una tortura china allá en Nueva York que me decía "Tienes que perder ese acento latino, tienes que para que no te discrimen". En esa época había mucha discriminación con los latinos, con hindúes, con gente de Paquistán. Entonces la meta era que vos aprendas el idioma con, con un acento bueno. Entonces frente al espejo pasé horas de horas tratando de imitar a lo, a los nativo hablantes y sí mejoré y me fue bien y creo, creo tener un buen acento y una buena pronunciación. Y me encanta enseñarles eso a los chicos, sí es importante. Pero para comunicarse ya, si hablan con un acento fuerte, no importa, con que se comuniquen.

Y este aspecto que comentas de tu profesora, que te decía "tienes que perder ese acento latino para no ser discriminada". ¿Vos le creíste, vos experimentaste, vos viviste esa discriminación?


Sí, sí en los 80s había mucha discriminación con los latinos y negros, me acuerdo..... Pero.....eh, o sea teníamos que aprender el inglés bien para no ser, como digo, alineados, o que te hagan al lado, pero nunca, nunca sentí discriminación. Tal vez también por mi color de piel y de pelo que no creían que yo era latina, no, mejor creían que yo que sé, era alemana, austriaca, creían- Pero si hay discriminación, había y sigue habiendo. Pero me empujó bastante para que pueda perder el acento y que tenga una buena pronunciación.


Y hablando de acentos entre las variedades. ¿Cuál es la mejor variedad o el mejor acento?


Yo no creo que hay ni mejor variedad, ni mejor acento, es ya en gustos. A mí me encanta el inglés británico, pero no puedo hablar. Sí, o sea trato de imitar, pero no puedo. Pero, hay un acento que es difícil de entender, no digo ni mejor ni peor, el de la India, o sea te hablan en inglés y parece que te están hablando otro idioma. El norteamericano y el canadiense es clarito también ... pero ... no


No es que sean mejores

No, no, no, para nada


 Acceso al aprendizaje de inglés~


 Comunicación es un objetivo fundamental en a

 Discriminación social/racial~


 Comunicación es un objetivo fundamental e


 Discriminación social/racial~

 Factores erróneamente asociados con nacio

 Discriminación social/racial~

 Las variedades del inglés son iguales~

 preferencia por inglés americano y/o britá

 Otros ingleses no son acogidos~

Si tuvieras la oportunidad de participar en un seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor ecuatoriano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones te registrarías y por qué?

Bueno, de acuerdo al tema, creo que escogiera primerito de acuerdo al tema. Y no me importaría si es nativo hablante o ecuatoriano. Y que mejor si un ecuatoriano está dando una ponencia bien puesta, me encantaría escucharle. Creo que más me apegaría a un nat, a un no nativo hablante, sí, sí.

Entonces los elementos que vos escogerías es la temática

Sí, sí, sí para escoger. Yo no discriminaría en que sea un nativo hablante o un ecuatoriano

De los profesores que contestaron una encuesta muchos afirman que el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país de habla inglesa representa una desventaja para un profesor de inglés ecuatoriano ¿Qué opinas al respecto? Algo mencionaste

Sí, sí claro que es una desventaja, Anita para entender un idioma, vos tienes que vivir en ese medio, y entender como es la lógica del uso del idioma, ¿no?

Y es, es, un, un.. largo aprender, o sea no es de la noche a la mañana y ... creo que es una ventaja increíble tener, tener esa vivencia, o sea yo doy gracias a Dios que tuve chance de. Pero... sí es un plus. Pero o sea aquí los profesores estamos queriendo enseñar a que se comuniquen los chicos, pero si ya queremos ir un poquito más allá, si se necesita haber tenido esa experiencia, creo yo.


Perfecto y finalmente, hay algunos autores consideran el salón de clases como un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según tu opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben abordarse en las clases de inglés?


Sí, sí, sí, sí, Uuy


Yo les mando, hay unas... por ejemplo hay unas, 5 minutes *British English* donde es un , como se llama, es un show de radio que invitan a gente de todo, o sea de todas las especialidades de las áreas y hablan de economía, de política, de turismo, de comida de gastronomía y los estudiantes tienen que ir más allá. Había un tiempo en que les decía "Cada uno me tienen que traer una, una noticia internacional los lunes, no local, internacional en inglés". Aprendían sobre las... Irán, Irak, Afganistán, o sea, el medio oriente y que ahora, o sea hay noticias pero no tanto, y se aprendía. Y aprendían un poco de, de cultura general, o sea donde queda.. digamos Dubai, donde queda ... el medio oriente, que oyen *Middle East* y cosas así. O sea tienen que, se tienen que abordar esos temas, no solos los limitados al libro. Si hay que expandir los horizontes, sí en los estudiantes. Qué mejor en otro idioma. Porque a veces se les dice cuál es.... A ver díganme el nombre de una ciudad y me dicen Francia, entonces allí yo me quiero morir.


Claro, claro. Entonces el por qué debe darse estos temas para vos está en para que expandan su conocimiento cultural, su cultura general


Sí, sí exacto, exactamente. Muchos de nuestros estudiantes están aplicando a becas, también tienen que medio saber un poco cuando vayan a un país eh... como es, anglosajón, cómo más o menos... eh.. o sea cómo es la cultura, cómo tienen que desenvolverse.


 origen/nacionalidad de profesor no es condición


 origen/nacionalidad de profesor no es condi


 Limitaciones de profesor no nativo

 Vivir en el extranjero~

 Vivir en el extranjero~

 Ejemplo de clase con temáticas sociales/políticas

 Importancia de abordar temáticas sociales/c

 importancia de abordar temáticas sociales/culturales

El inglés se ha expandido a muchos países en el mundo, y nos manifestaste que esta expansión se inició desde el imperio británico y en general ha sido un proceso histórico y considerabas al inglés como la lengua franca del mundo ¿Cómo le ves a la expansión de inglés en el mundo? ¿Es positiva, es negativa?

Bueno, yo creo que es súper importante tener una lengua franca para poder comunicarse cuando uno viaja a diferentes países, o sea, como por ejemplo a Noruega a Japón que uno no tiene idea de esas, de esos idiomas. Creo que es muy importante que tengamos una lengua en común.

Y el inglés nos ha ayudado en esa forma. Sí, sí yo le veo muy útil y muy importante y necesario.

¿Ninguna cosa negativa, ni ninguna desventaja que podría haber al respecto?

¡No!, por el contrario y, y más ahora que todo el mundo tiene la tendencia a hablar inglés y mucha más gente está hablando inglés aquí mismo en el Ecuador. Nuestros estudiantes mismo ya salen, ya se hacen entender, eh... van a entrevistas o escriben un ensayo, o, cómo es, eh.. párrafos, lo que sea y también ellos... o sea, tienen un nivel mucho más alto del que yo a esa edad tenía, cuando empecé solo a ver el verbo *to be* y, y en seis años de colegio yo no aprendí nada.

Ahora la metodología ha progresado, ha mejorado, hay más estudios, y hemos hecho maestrías y estamos, creo, mejores preparados para impartir este idioma.

¿Vos le sientes que la expansión de este idioma ha mejorado, en alguna manera, incluso el nivel educativo de los chicos?

Por supuesto, y las oportunidades para negocios, para viajar, para estudiar lengua extranjera. Sí, sí.

Perfecto. Por otro lado, algunos autores señalan que la enseñanza no es neutra, que siempre hay propósitos tras de cómo se enseña y por qué se enseña ¿Crees que la expansión y la enseñanza del inglés tienen algún interés detrás, algo oculto? Has pensando alguna vez

¿Interés de quién? (risas) de los EEUU que quieren gobernar el mundo (risas) y tenernos.... como.... (risas)


Oye, ¡no! nunca me he puesto a pensar de esa manera, no, Anita. Yo pienso que eh... ahora, por ejemplo, aquí en el instituto queremos formar a los chicos eh... íntegramente, ¿no? No solo en sus carreras, que tengan oportunidades de salir del Ecuador, que el Ecuador no tiene muchas oportunidades, no ofrece muchas oportunidades.


En cambio salen a otros países y la mente se les abre y si pueden comunicarse, así vayan a Alemania, en inglés pues lo hacen bien, y muchos de nuestros estudiantes van a diferentes países nórdicos, de Europa y se defienden con el inglés.


Sí, más bien los estudiantes son aventajados

Exacto. Prepararles para qué, o sea, para viajar, para mucha gente es viajar, otros es el interés es hacer negocios.


Sí, sí, sí, mucha gente viaja. Tenemos mucha gente que viaja. A China mismo, tenemos estudiantes que viajan a China y quieren aprender el inglés y no el mandarín sino el inglés. Van a la China y todos hablan inglés.


 Percepción positiva de expansión de inglés~

 inglés como lengua franca~

 efectos de la expansión del inglés~



 Contexto educativo ecuatoriano~

 efectos de la expansión del inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~

 Beneficios del aprendizaje de inglés~
 efectos de la expansión del inglés~

Sí, más bien los chinos se adaptan al extranjero, parece.

Exacto, sí, sí, sí; a ver ¿Quién habla chino?, solo en la China, ¿quién habla inglés? en todo el mundo.

Y un poco con respecto a los materiales que usas, entiendo que existen textos básicos determinados por el instituto. Me imaginaria, ¿no es cierto?

Sí, es un texto guía, no nos limitamos al texto, usamos bastante material de otros libros, revistas, periódicos y ahora que todo hay en línea, pues esa es nuestra herramienta número 1, ahora, ¿sí? los audios, lecturas, ejercicios de comprensión, auditiva y expresión oral, lectura, escritura. Todo, todo está en el internet. Ahora aquí en el instituto el texto guía es para que no se disparen cada profesor por su lado, si bien queremos seguir una línea todos, pero cada uno con sus propias innovaciones y características al dar las clases.

Y los textos, estos textos, asumo que son de editoriales extranjeras.

Sí de *Macmillan* tenemos ahora, sí, sí y también tenemos otros de *Oxford*, de *Cambridge*, de diferentes casas conocidas, ¿no?

Hubo, hubo una vez una sugerencia del Sr. Rector de la universidad, por la gratuidad los estudiantes se quejaron de que no querían comprar un libro, pero la gratuidad en esa época no sabíamos que era solo para la enseñanza, la academia, pero que los materiales tenían que comprar los chicos. Bueno, fueron y armaron una propuesta fuerte, entonces el Sr. Rector para apaciguar esa situación dijo que nosotros hagamos nuestros propios textos.

Es como inventarse el agua. O sea, ... ya hay, textos con gente, lingüistas preparados que han creado textos excelentes y por qué íbamos.... O sea, iba a tomar tiempo; se pensó como en un primer folleto hasta que se aclaró que la gratuidad no era para materiales, entonces allí se paró esto. Hay tantos otros textos, no solo usamos un texto guía, también uno para desarrollar solo la escritura


Entonces, ¿te gustan los contenidos de estos textos?

Exacto, ayudan, pero algunas partes, o sea, algunos textos son medio aburridos pero, bueno, Este que estamos piloteando, usando ahora, sí. Pero siempre con apoyo de otras cosas, trayendo a nativo hablantes a que hablen, para que aprendan sobre la cultura también, no solo el idioma.


Y pensando en materiales. Aquí en el país son muy conocidos los exámenes internacionales como el TOEFL y en el cuestionario, de hecho nos indicaste que éste sería un mecanismo para evaluar el nivel de inglés. ¿Piensas que este tipo de exámenes determinan realmente el nivel de inglés de los individuos? ¿Quizás se podría pensar en otros instrumentos?

Eh.... oye Es yo tuve un estudiante que hablaba perfecto el inglés, sí cometía uno que otro error, vivió en los EEUU mucho tiempo y no le podías hacer escribir una oración; el rato de.. se bloqueaba. Él nunca estudió el inglés, aprendió solo por oído.


Entonces, imagínate a él, una persona que hacía presentaciones orales, muy bien, con pequeños errores como todos cometemos errores. Y que le evalúen en un TOEFL; entonces, no pasaba, no pasaba.

 efectos de la expansión del inglés~

 Necesidades de estudiantes~

 Contexto educativo ecuatoriano~

 experticia de editoriales extranjeras~

 Necesidades de estudiantes~

Oye es bien interesante esto de cómo evaluar, y que digamos que bestia, o sea el TOEFL es un examen internacional y ha sido probado, y probado y reprobado; creo que es un parámetro, o sea que, que evalúa a una persona para decir que sí, esta persona puede comunicarse un 100% en inglés en las cuatro destrezas, creo.

Ahora el PET, el KET, el Cambridge; el Cambridge también es otro examen. Los otros he visto, pero yo no, no sé... sí... o sea, no he aplicado y no conozco otros. Pero sí, un TOEFL, un Cambridge, esos exámenes internacionales ya tienen, o sea son probados, con experiencia creo que son accurate.

Muchos profesores en el cuestionario en línea indicaron que usan el enfoque comunicativo, de hecho vos también lo marcaste como el más importante. ¿Por qué el enfoque comunicativo?

El idioma es, es activo, es para usarle, es para comunicarse y ... ah.. años atrás teníamos, por ejemplo, solo los 6 niveles donde se veían todas las destrezas, supuestamente, ¿no?. Y eh.. al terminar el sexto nivel, los estudiantes no podían hablar. Entonces, años atrás diseñamos unos cursos sin tener mucha guía de, que los chicos.. hacer solo de *speaking* dos niveles, los últimos 7mo y 8vo. Allí nacieron los 7mos y 8 vos, hicimos una propuesta donde los chicos iban a tratar diferentes temas. Ellos iban a leer, a escuchar, pero tenían que producir oralmente. Entonces hay que comunicarse desde el nivel A1, desde el inicio. Yo sí creo que eso es tan importante el método comunicativo donde o sea la gramática sí, todo, todo, todo vale la pena usar en clase. Todo, el desarrollo de las 4 destrezas, las herramientas de la gramática, el vocabulario, pero si no hablan los estudiantes y no se comunican, ¿de qué les sirve? Y también, obvio, la, la escritura, de que se comuniquen a través de correos electrónicos, o mensajes escritos o también hablados.

¿Y has pensando también en otro enfoque metodológico importante?, quizás en el cuestionario en línea yo no puse suficientes alternativas, o algún otro que no se puso. ¿Ese es tu caso? Porque yo había puesto el TBL, por proyectos y habíamos puesto otros. No sé...


Verás Anita. Todos valen, todos valen. O sea para mí, mandarles a hacer un proyecto donde los chicos se involucren, o sea estén tan motivados, esa es la idea, para que hagan los proyectos, una maravilla.

Task based, qué chévere lo que ya aprendieron en la clase vayan a la casa y produzcan, ¿no? O sea todo, todo eso es parte del aprendizaje, para mí no es solo el comunicativo, pero... para mí el más importante, o sea tiene que comunicarse el alumno, pero ¿a través de qué? de muchas diferentes, tipos de actividades y de *tasks* y de diferentes cosas. Y finalmente ¿Qué rol juega el español en tus clases de inglés?


¡Ay, que belleza!



Sí, verás eh... por muchos años he dado los niveles avanzados y he usado el inglés 100%, o sea 100%, no hay vuelta que dar. Ahora estoy dando los niveles bajos y trato, pero si me salgo a veces


Yo diría de los 100%, el 5%; especialmente cuando a Los estudiantes les dices, "tienen que trabajar en parejas, pero primero tiene que preguntar el uno y luego el otro de simultáneamente", no me entienden. Entonces como que .. hago mimica, y traigo a otro

 Exámenes estandarizados son reconocidos~

 experticia de editoriales extranjeras~

 Comunicación es un objetivo fundamental en aprendizaje

 Comunicación es un objetivo fundamental e
 Importancia de método ecléctico~

 Comunicación es un objetivo fundamental en a

 Importancia de método ecléctico~

 L1 herramienta de comunicación en aula de lengu

estudiante para explicar, pero a veces que me toma tanto tiempo entonces solo les digo "trabajen en parejas primero el uno pregunte, y luego el otro". Ahí es cuando uso,

Pero para dictar una clase, para, para dar el resto, ¡no! Para mí es primordial. Los estudiantes están expuestos dos horas al día, es poquísimo, al inglés; entonces hay que sacarle ventaja, que escuchen y que escuchen; yo les repito, les hablo lento, calmado para que ellos vayan y que no usen el inglés? les he dado al principio una lista de, porque este es un A2, ¿no? entonces para comunicarse. Y es bestial, es *teacher, teacher*, y tiene la hoja con el vocabulario de la clase (mímica leyendo) y "ah... *What's the meaning of*" y viendo..... hasta ahora no se han memorizado, pero ¡usan! Entonces, eso es comunicación. Eso es que están haciendo el esfuerzo.

Claro y poco a poco ya irán internalizando

Con la repetición y el uso, uso en contexto, sí, sí, sí; yo veo que da resultados.

Tengo dos cursos; el uno es mucho mejor que el otro. Es impresionante, o sea ver las caritas del 2do grupo, ellos.... *Did you understand?* Sí. Toditos, es *yes, yes, yes*. En el otro grupo están, unos sí, y otros no, se están preguntando y no me preguntan nada. Entonces, sí, sí, sí.

A pesar de que son los mismos niveles.

Sí, por supuesto, estos son un A2.

Muy bien, hasta ahí, vamos a terminar y muchísimas gracias, muchísimas gracias.

Un placer, Anita.

En ese cuestionario en línea con el que vos también me ayudaste, en una pregunta que tenía 4 opciones de respuesta (objetivos lingüísticos, comunicativos, interculturales y educativos, estos últimos referidos a desarrollar en los estudiantes sus habilidades, su identidad, su responsabilidad como ciudadanos, etc.). En esta pregunta se les consultaba sobre los objetivos que debe priorizar un profesor de inglés y resultó que la gran mayoría de profesores no consideraron para nada los objetivos educativos, ¿Qué opinas al respecto? ¿No son válidos, son válidos estos objetivos en la clase de inglés? ¿Por qué los docentes no los consideran?

Es importante saber de dónde uno viene y quienes somos como un grupo social, que valores tenemos y si somos o no ciudadanos responsables con la sociedad y el medio ambiente, estos temas son muy importantes y según los temas de las clases si se los abordan de una u otra manera. Depende del profesor. A veces estos temas se comparan con las de la cultura del inglés en este caso, creo yo que si se dan en los niveles avanzados, son temas que si personalmente los he abordado. Obvio que son válidos los temas, pero creo que no son temas que necesariamente se abordarían en los niveles bajos o intermedios. Muchos profesores no abordan el critical thinking. Se concentran en cubrir los temas de los sílabos solamente.



Necesidades de estudiantes~



Comunicación es un objetivo fundamental en aprendizaje de inglés



Importancia de objetivos educativos~



Dificultad de abordar temas complejos con niveles bajos

ANEXO 4: Documentos Explicativos¹

Documento explicativo de la participante 1 (Doc. Exp. P1)

The making of the postal

First of all, I think each teacher has her and his own teaching objectives apart from the general objectives established for learning a foreign language. Those objectives depend on where and what are the circumstances under which we teach a foreign language. That is why I am presenting the following objectives:

KNOWLEDGE

- 1. To teach different characteristics of the Ecuadorian culture and of the foreign one in order to make our students value both cultures respecting their uniqueness.*
- 2. To teach how a foreign language operates in different cultural situations.*
- 3. To see how different and how similar a native and a foreign language are.*

SKILLS

- 1. To teach students to recognize sounds, words, and phrases of a foreign language.*
- 2. To communicate with people using written and spoken forms of the foreign language.*
- 3. To interact with English speaking people by means of the foreign language.*

VALUES

- 1. To respect other people's cultures by means of using their language properly and respecting their customs and ways of living.*
- 2. To learn about another culture's positive facts and behaviors and practice them in order to grow personal and professionally.*
- 3. By means of a foreign language, to make English speaking people get to know the richness of our culture and encourage them to respect and protect it.*
- 4. To become aware of how rich we are as a culture. That is, to value our culture at first instance, and then to start valuing other cultures.*

ATTITUDES

¹ A manera de recordatorio indico que el documento explicativo fue enviado por los participantes junto con su postal. En esta sección, algunos de ellos requirieron ser traducidos en vista de que los participantes enviaron su postal y respectiva explicación en inglés. Se presenta el texto original en itálicas y luego su traducción. Siendo fiel a los documentos explicativos originales, he respetado el formato utilizado por los participantes

1. *To make our students reflect about the importance of learning a foreign language and its future benefits.*
2. *To value the complexity and the hard work that involve teaching and learning a foreign language.*
3. *To understand that learning English or any other foreign language should be done formally and systematically with a qualified person or professional with expertise in the field.*

After I came up with the above-mentioned objectives, I started working on my postal where the Knowledge and Values dimensions stand out in my practice as an English teacher. There is a reason for that, and it is the following. I teach Tourism major students, and my classes are usually culturally diverse. I have students from different indigenous groups such as Otavaleños, Cañaris, Saraguros, and some coming from native groups of the Coast such as Montubios. That is why sometimes I have to interact with students using Spanish, Quichua and English. I am not proficient in Quichua but I try my best since my father taught me some words and phrases in Quichua. I come from an indigenous family. In fact, in Ecuador everybody has an indigenous influence. Unfortunately, I have noticed that when indigenous students come in the English class try to hide their cultural native traits. I presume this is because they feel ashamed or shy of showing who they are. Therefore, the first thing that I do as a teacher is to make them feel comfortable, and at the same time make the “mestizo” students value and respect their indigenous classmates. It becomes interesting because everybody starts interacting friendly than ever.

Therefore, when I was thinking about what images I should use for my postal card, I decided to include in the postal card some pictures of different experiences that my students and I have had in regard to the traditions and places that characterize us as Ecuadorians. At the time of teaching, it has been interesting to notice that students do not know about the reason why different Ecuadorian traditions take place in our cultural and social environment. Therefore, as a teacher, I have had to read and learn about our customs, and of course I have enjoyed transmitting them the information even though it sometimes implies long periods of time to prepare my classes.

In the postal, we can see pictures of different festivities and places to which students have attended; for example, Inti Raymi, Ingapirca, Pase del Nino Viajero. However, if you see in the first picture, we have something one hundred percent American. That is a picture taken during Christmas in a caroling contest organized by the faculty where I work. That is evidence of how we acknowledge the other culture respecting its uniqueness.

As mentioned before, I believe that the objectives when teaching English will depend on the students and the circumstances that surround them. For example, students from the urban or rural area, students with or without a background in the foreign language, students living in poverty, etc. Therefore, my postal card reflects what my objectives are at present with my current students. Maybe in the future, my objectives might change depending on the group with whom I will be working with. Moreover, I think that teaching is not only a matter of feeding knowledge to our students but making them better human beings.

La elaboración de la postal

En primer lugar, pienso que cada docente tiene sus propios objetivos de enseñanza aparte de los objetivos generales establecidos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esos objetivos dependen de donde y cuáles son las circunstancias bajo las que tengamos que enseñar una lengua extranjera. Es por eso que presento los siguientes objetivos:

CONOCIMIENTO

1. Enseñar diferentes características de la cultura ecuatoriana y de la extranjera para motivar a los estudiantes a que valoren ambas culturas y a que respeten sus particularidades.
2. Enseñar cómo una lengua extranjera opera en situaciones culturales diferentes.
3. Apreciar las diferencias y similitudes de la lengua nativa y la lengua extranjera.

HABILIDADES

1. Enseñar a los estudiantes a reconocer sonidos, palabras y frases de la lengua extranjera.
2. Comunicarse con otras personas usando las formas escritas y verbales de la lengua extranjera.
3. Interactuar con personas del mundo anglosajón a través de la lengua extranjera.

VALORES

1. Respetar la cultura de otras personas a través del uso apropiado de su lengua y del respeto de sus costumbres y maneras de vivir.
2. Aprender sobre hechos y comportamientos positivos de otras culturas y practicarlos para crecer como personas y como profesionales.
3. A través de la lengua extranjera, hacer conocer a personas del mundo anglosajón la riqueza de nuestra cultura y motivarles a que la respeten y protejan.
4. Ser conscientes de la riqueza de nuestra cultura. Es decir, valorar nuestra cultura en primer lugar y luego empezar a valorar la cultura de los otros.

ACTITUDES

1. Promover en nuestros estudiantes la reflexión sobre la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera y sus beneficios futuros.
2. Valorar la complejidad y el esfuerzo que implica enseñar y aprender una lengua extranjera.
3. Comprender que el aprendizaje del inglés o cualquier otra lengua extranjera debe ser realizado de manera formal y sistemática por una persona calificada o por un profesional experto en el área.

Después de establecer los objetivos mencionados, empecé a trabajar en mi postal tratando de destacar las dimensiones sobre conocimiento y valores en mi práctica como profesora de inglés. Hay una razón para ello y es la siguiente. Yo enseñé en la carrera de turismo y mis clases son culturalmente diversas. Tengo estudiantes de diferentes grupos indígenas como Otavaleños, Cañaris, Saraguros, y otros grupos autóctonos que vienen de la región costa como los Montubios. Es por eso que a veces tengo que interactuar con estudiantes usando español, quichua e inglés. No domino el quichua, pero hago mi mejor esfuerzo pues mi padre me enseñó algunas palabras y frases en quichua. Vengo de una familia indígena. De hecho, en Ecuador todos tienen una influencia indígena. Desafortunadamente, he notado que cuando estudiantes indígenas llegan a la clase de inglés ellos tratan de ocultar sus características nativas. Presumo que eso se debe a que se sienten avergonzados o tímidos de mostrar quienes son realmente. Por lo tanto, la primera cosa que hago como profesora es hacerles a los estudiantes que se sientan cómodos y al mismo tiempo intento hacer que los estudiantes mestizos valoren y respeten a sus compañeros indígenas. Es interesante porque todos empiezan a interactuar de manera amigable.

Por lo tanto, cuando estaba pensando sobre las imágenes que debía usar para mi postal decidí incluir fotos de diferentes experiencias que mis estudiantes y yo hemos tenido en relación a las tradiciones y a los lugares que nos caracterizan como ecuatorianos. Cuando he enseñado ha sido interesante notar que los estudiantes no conocen las razones por las que diferentes tradiciones ecuatorianas ocurren en nuestro medio social y cultural. Por lo tanto, como profesora he tenido que leer y aprender sobre nuestras costumbres y por supuesto he disfrutado el transmitir la información que a veces ha implicado largos periodos de tiempo de preparación de clases.

En la postal, podemos ver fotos de diferentes festividades a las que los estudiantes han asistido y, lugares en los que los estudiantes han estado; por ejemplo, Inti Raymi, Ingapirca, Pase del Niño Viajero. Sin embargo, si ve la primera foto tenemos algo cien por ciento americano. Esa foto fue tomada durante Navidad en un concurso de villancicos organizado por la facultad

donde trabajo. Esta es una evidencia de cómo reconocemos a la otra cultura respetando sus particularidades.

Como mencioné creo que cuando se enseña inglés los objetivos van a depender de los estudiantes y las circunstancias que los rodean. Por ejemplo, estudiantes del área urbana o rural, estudiantes con o sin bagaje en la lengua extranjera, estudiantes viviendo en situaciones de pobreza, etc. Por lo tanto, mi postal refleja mis objetivos que empatan con mis actuales estudiantes. Quizás en el futuro mis objetivos puedan cambiar dependiendo del grupo con que trabaje. Además, pienso que la enseñanza no solamente es una cuestión de dar conocimiento a nuestros estudiantes sino más bien de hacerles mejores seres humanos.

Documento explicativo de la participante 2 (Doc. Exp. P2)

Creating the postcard

I wanted to include a picture of some of my language students at the university because they give me purpose. The picture is of a festival at the U where each group had a stand and represented and talked about a country where English is spoken. I think that this shows the practical use of the knowledge they now have about the language. My group talked about Scotland and so the language was a means to share about another country and another culture. They were able to speak, giving information and answering questions about the country. I found it extremely pleasing and fun to have my students decide to dance a Scottish dance as part of the festival; this was impromptu! The student in the middle is wearing some clothes they had made for the occasion. The students' positive attitude and willingness to put themselves forward was great. I felt this picture showed their positive attitude to another culture which they had just learned a little about in preparation for the festival. So when I created the postcard, I thought about these things that make teaching special to me.

La creación de la postal

Quería incluir una foto de algunos de mis estudiantes de idiomas de la universidad porque ellos me dan un propósito. La foto es de un festival de la U [universidad] donde cada grupo tenía un espacio y representaba y hablaba sobre un país donde se habla el inglés. Creo que esto muestra el uso práctico del conocimiento que ellos ahora tienen sobre el lenguaje. Mi grupo habló sobre Escocia y entonces el lenguaje se volvió un vehículo para compartir sobre otro país y otra cultura. Pudieron hablar, dar información y contestar inquietudes sobre el país. Me pareció extremadamente gratificante y divertido que mis estudiantes decidieran bailar una danza escocesa como parte del festival. ¡Fue algo inesperado! El estudiante del centro está usando algunas ropas que

ellos habían confeccionado para la ocasión. La actitud positiva y su disposición a presentarse fue excelente. Siento que esta foto mostró su actitud positiva hacia otra cultura sobre la cual ellos habían aprendido un poco para la preparación del festival. Entonces cuando creé la postal, pensé sobre estas cosas que hacen que la enseñanza sea especial para mí.

Documento explicativo del participante 5 (Doc. Exp. P5)

OBJECTIVES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRESENT TIME.

Knowledge

1. *Develop a variety of foreign language expressions to communicate with others.*
2. *Know a different culture through the learning of a new language.*
3. *Be competitive for new challenges.*
4. *Demonstrate the capacity to interact with others by using the new language.*

Skills

1. *Communicate in a foreign language accurately*
2. *Understand easy and complex texts in a foreign language.*
3. *Express ideas and thoughts through the writing and speaking skills.*

Values

1. *Respect others at the moment of communication.*
2. *Create responsibility in foreign language learners.*
3. *Show tolerance with other language learners.*

Attitudes

1. *Create a good environment at the moment of the learning process.*
2. *Motivate students to use the foreign language.*
3. *Encourage students to be positive for their learning.*

Teaching a foreign language is not as simple as many people think. This is a hard work that demands teachers to be well-prepared not only in knowledge but also in the skill to encourage students to be super

positive for the learning of the new language. In this sense, the postcard presented above reflects how we as teachers must be prepared and what goals we must fulfill with our students. To illustrate this, it is important to mention that teachers must focus on at least the following aspects such as: Knowledge, skills, Values, and attitudes.

Regarding the first aspect, knowledge, it is so important to engage students in a new world where many people speak a foreign language like English. Students should be informed that if they know a second or foreign language they might be competitive in the future since it might help them have new opportunities. Of course, the first part to teach English is to motivate students, then, we as teachers have the role to encourage them in the process of learning by applying new methods and techniques to teach the skills they need to communicate. Additionally, students must be alerted that when they learn the foreign language, they learn a new culture as well. For this reason, they should learn to respect other cultures since they have different customs and traditions. So values must be included at the moment of planning a class. Finally, as it was mentioned above, a good attitude, which means positivism, for the learning a foreign language must developed in class. And it is done through the way teachers present the class.

Personally, developing the postal, like the one presented above, was not so easy since organizing a short paragraph about TEACHING ANOTHER LANGUAGE in short words demanded time to analyze and think on our practices as foreign language teachers. However, at the end, based on the objectives, the paragraph and the pictures were done. Indeed, the picture shows that the objectives of teaching another language like English are centered on knowledge, skills, values, and attitudes.

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA ACTUALIDAD

Conocimiento

1. Desarrollar una variedad de expresiones de la lengua extranjera para comunicarse con otros.
2. Conocer una cultura diferente a través del aprendizaje de una nueva lengua.
3. Ser competitivo para nuevos retos.
4. Demostrar la capacidad de interactuar con otros a través del uso de la nueva lengua.

Habilidades

1. Comunicarse en la lengua extranjera apropiadamente.
2. Entender textos fáciles y complejos en una lengua extranjera.
3. Expresar ideas y pensamientos a través de la escritura y el lenguaje verbal.

Valores

1. Respetar a los otros en el momento de la comunicación.
2. Promover la responsabilidad en los aprendices de una lengua extranjera.
3. Mostrar tolerancia con otros aprendices de la lengua.

Actitudes

1. Crear un buen ambiente de aprendizaje.
2. Motivar a los estudiantes a usar la lengua extranjera.
3. Promover en los estudiantes una actitud positiva hacia el aprendizaje.

La enseñanza de una lengua extranjera no es tan simple como muchas personas piensan. Implica un trabajo arduo que exige a los profesores estar bien preparados no solamente en conocimiento, pero también en capacidad para motivar a los estudiantes a ser súper positivos en el aprendizaje de una nueva lengua. En este sentido la postal presentada refleja cómo nosotros como profesores debemos estar preparados y qué metas debemos cumplir con nuestros estudiantes. Para ilustrar esto es importante mencionar que los profesores deben enfocarse en al menos los siguientes aspectos: conocimiento, habilidades, valores y actitudes.

En relación al primer aspecto, conocimiento, es importante involucrar a los estudiantes en un nuevo mundo donde muchas personas hablan una lengua extranjera como el inglés. Los estudiantes deben estar informados de que si conocen una segunda o una lengua extranjera ellos pueden ser competitivos en el futuro pues esta lengua les puede proveer de nuevas oportunidades. Por supuesto lo primero para enseñar inglés es motivar a los estudiantes. Entonces nosotros como profesores tenemos la función de alentarlos en el aprendizaje mediante la aplicación de nuevos métodos y técnicas para así enseñar las habilidades necesarias para la comunicación. Además, a los estudiantes se les debe enfatizar que cuando ellos aprenden una lengua extranjera, también aprenden una nueva cultura. Por esta razón, deben aprender a respetar otras culturas que tienen diferentes costumbres y tradiciones. Entonces, los valores deben ser considerados al momento de planear una clase. Finalmente, como mencioné anteriormente, tener una buena actitud para el aprendizaje que se relaciona con el positivismo, debe ser inculcado en la clase. Y esto se lo lleva a cabo a través de las maneras cómo los profesores presentan su clase.

Personalmente el desarrollar la postal como la que presenté no fue fácil pues organizar en un párrafo corto ideas relacionadas con ENSEÑAR OTRA LENGUA exigió tiempo para analizar y pensar en nuestras prácticas como profesores de una lengua extranjera. Sin embargo, al final basándome en los objetivos, el párrafo y las ilustraciones fueron realizadas. Así, el dibujo mues-

tra los objetivos de enseñanza de otra lengua como el inglés que se centran en el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes.

Documento explicativo de la participante 9 (Doc. Exp. P9)

Proceso de creación

Para crear esta postal en primer lugar me puse a pensar qué significaba el enseñar inglés de manera personal, y qué se busca que esta enseñanza propenda en los estudiantes. Después al pensar en el objetivo de la enseñanza del inglés, en los cuatro campos que se pidieron, pude darme cuenta de que en realidad existen varios objetivos detrás de la enseñanza de este idioma que no solo se relacionan al campo del conocimiento sino también a la actitud y valores que podemos transmitir al enseñarlo. Y justamente por esta razón hice una lista de todas las ideas que venían a mi mente en este contexto. Luego escogí algunas, que, de acuerdo con mi manera de pensar, experiencia y basándome en el aprendizaje también de los estudiado en la Universidad y lecturas realizadas, eran las más importantes. Es así como formulé este pequeño párrafo para la postal. De hecho, considero que al enseñar inglés a jóvenes adultos, creo que el objetivo más importante es justamente proveerles de una herramienta sólida que les sirva para progresar en su vida académica y profesional. Sin embargo, creo que es indispensable ver que existen otros objetivos tan importantes como el anterior ya que, al dar el mismo equivalente a la enseñanza de todas las destrezas, estaremos, como profesores, proveyendo a nuestros alumnos precisamente para que puedan palpar su avance en el idioma y sentir ese grado de satisfacción, y orgullo de sí mismos al aprender inglés como una herramienta que les servirá para alcanzar felicidad y éxito en su vida. Después de elaborar el párrafo bajo estos parámetros, busqué entre mis fotos una que represente ésto que he descrito anteriormente, y escogí ésta porque estas personas son artesanas de la ciudad de Cuenca y estudiantes de la Universidad, y al estar en el proyecto de vinculación que estoy tutorando al momento, en la universidad, buscan precisamente lo descrito en el párrafo. Por último, y después de incluir algunas de las decoraciones, revisé mi párrafo y en general toda la postal para que esté conforme a lo que yo quería realizar.

Documento Explicativo del participante 53 (Doc. Exp. P53)

The creation of the postcard started with a reflection on the four dimensions that were mentioned in the instructions. This reflection was carried out on the basis of identifying elements of my own practice that might relate to the aforesaid dimensions. Then, I thought about what actually happens in most current EFL environments (at least what I believe or read have about). This led me to the conclusion that, despite my personal preference for a more “humanized” classroom, current language instruction is definitely marked by overt performance in the four

language skills; this performance, moreover, is framed inside specific standardized criteria. I believe that this is due to the fact that these areas are more easily measured and assessed.

However, one important positive point to highlight is the contemporary attention to intercultural cultural awareness and competence. Language and culture are intrinsically interconnected, learning a language different from one's mother tongue facilitates opportunities for the development of respect and understanding. This is something that I have personally witnessed in my literature students. Thinking on that brought me to the final lines of the written element of my postcard. In full disclosure, it has to be said that my personal research interests also brought forth the topic of the dehumanized classroom. Probably because the lingua franca status of English, learning it has become a pragmatic issue that overlooks the inner beings of the individuals learning the target language. They are expected to perform in a specific way and comply with imposed conventions and styles. Therefore, English is seen as a means of "fitting" into the expectations of this competitive world. I agree with the notion, discussed by some authors, that this passive compliance is not genuine proficiency. Language instruction, to be successful, has to create a different outlook in students with regard to English: ownership. Individuals, to be proficient, have to see the target language as their own, and therefore, as a means of communicating not only academic or professional messages, but also personally meaningful ones.

As to the images, I decided to take a screen capture of my virtual literature course, because, I believe that what I wrote agree with what I do in that class. Also, I wrote, in a kind of billboard, verbs that, in my opinion, are directly linking with the experience of learning a new language.

La creación de la postal empezó con una reflexión sobre las cuatro dimensiones que fueron mencionadas en las instrucciones [para su realización]. Esta reflexión se llevó a cabo en base a la identificación de elementos de mi propia práctica que pudieran estar relacionados con las dimensiones mencionadas. Luego pensé sobre lo que realmente ocurre en la mayoría de ambientes de una clase de inglés como lengua extranjera (por lo menos lo que yo creo o leo al respecto). Esto me llevó a la conclusión de que a pesar de mi preferencia personal por una clase "humanizada", la instrucción actual del lenguaje está definitivamente marcada por un rendimiento manifiesto en las cuatro habilidades del lenguaje; este rendimiento además está enmarcado en criterios estandarizados específicos. Creo que esto se debe al hecho de que estas áreas son más fácilmente medibles y evaluadas.

Sin embargo, un punto importante que destacar es la atención contemporánea a la conciencia cultural y a la competencia intercultural. El lenguaje y la cultura están intrínsecamente interconectados, aprender una lengua diferente a la lengua materna facilita las oportunidades para el

desarrollo del respeto y la comprensión. Esto es algo que personalmente he visto en mis estudiantes de la clase de literatura. El continuar con la reflexión me trajo a las líneas finales de la parte escrita de mi postal. Con franqueza y transparencia, hay que decir que mis intereses personales de investigación también sacaron a relucir el tema del aula deshumanizada. Probablemente por el estatus del inglés de lengua franca su aprendizaje se ha vuelto un asunto pragmático que pasa por alto al ser interno de los individuos que aprenden esta lengua meta. Se espera que ellos rindan en una manera específica y cumplan con convenciones y estilos impuestos. Por lo tanto, el inglés es visto como un vehículo para calzar en las expectativas de este mundo competitivo. Estoy de acuerdo con la noción discutida por algunos autores de que este cumplimiento pasivo no representa un dominio genuino de la lengua. La instrucción de lenguas para ser exitoso tiene que crear una perspectiva diferente en los estudiantes con respecto al inglés relacionado a la propiedad del inglés. Los individuos para tener un dominio tienen que ver a la lengua meta como suya y, por lo tanto, como un medio de comunicación no solo para mensajes académicos o profesionales sino también para mensajes personales significativos.

Con respecto a las imágenes decidí tomar una captura de pantalla de mi curso virtual de literatura porque creo que lo que escribí está de acuerdo con lo que hago en esa clase. También, escribí en un tipo de cartelera verbos que, en mi opinión están directamente conectados con la experiencia de aprender un nuevo idioma.

Documento Explicativo de participante 85 (Doc. Exp. P85)

Importance of the English

Well, when I began writing about the importance, objectives or aims of the English Language, I usually think about the reasons that I am a teacher, I don't like to follow standards or headlines in a process, I like to make my students feel comfortable when they are in an English class, and why they have to be there? So, If I have to choose an important fact or part in an objective of teaching English, that is to be close to your students and let them be themselves, if you are able to have this process in your class, you will get that knowledge, skills, values and attitudes come in a natural way.

Sometimes we try to level or categorize the objectives or looking for the most important one, when we need to know that the most important is to engage your students in the teaching process, that's way my card show my students who make me feel valuable every class.

Importancia del inglés

Bueno, cuando empecé a escribir acerca de la importancia, objetivos o metas de la lengua in-

glesa, generalmente pienso en las razones por las que soy un profesor. No me gusta seguir estándares o lineamientos en un proceso, me gusta hacer sentir a mis estudiantes cómodos cuando están en la clase de inglés y ¿por qué deben estar allí? Entonces si tuviera que escoger un hecho importante o parte de un objetivo de enseñanza de inglés, ese sería el estar cerca de tus estudiantes y dejarles ser ellos mismos. Si puedes tener este proceso en tu clase, podrás lograr que el conocimiento, las habilidades, los valores y actitudes se hagan realidad en una manera natural.

A veces tratamos de nivelar o categorizar los objetivos o buscamos el más importante, cuando necesitamos saber que lo más importante es involucrar a tus alumnos en el proceso de enseñanza, así es como mi postal les muestra a mis alumnos como los que me hacen sentir valioso en cada clase.

Documento Explicativo de participante 92 (Doc. Exp. P92)

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA ACTUALIDAD

ELABORACIÓN DE LA POSTAL

El siguiente documento tiene como objetivo el explicar el proceso de elaboración de la postal sobre los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera en la actualidad. Dichos objetivos estuvieron enmarcados en los siguientes ejes: el conocimiento, los valores, las habilidades y las actitudes. Primero, establecí los objetivos que considero importantes y significativos en el proceso de la enseñanza del inglés, y estos fueron planteados a través de mi experiencia en la enseñanza y los principios que guían mi docencia y mi vida. Todos estos objetivos se relacionan entre sí y no pueden ser desconectados o aislados. La manera en la que un docente se proyecta a los estudiantes les permite tener un modelo a seguir y es por eso la importancia de tenerlos fuertes en uno y mejorar aun los que puedan estar débiles. Segundo, después de establecer los objetivos fue pensar como plasmarlos de una manera creativa. En esta parte consideré que la enseñanza nace desde el corazón y en cada clase y contacto con los estudiantes nosotros dejamos un trozo de él, y lo volvemos a llenar con cada sonrisa, comentario o pregunta. En la docencia, no solo enseñamos, pero también aprendemos a como ser mejores personas y maestros. Finalmente, la tercera fase fue el crear y unir los pasos anteriores, dando como resultado que la docencia es dar y recibir, y que nuestro corazón se arma y se desarma con el trabajo diario y en conjunto con los estudiantes, amigos y colegas. Todo cuenta y todo es parte de uno solo, cada elemento es indispensable y sin ellos no estaríamos completos. Finalmente, el pensar y abordar los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera, me hizo enamorar de la enseñanza del inglés una vez más y de manera personal lo plasmé con todo mi corazón en la postal.

ANEXO 5: Resultados Del Cuestionario En Línea

Se puede acceder a la carpeta que contiene los resultados del cuestionario en línea mediante el siguiente enlace, o a través del siguiente código QR.

Enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Ho9YQ5QieIq99M6Cc9xXjsJwkUjSdydF?usp=sharing>

Código QR

