

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**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

Autora: Belkys S. Moncada V.

Directora: Dra. Melina Porto, UNLP - CONICET

La Plata

2015

Agradecimientos

La elaboración de una tesis comprende un trabajo arduo y difícil tanto para el tesista como para las personas que lo acompañan. Por tanto, se hace necesario agradecer a todas aquellas personas e instituciones que han facilitado el camino para que este trabajo llegue a un feliz término. Es un placer para mí utilizar este espacio para expresar mi sincera gratitud a todos aquellos que de una u otra forma han contribuido con la consecución de estos estudios doctorales y la finalización de esta tesis.

En primer lugar, agradezco al Todopoderoso por la oportunidad de realizar mis estudios doctorales en un país diferente a mi lugar de origen, aspecto que sin lugar a dudas ha contribuido con mi crecimiento no solo a nivel profesional y académico, sino también personal.

De manera especial y sincera, agradezco a la Dra. Melina Porto por aceptar dirigir esta tesis. Su apoyo constante, su confianza en mi trabajo y su capacidad y paciencia para guiar mis pasos durante este proceso han sido fundamentales, no sólo para el desarrollo de esta tesis, sino también para mi formación como investigadora. La Dra. Porto ha sido un modelo de asesora que, además de incentivarme oportuna y permanentemente con sus comentarios y sugerencias, ha inculcado en mí un sentido de seriedad, responsabilidad, sistematicidad y rigor académico – científico hacia la investigación. Creo que no existen palabras que reflejen mi gratitud y admiración por su generosidad intelectual al compartir su tiempo y conocimiento conmigo. Ha sido un motor primordial que ha estimulado mi pensamiento y curiosidad investigativa de forma tal vez inimaginable, un soporte muy valioso en aquellos momentos en los que sentía que no era capaz con tantos asuntos por resolver. Con ella aprendí más allá de mis expectativas.

Deseo también expresar mi agradecimiento a la Dra. Carmen Chacón por su importante aporte en el desarrollo de esta tesis, principalmente por su disposición para asesorarme con el manejo del software *Atlas.ti*, así como por sus sabios consejos cuando entre charlas le comentaba sobre mis incertidumbres, frustraciones y tropiezos en el proceso investigativo. A ella también debo en gran parte el incentivo por investigar en la línea de pensamiento que se desarrolla en esta tesis, por tanto, resulta oportuno agradecerle por compartir desinteresadamente sus conocimientos conmigo.

De igual forma quiero agradecer a todos los colegas profesores de inglés que han participado en esta investigación por medio de los cuestionarios y entrevistas. Valoro mucho su disposición para contribuir con este estudio.

El agradecimiento más profundo y sentido a mi familia, fuente de apoyo constante e incondicional en toda mi vida, y en particular en este tiempo en el que hemos estado separados por la distancia geográfica. Sus voces de aliento han sido fundamentales para no desfallecer en la búsqueda del objetivo, que aunque trabajado individualmente resulta ser un logro para nuestro colectivo familiar, muchas gracias a todos ellos. Especialmente a mi madre Ana Josefa, quien con ternura, paciencia y compromiso me ha acompañado y apoyado en todo este camino. De igual forma a mi padre José Manuel, promotor principal para que haya emprendido estos estudios, sé que desde el cielo guía mis pasos ¡A él todo el mérito de esta tesis! A mis hermanos Yudy, Nury, Genry, Juan, Nancy y Manuel por su acompañamiento y palabras de ánimo en los momentos de agotamiento y frustración.

También expreso mi gratitud a mis amigos Jusmeidy, Damaris, Vladimir, Juan Pablo, Alejandra y William quienes han compartido conmigo los 'ires y venires' en el plano personal durante mi estancia en Argentina. Su

apoyo incondicional y sus mensajes de aliento han sido muy valiosos para conseguir esta meta.

Finalmente, debo agradecer a la Universidad Nacional Experimental del Táchira por su apoyo al otorgar el permiso, y el financiamiento para realizar mis estudios doctorales en la Universidad Nacional de La Plata.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Lista de cuadros y figuras.....	xi
Lista de gráficos.....	xii
Resumen.....	xiv
Abstract.....	xvi
CAPÍTULO 1	
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Motivación para la línea de investigación en esta tesis.....	1
1.3 Justificación para este estudio: foco en un contexto sociocultural y educativo específico.....	5
1.4 Contextualización de este estudio: algunos detalles preliminares sobre el uso y enseñanza del inglés en Venezuela...	10
1.5 Visión general del estudio.....	15
1.5.1 Objetivo del estudio.....	15
1.5.2 Pregunta de investigación.....	15
1.5.3 Contexto, participantes y panorama general del estudio.....	15
1.6 Características distintivas de esta investigación.....	17
1.7 Estructura general de la tesis.....	18
1.8 Conclusión.....	23
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO: EL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL, SU EXPANSIÓN, USO Y ENSEÑANZA EN EL MUNDO.....	24
2.1 Introducción.....	24
2.2 La expansión del inglés en el mundo: razones y perspectivas.....	25
2.2.1 Algunas razones de tipo histórico, político, económico,	

ideológico y de comunicación.....	25
2.2.2 Paradigmas o formas de percibir la expansión del inglés...	28
2.3 El inglés como fenómeno social: Consideraciones actuales sobre su uso en el mundo como idioma internacional, global o lengua franca.....	30
2.3.1 Consideraciones sobre el inglés como idioma internacional.....	34
2.3.2 Consideraciones sobre el inglés global o <i>World Englishes</i> (WEs).....	36
2.3.3 Consideraciones sobre el inglés como Lengua Franca.....	40
2.4 La falacia del hablante ‘nativo’: La legitimidad y superioridad del hablante ‘nativo’.....	42
2.5 Creencias de los profesores de inglés ‘no nativos’ sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.....	46
2.5.1 Creencias sobre la superioridad del profesor ‘nativo’.....	48
2.5.2 Creencias sobre la existencia de un inglés estándar.....	51
2.5.3 Creencias sobre un acento ideal para enseñar el inglés.....	53
2.6 La pedagogía crítica en la enseñanza del inglés como idioma internacional.....	55
2.7. Conclusión.....	59

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO: UNA MIRADA A INVESTIGACIONES SOBRE LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS, SU USO Y ENSEÑANZA EN DIFERENTES CONTEXTOS DEL MUNDO.....	62
3.1 Introducción.....	62
3.2 Mirada histórica a los estudios críticos sobre la expansión del inglés y su enseñanza.....	63
3.3 Algunas investigaciones vinculadas con la expansión, uso y enseñanza del inglés en diferentes contextos mundiales.....	77
3.3.1 Estudios relacionados con el imperialismo lingüístico	

generado por la expansión del inglés, su uso y enseñanza.....	79
3.3.2 Estudios relacionados con las ideas del ‘native speakerism’.	86
3.3.3 Estudios relacionados con el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional.....	92
3.3.4 Estudios relacionados con el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica.....	98
3.4 Características distintivas de esta tesis.....	101
3.5 Conclusión.....	101

CAPÍTULO 4

ELECCIONES METODOLÓGICAS: DESCRIPCIÓN Y

FUNDAMENTO.....	103
4.1 Introducción.....	103
4.2 Naturaleza de la investigación.....	104
4.3 Diseño de la investigación.....	107
4.3.1 Contexto, participantes de la investigación y selección de informantes clave.....	111
4.3.2 Instrumentos para la recolección de datos.....	114
4.3.3 Análisis de los datos.....	129
4.3.4 Validez, triangulación y confiabilidad del análisis de los datos.....	136
4.4 Conclusión.....	140

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS DATOS: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO...

5.1 Introducción.....	142
5.2 Bagaje y perspectivas del investigador.....	142
5.2.1 Notas o diarios de reflexión teórica.....	143
5.2.2 Notas descriptivas de las entrevistas.....	144
5.2.3 Archivos de datos.....	147
5.3 Análisis de los datos en este estudio.....	153
5.3.1 Visión general del procedimiento de análisis de los datos....	153

5.3.2 Análisis propiamente dicho.....	155
5.3.3 Proceso de triangulación de datos.....	162
5.4 Conclusión.....	164

CAPÍTULO 6

RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS SOBRE LA EXPANSIÓN Y USO DEL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL.....	166
6.1 Introducción.....	166
6.2 Visión general del capítulo.....	167
6.3 La pregunta de investigación: recapitulando cuestiones clave.	167
6.4 Los participantes.....	169
6.4.1 Datos demográficos de los participantes en esta investigación.....	170
6.4.2 Participantes en otras investigaciones.....	174
6.5 Resultados propiamente dichos.....	175
6.5.1 Los participantes revelaron una comprensión acrítica de la hegemonía del inglés en el mundo.....	179
6.5.1.1 Revelaciones de otras investigaciones con respecto a la comprensión acrítica de la hegemonía del inglés.....	194
6.5.1.2 Síntesis del enunciado proposicional 1.....	195
6.5.2 Los participantes mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria.....	196
6.5.2.1 Síntesis del enunciado proposicional 2.....	209
6.5.3 Los participantes revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo - no nativo del inglés fundamentado en el ' <i>native speakerism</i> '.....	210
6.5.3.1 Conexión global de los resultados condensados en el enunciado proposicional 3 y trabajos previos.....	223
6.5.3.2 Síntesis del enunciado proposicional 3.....	224
6.6 Resumen general de los resultados.....	225

6.7 Conclusiones.....	229
-----------------------	-----

CAPÍTULO 7

RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL.....	231
7.1 Introducción.....	231
7.2 Visión general del capítulo.....	232
7.3 Resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.....	232
7.3.1 Los participantes concibieron la enseñanza del inglés como una actividad apolítica aunque simultáneamente favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés.....	234
7.3.1.1 Conexión global con estudios previos.....	247
7.3.1.2 Síntesis enunciado proposicional 1.....	248
7.3.2 Los participantes revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la transformación y contextualización de la enseñanza del inglés en Venezuela.....	250
7.3.2.1 Síntesis enunciado proposicional 2.....	260
7.3.3 Los participantes se identificaron con prácticas translingües (translanguaging) en el marco de la interculturalidad.....	260
7.3.3.1 Revelaciones de otras investigaciones con respecto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés.....	268
7.3.3.2 Síntesis enunciado proposicional 3.....	268
7.4 Resumen general de los resultados.....	269
7.5 Ubicación de los resultados dentro de las perspectivas teóricas de esta tesis.....	273
7.6 Conclusión.....	275

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES: SIGNIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

8.1 Introducción.....	277
8.2 Perspectiva crítica de la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.....	278
8.3 Visión general de los principales resultados de esta tesis.....	280
8.4 Resultados específicos relacionados con las concepciones de los profesores de inglés sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.....	282
8.5 Significación teórica de esta investigación.....	286
8.6 Significación metodológica.....	290
8.7 Investigaciones futuras.....	294
8.8 Perspectiva del investigador.....	295
8.9 Observaciones finales.....	297

CAPÍTULO 9

REFERENCIAS.....	299
-------------------------	------------

ANEXO I

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	323
---	------------

ANEXO II

SISTEMA DE ANÁLISIS CATEGORIAL.....	334
--	------------

ANEXO III

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A PROFESORES INFORAMANTES CLAVE.....	337
--	------------

ANEXO IV

CUESTIONARIOS INICIAL Y CUESTIONARIOS 2.....	en CD
---	--------------

LISTA DE CUADROS Y FIGURAS

	Pág.
Cuadros	
Cuadro 1. Nota descriptiva de una entrevista en este estudio.....	146
Cuadro 2. Archivos de datos.....	151
Cuadro 3: Resumen análisis de los datos en este estudio.....	163
Cuadro 4: Resumen Características de los profesores informantes clave.....	174
Figuras	
Figura 1: Círculos de Kachru.....	38
Figura 2: Diseño de la investigación.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos	Pág.
Gráfico 1: Lugar de residencia de los participantes.....	171
Gráfico 2: Edad de los participantes.....	172
Gráfico 3: Experiencia laboral de los participantes.....	173
Gráfico 4: Causas de la expansión en el mundo según los participantes.....	184
Gráfico 5: Inglés para los intercambios.....	188
Gráfico 6: Razones que justifican el uso del inglés a nivel mundial según los participantes.....	193
Gráfico 7: Inglés como medio para la comunicación.....	197
Gráfico 8: Inglés para la expresión cultural según los participantes..	201
Gráfico 9: Percepciones de los participantes sobre el acento y variedades del inglés.....	206
Gráfico 10: Implicaciones de la expansión del inglés según los participantes.....	209
Gráfico 11: Percepciones positivas de los profesores ‘no nativos’ del inglés.....	215
Gráfico 12: Percepciones negativas del docente no nativo según los participantes.....	220
Gráfico 13: Percepciones de los docentes de inglés sobre la dicotomía ‘nativo’ – ‘no nativo’ del inglés.....	222
Gráfico 14: Concepciones de los participantes sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional.....	228
Gráfico 15: Visión de la enseñanza según los participantes.....	246
Gráfico 16: Necesidad de revisión curricular de la enseñanza del inglés en Venezuela según los participantes.....	259
Gráfico 17: Concepciones de los participantes en cuanto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés.....	267

Gráfico 18: Concepciones de los participantes sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.....	272
--	-----

**Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela
sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma
internacional**

Autora: Belkys Moncada

Directora: Dra. Melina Porto

RESUMEN

Esta investigación, orientada bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, describe las concepciones de un grupo de setenta y ocho profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Desde una perspectiva crítica y posestructuralista en la que se concibe al inglés como un fenómeno social cargado de ideologías y valores culturales, este estudio pretende dar cuenta de las conexiones existentes entre el inglés y las fuerzas económicas, políticas, sociales e ideológicas que subyacen detrás de su expansión, uso y enseñanza en el mundo (Holliday, 2005, 2006, 2013; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2010), y la forma en como estas conexiones son percibidas por los profesores de inglés de un contexto específico de la periferia (Canagarajah, 1999a).

Para la exploración en profundidad del fenómeno se adopta en este estudio el método fenomenológico (Colás, 1998b) como propuesta metodológica para descubrir la forma en que los profesores de inglés de este contexto específico comprenden el fenómeno y conciben la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Como instrumentos para la recolección de los datos se utilizan dos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas administrados por internet a los participantes, y entrevistas semi-estructuradas cara a cara en profundidad con nueve profesores seleccionados como informantes clave. Para el análisis de los datos se toma el proceso analítico de Strauss y Corbin (2002), proceso que apunta hacia la generación inductiva de teoría a través de la comparación constante de los datos para formar categorías. En este estudio, el análisis de los datos comprende un proceso integral y cíclico que toma en cuenta los datos provenientes de todos los participantes y de todos los instrumentos de recolección. También se hace uso técnico del software *Atlas.ti* versión 6.0 para el almacenamiento y

manipulación sistemática de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

Entre los hallazgos se devela una complejidad enmarcada en el estudio de las concepciones de los profesores de este contexto sociocultural específico que resultan ser fluidas y en oportunidades simultáneamente contradictorias entre sí sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. En tal sentido, los resultados reflejan poca conciencia crítica de los participantes sobre la hegemonía del inglés en el mundo y su percepción del idioma como un asunto necesario y beneficioso para la comunicación internacional, de allí que consideren su enseñanza y aprendizaje como necesarios en todos los contextos del mundo.

Este estudio también expresa una concientización de los participantes en algunos aspectos específicos como su sentido de propiedad del idioma y su percepción como hablantes y docentes competentes del inglés en un contexto específico. Asimismo, revela algunos asuntos sociopolíticos enmarcados en la dicotomía 'nativo' – 'no nativo' del inglés fundamentado en el concepto del '*native speakerism*'. Al mismo tiempo, muestra la concepción de los participantes sobre la enseñanza del inglés como una actividad apolítica y neutral aunque simultáneamente refleja su inclinación hacia la promoción del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés.

Palabras clave: concepciones, inglés como idioma internacional, '*native speakerism*', enseñanza apolítica, pensamiento crítico.

Beliefs of a group of Venezuelan English Teachers about the spread, use and teaching of English as an International Language

Author: Belkys Moncada

Director: Dr. Melina Porto

ABSTRACT

This qualitative-interpretative research describes the beliefs of a group of seventy eight high school and university English teachers from San Cristobal, Venezuela, about the spread, use and teaching of English as an International Language. From a critical and poststructuralist perspective through which English is conceived as a social phenomenon linked to ideologies and cultural values, this study tries to show the connections between English and the economic, political, social and ideological forces hidden in its wide spread, use and teaching around the world (Holliday, 2005, 2006, 2013; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2010), and the ways these links are perceived by the English teachers in the periphery (Canagarajah, 1999a).

For a deep exploration of the phenomenon, a phenomenological design is adopted (Colás, 1998b) to reveal how the English teachers in this specific context comprehend and conceive the spread, use and teaching of English as an International Language. Two online questionnaires with open and close questions are administered to the participants, and nine teachers are selected to participate in face to face in-depth semi-structured interviews. The Strauss and Corbin's (2002) analytical process is used to analyze the data. This process aims to create inductive theory through the continuous comparison of data to create categories. The data analysis is conceived in this study as a cyclical and integral process which includes information of all participants and all instruments. The software *Atlas.ti* 6.0 is used to systematically store and manipulate the in-depth semi-structured interviews.

The findings reveal a complexity in the study of the teachers' beliefs in this specific sociocultural context, which are fluid and sometimes simultaneously contradictory about the spread, use and teaching of English as an International Language. Thus, the findings show

participants' lack of critical awareness about the hegemony of English in the world and their perceptions of the language as a necessary and beneficial matter to the international communication. Due to this, they conceive the teaching and learning of English as a necessary process in all contexts of the world.

This study also shows the participants' awareness about some specific aspects such as their sense of language property and their own perception as competent speakers and teachers of English in a specific context. It also reveals some sociopolitical issues related to the native and non-native dichotomy stated in the concept of native speakerism. At the same time, it expresses the participants' beliefs about the teaching of English as an apolitical and neutral activity, even though, it shows their simultaneously tendency to promote the students' critical and reflexive thinking through their English classes.

Key words: Beliefs, English as an International Language, native speakerism, apolitical teaching, critical thinking.

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

Este capítulo ofrece una visión general de esta investigación. Se inicia con una descripción acerca de las motivaciones que impulsaron el desarrollo de esta tesis en el marco de esta línea de investigación. Asimismo, se ofrece una justificación que explica la necesidad de este estudio enmarcándolo dentro de un contexto sociocultural específico. Luego se pasa a la visión general del estudio que incluye información sobre el objetivo y pregunta de investigación, sujetos de la investigación, contexto y otros detalles de importancia. También se presentan algunas características distintivas de este estudio y se cierra el capítulo con un bosquejo de esta investigación capítulo por capítulo, en el que se muestra el propósito de cada uno y el modo en que cada cual contribuye con la prosecución de esta tesis.

1.2 Motivación para la línea de investigación en esta tesis

Esta introducción comienza describiendo algunos aspectos que sirvieron de motivación para la realización de este estudio en esta línea de investigación, que se remontan al año 2004 cuando la investigadora estaba finalizando su carrera de grado. Este apartado funciona en esta tesis a modo de contextualización para que el lector comprenda y se familiarice con el proceso de realizar investigaciones relativas al inglés, su uso y enseñanza en un contexto sociocultural específico, en este caso Venezuela. Este espacio además anticipa en qué sentido esta

investigación se convierte en un estudio innovador en este contexto, asunto que se tratará más adelante.

El último año de la carrera de grado en la Universidad de Los Andes – Táchira significó para la investigadora un cambio en la manera de percibir el inglés y su enseñanza. Durante toda su escolaridad, la investigadora había enfocado su atención en el aprendizaje y estudio del idioma desde el punto de vista estructural meramente lingüístico, así como de los métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera propuestos principalmente por los académicos norteamericanos y británicos más reconocidos en el área, en los que se enfatizaba la imitación de prácticas educativas enfocadas al aprendizaje del inglés con fines comunicativos.

En el año 2004 la investigadora cursó dos seminarios, uno denominado ‘Cultura y Civilización de los países de habla inglesa’, y otro ‘Perspectivas Sociopolíticas en el desarrollo profesional de los docentes de inglés’. A través de estos seminarios, la investigadora fue expuesta por primera vez a lecturas y discusiones críticas sobre el rol actual del inglés en el mundo que develan su vinculación con intereses ideológicos, económicos, políticos y culturales de los países con mayor poderío mundial, que de una u otra forma han generado relaciones de poder-conocimiento que han contribuido con la perpetuación de hegemonías y desigualdades entre los diferentes pueblos, idiomas y culturas mundiales.

A través de discusiones y lecturas realizadas en estos dos seminarios, la investigadora tomó un punto de vista crítico hacia la expansión, uso y enseñanza del inglés al percatarse que el entendimiento de este fenómeno como algo transparente, libre de ideologías y valores culturales era cuestionable. Sin duda alguna, ambos seminarios despertaron el interés de la investigadora por seguir ahondando en la temática y la llevaron a considerar desde un punto de vista reflexivo el estudio de este

fenómeno. Para aquél tiempo esta temática era relativamente incipiente (aunque sí hay un historial de tópicos e investigadores interesados en el tema, como puede verse en los capítulos 2 y 3 de esta tesis). Hoy día, sin embargo, este es un tema muy debatido en *TESOL* (enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) que ha ayudado a poner de manifiesto ciertas cuestiones de desigualdad y poder que se encontraban desdibujadas y oscuras en la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel mundial. Desde esta perspectiva, es posible decir que el actual atractivo que presenta esta temática puede hacer interesante este estudio en otros contextos fuera del territorio venezolano.

Esa primera aproximación a la lingüística crítica resultó estimulante para la investigadora en cuanto le permitió el contacto con los trabajos de Robert Phillipson, Alastair Pennycook, Suresh Canagarajah, Julian Edge, Braj Kachru, Henry Widdowson, entre otros, producidos en los años noventa y principios del dos mil. Dicho cuerpo de trabajo constituye un pilar importante en las bases teóricas de esta investigación, tal como se verá en el capítulo 2. Por otra parte, es necesario proporcionar alguna información acerca de los primeros pasos que permitieron a la investigadora incursionar en el tema.

El deseo de profundizar de manera crítica en la temática sobre el uso y enseñanza del inglés, y el interés por desmitificar ciertas ideologías que desvalorizan las competencias lingüísticas y pedagógicas de los profesores de inglés de contextos periféricos¹ al ubicarlos en un estatus inferior y de dependencia de los profesores de inglés de los países del centro (especialmente los de Estados Unidos y Reino Unido), llevó a la investigadora a la elaboración de un material didáctico contextualizado para la enseñanza del inglés en Venezuela (Moncada y Álvarez, 2011;

¹ Phillipson (1992) asegura que los países son periféricos en el sentido que adoptan de forma pasiva las normas del idioma generadas en los países angloparlantes del 'centro', es decir Reino Unido y Estados Unidos. Contextos periféricos en esta tesis se refiere a países ubicados en los círculos externo y de expansión (Kachru, 1992) de los que se habla más adelante en esta tesis.

Moncada, Alvarez y Chacón, 2011). Ese material didáctico utiliza el inglés como vehículo para la proyección de asuntos culturales venezolanos, así como el reconocimiento de los diferentes acentos y variedades de inglés a nivel mundial. Su propósito era concientizar a los usuarios y aprendices del idioma sobre la creencia errónea de la existencia de un acento estándar ideal para hablar en inglés, así como de una única metodología para enseñarlo/aprenderlo. Aunque es importante mencionar que estos materiales no se constituyen en antecedentes de este estudio por considerarse de naturaleza muy diferente a la de esta investigación, cabe resaltar que sirvieron como punto de partida, de empoderamiento y motivación para que la investigadora prosiguiera con sus intereses de investigar críticamente sobre el uso del inglés y de su enseñanza.

La escasez de estudios relacionados con la visión crítica sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés en contextos periféricos (Canagarajah, 1999a) o del círculo de expansión (Kachru, 1992) en los que se ubica a los países latinoamericanos y por ende a Venezuela, y la demandada necesidad por llevar a cabo investigaciones de este tipo desde los mismos contextos locales tal como se muestra en el capítulo 3 de esta tesis, motivaron a la investigadora a seguir esta línea de trabajo investigativa. Además, el apoyo de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), institución en la que la investigadora se desempeña como docente de inglés, fue fundamental y determinante para la consecución de esta investigación cualitativa- interpretativa, que sin lugar a dudas está a tono con los actuales llamados de atención por parte de los profesionales de *TESOL* (Canagarajah, 1999a; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Seidlhofer, 2001, 2003) sobre la necesidad e importancia de realizar investigaciones de este tipo desde contextos locales que describan cómo experimentan las comunidades de la periferia la hegemonía del inglés, su uso y enseñanza. Tales llamados de atención constituyen la justificación más poderosa para este estudio cualitativo-interpretativo: la imperiosa necesidad señalada en la bibliografía de

rescatar lo local y profundizar en la temática desde el punto de vista de los usuarios y profesores de inglés de las comunidades periféricas.

Es necesario aclarar aquí que cuando se habla en esta tesis de comunidades o contextos periféricos se refiere a lo que Kachru (1992) denominó 'círculo externo' y 'círculo de expansión' que se abordará más adelante en el capítulo 2 de esta tesis. Sin embargo, acaso resulte importante adelantar en este capítulo que el 'círculo externo' se encuentra representado por las variedades no-nativas institucionalizadas del inglés donde se utiliza como segunda lengua o *ESL* (por su sigla en inglés) entre cuyos países cabe mencionar a la India, Kenia, Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Nigeria, entre otros; y el 'círculo de expansión' en cuyos países se utiliza el inglés como lengua extranjera o *EFL* (por su sigla en inglés), tal es el caso de Japón, China, Corea, Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, entre otros.

1.3 Justificación para este estudio: foco en un contexto sociocultural y educativo específico

A grandes rasgos, el presente estudio explora las concepciones de un grupo de docentes de inglés de Venezuela con respecto a la expansión, uso y enseñanza del idioma. El marco teórico de este trabajo se arraiga en un enfoque crítico hacia la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel mundial. Desde una perspectiva posestructuralista en la que se concibe al inglés como un fenómeno social, este estudio pretende dar cuenta de las conexiones existentes entre el inglés y las fuerzas económicas, políticas, sociales e ideológicas que subyacen detrás de su expansión, uso y enseñanza. Dichas fuerzas posicionan al inglés como el idioma de la modernidad, de los medios de comunicación, de la tecnología, de los avances científicos, y de la comunicación internacional de una forma transparente, que promueven el "imperialismo lingüístico"

(Phillipson, 1992, p. 47), al legitimizar la dominación del inglés sobre otras lenguas y culturas mundiales, así como la hegemonía de los profesores ‘nativos’² del inglés como los más aptos para imponer las normas lingüísticas y metodológicas para su enseñanza.

Dentro de la visión crítica hacia la expansión, uso y enseñanza del inglés, este estudio también toma en cuenta las ideas del “*native speakerism*” (Holliday, 2005, 2006, 2013) que reflejan una orientación tradicional hacia la enseñanza del inglés enraizada en una dicotomía entre el profesor ‘nativo’ y ‘no nativo’ del inglés, otorgando al profesor ‘nativo’ un estatus de superioridad en cuanto a sus competencias lingüísticas, culturales y pedagógicas (entre otras dimensiones), así como de sentido de pertenencia y conocimiento del idioma que generan prejuicios y discriminación hacia los profesores ‘no nativos’ del inglés, que afecta sus percepciones como docentes legítimos para enseñar el idioma en sus contextos locales.

En tal sentido, este estudio se enmarca dentro de la perspectiva de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1990a, 1990b, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004) que busca “posibilitar a las comunidades periféricas para dirigir el aprendizaje del idioma en términos que sean relevantes y efectivos para sus necesidades y contextos socioculturales” (Canagarajah, 1999a, p. 195)³, y que además toma “a las escuelas como campos culturales y políticos donde las diferentes formas culturales, ideológicas y sociales están en constante lucha” (Pennycook, 1994, p. 297). Tal perspectiva de la

² Los conceptos de hablantes ‘nativos’ y ‘no nativos’ del inglés crean una división hegemónica entre los hablantes del inglés, y “una construcción política de quien está ‘dentro’ y ‘fuera’ de los profesionales de *TESOL*” (Holliday, 2005, p. 7). Hay en la literatura de *TESOL* otros términos menos problemáticos tales como ‘usuarios L1 y usuarios multicompetentes’ (Cook, 1999), o hablantes del ‘centro’ y de la ‘periferia’ (Canagarajah, 1999b), pero en esta tesis se prefiere usar los términos ‘nativo’ y ‘no nativo’ como una manera de reconocer la naturaleza política que encierran los mismos.

³ Traducción propia del original en inglés. La autora de esta tesis realizó todas las traducciones al español de las citas en inglés que se incluyen en este trabajo.

pedagogía crítica permite que se cuestione el uso, expansión y enseñanza del inglés como el idioma hegemónico que ha causado desigualdades sociales en muchas comunidades del mundo brindando el acceso al conocimiento, la tecnología y la comunicación a unos y coartando oportunidades a otros.

Este estudio necesita ser enmarcado dentro de la complejidad que supone considerar al inglés como un idioma internacional con sus múltiples variedades dialectales, lo cual conlleva a valorar sus diferentes funciones en las comunidades no solo como herramienta neutral para la comunicación, sino también como vehículo para la transmisión y reproducción de discursos hegemónicos de los países con mayor poderío mundial (Canagarajah, 1999a).

De tal manera que tras la adopción de una mirada crítica hacia el inglés, su expansión, uso, y enseñanza se promueve en los profesores de inglés no solo el uso de pedagogías sociales y culturales relevantes para sus estudiantes, sino también la generación de un clima cómodo para la enseñanza del inglés que les permita “negociar las realidades sociopolíticas de sus comunidades a través de una pedagogía más crítica y transformadora” (Canagarajah, 1999b, p. 90).

En otras palabras, este trabajo aborda un tópico pertinente y actual en *TESOL*: el modo en que los profesores ‘no nativos’ del inglés comprenden la vinculación del idioma, su uso, expansión y enseñanza con el imperialismo lingüístico asociado a la manera de percibir el idioma y su pedagogía, así como la concepción de sí mismos como agentes de cambio y docentes legítimos para enseñar el inglés desde un contexto periférico. Aunque la importancia de las perspectivas de los profesores ‘no nativos’ del inglés hacia sí mismos y hacia sus competencias lingüísticas y pedagógicas ha sido ampliamente reconocida por teóricos e investigadores en el campo, los estudios que se ocupan de este tema en

esta parte del mundo son, según el relevamiento realizado, escasos. Esta escasez constituye una poderosa justificación para la elaboración de esta tesis.

En ese sentido, vale la pena tomar en consideración el llamado de varios autores (Canagarajah, 1999a; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Seidlhofer, 2001, 2003) sobre la necesidad existente de realizar investigaciones empíricas en los países de la periferia con orientación crítica hacia la expansión, uso y enseñanza del inglés, a manera de develar sus implicaciones ideológicas, políticas, económicas y sociales en las comunidades periféricas tras la adopción del inglés como idioma internacional, así como la desmitificación de ciertas creencias que circulan y se reproducen en los discursos de los usuarios y profesores de inglés al concebir:

- El inglés como un vehículo neutro para la comunicación internacional, libre de ideologías y valores culturales.
- El inglés como el idioma que ofrece el acceso al progreso y la modernización de los pueblos.
- A los profesores 'nativos' del inglés como los únicos competentes para enseñar el idioma de forma 'correcta'.
- Los métodos de enseñanza de los profesores 'nativos' como los más apropiados para enseñar el inglés.
- La enseñanza del inglés vinculada especialmente con las variedades lingüísticas y las culturas de contextos específicos, tal es el caso de Estados Unidos y el Reino Unido.

- La existencia de un inglés estándar puro y 'correcto' que desvaloriza las múltiples variedades de inglés existentes en el mundo.
- La existencia de un acento estándar 'ideal' que debe ser imitado para lograr la pronunciación del 'nativo'.
- La comunicación con los hablantes 'nativos' como el objetivo principal en la enseñanza.
- El uso de la lengua materna u otras lenguas en la clase de inglés como interferencia para aprender el idioma.
- Los libros, materiales didácticos y exámenes estandarizados de inglés provenientes de los países del 'centro'⁴ como los patrones de referencia para enseñar y evaluar las competencias de los usuarios del inglés en los contextos periféricos.

En respuesta al llamado de los profesionales de *TESOL* para realizar investigaciones empíricas desde los contextos locales de la periferia que ayuden a desmitificar esas creencias que circulan entre los profesores y usuarios del idioma, se diseñó este estudio con una metodología de investigación que pone en primer plano las concepciones de los participantes sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional desde una perspectiva crítica.

Cabe mencionar que esa perspectiva crítica a la que se alude en este estudio también fue tomada por varias investigaciones analizadas en el capítulo 3 de esta tesis, pero todas con características distintas, aspecto que convierte a esta investigación en un estudio innovador desde el punto

⁴ Cuando se hace referencia en esta tesis a países del 'centro' se habla principalmente de los países del 'círculo interno' (Kachru, 1992), entre los cuales se incluye a los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda.

de vista de su naturaleza, contexto, participantes, instrumentos para la recolección de los datos, método para el análisis e interpretación de los resultados, entre otros.

Este fundamento acentúa metodologías de investigación que resaltan el foco tanto en lo local como en lo individual (Canagarajah, 1999a) que permiten descubrir la realidad construida, descrita e interpretada desde la óptica de los propios participantes en la investigación, quienes a través de sus experiencias generan datos sensibles al contexto social específico y que pueden ser comprendidos por medio de métodos de análisis que tomen en cuenta la complejidad, el detalle y el contexto (Mason, 2006), como es el caso de esta tesis. Esta investigación, también demuestra la inseparabilidad existente entre lo local y lo global, lo individual y lo colectivo, lo particular y lo universal, lo micro y lo macro, tanto a nivel social, educativo y cultural. En esta tesis, esta conexión atraviesa tanto el fundamento teórico (capítulo 2) como la metodología (capítulo 4).

1.4 Contextualización de este estudio: algunos detalles preliminares sobre el uso y enseñanza del inglés en Venezuela

Es importante mencionar en este apartado algunos aspectos relacionados con el uso y enseñanza del inglés en el contexto específico donde se llevó a cabo este estudio, a manera de brindarle al lector una descripción general de cómo y por qué se ha enseñado el inglés en Venezuela.

Venezuela es uno de los países que pertenecen al ‘círculo de expansión’⁵ (Kachru, 1992), o de la ‘periferia’⁶ (Canagarajah, 1999a; Phillipson, 1992),

⁵ Kachru (1992) representó el perfil sociolingüístico del inglés en tres círculos concéntricos que expresan “los tipos de expansión, los patrones de adquisición, y la asignación funcional del inglés en diversos contextos culturales” (p. 356). De tal manera que los denominó ‘círculo interno’, ‘círculo externo’ y ‘círculo de expansión’. El ‘círculo interno’ hace referencia a las bases lingüísticas y culturales tradicionales del inglés. Allí el autor ubicó a los países donde el inglés

donde se enseña el inglés como idioma extranjero. A modo descriptivo, es importante resaltar que la educación en Venezuela es gratuita hasta el pregrado universitario, según lo establece el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999).

El sistema educativo venezolano se encuentra organizado en dos subsistemas según la Ley Orgánica de Educación en su artículo 25 (LOE, 2009): El subsistema de Educación Básica, y el subsistema de Educación Universitaria.

En el subsistema de Educación Básica se encuentran los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media, que se divide en media general (de primero a quinto año) y media técnica (de primero a sexto año), ambas opciones conducentes a la obtención del título correspondiente. Es en este nivel de Educación Media General en el que se mantiene la enseñanza del inglés como asignatura obligatoria durante los cinco años, teniendo la caracterización de idioma o lengua extranjera⁷. El subsistema de Educación Universitaria comprende los niveles de

tiene el estatus de lengua materna con un carácter oficial, tal es el caso de Los Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá, Irlanda, y Nueva Zelanda; el 'círculo externo' que representa las variedades no nativas institucionalizadas del inglés incluye a los países donde el inglés tiene el estatus de segunda lengua o *ESL*, por ejemplo, India, Kenia, Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Nigeria, entre otros; y el 'círculo de expansión' que incluye los países donde el inglés se enseña como lengua extranjera o *EFL*, por ejemplo, China, Japón, Indonesia, Corea, Israel, Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, entre otros.

⁶ Las categorías de Phillipson (1992) 'centro' y 'periferia' "interceptan una larga tradición de erudición en economía política, y sitúa la enseñanza del inglés directamente en la conexión socio-política global" (Canagarajah, 1999a, p. 43).

⁷ El inglés es caracterizado como lengua extranjera o *EFL* dentro de una comunidad cuando éste no tiene una posición especial sino que es simplemente otro idioma utilizado mayormente en situaciones educativas (Strevens, 1992). En tal sentido, el uso y enseñanza del inglés en Venezuela se desarrolla bajo esta denominación por llevarse a cabo principalmente en contextos formales educativos; razón por la cual los estudiantes no requieren el uso del inglés fuera de sus salones de clase para comunicarse ya que utilizan el español como el idioma oficial en el país.

pregrado y posgrado universitarios y la enseñanza del inglés depende de los currículos de estudio de las diferentes universidades del país.

A modo de comprender la inclusión del inglés como asignatura en los planes de estudio en el nivel de Educación Media General y su estatus como idioma extranjero en el país, es necesario tener una mirada retrospectiva hacia el uso de los idiomas extranjeros en Venezuela a lo largo de la historia. Por tanto, cabe destacar que para el siglo XVII el latín y el griego clásico fueron las lenguas extranjeras con mayor prestigio en Venezuela al ser incluidas en los planes de estudio de esa época. Ya para el siglo XIX, estas lenguas comenzaron a ceder su lugar como lenguas privilegiadas y dieron paso a la introducción de otros idiomas que estaban ganando preponderancia a nivel mundial, tal es el caso del francés (Hernández, 2012).

Posteriormente, en el siglo XX debido a la dinámica social, política, económica, militar y colonizadora desarrollada en un principio por Gran Bretaña con la llegada de los primeros barcos ingleses a las costas venezolanas, y luego por los Estados Unidos al convertirse en una de las mayores potencias mundiales al finalizar la Segunda Guerra Mundial (Hernández, 2012), el inglés tomó mayor predominio al punto de convertirse en la lengua extranjera de preferencia para ser incluida en los currículos de Educación Básica y Educación Universitaria en Venezuela. Esta jerarquía se mantiene en la actualidad a causa de su creciente poder a nivel mundial (Hernández, 2012).

Por tanto, la enseñanza del inglés en Venezuela desde hace algunas décadas ha sido oficializada en los planes de estudio de las instituciones de Educación Básica para responder a dos necesidades:

Ofrecer al educando otra lengua que le permita comunicarse con otros individuos de otros pueblos y proporcionar al educando un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimientos

científicos, humanísticos y tecnológicos (...) cuyo aprendizaje favorecerá la integración de Venezuela a la gran comunidad internacional y a su desarrollo en las diversas áreas del conocimiento. (Modelo Normativo y Plan de Estudio y Evaluación del Rendimiento Escolar de la Educación Básica, 1987, pp. 33-34).

En general, la enseñanza del inglés ha sido estructurada y planificada en el sistema escolar venezolano dirigida al conocimiento de la estructura y los componentes morfosintácticos y funcionales del idioma; así como también, para el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas para la comprensión y expresión oral y escrita, enfatizando en la adquisición del inglés para la comunicación como una ganancia o instrumento para el acceso al capital cultural.

De igual forma, la enseñanza del inglés como lengua extranjera también fue considerada en el Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana de los Liceos Bolivarianos (2007), en el área Lenguaje, Comunicación y Cultura en su componente referido al lenguaje como instrumento de comunicación para interactuar con la tecnología, la informática y el mundo. Allí se plantea la enseñanza del inglés enfocada en la adquisición morfosintáctica de la lengua a través del conocimiento de los diferentes tiempos verbales, así como el desarrollo de las habilidades tanto orales como escritas para comunicarse utilizando el inglés.

Es necesario mencionar que para cumplir con los objetivos del Ministerio de Educación en Venezuela en relación con la enseñanza del inglés, los profesores deben adquirir la competencia en el idioma para enseñarlo con propósitos comunicativos. Para ello, deben cursar por lo menos cuatro o cinco años de estudios en los programas ofrecidos por las universidades venezolanas para obtener el título de Licenciados en Educación con mención inglés o Licenciados en Idiomas modernos. Estos programas se

encargan de desarrollar en los futuros profesores las competencias tanto orales como escritas en el idioma, así como también las competencias pedagógicas de cómo enseñarlo.

Aunque en la mayoría de programas para profesores de inglés en Venezuela se enfatiza en el aprendizaje del idioma con fines comunicativos, éstos enfocan la enseñanza hacia el aprendizaje de un inglés estándar y siguen un enfoque que legitima al hablante 'nativo' como el modelo ideal para adquirir el idioma (Chacón, 2000; Chacón y Pérez, 2009). De esa manera, las diferentes variedades del inglés existentes fuera del círculo interno (Kachru, 1992) son descuidadas y consideradas en muchos casos como inferiores en comparación con las variedades de los hablantes 'nativos'. Esta situación influye en las percepciones y creencias de los profesores de inglés venezolanos cuando se comparan con los hablantes 'nativos'. Generalmente muestran falta de confianza en sus habilidades orales en el inglés, y mantienen percepciones negativas al juzgarse a sí mismos como inferiores con respecto al manejo del idioma, el acento, y el conocimiento cultural (Chacón, 2000; Chacón y Pérez, 2009).

Tales creencias enraizadas en la educación venezolana han causado frustración en algunos profesores que buscan conseguir la pronunciación ideal del 'nativo', y por tanto refuerzan actitudes negativas hacia las variedades 'no nativas' del inglés debido a que la mayoría quiere hablar un 'inglés estándar' americano o británico (Chacón 2000; Chacón y Pérez, 2009).

Lo anteriormente expuesto hace a esta investigación cualitativa-interpretativa pertinente para conocer en qué medida los profesores de inglés venezolanos aún siguen apegados a los ideales que ubican a los profesores de inglés 'nativos' y sus variedades de inglés como los más apropiados para enseñar el inglés en este contexto.

1.5 Visión general del estudio

1.5.1 Objetivo del estudio

El objetivo general de esta investigación es describir las concepciones de un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

1.5.2 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación en este estudio es:

¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

1.5.3 Contexto, participantes y panorama general del estudio

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, ubicada a unos cincuenta y siete kilómetros de la frontera con Colombia. Su condición como ciudad fronteriza le otorga una amplia significación para el intercambio económico y comercial entre ambos países. Además, su posición como ciudad capital del Estado Táchira le concede gran importancia en Venezuela y hace que la mayoría de las instituciones educativas para la educación universitaria en esta parte del país se ubiquen en esta ciudad.

Los participantes en esta investigación fueron inicialmente setenta y ocho profesores de inglés venezolanos (cuarenta y tres mujeres y treinta y cinco hombres) quienes decidieron participar de forma voluntaria en el estudio. Una descripción detallada sobre el contexto y participantes del estudio puede hallarse en el capítulo 4.

Los participantes dieron respuesta a dos cuestionarios en línea diseñados y administrados por la investigadora a través de un software libre generador de plantillas para encuestas online e-encuesta.com. Además, nueve de los participantes fueron seleccionados para participar personalmente en entrevistas semi-estructuradas en profundidad con la investigadora. Los datos fueron recogidos en tres fases o momentos diferentes entre los meses de septiembre de 2014 y enero de 2015. En el capítulo 4 de esta tesis se describen los procesos de diseño y administración de los instrumentos de recolección de datos.

En cuanto al análisis de los datos resulta importante adelantar en este capítulo que este proceso se llevó a cabo de una forma integral y holística tomando en cuenta todos los tipos de datos recolectados mediante los instrumentos diseñados para tal fin. En el capítulo 5 se describe con mayor detalle el proceso de análisis de los datos, pero acaso resulte importante mencionar aquí que el proceso de análisis no se constituyó en una etapa aislada al final de la investigación, sino que estuvo presente desde el mismo momento en que se comenzaron a recopilar los datos.

También es necesario adelantar que el proceso de análisis de los datos significó para la investigadora la creación e incorporación progresiva de estructuras de pensamiento analítico que se orientaron hacia un razonamiento lógico y secuencial de reflexión continua e integral sobre el proceso de investigación.

En esta tesis se consideró el proceso analítico de Strauss y Corbin (2002) que apunta hacia la generación inductiva de teoría a través de la comparación constante de los datos para formar categorías. Por tanto, se llevaron a cabo los procedimientos de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, en un proceso de análisis cíclico e integrado de los diferentes tipos de datos provenientes de todos los participantes y de todos los instrumentos de recolección.

La investigadora también se apoyó en el uso del paquete informático *Atlas.ti* versión 6.0 para el almacenamiento y manipulación de forma sistemática de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Igualmente, se llevó a cabo el proceso de triangulación de los datos desde todos los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

Los resultados obtenidos en esta investigación se encuentran condensados en forma de frases proposicionales en los capítulos 6 y 7. Estos están constituidos por varios ejemplos de relatos de los participantes en los diferentes instrumentos de recolección de datos que fueron seleccionados de manera minuciosa por la investigadora para servir de ilustración en este informe final. De igual manera, para brindar una mejor visualización de las conexiones entre los datos, se presentan varios diagramas generados desde el paquete informático *Atlas.ti* y su elemento *networks*, que permitió relacionar, integrar y enlazar los datos que representaron de forma general la teorización generada en el análisis global de los mismos.

1.6 Características distintivas de esta investigación

A continuación se explica en qué sentido esta tesis, sobre la base de un análisis de diversos puntos débiles en el área (de los que se hace

referencia en el marco teórico, capítulo 2, análisis bibliográfico, capítulo 3, y en la metodología, capítulo 4), constituye un intento de llenar algunos vacíos y contribuir de forma original en el área de estudio. Las características distintivas de este estudio pueden ser descritas como sigue:

- Se centra en la profundización de las percepciones de un grupo de participantes que expresan sus visiones y experiencias en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del inglés en un país de la periferia, lo que aporta a la necesidad mencionada en la bibliografía de realizar estudios desde estos contextos.
- Los informantes clave de este estudio son profesores del idioma con un recorrido experiencial y académico importante que otorga significado a las opiniones presentadas por ellos. Al ser usuarios del inglés, y a la vez profesores del idioma, brindan una perspectiva relevante de cómo conciben su expansión y enseñanza.
- Este estudio emprende una investigación consistente con una perspectiva posestructuralista, sociocultural y crítica del inglés, su expansión, uso y enseñanza como se explica en el capítulo 2.

1.7 Estructura general de la tesis

Esta tesis está dividida en nueve capítulos y cuatro anexos. El capítulo 1, que es esta introducción, explica las motivaciones para el desarrollo de esta investigación. Tras la lectura de este capítulo, el lector tendrá una idea clara de la justificación que soporta la necesidad de este estudio enfocado en un contexto sociocultural y educativo específico. En particular, este capítulo también contextualizará esta investigación al ofrecer algunos detalles preliminares sobre el uso y enseñanza del inglés

en Venezuela. El breve sumario de esta tesis por capítulos que se ofrece aquí ayudará al lector a visualizar el contenido de cada capítulo y la manera en que cada uno de ellos contribuye con la prosecución de esta investigación.

Luego de esta introducción, el capítulo 2 presenta los principios teóricos que guían y enmarcan esta investigación. Resulta central para este estudio una concepción posestructuralista, sociocultural y crítica de la expansión, uso y enseñanza del inglés. La importancia de este capítulo reside en que sus bases teóricas contrastan visiblemente con las concepciones tradicionales sobre el uso y enseñanza del inglés que han predominado durante años. El debate comprende varios aspectos específicos relacionados con la expansión, uso y enseñanza del inglés en el mundo. Entre ellos se resaltan aquí algunas consideraciones del inglés como idioma internacional, el inglés global y el inglés como lengua franca que responden a las diferentes visiones de los académicos interesados en el tema desde una perspectiva crítica. Este capítulo también retoma los debates en torno a la falacia del 'hablante nativo' y las creencias de los profesores de inglés 'no nativos' sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, así como algunas cuestiones relacionadas con la pedagogía crítica por ser considerada una línea de pensamiento que fundamenta este estudio. Al concluir este capítulo, el propósito será haber planteado las conexiones relevantes y las interrelaciones entre dichas bases teóricas a fin de remarcar la justificación más sólida para este estudio interpretativo, a saber, la necesidad mencionada en el campo (que resultó de la revisión bibliográfica) de realizar investigaciones de este tipo desde los mismos contextos de la periferia.

El capítulo 3 presenta un análisis de investigaciones sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés en diferentes contextos mundiales. En este capítulo, el propósito es ofrecer una perspectiva histórica enmarcada por los trabajos de los académicos que se interesaron en estudiar el

fenómeno de la expansión y globalización del inglés desde un punto de vista crítico, además de varios estudios empíricos desarrollados en diferentes países en relación al tema. Al finalizar el capítulo, el lector podrá visualizar de qué manera esta tesis se distancia en varios aspectos, sobre todo metodológicos, de otras investigaciones relacionadas con el tópico de estudio. Durante esta exposición, el capítulo entrelaza conceptos teóricos ya discutidos en el capítulo 2 con consideraciones metodológicas que serán ampliadas en el capítulo 4.

El capítulo 4 describe en detalle el diseño de investigación de este estudio cualitativo-interpretativo, e incluye una justificación teórica para las decisiones metodológicas que se tomaron. También recapitula algunas consideraciones generales sobre la base del análisis de estudios previos existentes en la bibliografía y describe y explica en detalle los instrumentos para la recolección de los datos utilizados en este estudio. De igual manera, brinda una visión general sobre el proceso de análisis de los datos a través de un panorama de estudios anteriores sobre los cuales se construyen y proponen medidas de análisis propios en esta tesis. A lo largo del capítulo, el énfasis reside en explicar cómo las decisiones metodológicas tomadas en esta tesis se complementan unas a otras y se articulan en un diseño de investigación coherente, contextualizado y sólido.

El capítulo 5 describe de forma detallada el proceso de análisis de los datos tal como tuvo lugar en esta investigación. Se brinda una breve referencia sobre el bagaje y perspectivas del investigador cuando asume una investigación cualitativa, y se presentan algunos aspectos procedimentales tomados en cuenta por la investigadora en este estudio, tal es el caso de la forma en que dispuso y organizó la información en notas o diarios de reflexión teórica, notas descriptivas de las entrevistas y en archivos de datos que facilitaron el análisis de la información. Tras la lectura de este capítulo, el lector tendrá una visión general del

procedimiento holístico e integral que se tomó para analizar los datos en este estudio. También se presenta en este capítulo algunas de las ventajas en el uso del paquete informático *Atlas.ti* para el análisis de las entrevistas en profundidad. El énfasis del capítulo reside en describir paso a paso el proceso de análisis de los datos tal como se llevó a cabo en este estudio.

Los capítulos 6 y 7 presentan los resultados de esta investigación. Se estructuran en torno a la pregunta de investigación, a saber: ¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional? En otras palabras, se utiliza información de todos los instrumentos de recolección de datos y categorías de análisis en una explicación integrada en respuesta a esta pregunta. Se presentan los resultados en dos capítulos separados no con el fin de aislar la información, sino de hacerlos más claros y accesibles a su lectura, aun cuando el proceso de interpretación y comprensión de las concepciones de los profesores de inglés en este contexto específico ha sido integral; esto es, no se puede decir que esté compuesto de elementos o características independientes. Los resultados están organizados en torno a enunciados o frases proposicionales que captan las concepciones de los participantes de este contexto sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

El capítulo 6 se centra en resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional, en tanto el capítulo 7 aborda las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. Al finalizar estos capítulos, el lector estará en condiciones de situar los resultados de esta tesis dentro del campo, por cuanto se compara y contrastan esos resultados con otros reseñados en el capítulo 3. Tras la

lectura del capítulo 7, el lector tendrá además una idea de cómo los resultados de esta investigación representados en los capítulos 6 y 7 pueden ser considerados desde una perspectiva teórica que resume conceptos clave del capítulo 2.

Tras la lectura de los capítulos 6 y 7, el lector habrá visto respondida la pregunta de investigación recurriendo a múltiples ejemplos de relatos pertenecientes a todos los participantes tomados desde los diferentes instrumentos de recolección de datos. Los ejemplos múltiples de relatos, como se sostiene en el capítulo 5, contribuyen a mostrar la amplitud y variedad de los testimonios ofrecidos por los participantes de este estudio en este contexto específico.

El capítulo 8 presenta las principales conclusiones de esta investigación y explora la relevancia de este estudio. Se muestra en este capítulo una visión general de los resultados obtenidos en este estudio que dieron respuesta a la pregunta de investigación. También, se mencionan las significaciones teóricas y metodológicas de este estudio, así como algunas áreas de exploración futuras motivadas por esta investigación. El capítulo concluye con algunas reflexiones acerca del proceso mismo de la investigación y del crecimiento de la autora de esta tesis como investigadora social, así como con algunas observaciones finales que invitan a seguir indagando sobre el tema abordado en este estudio. Al finalizar el capítulo 8 el lector se habrá hecho una clara idea de las conclusiones y la relevancia de este estudio.

El capítulo 9 contiene la lista de referencias utilizadas en esta tesis.

Se presentan además cuatro anexos en esta tesis. El Anexo I incluye los instrumentos de recolección de datos completos, tal como se administraron a los participantes en este estudio.

El Anexo II se compone del cuadro que resume el sistema de análisis categorial emergido en esta tesis.

El Anexo III constituye las entrevistas semi-estructuradas en profundidad realizadas a los nueve informantes clave.

El Anexo IV incluye todos los cuestionarios iniciales y cuestionarios 2 recopilados en este estudio. Por la extensión de estos anexos, se decidió incluirlos en CD.

1.8 Conclusión

Este capítulo ha proporcionado una visión de conjunto de este estudio. Se han descrito las motivaciones para la línea de investigación en esta tesis, así como la justificación para la necesidad de este estudio y la contextualización del mismo, al enmarcarlo con algunos detalles preliminares sobre el uso y enseñanza del inglés en Venezuela. Posteriormente, la visión general del estudio ha incluido información acerca del objetivo, pregunta de investigación, contexto y participantes en el estudio, así como otros detalles relevantes de esta investigación. También se han presentado las características distintivas de esta investigación. La última sección de este capítulo ha presentado un bosquejo de esta investigación capítulo por capítulo en la que se ha explicado el propósito de cada uno y el modo en que cada cual contribuye en la prosecución de esta tesis.

A continuación de este capítulo, se presenta el capítulo del marco teórico con los principios que guían esta investigación.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO: EL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL, SU EXPANSIÓN, USO Y ENSEÑANZA EN EL MUNDO

2.1 Introducción

Este capítulo presenta los principios teóricos que guían esta investigación. Para esta tesis resulta central una conceptualización sociocultural del inglés, así como de su expansión y enseñanza a nivel mundial. Desde un punto de vista posestructuralista del idioma, esta tesis se concentra en aspectos como la expansión del inglés en el mundo dando cuenta de algunas razones de tipo histórico, político, económico, ideológico y de comunicación que hicieron posible la expansión del inglés, así como también de las diferentes perspectivas tomadas por los investigadores en el área para estudiar y entender el fenómeno. De igual forma, se plantean algunas consideraciones actuales sobre el inglés como fenómeno social, y las diferentes denominaciones que ha tomado el idioma de acuerdo con las visiones de los académicos interesados en el estudio del mismo. Así, se describen consideraciones del inglés como idioma internacional, el inglés global y el inglés como lengua franca, y se expone la razón por la que este estudio se fundamenta en la perspectiva que apoya la denominación del inglés como idioma internacional con sus múltiples variedades dialectales.

Posteriormente, se presentan los debates en torno a la falacia del 'hablante nativo' y las creencias de los profesores de inglés 'no nativos' sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. En este respecto, se hace énfasis en algunas consideraciones sobre la superioridad del profesor 'nativo' del inglés, la existencia de un inglés estándar, y un acento ideal para enseñar el idioma en cuanto son temas

pertinentes para este estudio. El capítulo se cierra con una discusión en torno a la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés por considerarla como una línea de pensamiento que fundamenta este estudio y que hace eco de la necesidad de estudiar críticamente la expansión, uso y enseñanza del inglés desde los mismos países de la periferia.

Se procura en todo momento establecer conexiones relevantes e interrelaciones entre estas bases teóricas con el fin de acentuar la justificación para este estudio interpretativo desde un país del círculo de expansión como lo es Venezuela.

2.2 La expansión del inglés en el mundo: razones y perspectivas

2.2.1 Algunas razones de tipo histórico, político, económico, ideológico y de comunicación

Han sido varias las razones que explican la amplia difusión del inglés a nivel global. Entre esas razones se encuentran las de tipo histórico que aluden a la colonización liderada por los imperios británico y americano, las de tipo político que hacen referencia a la incursión de la fuerza militar de esos imperios en diferentes pueblos, las de tipo económico relacionadas con la fuerza económica, comercial y tecnológica de algunos países con mayor poderío en el mundo, las de tipo ideológico percibidas por algunos autores (Phillipson, 1992, 2008, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996) como los intentos de homogenización y estandarización de los idiomas y culturas, y por último, las de comunicación que apuntan a la interacción global de las personas como resultado de la globalización.

En cuanto a las razones de tipo histórico conviene resaltar que se fundamentan en la expansión del imperio británico desde el siglo XVII al XIX y el surgimiento de los Estados Unidos como una potencia

socioeconómica a finales del siglo XIX que, sin lugar a dudas, ha ejercido influencia en casi todos los países del mundo (Graddol, 1997). Como resultado de la colonización y extensión de estos imperios, el inglés se ha expandido no solo a los países colonizados por estas naciones, sino también a aquellas naciones con pasados coloniales distintos, convirtiéndose en el idioma extranjero de preferencia para ser aprendido en la escolarización formal en muchos contextos. Esa noción colonial del inglés es percibida por Phillipson (1992) de una forma crítica, y por tanto afirma que, “dondequiera que el imperio británico se ha establecido, ellos han llevado su idioma con ellos” (p. 109).

También es importante resaltar que el actual estatus del inglés en el mundo no se debe solamente a la expedición exitosa de la fuerza militar británica durante el siglo XIX, sino también a la fuerza económica que ha mantenido ese imperio sobre las colonias establecidas. Hay que recordar que muchos idiomas europeos tales como el francés, holandés, portugués, y español fueron establecidos exitosamente como idiomas coloniales en ese mismo período, pero ninguno mantuvo su estatus como idioma internacional como lo ha hecho el inglés hasta hoy. Por tanto, una de las razones que ha mantenido ese estatus del inglés hasta el día de hoy ha sido la fuerza económica de los imperios. Como señala Crystal (2003a, p. 10), “la fuerza militar de una nación puede llevar a establecer su lengua, pero ésta requiere de una fuerza económica para mantenerla y expandirla”.

En tal sentido, el mismo Crystal (2003a) llega a la conclusión de que una de las razones principales para la expansión del idioma es que el inglés ha estado “en el lugar correcto en el momento preciso” (Crystal 2003a, p. 120). Una vez que se debilitó la fuerza económica del imperio británico a finales del siglo XIX y comienzos del XX, ésta fue reemplazada por la fuerza económica de los Estados Unidos en la que según Crystal (2003a, p. 10) “el idioma detrás del dólar americano era el inglés”. A esto se le

añadió también el incremento en el uso y desarrollo de las nuevas tecnologías que emergieron de forma bastante rápida en los Estados Unidos y que trajo como consecuencia nuevas oportunidades lingüísticas convirtiendo al inglés en el idioma de más alto rango en las industrias causando gran impacto en todos los aspectos de la sociedad incluyendo la prensa, la industria de la comunicación, el entretenimiento, el transporte y las comunicaciones en general (Crystal, 2003a).

Otra perspectiva relacionada con la difusión del inglés a nivel mundial hace énfasis en su uso para la reproducción ideológica de dominio de los países con mayor poder en el mundo (Kachru, 1986a, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996). La dominación lingüística del inglés ha sido respaldada por las ideologías que glorifican al idioma como el de los derechos humanos, la razón, la lógica, el de la modernidad y el progreso, a expensas de la devaluación de otros idiomas y culturas (Phillipson, 1992; 2000, 2001, 2010). De esa manera, el inglés se muestra como el idioma del poder y del prestigio que representa la clave de acceso al progreso social y económico de los pueblos (Pennycook, 1994).

Por otra parte, la expansión y el dominio del inglés en el mundo también han sido consideradas como causas y efectos de los procesos de globalización mundial que han facilitado la comunicación e interacción de las personas en el mundo. En ese sentido, muchas personas han asumido el inglés y su expansión como un fenómeno “natural, neutral y beneficioso” (Pennycook, 1994, p. 9) sin percatarse de los trasfondos históricos, ideológicos, políticos, económicos y culturales unidos a esa expansión y uso predominante que ha significado para algunos el acceso al conocimiento y recursos, y para otros una desventaja (Kubota y Ward, 2000). A lo largo de este capítulo se describe de qué manera esta tesis toma en cuenta esta concepción.

2.2.2 Paradigmas o formas de percibir la expansión del inglés

Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996), basados en las ideas de Tsuda (1994), y con el propósito de enmarcar la peligrosa expansión del inglés en una política del idioma más amplia, plantean dos paradigmas o formas de percibir dicha expansión. Por un lado, describen el paradigma de la difusión del inglés en el que vinculan la expansión del idioma en colaboración con el capitalismo, la ciencia y la tecnología. Para estos autores, la visión de este paradigma encubre la promoción del monolingüismo, la globalización y la internacionalización ideológica y cultural, las cuales, en muchos casos, trasgreden idiomas y culturas locales. Según Phillipson (2001), este paradigma de difusión del idioma implica la promoción del inglés y la cultura americana y británica a expensas de otros idiomas y otras culturas con el propósito principal de “conectar el imperialismo con un sistema de producción e ideologías que intentan justificar un expansionismo económico y orden de explotación mundial” (Phillipson, 2001, p. 193).

Por otro lado, Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) también hacen mención del paradigma o visión ecológica del idioma, en la que el inglés y su expansión se perciben desde un punto de vista integrador bajo el cual se respeta la diversidad lingüística y cultural. Este paradigma ecológico, según los autores, promueve el multilingüismo y aprendizaje de lenguas extranjeras, que a su vez concede derechos lingüísticos a los hablantes de las diferentes variedades de inglés y de otras lenguas. Bajo esta perspectiva ecológica del idioma se intentan emplear los principios y prácticas fundamentales de los derechos humanos con el propósito de rectificar algunos errores lingüísticos ocasionados por la difusión del inglés de manera desequilibrada. De igual forma, se pretende conceder cierto soporte a los usuarios de otros idiomas y variedades de inglés menos favorecidas (Phillipson, 1992, 2001). Este paradigma ecológico se

vincula en gran medida con las ideas planteadas por Canagarajah (2007, p. 25) cuando asegura que “la globalización posmoderna generó la condición para que el inglés trabaje con otras lenguas y lleve a cabo las funciones de una comunidad trasnacional”. Desde este sentido, vale la pena visualizar los diferentes idiomas desde una nueva perspectiva de relación geopolítica y el inglés desde su condición de hibridación.

En este punto es importante tener en cuenta las ideas de Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) quienes aseguran que un abuso en el uso del concepto de los derechos humanos vinculado con la expansión del inglés podría legitimar su difusión a nivel global como un proceso democrático que asegura a las comunidades el acceso a la información, a los medios mundiales y a la libertad de opinión, y reste importancia a la visión crítica que busca desentrañar la vinculación del inglés con fuerzas políticas, económicas e ideológicas de dominación que subyacen detrás de la expansión y uso del inglés a nivel mundial, promoviendo con ello desigualdades estructurales, sociales y culturales con respecto a otras lenguas y culturas (Edge, 2003; Pennycook y Coutand-Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

Es por eso que estos mismos autores plantean una urgente concientización de las personas sobre las consecuencias que trae consigo el concebir y usar de forma tan ligera las denominaciones del inglés como idioma global, internacional o como lengua franca universal que, en algunos casos, encubren el hecho de que el inglés sirve más a los intereses de unos que de otros (Phillipson, 2001). Del mismo modo, alertan sobre un entendimiento desde el punto de vista crítico sobre las políticas de la globalización que en algunos casos sirven para asegurar el mantenimiento y la perpetuación del inglés adherido al dominio político y económico en el mundo (Phillipson, 2001, 2008, 2010).

Esa perspectiva crítica sobre la expansión y uso del inglés se toma en esta tesis como uno de los pilares fundamentales que han servido de guía en cada paso de esta investigación. La posición y punto de vista crítico sobre la expansión y uso del inglés han estado presentes en este estudio en todas sus fases, desde la recolección de los datos hasta el análisis e interpretación de los mismos con la mirada puesta en develar la vinculación del inglés con fuerzas ideológicas, políticas y económicas que han afianzado su expansión y uso en el mundo como el idioma legítimo para la comunicación internacional.

En ese sentido, en este estudio se pretende indagar por medio de los instrumentos de recolección de datos si los participantes perciben algún tipo de vinculación entre el inglés, su uso y enseñanza con el imperialismo lingüístico del inglés, definido por Phillipson (1992, p. 47) como “las ideologías, estructuras, y prácticas que son usadas para legitimar, efectuar, y reproducir una división desigual de poder y recursos (ambos materiales e inmateriales) entre grupos que son definidos sobre la base del idioma”. Igualmente, en la fase de análisis de los datos en esta tesis se presta atención a este aspecto de manera de develar si los participantes perciben, de forma consciente o inconsciente, algún tipo de ideología oculta detrás de la expansión del inglés como idioma internacional, o si bien la perciben como un fenómeno transparente libre de ideologías (Pennycook, 1994).

2.3 El inglés como fenómeno social: Consideraciones actuales sobre su uso en el mundo como idioma internacional, global o lengua franca

El inglés es entendido en esta tesis como un fenómeno social que juega un papel importante en la expresión de la identidad social y cultural de las personas que lo usan, lo aprenden y lo enseñan, y es además, un elemento clave de la noción de capital cultural (Bourdieu, 1991) que

otorga legitimidad lingüística a su uso, expansión y enseñanza alrededor del mundo. El inglés desde esta perspectiva se concibe como un fenómeno amplio que abarca no solo cuestiones lingüísticas, sino también sociales, culturales y políticas que son construidas y delineadas por aspectos relacionados con la identidad, el poder, la subjetividad y la desigualdad.

En este estudio el inglés es visto desde la perspectiva social o posestructuralista por medio de la cual se desafían los aspectos determinísticos del legado estructuralista (Bloomfield, 1967) en el que se concebía el lenguaje como un sistema abstracto, homogéneo y neutro, libre de valores e ideologías. A través de la visión posestructuralista se devela la existencia de valores dominantes y de ideologías que permanentemente controlan los significados (Canagarajah, 1999a), además de que permite explicar la poderosa función de reproducción del inglés y su uso en muchos casos como instrumento de dominio, sometimiento y manipulación que de forma vehemente ha contribuido con la perpetuación de hegemonías, desigualdades y poderes en las sociedades (Phillipson, 1992).

Es innegable el auge que ha tenido el uso del inglés en los últimos tiempos y las múltiples funciones que ha cumplido en la sociedad a lo largo de la historia. Según Kachru y Smith (2008), ningún otro idioma ha alcanzado la posición que hoy día tiene el inglés a nivel mundial. McArthur (1998) y Davies (1996) otorgan esta posición hegemónica del idioma a las fuerzas económicas y militares que ha tenido el inglés entre muchos otros idiomas coloniales para llegar a ser considerado un idioma internacional. Tal preponderancia como uno de los idiomas más usados en las relaciones comerciales, académicas, científicas, y tecnológicas ha hecho que su expansión, uso y enseñanza se vean conectados con intereses imperiales de los países con mayor poder en el mundo ejerciendo el imperialismo lingüístico del que habló Phillipson (1992), al

otorgar mayor importancia al inglés y su cultura sobre las demás naciones, idiomas y culturas existentes en el mundo. Tal y como lo afirma el mismo Phillipson (1992, p. 24), “el inglés es el idioma de los Estados Unidos, la mayor fuerza económica, política y militar en el mundo contemporáneo”.

De esa manera, muchas personas pertenecientes a los países de la periferia (entre los que se incluye Venezuela) o países del círculo de expansión según Kachru (1986b) (del que se habla más adelante en este mismo capítulo), dan por sentado la legitimidad de las ideas dominantes que vienen del centro o países del círculo interno⁸ (Kachru, 1986b), especialmente de los Estados Unidos, llegando a considerar al inglés como el vehículo para la modernización, el progreso, la movilidad social y el acceso a la información y a la tecnología, sin tener en cuenta las nociones de colonialismo y occidentalización que podrían estar inmersas en su expansión y uso predominante (Canagarajah, 1999a; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000,2001; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Tsuda, 1994, 1997). En palabras de Phillipson (1992), los países son periféricos en el sentido de que las normas del idioma se consideran corrientes fluidas que tienen su origen en los países angloparlantes del centro para ser utilizadas de forma pasiva por el resto de países.

Actualmente, no se puede negar el amplio uso del inglés en diferentes contextos y con diferentes propósitos. Su hegemonía a nivel mundial también ha estado acompañada de numerosas preocupaciones. Master (1998), por ejemplo, expone el lado positivo y el lado negativo sobre el dominio del inglés. Por un lado percibe el inglés y su hegemonía como un fenómeno positivo porque ha ayudado a promover el acceso universal a

⁸ El círculo interno está conformado por los países en los que el inglés es la lengua materna, tal es el caso de Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, mientras que el círculo de expansión lo conforman los países en los que se usa el inglés como lengua extranjera, tal es el caso de China, Egipto, Indonesia, Corea, Japón, Taiwán, Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, entre otros (Kachru, 1986b).

todo, convirtiéndose en la lengua de encuentro que ha facilitado la comunicación universal. En este respecto, Chacón (2006a, p.52) asegura que estas ideas “representan ideologías etnocéntricas impuestas en los así llamados países del ‘tercer mundo’ a través de los medios de comunicación y los discursos coloniales”. Por otro lado, Master (1998) concibe el dominio del inglés a nivel mundial negativamente por contribuir con la exclusión de aquellos con menos recursos y posibilidades de dominio, perpetuando de esa manera el *status quo* al prevalecer estructuras de poder en la sociedad. En ese mismo sentido, Tollefson (2000, p. 8) agrega que mientras que “el inglés es ampliamente visto como una clave para el éxito económico de las naciones y la comodidad de los individuos, la expansión del inglés también contribuye de manera significativa en las desigualdades sociales, políticas y económicas”.

Es importante señalar que el estudio sobre la expansión y uso del inglés en el mundo ha tomado diferentes perspectivas que responden a los diversos puntos de vista de los académicos e investigadores en el área. Es así como en la literatura de *TESOL* (Enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) es usual encontrar las siguientes denominaciones: inglés como idioma internacional (*EIL* por su sigla en inglés), inglés global (*WEs* por su sigla en inglés) e inglés como lengua franca (*ELF* por su sigla en inglés). Estas denominaciones aluden al nuevo rol del inglés en la sociedad en las últimas décadas. Aunque algunos autores asumen estos calificativos del inglés como sinónimos que refieren al mismo fenómeno (Seidlhofer, 2003; Walker 2010), existen ciertas características que los diferencian.

Esta tesis se inclina hacia la visión que considera al inglés como un idioma internacional con sus múltiples variedades dialectales y como un paradigma de pensamiento, investigación y práctica que marca un cambio en *TESOL* y en la adquisición de segundas lenguas, parcialmente en respuesta a las complejidades asociadas con la rápida expansión del

inglés alrededor del mundo (Sharifian, 2009). De esa manera, la caracterización del *EIL* en este estudio se toma desde un punto de vista holístico que engloba características planteadas desde las visiones de inglés global, e inglés como lengua franca al concebirlo como un idioma plural que exige el respeto hacia las diferentes variedades dialectales y la negociabilidad de significados de acuerdo con el contexto. Así pues, la visión del *EIL* permite concebirlo como un idioma que sirve para la comunicación internacional e intercultural entre los pueblos del mundo y que convoca a la revisión crítica de las perspectivas, enfoques y metodologías para su enseñanza alrededor del mundo.

A continuación se presentan algunas consideraciones que permiten diferenciar los calificativos del inglés como idioma internacional, global o lengua franca.

2.3.1 Consideraciones sobre el inglés como idioma internacional

La posición que asume el inglés hoy día y el uso que las personas hacen del mismo le otorgan el estatus de idioma para la comunicación internacional. Según McKay (2002), el inglés es un idioma internacional desde ambos sentidos, el global y el local, ya que además de que permite la comunicación de las personas desde diferentes partes del mundo, también es usado para la comunicación entre personas de un mismo país, ya sea porque lo adoptaron como su lengua materna o segunda lengua. En este sentido, el inglés como idioma internacional no está asociado solamente con los países del círculo externo y de expansión (Kachru, 1986b), sino que también incluye a los países del círculo interno en donde se le considera como idioma o lengua materna con sus diferentes variedades dialectales (Seidlhofer, 2004). Por otra parte, su hegemonía también ha sido vinculada con los procesos de globalización mundial, entendida la globalización como un fenómeno que involucra tanto los

procesos económicos, como políticos, tecnológicos y culturales que se gestan en el mundo (Pennycook, 2010).

Kumaravadivelu (2008, p.32) considera la globalización como las nuevas “interconexiones entre las naciones, economías y personas. Ésta es resultado de las transformaciones de la vida social contemporánea en todas sus dimensiones económicas, políticas, culturales, tecnológicas, ecológicas e individuales”. En tal sentido, Modiano (2001, p. 344) señala que “no puede negarse que la globalización ha creado la necesidad de una lengua común como una precondition para el éxito”. Así, el inglés hoy día se considera al mismo tiempo una causa y efecto de la globalización que ha facilitado el contacto de las personas alrededor del mundo.

Esa condición de idioma internacional también ha ocasionado un cambio en la percepción de propiedad del inglés (Canagarajah, 2007; Holliday, 2005; Rajagopalan, 2004; Widdowson, 1994) al punto que ninguna persona ni nación puede considerarlo de su propiedad exclusiva. En este sentido, Canagarajah (2007, p. 27) afirma que “el inglés está siendo desterritorializado”, lo que se podría asumir como la pérdida de una identidad exclusiva de las comunidades de ‘hablantes nativos’ de los países del círculo interno para adoptar identidades multiculturales (Kachru, 1992).

Así lo señala Widdowson (2003, p. 43) cuando afirma que “el hecho de que el inglés sea un idioma internacional significa que ninguna nación puede tener la custodia sobre él”. Por tanto, éste no puede ser propiedad solamente de los ‘hablantes nativos’ del círculo interno (Kachru, 1997), sino que por el contrario, por su condición de idioma que sirve a las necesidades de comunicación de las diferentes comunidades del mundo, el inglés se considera independiente y se desliga de ser propiedad absoluta de un grupo específico (Widdowson, 1994) para ser apropiado

por todos aquellos que lo usan aun cuando no lo consideren su lengua materna (Rajagopalan, 2004).

De hecho, algunos autores hoy día argumentan que el inglés en la actualidad es usado en su mayoría por hablantes 'no nativos' que superan en número a los considerados hablantes 'nativos' del inglés (Crystal, 2003a; Graddol, 2006; Jenkins, 2006; Kachru, 1996a; Llorca, 2009; McKay, 2003; Strevens, 1992). En este estudio, la perspectiva del inglés como idioma internacional busca develar en los participantes sus percepciones acerca del uso, expansión y enseñanza del inglés en la actualidad con el propósito de conocer si éstos vinculan el fenómeno con fuerzas ideológicas imperiales. En tal sentido, varias preguntas en los cuestionarios y entrevistas indagan sobre este tema.

2.3.2 Consideraciones sobre el inglés global o World Englishes (WEs)

La expansión colonial y poscolonial del inglés alrededor del mundo ha hecho que el idioma se convierta en una lengua plural en cuanto a su pronunciación, vocabulario, jergas y estilos retóricos (Kubota y Ward, 2000). Así, el concepto de inglés global o *WEs* indica la diversidad lingüística que ha adquirido el idioma no solo alrededor del mundo, sino también dentro de los países donde el inglés es considerado una lengua materna. Por tanto, es fácil escuchar hoy día que se hable de un inglés de la India, de un inglés nigeriano, coreano, japonés, americano, británico, árabe, venezolano, colombiano, argentino, entre otros, debido a la notoria variedad lingüística y cultural existente en el mundo. Dicha variedad sin dudas ha colaborado a que el inglés tome un carácter pluricéntrico asociado no solo con la demografía, sino también con las reencarnaciones lingüísticas, culturales y literarias del inglés (Kachru, 1996a).

Kachru (1986b, 1992, 1997) captura ese perfil pluricéntrico del inglés global en tres círculos concéntricos en los que representa la estratificación de los *WEs*: círculo interno, círculo externo y círculo de expansión. En el Círculo Interno o *Inner Circle* el autor ubica a los países cuya lengua materna es el inglés con un estatus de idioma oficial. Entre ellos incluye por ejemplo a Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, el Reino Unido, y los Estados Unidos. El Círculo Externo u *Outer Circle* está constituido por países en los que el inglés es un idioma adicional al oficial y sus habitantes tienen el dominio de esa variedad de inglés nacional de forma fluida, pero sin embargo no se los considera hablantes 'nativos' del inglés. Los países que conforman este círculo son considerados antiguas colonias británicas y americanas, entre los que se pueden mencionar Ghana, India, Kenia, Malasia, Nigeria, Pakistán, Filipinas, Singapur, y Sri Lanka, entre otros. Por último, el tercer círculo es denominado Círculo de Expansión o *Expanding Circle* y allí se ubican los países donde se usa y enseña el inglés como lengua extranjera y donde no tiene una posición de idioma oficial. En este círculo se puede encontrar a China, Egipto, Indonesia, Israel, Japón, Corea, Rusia, Arabia Saudita, Taiwán, Brasil, Argentina, Colombia, Venezuela, entre otros.

A continuación, en la Figura 1 se muestran los tres círculos propuestos por Kachru, adaptados de Kachru (1992, p. 356).

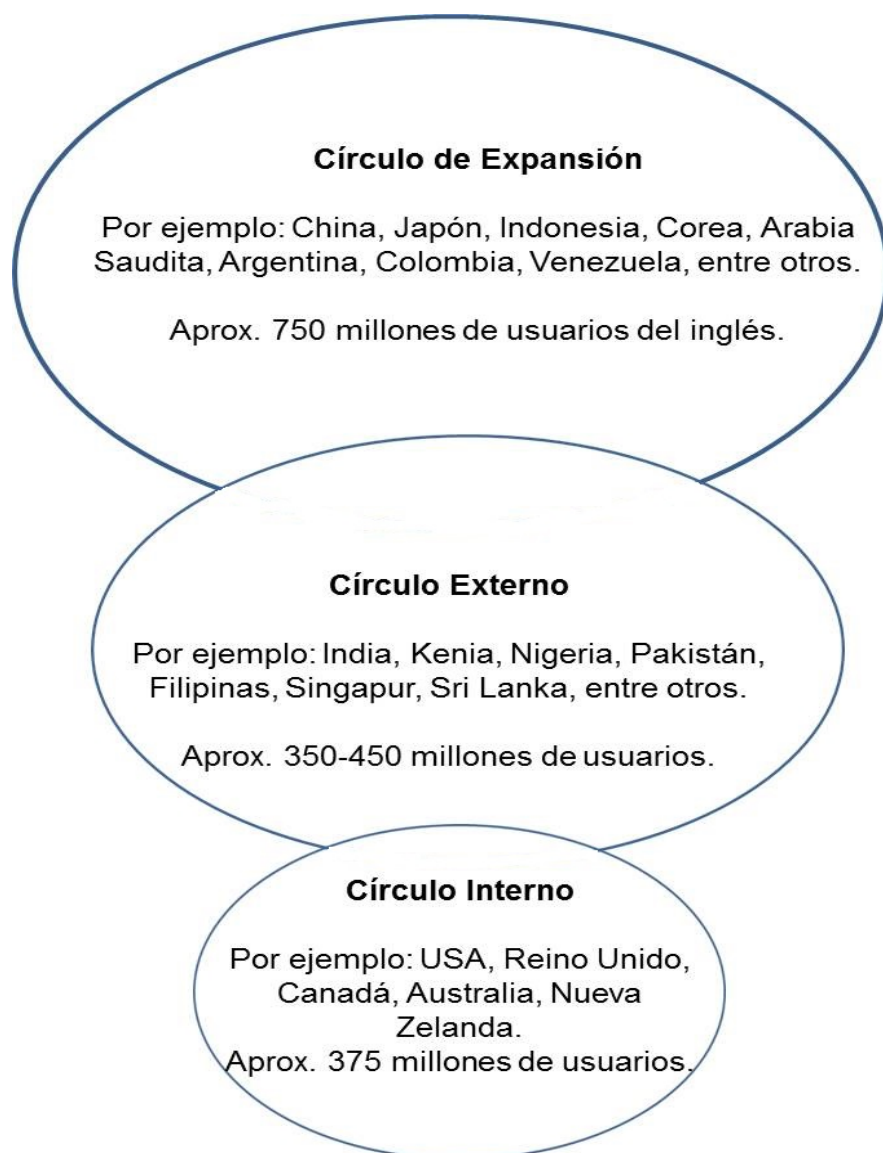


Figura 1: Círculos de Kachru adaptados de Kachru (1992, p. 356).

Los tres círculos de Kachru (1986b, 1992) representan según el mismo autor “tres tipos distintos de discurso del inglés, fases de la expansión del idioma, y características particulares de los usos del idioma y de su adquisición e innovaciones lingüísticas” (Kachru, 1986b, p. 122). Estos tres círculos muestran el pluralismo cultural y de discurso existente entre los pueblos que han adoptado el inglés ya sea como primera, segunda o lengua extranjera. Por tanto, la teoría de los *WEs* o inglés global es el

resultado de los diversos usos del idioma en contextos internacionales y culturalmente distintos que hace visible la extensión del inglés y las múltiples variedades que toma como resultado de ese uso y funciones en los diferentes contextos socioculturales.

Aunque la teoría de los tres círculos de Kachru muestra la manera en que el inglés ha cruzado las fronteras geográficas y lingüísticas y ha tomado un carácter más plural, existen algunos autores (Canagarajah, 2006) que argumentan que el inglés global o *WEs* no debería considerarse por más tiempo bajo la metáfora de los tres círculos debido a que un gran número de usuarios del inglés pertenecientes a los círculos externo y de expansión ahora viven en los países del círculo interno, lo que hace que incluso los hablantes 'nativos' estén también expuestos a las diferentes variedades del inglés. Para esto, Canagarajah (2006) propone que se revise la noción de 'competencia' en el inglés, incluso para los hablantes 'nativos', ya que "en un contexto en donde constantemente tenemos que movernos entre diferentes variedades [de inglés] y comunidades, la competencia se vuelve compleja... uno requiere de la capacidad para negociar entre diversas variedades para facilitar la comunicación" (Canagarajah, 2006, p. 233). En este sentido, todos los usuarios del inglés a nivel mundial necesitan desarrollar la "competencia multidialectal" (Canagarajah, 2006, p. 233) para entender las diferentes variedades de inglés existentes en la actualidad.

Esta tesis toma en cuenta la caracterización plural del inglés, y es por eso que busca indagar el conocimiento que la población estudiada aquí tiene sobre las distintas variedades de inglés en el mundo. En ese sentido, en los cuestionarios y entrevistas usados como instrumentos para la recolección de datos en este estudio se hacen preguntas puntuales relacionadas con este tema, a fin de conseguir las perspectivas de los participantes en cuanto al inglés global.

2.3.3 Consideraciones sobre el inglés como Lengua Franca

La acelerada expansión del inglés como idioma internacional ha hecho que día por día éste sea usado mayormente con propósitos prácticos de comunicación a través del uso de diferentes normas lingüísticas y niveles de competencia (Seidlhofer, 2004). En muchos casos, la mayoría de las interacciones en inglés se realizan entre personas que poseen poco dominio de la gramática estandarizada del idioma y cuyo léxico y pronunciación difieren de las normas o patrones reconocidos (Seidlhofer, 2004). Esto ha hecho que surja una nueva forma de referirse a la comunicación en inglés entre hablantes con diferentes antecedentes lingüísticos o idiomas maternos, denominado inglés como lengua franca o *ELF* (House, 1999, 2006; Mauranen, 2006; Seidlhofer, 2001, 2005; Jenkins, 1998, 2000). Algunos autores refieren a este fenómeno como un proceso de internacionalización y de estandarización (Seidlhofer, 2004), debido a que la mayoría de las interacciones se llevan a cabo entre hablantes 'no nativos' del inglés (Seidlhofer, 2005).

Esa necesidad de utilizar el inglés para la comunicación internacional ha provocado el cambio de foco en cuanto a los objetivos y necesidades de la enseñanza de la pronunciación. Al respecto, Jenkins (1998) asegura que el inglés en la actualidad no debe ser enseñado para comunicarse exclusivamente con los hablantes 'nativos' y que la enseñanza de la pronunciación no debe estar dirigida a alcanzar el acento 'nativo' (uno de los objetivos irrealistas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera o *EFL*) tratando de erradicar cualquier rastro de acento 'extranjero'. Por el contrario, la autora sostiene que la enseñanza del inglés como lengua franca debe estar enfocada en la comunicación exitosa entre hablantes 'no nativos' del inglés con diferentes antecedentes lingüísticos.

Además, House (2006) sugiere tener en cuenta dos de los aspectos más importantes cuando se habla de inglés como lengua franca que son la negociabilidad de los significados de acuerdo con el contexto y la variabilidad en términos de competencia de los hablantes. En ese mismo respecto, Jenkins (2000) también recalca la importancia de la negociación de significado para establecer y mantener la inteligibilidad. Esta misma autora también brinda una atención especial a la manera en que los hablantes ajustan su discurso de acuerdo con los oyentes, el tópico que están tratando y el lugar donde se encuentran. La misma Jenkins (2000) asegura que estos ajustes en las interacciones del inglés como lengua franca involucran cambios conscientes en la pronunciación de los hablantes con la finalidad de hacerse más inteligibles a sus interlocutores, quienes por su naturaleza tienen diferentes acentos.

Por otra parte, desde el punto de vista crítico hacia la consideración del inglés como lengua franca, Phillipson (2008) alerta sobre los peligros que pueden existir en la concepción de la lengua franca como un instrumento neutro para la comunicación internacional entre hablantes de diferentes idiomas maternos. Este autor agrega que se puede crear la ilusión de que el inglés como lengua franca está desconectado de los tantos propósitos especiales que sirven de base en los dominios sociales. En tal sentido, Phillipson (2008) propone otras denominaciones para el término 'lengua franca' de acuerdo con sus usos en situaciones específicas como por ejemplo 'inglés como lengua económica' (para los negocios), 'inglés como lengua emotiva' (para el entretenimiento, música, televisión), 'inglés como lengua académica' (en las conferencias internacionales), o 'inglés como lengua cultura' (para los textos literarios de las naciones de habla inglesa que se usan en las escuelas de inglés como lengua extranjera). Sin duda, la preocupación de Phillipson (2008) gira en torno a que el inglés de ninguna manera puede desvincularse de sus intereses ideológicos, coloniales y económicos, ya que su entendimiento como un medio

culturalmente neutro puede oscurecer los propósitos detrás de él y permitir que abra la puerta a algunos mientras se la cierra a otros.

Sea cual sea la visión que se quiera tomar del inglés, es decir como idioma internacional, global o lengua franca, ésta no se debe desligar de los tantos propósitos ocultos en su expansión, uso y enseñanza. En este sentido, es preciso recordar que “el inglés es un sistema completo de relaciones de poder/conocimiento que producen entendimientos particulares del inglés y de su enseñanza” (Pennycook, 1994, p. 36). Este aspecto toma gran importancia en esta tesis en cuanto a que pretende comprender las visiones de los participantes sobre el inglés, su uso y expansión, y entender la forma en que los sujetos perciben las conexiones del inglés con fuerzas de poder ideológico, político y económico que han ayudado a que se vincule con los procesos de globalización mundial y sea uno de los idiomas usados con mayor preferencia en los intercambios comerciales, académicos, científicos y tecnológicos.

2.4 La falacia del hablante ‘nativo’: La legitimidad y superioridad del hablante ‘nativo’

Por mucho tiempo, la “falacia del hablante nativo” (Phillipson, 1992, p. 199) ha sido parte de las creencias aceptadas y reproducidas en la sociedad y en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Ésta se fundamenta en el innatismo de Chomsky (1957), según el cual el lenguaje es un sistema de normas innatas en cada individuo. Visto de esta forma, la competencia lingüística según Chomsky es adquirida biológicamente y hace a los hablantes ‘nativos’ el modelo legítimo para aprender una lengua.

Vale la pena acotar que la competencia lingüística en la teoría Chomskiana refiere solamente al conocimiento de la sintaxis, dejando de lado los aspectos inherentes a la socio pragmática y al uso del lenguaje en contexto. Es por esta razón que tanto en los países del círculo interno como externo y de expansión (Kachru, 1986b) se maneja la creencia de que el inglés de un hablante 'nativo' es superior y representa el modelo legítimo a imitar. Esta creencia se ha afianzado y reproducido en la educación y lingüística aplicada que tradicionalmente ha centrado su atención en los estudios de la adquisición del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística de tipo descriptivo y normativo.

Actualmente, debido a la amplia expansión del inglés y la diversidad de variedades del idioma alrededor del mundo, las calificaciones de hablantes 'nativos' y 'no nativos' se tornan cuestionables (Braine, 1999a; Canagarajah, 1999b). Sin duda alguna, los calificativos 'nativo' y 'no nativo' utilizados por muchos para demarcar la línea entre los hablantes de la lengua de acuerdo con su procedencia han creado una dicotomía que "personifica el imperialismo lingüístico" (Liu, 1999b, p. 174) existente en la concepción de posesión del idioma y de los supuestos 'hablantes legítimos' del mismo. Es por ello que ante la ya expuesta naturaleza problemática, y en reconocimiento de la construcción ideológica que encierran los términos hablante 'nativo' y 'no nativo', se opta en esta tesis por colocar estos términos en comas invertidas para enfatizar la carga ideológica, política, económica y social que ellos encierran (Holliday, 2005, 2006, 2009).

En los últimos tiempos, varios investigadores han enfocado sus esfuerzos en refutar o al menos minimizar la separación implícita entre las denominaciones de hablantes 'nativos' y 'no nativos' del inglés (Davies, 1991, 2003; Paikeday, 1985; Rampton, 1990); pero el concepto de hablante 'no nativo' se continua usando como una manera de referirse a un grupo de usuarios del idioma pertenecientes en su mayoría a los

círculos externo y de expansión, los cuales superan en número a los llamados hablantes 'nativos' del círculo interno (Crystal, 2003a; Graddol, 2006; Jenkins, 2006; Kachru, 1996a; Llorca, 2009; McKay, 2003; Strevens, 1992). En este respecto, Canagarajah (1999b) propone cambiar los términos hablantes 'nativos' y 'no nativos' a unos que él considera menos problemáticos. Así, sugiere utilizar las denominaciones "hablantes de inglés del centro" y "hablantes de inglés de la periferia" (Canagarajah, 1999b, p. 79) como una manera de enmarcar el constructo político y económico que llevan consigo los términos 'centro' y 'periferia' para referirse a los usuarios que muestran competencias multilingües en varios códigos, incluyendo los dialectos del 'centro' así como de las variedades de inglés de sus localidades particulares (Canagarajah, 1999b).

Rampton (1990) convoca a estudiar profundamente el problema que encierra el término hablante 'nativo' desde una perspectiva holística, puesto que cualquier alteración de otra manera sería simplemente cosmética. Rampton (1990) asegura que es inapropiado, desde una perspectiva sociolingüística, pensar que las personas pertenecen a un solo grupo social de por vida, debido a que ellas participan en diversos grupos, ya sean definidos por clases, etnias, regiones, edades, géneros, entre otros., en diferentes momentos, lo que hace que sus afiliaciones cambien en el tiempo, así como cambia el idioma. Por tanto, Rampton (1990) asegura que el haber nacido dentro de un grupo social específico no garantiza que la persona automáticamente hable 'bien' el idioma de ese grupo, ya que nadie tiene el dominio funcional total del mismo. En ese sentido, este autor problematiza el término hablante 'nativo' y argumenta que su uso actual incluye tres aspectos que deberían ser referenciados de forma separada, tal es el caso de la experiencia en el idioma, la afiliación con el idioma y la herencia lingüística.

Más específicamente, Rampton (1990) sostiene que un experto en el idioma "no tiene que sentirse cercano de lo que conoce" y por tanto "la

experiencia es diferente de la identificación” (Rampton, 1990, p. 98). En cuanto a la afiliación con el idioma, afirma que una persona se puede identificar con el idioma o con el grupo de personas que hablan ese idioma sin haberlo heredado de sus padres. La herencia para Rampton (1990) ocurre dentro de las fronteras sociales mientras que la afiliación las cruza. De igual forma, señala que la experiencia se aprende y es relativa a otros expertos en el idioma. Por tanto, para alcanzar la experiencia, la persona debe atravesar por “procesos de certificación en los que es juzgado por otras personas” (Rampton, 1990, p. 99). En ese sentido, las ideas de Rampton invitan a reflexionar sobre la terminología ‘nativo’-‘no nativo’ desde el punto de vista de la habilidad con el idioma más que con la ubicación geográfica de donde haya nacido esa persona.

Otra mirada a los términos hablantes ‘nativos’ y ‘no nativos’ es la realizada por Cook (1999). Este autor argumenta que hay una diferencia cualitativa en las mentes de los hablantes monolingües y bilingües, en cuanto a que muestran diferencias en sus competencias con el lenguaje en ambas, su primera lengua o L1 y su segunda lengua o L2. Por tanto sugiere utilizar los términos “usuario multicompetente en el idioma” para los ‘no nativos’ y “usuario L1” para los hablantes ‘nativos’ (Cook, 1999, p. 190). Para este autor, el término ‘multicompetencia’ cubre el conocimiento lingüístico total que una persona tiene cuando maneja más de dos idiomas, incluyendo ambas, la competencia de la L1 y la L2. También asegura que la mente de una persona multicompetente es diferente a la de un usuario L1, tanto en el procesamiento del idioma como en los procesos de pensamiento. Estas diferencias que el autor ve entre los hablantes monolingües y los multicompetentes sugieren que las personas que aprenden el inglés como segunda lengua y los usuarios del inglés que aprenden otro idioma son cualitativamente diferentes a los hablantes monolingües del inglés. Esto lo lleva a señalar que “los usuarios L2 no son hablantes nativos monolingües y nunca lo serán” y además, agrega que “los usuarios L2 tienen que ser

vistos en su propio derecho como usuarios L2 genuinos, no como imitación de los hablantes nativos” (Cook, 1999, p. 195).

Aun cuando existen propuestas de varios autores (Canagarajah, 1999b; Cook, 1999; Rampton, 1990) para reemplazar los términos hablantes ‘nativos’ y ‘no nativos’ por otros que supongan características menos problemáticas, éstos siguen siendo usados por los lingüistas y académicos de la lengua que prefieren mantener dichos términos por la carga semántica que poseen. En ese sentido, varias preguntas en los cuestionarios y entrevistas de este estudio buscan conocer si los participantes en esta investigación conciben a los hablantes ‘nativos’ del inglés como los modelos legítimos para el aprendizaje y uso del idioma, o si por el contrario, manifiestan algún tipo de visión crítica al respecto.

2.5 Creencias de los profesores de inglés ‘no nativos’ sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional

El reconocimiento del inglés como idioma internacional con sus múltiples variedades en el mundo y su uso para la comunicación intercultural a nivel global ha tenido implicaciones tanto pedagógicas como sociolingüísticas en la enseñanza del inglés o *ELT* (por su sigla en inglés). Por un lado, el cambio de paradigma para la enseñanza del inglés que impulsa el reconocimiento y respeto de las distintas variedades de inglés a nivel mundial, así como la adopción y puesta en práctica de nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza del idioma, marcan una nueva era y forma de percibir el idioma y su pedagogía. Esta nueva tendencia, denominada por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) como la era o pedagogía post método, hace que la enseñanza del inglés se enfoque en dar respuesta a los intereses lingüísticos y contextuales de los aprendices más que en querer adoptar un método específico de enseñanza para imitar al ‘hablante nativo’.

Por otra parte, el reconocimiento de las potencialidades de los profesores de inglés 'no nativos' como docentes competentes y legítimos para enseñar el idioma ha hecho que se desmitifiquen ciertas creencias que posicionan a los profesores de inglés 'nativos' del círculo interno y a las variedades de inglés americana y británica en un estatus de superioridad y mayor prestigio, aspecto que de alguna manera ha afectado las percepciones de los profesores 'no nativos' sobre sus competencias lingüísticas y pedagógicas con el idioma y sus identidades profesionales como docentes legítimos del mismo.

En ese sentido es importante abordar aquí ciertos aspectos relacionados con las creencias reproducidas entre los usuarios y profesores de inglés con respecto a la superioridad del profesor 'nativo' del inglés, la existencia de un inglés estándar, y un acento ideal para enseñar el idioma. Antes de pasar a describir cada uno de estos puntos, es necesario considerar la forma en que se conciben las creencias en este estudio.

Algunos investigadores, entre ellos Bandura (1986) afirman que las creencias se convierten en los mejores indicadores sobre las decisiones que toman los individuos a lo largo de sus vidas. En ese sentido, las creencias, aparte de ayudar a los individuos a darle sentido al mundo, también ejercen influencia en la forma como los sujetos perciben información nueva que les permite decidir sobre su aceptación o rechazo. A nivel educativo y pedagógico, Pajares (1992) afirma que las creencias de los profesores ejercen gran influencia sobre el conocimiento del área que enseñan, la manera en que planifican sus clases, el tipo de decisiones que toman y en general sobre sus prácticas educativas. Por tanto, para este autor, las creencias se pueden inferir de lo que la gente hace y dice.

Por otra parte, Borg (2001) define las creencias como proposiciones sostenidas consciente o inconscientemente por los individuos, que por lo general tienen carácter evaluativo en la forma en que permite a los sujetos decidir si les conviene o no aceptarlas como verdaderas. De forma similar, Richards (1994, p. 7) señala que “las creencias de los profesores forman un conjunto estructurado de principios que se derivan de su experiencia, práctica escolar, personalidad, teoría educativa, lectura y otros recursos” que guían sus acciones. De tal manera que los profesores de inglés están altamente influenciados por sus percepciones, creencias o concepciones sobre el idioma, su uso y su enseñanza, que de una u otra forma representan la manera en cómo se identifican a sí mismos como docentes de inglés y cómo perciben su desempeño y competencias en el idioma.

A continuación se describen algunas consideraciones relacionadas con las creencias sobre la superioridad del profesor ‘nativo’ del inglés, la existencia de un inglés estándar, y un acento ideal para enseñar el idioma.

2.5.1 Creencias sobre la superioridad del profesor ‘nativo’

Como se habló más arriba, los términos ‘nativo’ y ‘no nativo’ del inglés en la era de la globalización y expansión del inglés como idioma internacional se tornan cuestionables. Las distinciones aun mantenidas en la mayor parte de la literatura de *TESOL* entre el profesor ‘nativo’ y ‘no nativo’ conlleva a estudiar ese fenómeno no de manera superficial en cuanto al uso de un término, sino de forma profunda que revele la ideología y carga social, política, cultural y simbólica que ha sido integrada profundamente en la teorización, descripción y enseñanza del inglés (Braine, 1999a; Canagarajah, 1999b; Seidlhofer, 2004; Leung, 2005).

En el campo de la enseñanza del inglés o *ELT*, las creencias sobre la superioridad del hablante 'nativo' como modelo legítimo no solo para aprender el inglés, sino también para enseñarlo, se han convertido en estereotipos usados para ejercer prácticas discriminatorias hacia los profesores de inglés 'no nativos' (Amin, 1999; Braine, 1999b; Canagarajah, 1999b; Kamhi-Stein, 1999). De allí se desprenden las ideas de lo que se conoce como "*native speakerism*", definido por Holliday (2005, p. 6) como "una creencia establecida de que los profesores hablantes 'nativos' representan una 'cultura occidental' de donde se desprenden los ideales tanto del inglés como de las metodologías para la enseñanza del inglés". Cabe destacar que cuando Holliday (2005) hace mención de una 'cultura occidental', se refiere primordialmente a la cultura europea y norteamericana acentuada en los países del círculo interno.

La insistencia en el uso de un inglés auténtico y natural, y la implementación de forma pasiva e incuestionable de metodologías y materiales para la enseñanza y aprendizaje del inglés provenientes de los países del círculo interno, contribuyen con la reproducción de ideas en las que se considera al hablante 'nativo' del inglés como el más indicado para enseñar el idioma. Este tipo de creencias sostienen a los profesores de inglés 'nativos', por lo menos de forma ilusoria, como los "guardianes y árbitros no solo del inglés correcto, sino también de la pedagogía correcta" (Widdowson, 1994, p. 387).

La reproducción de estas creencias en las que se ubica al profesor de inglés 'nativo' en una posición superior y de mayor prestigio para enseñar el idioma favorece la propagación de discursos dominantes cargados de ideologías de estandarización que dan fuerza a ciertos individuos e instituciones para tomar decisiones (Lippi-Green, 1997) sobre un 'Otro' generalizado con características lingüísticas y culturales diferentes (Holliday, 2005). Generalmente, ese 'Otro' ha sido caracterizado en la literatura dominante de *TESOL* como "dependiente", "pasivo", "fácilmente

dominado”, “dependiente intelectualmente”, “deficiente de autoestima”, “reacio a desafiar la autoridad”, “no crítico”, “necesitado de entrenamiento”, “bueno en la memorización”, “inclinado a la enseñanza frontal”, “orientado al examen”, entre otras (Holliday, 2005, pp. 21-22). Sin dudas, estos calificativos otorgados a los hablantes ‘no nativos’ del inglés muestran su vinculación con ideales enraizados en cuestiones de poder (Canagarajah, 1999b; Pennycook, 1994, 2001; Phillipson, 1992) que influyen en los sentidos de identidad y percepciones de eficacia y confianza de los profesores de inglés ‘no nativos’.

En la sociedad actual, caracterizada por dinámicas económicas, sociales, y culturales moldeadas por la globalización, la información y los avances tecnológicos (Warschauer, 2000), la aceptación natural y pasiva de las normas del hablante ‘nativo’ como modelo legítimo a imitar en el uso, enseñanza y aprendizaje del inglés, se ha tornado desafiante. Esto ha ocurrido debido principalmente al rol funcional que ha adquirido el inglés en los últimos tiempos al punto de convertirse en la lengua de interacción y contacto entre los diferentes pueblos del mundo. Esa funcionabilidad del inglés en la nueva sociedad ha hecho que los académicos de *TESOL* tengan que dirigir su foco de atención hacia el desarrollo de competencias lingüísticas y multiculturales que faciliten el entendimiento y comunicación entre los diferentes grupos de usuarios del inglés alrededor del mundo, tomando en consideración las diversas variedades lingüísticas y culturales existentes. Esto ha ayudado a contraponer de alguna forma la continuada reproducción errónea sobre la existencia del hablante ‘nativo’ del inglés como modelo legítimo para adquirir y enseñar el idioma (Phillipson, 1992), contribuyendo a su vez a que los hablantes y profesores de inglés ‘no nativos’ “sientan más confianza de su conocimiento, habilidades comunicativas e intuiciones” (Davies, 2003, p. 9).

Este tipo de creencias en las que se devalúa y juzga a los profesores ‘no nativos’ del inglés por su competencia lingüística, cultural y pedagógica

con el idioma al ser comparados con los profesores ‘nativos’ del inglés, se toma en esta tesis como un punto fundamental a ser estudiado.

Los participantes en este estudio además de ser usuarios del idioma son profesores de inglés de un país considerado de la periferia, por tanto se torna interesante conocer las perspectivas que tienen sobre las metodologías de enseñanza que utilizan en sus clases, así como de sus posiciones frente a los profesores ‘nativos’ del inglés. También se pretende, a través de algunas preguntas en los cuestionarios y entrevistas usados como instrumentos de recolección de datos en este estudio, mostrar de qué manera los participantes asumen como meta primordial en la enseñanza y aprendizaje del inglés la interacción con los hablantes ‘nativos’ del inglés, así como de las variedades de inglés y valores culturales de los estadounidenses y británicos.

De igual forma, se busca conocer si los participantes en este estudio tienen una conciencia crítica sobre las metodologías de enseñanza que emplean en sus salones de clases, y ver de qué manera se contraponen con la adopción pacífica y consumista de enfoques, metodologías y materiales de enseñanza provenientes del círculo interno impuestos como guías absolutas para la enseñanza del inglés y de sus múltiples variedades (Matsuda, 2003). En tal sentido, es pertinente para esta tesis indagar si los participantes en el estudio consideran al inglés internacional desde el punto de vista plural como un idioma que “es usado como una herramienta importante para impartir las tradiciones y valores culturales locales” (Kachru, 1992, p. 358).

2.5.2 Creencias sobre la existencia de un inglés estándar

El cambio o evolución de los idiomas es un proceso natural en el tiempo. Ese cambio se puede evidenciar en el léxico, estructuras fonéticas, tonos, ritmos, significados de palabras, entre otros aspectos (Lippi-Green, 1997);

y para lo que el inglés no significa la excepción. Es importante considerar que la estandarización del inglés, en algunos casos, atenta contra el cambio del idioma al querer controlar su variación. Cada idioma cambia al ritmo en que sus hablantes evolucionan y cambia su comunidad (Lippi-Green, 1997). En tal sentido, la consideración sobre la existencia de un inglés estándar como modelo legítimo excluye la diversidad y multiculturalismo que caracteriza al inglés en el mundo de hoy con sus múltiples variedades y funciones a nivel internacional.

La creencia sobre la existencia de un inglés estándar o *SE* (por su sigla en inglés), se concibe hoy día como un mito (Crystal, 2003b; Lippi-Green, 1997) usado para justificar un orden social que acentúa las nociones de dominación de unos (hablantes 'nativos') sobre otros (hablantes 'no nativos'), promoviendo las ideas fundamentadas en el imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992). Lippi-Green (1997, p. 64) define esta ideología sobre un inglés estándar como "la inclinación hacia el lenguaje oral abstracto, idealizado, homogéneo que es impuesto y mantenido por un bloque de instituciones que mantienen como modelo el lenguaje escrito, pero que a su vez es manejado básicamente por el lenguaje oral de la clase media alta". Esta misma autora agrega que el idioma estándar se debe considerar como una idea que está presente en las mentes de las personas más que una realidad vivida en el día a día. Tal vez la falta de información sobre la existencia de las múltiples variedades de inglés a nivel mundial hace que se le otorgue mayor reconocimiento y legitimidad a las variedades de inglés de los países del círculo interno, es decir, a las variedades americana, británica y australiana, entre otras, categorizándolas como naturales, necesarias, positivas, y con mayor prestigio (Lippi-Green, 1997; Walker, 2010).

Por lo antes expuesto, la enseñanza del inglés como idioma internacional con sus múltiples variedades debe enfocarse en el reconocimiento, respeto y aprendizaje de esa diversidad lingüística y cultural que permite

el desarrollo de un hablante intercultural (Byram, 1997) que sepa mediar sus ideas e intereses ante cualquier idioma o variedad de inglés y cultura, y lo perciba como un vehículo a través del cual puede “resaltar su nacionalidad y otros aspectos de su identidad a través del inglés” (Graddol, 2006, p. 117). Esta postura se aleja de la imitación y adquisición de un inglés estándar o modelo legítimo que supone “la posesión simbólica de una comunidad particular que expresa su identidad, sus tradiciones y valores” (Widdowson, 1994, p. 381).

La creencia sobre la existencia de un inglés estándar supone el reconocimiento de variedades específicas del inglés (variedad americana o británica) por encima del resto de variedades de inglés existentes en el mundo. En esta tesis, este aspecto toma gran importancia al indagar sobre el conocimiento y perspectivas que tienen los participantes de esta investigación sobre la existencia de un inglés puro o estándar. Para ello, en los cuestionarios y entrevistas en profundidad varias preguntas se enfocan en conseguir los puntos de vista de los participantes con relación al inglés estándar y las variedades de inglés que prefieren usar y enseñar.

2.5.3 Creencias sobre un acento ideal para enseñar el inglés

La controversia sobre el inglés estándar se sustenta en una concepción sociolingüística del acento, entendido como una “característica de la pronunciación que señala la identidad social o regional del hablante” (Crystal, 2003b, p. 458). En este sentido, Walker (2010, p. 13) afirma que “perder su acento es lo mismo a perder parte de su identidad”, ya que “los acentos nos identifican no solo como individuos, sino también como miembros de un grupo particular”. Cualquiera de los acentos que la persona posea, ya sea como un hablante ‘nativo’ o ‘no nativo’ del inglés, refleja en gran parte su identidad. Por tanto, “forzar a alguien a la obtención de un nuevo acento a través de la enseñanza se puede percibir

como la obligación a convertirse en una nueva persona” (Walker, 2010, p. 13).

La concepción sobre un acento estándar ‘ideal’ y ‘correcto’ para la enseñanza del inglés excluye la gran variedad de acentos hablados en el mundo, otorgando mayor prestigio a los acentos de los países del círculo interno y devaluando o marginalizando a los hablantes de las variedades y acentos no estándares de los países fuera del círculo de dominación, es decir, a los pertenecientes al círculo externo (por ejemplo Nigeria, India, Kenia, Argentina, Venezuela, entre otros). En este respecto, Chacón (2006a, p. 56) agrega que “el acento es percibido de acuerdo a la región de donde provenimos. En este sentido, tener un acento británico no es lo mismo que hablar inglés con un acento español, particularmente si uno es identificado como latino”. Con esto se demuestra que las percepciones sobre “el acento y la raza van de la mano” (Chacón, 2006a, p. 56). Por tanto, la discriminación hacia los acentos de los hablantes ‘no nativos’ del inglés fortalece la generación de estereotipos al punto de ser percibidos como deficientes (Lippi-Green, 1997), aspecto que sin lugar a dudas afecta la legitimidad de los profesores ‘no nativos’ del inglés como docentes del idioma.

Sin embargo, Walker (2010) también asegura que aunque los acentos son vistos como naturales, inevitables y como resultados de la variación lingüística, no deben tomarse como pretexto para mostrar la falta de entendimiento en la comunicación. En este respecto, Smith (1992, p. 76) asegura que “el entendimiento no se centra en el hablante o el oyente sino que es interactivo entre el hablante y oyente”. Este mismo autor también afirma que el entendimiento debería dividirse en tres categorías: *inteligibilidad* (relacionada con el reconocimiento del discurso oral), *comprensibilidad* (relacionada con el significado del discurso) y la *interpretabilidad* (relacionada con el significado detrás de la palabra). Este mismo autor asegura, al mismo tiempo, que la capacidad de manejar una

de esas categorías en la conversación no asegura el desarrollo de la otra. En tal sentido, la familiaridad con las diferentes variedades y acentos del inglés ayuda a los usuarios del idioma a tener un mejor entendimiento del mismo (Smith, 1992).

De tal manera que en esta tesis los diferentes acentos 'nativos' y 'no nativos' del inglés se convierten en un aspecto importante que permite develar las concepciones de los participantes como usuarios y profesores de inglés de un país periférico. Es por esto que varias preguntas de los cuestionarios y entrevistas en este estudio pretenden captar las opiniones de los participantes en cuanto a la enseñanza y exposición de los estudiantes a los distintos acentos del inglés, así como sus inclinaciones hacia la enseñanza de acentos con el propósito de acercar a sus estudiantes al manejo de un acento estándar ideal. Asimismo, se busca captar de qué manera los participantes vinculan sus acentos 'no nativos' con sus identidades y la forma en que se perciben como profesionales con un acento 'no nativo' del inglés.

2.6 La pedagogía crítica en la enseñanza del inglés como idioma internacional

La pedagogía crítica en la enseñanza del inglés como idioma internacional se constituye en un fundamento teórico fuerte que ilumina y fundamenta esta tesis. Varios investigadores en *TESOL* (Braine, 1999b; Canagarajah, 1999a, 1999b; Cox y Assis-Peterson, 1999; Samimy y Brutt-Grffler, 1999) han enfocado sus trabajos sobre la base de la Pedagogía Crítica (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1990a, 1990b, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004) con el propósito de desafiar el supuesto generalizado de la lingüística aplicada en relación con la existencia de un hablante 'nativo' ideal para el aprendizaje y enseñanza del inglés, propio del paradigma Chomskiano.

Esta nueva perspectiva permite visualizar el inglés y su enseñanza desde un panorama más amplio que facilita su entendimiento desde una posición crítica en la que se lo considera no solo como una herramienta neutral para la comunicación, sino también como un vehículo para la transmisión y reproducción de discursos hegemónicos de los países con mayor poder en el mundo (Canagarajah, 1999a). Aunado a esto, y con el reconocimiento de la existencia de múltiples variedades de inglés, esta perspectiva crítica contribuye con la desmitificación sobre la existencia de un inglés estándar y una única forma de enseñarlo, permitiendo con esto empoderar a los profesores de inglés de los países periféricos (Davies, 2003; Widdowson, 1994) para la puesta en práctica de metodologías pedagógicas que sean congruentes con las necesidades propias de sus estudiantes y contextos.

La pedagogía, desde el punto de vista crítico, es considerada como un acto no neutral relacionada con cuestiones económicas, políticas, de poder y de practicidad (Phipps y Guilherme, 2004). En ese sentido, Auerbach (1995, p.9) asegura que las decisiones pedagógicas en cuanto al “desarrollo del currículo, contenido, materiales, procesos en el salón de clases, y uso del idioma, aunque aparentan ser de consideraciones profesionales apolíticas, de hecho son por naturaleza ideológicas, con implicaciones significativas en los roles socioeconómicos de los estudiantes”. De la misma manera afirma que “el salón de clases funciona como un tipo de microcosmos del orden social más amplio” (Auerbach, 1995, p. 9). Bajo esta perspectiva, el inglés como lenguaje se considera como una manera de expresar ideologías y no solo como un sistema de símbolos abstractos (Kumaravadivelu, 2006). Por tanto el espacio educativo en el que se enseña el inglés debe extenderse de manera amplia a las dinámicas sociales, culturales y políticas que circulan en el mundo, es decir, a aquellas realidades que están presentes fuera del salón de clases. Esto se conecta con la visión de Auerbach (1995), quien

invita a percibir la pedagogía desde un punto de vista político, pero para llegar a hacerlo de esa forma, es necesario tomar conciencia sobre la manera en que los salones de clases y las actividades que se llevan a cabo dentro de ellos están relacionados con aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos (Pennycook, 2001).

En ese sentido, la pedagogía crítica que emerge de la teoría social busca “entender y criticar los contextos históricos y sociopolíticos de la escuela y desarrollar practicas pedagógicas que apunten no solo al cambio de la naturaleza de la escuela sino también de la sociedad en general” (Pennycook, 1990a, p. 24).

La pedagogía crítica se convierte entonces en una interconexión entre el salón de clases y el mundo externo a través de una interacción dialógica (Freire, 1970) entre los profesores y los estudiantes que tratan asuntos reales de sus vidas diarias; asuntos relacionados con la política, economía, educación, y otros aspectos que ellos consideran importantes en el contexto local en el cual viven. Con el desarrollo de la pedagogía crítica en la clase de inglés se incentiva a los estudiantes a explorar sus puntos de vista en relación a temas actuales de interés común, ofreciéndoles la oportunidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y desarrollar su pensamiento crítico como ciudadanos globales a través del debate, la deliberación, el diálogo y el disenso (Giroux, 2006).

Inspirado en las ideas de Freire (1970), Pennycook (1990b) asegura que la pedagogía crítica promueve una forma no tradicional de alfabetización que permite a los estudiantes desmitificar sus propias tradiciones culturales y las estructuras desiguales de su sociedad. De igual manera, aclama que la pedagogía crítica desarrolla la noción de alfabetización crítica que ayuda a los estudiantes a visualizar cuestiones ideológicas en los textos, instituciones y en las prácticas sociales y culturales. Por tanto,

la pedagogía crítica se concibe como la educación fundamentada en un deseo de cambio social para el beneficio tanto de la escuela como de la sociedad en general (Pennycook, 1994).

En concordancia con las ideas de Pennycook, Giroux (2006) afirma que la pedagogía crítica no solo tiene que ver con el ofrecimiento a los estudiantes de nuevas formas de pensar críticamente y actuar con autoridad como agentes en el salón de clases, sino también con la provisión, tanto a profesores como estudiantes, de habilidades y conocimientos que les permita ampliar y fortalecer sus capacidades para cuestionar todos aquellos aspectos que otorgan legitimidad a las estructuras y prácticas sociales desiguales; y tomar de esa manera responsabilidad para intervenir y actuar en el mundo.

En cuanto a la relación entre la pedagogía crítica y el campo de la enseñanza del inglés o *ELT*, Pennycook (1999) asegura que esta se lleva a cabo no solo al momento de relacionar los salones de clases, los enfoques de enseñanza y las interacciones de los estudiantes y profesores con las situaciones sociales y políticas que se suscitan en la sociedad, sino también al tomar en cuenta las cuestiones de poder, desigualdad, discriminación, y resistencia que están presentes en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Por tanto, utilizar la pedagogía crítica en los salones de clases de inglés de los países periféricos significa para varios autores (Pennycook, 1990b, 1994; Phipps y Guilherme, 2004) desafiar las normas lingüísticas y constructos discursivos impuestos por los usuarios y profesores de inglés de los países del círculo interno (Kachru, 1986b) y de esa manera “conducir el aprendizaje del idioma en términos que son relevantes y efectivos a las necesidades y contextos socioculturales de las comunidades de la periferia” (Canagarajah, 1999a, p. 195).

La pedagogía crítica en las clases de inglés se convierte entonces en una manera en que los profesores de inglés pueden hacer pedagogía siendo críticos (Phipps y Guilherme, 2004) y lograr percibirse a sí mismos como “intelectuales” (Giroux, 1992, p. 31) más que como seguidores o consumidores pasivos de metodologías y normas impuestas que limitan sus pensamientos críticos (Canagarajah, 2002).

En líneas generales, desde un enfoque crítico, la enseñanza y aprendizaje del inglés debe priorizar la conexión entre el aprendizaje del idioma y los asuntos políticos y sociales presentes en un nivel macro, cuestionando de alguna manera la hegemonía del idioma a nivel mundial y su uso como instrumento de dominio y sometimiento. En esta tesis, todo lo relacionado con la pedagogía crítica en las clases de inglés se aborda desde el punto de vista de los participantes. A través de los cuestionarios y entrevistas, los participantes dan cuenta de sus conocimientos con respecto al tema y la forma en que integran la práctica pedagógica crítica en sus salones de clases.

2.7. Conclusión

Este capítulo ha presentado los principios teóricos que guían este estudio. Desde una conceptualización sociocultural y posestructuralista del inglés se han presentado algunas de las razones históricas, políticas, económicas, ideológicas y de comunicación que han apoyado la expansión del inglés en el mundo. Se han presentado además las diferentes perspectivas de los investigadores interesados en el estudio del fenómeno. También se abordaron algunas consideraciones sobre el inglés como fenómeno social que han permitido la caracterización del inglés con diferentes denominaciones, basadas esencialmente en los puntos de vista de los investigadores. Se mostró en este capítulo cómo las diferentes denominaciones otorgadas al inglés han generado debates

entre los académicos de *TESOL*, aun cuando la mayoría de ellos asumen el idioma, su uso y expansión desde el punto de vista crítico develando las vinculaciones del inglés con ideologías políticas, económicas y sociales.

Luego se presentaron algunos aspectos relacionados con los debates en torno a la falacia del 'hablante nativo' y las creencias de los profesores de inglés 'no nativos' sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. Se mostró que estos debates desmitifican ciertas creencias que otorgan superioridad al hablante y profesor 'nativo' de inglés al considerarlo un modelo legítimo para el aprendizaje y enseñanza de la lengua.

De igual manera, se planteó la creencia errónea que circula entre los usuarios y profesores de inglés sobre la existencia de un inglés estándar y un acento ideal para hablar inglés. El capítulo se cerró con la discusión sobre la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés, mostrando su importancia y alineación con el pensamiento crítico que se pretende llevar en esta tesis en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del inglés en un país de la periferia.

A lo largo del capítulo se hizo explícita la relación y congruencia entre el fundamento que subyace a esta investigación y el diseño de investigación en sí mismo, proporcionando donde fuese preciso, especificaciones acerca de conexiones relevantes e interrelaciones en la recolección y análisis de los datos. Por último, este capítulo remarcó el hecho de que este estudio está en consonancia con la necesidad de llevar a cabo investigaciones desde una perspectiva crítica del inglés en cuanto a su uso, expansión y enseñanza en los países de la periferia, que de alguna manera darían cuenta de la forma en que los usuarios y profesores de inglés 'no nativos' perciben el fenómeno del inglés como idioma internacional.

Las bases teóricas expuestas en este capítulo han allanado de alguna manera el camino para el análisis de la bibliografía que se presenta en el capítulo siguiente en torno a la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO: UNA MIRADA A INVESTIGACIONES SOBRE LA EXPANSIÓN DEL INGLÉS, SU USO Y ENSEÑANZA EN DIFERENTES CONTEXTOS DEL MUNDO

3.1 Introducción

Este capítulo revisa estudios de investigación en el área del inglés como idioma internacional, su expansión y enseñanza en cuanto son pertinentes para esta tesis. Se inicia señalando cómo ha sido abordado por varios investigadores el fenómeno de la expansión del inglés a nivel internacional, y su relación con el fenómeno de la globalización; y luego se procede a mostrar de forma detallada algunos estudios empíricos que se han hecho a nivel mundial con relación al tema.

Se ofrece una perspectiva histórica enmarcada por los trabajos de los académicos que se interesaron en estudiar el fenómeno de la expansión y globalización del inglés desde un punto de vista crítico, y la cual se considera útil y necesaria para justificar y enmarcar el presente estudio. En particular, se revisan cuatro tipos de estudios empíricos: 1. estudios relacionados con el imperialismo lingüístico generado por la expansión del inglés, su uso y enseñanza, 2. estudios relacionados con las ideas del '*native speakerism*', 3. estudios relacionados con el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional, y 4. estudios relacionados con el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica para la enseñanza del inglés como idioma internacional.

El capítulo concluye remarcando las características distintivas de este estudio sobre la base de la revisión bibliográfica llevada a cabo.

3.2 Mirada histórica a los estudios críticos sobre la expansión del inglés y su enseñanza

A través de la historia, la mayor parte de la bibliografía relacionada con la globalización del inglés y su relación con las fuerzas políticas, ideológicas, culturales, económicas y de otro tipo que subyacen tras su difusión y enseñanza, están basadas en los trabajos realizados por los académicos Robert Phillipson (1988, 1992, 2001, 2008, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1985, 1996), Adrián Holliday (1994, 2005, 2006, 2009, 2013) y Canagarajah (1999a, 1999b, 2002, 2006, 2007). Es de destacar que los debates teóricos y conceptuales a los que llegan estos investigadores en sus respectivos trabajos son pertinentes para esta tesis en cuanto estudian la expansión, uso y enseñanza del inglés desde un punto de vista crítico que revela su vinculación con fuerzas ideológicas, políticas, económicas, culturales y sociales; y no como una simple herramienta de comunicación neutral y apolítica. Por tanto, sus aportes se toman como base para iluminar el camino teórico que fundamenta esta investigación.

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

Su enfoque teórico estuvo influenciado por sus trabajos previos sobre la teorización del idioma y el poder, las relaciones entre los grupos dominantes y dominados y la educación minoritaria (Phillipson, 1988;

Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1985). Por tanto, el propósito de su trabajo se centró en explorar las razones por las que el inglés se ha convertido en el idioma internacional dominante y cómo la pedagogía del idioma ha contribuido con su hegemonía. Para ello, entrevistó a ocho académicos europeos expertos en las políticas de la enseñanza del inglés quienes se habían desempeñado como intelectuales, administradores y escritores por un largo periodo de tiempo; además, analizó algunos documentos oficiales concernientes a las actividades de las agencias culturales que muestran las funciones políticas, ideológicas, culturales y económicas concebidas para el Consejo Británico y la Agencia de Información de los Estados Unidos durante el comienzo de la Guerra Fría.

En las entrevistas cubrió temas relacionados con los orígenes y la naturaleza del respaldo británico a la enseñanza del inglés, a su investigación en Gran Bretaña, y al desarrollo del inglés en el contexto global. El propósito de las entrevistas fue “obtener los puntos de vista de los informantes sobre el paradigma dominante para la enseñanza del inglés y sus evaluaciones acerca de las fortalezas y debilidades experimentadas hasta la actualidad” (Phillipson, 1992, p. 4).

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

Aun cuando Phillipson brinda una perspectiva general sobre cómo las instituciones sociales, económicas, gubernamentales y culturales llevan a cabo desigualdades entre las comunidades a través de la expansión del idioma, éste no hace énfasis en cómo esa hegemonía lingüística se experimenta en el día a día de las comunidades de la periferia, en cómo la gente usa el inglés y por qué escogen usar ese idioma (Canagarajah, 1999a, 2002; Kubota, 2002; Pennycook, 2000). Por tanto, hacen falta estudios que se centren en la perspectiva micro – social que demuestren cómo se vivencia el inglés en esas comunidades, así como también, en los contextos instruccionales en los que el inglés se enseña como lengua extranjera o segunda lengua. De esta forma, Canagarajah (1999a, p. 43) sugiere que para “estudiar cómo se lleva a cabo el imperialismo lingüístico en la periferia, y en particular, cómo es experimentado en la vida diaria, se debe emprender trabajo en la periferia”, ya que la simple investigación documental en el Reino Unido no es suficiente.

El estudio desarrollado en esta tesis constituye una contribución en este sentido, ya que brinda una visión de lo que ocurre en un contexto específico de la periferia al mostrar no solo cómo un grupo de profesores de inglés venezolanos vivencian y perciben la expansión global del idioma, su uso y enseñanza; sino también, como reproducen esas creencias en sus prácticas pedagógicas. Como se verá más adelante en esta tesis, las ideas de Phillipson (1992) relacionadas con el imperialismo lingüístico se convertirán en una vertiente fundamental para el desarrollo de esta investigación, ya que se indagará sobre el grado de concientización que tienen los profesores de inglés venezolanos en el contexto específico en el que se inscribe esta tesis con relación al inglés, su expansión, uso y enseñanza como un sistema que valora y sostiene estructuras, ideologías y prácticas que promueven desigualdades entre personas, pueblos, idiomas y culturas (Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Kubota, 2002; Tollefson, 2000).

De igual manera, este estudio intentará revelar hasta qué punto los profesores de inglés de un contexto específico de Venezuela perciben la vinculación de las prácticas de enseñanza del inglés con la legitimación, reproducción y distribución del poder político, económico, ideológico y cultural de los países con mayor poderío mundial, que bajo la idea de la globalización, han querido promover una homogenización cultural e ideológica que solo responde a sus intereses económicos y culturales (Canagarajah, 2002; Guilherme, 2002; Kubota, 2002; Phillipson 1992, 2001).

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

Su trabajo se enmarca desde un punto de vista micro-social cuyo propósito fue explorar los conflictos culturales que resultan de la metodología aplicada para la enseñanza del inglés en la periferia financiadas por los países del centro. Holliday quería tener con su proyecto, una perspectiva que emergiera de las prácticas instruccionales propiamente dichas en las comunidades de la periferia, lo que de alguna manera se podría tomar como una acción correctiva al enfoque dado por Phillipson (Canagarajah, 1999a, 2002).

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

Su intención con estas categorías era la de describir la división política existente en las comunidades pertenecientes a la organización *TESOL* (Enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) no desde el punto de vista de la ubicación geográfica, como lo hizo Phillipson llamándolas 'centro' y 'periferia', sino más bien, desde el punto de vista de la cultura profesional de sus miembros (Holliday, 2005). De esta manera, según Holliday (2005), "la distinción *BANA – TESEP* proporciona una imagen de los tipos de educadores de inglés como hablantes de otras lenguas (*ESOL*) en los términos de sus ocupaciones y preocupaciones educativas" (p. 3).

Así, para Holliday (2005), aquellos docentes pertenecientes al grupo *TESEP* comparten antecedentes académicos similares, y los estudiantes en la mayoría de los casos presentan sus mismas nacionalidades. Por tanto, el encuentro con el 'Otro', es decir con el extranjero, se efectúa a través del idioma, los textos y su metodología; mientras que los pertenecientes al grupo *BANA*, se caracterizan por ser docentes

provenientes de países de habla inglesa quienes tienen la noción de que el inglés y su enseñanza son originalmente de su propiedad. Por lo general, los docentes del grupo *BANA* no comparten la misma nacionalidad con sus estudiantes, y por lo tanto, representan al 'Otro', al extranjero en sus salones de clases.

Holliday (1994) muestra los diferentes estratos de cultura y contexto en las situaciones de enseñanza local que complican una dominación unilateral, y asegura que la dominación de las comunidades *TESEP* por parte de las organizaciones del centro no siempre está garantizada. De igual manera argumenta que la pedagogía "integracionista" o pedagogía flexible orientada al proceso, aplicada por los docentes pertenecientes a la comunidad *BANA*, es difícil de emplear en la comunidad *TESEP* por poseer ésta un sistema educativo "coleccionista" (Holliday, 1994, p.44) orientado al producto.

Con su propósito de desvincular lo político e ideológico de la enseñanza del idioma y de la cultura en el salón de clases, Holliday minimizó problemas de significación cultural e ideológica en las comunidades *BANA* y *TESEP* que, seguramente, hubiesen aportado información rica para una interpretación más profunda y crítica de lo que realmente acontece en estas comunidades. Como resultado, argumenta que los problemas pedagógicos son universales entre los salones de las comunidades *BANA* y *TESEP*, y que las diferencias instruccionales entre ambos sitios, si las hay, son de grado y no de forma.

Si bien la investigación de Holliday se reconoce por su interés en abordar el tema cultural y la enseñanza del inglés en las comunidades periféricas, algunos autores (Canagarajah, 1999a, 2002) critican la falta de un sólido conocimiento básico de las interacciones diarias en contextos más amplios de las comunidades periféricas por ser el investigador de un país del círculo interno (Kachru, 1992); y le atribuyen a eso la imposición del

punto de vista del investigador a las culturas de las otras personas, enfocándose en crear un método de enseñanza eficiente antes de comprender el contexto propio de la enseñanza (Canagarajah, 2002). En esta tesis se trata de corregir este aspecto al proponer un diseño de investigación flexible, dinámico y contextualizado (véase capítulo 4) que integra la aplicación de varios instrumentos para la recolección de los datos, y el estudio en profundidad de varios casos que proporcionan una visión más detallada de lo que acontece con los profesores de inglés venezolanos desde sus propias concepciones y posiciones sobre el uso y enseñanza del idioma en un país de la periferia.

Por otra parte, Canagarajah (1999a, p. 44) también visibiliza el hecho de que Holliday “no indica que llevó a cabo un estudio sistemático con objetivos de investigación pre-diseñados”, aun cuando argumenta que realizó un estudio etnográfico y que sus afirmaciones están basadas en registros de observaciones de clases a las cuales asistió como profesor inmigrante. Estos aspectos dejan a Canagarajah (1999a) dudas con respecto a la validez y confiabilidad de los datos y lo lleva a preguntarse “¿Qué le da autoridad al investigador para asegurar que su propia interpretación de los problemas de enseñanza en una sociedad extranjera es la explicación válida? (...) ¿de qué manera su identidad afectaría el estudio? (...) ¿un solo diario de clase provee la evidencia suficiente para generalizar acerca de todas las clases en la periferia?” (Canagarajah, 1999a, p. 45). Estas preguntas a las que llega Canagarajah (1999a) podrían ser respondidas por investigaciones realizadas por los propios investigadores de la periferia que se interesen en indagar lo que sucede en sus contextos. Ésta tesis, por tanto, representa una contribución en ese sentido ya que su foco se traduce en dar respuesta a la pregunta de investigación desde la propia perspectiva de los docentes de inglés de un contexto de la periferia, no con la idea de llegar a generalizaciones, sino más bien, de describir e interpretar la forma en que estos profesores

perciben y viven el fenómeno de la expansión, uso y enseñanza del inglés en sus contextos.

Aunque el trabajo de Holliday (1994) presenta algunas discusiones teóricas interesantes, su visión de proponer un método para la enseñanza del inglés en los contextos de la periferia se aparta del foco de esta tesis. Como ya se mencionó antes, esta tesis pretende indagar profundamente sobre el sentir de los profesores de inglés para conocer sus concepciones sobre la relación, si así la conciben, de los aspectos ideológicos, políticos, culturales y económicos con la enseñanza del inglés en Venezuela. Se pretende entonces describir el posicionamiento que tienen frente a la reproducción de creencias, ideologías y prácticas que marcan la dependencia ideológica de la que habló Phillipson (1992), y a través de la cual se replican de forma consciente o inconsciente prácticas que promueven el imperialismo pedagógico; o por el contrario, cualquier tipo de resistencia hacia el uso e imposición de métodos de enseñanza a través de la incorporación de actividades y estrategias pedagógicas que se correspondan con las características propias del contexto específico de enseñanza (Canagarajah, 2002; Kumaravadivelu, 1994), contribuyendo así a “corregir la problemática misión pedagógica de las agencias del centro en los salones de clase de la periferia” (Canagarajah, 2002, p. 137).

Canagarajah (1999a) en su trabajo *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* describe el análisis sistemático que realizó para investigar acerca de las estrategias empleadas por los estudiantes y profesores de inglés en las interacciones diarias y en los salones de clases. Su investigación, que se prolongó por alrededor de cuatro años utilizando el enfoque etnográfico en la comunidad y salones de clase de Tamil en Sri Lanka, permitió analizar los factores socio políticos que intervenían en el aprendizaje del inglés en la vida diaria de los participantes. Para la recolección de sus datos utilizó entrevistas, notas de

campo, grabaciones de interacciones lingüísticas, análisis de textos escritos y cuestionarios. Su atención siempre estuvo dirigida en ofrecer una descripción de los contextos instruccionales de la periferia con el objeto de resaltar las complejidades y los retos pedagógicos con los que se enfrentan los profesores de inglés en las comunidades post coloniales, tomando en cuenta el contexto macro social y político que regula la vida de la comunidad.

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

Para esta tesis, es importante el trabajo de Canagarajah (1999a) debido a la conceptualización que hace del salón de clases de inglés, al situarlo

como un espacio cultural en el que se disputan y negocian diferentes agendas que contribuyen con la formación de los estudiantes no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también social, cultural y político. Su propuesta sobre la implementación de prácticas pedagógicas críticas hace que se manifieste la complejidad política de la pedagogía del idioma (Phipps y Guilherme, 2004) y se presente así oposición a la dominación ideológica resultante de la puesta en práctica de enfoques para la enseñanza del inglés impuestos por los académicos y lingüistas del centro en los que se solapa la idea del idioma como un instrumento técnico y apolítico. Si bien el propósito de esta tesis no es reflexionar sobre los procesos de aprendizaje del idioma *per se*, si se interesa por mostrar las percepciones de estos profesores con respecto al inglés como idioma internacional, a su uso y enseñanza, permitiendo de esa manera, divisar si mantienen una conciencia crítica hacia el mismo y hacia su pedagogía o si aún se encuentran adheridos a las ideologías, discursos y metodologías provenientes de los países del centro.

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

profesores de inglés 'nativos' representan una 'cultura superior' de la cual emergen los ideales del inglés y de su metodología de enseñanza, desarrollándose con eso la idea del "*native speakerism*" (Holliday, 2005, p. 6).

Holliday (2005, 2006, 2013) considera la ideología basada en el '*native speakerism*' como una fuerza divisoria que se origina en los discursos dominantes de los profesionales pertenecientes a los países del centro, y que sin lugar a dudas, genera una relación desigual de poder entre los hablantes y profesores de inglés de las diferentes regiones del mundo. Tal ideología se puede percibir también en las creencias que tienen muchos profesores de la periferia al concebir los métodos de enseñanza provenientes de los países del círculo interno como los "más efectivos, eficientes, y acreditados para sus propósitos" (Canagarajah, 2002, p. 135).

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

Por otro lado, Holliday (2005) muestra que el '*native speakerism*' forma parte del 'racismo cultural' que se ha venido manejando de manera muy sutil dentro de la comunidad *TESOL* cuando se ha y sigue intentando controlar y cambiar la cultura de aprendizaje de los 'no nativos' a través de métodos de enseñanza basados en modelos y discursos dominantes, manteniendo con ello el legado colonialista y esencialista de la cultura.

Esa ideología dominante se ha visto reflejada en los profesores de inglés 'no nativos' en cuanto implementan enfoques metodológicos que se convierten en rutinas naturales y en discursos pedagógicos que llevan día a día a sus salones de clases sin cuestionar ni prestar atención a los trasfondos adheridos con la aplicación de dichos métodos (Llurda, 2009). En palabras de Edge (2003), estos profesores serían considerados como "soldados imperiales" (p. 703). De igual forma ocurre, cuando los profesores 'no nativos' se apropian de algunos discursos modernos para la enseñanza del inglés representados en ideas tales como "el desarrollo de las cuatro habilidades", "los enfoques centrados en el estudiante", "autonomía del estudiante", "aprendizaje auténtico", "aprendizaje en equipo", entre otros (Holliday, 2005, p. 44), sin darse cuenta que todos estos ideales forman parte del '*native speakerism*' con el cual los hablantes 'nativos' quieren corregir la cultura de aprendizaje de los 'no nativos'. Así pues, ésta tesis contribuye en alguna medida a mostrar cómo los profesores de inglés venezolanos en un contexto específico perciben la propiedad del inglés y las ideas insertas en el 'racismo cultural' asociadas con la adopción de métodos y discursos que reflejan la ideología del '*native speakerism*' (Holliday, 2005, 2006, 2009).

Aunque los trabajos expuestos anteriormente demuestran las discusiones críticas que se han llevado a cabo en torno a la expansión, uso y enseñanza del inglés, algunos investigadores (Seidlhofer, 2003, 2004; Jenkins, 2000, 2002) argumentan que estas discusiones no han tratado a fondo lo que ha y sigue ocurriendo con las formas del idioma. Por tanto,

aseguran la necesidad de una re-conceptualización del inglés y de su rol a nivel global. De esa manera, Jenkins (2000, 2002, 2006, 2007) y Seidlhofer (2001, 2003, 2004) han tratado de confrontar el impacto global generado por la expansión del inglés como idioma internacional a través de procedimientos descriptivos y pedagógicos. Estas autoras se basan en el hecho de que la posición del inglés en el mundo ha cambiado por la cantidad de usuarios y el reconocimiento de las diferentes variedades de inglés existentes. Consideran por tanto, que es necesario explorar las estrategias de comunicación empleadas por los hablantes 'no nativos' cuando se comunican entre ellos, ya que en la actualidad la mayor parte de las interacciones en las que se usa el inglés se llevan a cabo entre hablantes 'no nativos' de la lengua quienes superan en número a los hablantes 'nativos' (Seidlhofer, 2003).

Asimismo, estas autoras se han propuesto investigar el fenómeno del inglés como idioma internacional desde el punto de vista de la lengua franca o *ELF* (por su sigla en inglés). Por ejemplo Jenkins (2000) se enfocó en crear "un núcleo pedagógico para la inteligibilidad fonológica" (p. 123) de los hablantes del inglés como idioma internacional y lo propuso luego de establecer las características de la pronunciación que impedían la inteligibilidad mutua en los 'no nativos' del inglés. Ese procedimiento le proporcionó una amplia base empírica para luego sugerir la reducción en el trabajo fonológico para enfocar su atención en los aspectos esenciales en términos de pronunciación inteligible (Jenkins, 2000) y otorgarle así prioridad a las características más relevantes y reales para el aprendizaje del inglés como idioma internacional.

Por otra parte, Seidlhofer (2003, 2004), con su idea de que el inglés como lengua franca debería ocupar un puesto de honor en el estudio del inglés como idioma internacional, propone la compilación de un Corpus Internacional de Inglés Viena – Oxford, *VOICE* (por su sigla en inglés) dedicado a recopilar el uso oral del inglés como lengua franca por los

hablantes con diferentes antecedentes lingüísticos en un amplio rango de escenarios y dominios.

Lo que realmente se compila en *VOICE* son interacciones orales espontáneas entre hablantes fluidos en el inglés con diferentes antecedentes lingüísticos cuyos estudios primarios y secundarios no se hayan tomado en inglés. El propósito general de *VOICE* es proveer una base para futuras investigaciones que se interesen en caracterizar cómo los hablantes usan o co-construyen el inglés a través de las interacciones orales. Es decir, investigar las características comunes que se destacan en el uso del inglés como lengua franca a pesar de la diversidad de antecedentes lingüísticos que puedan tener los hablantes.

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

De igual manera, se critica que el movimiento que estudia el inglés como lengua franca excluye de sus estudios a los hablantes 'nativos', ya que se centran en las interacciones orales entre los 'no nativos' dejando de lado

los códigos que podrían surgir cuando estos se comunican con los hablantes 'nativos'. En tal sentido, Modiano (2009, p. 62) agrega que “la lengua franca debe ser incluyente y no excluyente” si lo que se busca es tener un entendimiento de cómo el inglés opera globalmente como la lengua franca más importante en el mundo.

Por otra parte, algunos autores (Holliday, 2005, 2009; Phillipson, 2001, 2008) también alertan sobre los peligros que se corren al tomar el inglés como lengua franca y que éste sea visto como un instrumento cultural e ideológicamente neutro que permite la comunicación internacional entre los hablantes, ya que esto podría ayudar a perpetuar la dominación de los países del centro y proyectar el idioma de modo de parecer estar desconectado con los variados propósitos especiales que sirven de base para los dominios sociales.

De cualquier manera, aunque en esta tesis no se enfatiza sobre los estudios del inglés como lengua franca, si se tienen en cuenta para explorar el conocimiento y las percepciones de los docentes de inglés venezolanos con respecto al tema.

3.3 Algunas investigaciones vinculadas con la expansión, uso y enseñanza del inglés en diferentes contextos mundiales

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

relaciones de poder, y a las desigualdades provocadas por la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel global (Edge, 2003; Phillipson, 2001; Phillipson y Skutnabb – Kangas, 1996).

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

Se detallan en este capítulo algunos estudios empíricos relacionados con:

1. el imperialismo lingüístico generado por la expansión del inglés, su uso y enseñanza;
2. las ideas del *'native speakerism'*;
3. el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional; y
4. el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica para la enseñanza del inglés como idioma internacional, siendo todos estos temas de interés para el desarrollo de la línea de pensamiento en esta tesis.

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

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

En tal sentido, González (2005) con el propósito de analizar las actitudes de varias personas sobre el rol del inglés en el mundo y su conocimiento sobre las discusiones que de este fenómeno se llevan a cabo en los ambientes académicos, encuestó vía correo electrónico a ciento veintitrés personas, con título universitario o cursando estudios universitarios, de diferentes nacionalidades, edades, géneros y profesiones con buena competencia en el inglés. También realizó entrevistas a once de las personas encuestadas que mostraron interés en participar en la investigación. Sus países de procedencia eran Taiwán, Siria, China, Méjico, Singapur, Macedonia, Francia, Isla Reunión, Zimbabue, Ruanda e Italia respectivamente.

Entre los hallazgos, la investigadora muestra que las personas provenientes de Francia o las colonias españolas veían al francés o al español como otro idioma potente internacionalmente, pero sin embargo, desconocían el movimiento político 'Solo Inglés' que estaba ganando fuerza en los Estados Unidos y que proponía el uso exclusivo del inglés para las operaciones oficiales del gobierno norteamericano y el establecimiento del inglés como el único idioma oficial en los Estados Unidos. De igual forma, algunos participantes mostraron un punto de vista

negativo hacia el uso del inglés en sus países de origen, ya que lo relacionaban con una clase de imperialismo encubierto.

La investigadora también reporta que las generaciones más adultas tendieron a defender sus idiomas, culturas y tradiciones locales, mientras que los más jóvenes se mostraron más abiertos a la exposición de la cultura popular vinculada con el inglés, relacionándola con la modernidad y el progreso, aspecto que deja entrever que percibían el idioma, su expansión y uso como un fenómeno natural, neutral y beneficioso (Kubota, 2002; Pennycook, 1994). En conclusión, la investigadora señala que ningún idioma debería considerarse imperialista, ni sexista o racista, sino tener en cuenta que es solamente el reflejo de la estructura existente detrás de él y por tanto se debería hablar del imperialismo discursivo.

El estudio de González (2005) representa la preocupación por conocer lo que piensan y conocen las personas en general sobre la expansión del inglés y su uso a nivel mundial. Si bien es cierto que la investigación se reduce a mostrar las actitudes de un grupo que pertenece a una elite por poseer un buen comando del inglés y que viven en Inglaterra, un país del círculo interno (Kachru, 1992), la misma genera un punto de partida para el debate de temas relacionados con el poder, el lenguaje y la globalización entre personas que no están vinculadas directamente con la enseñanza del idioma, y que deja percibir como las personas en el mundo consideran el inglés como una herramienta necesaria y beneficiosa para la comunicación.

El estudio que se propone en esta tesis se vincula en gran parte con el diseño metodológico de González (2005) en cuanto a que ambas investigaciones incorporan como instrumentos para la recolección de los datos los cuestionarios y las entrevistas en profundidad (véase capítulo 4 de la metodología). Un aspecto de avance en este estudio con relación al de González (2005) es que los participantes son profesores del idioma y

además pertenecen a un país de la periferia, en este caso particular Venezuela. El hecho de ser profesores de la lengua en un país de la periferia se toma como un aspecto relevante en esta tesis, ya que se da por sentado que éstos participantes han tenido una formación académica previa con respecto al idioma y poseen, por tanto, conocimientos prácticos y teóricos de cómo se debe enseñar el mismo. Estas características específicas podrían arrojar datos interesantes sobre la forma en que sus percepciones sobre el inglés son reproducidas en sus aulas de clase a través de la adopción de determinados modelos pedagógicos. Por otra parte, busca dar respuesta a los vacíos existentes en cuanto a la necesidad de llevar a cabo estudios de este tipo desde los mismos contextos de la periferia (Canagarajah, 1999a; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Seidlhofer, 2001, 2003).

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

Como académicos, los participantes se percibían inferiores a los hablantes 'nativos' y mostraron su adherencia a los patrones y normas

para el aprendizaje de la lengua provenientes de los hablantes 'nativos'. Esto demuestra su adhesión a la ideología inmersa en el '*native speakerism*' (Holliday, 2005, 2006, 2009, 2013) y a la falacia del hablante 'nativo' (Phillipson, 1992, 2010). De igual manera, más del 50% de los profesores de inglés involucrados en la investigación de Methitham (2009), expresaron que la metodología anglo – americana para la enseñanza del inglés utilizada en Tailandia es neutral y apolítica, sin ideologías de fondo, mostrando su preferencia por los métodos comunicativo, audio lingual y de traducción gramatical.

Es interesante notar que los discursos de los participantes en el estudio de Methitham (2009) demuestran escasez de conciencia crítica en cuanto a la expansión del inglés y su enseñanza, al concebirlo como natural, neutral y beneficioso (Kubota, 2002; Pennycook, 1994), dejando de lado la idea que “el idioma es también el transporte más sutil y efectivo de ideologías y culturas” (Canagarajah, 1999a, p. 53), y que los métodos utilizados para su enseñanza “son constructos culturales e ideológicos con consecuencias político – económicas” (Canagarajah, 2002, p. 135).

Su actitud ingenua al percibir la metodología de enseñanza en forma neutral y apolítica lleva a identificar la falta de concientización de los profesores de inglés para reconocer que “ningún conocimiento, ningún idioma y ninguna pedagogía son neutrales o apolíticos” (Pennycook, 1994, p.301), y que la apropiación de métodos de enseñanza provenientes del círculo interno pueden limitar el pensamiento crítico tanto de docentes como de estudiantes e imponer valores y practicas homogéneas (Canagarajah, 2002) que responden a los intereses de las políticas de los países centrales. Este argumento se constituye, como se verá luego, en una justificación poderosa para llevar a cabo este estudio en este contexto específico, que a pesar de su limitada posibilidad de generalización en otros contextos, contribuirá con el debate sobre el

imperialismo lingüístico generado por la adopción del inglés y su enseñanza de una forma pasiva.

Es importante destacar que el diseño de investigación tomado por Methitham (2009) es muy similar al propuesto en este estudio, con la diferencia que esta tesis se enfoca en tener una perspectiva más profunda, interesándose por tanto en las perspectivas de un grupo reducido de informantes lo que de alguna manera ofrece datos ricos en detalle y con un mayor grado de profundidad sobre las concepciones de los profesores en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del idioma.

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

Según la autora, la aplicación de este tipo de pruebas en las universidades de ese contexto más que evaluar el uso del inglés como idioma internacional, se utiliza con propósitos de ubicar y avanzar a los estudiantes incluso cuando tiene poca relevancia con respecto a las necesidades comunicativas de las estudiantes dentro del contexto local. Para la recolección de los datos, la investigadora utilizó discusiones en grupos focales que duraron alrededor de cincuenta minutos cada una, y entrevistas semi-estructuradas. Constituyó cuatro grupos para las discusiones focales con seis estudiantes cada uno y les pidió que expresaran sus puntos de vista acerca del examen *TOEFL*,

particularmente relacionado con su impacto en el uso del inglés como idioma internacional.

Las entrevistas las realizó con cinco profesores del programa. Las mismas fueron de forma individual y buscaban indagar sobre el entendimiento de cada profesor acerca de las razones implícitas en el uso del *TOEFL* en la universidad, así como de sus opiniones sobre los tipos de preguntas en el examen. Como resultados, la investigadora muestra que los participantes atribuyeron la popularidad del *TOEFL* en Arabia Saudita a factores tales como su reconocimiento internacional más que a su habilidad para evaluar efectivamente la competencia en la comunicación internacional. Algunos participantes también dieron a conocer sus preocupaciones con respecto al contenido cultural del *TOEFL* en términos de su reducida representación así como también su relevancia para el contexto de Arabia Saudita.

Aunque en esta tesis no se hace hincapié en investigar acerca de la aplicación de este examen estandarizado en el contexto venezolano, sí es importante tener en cuenta que su uso y aplicación los puede convertir en vehículos para ejercer el imperialismo lingüístico y enfatizar de alguna manera la dominación de una variedad estándar americana del inglés. En tal sentido, Khan (2009, p. 204) argumenta que “para conducir una pedagogía efectiva y promover el inglés como idioma internacional, las prácticas evaluativas deben estar unidas a las realidades culturales y contextuales en las cuales se aplican”. Entonces, la aplicación de este tipo de exámenes estandarizados en los contextos de la periferia se considera poco pertinente y aún más cuando se trata de la enseñanza y evaluación del inglés como idioma internacional. Para la exploración de este aspecto en el contexto en el que se desarrolla esta tesis, se propone una pregunta específica en el cuestionario inicial (véase anexo I), la cual indaga sobre el uso de exámenes y materiales estandarizados por parte de los participantes en sus contextos áulicos.

Un estudio similar, lo llevó a cabo Dimova (2011) en Macedonia con quince profesores de inglés 'no nativos' de seis escuelas de idiomas privadas en dos ciudades de Macedonia y la región de Balkan. En su estudio Dimova investigó el comportamiento y las percepciones de los profesores de inglés 'no nativos' sobre su competencia lingüística, acento y conciencia de las diferentes variedades de inglés. A través de entrevistas estructuradas y observación de una de las clases de cada profesor antes de la entrevista, la investigadora encontró que los participantes estaban influenciados por las variedades normativas para la enseñanza del inglés provenientes de los libros texto, las organizaciones como el Consejo Británico y las Corporaciones de Paz. La enseñanza y evaluaciones del mismo se regían según las normas centrales exponiendo a los estudiantes, mayormente, a las variedades consideradas como 'nativas' del inglés. Además, muchos de los profesores expresaron sentir inferioridad lingüística y cultural con respecto a los hablantes 'nativos' y consideraron al idioma como propiedad de los países del círculo interno (Kachru, 1992).

Es claro que este tipo de creencias sobre sí mismos y sobre el idioma afectan en gran medida las decisiones pedagógicas de los profesores de inglés (Barros, 2012; Richards y Lockhart, 1994) que resultan en relaciones de poder desequilibradas entre los llamados hablantes 'nativos' y 'no nativos' del inglés (Canagarajah, 2002; Holliday, 2005, 2013; Pennycook, 1994, 1995; Phillipson, 1992, 2010; Tollefson, 2000). Es importante señalar que se rescata en este estudio la idea de indagar las percepciones y vivencias de un grupo reducido de profesores, aspecto que también se toma en cuenta en el diseño metodológico de esta tesis (véase capítulo 4), ya que con un número reducido de informantes se puede profundizar sobre la forma en como estos profesores perciben el uso y la enseñanza del inglés en sus contextos específicos de la periferia.

Al no concebirse en esta tesis el comportamiento de los profesores dentro del aula de clases como uno de los focos principales de esta investigación, y por ser una técnica que requiere del consentimiento de los participantes para entrar a sus aulas de clases por un largo período de tiempo, se optó por no incluir las observaciones de clases dentro del diseño metodológico, ya que varios de los participantes en este estudio se negaron a ser observados y prefirieron participar a través de otras técnicas e instrumentos que reflejaran sus concepciones sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés.

De acuerdo con los estudios analizados en este primer apartado sobre el imperialismo lingüístico asociado con la expansión, uso y enseñanza del inglés, se hace necesario explorar las concepciones de los profesores en contextos de la periferia para conocer el nivel de concientización que tienen los mismos sobre el tema y de qué manera estas concepciones ejercen influencia en sus modos de actuar pedagógicos.

3.3.2 Estudios relacionados con las ideas del 'native speakerism'

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

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

Al igual que en el estudio de Liu (1999a), en esta tesis las entrevistas se consideraron como conversaciones guiadas por la investigadora partiendo de una pregunta general sobre la expansión del inglés a nivel mundial, para luego, de manera progresiva profundizar en el tema de interés de esta investigación a través de repreguntas que emergieron directamente de las respuestas de los participantes.

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

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

Brutt-Griffler y Samimy (1999), en su estudio con diecisiete estudiantes de maestría y dos estudiantes de post doctorado provenientes de Corea, Japón, Turquía, Surinam, China, Togo, Burkina – Faso, y Rusia, inscritos en un seminario de posgrado en un programa de *TESOL* en los Estados Unidos, exploraron, con el uso de entrevistas grupales y diarios de reflexión crítica, las experiencias de los participantes como profesores de inglés 'no nativos' pertenecientes a la comunidad *TESOL*. Su objetivo era demostrar que el empoderamiento de los hablantes 'no nativos' del inglés no es un asunto lineal ni simple, pero que puede lograrse a través de prácticas pedagógicas críticas cuyos salones de clases se conviertan en espacios para el cambio y se eliminen los discursos dicotómicos y creencias etnocéntricas que favorecen a los hablantes 'nativos'.

Lo antes expuesto lleva a considerar las ideas de Rajagopalan (2004), cuando asegura que en el contexto del inglés como idioma global se deben repensar las prácticas de enseñanza que en el pasado se enfocaban en los hablantes 'nativos', y por tanto, el aprendizaje del idioma apuntaba a aprenderlo para "comunicarse con los así llamados hablantes 'nativos' del inglés" (p. 114); y pasar a considerarlo como un fenómeno lingüístico dinámico y heterogéneo que enmarca ideologías e intereses conflictivos que sobrepasan su concepción como un simple sistema de normas gramaticales uniformes (Canagarajah, 2006).

Los participantes en Brutt-Griffler y Samimy (1999) mantuvieron a lo largo del seminario, un diario de reflexión crítica basado en las discusiones grupales, presentaciones, lecturas asignadas y experiencias personales. El seminario fue grabado en audio y video con el consentimiento de los participantes; y además, las investigadoras utilizaron entrevistas en grupos por medio de un formato de entrevista semi - estructurado, y mantuvieron notas de campo durante las entrevistas y todo el seminario. El estudio demostró que la mayoría de los participantes encontraron una nueva relación con sus contextos, analizaron las causas de su impotencia como hablantes 'no nativos' del inglés y generaron un nuevo sentido de acción como profesores y académicos en el campo de la enseñanza del inglés.

Ambas investigaciones, la de Liu (1999a) y la de Brutt- Griffler y Samimy (1999), aunque fueron realizadas en los Estados Unidos, un país que pertenece al círculo interno (Kachru, 1992), representan avances significativos que apoyan el legado dejado por Phillipson (1992) cuando desafió la validez de lo que él denominó "la falacia del hablante nativo" (p. 199) y permiten, de esa manera, empoderar a los profesores de inglés y hablantes 'no nativos' a superar las creencias que sobreponen al hablante 'nativo' del inglés como el modelo legítimo y más apropiado para usar y enseñar la lengua (Canagarajah, 2002; Cook, 1999; Holliday, 2005; Kachru, 1996b; Kubota, 2002; Widdowson, 1994).

Esta tesis se nutre en gran medida de las ideas propuestas por Liu (1999a) y Brutt-Griffler y Samimy (1999) en el sentido de propiciar la reflexión de los participantes en cuanto a la dicotomía 'nativo' - 'no nativo' y relacionar sus propias experiencias como hablantes y profesores 'no nativos' del inglés con los debates actuales en la comunidad *TESOL*. En cuanto a los instrumentos para la recolección de los datos, ésta tesis se diferencia un poco de los utilizados por Brutt-Griffler y Samimy (1999) en cuanto a que las entrevistas son de carácter individual y no grupales como

las realizadas por estas autoras. Una de las características para optar por entrevistas grupales es que los participantes dispongan del tiempo necesario para reunirse en un lugar y día específicos. Asunto que se limita en esta investigación por tratarse de profesores de inglés de distintas instituciones educativas y con múltiples compromisos que complican la reunión de todos los informantes clave en un mismo día y lugar.

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

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

Si bien el estudio de Butler (2007) muestra a grandes rasgos cómo los profesores 'no nativos' en ese contexto continúan con la creencia de que el hablante 'nativo' es superior y el más idóneo para enseñar inglés en un contexto de la periferia, un estudio de naturaleza cualitativa como el que se propone en esta tesis (véase capítulo 4) tiene por objetivo conocer con mayor detalle y profundidad las perspectivas de los profesores de inglés con respecto a las ideologías del '*native speakerism*'.

Aunque en el diseño de esta tesis se toma el cuestionario como uno de los instrumentos para la recolección de los datos desde una perspectiva exploratoria (véase anexo I), su base central se encuentra en el estudio a fondo a través de entrevistas semi-estructuradas en profundidad con un grupo reducido de profesores informantes clave quienes relatan de manera detallada sus experiencias con respecto al tema.

Otro estudio vinculado con la temática del '*native speakerism*' en el que se buscó conocer las actitudes de los profesores 'no nativos' hacia los 'nativos' fue el realizado por Jenvey (2012) en una universidad de Londres a través de un diseño de investigación mixto. Con la aplicación de un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas a siete profesores de inglés de la universidad de Lewisham con diferentes años de antigüedad en la enseñanza y de los cuales cuatro eran 'no nativos', la investigadora confirmó que ninguno de los siete profesores entrevistados consideraba que el profesor ideal debería ser un hablante 'nativo'; y de los cuatro profesores 'no nativos' involucrados en la investigación, ninguno afirmó haber percibido actitudes negativas hacia él en la universidad.

De igual forma, en el cuestionario aplicado el 75% de los encuestados mostraron su desacuerdo con la afirmación que los profesores de inglés tenían una actitud negativa hacia los 'no nativos', y el 100% también negó que los profesores de inglés deberían ser hablantes 'nativos'.

Con los datos obtenidos, la investigadora llega a la conclusión que hay poca evidencia de que los profesores ‘no nativos’ en la Universidad de Lewisham fuesen discriminados por sus colegas profesores de inglés ‘nativos’, y se inclina hacia la idea que los profesores ‘no nativos’ no siempre ni en todas partes están en desventaja, y por tanto asume de manera optimista que las actitudes positivas mostradas en su estudio pueden también ser evidentes en otras universidades.

Esta tesis aportará también en este sentido al brindar la perspectiva de un grupo de profesores de inglés de un contexto específico de Venezuela, que a través de sus respuestas a dos cuestionarios de carácter exploratorio y entrevistas semi-estructuradas en profundidad permitirán dilucidar si sus actitudes son similares o diferentes a las presentadas en el estudio de Jenvey (2012); lo que de una u otra manera aporta información rica al debate que circula entre los académicos que investigan sobre estos temas.

Con la revisión de los estudios empíricos de esta sección relacionados con las ideas del ‘*native speakerism*’, se nota la importancia de llevar a cabo estudios que develen las percepciones de los profesores de inglés de la periferia con respecto a la dicotomía de los hablantes ‘nativos’ y ‘no nativos’ que ha venido y aun hoy día sigue marcando influencia en el pensar y actuar de los profesores de inglés en diferentes contextos del mundo.

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

Dada la naturaleza de esta tesis, es decir, un estudio interpretativo que se enfoca en conocer a profundidad las percepciones y puntos de vista de los profesores de inglés como idioma internacional en un contexto

específico de la periferia, es de gran utilidad explorar cómo se perciben a sí mismos como profesores 'no nativos' del idioma y las ventajas que esto puede tener para facilitar el aprendizaje del mismo en sus estudiantes.

En tal sentido, cabe destacar el trabajo realizado por Chacón y Girardot (2006) quienes exploraron las percepciones de sesenta y dos profesores y estudiantes para profesores de inglés en dos seminarios electivos en una universidad venezolana referidos al estatus del inglés como idioma internacional. A través de diarios de reflexión escritos semanalmente por los participantes, entrevistas semi-estructuradas y notas de campo, las investigadoras encontraron que las perspectivas coloniales del inglés como idioma internacional en los profesores de inglés y estudiantes para profesores venezolanos se encuentran fundamentadas en una cultura compartida que representa un punto de vista colonial de la expansión del inglés que excluye las relaciones sociales (Pennycook, 2001) y se basa en la globalización como un movimiento económico (Kubota, 2002). Las investigadoras también argumentan que de manera no sorprendente, los participantes expresaron sus opiniones positivas hacia la globalización, al concebirlo como un fenómeno que involucra la necesidad de aprender inglés para ganar acceso a la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

Si bien el trabajo de Chacón y Girardot (2006) muestra a grandes rasgos la preocupación por estudiar este tema en el contexto venezolano, es necesario realizar estudios más profundos que ofrezcan mayores detalles sobre las concepciones de los profesores de inglés venezolanos. Esto podría lograrse al utilizar un diseño de investigación como el que se propone en esta tesis (véase Capítulo 4), con un número reducido de participantes que permita indagar a fondo las apreciaciones que tienen los profesores sobre el inglés, su expansión, uso y enseñanza en un contexto específico de la periferia; y además, captar algunas informaciones y percepciones pasadas por alto en la investigación anterior, o en su

defecto, obtener datos distintos a los recabados por Chacón y Girardot (2006).

Otro aspecto distintivo entre el trabajo de Chacón y Girardot (2006) y esta tesis es que las autoras tomaron entre sus sujetos de investigación a estudiantes que se preparaban para ser profesores de inglés. Es decir, en la mayoría de los casos, éstos aun no estaban ejerciendo la profesión docente, y por tanto sus apreciaciones sobre el idioma y su enseñanza podrían ser diferentes a aquellos que ya tienen varios años en el ejercicio de la docencia con recorridos académicos y culturales un poco más amplios. Es así como en esta tesis se toma la decisión de seleccionar como informantes clave a profesores con diferentes trayectorias académicas y profesionales con un mínimo de dos años de experiencia docente, quienes con sus relatos y respuestas en los diferentes instrumentos de recolección de datos revelan sus vivencias como usuarios y profesores del idioma.

En la misma línea de investigación sobre las percepciones de los profesores de inglés con relación al inglés como idioma internacional se encuentran los estudios de Llurda (2007) y Barros (2012). El primero con ciento un profesores catalanes de inglés en la ciudad de Lleida, España, y el segundo con once profesores de inglés en Santarém, Brasil. Ambos estudios presentan un diseño de investigación similar en el cual utilizan el cuestionario como medio para conocer las percepciones de los profesores sobre sus competencias lingüísticas e ideologías educativas, además de sus opiniones sobre el inglés como idioma internacional.

Barros (2012) envió el cuestionario por correo electrónico a cuarenta profesores de inglés, de los cuales solo once respondieron al mismo y manifestaron su interés en participar en entrevistas semi-estructuradas con el propósito de profundizar en sus respuestas. El cuestionario estuvo constituido por dieciséis preguntas abiertas redactadas en portugués,

siendo éste el idioma nativo de los participantes. Por su parte, Llurda (2007) suministró el cuestionario a los ciento un profesores de manera individual. El mismo consistió en cinco preguntas cerradas cuyas respuestas fueron luego interpretadas por el autor con la finalidad de dar respuesta a su propósito de investigación.

Aunque los estudios se realizaron en países diferentes, los resultados manifiestan similitud en las percepciones de los profesores de inglés en cuanto a que se muestran influenciados por la ideología del '*native speakerism*' (Holliday, 2005, 2006) atribuyendo la propiedad del inglés mayormente a los hablantes de los países del centro y percibiendo el idioma como un símbolo de estatus y prestigio que debían aprender para ser entendidos por los hablantes 'nativos'.

Las concepciones de los participantes en estas investigaciones demuestra la poca familiaridad de los profesores con los debates actuales sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, el cual desde la visión posmoderna del idioma, el inglés se concibe como un idioma heterogéneo que se constituye en un sistema plural con diferentes normas y estándares adaptados a las comunidades en las que se usa y, siendo por tanto, propiedad de todos aquellos que lo hablan (Canagarajah, 2007; Rajagopalan, 2004).

El diseño de investigación de esta tesis se vincula en gran medida con los diseños propuestos en los estudios mencionados anteriormente en el sentido que se utilizan como instrumentos de recolección de datos los cuestionarios y las entrevistas semi-estructuradas. El estudio de Barros (2012) propone la utilización del cuestionario como un instrumento de recolección de datos iniciales que sirve de base para indagaciones posteriores y permite verificar y clarificar las opiniones de los informantes a través de entrevistas. Por tanto, esta combinación de instrumentos que propone Barros (2012) y que se asume en el diseño metodológico de esta tesis (véase capítulo 4) permite la triangulación de datos y fuentes que

reflejan de forma rica y detallada las concepciones de los informantes clave sobre el tema que se estudia.

Por otra parte, Floris (2013) con un grupo de once estudiantes del quinto semestre de la carrera de Educación Inglés en la Universidad Cristiana Petra, Indonesia, investigó sobre los cambios en las creencias de los participantes con respecto al inglés como idioma internacional después de participar en un seminario de inglés como idioma internacional. La investigadora se enfocó en cuatro áreas principales: 1) el rol del inglés como idioma internacional 2) la mejor variedad de inglés 3) el uso de la lengua materna de los estudiantes en el salón de clases, y 4) el mejor profesor de inglés.

Como instrumentos para la recolección de datos la investigadora utilizó diarios de reflexión y discusiones virtuales a través de la red social Facebook. En sus hallazgos muestra que los participantes antes de iniciar el curso tenían creencias similares sobre el rol del inglés como idioma internacional, valorándolo como un idioma de gran importancia en la era de la globalización y asociándolo con los términos idioma global y lengua franca. También muestra que los participantes asociaban las mejores variedades del inglés a los acentos americano y británico y consideraban que el mejor profesor de inglés era aquél proveniente del círculo interno (Kachru, 1992) o denominado 'hablante nativo', reafirmando con esto la ideología del '*native speakerism*' (Holliday, 2005, 2006, 2013; Kubota, 2002) y la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992, 2010).

Luego de la intervención pedagógica, los participantes mostraron cambios con respecto a sus creencias sobre los usos y los usuarios del idioma. Se percataron que existen otras variedades del inglés diferentes a la americana y británica y consideraron que un buen profesor de inglés puede ser aquél que desarrolle sus habilidades para enseñar el idioma, sin importar su procedencia. También reconocieron la importancia del uso

de la lengua materna de los estudiantes en las aulas de clases, la cual permite mayor fluidez para entender las instrucciones y nuevas palabras.

Según Canagarajah (2007), estas serían algunas de las practicas diarias que a nivel local los profesores y estudiantes de inglés tienen que aprender para “corregir los modelos basados en supuestos de monolingüismo, uniformidad y homogeneidad” (p. 32), y así mantener en las clases y en la vida diaria el “pluralismo prometido por la globalización posmoderna” (p. 32). La investigadora concluye añadiendo que es importante considerar las creencias de los estudiantes que serán profesores de inglés desde el comienzo de su carrera, ya que de esa forma, se podría generar cualquier cambio conceptual y creencia general desligada de la realidad educativa. Floris (2013, p. 70) añade que “si las creencias de los estudiantes a ser profesores se ignoran, los cursos para profesores podrían tener poca oportunidad para provocar cambios en las creencias previas de los estudiantes”.

Se entiende y comparte la preocupación de la investigadora por prestar atención a las creencias de los profesores desde el mismo momento en que llevan a cabo su formación profesional, en tanto que la mayoría de los programas que involucran la formación de profesores de inglés concentran su enseñanza principalmente en los aspectos meramente lingüísticos del idioma (Canagarajah, 1999b, 2002; Chacón, 2006b), y dejan de lado las orientaciones sociológicas y culturales (Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2010) que vienen añadidas al mismo, y las cuales se constituyen posteriormente en creencias y mitos que son reproducidos en las aulas de clases.

El diseño metodológico tomado por Floris (2013) se percibe como un diseño interesante que podría partir de los resultados a los que se llegare en esta tesis con la finalidad de captar lo que piensan y experimentan los

estudiantes que se preparan para ser profesores de inglés en el contexto venezolano.

De acuerdo con los estudios revisados en este apartado, la falta de concientización de los hablantes 'no nativos' del inglés con respecto a las fuerzas ideológicas que trae consigo la expansión, uso y enseñanza del inglés, ha hecho que el aprendizaje del mismo sea tomado como un acto transparente sin vinculaciones políticas e ideológicas, sino más bien, como un asunto beneficioso unido mayormente a la globalización y progreso personal y económico. Este aspecto ha hecho que la mayoría de personas conciban la expansión, uso y enseñanza del idioma de forma acrítica y se inclinen hacia las ideas del '*native speakerism*' (Holliday, 2005, 2006, 2009), en las que se desvalorizan las habilidades y capacidades de los profesores 'no nativos' creando con ello estereotipos de inferioridad que se reproducen en las creencias de los enseñantes y aprendices de la lengua.

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

Son escasos los estudios empíricos que relacionan la enseñanza del inglés como idioma internacional y las prácticas de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004). Por contribuir con la línea de pensamiento desarrollada en esta tesis se analizan a continuación los trabajos realizados en el contexto latinoamericano por Cox y Assis-Peterson (1999) en Brasil, y Chacón, Álvarez, Brutt-Griffler, y Samimy (2003) en Venezuela.

Cox y Assis-Peterson (1999), reportan un estudio con cuarenta profesores de inglés brasileños que trabajaban en Cuiabá con el objetivo de conocer

lo que sabían y pensaban sobre la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés a través de entrevistas semi-estructuradas, en las que indagaban acerca del enfoque de enseñanza, sus puntos de vista en cuanto a la pedagogía crítica (Freire, 1970; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994, 1999; Phipps y Guilherme, 2004), y la manera como políticamente se percibían así mismos como profesores de inglés.

En sus hallazgos, las investigadoras muestran que los profesores no tenían conocimiento sobre la pedagogía crítica ni tampoco sobre los debates relacionados con ésta en el mundo; además, se percibían a sí mismos como agentes del bien al preparar a los estudiantes para ser exitosos con el uso del inglés. La mayoría de los profesores involucrados en esta investigación, percibían la enseñanza del inglés como un acto neutral sin implicaciones políticas y su aprendizaje como una manera de ganar acceso a las relaciones globales, al comercio internacional, al turismo, a la ciencia y a la tecnología; y por tanto, su enseñanza se basaba en el enfoque comunicativo con énfasis mayormente en conversaciones de la vida diaria.

Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos por Chacón, Álvarez, Brutt-Griffler, y Samimy (2003) quienes realizaron un estudio preliminar con catorce profesores de dos universidades en Venezuela, quienes de manera voluntaria respondieron un cuestionario de preguntas abiertas acerca de su rol como profesores de inglés como lengua extranjera, el rol del inglés en Venezuela, y la relación entre la enseñanza del inglés y la pedagogía crítica. Para este grupo de educadores, la pedagogía crítica se refería a clases centradas en el estudiante donde este y el profesor compartían decisiones. También se refirieron a sus roles como “modelos, guías y facilitadores del idioma y su preocupación por desarrollar la suficiencia lingüística” (Chacón et al., 2003, p.145), alejada ésta de la noción de competencia posmoderna de la globalización (Canagarajah, 2006) que exige a los hablantes del inglés

tener dominio de múltiples dialectos y desarrollar sus capacidades en función de “negociar variedades diversas [del inglés] para facilitar la comunicación” (Canagarajah, 2006, p. 233).

Sus resultados muestran las concepciones de los participantes sobre la enseñanza del inglés como un acto apolítico y neutral, sin implicaciones sociopolíticas, siendo estas consideraciones propias del paradigma de la lingüística aplicada. Ambas investigaciones muestran ausencia de una conciencia crítica sobre el lenguaje y su enseñanza, lo que deja entrever que los participantes en estos contextos se enfocan mayormente a desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes para comunicarse con los hablantes ‘nativos’ (Seidlhofer, 2003), dejando de lado las implicaciones ideológicas que trae este tipo de instrucción (Canagarajah, 1999a, 2002; Holliday, 2005, 2006; Pennycook, 1994; 1999; Phipps y Guilherme, 2004) y las realidades actuales concernientes a la comunicación multilingüe a través de interacciones entre los mismos hablantes ‘no nativos’ que manejan diferentes variedades de inglés (Canagarajah, 2006).

Tomando en cuenta los resultados en estas investigaciones, se evidencia la necesidad de realizar estudios que permitan conocer en profundidad lo que piensan y viven los profesores ‘no nativos’ de inglés en las comunidades de la periferia. Esta tesis contribuye a ampliar el debate actual sobre la expansión del inglés, su uso y enseñanza a nivel mundial desde un punto de vista crítico, tomando en consideración que el idioma y su enseñanza no son actos neutros y apolíticos como muchos los han percibido, sino que se convierten en vehículos para la transmisión de ideologías y valores (Pennycook, 1994, 1999; Phillipson, 1992, 2008; Phipps y Guilherme, 2004) que promueven la perpetuación de desigualdades entre los pueblos del mundo.

3.4 Características distintivas de esta tesis

A continuación se detalla en qué sentido esta tesis, sobre la base del análisis de los estudios empíricos revisados constituye un intento de llenar algunos vacíos y realizar así una contribución original en el área de estudio. Las características distintivas de este estudio pueden ser descritas como sigue:

- Se centra en la profundización de las percepciones de un grupo de participantes que expresan sus visiones y experiencias en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del inglés en un país de la periferia, lo que de alguna manera aporta a la necesidad de realizar estudios desde estos contextos.
- Los profesores informantes clave de este estudio son docentes del idioma con un recorrido experiencial y académico importante que otorga significado a las opiniones presentadas por ellos. Al ser usuarios del inglés, y a la vez profesores del idioma, dan una perspectiva más general de cómo conciben su expansión y enseñanza.
- Este estudio emprende una investigación consistente con una perspectiva posestructuralista y sociocultural del inglés como se explica en el capítulo 2.

3.5 Conclusión

En este capítulo se revisaron trabajos que han estudiado el fenómeno de la expansión y globalización del inglés y su enseñanza desde un punto de vista crítico en cuanto son pertinentes para esta tesis. Se ha señalado históricamente el comienzo de los trabajos críticos hacia el fenómeno y se han mostrado los esfuerzos de algunos investigadores en varios contextos

que han enfocado su trabajo en estudiar las percepciones de los profesores y estudiantes de inglés en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

En particular, se ha hecho una revisión de cuatro tipos de investigaciones: 1. estudios relacionados con el imperialismo lingüístico generado por la expansión del inglés, 2. estudios relacionados con las ideas del Native Speakerism su uso y enseñanza, 3. estudios relacionados con el pensamiento y perspectivas de los profesores de inglés como idioma internacional, y 4. estudios relacionados con el conocimiento y vinculación de los profesores de inglés con la pedagogía crítica para la enseñanza del inglés como idioma internacional.

Una conclusión de este análisis detallado de la bibliografía es la necesidad de trabajos empíricos a nivel micro en los contextos de la periferia que se propongan develar la carga ideológica que trae consigo la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel internacional y cómo esas fuerzas ideológicas pueden ser en muchos casos resistidas o negociadas desde los contextos de la periferia. Se ha concluido remarcando las características distintivas de este estudio sobre la base de la revisión bibliográfica llevada a cabo en este capítulo.

En el siguiente capítulo se describe de forma detallada y fundamentada las elecciones y decisiones metodológicas tomadas en esta tesis, las cuales buscan dar respuesta a la pregunta de investigación por medio de un diseño de investigación coherente y consistente con la naturaleza del estudio.

CAPÍTULO 4

ELECCIONES METODOLÓGICAS: DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTO

4.1 Introducción

Este capítulo reseña en detalle el diseño de esta investigación cualitativa – interpretativa e incluye la justificación de las decisiones metodológicas que se tomaron. Está organizado de la siguiente manera. Primero, ofrece una visión general sobre la naturaleza de la investigación en un intento de presentar la idea central de este estudio y la justificación sobre la elección metodológica. Segundo, presenta el diseño general de la investigación el cual hace referencia a algunos aspectos generales sobre el contexto del estudio y los participantes. Asimismo, recapitula algunas consideraciones generales y análisis de estudios relevantes existentes en la bibliografía en relación con los instrumentos de recolección de datos, y retoma para ello, algunos de los estudios más importantes revisados en el capítulo 3.

De igual forma, este capítulo ofrece una justificación para las elecciones realizadas en este estudio y describe y explica los instrumentos en detalle. Tercero, brinda una visión general sobre el proceso de análisis de los datos a través de un panorama de estudios anteriores sobre los cuales se construyen y proponen medidas de análisis propios en esta tesis. A lo largo del capítulo, el énfasis reside en explicar cómo las decisiones metodológicas tomadas en esta tesis se complementan unas a otras y se articulan en un diseño de investigación coherente, contextualizado y sólido.

Este capítulo concluye con una discusión en torno a la validez, triangulación y confiabilidad del estudio.

4.2 Naturaleza de la investigación

La incesante búsqueda del conocimiento a lo largo del tiempo ha hecho que los investigadores tomen diferentes vías o caminos que conducen a la aprehensión del conocer y al acercamiento de una realidad determinada. La postura o posicionamiento que toma el investigador en su modo de producir el conocimiento proviene en gran medida de una tradición filosófica, antropológica y/o social a través de la cual accede e interpreta el mundo en el que se desenvuelve. Dicho posicionamiento o postura ayuda al investigador a construir la perspectiva que enmarca la naturaleza de los fenómenos que estudia, ya sean éstos naturales, sociales o humanos (Cohen, Manion y Morrison, 2007, 2011; Guba y Lincoln, 1994).

De acuerdo con el planteamiento anterior, este estudio partió del interés por obtener una comprensión sistemática de un grupo o unidad social: docentes de inglés de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, mediante la interpretación de sus concepciones sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés, orientado en una investigación de tipo social con el objeto de descubrir la realidad construida, descrita e interpretada desde la óptica de los propios sujetos participantes en este estudio.

Esta postura condujo a adoptar un enfoque de naturaleza cualitativa - interpretativa, que según Mason (2006) se asienta sobre una posición filosófica que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, a través de datos flexibles y sensibles al contexto social y sostenida por métodos de análisis que incluyen la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Para Sandín (2003) el enfoque interpretativo para la investigación se constituye en un proceso heurístico que se orienta hacia la descripción de forma detallada, analítica y profunda del objeto de estudio. Por tanto, es

un proceso en el que investigador y participantes interactúan continuamente buscando “descubrir lo nuevo para desarrollar teorías fundamentadas empíricamente” (Vasilachis, 2006a, p. 29).

En concordancia con las ideas planteadas, se decidió encaminar este estudio desde una postura de naturaleza cualitativa con la finalidad de comprender las interpretaciones y descripciones que los sujetos participantes de este estudio hacían sobre el mundo que los rodeaba. Para llegar a esto, fue importante reconocer que una postura o modelo paradigmático es “un sistema básico de creencias” (Guba y Lincoln, 1994, p. 107) que representa una visión del mundo y que define para el sujeto, su naturaleza, su lugar individual en él y la gama de posibles relaciones con ese mundo y sus partes. También resultó pertinente considerar las ideas que expresan estos autores sobre las creencias, las cuales son consideradas como básicas en el sentido que deben ser aceptadas simplemente como un acto de fe, aunque bien argumentadas, sin que establezcan de ninguna manera una veracidad final. Este argumento de Guba y Lincoln (1994) sobre las creencias se tomó en consideración a lo largo del desarrollo de esta tesis debido a que su foco principal estaba precisamente dirigido a indagar sobre las concepciones o creencias de los participantes sobre un fenómeno en específico.

Es importante señalar que el proceso interpretativo de la realidad se orientó en este estudio hacia la generación de un esquema descriptivo – explicativo que representara una construcción teórica y que a su vez demostrara “la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores” (Vasilachis, 2006a, p. 50). Para lograrlo, este estudio se apoyó en una concepción de la investigación orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad. Es por ello, que los participantes de este estudio se percibieron como una unidad o grupo social caracterizada por rasgos humanos inherentes a su naturaleza, tales como sus experiencias vividas,

creencias, emociones, preferencias e intereses, entre otras, que de una u otra manera dan sentido a sus acciones y comportamientos en el mundo.

Siguiendo en la línea de las creencias, la cual se constituyó en el foco principal de esta tesis, fue importante considerar que éstas no podían ser observadas o medidas, sino que debían ser inferidas de lo que las personas decían o hacían (Pajares, 1992). Fue por ello que este estudio de naturaleza interpretativa posicionó a los participantes, en este caso profesores de inglés de un contexto específico, a sus interpretaciones, percepciones, significados y entendimientos del mundo, como las fuentes principales de datos (Mason, 2002), y su principal foco estuvo dirigido a comprender las formas particulares de interpretar y entender sus realidades, más que llegar a demostrar generalizaciones sobre el fenómeno en estudio. Por tanto, parte de la lógica que enmarcó la naturaleza de este estudio fue la presunción de que los informantes seleccionados tenían algo que decir sobre el tema de esta investigación, además que disponían de los recursos lingüísticos y personales para hacerlo de una manera reveladora e interesante.

Estos aspectos fueron de gran importancia al momento de configurar este estudio como una investigación cualitativa, concebida por Taylor y Bogdan (1987) como aquella que produce datos descriptivos provenientes de las propias palabras de las personas, ya sean de forma oral o escrita y de su conducta observable. Estos mismos autores otorgan un carácter inductivo, comprensivo, humanístico, artístico y fenomenológico a la investigación cualitativa, lo que permitió a la investigadora reconocer las diversas formas de percibir y comprender el mundo. Por las consideraciones previas, y siguiendo la orientación de Guba y Lincoln (1994), este estudio pretendió conducirse en las concepciones o creencias con el fin de acercar a la investigadora a la naturaleza del conocer y a la realidad escogida como objeto de estudio. Por tanto, esta investigación asumió como consecuencia de una visión dinámica,

cambiante e interactiva de la realidad un enfoque cualitativo-interpretativo.

4.3 Diseño de la investigación

Tomada la realidad en este estudio como un sistema dinámico, interactivo y en constante cambio, su reconocimiento condujo a la adopción de un diseño metodológico cualitativo bajo un enfoque interpretativo con el objetivo de dirigir la investigación hacia la comprensión e interpretación del significado que los participantes atribuyeron a su realidad (Cohen, Manion y Morrison, 2007, 2011). Según Vasilachis (2006a), las investigadoras y los investigadores que utilizan metodologías cualitativas se interesan por el análisis de las palabras y de las imágenes antes que por los números, así como por la obtención natural de los datos a través de múltiples métodos que permitan dar respuesta a sus preguntas de investigación. De esta forma, algunos autores (Hammersley y Atkinson, 1994; Kvale, 1996; Maxwell, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1999) señalan que los diseños de investigación cualitativos son flexibles y emergentes, y se construyen a medida que se avanza en el proceso de investigación; por tanto, el diseño de investigación en este estudio se convirtió en un proceso reflexivo por parte de la investigadora quien intentó privilegiar la profundidad sobre la extensión para captar sutilmente e interpretar las distintas visiones y perspectivas de los participantes (Vasilachis, 2006a).

En relación con las consideraciones previas, la investigadora de este estudio se sumergió en una realidad natural, no con la intención de comprobar alguna teoría social explícita, sino más bien con el deseo de construir teorías fundamentadas empíricamente desde los hallazgos de su propia investigación. La vía metodológica se orientó de este modo hacia la necesidad de recabar datos que informaran sobre la particularidad de las situaciones desde la propia perspectiva de los sujetos, permitiendo de

tal manera realizar una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación (Merriam, 1998). Por tanto, esta investigación se fundamentó en el argumento de Denzin y Lincoln (1994) quienes expresan que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, en el sentido de que los investigadores estudian los fenómenos en situaciones naturales y los interpretan partiendo de los significados que los participantes le otorgan a los mismos. En tal sentido, se hizo pertinente abordar este estudio mediante el método fenomenológico que “hace énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 40) con el propósito de conocer los significados que los sujetos daban a sus experiencias y realidades.

En esta tesis el método fenomenológico es asumido como aquél que permite “descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales” (Colás, 1998b, p.255). Por tanto, se consideró que era uno de los métodos más pertinentes para abordar el objeto de estudio en esta investigación. Además porque se reconoció que las investigaciones fenomenológicas son aquellas que “estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo” (Colás, 1998a, p. 231). Entonces, a través de este método como referencia para la ejecución de esta investigación se pretendió comprender, describir e interpretar el modo en que los profesores de inglés de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, percibían la expansión, uso y enseñanza del inglés con el propósito de revelar los significados que ellos otorgaban a ese fenómeno en particular desde un contexto específico a través de entrevistas semi-estructuradas en profundidad y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas.

Una descripción más detallada sobre la decisión de utilizar estos instrumentos de investigación puede hallarse más adelante en este capítulo. Sin embargo, resulta útil anticipar aquí que el cuestionario como instrumento para la recolección de datos se tomó en este estudio desde la óptica exploratoria más que de profundidad, ya que con el mismo se pretendió indagar las ideas y creencias generales de los participantes sobre el tema investigado para luego profundizar en sus concepciones a través de entrevistas semi-estructuradas cara a cara y en profundidad que permitieran captar con mayor detalle sus visiones sobre el tema que concierne a esta tesis.

A continuación, se muestra la figura 2 que destaca los distintos componentes del diseño de investigación de este estudio. Además, se refleja la naturaleza cíclica e interactiva de las decisiones tomadas en esta investigación y las múltiples conexiones entre sus partes, basada en el Modelo interactivo de investigación y factores contextuales que influyen el diseño de Maxwell (1996).

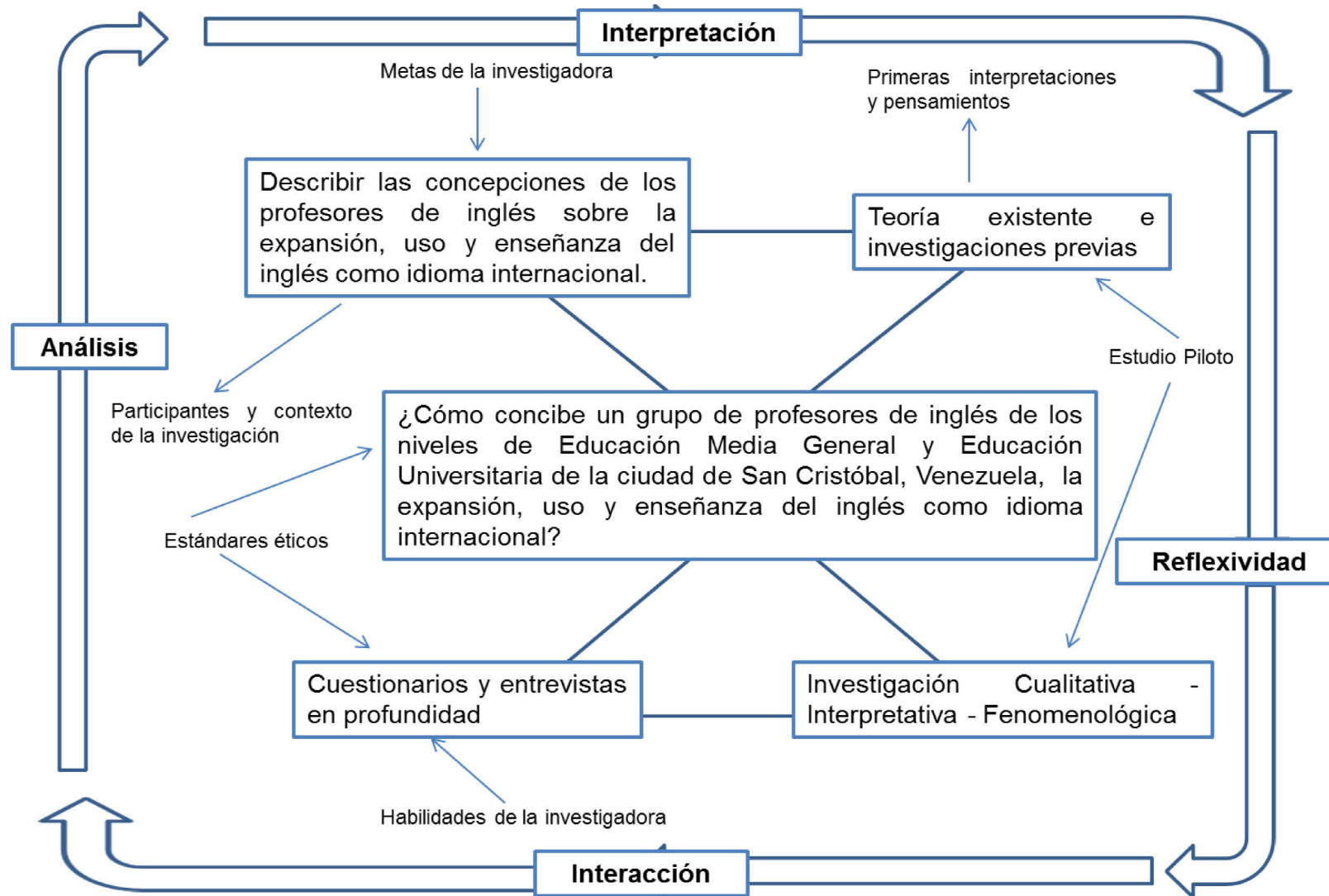


Figura 2: Diseño de la investigación adaptado de Maxwell (1996, p. 6).

4.3.1 Contexto, participantes de la investigación y selección de informantes clave

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. San Cristóbal, también conocida como la ciudad de la Cordialidad por la amabilidad de su gente, está ubicada en la Región de los Andes al suroeste de Venezuela, a unos cincuenta y siete kilómetros de la frontera con Colombia. Para el momento de este estudio, la ciudad contaba con una población aproximada de 263.765 habitantes según el Censo del Instituto Nacional y Estadística (INE, 2011). Las razones por las que la investigadora decidió llevar a cabo la investigación en esta ciudad fueron ante todo prácticas (como habitante, docente de inglés - investigadora de una universidad reconocida de esta ciudad facilitaba el contacto con los participantes de esta investigación, a quienes en parte conocía personalmente o tenía contacto por redes sociales, bien sea por haber trabajado juntos en algún momento, haber asistido a eventos relacionados con el área, o haber sido sus estudiantes en la carrera de Licenciatura en Educación Mención Inglés en tiempos pasados). Los datos se recopilaron entre los meses de septiembre de 2014 a enero de 2015.

Los setenta y ocho participantes iniciales de este estudio eran profesores de inglés que se desempeñaban en diferentes instituciones tanto públicas como privadas de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria, principalmente del Estado Táchira, Venezuela, quienes decidieron participar de manera voluntaria en el estudio. Eran profesores venezolanos (cuarenta y tres mujeres y treinta y cinco hombres) de entre veintitrés y setenta años de edad, todos con título universitario bien sea de Licenciados en Educación Mención Inglés o Licenciados en Idiomas Modernos graduados en universidades reconocidas del país. Para el momento del estudio, los participantes contaban con experiencia docente de entre uno a veintiocho años. De esos setenta y ocho participantes,

luego fueron seleccionados nueve profesores que cumplieron con el rol de ser los profesores informantes clave de este estudio en las entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

La selección de los profesores informantes clave se basó en la idea de Merriam (1998) quien argumenta que la elección de los participantes en un estudio depende siempre del problema que se investiga. Por tanto, esta investigación que buscaba obtener datos ricos en profundidad requería de una muestra pequeña de sujetos que dispusieran del tiempo, conocimiento y experiencia necesarios para dar respuesta a la pregunta de investigación, así como voluntad de participar en el estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999; Rubin y Rubin, 1995). En tal sentido, se optó por la selección de informantes con carácter intencional o muestreo intencional (Patton, 1990, 2002) que apuntaba hacia la elección de casos ricos en información para ser estudiados en profundidad.

LeCompte, Preissle y Tesch (1993) usan el término de ‘selección basada en criterios’ en vez del término ‘muestreo intencional’ y sugieren que “en la selección basada en criterios se cree una lista de atributos esenciales para el estudio y luego se proceda a encontrar una unidad que se adapte a la lista” (p. 70). De acuerdo con estos autores, los criterios para seleccionar los informantes clave en un estudio reflejan en gran medida el propósito de la investigación, y además, sirven como guía para la identificación de casos ricos en información que pueden ayudar a reemplazar la generalización por la profundización de los casos escogidos.

Por ejemplo, algunos de los estudios revisados en el capítulo 3 de esta tesis señalan entre sus criterios para la selección de los informantes clave, el consentimiento o deseo voluntario de participar en las investigaciones (Barros, 2012; Dimova, 2011; Methitham, 2009), que fueran profesores de inglés con distinto recorrido experiencial como

docentes (Jenvey; 2012); profesores de inglés con diferentes variedades lingüísticas y culturales cuya lengua nativa no fuese el inglés (Liu, 1999a), profesores de inglés que se desempeñaran en el área (Cox y Assis-Peterson, 1999), personas con buen comando en el inglés, con título universitario y de nacionalidades diferentes dependiendo si eran originarios de países con lazos coloniales de cualquier imperio, países con alfabetización en una segunda lengua (el inglés) o países europeos (González, 2005). De igual forma, aquellas investigaciones que se basaron en intervenciones pedagógicas tuvieron como criterios para la selección de los participantes que éstos estuviesen inscriptos en el curso o seminario dictado (Brutt-Griffler y Samimy, 1999; Chacón y Girardot, 2006; Floris, 2013).

En esta investigación, en consonancia con los estudios revisados en el capítulo 3, se utilizaron los siguientes criterios para la selección de los profesores informantes clave que participarían en las entrevistas semi-estructuradas en profundidad:

- a) Profesores que hubiesen egresado de una universidad venezolana con título de Licenciatura en Educación Mención Inglés.
- b) Profesores de inglés que trabajaran en instituciones públicas o privadas de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal.
- c) Profesores que tuvieran por lo menos 2 años de graduados como una condición que asegurara experiencia docente y vivencias específicas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del Inglés.
- d) Profesores que hubiesen dado respuesta a los dos cuestionarios en formato digital; y que a su vez, hubiesen manifestado su voluntad para ser entrevistados personalmente.

4.3.2 Instrumentos para la recolección de datos

Todo proceso investigativo requiere que el investigador tome decisiones sobre el paradigma o enfoque de investigación y los instrumentos a utilizar para recolectar la información necesaria que ayude a dar respuesta a sus preguntas de investigación. El proceso de recogida de la información o instrumentación (Fuensanta, 1998) implica no sólo la decisión sobre las técnicas e instrumentos a utilizar sino también el diseño de los mismos teniendo en cuenta las condiciones en las que se aplicarán.

Como afirman Rodríguez, Gil y García (1999, p. 35), “la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación”. En tal sentido, la combinación de técnicas e instrumentos para la recolección de información constituye un aporte significativo para el proceso de triangulación de fuentes, ya que permite al investigador disponer de diferentes tipos de datos recogidos de manera simultánea o en diferentes momentos (Yuni y Urbano, 2005), captando así, desde múltiples perspectivas las visiones de los informantes y la comprensión de sus acciones.

En esta sección se describe y explica en detalle los instrumentos que se utilizaron en este estudio para la recolección de la información. Además, se puntualiza la manera en que los instrumentos propuestos en esta tesis se construyeron sobre la base de investigaciones anteriores referenciadas en el capítulo 3, y la forma en cómo se distancian de ellas constituyéndose así en un diseño metodológico coherente y contextualizado.

Reseña de estudios anteriores e instrumentos utilizados en esos estudios

En términos generales, puede decirse que todos los estudios empíricos revisados en el capítulo 3 de esta tesis exploraron las diferentes visiones sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Las formas específicas en que se abordó la cuestión, sin embargo, varió en cada caso con el énfasis puesto en distintos puntos de acceso y ángulos de visión, tales como el bagaje sociocultural y lingüístico de los participantes, conocimiento previo del tema desde el plano disciplinar, actitudes sobre el rol del inglés en el mundo, conocimiento e implementación de pedagogías críticas para la enseñanza del inglés, entre otros.

Como se vio en el capítulo 3, además estos estudios reflejaron variaciones importantes en el diseño metodológico, principalmente con respecto al número de participantes en cada estudio, edades, bagaje sociocultural y lingüístico, experiencia académica en el área, y contexto de participación; así como también, en relación a los instrumentos usados para la recolección de los datos. A continuación se presentan estos aspectos según su relevancia para esta tesis.

La mayoría de los estudios revisados en el capítulo 3 optaron por la metodología cualitativa para dar respuesta a las preguntas de investigación (Barros, 2012; Brutt-Griffler y Samimy, 1999; Chacón et al., 2003; Chacón y Girardot, 2006; Cox y Assis- Peterson, 1999; Dimova, 2011; Floris, 2013; González, 2005; Jenvey, 2012; Khan, 2009; Liu, 1999a; Methitham, 2009), mientras que solo dos de los estudios (Butler, 2007; Llurda, 2007) se inclinaron por la metodología cuantitativa.

Methitham (2009) afirma que el enfoque cualitativo resulta el más apropiado para describir lo que las personas de un contexto determinado piensan sobre un fenómeno social, ya que los estudios de esta naturaleza

permiten “enfaticar en la construcción de significados más que en la determinación causal de cualquier influencia o variable en una situación dada” (Methitham, 2009, p. 68).

Es evidente que la mayoría de los estudios revisados en el capítulo 3 utilizaron los cuestionarios enviados por correo electrónico y las entrevistas como los instrumentos para la recolección de los datos. El estudio de Llurda (2007) fue uno de los que no hizo mención del formato utilizado para entregar el cuestionario a los participantes. Se asumió que no fue en formato digital, ya que el autor aclaró que “el cuestionario fue administrado individualmente a los 101 participantes” (p. 16) sin hacer alusión al tipo de formato que utilizó ni la vía que usó para entregar el mismo a los participantes. En el caso de Chacón et al. (2006), las autoras hicieron referencia de un cuestionario escrito de preguntas abiertas, pero tampoco mencionaron el formato que utilizaron, por lo cual se asumió que fue entregado en formato impreso.

Por su parte Liu (1999a) señaló que la participación por correo electrónico no solamente fue conveniente para sus participantes, sino que también les permitió tener suficiente tiempo para reflexionar sobre los temas que versaban en los cuestionarios. Otra de las ventajas que se notó de la administración de los cuestionarios vía correo electrónico fue la facilidad para captar un número elevado de participantes, tal es el caso de González (2005) quien afirmó haber encuestado a ciento veintitrés personas de diferentes nacionalidades, edades, géneros y profesiones; Methitham (2009) a ciento ocho profesores de inglés tailandeses, Butler (2007) a ciento doce profesores de inglés japoneses; y Barros (2012) a cuarenta profesores de inglés brasileños. De allí que el uso de las Tecnologías de la Comunicación para el desarrollo de investigaciones científicas se tomó en consideración en esta tesis, y fue por ello que se optó por la utilización de un formato digital de encuesta para la administración de los cuestionarios y el uso de la red social Facebook

para establecer el contacto inicial con los sujetos de la investigación, permitiendo con esto llegar a un número aceptable de participantes.

La entrevista como instrumento de recolección de datos también fue la mayormente utilizada por los autores de los estudios descritos en el capítulo 3. Dimova (2011) hizo referencia a una entrevista de tipo estructurada enviada por correo electrónico. El resto de los estudios que utilizaron las entrevistas como instrumento para la recolección de los datos (Barros, 2012; Chacón y Girardot, 2006; Cox y Assis-Peterson, 1999; Gonzalez, 2005; Jenvey, 2012; Khan, 2009; Liu, 1999a) aludieron a las de tipo semi-estructuradas realizadas cara a cara con los participantes, grabadas con permiso previo y luego transcritas; a excepción de Methitham (2009) quien mencionó haber realizado las entrevistas semi-estructuradas por correo electrónico.

En varios de los estudios revisados, los autores argumentaron que las entrevistas sirvieron para aclarar aspectos y puntos de vista que no habían quedado claros en las respuestas brindadas en los cuestionarios (Barros, 2012; González, 2005; Jenvey, 2012; Liu, 1999a; Methitham, 2009). Además, señalaron que las entrevistas permitieron profundizar en los pensamientos, creencias y experiencias de los participantes. Este aspecto se tomó en consideración en esta tesis, ya que como se describe más adelante, en este estudio se utilizaron dos cuestionarios con el propósito de explorar las percepciones generales de los profesores de inglés venezolanos para luego profundizar en sus concepciones a través de entrevistas semi-estructuradas cara a cara en profundidad.

Otros investigadores (Brutt-Griffler y Samimy, 1999; Khan, 2009) realizaron entrevistas de tipo grupal o lo que algunos autores denominan grupos focales (Cohen y Manion, 1990; Cohen, Manion y Morrison, 2007, 2011; Taylor y Bodgan, 1987; Yuni y Urbano, 2005). Es importante señalar que este tipo de entrevistas permite el desarrollo de discusiones a nivel

grupal sobre uno o más tópicos de interés y se propicia la generación de una amplia gama de respuestas. Además tienen la ventaja de que el investigador puede conocer las opiniones de muchos individuos en un tiempo reducido. Entre algunas de las desventajas que se pueden mencionar con respecto al uso de los grupos focales para los estudios científicos es el hecho de que a uno o varios de los participantes les incomode expresar sus puntos de vista frente a otras personas.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando se quiere optar por la utilización de este tipo de entrevistas o grupos focales es lo referido al contexto en que se llevarán a cabo los encuentros con los participantes. Una de las características principales para la planificación de estas entrevistas es que los participantes dispongan del tiempo necesario para reunirse en un lugar y día específicos.

Es necesario señalar que en el proceso de diseño de esta tesis, en un principio se pensó en la posibilidad de llevar a cabo estos grupos focales con los profesores informantes clave, pero luego se descartó la idea debido a que los profesores participantes en esta investigación no contaban con el tiempo necesario para reunirse en un lugar y momento específicos. Tal vez estas entrevistas grupales son adecuadas en las investigaciones de tipo intervención pedagógica como las realizadas por Brutt-Griffler y Samimy (1999) o Chacón y Girardot (2006) revisadas en el capítulo 3 que contaban con un grupo de participantes que asistían regularmente a clases en una hora y días convenidos.

Por otra parte, Dimova (2011) manifestó haber utilizado, además de entrevistas estructuradas, observaciones de clase para la recolección de información. Cabe destacar que para llevar a cabo observaciones de clase se debe contar con el consentimiento de los profesores a ser observados, aspecto que en el contexto en el que se desarrolló esta tesis resulta problemático y delicado debido a que la mayoría de profesores

vinculan las observaciones de clases con evaluaciones, y por tanto no se muestran muy dispuestos a permitir la entrada de personas ajenas a sus clases. Por ésta y otras razones relacionadas con el foco de esta tesis, no se consideraron las observaciones de clases en el diseño metodológico de este estudio.

Por lo antes expuesto y dada la naturaleza de esta investigación que buscaba conocer los pensamientos intrínsecos de los participantes para interpretar los significados que los mismos atribuían a los fenómenos que se suscitaban en el mundo y que no podían ser observados (Patton, 1990), se optó por la utilización de cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas además de entrevistas semi-estructuradas en profundidad como los instrumentos para la recolección de los datos (véase anexo I). A continuación se presentan de forma detallada los instrumentos utilizados para la recolección de los datos en este estudio y el proceso de instrumentación de los mismos.

Descripción detallada de los instrumentos para la recolección de los datos en este estudio y el proceso de instrumentación

En este apartado se describen y explican de manera detallada los instrumentos que se utilizaron en este estudio para la recolección de los datos, así como la manera en que se administraron a los participantes. Se comienza con la descripción del cuestionario, luego se prosigue con la descripción de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad y se pasa luego al proceso de instrumentación de cada uno de los instrumentos usados. Para ello se hace mención del proceso de diseño, estudio piloto y administración de los cuestionarios, y posteriormente se describe el proceso de diseño, grabación y transcripción de las entrevistas.

a) El cuestionario

Es importante tener en cuenta que el cuestionario como instrumento para la recolección de datos puede prestar un servicio muy importante en la investigación cualitativa si se utiliza como un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1999), y debe ser considerado como un instrumento adicional que complementa el proceso de recogida de datos, y no como la única vía para la recolección de la información.

En este estudio, se diseñaron dos cuestionarios con el propósito obtener información básica de los participantes con respecto a la experiencia docente, el nivel educativo en el que se desempeñaban, lugar de residencia y algunos datos descriptivos que permitieron identificar las percepciones de los participantes acerca de: el rol del inglés en la sociedad, su rol como profesores 'no nativos' del idioma, las diferentes variedades y acentos en el inglés, el rol de la lengua materna en la clase de inglés, el uso de la pedagogía crítica en las clases de inglés, entre otras. Además, los datos obtenidos por medio de la administración de estos cuestionarios sirvieron como base para fijar los temas sobre los cuales versaron las entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

b) La entrevista semi-estructurada en profundidad

Otro de los instrumentos para la recolección de los datos usado en este estudio fue la entrevista semi-estructurada en profundidad. Según Rubin y Rubin (1995, p.1) "la entrevista cualitativa es una manera de averiguar sobre lo que otros sienten y piensan acerca de sus mundos". A través de este instrumento, el investigador puede entender experiencias y reconstruir eventos en los cuales no ha estado presente. La entrevista es entonces un proceso activo en el que el entrevistador y el entrevistado

producen conocimiento a través de una relación de interacción social (Kvale y Brinkmann, 2009), cuyo propósito es el de obtener descripciones e interpretaciones de los significados de ciertos fenómenos desde la mirada de los actores sociales (Meo y Navarro, 2009).

El tipo de entrevista semi-estructurada en profundidad (Yuni y Urbano, 2005) refiere a una entrevista flexible y abierta mediante la cual el entrevistador y entrevistado interactúan verbalmente sobre una serie de temas o tópicos previamente definidos por el investigador y que son introducidos por éste a medida que avanza en la conversación. Ésta va más allá de un simple intercambio espontáneo de puntos de vista para convertirse en una conversación guiada por los temas que el entrevistador introduce a través de preguntas abiertas, y busca obtener descripciones de los fenómenos desde la perspectiva y lenguaje de los propios sujetos (Kvale y Brinkmann, 2009).

El desarrollo de las entrevistas en profundidad en este estudio se apoyó en la idea de que los entrevistados eran seres humanos que daban sentido y significado a sus realidades; por tanto, la necesidad de crear un tipo de relación especial entre los entrevistados y el entrevistador se hizo evidente para poder desarrollar confianza y entendimiento mutuo que conllevaran a una generación de significados sobre un fenómeno de interés (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El propósito del uso de la entrevista semi-estructurada en profundidad como instrumento para la recolección de los datos en este estudio estuvo dirigido hacia la ampliación de las respuestas dadas por los informantes clave en los dos cuestionarios administrados en formato digital, así como la profundización en sus creencias individuales con relación a la expansión, uso y enseñanza del inglés.

Proceso de instrumentación

- Diseño de los cuestionarios

En este estudio se diseñaron dos cuestionarios: uno denominado Cuestionario Inicial que contenía doce preguntas con opciones de respuestas abiertas y cerradas, y un segundo cuestionario denominado Cuestionario 2 que presentaba diez preguntas abiertas (véase anexo I). El propósito del cuestionario inicial fue el de establecer un primer contacto con los participantes y llegar, a través de la estrategia de bola de nieve (Taylor y Bodgan, 1987; Cohen, Manion y Morrison, 2007), a la mayor cantidad posible de profesores de inglés en Venezuela. Este cuestionario inicial además de pretender capturar las primeras impresiones de los participantes con respecto a sus creencias sobre el inglés, los profesores 'no nativos' y la enseñanza del idioma en el contexto venezolano, también se enfocó en la obtención de información demográfica y académica de los participantes.

Este cuestionario inicial presentó una página de inicio en la que se les informó a los participantes sobre el propósito del cuestionario y el carácter de anonimidad de sus respuestas. También, incluyó una página que pretendía recabar información básica de los participantes, tales como edad, sexo, lugar de residencia, nacionalidad, así como de su consentimiento para seguir participando en la investigación. De igual forma, presentó una página dedicada a obtener algunos datos académicos y/o profesionales entre los cuales se incluyeron el título de grado que poseían, título de posgrado, nivel educativo en el que se desempeñaban, y años de antigüedad en la docencia.

Las doce preguntas que constituyeron este cuestionario inicial giraron en torno a una situación hipotética en la que los participantes tenían que imaginarse a sí mismos siendo jefes de un área de inglés de un instituto

universitario y, por tanto, tenían la responsabilidad de elegir a su planta docente de inglés. Para ello, las preguntas se agruparon en dos dimensiones, cada una con seis preguntas abiertas y cerradas. La primera dimensión estuvo relacionada con el conocimiento y características del docente. Es decir, por ejemplo, el título que debería tener ese docente al que contratarían, la variedad de inglés que debería manejar, el nivel de inglés que debería tener, el acento que debería poseer, las preferencias entre un profesor nativo del inglés o uno venezolano, y las experiencias y bagaje cultural, social y personal que debería tener ese docente. La segunda dimensión se refirió a las prácticas docentes en las que se reflejaban las creencias de los participantes en cuanto a los objetivos que deberían priorizar en sus prácticas de enseñanza, las normas lingüísticas, contenidos, y metodologías que deberían adoptar en sus programas de estudio, materiales de clase y/o evaluaciones, sus posturas en cuanto a la utilización de materiales y evaluaciones estandarizadas, así como el uso de la lengua materna y otras lenguas en las clases de inglés.

El segundo cuestionario, denominado Cuestionario 2, consistió en diez preguntas abiertas que buscaban recabar con mayor detalle las opiniones de los participantes en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del inglés en Venezuela. Este cuestionario 2, al igual que el cuestionario inicial, presentó una página de inicio con información acerca del propósito del cuestionario, y las páginas de datos demográficos y datos académicos/profesionales de los participantes. En el ítem tres de la página de datos personales o demográficos, se pidió a los participantes su correo electrónico o número de teléfono en caso de estar dispuestos a participar en una entrevista personal cara a cara con la investigadora. Cabe destacar que este ítem tomó relevancia para la selección de los profesores informantes clave convirtiéndose en uno de los criterios de selección de los sujetos que participaron en las entrevistas, dada su disposición y voluntad para ser entrevistados.

Los dos cuestionarios utilizados como instrumentos para la recolección de datos en este estudio se diseñaron y administraron por internet utilizando la plataforma e-encuesta.com/. Esta consiste en un software libre generador de plantillas para encuestas online, que de manera práctica y económica permitió recabar la información de los participantes. El uso de este software facilitó el llenado de los cuestionarios permitiendo que los participantes respondieran a los mismos directamente en la web a través de un link de acceso sin tener la necesidad de descargarlos a sus computadoras para un envío posterior. El software también permitió que la investigadora monitoreara las respuestas de los participantes en un tiempo real. Los resultados de los cuestionarios se alojaron en la plataforma e-encuesta.com/ en una cuenta personal de usuario creada por la investigadora.

En líneas generales, ambos cuestionarios tuvieron como propósito principal abordar los temas centrales de ésta tesis desde una óptica exploratoria, que permitió a la investigadora divisar de manera general las creencias o percepciones de los profesores de inglés en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del idioma. También, sirvieron como punto de partida para profundizar en aspectos puntuales de interés para este estudio a través de las entrevistas personalizadas cara a cara con la investigadora.

- Estudio Piloto de los cuestionarios

Es importante destacar que ambos cuestionarios se sometieron a un estudio piloto en el mes de septiembre de 2014. Estudio que según Hernández (1998, p. 35) ayuda a “detectar cualquier fallo o error en los instrumentos de recogida de datos, si han sido elaborados por el propio investigador”. De igual manera, Cohen, Manion y Morrison (2007) señalan que el estudio piloto de los cuestionarios tiene varias funciones principales

entre las que se destacan incrementar la confiabilidad, validez y practicidad de los mismos. Según estos mismos autores, el estudio piloto de los cuestionarios permite chequear la claridad de las preguntas e instrucciones, los niveles de legibilidad para identificar omisiones o preguntas redundantes o irrelevantes, la apariencia del cuestionario, la numeración de las preguntas, la seccionalización de los temas, la duración para completar el mismo, así como todo lo concerniente a su administración.

De tal manera que para este estudio piloto se contactaron vía correo electrónico a más de ciento treinta profesores de inglés de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, que presentaban características similares a los sujetos que participarían en este estudio y se les envió el link de los cuestionarios solicitándoles que respondan primero el cuestionario inicial y luego el cuestionario 2. En un lapso de cuatro semanas, un total de setenta y seis profesores dieron respuesta al cuestionario inicial y veintiún profesores respondieron el cuestionario 2 de preguntas abiertas.

Este estudio piloto permitió detectar que las preguntas número uno, dos, y tres de la segunda sección del cuestionario inicial referidas a las prácticas docentes se mostraron confusas para los participantes, por lo cual se procedió a modificar la redacción de las instrucciones y se redujeron las opciones de respuesta a solo 3 indicadores, facilitando con esto su comprensión.

- Administración final de los cuestionarios

Los participantes de este estudio fueron contactados a través de la red social Facebook por medio de la mensajería privada. Las razones para establecer la comunicación por esta vía fueron ante todo prácticas tomando en consideración que gran parte de estos profesores eran

contactos activos de la investigadora en esta red social, y con quienes había desarrollado una relación de afecto y respeto que podía garantizar los intereses y deseos sinceros de participar en la investigación.

Es así como a comienzos del mes de octubre de 2014 la investigadora hizo llegar el link del cuestionario inicial a los participantes a través de su cuenta personal en Facebook. Brevemente explicó el propósito del cuestionario y agradeció su receptividad para participar en la investigación. Pasadas cuatro semanas, y una vez monitoreada la participación de un número aceptable de participantes, la investigadora cerró el acceso al cuestionario inicial. En la segunda semana del mes de noviembre de 2014, la investigadora procedió a enviar el link del Cuestionario 2 a los profesores que habían manifestado su interés en seguir participando en el proyecto al dejar sus direcciones de correo electrónico para un contacto posterior. En la primera semana de enero de 2015, y con un número considerable de respuestas a este segundo cuestionario, la investigadora decidió cerrar el acceso al cuestionario 2 para proceder a su análisis.

- Diseño, grabación y transcripción de la entrevista

Una vez que la investigadora analizó las respuestas de los participantes tanto en el cuestionario inicial como en el cuestionario 2, procedió a seleccionar los temas que juzgó convenientes profundizar en las entrevistas con el propósito de llenar algunos vacíos captados en los cuestionarios y aclarar ciertos aspectos importantes manifestados por los participantes en los cuestionarios. De esa manera procedió a redactar un protocolo de entrevista que incluía una breve charla inicial con los informantes clave sobre el propósito y beneficio de la investigación con el objetivo de crear el *rapport* y empatía necesarios para la buena consecución de la entrevista. De igual forma, planificó los temas sobre los

cuales versaría la conversación y redactó unas posibles preguntas generales que servirían de guía para mantener una conversación fluida sobre los temas de interés de esta tesis (véase anexo I). Estas posibles preguntas fueron contrastadas con varios investigadores expertos en el tema, quienes validaron las preguntas al relacionarlas con el objetivo y pregunta de investigación.

Luego que la investigadora seleccionó los profesores informantes clave para las entrevistas en profundidad según los criterios de selección antes mencionados en este mismo capítulo, procedió a establecer contacto personal con los profesores informantes clave. Estos sujetos fueron contactados vía telefónica con el propósito de planificar los días y horas en las que podrían realizar los encuentros para las entrevistas. Fijadas las fechas, lugares y horas de encuentro, la investigadora procedió a reunirse con cada uno de los nueve profesores informantes clave de manera personal.

Al comienzo de cada una de las entrevistas, la investigadora explicó a los profesores informantes clave el propósito de la investigación y de la entrevista, así como otros aspectos de implicancia ética relacionados con el carácter anónimo de los datos, su consentimiento para la grabación de la conversación, entre otros (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Kvale y Brinkman, 2009; Meo y Navarro, 2009). Para ello, la investigadora presentó a los informantes clave un formato de consentimiento por escrito que fue firmado por cada uno de ellos aprobando de esa manera, su consentimiento para participar en la investigación y la divulgación de los resultados a los que llegase la investigadora a partir de los datos suministrados por ellos (véase anexo I).

Durante el desarrollo de las entrevistas, la investigadora intentó no predeterminar las respuestas de los informantes clave (Taylor y Bodgan, 1987) al dejar fluir con libertad sus opiniones y percepciones sobre el

tema en estudio, siempre con la mirada puesta en lograr la profundidad necesaria en sus revelaciones. Luego de alrededor de sesenta minutos de conversación, las entrevistas llegaron a un punto de saturación donde cada informante no aportaba nada nuevo que se identificara como relevante o útil para el estudio (Strauss y Corbin, 2002); aspecto éste que se tomó en cuenta para la finalización de las mismas. Cada entrevista con los nueve informantes clave tuvo una duración de entre cincuenta y siete y sesenta y tres minutos, las cuales se realizaron en diferentes puntos de la ciudad de San Cristóbal en el mes de enero de 2015.

La grabación de las entrevistas y su posterior transcripción permitieron a la investigadora volver una y otra vez sobre lo dicho por los profesores informantes clave, esto con el fin de analizar su contenido y comenzar así el proceso de codificación y categorización inicial. Las entrevistas en profundidad permitieron a la investigadora registrar las ideas y perspectivas de los profesores informantes clave sobre el fenómeno de la expansión del inglés, su uso y enseñanza en el contexto venezolano. Una vez transcritas las entrevistas fueron enviadas por correo electrónico a cada uno de los informantes clave con el propósito de confirmar lo dicho por ellos en las grabaciones. Este proceso de confirmación de lo expresado representó un principio de validez y confiabilidad de las entrevistas (Kvale y Brinkmann, 2009), y por tanto, de la investigación en general. En el anexo III se muestran las entrevistas brindadas por los informantes clave de este estudio.

En líneas generales, los instrumentos utilizados en este estudio permitieron recabar densa y exhaustivamente datos de los participantes sobre sus pensamientos y creencias acerca de la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. También vale la pena mencionar que estos instrumentos (cuestionarios y entrevistas) en muchos casos dieron lugar a narrativas personales de los participantes sobre distintos aspectos. Algunas más profundas que otras, pero en todos

los casos revelaron pequeñas historias personales de los participantes en cuanto a sus experiencias como usuarios y enseñantes del inglés en un país periférico; experiencias que son muy valoradas en los estudios narrativos y biográficos (Giroir, 2014; Norton, 2000; Norton y Early, 2011; Norton y Toohey, 2011; Tsui, 2007). Estas narrativas si bien no fueron concebidas en un principio en este diseño de investigación, merecen ser resaltadas aquí puesto que resultaron, tal vez incidental pero simultáneamente, del mismo proceso de investigación; lo que pone de manifiesto la fluidez y flexibilidad del proceso investigativo llevado a cabo en este estudio cualitativo.

4.3.3 Análisis de los datos

Para algunos autores (Rodríguez, Gil y García, 1999), el análisis de los datos supone una de las tareas más fecundas en el proceso de investigación. Por medio de ella se puede profundizar en el conocimiento de la realidad objeto de estudio y, por tanto, acceder a los resultados y conclusiones del proceso investigativo. En esta tesis, el análisis de los datos se asumió no como una etapa temporalmente determinada en la investigación, sino más bien, como un proceso que se hizo extensivo desde el mismo momento de la recogida de los datos hasta que la nueva información no aportaba o daba pie para la generación de nuevos desarrollos teóricos (Colás, 1998c).

Es importante aclarar que las diversas maneras que existen para analizar los datos y las decisiones que toma el investigador para llevar a cabo dicho proceso dependen no solo del problema que se investiga, sino también del diseño de la investigación, de los procedimientos para la recolección de los datos y del grado de profundidad al que quiera llegar el investigador con el análisis de la información. Por tanto, el proceso de análisis de los datos en este estudio no se constituyó en una etapa

aislada del proceso investigativo limitada a un tratamiento mecánico de los datos, sino más bien un proceso que llevó consigo la reflexión, interpretación y formulación teórica sobre los datos durante todo el proceso de investigación (Colás, 1998c; Coffey y Atkinson, 2003; Maxwell, 1996).

A continuación se describe de manera general, los procesos de análisis realizados en investigaciones anteriores analizadas en el capítulo 3, y se detallan posteriormente los procedimientos de análisis propuestos en esta tesis.

Proceso de análisis de los datos en estudios anteriores

Hay claridad con respecto a que existen diferentes maneras de abordar los datos cualitativos y que su análisis también puede significar cosas diferentes para varias personas (Coffey y Atkinson, 2003). Por tanto es importante revisar las diferentes perspectivas que han tomado los investigadores de estudios anteriores a esta tesis con la finalidad de obtener un panorama general sobre el proceso de análisis de los datos.

También es cierto que, en ocasiones, algunos investigadores tienden a prestar poca atención a los aspectos específicos de la metodología (Taylor y Bodgan, 1987), y cuando se procede a leer sus investigaciones se dificulta saber de dónde provienen sus hallazgos y cuales procedimientos siguieron para el análisis de los datos. Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que con frecuencia los informes de investigaciones publicadas revelan poca información sobre los procedimientos de análisis de los datos. En esos informes, los investigadores suelen presentar los procedimientos de recogida de datos y pasar directamente a los resultados y conclusiones sin dar mayores detalles sobre las técnicas de análisis. De igual manera, afirman que aun cuando algunos trabajos

informan explícitamente sobre los procedimientos de análisis, hay escasez de una terminología común que reduzca el grado de incertidumbre sobre el proceso seguido por los investigadores para el análisis de la información. Este aspecto es notable en varias de las investigaciones analizadas en el capítulo 3 las cuales presentan poca información sobre los procedimientos seguidos para el análisis de los datos.

La mayoría de estudios analizados en el capítulo 3 reflejaron que los datos fueron organizados en categorías. Tal es el caso de Methitham (2009) el cual manifestó haber realizado el proceso de codificación y categorización para interpretar los datos y su adhesión a la perspectiva del análisis del discurso (Fairclough, 1995) para interpretar las creencias de los participantes desde el punto de vista de la interacción entre el uso del idioma (discurso) y su contexto (relaciones sociales). Methitham (2009) se basó en las tres dimensiones propuestas por Fairclough (1995) para el análisis crítico del discurso. Tales dimensiones incluyen “la descripción lingüística del lenguaje en el texto, la interpretación de la relación entre los procesos discursivos y el texto, y la explicación de la relación entre los procesos discursivos y los procesos sociales” (Fairclough, 1995, p. 97).

Cox y Assis-Peterson (1999), Brutt-Griffler y Samimy (1999), y Jenvey (2012), también expresaron haberse inclinado hacia la perspectiva del análisis del discurso. Para ello, manifestaron haber creado categorías que recogían de manera general las perspectivas de los participantes con respecto al tema que investigaban. En los resultados, estos autores utilizaron algunos extractos de textos generados por los participantes para ilustrar las categorías con las propias respuestas de los sujetos investigados y ofrecieron sus interpretaciones al respecto.

Otras investigaciones (Chacón et al., 2006; Chacón y Girardot, 2006; Dimova, 2011; González, 2005; Khan, 2009; Liu, 1999a) solo dieron cuenta de su inclinación por el análisis cualitativo de los datos y de la creación de categorías y sub categorías a partir de las informaciones suministradas por los sujetos de la investigación. Barros (2012) manifestó haberse apoyado en el análisis de dominios propuesto por Spradley (1980) quien define el dominio como “cualquier categoría simbólica que incluye otras categorías” (p. 100). Este tipo de análisis consiste en identificar en los datos categorías o dominios que comparten la misma relación semántica.

Floris (2013) señaló haber utilizado el análisis de contenido para el proceso de análisis de datos. Esta autora manifestó que el primer paso que tomó para llevar a cabo este proceso fue obtener un sentido general de los datos y luego codificó la información de acuerdo con categorías relevantes a las preguntas de investigación. De igual manera, reportó la creación de cuatro categorías que emergieron de sus datos relacionadas con: 1) el rol del inglés como idioma internacional, 2) la mejor variedad de inglés, 3) el uso de la lengua materna de los estudiantes en las clases de inglés, y 4) el mejor profesor de inglés. Además de ello, la autora también captó las opiniones de los participantes en cuanto a la implementación de la pedagogía relacionada con la enseñanza del inglés como idioma internacional en sus salones de clases.

Cabe señalar aquí que este tipo de análisis realizado por Floris (2013) se asemeja al propuesto en esta tesis en cuanto a que la creación de categorías emergió directamente de los datos con el objeto de ser interpretados por el investigador para crear teorías basadas en los mismos. Aunque en esta tesis se siguió el esquema propuesto por Strauss y Cobin (2002) sobre la teoría fundamentada para el análisis de los datos, no se perdió de vista las diferentes perspectivas tomadas en las investigaciones revisadas en el capítulo 3.

Por otra parte, Butler (2007) y Llurda (2007) tomaron una perspectiva cuantitativa para el análisis de los datos. Como se señaló más arriba, existen diferentes maneras o perspectivas para abordar el análisis de los datos en una investigación. Lo que realmente importa es que la perspectiva o camino que se tome para el análisis debe ser congruente con la naturaleza de los datos y las preguntas de investigación.

Procedimientos para el análisis de los datos en este estudio

El proceso de análisis de los datos y los criterios tomados en cuenta para dicho análisis significaron para la investigadora la creación e incorporación progresiva de estructuras de pensamiento analítico que se orientaron hacia un razonamiento lógico y secuencial de reflexión continua sobre el proceso de investigación. En esta tesis, el análisis de los datos consideró el proceso analítico de Strauss y Corbin (2002) quienes proponen “escuchar con cuidado los datos para hacer abstracciones a partir de ellos” (p. 73). Estos autores se inclinan hacia la generación inductiva de teoría a través de la comparación constante de los datos para formar categorías, valorar su pertinencia, asignarlas a textos y discernir similitudes conceptuales (Colás, 1998c).

Por tanto, el proceso de análisis de los datos en este estudio se basó en las técnicas y procedimientos empleados en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la cual se caracteriza por ser una teoría que “emerge de datos recopilados de manera sistemática, analizados e interpretados para representar una teorización del fenómeno de estudio desde la relación y conceptualización de los mismos datos” (p. 13). Este tipo de análisis resultó conveniente para este estudio por cuanto se orientó hacia la codificación de grandes cantidades de datos brutos y a la categorización de los mismos en términos de subcategorías y

dimensiones o propiedades que generaron una estructura inicial para construir una teoría que se pareciera a la realidad (Strauss y Corbin, 2002). Según estos mismos autores, el proceso de codificación “nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual” (p. 73). Codificar en este sentido supone entonces “leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar” (Soneira, 2006). Entre los tipos de codificación que se tomaron en cuenta en este estudio estuvieron la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

El proceso analítico que se propone en esta tesis comprende entonces la reflexión, interpretación y teorización sobre los datos obtenidos en la fase de campo. Este proceso analítico supone la conceptualización y clasificación de la información para la creación de categorías que apunten hacia la construcción de una propuesta teórica que permita el acercamiento y comprensión de la realidad estudiada. Por tanto, el esquema mental seguido en este estudio consistió en recrear un ciclo de constante abstracción, reducción y relación de datos, lo que para Strauss y Corbin (2002) significaría ver el texto en toda su amplitud para lograr identificar, descubrir, nombrar y desarrollar conceptos con sus significados y sus variaciones. En tal sentido, la codificación en este estudio se tomó no solo como un proceso de reducción de datos, sino también como una forma de expandir, transformar y re conceptualizar los datos exponiéndolos a más posibilidades analíticas (Coffey y Atkinson, 2003).

En este estudio se siguió el esquema propuesto por Strauss y Corbin (2002) para la organización y análisis de los datos. En primer lugar, se realizó una codificación abierta, la cual consistió en descomponer o fracturar los datos en partes discretas, examinarlas, compararlas y buscar minuciosamente similitudes y diferencias entre ellas con el propósito de identificar conceptos y propiedades de los datos. En este sentido, conceptualizar significó etiquetar o denominar con palabras o frases

cortas los eventos o fenómenos que la investigadora identificó como significativos en los datos.

En segundo lugar, se realizó una codificación axial que consistió en relacionar sistemáticamente las categorías derivadas de la agrupación de los códigos en la codificación abierta con sus respectivas subcategorías, siguiendo la línea de sus propiedades y dimensiones. De tal manera que se reagruparon los datos fragmentados durante la codificación abierta y se relacionaron las categorías con sus subcategorías “para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

En tercer lugar, se llevó a cabo la codificación selectiva que consistió en “integrar y refinar la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 157). Este proceso de codificación selectiva implicó un ir y venir constante sobre los datos y los conceptos emergidos y generados durante el muestreo teórico, puesto que consistió en integrar las categorías emergentes con los datos derivados del fenómeno objeto de estudio con el propósito de generar teoría derivada de los propios datos y de su análisis.

Por otra parte, es importante mencionar que en este estudio se hizo uso técnico del software *Atlas.ti* (Muhr, 2006) como herramienta informática de apoyo para la manipulación y almacenamiento de los datos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas en profundidad. En este software se pudieron visualizar con mayor facilidad las integraciones, relaciones y significados emergidos desde los datos, las categorías y las conceptualizaciones a través de sus representaciones en gráficos. Se utilizó el *Atlas.ti* versión 6.0 “por acreditarse como un programa práctico e intuitivo para el investigador, usado actualmente en diversos campos de las ciencias sociales” (Martínez, 2007, p. 295). Con el uso del *Atlas.ti* en este estudio se desarrollaron entonces las etapas de codificación y categorización de los datos en sus respectivas subcategorías y

dimensiones, la creación de una o más redes semánticas de relaciones entre los datos representadas en mapas mentales-conceptuales entre los códigos, categorías, subcategorías y dimensiones y finalmente, la teorización generada de las relaciones semánticas entre las categorías construidas a partir de los datos.

4.3.4 Validez, triangulación y confiabilidad del análisis de los datos

Se mencionan en este apartado algunas cuestiones referidas a la validez, triangulación y confiabilidad del análisis de los datos. En esta tesis, se tomó la validez del estudio desde la perspectiva de la naturaleza de la investigación. Es decir, una investigación que se sostuvo sobre los principios de la investigación cualitativa (Cohen, Manion y Morrison, 2007; 2011), que consideró la complejidad inherente a las investigaciones en las ciencias sociales con personas y que se orientó hacia el descubrimiento de significados e intenciones desde el punto de vista de los participantes.

Según Yuni y Urbano (2005, p. 176), la validez y la confiabilidad “son dispositivos que garantizan el cumplimiento de los cánones de científicidad del conocimiento producido en la investigación”. Esto refiere a que las decisiones y las actuaciones que realiza el investigador durante el proceso investigativo no presentan sesgos o distorsiones sistemáticas. Existen diferentes versiones actuales sobre la validez (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Hoy día la validez no solo está vinculada con la demostración de que un instrumento particular mida lo que debería medir (visión tradicional de la validez), sino más bien con que todas las decisiones metodológicas que tome el investigador sean congruentes con la naturaleza del problema objeto de estudio. Algunos autores (Rodríguez, Gil y García, 1999) señalan la importancia de vincular la validez con los hallazgos o conclusiones de la investigación. Para estos autores, “verificar las conclusiones de un estudio significa, por tanto, comprobar el valor de

verdad de los descubrimientos realizados, o lo que es igual, comprobar su validez” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 216).

Cohen, Manion y Morrison (2007) identifican y describen dieciocho tipos de validez, por supuesto no todas fueron relevantes para este estudio. Lo que tal vez si es importante señalar aquí fue la atención permanente que prestó la investigadora a esta cuestión a lo largo del proceso investigativo, y a la reflexividad de la misma para considerar las múltiples alternativas presentes para la toma de decisiones en las diferentes etapas del proceso de investigación. En este sentido se concuerda con Freeman, deMarrais, Preissle, Roulston, y St. Pierre (2007, p. 29) quienes afirman que “no existe un único indicador de validez en la investigación cualitativa, (...) la validez no puede ser definida de antemano mediante un procedimiento determinado sino que debe ser considerada en todo momento en los giros y cambios de atención del estudio”. A continuación se describen algunos de estos aspectos de relevancia para esta tesis.

La validez interna de este estudio estuvo fundamentada principalmente en la evaluación del proceso de análisis de los datos por parte de otros investigadores conocedores del tema, así como por la explicación detallada del fundamento sobre la selección y diseño de los instrumentos para la recolección de los datos. Esta investigación no sólo se adhirió a estos principios, los cuales contribuyeron con su validez, sino que además se preocupó por alcanzar la validez por otros medios, tales como la “honestidad, la profundidad, la riqueza y el alcance de la información obtenida, los participantes abordados, la extensión de la triangulación y la imparcialidad u objetividad del investigador” (Cohen, Manion y Morrison, 2007, p. 133).

De acuerdo con Maxwell (2002), este estudio alcanza la validez descriptiva, en cuanto a que lo que se reporta en esta tesis no ha sido montado artificialmente ni ha sido alterado o recortado de ninguna

manera; la validez interpretativa, en cuanto a la capacidad de la investigadora para interpretar las intervenciones u opiniones de los participantes dando sentido a las mismas; y la validez externa o posibilidad de generalización interna que significa “generalización dentro de la comunidad, grupo o institución estudiados a personas, hechos y contextos que no fueron directamente observados” (Maxwell, 2002, p. 53). En este estudio, la generalización interna se sustenta en la posibilidad de generalizar dentro del grupo específico de participantes (profesores de inglés) de una comunidad específica (la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela), bajo ciertas circunstancias (profesores en ejercicio docente).

Tal y como afirma Maxwell (2002), los estudios cualitativos no permiten generalizaciones a poblaciones más amplias, y afirma que “de hecho, el valor de un estudio cualitativo puede depender de su falta de generalización externa en un sentido estadístico; puede proporcionar una descripción informativa de un contexto o población que se presenta como caso extremo o tipo ideal” (p. 54). Este estudio no se propuso realizar generalizaciones externas, es decir, “generalizaciones a otras comunidades, grupos o instituciones” (Maxwell, 2002, p. 53). Esa idea podría ser parte de investigaciones futuras con muestras más amplias de participantes pertenecientes a diferentes instituciones y/o universidades de otras ciudades o estados.

En cuanto a la triangulación, entendida como una alternativa de validación que aporta rigor, amplitud y profundidad a la investigación (Denzin y Lincoln, 1994) a través de la combinación de métodos, materiales empíricos y perspectivas de varios observadores en una misma investigación, tomó diferentes formas en este estudio. Primero, se alcanzó una triangulación de datos, por cuanto se compararon datos provenientes de diferentes fuentes que refirieron al mismo fenómeno. Segundo, se realizó una triangulación de investigadores porque los instrumentos de

recolección de datos y el análisis de los datos fueron sometidos a una confrontación con colegas conocedores del tema con el objeto de evaluar su calidad, elaborar categorías consensuadas y afinar las interpretaciones acerca de los datos. Tercero, se llevó a cabo una triangulación teórica, a causa de las múltiples perspectivas teóricas que constituyeron el marco teórico de este estudio. Cuarto, se realizó una triangulación metodológica por cuanto los diferentes instrumentos de recolección de datos, tal como se describieron en este mismo capítulo, aseguraron que la información obtenida capturaba las diferentes perspectivas de los participantes con relación al tema investigado desde más de un punto de vista.

Otro aspecto que se consideró en esta tesis fue la comprobación de los datos por parte de los propios participantes (Rodríguez, Gil y García, 1999), como una forma de triangulación que supone contrastar los datos e interpretaciones con los participantes que constituyen la fuente de esos datos como conocedores de la realidad que se investiga. En este estudio, se contrastaron los datos obtenidos mediante las entrevistas semi-estructuradas en profundidad con los participantes al enviarles las transcripciones de las mismas para corroborar la información. De igual manera, se decidió respetar el anonimato de los participantes y utilizar seudónimos para proteger su identidad, esto como un aspecto importante entre los códigos éticos que debe manejar todo investigador (Kvale y Brinkman, 2009; Meo y Navarro, 2009). Asimismo, se garantizó el consentimiento informado de los participantes en el estudio al presentar un formato de consentimiento por escrito que fue firmado de manera voluntaria por los participantes (véase anexo I), y el ofrecimiento de información acerca del proyecto de investigación presente en las páginas de inicio de cada uno de los cuestionarios y al comienzo de cada entrevista.

Otro asunto que amerita ser comentado en este estudio es lo referido a la confiabilidad. Varios autores (Cohen, Manion y Morrison, 2007, 2011;

Rodríguez, Gil y García, 1999) han establecido que cada estudio cualitativo llega a poseer un carácter único, particular, idiosincrático, irrepetible, creativo y artístico, en el que la confiabilidad o fiabilidad garantiza que el investigador pueda llegar a encontrar los mismos fenómenos, en relación con el mismo objeto de estudio, o construir los mismos constructos al estudiar el mismo escenario o similar. Según este planteamiento, los aspectos que podrían ser reproducidos de este estudio según la congruencia entre los procedimientos para la descripción y composición de los acontecimientos pudiesen ser la precisión del nivel de participación de la investigadora, las características y criterios de selección y ubicación de los participantes, las situaciones y condiciones sociales, los métodos de recolección y análisis de datos (Rodríguez, Gil y García, 1999; Yuni y Urbano, 2005). En atención a esta orientación que responde a los criterios de confiabilidad de las metodologías cualitativas (Cohen, Manion y Morrison, 2007), la investigadora condujo comprensivamente cada uno de estos criterios con la finalidad de adecuar principios metodológicos que ofrecieran validez y confiabilidad a la investigación realizada.

4.4 Conclusión

Este capítulo describió en detalle el diseño de esta investigación cualitativa – interpretativa incluyendo la justificación de las decisiones metodológicas que tomó la investigadora responsable del estudio. Ofreció una visión general del diseño de la investigación con el objeto de presentar al lector la idea central de la investigación, así como un panorama general sobre estudios previos en relación con los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos de análisis en la bibliografía revisada. Además, describió y explicó en detalle los instrumentos de recolección de datos propuestos en esta tesis, y los procedimientos para el análisis de los datos.

A lo largo del capítulo, el énfasis residió en explicar cómo las decisiones metodológicas se complementaron y articularon unas con otras en un diseño de investigación coherente, sólido y contextualizado. El capítulo concluyó con la descripción de algunas cuestiones relacionadas con la validez, triangulación y confiabilidad de la investigación.

En el siguiente capítulo se abordan aspectos relacionados con el proceso de análisis de los datos tal como se llevaron a cabo en esta investigación. Su propósito recae en describir y explicar la manera en cómo se analizaron los datos en este estudio en coherencia con la naturaleza de los mismos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS DATOS: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

5.1 Introducción

Este capítulo describe el proceso de análisis de los datos tal como tuvo lugar en esta investigación. Se comienza con una breve referencia sobre el bagaje y perspectivas del investigador cuando asume llevar a cabo una investigación cualitativa como la que atañe a esta tesis. Además, se presentan algunos aspectos procedimentales que se realizaron al momento de analizar los datos, tales como el modo en que la investigadora organizó y dispuso la información en notas o diarios de reflexión teórica, notas descriptivas de las entrevistas, y en archivos de datos.

Así mismo, se describe el proceso de análisis de los datos paso a paso tal como tuvo lugar, comenzando con una visión general del procedimiento y luego adentrándose en una mirada más detallada que demuestra el análisis inductivo de todos los tipos de datos que conformaron el macro análisis. De igual manera, se mencionan en este capítulo algunas de las ventajas en el uso del paquete informático *Atlas.ti* para el almacenamiento y manipulación de las entrevistas en profundidad. El capítulo se cierra con algunas cuestiones referidas al proceso de triangulación de los datos en este estudio.

5.2 Bagaje y perspectivas del investigador

El conocimiento del investigador cualitativo se ve afectado por el contexto social, histórico y cultural que influye no solo en la manera en cómo

concibe y desarrolla su estudio, sino también en el modo en el que percibe el proceso de investigación en sí mismo (Cohen, Manion y Morrison, 2007). En tal sentido, Rodríguez, Gil y García (1999, p. 198) afirman que tanto “el modo en que [el investigador] focaliza su percepción como el modo en que da cuenta de ella, implican un referente teórico y conceptual que condiciona el modo de interpretar lo que sucede ante sus ojos”. De esta manera, es importante tomar en consideración que el análisis e interpretación de los datos en este estudio se concibe como una entre tantas formas disponibles para oír las voces de los participantes y de representarlas de acuerdo con las perspectivas del investigador.

También es preciso recordar que el investigador cualitativo no es un observador objetivo, políticamente neutro (Denzin y Lincoln, 2000), sino un ser subjetivo que trae consigo multiplicidad de valores, pensamientos y formas de percibir las realidades socioculturales. En consideración a esto, y teniendo en cuenta que el proceso de análisis e interpretación de los datos en una investigación cualitativa como la que se presenta en esta tesis no se ubica en una etapa al final del proceso investigativo, sino que abarca todo un proceso desde el mismo momento en que se recopilan los datos, se describe a continuación el proceso de análisis tal como tuvo lugar en esta investigación.

5.2.1 Notas o diarios de reflexión teórica

Consciente del hecho de que el investigador cualitativo construye los datos (Rodríguez, Gil y García, 1999) y los registra de diferentes maneras de acuerdo con sus perspectivas y experiencias investigativas, la investigadora de este estudio llevó un diario de reflexión teórica a lo largo de todo el proceso de investigación que le permitió reflexionar sobre el proceso mismo de la investigación y sobre las decisiones que iba tomando en el transcurso del estudio.

Estos diarios que tomaron la forma de conversaciones y reflexiones intrapersonales permitieron a la investigadora de este estudio interrogarse una y otra vez sobre su posición y función en el proceso de la investigación, así como de las decisiones que debía tomar en cada una de las fases de la misma. Estos diarios fueron especialmente útiles para la investigadora durante las primeras etapas de este estudio, principalmente cuando debía realizar los ajustes correspondientes a la propuesta original de esta investigación. Además, fueron de gran ayuda para enfrentar el reto de llevar a cabo una investigación de naturaleza cualitativa partiendo de sus propios marcos personales, intereses y aspiraciones investigativas que le permitieron sobrepasar ciertos temores generados en el proceso de investigación.

La investigadora de este estudio también registró algunas notas en forma de comentarios en algunos códigos creados en el proceso de análisis de las entrevistas que pudo alojar directamente en el software *Atlas.ti*, comentarios que reflejaban una primera interpretación de los datos y su acercamiento con la teoría, que posteriormente le fueron de utilidad para iluminar el proceso de interpretación de los resultados.

5.2.2 Notas descriptivas de las entrevistas

La investigadora de este estudio también registró algunas notas descriptivas de las entrevistas que realizó con los informantes clave de esta investigación. Estas notas las escribió minutos después de culminada la entrevista, tan pronto como pudo para evitar que se le olvidaran algunos episodios importantes. En ellas describió algunos aspectos que llamaron su atención durante el proceso de entrevista a los participantes. También incluyó descripciones del contexto y del escenario físico en donde se llevaron a cabo las entrevistas, algunas reflexiones sobre el

estado de ánimo tanto de la investigadora como de los entrevistados, su función como entrevistadora, descripción de algunos episodios incidentales que se presentaron en algunas entrevistas, así como de algunas interpretaciones iniciales que surgieron partiendo de lo que cada entrevistado expresaba.

Durante el análisis de los datos propiamente dicho, esas notas descriptivas tomaron la forma de comentarios breves acerca de diversas cuestiones, temas y aspectos emergentes que por cualquier motivo requerían de su revisión. Esos comentarios breves también se alojaron como memorandos vinculados a algunas citas de las entrevistas de cada uno de los participantes en el software *Atlas.ti*, permitiendo con esto que la investigadora pudiera seguir el hilo de la conversación recordando a la vez algunos momentos y situaciones específicas que se suscitaron en el momento de las entrevistas. En este sentido, las notas descriptivas fueron muy útiles y se constituyeron en recordatorios de aspectos importantes en los cuales la investigadora debía concentrarse más tarde, sobre todo al momento de la codificación y en el proceso de escritura del informe final de esta tesis.

A continuación, en el cuadro 1 se presenta un ejemplo de una nota descriptiva registrada por la investigadora de este estudio en su proceso de investigación.

Cuadro 1. Nota descriptiva de una entrevista en este estudio.

Fecha: 17 de enero de 2015

Lugar de la entrevista: Residencia de la entrevistada, San Cristóbal, Venezuela.

Hora de comienzo de la entrevista: 9:25 am.

Duración de la entrevista: 68 minutos.

Entrevistada: Profesora Informante 3 (PI3).

La entrevista se llevó a cabo en la sala de la casa de la profesora entrevistada. Un lugar bastante amplio, ventilado e iluminado. Antes de comenzar con la entrevista como tal, la profesora muy amablemente me brindó algo de tomar. Luego que charlamos por alrededor de unos 5 minutos sobre su trabajo en la universidad y algunos asuntos personales, procedimos a entrar en el tema de la entrevista. Yo me sentía tranquila, sabía que podía obtener mucha información rica de esta profesora porque conocía de su amplia trayectoria académica y experiencia de vida en países de habla inglesa. Además su perfil de profesora con una maestría en el extranjero le daba un toque especial a mi interés en conocer lo que ella pensaba sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel mundial.

Comencé con la primera pregunta de la entrevista. Noté que la profesora se sintió cómoda en dar una respuesta inmediata sin titubear. La información aportada por ella me permitió repreguntar y seguir el hilo de la conversación. En realidad me sentí a gusto en la entrevista, la tomé como una conversación fluida entre dos colegas que tenían el ánimo de compartir experiencias sobre el tema.

La profesora se mostró muy dispuesta a contar sus experiencias de vida en otros países así como la experiencia poco agradable que tuvo al momento de postularse a un trabajo como profesora de inglés en países asiáticos y en Colombia, tras lo cual se sintió discriminada por ser catalogada como hablante no nativa aun cuando su inglés era muy bueno. Este sentimiento evocado por la profesora al momento de contarme sobre esta experiencia me deja ver cómo influye la percepción que aún se mantienen en muchos países sobre la existencia de un hablante nativo del inglés. Es decir, no se considera el nivel de inglés que la persona maneja sino que está directamente vinculado con su nacionalidad, el color de su piel y otros rasgos que han sido creados como estereotipos del hablante nativo.

Otro aspecto que me llamó la atención fue el hecho de que la profesora me dijera que había escuchado hablar poco sobre la pedagogía crítica, aun cuando en sus comentarios ella daba luces de aplicarla en sus clases. Este aspecto debo tenerlo en cuenta al momento de analizar, ya que puede ser que no tengan clara la definición de pedagogía crítica, pero si tienen el conocimiento

práctico de la misma.

En general pienso que fue una muy buena entrevista, se alargó bastante pero ambas estábamos muy entusiasmadas en seguir conversando sobre el tema. Es más, al finalizar formalmente la entrevista y disponiéndome a guardar mi computadora y otros accesorios, la profesora seguía conversando sobre el tema. Noté su interés, incluso me dijo que estaría encantada en leer mi trabajo final, que desde el mismo momento en que contestó el primer cuestionario se sintió identificada con el tema ya que es poco usual encontrar una mirada crítica al uso y enseñanza del inglés en Venezuela.

5.2.3 Archivos de datos

La investigadora en su afán de mantener un orden entre tantos datos recopilados y documentos revisados en el proceso de investigación, se dispuso a ordenar los mismos en archivos diferentes que le permitieran visualizarlos y acceder rápidamente en el momento que lo requiriera. De tal manera que almacenó archivos de *datos primarios o sin procesar*, *datos reducidos*, *datos o información reconstruida*, y *reflexiones sobre el proceso metodológico*. A continuación se describe cada uno de ellos.

El *archivo de datos primarios o sin procesar*⁹ incluyó todos los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de investigación usados en este estudio, a saber:

- Información sobre el estudio piloto, que contenía los cuestionarios inicial y cuestionario 2 administrados a los profesores argentinos, así como algunas observaciones con respecto a las fechas de administración y

⁹ Se toma el término 'datos primarios o sin procesar' a modo de simplificación, teniendo en cuenta que los mismos tuvieron su origen en construcciones o interpretaciones elaboradas a partir de interacciones sociales entre la investigadora y los participantes en la investigación. Se considera, al mismo tiempo, la idea de Freeman et al. (2007) cuando aseguran que no existen datos puros en la investigación que no estén contaminados por el pensamiento y acción de los humanos.

cierre de los cuestionarios, y los links respectivos para el acceso a los mismos a través de la plataforma online e-encuesta.com. Allí también se alojaron algunas reflexiones de la investigadora tras el diseño y administración de los cuestionarios en el estudio piloto.

- Respaldo de los cuestionarios iniciales en formato Word extraídos de la plataforma e-encuesta.com, además de la información relacionada con las fechas de administración y cierre del cuestionario, y el link de acceso al cuestionario a través de la plataforma. Allí también se incluyó el resumen en formato XLS de los resultados cuantitativos arrojados por la plataforma, es decir, la frecuencia de respuestas a cada pregunta.

- Respaldo de los cuestionarios 2 en formato Word extraídos de la plataforma e-encuesta.com. También se incluyó en este archivo, información concerniente a las fechas de administración y cierre del cuestionario, así como el link de acceso al mismo. También se alojó un documento en formato XLS con el resumen de los resultados y la frecuencia de respuestas a cada pregunta arrojados por la plataforma.

- Información de los profesores informantes clave de las entrevistas que consistía en un cuadro resumen de sus características, tales como años de graduados, estudios de posgrado, experiencia en países de habla inglesa, entre otros. También se resguardó en este archivo su información de contacto así como el cronograma para los encuentros con cada uno de ellos.

- Los cuestionarios iniciales y cuestionarios 2 de los nueve profesores informantes clave.

- Respaldo de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad que incluyó los archivos de sonido de las entrevistas, así como las transcripciones en formato Word de las mismas tal como fueron enviadas

a los profesores informantes a través de su correo electrónico. Aquellos documentos devueltos por los profesores informantes clave con algunas sugerencias, se alojaron en este mismo archivo.

- Las notas o diarios de reflexión teórica de la investigadora y las notas descriptivas de las entrevistas.

En *el archivo de datos reducidos* se incluyó un documento con comentarios y reflexiones de la investigadora con respecto a las respuestas de los profesores informantes clave en los cuestionarios con la finalidad de enfocar su atención en esos aspectos en el momento de la entrevista individual. También se respaldaron en este archivo algunas notas informales sobre la experiencia y recorrido cultural de los profesores informantes clave que se consideraron importantes tener en cuenta antes de las entrevistas. De igual forma, se guardaron aquí las entrevistas en formato *TXT* listas para ser incluidas en el *Atlas.ti*, así como el respaldo de la primera unidad hermenéutica del *atlas.ti* una vez asignadas las entrevistas al software.

También se alojaron en este archivo algunos cuadros para la visualización de los datos de los cuestionarios, así como los borradores del cuadro de codificación y categorización de las entrevistas junto con algunos comentarios y sugerencias de codificadores externos. De igual forma se incluyeron aquí algunas reflexiones de la investigadora sobre asuntos no resueltos.

El *archivo con información reconstruida* se constituyó con algunas notas de la investigadora en las que pretendió hacer una relación inicial entre los datos y la pregunta de investigación, así como de cuadros con conexiones de diferentes datos pertinentes a la pregunta de investigación. De igual forma, se incluyó un bosquejo con los datos de los cuestionarios y los respaldos de la unidad hermenéutica del *Atlas.ti* y sus

correspondientes archivos en formato .acb con las diferentes fechas en las que se llevó a cabo la codificación. También se guardó en este archivo el cuadro de sistematización de las categorías emergidas del análisis, así como las redes semánticas generadas una vez que se establecieron los enlaces entre los códigos, las dimensiones, subcategorías y las respectivas categorías. Los borradores iniciales del informe final de esta tesis también se incluyeron en este archivo, así como los comentarios y sugerencias de algunos colegas.

En el *archivo reflexiones sobre el proceso metodológico* se compilaron algunos escritos referidos a las decisiones de la investigadora relacionadas con la recolección, análisis e interpretación de los datos. Estos escritos sirvieron de base para explicar las decisiones metodológicas en este informe final. También se incluyeron en este archivo algunos comentarios y sugerencias de colegas sobre las decisiones metodológicas y sobre los instrumentos de recolección de datos, además de algunas consideraciones de la investigadora con respecto a otras opciones de investigación tomando en cuenta sus ventajas y limitaciones. Se incluyeron aquí también algunos bosquejos que representaban el entendimiento de la investigadora sobre los datos y la manera en que éstos respondían a la pregunta de investigación.

El cuadro 2 resume de forma general los archivos de datos que se crearon a lo largo del proceso de investigación para ordenar toda la información recopilada.

Cuadro 2. Archivos de datos.

Archivo de datos primarios o sin procesar
<p>Información del estudio piloto</p> <p>Cuestionario Inicial administrado a los profesores argentinos. Cuestionario 2 administrado a los profesores argentinos. Información con respecto a las fechas de administración y cierre de los cuestionarios, así como de los links de la plataforma e-encuesta.com utilizados para cada uno de los cuestionarios. Documento con reflexiones de la investigadora tras el diseño y administración de los cuestionarios.</p> <p>Respaldo cuestionarios iniciales</p> <p>Documento en Word con los cuestionarios iniciales extraídos de la plataforma e-encuesta.com. Información con respecto a las fechas de administración y cierre del cuestionario, así como del link de acceso al mismo por medio de la plataforma. Documento resumen de resultados formato XLS arrojados por la plataforma para las preguntas cuantificables.</p> <p>Respaldo cuestionarios 2</p> <p>Documento en Word con los cuestionarios 2 extraídos de la plataforma e-encuesta.com. Información de las fechas de administración y cierre de este cuestionario, así como el link de acceso al mismo a través de la plataforma. Documento resumen de resultados formato XLS con la frecuencia de respuestas arrojadas por la plataforma.</p> <p>Información de los informantes clave para las entrevistas</p> <p>Cuadro características de los informantes clave. Información de contacto. Cronograma de entrevista con cada uno de ellos. Cuestionarios iniciales y cuestionarios 2 en formato Word de los nueve informantes clave.</p> <p>Respaldo de entrevistas semi-estructuradas en profundidad</p> <p>Archivos de sonido de las entrevistas.</p>

Transcripciones en Word de las entrevistas.

Información del investigador

Notas o diarios de reflexión teórica.
Notas descriptivas de las entrevistas.

Archivo de datos reducidos

Documento con comentarios y reflexiones de la investigadora sobre las respuestas de los informantes clave a los cuestionarios iniciales y cuestionarios 2.
Algunas notas informales sobre la experiencia y recorrido cultural y académico de los informantes clave.
Documento en formato TXT con las entrevistas para ser incluidas en el *Atlas.ti*.
Primera Unidad Hermenéutica del *Atlas.ti* con las entrevistas incluidas.
Cuadros de visualización de datos de los cuestionarios.
Cuadro de codificación y categorización de datos de las entrevistas.
Documento con sinopsis de puntos significativos discutidos con codificadores externos.
Reflexiones escritas sobre asuntos no resueltos.

Archivo con información reconstruida

Notas con respecto a la relación de los datos con la pregunta de investigación.
Matrices con conexiones de diferentes tipos de datos que eran pertinentes a la pregunta de investigación.
Bosquejo con los datos de los cuestionarios.
Respaldos de la Unidad Hermenéutica del *Atlas.ti* y archivos en formato .acb tras cada codificación con fechas diferentes.
Cuadro del Sistema de categorización de las entrevistas.
Documento en Word con las redes semánticas luego del análisis de las entrevistas.
Comentarios de colegas sobre la codificación, categorización y redes semánticas.
Borradores iniciales del informe final de esta tesis.
Comentarios de colegas sobre el informe final.

Archivo con reflexiones sobre el proceso metodológico

Documentación de las decisiones de la investigadora relacionadas con la

recolección, análisis e interpretación de los datos.

Comentarios y sugerencias de colegas sobre las decisiones metodológicas y sobre los instrumentos de recolección de datos.

Consideraciones de la investigadora con respecto a otras opciones de investigación tomando en cuenta sus ventajas y limitaciones.

Bosquejos que representaban el entendimiento de la investigadora sobre los datos y la manera en que éstos respondían a la pregunta de investigación.

5.3 Análisis de los datos en este estudio

5.3.1 Visión general del procedimiento de análisis de los datos

Teniendo en consideración que el análisis de datos cualitativos comprende un proceso mental de reflexión continua por parte del investigador, quien pone en práctica sus habilidades para abstraer significados de las opiniones o visiones de los participantes acerca de un tema determinado, la investigadora en este estudio se sumergió en dicho proceso desde el mismo momento en que comenzó a recabar los datos de esta investigación. De tal manera que el proceso de análisis en este estudio no estuvo determinado a una etapa precisa de la investigación, ni tampoco a un tratamiento aislado y mecánico de los datos como ocurre en los análisis cuantitativos, sino que se desarrolló a lo largo de todo el proceso de investigación de una forma constante, cíclica, e integral que le permitió a la investigadora obtener tanto un sentido particular de los datos desde cada uno de los instrumentos de recolección de la información, así como una noción global y holística de lo que estaba ocurriendo.

Esa constante revisión de los datos llevó a la investigadora a que tomara algunas notas informales con sus primeras impresiones o interpretaciones de los datos, así como de comentarios con respecto a ciertas recurrencias que se presentaban en los mismos y algunas características distintivas de los participantes. Esos comentarios, de naturaleza descriptiva o narrativa y escritos a mano, ayudaron a la investigadora a buscar relaciones e

interconexiones explícitas entre los diferentes tipos de datos que dieran respuesta a su pregunta de investigación. Estas impresiones y reflexiones sobre los datos se representaron en cuadros para la visualización de la información, en cuatro columnas, que captaban las recurrencias o puntos comunes, perspectivas únicas, temas en desarrollo y posibles vacíos en cuanto a los temas.

Es preciso mencionar que el proceso de análisis de los datos en este estudio se desarrolló de forma integral y cíclica tomando en cuenta los datos obtenidos por medio de los diferentes instrumentos usados para la recolección de los mismos, a saber: cuestionario inicial, cuestionario 2 y entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Este proceso implicó el descubrimiento, la denominación, descripción, interpretación y relación de categorías emergentes o conceptos en términos de sus propiedades y dimensiones a través de una codificación inicial de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

En este estudio se desarrolló la codificación de tipo abierta, axial y selectiva con el propósito de “buscar material potencialmente relevante e importante” (Strauss y Corbin, 2002, p. 78) a través de la comparación constante y reducción de los datos. La codificación abierta es el “proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 210) y mediante el cual el investigador examina los datos línea por línea o párrafo por párrafo con el fin de identificar el tema sobre el cual habla cada fragmento para asignarle así un código o nombre provisional a cada unidad de contenido. Desde esta orientación, la codificación en este estudio se condujo a través de un proceso de abstracción que consistió en revisar, reducir, relacionar y conceptualizar los datos. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) señalan que cuando se hace la conceptualización de los datos, lo que principalmente hace el investigador es descomponer esos datos en ideas o acontecimientos a los que se les asigna posteriormente un

nombre que los reemplace. De esa manera, la codificación abierta se configuró en este estudio como uno de los primeros pasos para la interacción y relación de la investigadora con los datos. Los códigos o etiquetas asignados a cada unidad de análisis luego se vincularon con estratos más particulares, es decir con dimensiones, subcategorías y categorías a través de un procedimiento inductivo-analítico (Coffey y Atkinson, 2003), a lo que Strauss y Corbin (2002) denominan codificación axial.

En el transcurso de este proceso, también la investigadora fue concibiendo al mismo tiempo conceptos derivados de la teoría relacionados con su pregunta de investigación. Este momento de análisis se identificó en este estudio como “el diálogo entre los datos y la teoría prevista” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 28), lo que le permitió a la investigadora la construcción de sistemas categoriales que abarcaran, desde un sentido analítico, los significados otorgados por los propios participantes en los diferentes tipos de datos. Este proceso de vinculación entre las categorías emergentes y los supuestos teóricos se tomó en este estudio como la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

5.3.2 Análisis propiamente dicho

Como se mencionó más arriba, el análisis de los datos en este estudio consistió en un proceso integral, cíclico de revisión minuciosa de los diferentes tipos de datos recolectados. Pero vale la pena mencionar aquí de forma detallada, los pasos que tomó la investigadora de este estudio para llegar a la integración y visión holística de todos los datos. Por tanto, para facilitar la comprensión de ese proceso cíclico de análisis (de por sí nada fácil de representar en un texto escrito por la linealidad de la escritura), se describe el análisis en fases, no como una forma de mostrar análisis aislados de los datos, sino más bien de dar a conocer en detalle

las decisiones tomadas por la investigadora en este proceso para lograr un conocimiento general e integral de lo que había recabado.

Se describe a continuación el procedimiento de análisis detallado tal como se llevó a cabo en esta investigación.

Fase I

Una vez se obtuvo la información de los participantes en el cuestionario inicial, la investigadora comenzó el análisis preliminar de los datos recopilados por medio de este instrumento. La investigadora revisó una y otra vez cada una de las respuestas de forma global y también de forma particular para cada cuestionario. Al mismo tiempo tomó notas breves e informales sobre los aspectos que más llamaban su atención y que de una u otra forma se relacionaban con su pregunta de investigación. Analizó con detenimiento las respuestas a las tres preguntas que tenían la opción de respuesta abierta o de desarrollo y creó un cuadro para la visualización de la información de tres entradas en las que representó el tema de la pregunta realizada, recurrencias en las respuestas, e ideas para una posible nueva pregunta, la cual buscaría llenar vacíos sobre el tema que se trataba en la pregunta.

Es preciso recordar en esta instancia que el cuestionario inicial tenía como propósito brindar un primer acercamiento con los participantes y captar de esa forma sus perspectivas generales sobre el inglés, su uso y enseñanza. Estas primeras impresiones de los participantes sirvieron como punto de partida para profundizar más en la temática a través de la administración del cuestionario 2. En tal sentido, el análisis e interpretación de los datos preliminares obtenidos a través de este cuestionario inicial se basó principalmente en la búsqueda de recurrencias en las respuestas de los participantes y algunos vacíos que debían ser

abordados con mayor profundidad mediante la implementación de otros instrumentos de recolección de datos.

Para representar las recurrencias, la investigadora escribió en el cuadro creado para la visualización de la información de tres entradas, algunas frases cortas que reflejaban las ideas de los participantes con relación al tema de la pregunta. De igual forma, resulta importante mencionar aquí que los resultados de las preguntas cerradas también se tomaron en consideración al visualizar la frecuencia de respuesta de los participantes en cada una de ellas. Estos datos cuantitativos fueron obtenidos del resumen de resultados que arroja la plataforma e-encuesta.com utilizada para diseñar y administrar el cuestionario, y sirvieron para dilucidar los temas que debían ser abordados con mayor profundidad en etapas posteriores de la investigación.

Fase II

Los datos obtenidos a través del cuestionario 2 fueron revisados por la investigadora de forma constante, una y otra vez con la finalidad de familiarizarse con los mismos. En este proceso de lectura y relectura de forma global y también de forma particular por cada una de las preguntas en este cuestionario, la investigadora escribió algunas notas descriptivas, a mano, sobre sus interpretaciones de los datos. En esa revisión, la investigadora trató de identificar recurrencias y similitudes en las respuestas, así como casos atípicos que llamaran su atención, y los reseñó con nombres cortos o códigos en un cuadro de cinco entradas. Las entradas de dicho cuadro estuvieron representadas por la pregunta realizada en el cuestionario, los códigos asignados a las respuestas, posible dimensión a la que pertenecían dichos códigos, vacíos todavía existentes en la temática, y una posible pregunta nueva para ahondar sobre el tema en las entrevistas en profundidad. De tal manera que el

análisis de los datos obtenidos a través de este cuestionario 2 sirvió como punto de partida para establecer los temas sobre los cuales versarían las entrevistas en profundidad.

Este análisis también permitió revisar de forma particular las respuestas de los nueve informantes clave con la finalidad de establecer algunos aspectos especiales que la investigadora consideró importantes para ser profundizados de manera individual con cada uno de ellos en las entrevistas. Este análisis particular de los nueve cuestionarios 2 de los informantes clave también fue contrastado con los datos suministrados por ellos en el cuestionario inicial, por tanto se realizó un cruce de información para tener una visión general de los puntos de vista de estos sujetos con respecto a los temas tratados en los cuestionarios.

La investigadora, luego de leer y releer toda la información recabada mediante este cuestionario 2, seleccionó algunos extractos de respuestas que consideró más sobresalientes y representativos para ser usados como ejemplos en este informe de tesis en los capítulos de resultados. Lo mismo hizo con la información recolectada en el cuestionario inicial, principalmente con aquella información descriptiva que captó en las tres preguntas de desarrollo planteadas en ese cuestionario.

Fase III:

Esta fase del proceso de análisis consistió en la revisión e interpretación de la información obtenida a través de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad realizadas a los nueve profesores seleccionados como informantes clave en este estudio. Una vez transcritas, las entrevistas fueron revisadas con detenimiento para detectar cualquier error de transcripción, así como la presencia de algún dato que revelara la identidad del informante. Las mismas fueron transformadas al formato *TXT* para luego ser asignadas al software *Atlas.ti*.

Una vez incorporadas las entrevistas a la Unidad Hermenéutica del software, la investigadora comenzó la codificación abierta de la información. Este procedimiento se llevó a cabo a través de un microanálisis de los datos, considerado por Strauss y Corbin (2002, p. 63) como “la mirada detallada de los relatos, línea por línea, expresados en palabras, frases y oraciones necesario al comienzo de un estudio para sugerir relaciones y crear categorías, subcategorías y dimensiones iniciales”. Este proceso de codificación inicial, permitió a la investigadora traer a su mente algunos conceptos derivados de su experiencia con la teoría y sirvieron, por tanto, de base para entender la información suministrada por los profesores informantes clave. El análisis de las entrevistas en este punto significó para la investigadora escuchar atentamente, desde un sentido analítico, lo que los profesores informantes dijeron en las entrevistas con el propósito de descubrir y denominar los fenómenos emergentes y reunir aquellos con características similares bajo encabezamientos comunes (Strauss y Corbin, 2002).

Es preciso mencionar que en este proceso de codificación inicial la investigadora llevó un orden, es decir, primero codificó toda la información de la entrevista del profesor informante 1 (PI1), y luego pasó a la codificación del resto de entrevistas, una por una, lo que le permitió tener una visión general y a la vez profunda de la información obtenida a través de este instrumento de recolección de datos. Vale la pena acotar que esta sistematicidad para la codificación se logró gracias al uso del software *Atlas.ti*, que representó una gran ayuda para almacenar y visualizar toda la información en su amplitud, así como de forma particular.

Una vez codificadas todas las entrevistas, la investigadora procedió a verificar de manera minuciosa y detallada la información en cada uno de los códigos con el propósito de renombrar, reagrupar o generar nuevos códigos en los momentos que fuese necesario. Este análisis minucioso de

contraste entre códigos y citas de los informantes implicó para la investigadora un proceso mental en el que puso en práctica sus habilidades para recordar y asociar comentarios, así como la búsqueda de términos apropiados para denominar aquello que los entrevistados querían significar con sus palabras tratando de mantener la esencia del mensaje dado por ellos.

Luego de por lo menos tres revisiones minuciosas a todos los códigos, la investigadora consideró el cierre de la codificación abierta y pasó a la codificación axial. En este punto, la investigadora interpretó y comparó los códigos buscando encontrar sus similitudes y relaciones con la finalidad de reagruparlos de acuerdo con sus propiedades en dimensiones, sub categorías y categorías que representaran la naturaleza de la información allí contenida. Este proceso conceptual de síntesis permitió a la investigadora abstraer las categorías que englobaban el significado de los diferentes tipos de datos que habían sido separados en el proceso de codificación abierta.

Ese proceso de conceptualización de los datos representó el establecimiento de correspondencia entre los distintos códigos con las categorías emergidas. Para ello, la investigadora diseñó un cuadro de cuatro entradas al que denominó 'Sistema de Análisis Categorical' en el que podía fácilmente visualizar la relación entre los códigos (Cód) con sus dimensiones (D), sub categorías (SC) y categorías (C) (véase anexo II). Las dimensiones en este sentido representaron un conjunto de códigos asignados sobre la información obtenida. Estas se agruparon en subcategorías según sus características comunes y significados relacionados. Las subcategorías se llevaron a un nivel de abstracción superior para llegar a la conformación de las categorías que representaron los marcos conceptuales evocados del análisis comparativo precedente.

Con el propósito de reducir el sesgo y el carácter subjetivo al que pudiera tener lugar la investigación cualitativa (Strauss y Corbin, 2002) y por consiguiente, el proceso de análisis llevado a cabo en este estudio, la investigadora sometió los códigos y categorías emergidas a una validación de expertos la cual se realizó por medio de la comparación entre los códigos con sus propiedades y dimensiones y la vinculación de estas con las subcategorías y categorías emergidas. Posteriormente a esto, la investigadora procedió a relacionar y enlazar todo el sistema categorial por medio de la representación gráfica mediante el uso del *Atlas.ti* y el elemento *Networks*.

Por otra parte, es preciso mencionar que a lo largo del análisis de la información en las entrevistas, la investigadora estuvo constantemente revisando los memorandos guardados en el *Atlas.ti* con información registrada sobre algunos pensamientos, sentires, y preguntas surgidas durante el proceso de análisis. Estos memorandos sirvieron como recordatorio de esas primeras interpretaciones realizadas por la investigadora al inicio del proceso.

El proceso de selección de los ejemplos más sobresalientes y representativos de este proceso de análisis, también implicó para la investigadora un ejercicio de concentración y concientización, puesto que reconocía que al momento de elegir ciertos fragmentos que representarían la amplitud y riqueza de los datos existentes, también podía dejar por fuera otros. La investigadora fue consciente de que esta selección de ejemplos podía también ser equivalente a parcialidad ya que dependía de sus decisiones para considerar cuál ejemplo era representativo y cuál no, además de decidir en qué momento de la interpretación utilizarlo. Para neutralizar un poco esta preocupación de causar algún tipo de parcialidad, la investigadora revisó una y otra vez los fragmentos seleccionados con la finalidad de asegurarse de que los

seleccionados eran los más apropiados para ser incluidos en este informe final.

5.3.3 Proceso de triangulación de datos

El proceso de triangulación de los datos en esta tesis estuvo constituido por el cruce de la información obtenida desde los diferentes instrumentos de recolección de datos con el propósito de tener una visión más amplia de los mismos y lograr a la vez, ampliar la autenticidad en los resultados. La continua corroboración de los datos en las diferentes fases del análisis permitió a la investigadora establecer lazos entre los resultados obtenidos desde cada una de las fases y facilitó, por tanto, el entendimiento general e integral de los mismos. Según Yuni y Urbano (2005, p.117) la triangulación es un procedimiento que consiste “en combinar fuentes de datos, enfoques teóricos, procedimientos y estrategias metodológicas, resultados obtenidos por diferentes instrumentos o interpretaciones efectuadas por distintos observadores o por varios de estos procedimientos utilizados simultáneamente” que sirven para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos en la investigación.

En tal sentido, con el propósito de garantizar la validez y fiabilidad de este estudio, la investigadora luego del desarrollo de las categorías y subcategorías, tomó todos los datos obtenidos desde los diferentes instrumentos (cuestionario inicial, cuestionario 2 y entrevistas semi-estructuradas) y los comparó en términos de las subcategorías con la finalidad de determinar tanto las semejanzas como las diferencias en la información recabada para establecer conclusiones confiables y creíbles. Este proceso también estuvo constituido por la evaluación de los datos y procedimientos de análisis por parte de evaluadores externos. El cuadro 3 que se presenta a continuación resume de manera general el proceso de análisis de los datos realizado en este estudio.

Cuadro 3: Resumen análisis de los datos en este estudio.

<i>Visión general del procedimiento de análisis de los datos</i>
<p>Revisión constante y exhaustiva de los diferentes tipos de datos. Notas informales con las primeras impresiones o interpretaciones de los datos. Comentarios con respecto a recurrencias y características distintivas de los participantes. Búsqueda de relaciones e interconexiones explícitas entre los diferentes datos. Identificación de recurrencias o puntos comunes, perspectivas únicas, temas en desarrollo y posibles vacíos en cuanto a los temas. Impresiones y reflexiones preliminares pertinentes a la pregunta de investigación. Desarrollo de forma cíclica en tres fases de acuerdo con los instrumentos de recolección de los datos. Breves e informales interpretaciones escritas. Codificación abierta, axial y selectiva de los datos. Descubrimiento, denominación, descripción, interpretación y relación de categorías emergentes. Participación de codificadores externos para identificar sesgo en selección y representación de códigos y categorías emergentes. Selección de ejemplos múltiples con fines ilustrativos para el informe final. Perspectiva global u holística.</p>
<i>Análisis propiamente dicho</i>
<p>Fase I: Cuestionario Inicial. Fase II: Cuestionario 2. Fase III: Entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Ingreso de todos los tipos de datos en la computadora. Uso del paquete informático <i>Atlas.ti</i>. Selección de ejemplos múltiples con fines ilustrativos para el informe final.</p>
<i>Cuestiones de triangulación, validez y fiabilidad</i>
<p>Replanteo constante del cuerpo de datos como un todo. Reasignación de nombres a códigos, dimensiones, subcategorías y categorías. Evaluación de datos y chequeo de procedimiento de análisis por parte de evaluadores externos. Encuentros con evaluadores externos para discutir el proceso de análisis.</p>

Revisión independiente por parte de la investigadora y por parte de evaluadores externos.

Comparación de la visión de la investigadora y la visión de los investigadores externos.

Comparación de los datos obtenidos desde todos los instrumentos de recolección de datos.

5.4 Conclusión

Este capítulo ha descrito el proceso de análisis de los datos tal como tuvo lugar en esta investigación. El capítulo comenzó con una breve referencia acerca del bagaje y perspectivas del investigador que se deberían tener en cuenta cuando se asume llevar a cabo una investigación cualitativa como la que se presenta en esta tesis. Además, se presentaron algunos aspectos procedimentales que se realizaron al momento de analizar los datos, tales como el modo en que la investigadora organizó y dispuso la información en notas o diarios de reflexión teórica, notas descriptivas de las entrevistas, y en archivos de datos. Así mismo, se describió el proceso de análisis de los datos paso a paso tal como tuvo lugar, comenzando con una visión general del procedimiento y luego adentrándose en una mirada más detallada que demostró el análisis inductivo de todos los tipos de datos que conformaron el macro análisis.

De igual manera se mencionaron algunas de las ventajas en el uso del paquete informático *Atlas.ti* para el análisis de las entrevistas en profundidad. El capítulo se cerró con algunas cuestiones referidas al proceso de triangulación de los datos.

Este capítulo ha satisfecho la necesidad señalada por Vasilachis (2006b, p. 21) cuando expresa que “es fundamentalmente necesario dar cuenta de cada uno de los pasos del proceso de investigación (...) es decir,

exhibir cada una de las etapas que conducen a la obtención de los resultados”.

Una vez se ha descrito el modo en el que se llevó a cabo el proceso de análisis de los datos en este estudio, se presentan, en los dos capítulos siguientes, los resultados obtenidos en esta investigación.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS SOBRE LA EXPANSIÓN Y USO DEL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL

6.1 Introducción

Este capítulo y el siguiente presentan los resultados de esta investigación cualitativa-interpretativa. Se estructuran en torno a la pregunta de investigación en una descripción integrada tomando en cuenta la información recolectada desde los diferentes instrumentos diseñados para tal fin, y las categorías resultantes del proceso de análisis, todo con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación. Se presentan los resultados en dos capítulos separados no con la idea de aislar la información obtenida, sino más bien con el propósito de hacerlos más claros y accesibles a la lectura.

Las proposiciones en torno a las cuales se organizó esta presentación de resultados fueron observadas a lo largo del proceso de investigación en todos los tipos de datos y en todos los participantes, y estuvieron por tanto enraizadas en este proceso investigativo.

En el presente capítulo se centra la atención en aquellos resultados relacionados con las concepciones de los profesores de inglés sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional, en tanto a que en el capítulo siguiente se muestran los resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.

6.2 Visión general del capítulo

Este capítulo se inicia con una recapitulación de cuestiones clave de esta investigación necesarias para la presentación de los resultados. Una de ellas es la complejidad que gira en torno a los estudios enfocados en las concepciones o creencias de los docentes, como se formula en la pregunta de investigación. Otro aspecto es el carácter cíclico de la investigación y el análisis de los datos, ya discutido en los capítulos 4 y 5 de esta tesis. Se hace por tanto una consideración final con respecto al carácter interrelacionado de los diferentes tipos de datos y las categorías de análisis, y se resalta el proceso integral de análisis de los datos como se describió en el capítulo anterior. En síntesis, este capítulo y el siguiente resumen los resultados de manera integral e integrada, haciendo uso de los datos recolectados a través de los distintos instrumentos diseñados para tal fin.

6.3 La pregunta de investigación: recapitulando cuestiones clave

A continuación se procede a responder la pregunta de investigación planteada en esta tesis, a saber:

¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

Ya se explicó en capítulos anteriores que en este diseño de investigación se incluyeron como instrumentos para la recolección de los datos dos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, que exploraron las percepciones iniciales de los profesores de inglés de este contexto específico sobre la hegemonía del inglés en el mundo; además de

entrevistas semi-estructuradas en profundidad que buscaron obtener con mayor detalle los pensamientos de los profesores participantes en este estudio sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

Es preciso acotar aquí que estudiar las concepciones o creencias¹⁰ de los profesores sobre un aspecto específico es un trabajo complejo debido principalmente a que estas no pueden ser observadas o medidas directamente sino que deben ser inferidas de lo que las personas dicen o hacen (Pajares, 1992).

Las concepciones o creencias están fundamentadas mayormente en experiencias previas de los docentes en contextos educacionales formales o en interacción con los miembros del entorno (Richards y Lockhart, 2007; Díaz y Solar, 2009; Xu, 2012), lo que los lleva a construir su conocimiento y comprensión del mundo que los rodea. Por tanto, es importante tener presente que las creencias o concepciones no son fijas o rígidas, sino que pueden ir cambiando paulatinamente con el transcurso del tiempo debido principalmente a las experiencias vividas por una persona. En tal sentido, Díaz y Solar (2011) entienden las creencias como redes complejas de procesamiento alojadas en la memoria a largo plazo de los docentes. Según esta perspectiva, las creencias actúan como filtros del conocimiento teórico adquirido, que permite a los sujetos redefinir y transformar ese conocimiento teórico en conocimiento práctico, personal y subjetivo que les facilita entender y actuar en el mundo, convirtiéndose de esa manera en “los mejores indicadores de las decisiones que los individuos hacen a lo largo de sus vidas” (Pajares, 1992, p. 307).

¹⁰ En esta tesis se usan los términos concepciones y creencias indistintamente para referirse al mismo fenómeno, esto debido a la complejidad que gira en torno al estudio de estos constructos por parte de la psicología educativa y que frecuentemente son denominados bajo los términos “actitudes”, “valores”, “juicios”, “percepciones”, “preconcepciones”, “teorías personales”, “procesos mentales internos”, “perspectivas”, “repertorios de entendimiento”, entre otros (Pajares, 1992, p. 309).

Para responder la pregunta de investigación, la investigadora tuvo que interactuar e interrelacionarse, de forma constante y sistemática, con los datos obtenidos desde todos los instrumentos usados para la recolección de los mismos. Esto le permitió tener una visión general de los pensamientos de los profesores en cuanto a la hegemonía del inglés en el mundo, no sólo representada en su uso extensivo, sino también en su enseñanza. En el capítulo anterior, se describió el proceso minucioso, cíclico e integral a través del cual se analizaron los datos en este estudio.

Resulta importante aclarar además que este informe de investigación no alcanza a captar la dinámica cíclica e integral presente durante todo el proceso de la investigación debido a la linealidad de la escritura. Esta dificultad, no menor, para reflejar la naturaleza fluida, global, cíclica e integradora del análisis llevado a cabo, se hará más evidente en estos capítulos de resultados (capítulos 6 y 7), en los que la investigadora se vio obligada a tomar decisiones continuas para la organización y presentación de los resultados de modo que permitiese al lector captar esa dinámica fluida de una mejor manera.

Los ejemplos seleccionados para mostrar la evidencia de los relatos desde las propias palabras de los participantes proporcionan una idea de variedad, al ser tomados desde los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de los datos, así como de las múltiples intervenciones realizadas por los participantes de este estudio.

6.4 Los participantes

Es necesario comenzar este reporte de los resultados presentando a los sujetos que fueron partícipes en este estudio. Saber quiénes eran, sus perfiles profesionales, experiencia como profesores de inglés y lugares de trabajo fue una condición previa para responder la pregunta de

investigación. Los resultados específicos a los que llegó esta investigación deben enmarcarse dentro del perfil de los participantes que se presentan a continuación. De igual manera, la centralidad de los resultados de los datos demográficos y profesionales en este estudio se debe comprender dentro de la conceptualización de este estudio como una investigación cualitativa-fenomenológica, que resalta la importancia de lo individual y lo local y que además, describe e interpreta la manera en que estos participantes viven y conciben la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional en un país periférico como lo es Venezuela.

6.4.1 Datos demográficos de los participantes en esta investigación

Tal como se planteó en el capítulo 4 de esta tesis, el cuestionario inicial captó por medio de una página de inicio, los datos demográficos y profesionales de los participantes. Este cuestionario fue enviado aproximadamente a ciento doce profesores de inglés venezolanos por medio de la mensajería privada de la red social Facebook. Setenta y ocho profesores dieron respuesta a este cuestionario.

Ocho de estos profesores se desempeñaban profesionalmente en otras ciudades del territorio nacional diferentes a la ciudad escogida como contexto para la realización de esta investigación. Tales ciudades fueron Acarigua, Barquisimeto, Caracas, Puerto La Cruz, Maracay, Barinas y Mérida. Además, se obtuvo respuesta de tres profesores venezolanos que se encontraban residenciados en otros países, tal es el caso de Ecuador, China y España. Las respuestas de estos profesores también se tomaron en consideración en este primer momento de la investigación con la finalidad de tener una visión un poco más amplia de las concepciones de los profesores venezolanos, aun teniendo en cuenta que el foco principal de esta investigación se basaba en las opiniones de los profesores de

inglés que se encontraban trabajando en la ciudad de San Cristóbal, por ser esta la ciudad escogida como contexto para esta investigación.

En el gráfico 1 se puede observar que la gran mayoría de los profesores que respondieron el cuestionario inicial se encontraban residenciados y trabajando en la ciudad de San Cristóbal (cincuenta y cinco), y los demás eran residentes de otras ciudades tanto dentro como fuera del Estado Táchira.

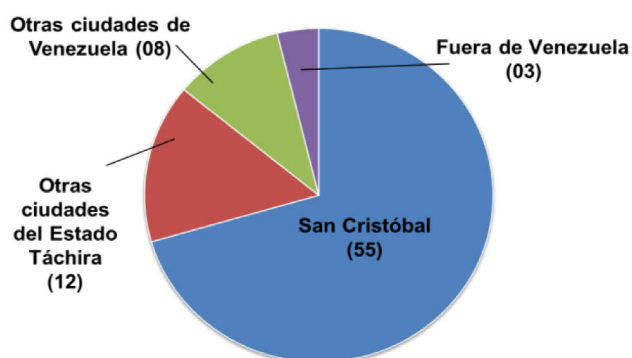


Gráfico 1: Lugar de residencia de los participantes.

Por otra parte, de los setenta y ocho profesores que respondieron el cuestionario, cuarenta y tres eran mujeres y treinta y cinco eran hombres con edades comprendidas entre los veintitrés y setenta años de edad. En el gráfico dos se observa que la mayoría de profesores participantes (treinta y seis) tenían edades que oscilaban entre los veintitrés y treinta años, seguido por una cantidad considerable de profesores (treinta) que tenían entre treinta y uno y cuarenta años de edad. Un grupo más pequeño estuvo conformado por participantes con edades comprendidas entre los cuarenta y un y los cincuenta años (siete), y otros dos grupos aún más pequeños conformados por profesores entre los cincuenta y un y

sesenta años (tres), y entre los sesenta y un y setenta años de edad (dos).

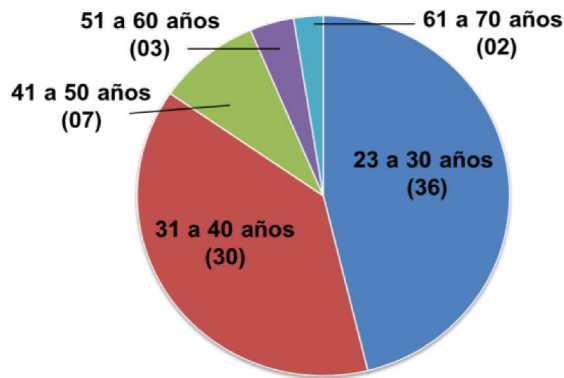


Gráfico 2: Edad de los participantes.

También es importante mencionar que cuarenta y tres de los participantes en este estudio se desempeñaban como profesores de inglés en el nivel de Educación Media General, y treinta y cinco en el nivel de Educación Universitaria. Treinta y cuatro del total de participantes manifestaron tener estudios de posgrado en diferentes áreas. Por otra parte, la mayoría de ellos (treinta y ocho) dieron a conocer que tenían entre seis a once años de experiencia laboral como profesores de inglés. Una cantidad considerable de profesores (veinticinco) manifestó tener experiencia laboral de uno a cinco años. En el gráfico 3 se puede observar que una cantidad menor de profesores (ocho) tenían entre doce a diecisiete años de experiencia laboral, y dos grupos más reducidos manifestaron tener entre dieciocho a veintidós años (cuatro), y de veintitrés a veintiocho o más años (tres) de experiencia como profesores de inglés.

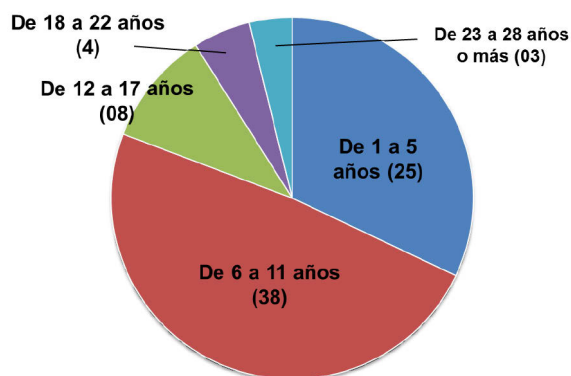


Gráfico 3: Experiencia laboral de los participantes.

Una vez obtenidos los datos a través del cuestionario inicial y cuestionario 2, se procedió a la selección de los informantes clave para las entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Para ello, se tomaron en cuenta los criterios de selección referidos en el capítulo 4 de esta tesis. Los profesores informantes clave que participaron en las entrevistas fueron nueve profesores de inglés venezolanos, entre ellos tres hombres y seis mujeres de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. De los nueve profesores, cuatro de ellos se encontraban trabajando en el nivel de Educación Universitaria para el momento en el que se les realizó las entrevistas, mientras que tres de ellos manifestaron estar trabajando en ambos niveles educativos (Media general y Universitario), y los dos restantes expresaron estar desempeñándose en el nivel de Educación Media General.

A continuación en el cuadro 4 se muestra un resumen con las características de los informantes clave de este estudio.

Cuadro 4: Resumen Características de los profesores informantes clave.

Profesor Informante (PI)	Años de graduado	Años de experiencia como docente de inglés	¿Tiene estudios de posgrado?	Nivel educativo en el que se desempeña actualmente	¿Ha vivido en un país de habla inglesa?
PI1	7	8	Si	Media general y Universitario	No
PI2	25	22	Si	Universitario	Si
PI3	8	23	Si	Universitario	Si
PI4	9	18	No	Universitario	No
PI5	8	8	Si	Media general y Universitario	No
PI6	11	11	Si	Universitario	Si
PI7	7	9	No	Media general	No
PI8	2	5	En curso	Media general y Universitario	No
PI9	11	11	Si	Media general	Si

6.4.2 Participantes en otras investigaciones

A través de la revisión bibliográfica realizada sobre estudios anteriores, y descrita en el capítulo 3 de esta tesis, se puede observar que la mayoría de las investigaciones analizadas también se inclinaron hacia el estudio de las percepciones de los profesores de inglés en diferentes contextos y desde diferentes ángulos. La cantidad de participantes también varió en cada uno de los estudios. Así por ejemplo Methitham (2009) realizó su investigación con ciento ocho profesores de Tailandia, Butler (2007) con ciento doce profesores de Japón, mientras que Cox y Assis-Peterson (1999) trabajaron con cuarenta profesores brasileños, y Jenvey (2012) con siete profesores en Inglaterra. Otros estudios como los de Barros (2012), Chacón et al. (2003), Dimova (2011), Liu (1999a), Llurda (2007), también tomaron a los profesores de inglés como los participantes de sus

investigaciones, y el número de ellos también varió, encontrándose estudios con cuarenta, catorce, quince, siete, y ciento un participantes respectivamente (véase capítulo 3).

Por otro lado, los estudios de Brutt-Griffler y Samimy (1999), Chacón y Girardot (2006), Floris (2013), Khan (2009), reflejan que los participantes en sus estudios fueron estudiantes del profesorado de inglés o estudiantes de maestría de diferentes contextos mundiales, incluyendo a los Estados Unidos considerado como país perteneciente al círculo interno (Kachru, 1992). El estudio de González (2005) fue el único que reportó haber considerado entre sus participantes a personas de diferentes profesiones, edades, nacionalidades y géneros que se encontraban residenciados en Inglaterra para el momento del estudio. Esta tesis como ya se mencionó más arriba, enfocó su atención en los profesores de inglés de un contexto específico de Venezuela, quienes además de ser usuarios del idioma poseían conocimientos pedagógicos y experiencia laboral y académica de cómo enseñarlo.

6.5 Resultados propiamente dichos

Esta sección comienza con una visión general de lo que reveló el análisis global de los datos desde los diferentes instrumentos de recolección de datos (descrito en el capítulo anterior). Se adopta en este capítulo un abordaje temático para la presentación de los resultados, resumiendo cuestiones principales y líneas temáticas en frases descriptivas, proposiciones o enunciados proposicionales que captan la esencia del macro-análisis realizado. En consonancia con la descripción del proceso de análisis de datos en el capítulo precedente, se ha procurado integrar los resultados del microanálisis en una descripción holística, integral que hace eco del macro análisis realizado a los diferentes tipos de datos con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Se presenta a continuación una lista de los enunciados proposicionales que funcionan en esta tesis como indicadores que anticipan la presentación detallada de los resultados.

Resultados relacionados con las concepciones sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional.

1.- Los participantes revelaron una comprensión acrítica de la hegemonía del inglés en el mundo.

- Revelaciones de otras investigaciones con respecto a la comprensión acrítica de la hegemonía del inglés.

- Síntesis del enunciado proposicional 1.

2.- Los participantes mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria.

- Síntesis del enunciado proposicional 2.

3. Los participantes revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo - no nativo del inglés fundamentado en el concepto de 'native speakerism'.

- Conexión global con trabajos previos.

- Síntesis del enunciado proposicional 3.

Resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.

1.- Los participantes concibieron la enseñanza del inglés como una actividad apolítica aunque simultáneamente favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés.

- Conexión global con estudios previos.

- Síntesis del enunciado proposicional 1.

2.- Los participantes revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la transformación y contextualización de la enseñanza del inglés en Venezuela.

- Síntesis del enunciado proposicional 2.

3.- Los participantes se identificaron con prácticas translingües (translanguaging) en el marco de la interculturalidad.

- Revelaciones de otras investigaciones con respecto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés.

- Síntesis del enunciado proposicional 3.

A continuación se presentan estos enunciados uno a uno. En este capítulo se centra la atención sobre el primer grupo, es decir aquellos resultados que tienen relación con las concepciones de los profesores

sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional, en tanto que en el capítulo siguiente se aborda el segundo grupo, esto es, los resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. Cada enunciado proposicional se resume luego de su presentación y se realiza una síntesis general de todos al final. A lo largo de ambos capítulos se comparan y contrastan los resultados obtenidos en esta investigación con otros en la bibliografía analizada en el capítulo 3, así como con las bases teóricas que sustentan este estudio.

Con el propósito de ilustrar los resultados, se insertan en ambos capítulos algunos ejemplos múltiples de extractos de respuestas de los participantes tanto en los cuestionarios como en las entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Para identificarlos, se utiliza un numeral al final de cada extracto que indica la procedencia del relato y el número de participante, esto con el objetivo de preservar su anonimato y responder a cuestiones de confidencialidad en la investigación cualitativa (Cohen, Manion y Morrison, 2007); es decir, por ejemplo, para los extractos del cuestionario inicial se utilizan las letras CI seguido del número de cuestionario, y el número de la pregunta en el cual se encuentra la intervención: [CI1: 2]; para los relatos del cuestionario 2 se utilizan las letras CII seguido del número de cuestionario, y el número de la pregunta del cual se extrajo el relato: [CII1: 5]; y para los testimonios extraídos de las entrevistas semi-estructuradas se usan las letras EPI (entrevista profesor informante) seguido del número de entrevista y el número de línea en la que se ubica lo expresado dentro del formato en el proceso de codificación: [EPI1: 283]. De igual forma, se remarcan con cursiva las partes clave de los extractos que constituyen la evidencia que sustenta el análisis realizado.

6.5.1 Los participantes revelaron una comprensión acrítica de la hegemonía del inglés en el mundo

Los participantes revelaron una comprensión acrítica de la expansión y uso del inglés en el mundo al concebirlo como un idioma neutro necesario para la comunicación y desarrollo personal, profesional y académico de las personas. Las reflexiones de los participantes de este estudio condujeron a develar sus percepciones sobre la expansión del inglés como un aspecto natural y positivo fundamentado principalmente en razones históricas, económicas, culturales y de funcionalidad.

Entre algunas de las razones históricas que según los participantes de este estudio han apoyado la hegemonía del inglés en el mundo se encuentra por un lado el poder de colonización del imperio británico, y por el otro, el surgimiento de los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial como una de las potencias con mayor fuerza económica en el mundo (Graddol, 1997). Este aspecto deja entrever que aunque los participantes de este estudio mostraron tener consciencia de que la expansión del inglés en el mundo se debió en gran parte a la influencia ejercida por estas naciones sobre los demás pueblos del mundo en distintos sentidos, ellos no vincularon esa hegemonía con intentos de reproducción ideológica ni de homogenización lingüística y cultural (Kachru, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996). Por el contrario, percibieron desde un punto de vista positivo que el inglés se haya convertido en una lengua funcional que permite la comunicación de las personas de diferentes partes del mundo. Para algunos participantes, el hecho de que el inglés sea la lengua con mayor expansión a nivel global se debió tal vez a una casualidad de la vida que le permitió estar en el lugar correcto en el momento en que debía estarlo (Crystal, 2003a).

Estos argumentos se evidenciaron en las intervenciones de los participantes de este estudio en los diferentes tipos de datos. Así por

ejemplo, se observó que la mayoría de los participantes aludieron a la colonización como una de las razones históricas de la expansión del inglés en el mundo. Se marcan en cursiva las evidencias que soportan estos argumentos, y se hace lo mismo a lo largo del capítulo.

(...) la colonización del imperio británico influyó muchísimo en ello. Las diferentes colonias inglesas alrededor del mundo, pues creo que sirvieron para promover el uso del inglés, inclusive como segunda lengua, más que todo en muchos países alrededor del mundo. Entonces yo creo que esa es una de las principales razones de la expansión del inglés, viéndolo desde el punto de vista histórico [EPI2: 11].

(...) también quizás como punto de vista de potencia general que significa el inglés, bueno precisamente después de la segunda guerra mundial, hubo mucho más repercusión en lo que se refiere al idioma. La presencia de Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Australia, pues incidió bastante en que el inglés haya sido tan necesario para todo lo que significó la segunda guerra mundial [EPI7: 11].

(...) sé por qué ha llegado el inglés a ser tan pero tan funcional. Por estas mismas razones de tipo históricas, la expansión del imperio británico fue tanta, es más, la primera imprenta en el mundo es de origen británico, el inglés se sobrepuso al latín a través de la imprenta, los textos, los escritos y todos en un momento del mundo llegaron a ser más en inglés que el latín y otras lenguas. Por eso su predominancia en el mundo [EPI4: 102].

El comentario “*el inglés se sobrepuso al latín a través de la imprenta, los textos, los escritos y todos en un momento del mundo llegaron a ser más en inglés que el latín y otras lenguas*” [EPI4: 102] realizado por el profesor informante 4 en las entrevistas, demuestra su concientización con respecto a que el inglés se ha sobrepuesto por encima de otros idiomas no sólo en su uso para la comunicación oral, sino también para la difusión de la información de forma escrita en textos académicos y científicos. Pero vale la pena mencionar que a pesar de que este participante asomó conciencia sobre la preponderancia que ha tomado el inglés por encima de otras lenguas apoyada por fuerzas coloniales, éste no mostró un punto

de vista crítico con respecto a la reconstitución de desigualdades estructurales y culturales generadas por esa preponderancia del inglés sobre otras lenguas (Kubota, 2002).

Asimismo, los participantes revelaron que el interés por el aprendizaje del inglés en Venezuela se ha debido principalmente a la influencia de Estados Unidos e Inglaterra que han impuesto el idioma como una necesidad para el progreso no sólo a nivel personal, sino también a nivel social. Esto se pudo evidenciar por ejemplo, en la respuesta de uno de los participantes en el cuestionario 2 cuando agregó:

(...) El idioma universal por excelencia (quizás más impuesto por dominación que ganado por excelencia lingüística) ha sido el inglés. Venezuela se encuentra inmerso en un marco donde la influencia de este idioma (gracias a Estados Unidos-Inglaterra) ha hecho que el interés por la lengua se ha debido a la necesidad, a la idea de superación, mejoramiento, o inclusive, una norma familiar, porque es necesario saber inglés [CII9: 1].

El argumento de este participante en los cuestionarios sin dudas demuestra su conocimiento con relación a que el aprendizaje del inglés en Venezuela ha sido impuesto por los países con mayor poderío mundial, así lo expresó con sus propias palabras cuando dijo “*el idioma universal por excelencia (quizás más impuesto por dominación que ganado por excelencia lingüística) ha sido el inglés*” [CII9: 1], pero sin embargo no reflejó un punto de vista crítico con respecto a que esa imposición responde a intereses ocultos en distintos niveles tanto económicos, políticos, ideológicos, entre otros (Phillipson, 1992, 2010).

En este mismo sentido, los participantes de este estudio sustentaron la hegemonía del inglés en el mundo basada en razones económicas que ubican a los Estados Unidos como una de las mayores potencias comerciales a nivel mundial, y por ende al inglés como la lengua más utilizada en los intercambios económicos y comerciales. Así por ejemplo

se evidenció en los relatos de los profesores informantes 6 y 7 en las entrevistas cuando acotaron:

[el inglés] es el idioma comercial, el idioma que ya por muchos años, como Estados Unidos pues ya sabemos que siempre ha sido una potencia, pues es como el idioma con el que todo el mundo se comunica a nivel de negocios, y por eso, creo que también se ha convertido en el idioma que más se utiliza [EPI6: 7].

(...) considero que una de las cosas que ha hecho la expansión es precisamente desde el punto de vista que ha funcionado siempre con los países de habla inglesa como que han sido y siguen siendo potencia desde el punto de vista comercial y creo que es uno de los aspectos más incidentes allí [EPI7: 7].

(...) la parte comercial creo que es la que ha hecho que haya tenido un auge importantísimo y prácticamente sea el idioma universal como comúnmente se conoce [EPI7: 18].

Los participantes de este estudio también percibieron positivo la expansión del inglés en el mundo fundamentada en razones de tipo cultural, ya que según ellos, ese amplio uso del inglés como lengua de contacto en el mundo ha servido para el intercambio no solo económico sino también cultural de los diferentes pueblos del mundo. Esto, según los participantes, ha sido una causa poderosa de la necesidad de aprenderlo y manejarlo. Así lo dejaron ver los profesores informantes clave en las entrevistas cuando afirmaron:

(...) a nivel cultural, creo que esa expansión se debe a ese intercambio intercultural de las comunidades del mundo y viene de allí, que se ha dado que se ha utilizado, se tomó el inglés como esa lengua principal para la comunicación intercultural entre las naciones [EPI2: 21].

La parte cultural, y sociocultural también ha hecho que el idioma se convierta en una moda, prácticamente en una moda y luego también en una obligación, tanto en el aspecto socio cultural como: hobbies y también por intereses económicos, profesionales, y educativos [EPI5:11].

Aunque el comentario *“la parte cultural, y sociocultural también ha hecho que el idioma se convierta en una moda, prácticamente en una moda y luego también en una obligación”* [EPI5: 11] demuestra el conocimiento de este profesor con respecto a que el inglés ha sido impuesto como un capital que debe ser adquirido por las personas para tener mayor acceso al progreso personal y profesional, éste no mostró ningún tipo de resistencia ni de opinión crítica con respecto a esa imposición.

También es importante mencionar que así como los participantes de este estudio vincularon la propagación del inglés en el mundo con razones de tipo cultural, de igual forma lo hicieron con la funcionalidad que ha tenido el idioma para la comunicación de las personas en los distintos contextos mundiales, al punto de considerar que *“el inglés se ha convertido en una lengua de encuentro en el mundo”* [EPI4: 83]. Esto se alinea con el punto de vista positivo sobre el dominio del inglés enunciado por Master (1998), quien afirma que el inglés se ha convertido en la lengua de encuentro que ha facilitado la comunicación universal. Esta concepción positiva del uso del inglés en el mundo como una lengua de encuentro, se pudo evidenciar en los relatos de los participantes cuando afirmaron:

(...) esa lengua de encuentro puede utilizarla cualquier persona, si yo soy de un lado del mundo donde hablo una lengua y lo voy a utilizar y necesito comunicarme por x, y o z razón y necesito comunicarme con una persona de otra parte del mundo, cuya lengua es diferente a la que yo hablo, y si esa persona habla inglés y yo también, yo considero al inglés como esa lengua de encuentro con la cual podemos comunicarnos [EPI4: 85].

(...) me puedo comunicar no solo con los nativos sino con muchas personas con chinos, con gente que no habla nuestra lengua (español), con italianos, con iraníes, e incluso con turcos [EPI2: 74].

Los participantes en sus relatos no solo manifestaron ese beneficio de comunicación e intercambio universal a través del inglés, sino que

también lo asociaron con la facilidad para la comunicación local de las personas en un mismo país donde se hablan diferentes dialectos. En este sentido, los participantes percibieron el inglés como esa lengua de encuentro tanto a nivel global como local (McKay, 2002). Los participantes afirmaron:

(...) inclusive hay países en donde hay varios dialectos y entonces se comunican es en inglés y han escogido el inglés para comunicarse [EPI3: 14].

La expansión de este imperio británico generó la apertura de esta lengua a todo nivel de la sociedad, inclusive podemos ver en países muy pobres como África en donde el inglés se maneja de una manera muy fácil. Muy funcional. Niños, jóvenes manejan el inglés, y eso lo veo positivo porque estas personas pueden llegar a comunicarse más [EPI4: 72].

El gráfico 4 resume las causas que según los participantes de este estudio han fundamentado la expansión del inglés en el mundo.

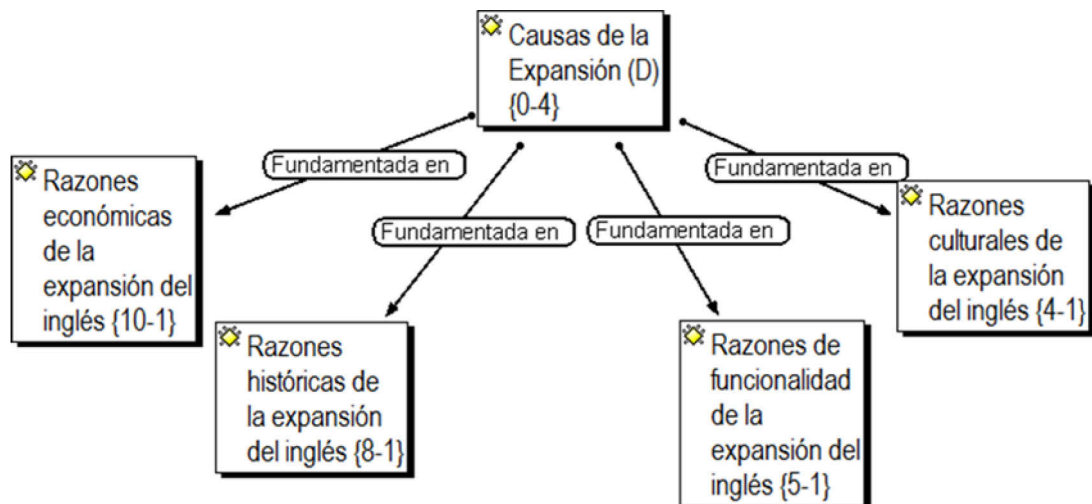


Gráfico 4: Causas de la expansión en el mundo según los participantes.

Los participantes de este estudio también reflejaron su comprensión acrítica de la hegemonía del inglés en el mundo cuando manifestaron su percepción del inglés como un idioma neutro, libre de ideologías, cuya función principal está vinculada primordialmente a la de servir como medio de comunicación y de enlace entre las personas a nivel mundial. Así lo demostraron los participantes cuando agregaron:

(...) yo veo el idioma como un medio de comunicación, para poder optar por un mejor trabajo, también viendo las perspectivas de la comunicación para poder comunicar ideas, pero realmente nunca lo he visto como algo político [EPI6:52].

(...) yo si lo veo que es apolítico, yo lo veo más desde la neutralidad de querer aprender un idioma de nuevo como seres sociales que somos y no porque quiera imperar una ideología o que se quiere llevar al mundo a que pensemos como piensa el pueblo norteamericano o el pueblo británico [EPI2: 65].

(...) indudablemente es apolítico, en ningún momento las personas se identifican cuando se está hablando del idioma, aun cuando se habla que la cultura es importante para el aprendizaje del idioma, pero es que el idioma se toma como desde un punto de vista más internacional, más universal, y no necesariamente como avocado hacia una nación o hacia unas naciones en específico [EPI7: 73].

Estos argumentos “yo veo el idioma como un medio de comunicación” [EPI6: 52], “yo si lo veo que es apolítico” [EPI2: 65], “indudablemente es apolítico (...) el idioma se toma como desde un punto de vista más internacional, más universal” [EPI7: 73] de los participantes muestran su concepción acrítica del idioma al dejar de lado las ideologías e intereses sociales, políticos y económicos que acompañan el extensivo uso del inglés en el mundo, al punto de considerarlo como un idioma apolítico, neutral y beneficioso para el crecimiento personal y profesional. Estas percepciones de los participantes también reflejaron su poca consciencia sobre las múltiples implicaciones socioculturales, políticas y pedagógicas asociadas a la hegemonía del inglés en el mundo (Auerbach, 1995;

Canagarajah, 2002; Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994, 2000; Pennycook y Countant - Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004; Tollefson, 1995). Se limitaron a mostrar su concepción técnica y funcional del idioma para la comunicación, y para la información. Estos aspectos también se evidenciaron en algunas respuestas de los participantes en el cuestionario 2 cuando se les indagó acerca de la importancia de aprender inglés en Venezuela. Por ejemplo uno de los participantes respondió:

[El inglés] es útil en cualquier país del mundo sin importar cuál sea el idioma oficial del mismo, ya que siempre habrá alguien que hable inglés, es necesario en el mundo de los negocios, de la investigación, de las innovaciones tecnológicas, en fin, el inglés está en todas y cada una de las áreas del conocimiento de una u otra manera, motivo por el cual su aprendizaje es sumamente importante, no solo en Venezuela sino en todo el mundo [CII7: 1].

Los participantes también revelaron la vinculación de la expansión o hegemonía del inglés con los procesos de globalización mundial. Por tanto, señalaron que el aprendizaje del inglés en la actualidad representa una necesidad para estar informados y comunicados sobre lo que acontece en el mundo. De esa manera, manifestaron que el inglés es el idioma necesario para interactuar en las redes sociales, acceder al internet y a la tecnología móvil. Esto se evidenció en los argumentos de los participantes cuando agregaron:

Es una necesidad porque formamos parte de un mundo globalizado; en el cual todos estamos interconectados formando comunidades científicas, académicas, laborales, etc. que permiten el intercambio de ideas, saberes, experiencias, conocimientos y esto se da con el manejo de las nuevas tecnologías y los idiomas, siendo el inglés una lengua franca que permite mantener comunicados a millones de personas de diferentes países y culturas con una sola lengua [CII8: 1].

[El inglés] es el idioma de la tecnología, la informática sobre todo. La mayoría de textos, informes de investigación, de revistas

científicas, y *casi todos los textos que se obtienen, que se consiguen en la web están en inglés*. Por eso su gran uso y su gran funcionalidad [EPI4: 22].

Las frases “*es una necesidad porque formamos parte de un mundo globalizado*” [CII8: 1], “[*El inglés*] *es el idioma de la tecnología, la informática sobre todo*” [PI4: 22] emitidas por estos participantes demuestra su concepción acrítica del uso del inglés en el mundo como herramienta de homogenización cultural e ideológica que responde a intereses económicos, políticos y culturales de alguno países con mayor poder en el mundo (Canagarajah, 2002; Guilherme, 2002; Kubota, 2002; Phillipson, 1992, 2001, 2010).

De igual forma, los participantes mostraron su percepción del inglés como la lengua franca mundial que, según ellos, permite la comunicación universal de las personas a través de un mismo idioma. Así por ejemplo lo reflejaron los profesores informantes clave 2 y 3 en las entrevistas cuando aseguraron:

(...) lengua franca significa eso, un idioma que es vehículo para comunicarnos con otras culturas y como a nivel mundial ese idioma es inglés pues ese es el nombre que se le está dando [EPI2: 262].

(...) el inglés, sobre todo el inglés norteamericano, se ha convertido en lengua franca porque muchos países que no son de habla inglesa lo están utilizando para comunicarse, y como objeto de estudio para que la gente pueda tener mejoría económica o mejorías laborales (...) la lengua franca se entiende como un idioma que se convierte en algo de uso universal, porque a la larga muchos países utilizan ese idioma para comunicarse y para otros fines [EPI3: 89].

Si bien los participantes de este estudio percibieron el inglés como una lengua franca (Jenkins, 2000, 2002; Seidlhofer, 2001, 2003) para el intercambio comunicativo y comercial de las personas en diferentes partes

del mundo, estos no demostraron su visión crítica con respecto a que este se puede convertir en un instrumento para perpetuar la dominación de los países del centro (Holliday, 2005, 2009; Phillipson, 2001, 2008). Así por ejemplo en los comentarios “*lengua franca significa eso (...) un idioma que es vehículo para comunicarnos con otras culturas*” [EPI2: 262], “*la lengua franca se entiende como un idioma que se convierte en algo de uso universal, porque a la larga muchos países utilizan ese idioma para comunicarse y para otros fines*” [EPI3: 89] se demuestra que los participantes percibieron el idioma como desconectado de los tantos propósitos especiales que sirven de base a los dominios sociales.

El gráfico 5 representa parte del análisis de los relatos de los participantes en este estudio con relación al uso del inglés para los intercambios y su relación con los procesos de globalización.

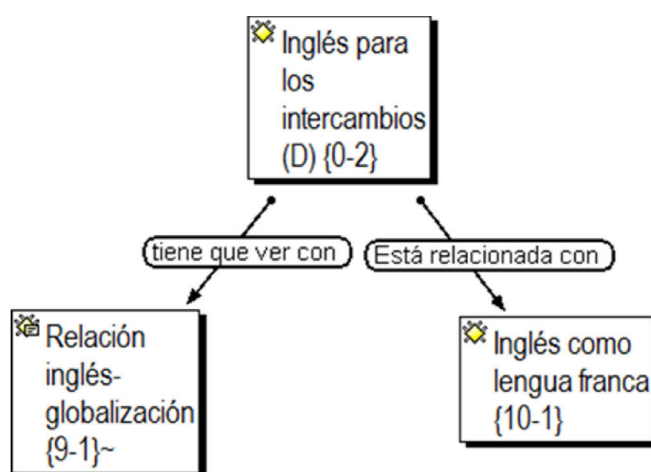


Gráfico 5: Inglés para los intercambios.

Las manifestaciones de los participantes de este estudio por medio de las cuales otorgaron legitimidad al uso del inglés a nivel mundial, son percibidas por algunos autores (Canagarajah, 1999a; Pennycook, 1994;

Phillipson, 1992, 2000, 2001; Tsuda, 1994,1997) como ideas que suponen intereses imperiales de los países con mayor poder en el mundo, al imponer el inglés como el idioma con mayor importancia y prestigio a nivel mundial. Pero, según las opiniones de los participantes de este estudio, el uso y aprendizaje del inglés responde a las necesidades de intercambio, no solo a nivel comercial, sino también a nivel académico, científico, tecnológico y cultural provocado en gran parte por los procesos de globalización que se suscitan a nivel mundial y que promueven al inglés como el idioma que da acceso a la información, a la tecnología y al avance de los pueblos (Pennycook, 2010).

En tal sentido, estos participantes percibieron el inglés como una exigencia de la globalización para estar a la par con los avances que se desarrollan diariamente en la sociedad. Esto concuerda con las ideas de Kumaravadivelu (2008) quien considera la globalización como el resultado de las transformaciones de la vida social contemporánea en todas las dimensiones, tanto políticas, económicas, culturales, tecnológicas, académicas e individuales, y que ha traído como consecuencia la necesidad de manejar una lengua común como un pre requisito para el éxito de las personas (Modiano, 2001).

Es necesario aprender inglés en Venezuela así como en cualquier otro país hispano hablante ya que a través de este los profesionales y/o público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales [CII36: 1].

(...) es cuestión de interés, de surgir, o sea son cuestiones serias, no es tanto la moda, sino es serio porque lo necesito, me lo exige la globalización, la internacionalización como le dicen los españoles, es recomendable el manejo de una lengua extranjera, en este caso el inglés [EPI5: 190].

(...) Éste permite tener mayor oportunidad de crecimiento profesional en cualquier ámbito, debido a que el inglés es el idioma universal y por excelencia, el más ampliamente usado en

el mundo para la gran mayoría de especializaciones de índole profesional y académica [CII26: 1].

En ese sentido, los participantes concibieron el inglés como una necesidad para un mejor bienestar económico y académico, y por tanto, manifestaron acriticamente la vinculación del uso y aprendizaje del inglés con las oportunidades de avance y progreso económico y profesional de las personas. Asumieron el manejo del inglés como una ventaja para aquellas personas que lo han aprendido. Así se evidenció en los comentarios *“a través de este los profesionales y/o público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales” [CII36: 1], “éste permite tener mayor oportunidad de crecimiento profesional en cualquier ámbito” [CII26: 1],* pero no demostraron consciencia crítica sobre la contribución de la hegemonía del inglés con las desigualdades sociales, políticas y económicas (Phillipson, 1992; Tollefson, 2000). Por el contrario, percibieron el inglés y su aprendizaje como un aspecto necesario y beneficioso para su realización personal y profesional, ya que según ellos, el manejo del idioma permite el acceso al conocimiento y a diferentes recursos (Kubota y Ward, 2000). Así lo dejaron ver los participantes cuando acotaron:

(...) el conocimiento siempre nos va a privilegiar sobre otros, o sea, en el caso de una segunda lengua, si yo tengo la oportunidad de conocer una segunda lengua seguro voy a tener privilegio sobre una persona que no lo conozca a la hora de por ejemplo recibir una beca para asistir a una conferencia internacional [EPI2: 392].

Es necesario aprender inglés en Venezuela así como en cualquier otro país hispano hablante ya que *a través de este los profesionales y o público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas*

más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales [CII36: 1].

De igual forma, los participantes asociaron el manejo del inglés con mejores y mayores oportunidades de encontrar empleo, y de escalar de posición en sus trabajos, ya que según ellos, este idioma es tomado como un requisito de competencia para el otorgamiento de un puesto de trabajo; por tanto, el inglés significa para estos participantes un idioma que abre puertas, que ofrece oportunidades y beneficios. Esto se pudo evidenciar en sus testimonios cuando agregaron:

He tenido muchas oportunidades de tipo laboral y de tipo inclusive personal. Que me han (...), el hecho de que solamente manejar el inglés en sus cuatro destrezas me ha generado ciertos tipos de beneficios, muchas ventajas, el inglés llamémoslo desde este punto de vista abre puertas desde el punto de vista profesional. A parte que es muy enriquecedor a nivel personal [EPI4: 47].

(...) a nivel laboral el que tú sepas inglés te pone por encima de alguien que no sepa inglés. Pero yo no lo vería como un estrato social sino como una habilidad de más [EPI9:85].

(...) a veces es un requisito laboral. Para conseguir un empleo se necesita que la persona hable inglés y que hable inglés bien [EPI3:79].

(...) también a veces puede ser un requisito profesional si usted quiere obtener un mejor trabajo. Y generalmente, un mejor trabajo tiene que ser generalmente en la parte de los negocios, usted tiene que hacer negocios con personas de otros países, con otros empresarios y necesita comunicarse porque de repente los japoneses o de repente un alemán no sabe hablar español, entonces, el único idioma en el que los dos pueden coincidir es el inglés [EPI6: 33].

La frase “a nivel laboral el que tú sepas inglés te pone por encima de alguien que no sepa inglés” [EPI9: 85] emitida por el profesor informante 9 en las entrevistas deja entrever su visión del inglés como

una obligación para optar por un puesto de trabajo y la posibilidad de tener un estatus de superioridad por encima de otras personas, pero es importante señalar que este profesor no demostró concientización con respecto a que esa hegemonía del inglés también se vincula con el mantenimiento de desigualdades de poder y recursos (Phillipson, 1992, 2010).

El gráfico 6 que se presenta a continuación muestra en resumen las razones que según los participantes de este estudio justifican el uso del inglés en el mundo.

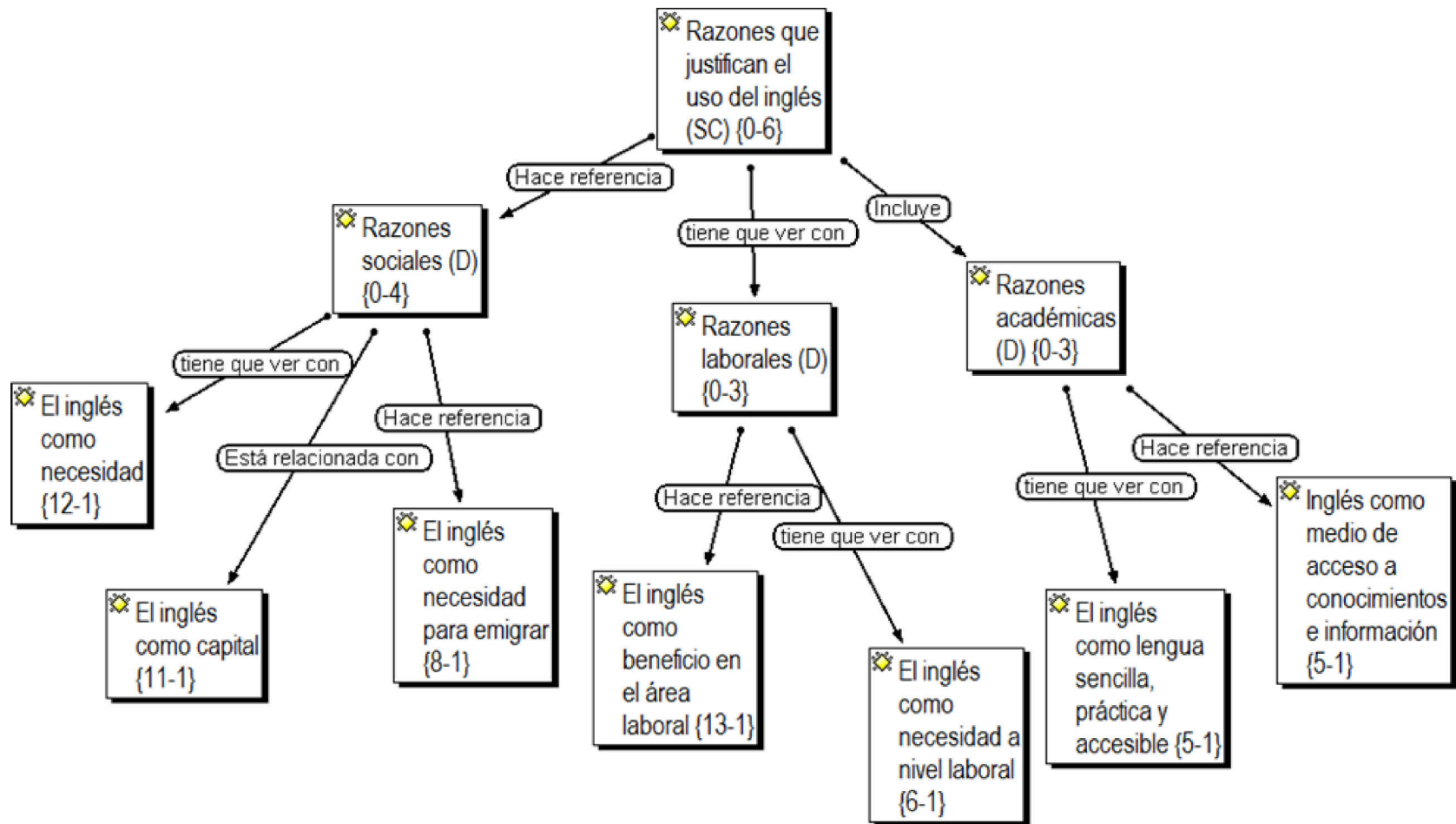


Gráfico 6: Razones que justifican el uso del inglés a nivel mundial según los participantes.

6.5.1.1 Revelaciones de otras investigaciones con respecto a la comprensión acrítica de la hegemonía del inglés

Los resultados condensados en la frase proposicional 1 referida a la comprensión acrítica de los participantes sobre la hegemonía del inglés en el mundo se vincula en gran medida con los resultados obtenidos por varios de los trabajos revisados en el capítulo 3 de esta tesis (Barros, 2012; Chacón y Girardot, 2006; Floris, 2013; González, 2005; Llurda, 2007; Methitham, 2009). En estos trabajos también se demuestra la comprensión de los participantes sobre la expansión y uso del inglés como un fenómeno natural y beneficioso, asociado mayormente con la modernidad, el progreso y la globalización.

Así por ejemplo, de forma similar a lo hallado en este estudio, González (2005) y Methitham (2009) argumentaron que los participantes percibieron el inglés como una herramienta necesaria y beneficiosa para la comunicación de las personas en el mundo, así como una clave de acceso al progreso y al éxito tanto personal como profesional. De igual forma, Chacón y Girardot (2006) revelaron en sus resultados que los participantes, al igual que en este estudio, percibieron la expansión del inglés asociada con los procesos de globalización mundial, lo cual justifica de alguna manera la necesidad de aprender el idioma para ganar acceso a la información, el conocimiento y la tecnología.

En ese mismo sentido, Floris (2013) también reveló que los participantes en su estudio asociaron la expansión y uso del inglés con la globalización y además relacionaron el inglés con el término lengua franca, asunto que también se reflejó en esta tesis cuando los participantes se refirieron a que el inglés es hoy día el idioma para los intercambios, no solo comerciales sino también comunicativos.

En líneas generales, se evidencia similitud en los resultados de esta investigación con relación a los trabajos revisados en el capítulo 3 de esta tesis, en los que los participantes concibieron la hegemonía del inglés como un aspecto positivo y su uso como un símbolo de estatus y prestigio tanto personal como profesional (Barros, 2012; Llurda, 2007).

6.5.1.2 Síntesis del enunciado proposicional 1

Resumiendo, el resultado captado en el enunciado proposicional 1 hace alusión a la comprensión acrítica de los participantes sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional. Las experiencias y vivencias relatadas por los participantes en este estudio permitieron evidenciar su concepción del inglés como uno de los idiomas con mayor prestigio y significación social en el mundo que legitiman tanto su uso como su necesidad de aprendizaje.

Para los participantes en este estudio la hegemonía del inglés es vista como un fenómeno natural y positivo asociada principalmente a cuestiones históricas, comerciales y de comunicación. Asimismo, vincularon el extensivo uso del inglés con los procesos de globalización y la necesidad de acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología. Las percepciones de los participantes en este estudio mostraron escasa concientización sobre la vinculación de la hegemonía del inglés con las múltiples implicaciones lingüísticas, ideológicas, socioculturales, políticas y pedagógicas que trae consigo su uso extensivo en el mundo (Canagarajah, 1999a; Sharifian, 2009; Phillipson, 1992; Pennycook, 1994).

6.5.2 Los participantes mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria

Los participantes de este estudio revelaron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas al considerar el inglés como un idioma neutro, útil y necesario para la comunicación internacional, pero paralelamente como una forma de expresión cultural e identitaria de las personas, asunto en el que la neutralidad tendría escasa cabida. De igual forma, manifestaron su reconocimiento a las diferentes variedades y acentos del inglés, pero al mismo tiempo mostraron su preferencia por las variedades norteamericana y británica. Asimismo, revelaron su sentido de propiedad o de pertenencia del inglés como idioma internacional, lo cual resulta contradictorio con las concepciones anteriores acerca de la neutralidad del idioma

Los relatos de los participantes en este estudio, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, reflejaron sus percepciones en cuanto al uso del inglés como instrumento de comunicación en el mundo. Para estos participantes, el inglés ha jugado un papel importante en las relaciones comerciales y de intercambio de los países, no solo a nivel económico sino también a nivel cultural. Según los participantes, el inglés significa un vehículo neutro para la comunicación y expresión de las personas, cuya inteligibilidad debe ser negociada y medida de acuerdo con el entendimiento y comprensión de los oyentes. Estos aspectos se pueden evidenciar en los relatos de los participantes en las entrevistas cuando afirmaron, por ejemplo:

(...) la importancia del idioma inglés es muy vital para nosotros y creo que todo el mundo necesita comunicarse de alguna manera y creo que este idioma ha sido seleccionado por todas las comunidades internacionales para poder comunicar sus ideas [EPI8: 16].

(...) *todo el mundo habla inglés porque es una necesidad*, es una lengua que pareciera ser un medio, un enlace, entre mi lengua extranjera y la otra lengua [EPI5: 223].

La frase “*todo el mundo habla inglés porque es una necesidad*” utilizada por el profesor informante 5 en las entrevistas refleja su concepción acrítica y neutra de la hegemonía del inglés en el mundo, al cual le atañe su legitimación a la necesidad de relacionarse y/o comunicarse con otras personas, dejando de lado los intereses escondidos detrás de la imposición que ha implicado la necesidad de manejar el inglés a nivel mundial.

El gráfico 7 sintetiza los conceptos utilizados por los participantes de este estudio y que demuestran su manera de legitimar el uso del inglés en el mundo como un medio para la comunicación de las personas.

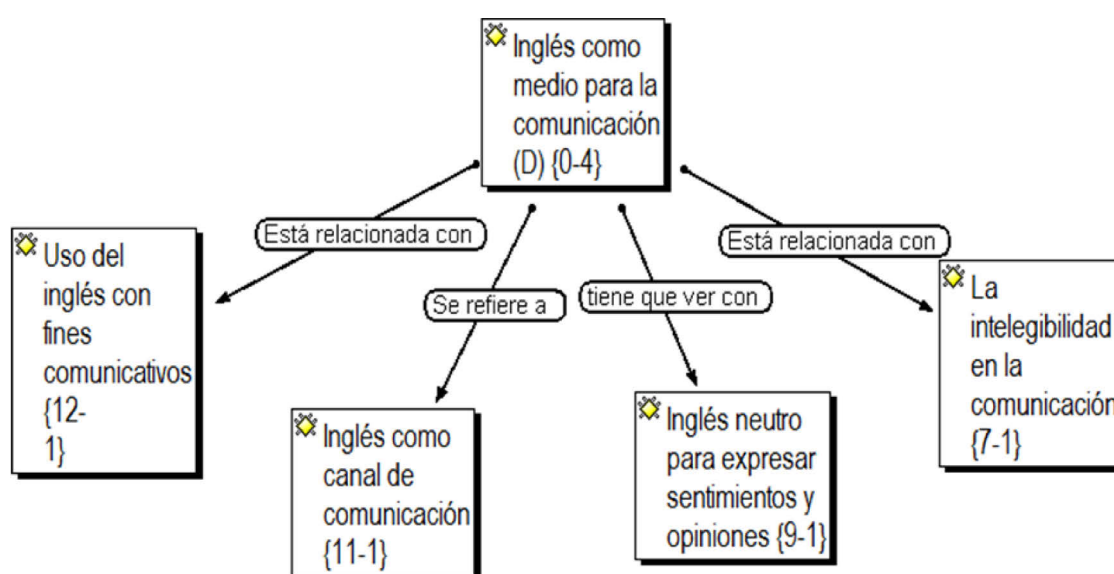


Gráfico 7: Inglés como medio para la comunicación.

Simultáneamente y en forma aparentemente contradictoria, los participantes concibieron el inglés como un medio para la expresión cultural e identitaria de las personas (Canagarajah, 1999a). Según los participantes, el inglés puede ser usado para proyectar la cultura local y la identidad regional y nacional de los ciudadanos. Este aspecto denota su concientización del idioma no solo como un sistema lingüístico sino también como una práctica social que permite la negociación de identidades (Canagarajah, 1999a; Norton, 1997, 2010).

Por tanto, se observó que los participantes de este estudio no sólo percibieron el inglés como un medio neutral para la interacción y comunicación con otras personas en el mundo, sino también como un vehículo para la expresión de quiénes son y de dónde provienen (Chacón, 2006a, Norton, 1997). Así lo dejó ver por ejemplo el profesor informante clave 5 en el cuestionario 2 y el profesor informante 1 en las entrevistas cuando afirmaron:

(...) Mi énfasis como profesor radica en enseñar un idioma respetando la cultura de la lengua extranjera, pero también manteniendo la identidad cultural de la lengua materna, es una negociación. También utilizo esa L2 para proyectar quién soy, pero lo importante es comunicarse debidamente [CII2: 9].

(...) Por eso anteriormente señalaba la importancia de darle cabida a la globalización, pero defendiendo el arraigo cultural de las naciones porque no podemos perder, por ejemplo, por el proceso de globalización olvidar quiénes somos y de dónde venimos [EPI1: 188].

(...) debemos considerar las particularidades de cada país; es decir, ir como a la par del proceso de globalización, pero del proceso también de arraigo cultural y de identidad cultural, o sea, tiene que ir de la mano, por tanta expansión no puede desaparecer la idiosincrasia de los pueblos [EPI1:25].

(...) parte de lo que estábamos hablando anteriormente de la identidad cultural, de mi arraigo cultural, no tengo que deshacerme de lo mío o evitar lo mío y copiar lo otro, sino que desde como yo soy utilizando unas herramientas y haciendo

buen uso del idioma puedo comunicarme con cualquier persona del mundo sin dejar de ser yo [EPI1: 227].

Este último relato del profesor informante 1 en las entrevistas se alinea con el concepto de identidad de Norton (1997, p. 410) cuando afirma que la “identidad se refiere a cómo la gente entiende su relación con el mundo, cómo esa relación es construida en el tiempo y espacio, y cómo la gente entiende sus posibilidades para el futuro”. En este mismo sentido, otro participante en uno de los cuestionarios argumentó que el inglés como idioma internacional no solo sirve para proyectar la cultura local venezolana, sino también para mejorar su calidad de vida y su visión de mundo. Así lo dejó ver cuando aseguró:

Sirve para proyectar culturalmente a Venezuela utilizando como medio el idioma Inglés. Dado que el siglo XXI tiene como característica principal la expansión en las comunicaciones sin importar las barreras de distancia geográfica, generándose la globalización, situación por la cual se hace indispensable el aprendizaje de una lengua extranjera para facilitar intercambios comunicacionales, que se traducen en crecimiento cultural de los venezolanos, aumento de turismo en el país, entre otras bondades económicas y laborales que permiten mejorar la calidad de vida del venezolano y su visión del mundo [CII34: 1].

La frase de este participante cuando agrega “*sirve para proyectar culturalmente a Venezuela utilizando como medio el idioma inglés*” [CII34: 1], sin dudas refleja su concientización y apropiación lingüística del inglés al visualizarlo como un idioma que sirve para expresar su identidad y cultura local (Canagarajah, 1999a).

Otro participante relató su comprensión del inglés como medio de proyección de la cultura local al manifestar la manera en cómo relaciona los contenidos de su clase de inglés con las tradiciones propias de su región. En tal sentido acotó:

(...) como le decía hace un momento, *se trabaja en base a temas que son nuestros*, entonces allí de verdad que *ellos llegan a entender que estamos hablando incluso de tradiciones como elevar una cometa, como correr, como bañarse en una laguna, pero a través del inglés* y que nos identifica bastante a nosotros (...) *es proyectar lo local a través del inglés* [EPI7: 569].

La expresión utilizada por este profesor informante 7 en las entrevistas al decir “*es proyectar lo local a través del inglés*” [EPI7: 569] revela el entendimiento que tiene en cuanto al uso del inglés como medio para la expresión de la cultura local y de su propia identidad como venezolano, además que refleja su preocupación por contextualizar sus clases al incorporar entre sus contenidos las costumbres y tradiciones propias de su región. La afirmación realizada por este participante muestra la necesidad de concebir el inglés como un vehículo para la proyección y expresión cultural e identitaria de los pueblos de la periferia, tal como ha sido sugerido por algunos autores quienes señalan que el idioma es inseparable de las relaciones sociales (Canagarajah, 1999a; Norton, 1997).

El gráfico 8 muestra los códigos relacionados con la dimensión *inglés para la expresión cultural* que emergieron luego del análisis de los relatos de los participantes en este estudio.

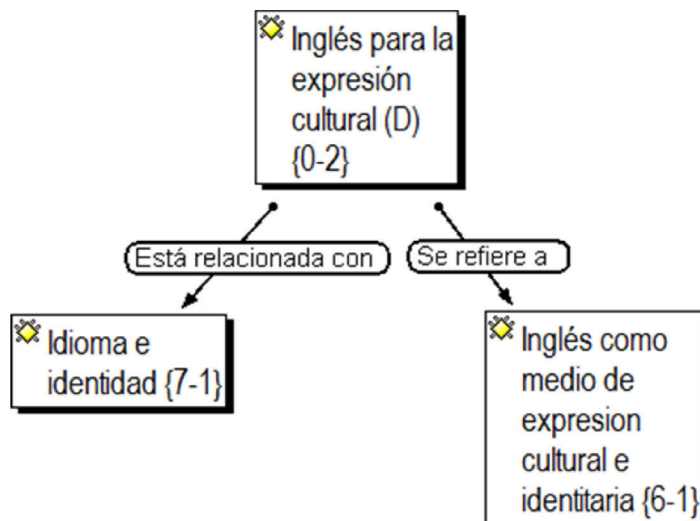


Gráfico 8: Inglés para la expresión cultural según los participantes.

A pesar de todo lo que manifestaron los participantes sobre su percepción del inglés como un medio para la expresión cultural e identitaria y que ha sido ilustrada en los párrafos anteriores, resulta interesante captar las contradicciones de estos participantes cuando señalaron que el acento en el inglés es un asunto que merece poca importancia. Si bien el acento es considerado como una marca identitaria que identifica a los individuos como miembros de un grupo particular (Walker, 2010), los participantes de este estudio lo concibieron como un asunto que merece poca importancia porque, según ellos, lo más importante es la comunicación fluida entre las personas, lo cual es contradictorio. En tal sentido, para estos participantes resultó más importante el desarrollo de una pronunciación del inglés que sea entendible para el oyente y que permita la comprensión en la comunicación (Smith, 1992), que el acento que posea el hablante. Así se evidencia en algunos relatos de los participantes cuando manifestaron:

Yo no creo que el acento sea importante porque, bueno para mí una cosa es pronunciación adecuada de una palabra y otra cosa

es el acento. Entonces para mí realmente no tiene importancia [EPI6: 139].

Lo importante de todo esto del acento es darse a entender, que si un acento es británico, que si otro es americano, para mí lo importante es darse a entender sin importar qué acento tenga [EPI4: 152].

El acento no es importante siempre y cuando facilite la comunicación con cualquier hablante nativo o no del idioma inglés; es decir, que la pronunciación, la entonación y ritmo estén acordes con el sistema fonético y fonológico del idioma inglés [CI63: 4].

Al mismo tiempo, se encontraron contradicciones en los argumentos de algunos participantes que manifestaron su percepción del acento como un asunto poco importante, pero simultáneamente argumentaron que preferían exponer a sus estudiantes a la práctica de las variedades y de los acentos norteamericanos y británicos por ser considerados los más conocidos y aceptados por los estudiantes. Este asunto se pudo evidenciar, por ejemplo, en los testimonios presentados a continuación del profesor informante 8 en las entrevistas cuando agregó:

(...) el acento no tiene nada de importancia porque el acento es una cosa muy propia de cada pueblo de cada región, así como en nuestro país, nosotros vivimos en la región andina que tiene sus propias cualidades, sus propias especificaciones [EPI8: 113].

Pero más adelante en la entrevista este mismo participante afirmó:

(...) Yo los incentivo mucho a que escuchen música, que vean programas de tv, series, películas todas americanas y que ellos traten de emular algunas palabras y que ellos mismos traten de explorar cómo mejorar su acento [EPI8: 141].

Este último argumento del profesor informante 8 cuando agrega que incentiva a sus estudiantes para que emulen la pronunciación de los hablantes ‘nativos’ presentes en los programas de tv, series y películas americanas da cuenta de su escasa consciencia con respecto a los debates actuales sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, en los que se recomienda su enseñanza como un idioma plural con sus múltiples variedades y acentos, y no desde la posición prescriptiva y tradicional en la que se busca emular al hablante ‘nativo’ (Modiano, 2009).

De igual manera, otros participantes manifestaron su preferencia por las variedades y acentos norteamericano y británico cuando afirmaron:

(...) Es normal que en Venezuela, los estudiantes exijan-demanden un inglés con acento Americano o Británico, alguna otra variación de la lengua puede sonar para los estudiantes como ‘incorrecta’ o ‘mal pronunciada’. Existe una confusión entre la pronunciación del inglés y la gramática-sintaxis o estructuras del inglés. Pero en particular, enseño-presento estas dos principales variedades, por ser las más demandadas [CII9: 3].

Las variedades de inglés que en particular me agradan y tengo interés son el inglés americano y el inglés británico. Ambos difieren en sí mismos debido al tipo de cultura que pertenecen y otro elemento de importancia la diferencia de pronunciación. En lo personal, las dos variedades son fáciles para la comprensión auditiva. Ambas variedades representan las dos culturas más conocidas, así que tienen una proyección y reconocimiento a nivel mundial donde cualquier persona es capaz de identificar y diferenciar entre el inglés británico y americano [CII3: 3].

Este aspecto revelado en los extractos anteriores sin dudas se alinea con las creencias erróneamente reproducidas en la sociedad sobre la existencia de un acento o variedad ‘ideal’ del inglés (Lippi – Green, 1997), atribuido mayormente a los hablantes ‘nativos’ de los países del círculo interno (Kachru, 1992). Esto de algún modo demuestra la necesidad de exposición de los profesores de inglés de los países periféricos a las

discusiones actuales de TESOL en las que se promueve la concientización sobre el respeto a las múltiples variedades de inglés en el mundo y su uso en los diferentes contextos multiculturales, sin presuponer a las variedades americana y británica como las estándares por las que se deben medir y evaluar el resto de variedades de inglés (Modiano, 2009).

De forma similar, se pudo develar que los participantes de este estudio aún se encuentran influidos por la creencia reproducida sobre la existencia de un inglés estándar, definido por ellos mismos como “*el inglés que la gran mayoría de la gente que habla inglés en Estados Unidos utiliza y con el cual se comunican*” [EPI3: 213]; “*un inglés gramaticalmente correcto con altos de niveles de comunicación*” [CII10: 4]; “*una forma del idioma inglés aceptada globalmente como ‘correcta’*” [CII31: 4]. De la misma manera, el profesor informante 1 en las entrevistas definió el inglés estándar como el inglés hablado por los ‘nativos’ para comunicarse. Así se evidenció en su relato cuando manifestó:

(...) un inglés lo más parecido por no decir lo más exacto posible al inglés de los países de habla inglesa, bien sea Estados Unidos, Canadá, o Reino Unido. Ese sería como el inglés estándar. Lo más idéntico, lo más fiel, lo más copia de lo que está allí para que las personas se puedan comunicar de una manera mejor [EPI1: 211].

Otro participante en el cuestionario 2 también mostró su visión con respecto a que el inglés estándar es el hablado por los hablantes ‘nativos’ del inglés. A tal efecto agregó:

El inglés estándar es aquel en el cual se trata que las personas tengan un conocimiento único del idioma tomando como referencia los países en los cuales se origina el idioma como por ejemplo Reino Unido, por tanto las personas que aprenden el idioma deben mantener la misma pronunciación, acento, etc. de un nativo [CII8: 4].

En ese mismo sentido, varios participantes argumentaron que ese inglés estándar debería ser usado por la mayoría de los profesores de inglés de los contextos periféricos. De tal forma que agregaron:

Principalmente *pienso que ese inglés estándar lo deberían manejar personas públicas, profesores sobretudo* empezando por ellos porque ahí es donde se inicia [EPI4: 174].

(...) *deberían manejarlo por lo menos hablando de Venezuela todos los docentes de inglés* y cuando hablo de docentes de inglés no hablo solo a nivel universitario sino los docentes de bachillerato [EPI7: 273].

Este aspecto sin dudas evidencia las contradicciones existentes en los pensamientos de los docentes participantes de este estudio, quienes por un lado manifestaron utilizar el inglés para proyectar su identidad y cultura, y por otro mostraron su sumisión a la imposición de ideales y normas de homogenización y estandarización lingüística al aceptar la autoridad del hablante 'nativo' o variedades de inglés 'nativas' sobre las variedades 'no nativas' del idioma (Canagarajah, 1999b).

El gráfico 9 que se presenta a continuación representa una síntesis del análisis de los testimonios de los participantes en cuanto sus percepciones sobre el acento y las distintas variedades de inglés en el mundo.

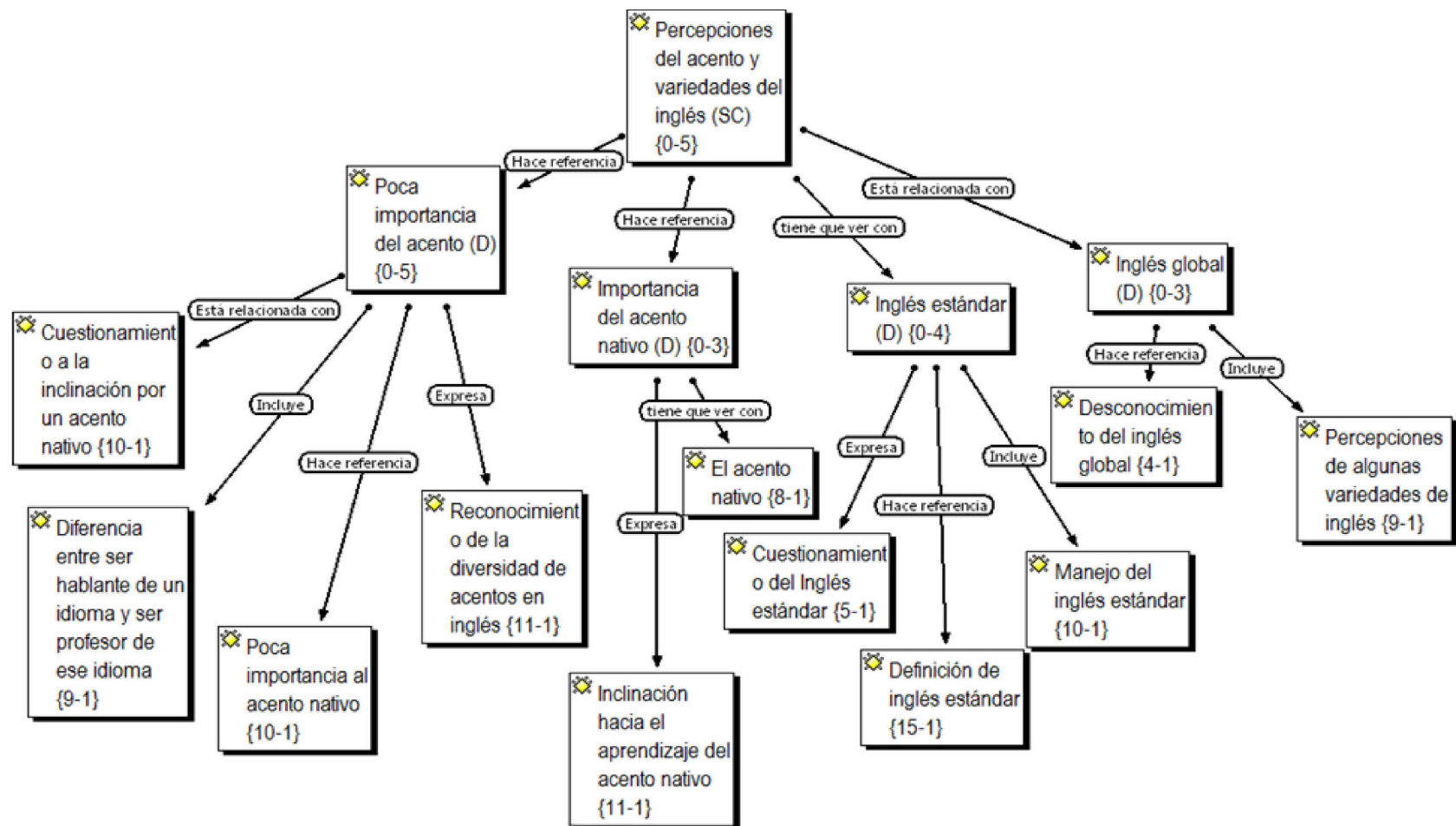


Gráfico 9: Percepciones de los participantes sobre el acento y variedades del inglés.

El análisis de los relatos de los participantes en este estudio también reveló la concientización de estos profesores con respecto al sentido de pertenencia del idioma. En sus testimonios manifestaron su conocimiento y entendimiento de que el inglés como idioma internacional pertenece a todo aquél que lo hable, sin importar su nacionalidad o lugar de origen (Canagarajah, 2007; Holliday, 2005; Rajagopalan, 2004; Widdowson, 1994, 2003). Este aspecto de alguna manera demuestra su sentido de reflexividad y de comprensión con respecto a que el inglés como idioma internacional ya no pertenece exclusivamente a los llamados hablantes 'nativos' del círculo interno (Kachru, 1992) como se ha manifestado por muchos años en la perspectiva estructuralista para la adquisición de segundas lenguas. Asimismo, expresaron su conocimiento con respecto a que, en la actualidad, el inglés como idioma internacional es mayormente utilizado por personas 'no nativas' del inglés que superan en número a los llamados hablantes 'nativos' del mismo (Graddol, 2006; Jenkins, 2006; Kachru, 1996a; Strevens, 1992). Estos aspectos se pudieron evidenciar en los relatos de los participantes cuando afirmaron:

En cuanto al uso del inglés por los no nativos, se está dando que ya las personas que hablan inglés en su mayoría, no son personas nativas, sino son personas no nativas. El número casi que triplica a los nativos [EPI1: 219].

(...) el que tiene el poder de hablar un idioma o tiene la capacidad tiene el poder de manipularlo, entonces ya el idioma, en el caso del inglés ya casi como que no le pertenece a Inglaterra solamente o a Estados Unidos, porque ya cada cultura lo adopta y lo hace suyo. Cuando nosotros aprendemos a hablar un idioma lo hacemos de nosotros también [EPI6: 341].

(...) el idioma inglés por ser un idioma internacional, es un idioma comercial y una herramienta de comunicación en cualquier lugar del mundo. Por lo tanto, quien aprende o tiene dominio de dicho idioma se apropia del él [CII25: 2].

Una nueva visión se ha generado a través de los años por el uso expansivo del idioma inglés, donde ya se percibe que *el idioma inglés no pertenece solo a países de habla inglesa sino al mundo*

globalizado que lo utiliza como lengua franca o vehicular para la comunicación oral, escrita y virtual. Se ha estimado hoy en día que el inglés es hablado en mayor proporción por no nativos del idioma más que por nativos [CII23: 2].

La gran influencia del inglés ha permitido posicionarse por sí mismo como el idioma más usado a nivel mundial producto de (marcas, publicidad, TV, información académica y científica, entre otros). Por la razón anterior, el inglés se ha convertido en un idioma con estatus global. *El idioma inglés no le pertenece a un país o una comunidad en particular; él mismo ha sido canal de comunicación de diferentes países de no habla inglesa.* Por lo tanto, el inglés es usado por aquellas personas que lo desean hablar y expresarse en el idioma por intereses personales o laborales; por ello *el uso del inglés no tiene limitantes para quien desee manejarlo sin distinción de nacionalidad, raza o cultura. Actualmente, los usuarios del inglés más influyentes son los no nativos de diferentes partes del mundo [CII3: 2].*

Las frases *“el inglés ya casi como que no le pertenece a Inglaterra solamente o a Estados Unidos, porque ya cada cultura lo adopta y lo hace suyo” [EPI6: 341], “el idioma inglés no pertenece solo a países de habla inglesa sino al mundo globalizado que lo utiliza” [CII23: 2], “el idioma inglés no le pertenece a un país o una comunidad en particular” [CII3: 2]* evidencian su concientización con respecto a que el inglés como idioma internacional no pertenece a una comunidad específica de hablantes.

Estas perspectivas de posesión o de pertenencia del inglés reveladas por los participantes de este estudio son consideradas como un hallazgo nuevo y relevante que contribuye a los debates actuales en *TESOL* que intentan desmitificar las ideas erróneamente reproducidas sobre los hablantes ‘nativos’ como los únicos dueños y hablantes legítimos del idioma (Braine, 1999a, 1999b; Canagarajah, 1999a; Cook, 1999; Holliday, 2005; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2004; Widdowson, 1994, 2003).

Es importante señalar que solo dos de los trabajos revisados en el capítulo 3 de esta tesis dieron cuenta de la percepción de los

participantes con respecto a la propiedad del inglés. Los trabajos de Dimova (2011) y Butler (2007), revelaron que los profesores participantes de dichas investigaciones consideraban al inglés como propiedad de los hablantes del círculo interno, aspecto que se opone a la visión mostrada por los participantes en este estudio con respecto a ese tema.

El gráfico 10 representa la dimensión *implicaciones de la expansión* surgida luego del análisis de los distintos tipos de datos, y muestra la conexión realizada por los participantes de este estudio entre la expansión del inglés y las perspectivas de pertenencia y uso del idioma por los hablantes 'no nativos' del inglés.

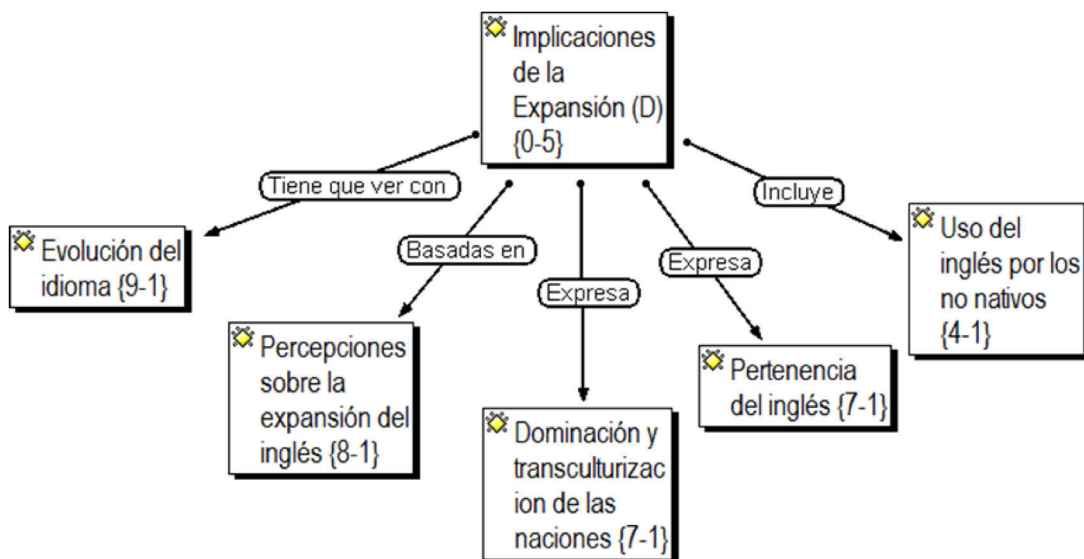


Gráfico 10: Implicaciones de la expansión del inglés según los participantes.

6.5.2.1 Síntesis del enunciado proposicional 2

En conclusión, los participantes revelaron su concepción del inglés como un medio neutro para la comunicación e intercambio comunicativo, y

simultáneamente, en forma contradictoria, manifestaron su uso para la proyección cultural e identitaria de los hablantes 'no nativos'. De igual forma, los participantes manifestaron ambivalencia en su percepción sobre las diferentes variedades y acentos en el inglés al afirmar por un lado que el acento en el inglés no merece importancia debido a la multiplicidad de variedades y acentos del inglés en el mundo, y por el otro, reflejaron su preferencia por el uso y enseñanza de las variedades norteamericana y británica. Al mismo tiempo, reflejaron su concientización con relación a que el inglés como idioma internacional no pertenece exclusivamente a los hablantes 'nativos' del círculo interno, aspecto que demuestra una vez más el carácter fluido y simultáneamente contradictorio de sus creencias.

6.5.3 Los participantes revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo - no nativo del inglés fundamentado en el 'native speakerism'

Los participantes de este estudio mostraron percepciones positivas hacia los hablantes y docentes 'no nativos' del inglés al señalar algunas fortalezas en comparación con los hablantes y docentes 'nativos' del idioma. También demostraron su inclinación a que los docentes 'no nativos' del inglés deberían tener oportunidades de vida o de estudio en países de habla inglesa con el propósito de mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma y ampliar su conocimiento sobre la cultura de los países angloparlantes. Asimismo, revelaron experiencias de discriminación y prejuicio hacia los docentes 'no nativos', fundamentadas en las ideas del '*native speakerism*' por las que han tenido que atravesar al momento de buscar empleo en contextos externos a su país de origen. La definición del '*native speakerism*' refleja la orientación tradicional de la enseñanza del inglés enraizada en una dinámica dicotómica en la que los hablantes 'nativos' del inglés son considerados la norma, los propietarios

del inglés y los expertos dotados naturalmente con habilidades para enseñarlo; en contraposición con los hablantes ‘no nativos’ considerados deficientes lingüística y culturalmente (Holliday, 2005; Houghton y Rivers, 2013).

La mayoría de los participantes de este estudio reflejaron percepciones positivas hacia los hablantes y docentes ‘no nativos’ del inglés al considerar el esfuerzo, constancia y dedicación necesarios para aprender una segunda lengua en un país de la periferia. De igual manera, consideraron a los docentes de inglés ‘no nativos’ como personas competentes para enseñar el inglés en este contexto, ya que según ellos, estos profesores cuentan con las competencias lingüísticas, experiencias y herramientas pedagógicas suficientes para orientar a sus estudiantes hacia el aprendizaje del idioma. Estos aspectos se pueden evidenciar en los relatos de los participantes. Por ejemplo, el testimonio del profesor informante 3 en las entrevistas revela parte de los asuntos sociopolíticos vinculados a la distinción reproducida entre los hablantes ‘nativos’ y ‘no nativos’ del inglés y que han sido debatidas en los últimos tiempos por varios académicos de la literatura de *TESOL* (Amin, 1999; Braine, 1999b; Canagarajah, 1999b; Holliday, 2005; Houghton, 2013; Houghton y Rivers, 2013; Liu, 1999b).

(...) he tenido oportunidad de estar en conferencias con profesores nativos y en conferencias con profesores no nativos y a ambos les he dado crédito porque primero, reconozco el gran esfuerzo que hacemos los profesores no nativos por aprender una segunda lengua, cosa que es envidiable por muchos docentes nativos que no saben una segunda lengua, mas nosotros tenemos esa ganancia [EPI2: 275].

Hay profesores no nativos que hablan muy bien el inglés, que tienen muy buena competencia, tienen un buen acento, y sin embargo son considerados no nativos porque no nacieron o no han vivido desde una temprana edad en un país de habla inglesa [EPI3: 288].

Los participantes de este estudio también manifestaron que los profesores ‘no nativos’ del inglés cuentan con mayor facilidad para explicar aspectos puntuales de la lengua (gramática, vocabulario, entre otros.), al tiempo que brindan a los estudiantes algunos consejos útiles en cuanto a la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje que sirven a los estudiantes para aprender el idioma con más facilidad; esto debido a que ellos experimentaron el mismo proceso de aprendizaje de una segunda lengua, asunto considerado por Deryvry-Plard (2013, p. 245) como “la legitimación profesional de los docentes no nativos”.

Al mismo tiempo, señalaron como ventaja del profesor ‘no nativo’ el manejo de la lengua materna de los estudiantes, lo que le permite al docente realizar comparaciones entre esa lengua (el español en el caso de los profesores venezolanos) y el inglés, con el propósito de desarrollar en los estudiantes sus competencias multilingües (véase el enunciado proposicional 3 del capítulo 7).

Todos estos aspectos se relacionan en gran medida con las ideas de Phillipson (1992) cuando afirma que los profesores ‘no nativos’ podrían estar mejor calificados para enseñar el idioma que los ‘nativos’ debido a que han pasado por el proceso complejo de adquirir el inglés como segunda lengua; y además, son conocedores de las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. A esto se le puede agregar su capacidad multicompetente de poner en práctica sus competencias lingüísticas tanto de la lengua materna como de la segunda lengua (Cook, 1999). Los participantes dejaron evidenciar estos asuntos cuando agregaron, por ejemplo:

(...) el docente no nativo conoce las dificultades al aprender otro idioma. Sabe los pasos que debe seguir un hablante no nativo para dominar la lengua meta. Podría fácilmente hacer comparaciones entre el español e inglés y contextualizaría o ejemplificaría mejor al dar su explicación, cosa que sería más complicada con un hablante nativo ya que este no domina

términos necesarios en L1 fundamentales para la mejor comprensión de L2 [CI30: 5].

(...) el docente no nativo conoce mejor la forma de enseñar el idioma ya que el mismo debió aprenderlo y sabe las dificultades que esto supone [CI12: 8].

(...) el docente no nativo entiende las dificultades de aprender el inglés como idioma extranjero, ya que ha estado antes en la posición de sus estudiantes; posee técnicas útiles que ayudan al aprendizaje de la lengua; comprende plenamente las dificultades y retos a los que se enfrentan sus estudiantes; es una prueba para los estudiantes de que sí se puede aprender otra lengua [CI17: 8].

Los participantes de este estudio también reflejaron como fortaleza de los docentes 'no nativos' el conocimiento tanto del contexto sociocultural de los estudiantes como de la cultura de los países angloparlantes, aspecto que les permite actuar como mediadores de lenguajes y culturas (Derivry-Plard, 2013). Por tanto, consideraron este aspecto en forma positiva, ya que según ellos, los docentes 'no nativos' pueden contextualizar la enseñanza de la lengua tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. Así lo dejaron ver en sus relatos cuando afirmaron:

(...) nosotros como docentes de inglés no nativos tenemos la oportunidad de conocer varios tipos de ingleses (...) tenemos la oportunidad de explicar también otras culturas y otros ingleses y llevar a los estudiantes a un conocimiento general, eso sí con una buena pronunciación, con una buena competencia del inglés y a su vez contextualizar y que los estudiantes lo puedan alcanzar bien [EPI1: 194].

El docente no nativo conoce el contexto cultural del propio país. Mientras, si bien el hablante nativo pudiera tener algunas 'ventajas comparativas', no conoce el contexto lingüístico-cultural de Venezuela. Y estoy partiendo del hecho de que el docente va a trabajar precisamente en Venezuela [CI29: 5].

(...) el docente venezolano conoce las dificultades que tienen los estudiantes de su propio país en el aprendizaje de dicha lengua y con base en estas dificultades generaría estrategias que convertirán en fortalezas dichas dificultades [CI38: 5].

El docente no nativo o de Venezuela conoce mejor las dificultades de los estudiantes venezolanos al aprender la nueva lengua, y estaría en mejores condiciones de ayudarles [CI27: 5].

Las frases “nosotros como docentes de inglés no nativos tenemos la oportunidad de conocer varios tipos de ingleses” [EP11: 194], “el docente no nativo conoce el contexto cultural del propio país” [CI29: 5], “el docente venezolano conoce las dificultades que tienen los estudiantes de su propio país en el aprendizaje de dicha lengua” [CI38: 5], resumen de forma general la percepción positiva que tienen los participantes de este estudio con respecto a los docentes ‘no nativos’ del inglés.

Por otra parte, los participantes de este estudio también manifestaron respeto y reconocimiento hacia los profesores ‘nativos’ del inglés y argumentaron que éstos suelen tener mayor fluidez y mejor pronunciación que los profesores ‘no nativos’; esto debido principalmente a su contacto permanente con el idioma. De igual forma, agregaron que los profesores ‘nativos’ del inglés tienen ventajas sobre los ‘no nativos’ por su conocimiento de frases idiomáticas en el inglés.

El gráfico 11 que se presenta a continuación representa la red semántica que resultó del análisis de los relatos de los participantes de este estudio con respecto a sus percepciones sobre los profesores ‘no nativos’ del inglés.

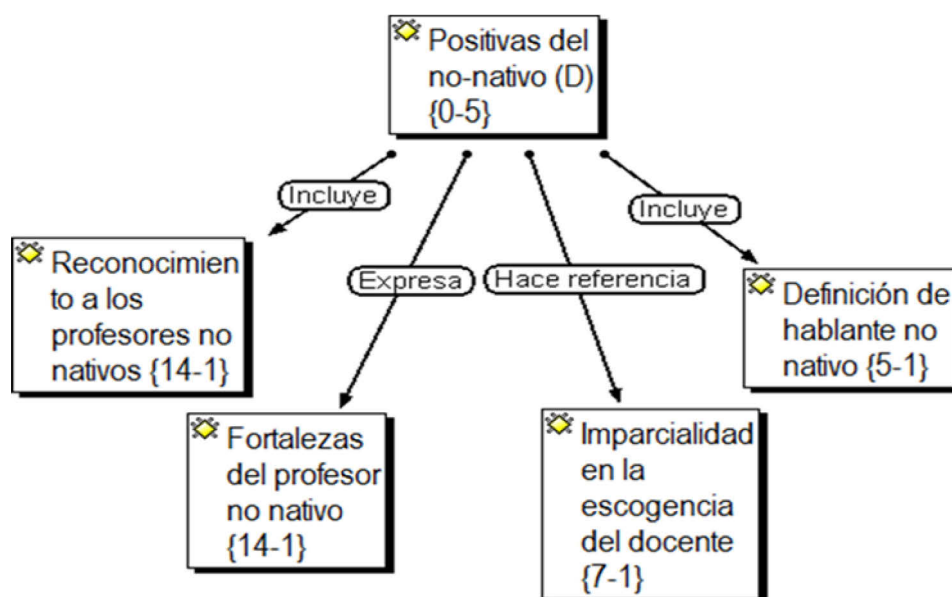


Gráfico 11: Percepciones positivas de los profesores ‘no nativos’ del inglés.

Es importante señalar que aunque los participantes de este estudio expresaron en sus testimonios respeto y reconocimiento a los profesores de inglés ‘nativos’ por sus capacidades de dominio lingüístico y cultural del idioma, no demostraron su afiliación a la creencia que el docente ‘nativo’ del inglés es el ‘ideal’ para enseñar el idioma en este contexto. Este aspecto demuestra de algún modo su concientización con respecto a la falacia del hablante ‘nativo’ del inglés (Phillipson, 1992) y su empoderamiento como profesores y hablantes competentes en el idioma.

El análisis de los testimonios de los participantes también reveló ideas opuestas entre sí, que emergieron de forma fluida y simultánea en sus relatos. Por un lado se mostraron empoderados al concebirse a sí mismos como competentes y en igual estatus a los docentes ‘nativos’ para enseñar el inglés, y por otro, manifestaron la necesidad de exposición de los profesores ‘no nativos’ al contacto con los hablantes ‘nativos’ en

contextos de habla inglesa. Es decir, los participantes manifestaron positivo y necesario que los profesores ‘no nativos’ tengan la oportunidad de vivir y/o estudiar en países de habla inglesa, esto como una condición que les ayudaría, no sólo a mejorar su inglés, sino también a conocer aspectos específicos concernientes a la vida de los hablantes ‘nativos’ y de su cultura.

A partir de esto se infiere que los participantes, tal vez de forma inconsciente, siguen atados a las ideas del ‘*native speakerism*’ (Holliday, 2005, 2006, 2013; Houghton y Rivers, 2013) y del imperialismo lingüístico y académico (Phillipson, 1992, 2010) que suponen la dependencia de conocimiento y la necesidad de ser aprobados y aceptados por los hablantes ‘nativos’ como docentes competentes para enseñar el inglés en contextos periféricos. Tales percepciones se evidenciaron en los relatos de los participantes en las entrevistas cuando afirmaron:

El viajar y estar en contacto con los nativos en su contexto sería el ideal para los profesores venezolanos [EPI4: 274].

(...) un profesor no nativo necesita estar viajando para actualizar su inglés en expresiones idiomáticas. No tanto en el acento. Expresiones idiomáticas, expresiones culturales, típicas de la lengua nativa, entonces hay que buscar su adaptación posiblemente en la lengua extranjera [EPI5: 672].

Porque una cosa es estudiar lo de los libros y otra cosa es vivirlo, que uno tenga que estar comunicándose con las personas de habla inglesa, en un supermercado, en una oficina, en una universidad con compañeros, ¡cuenta! ¡De verdad que cuenta mucho!...creo que el docente que si ha tenido esa relación, esa oportunidad de relacionarse directamente con la gente, con la cultura, con la sociedad, de esos países de habla inglesa, sí cuenta mucho para su background académico y como docente de inglés, y sí creo que todo docente de inglés debería tener esa oportunidad [EPI2: 154].

Otro aspecto importante develado a través del análisis de los testimonios de los participantes de este estudio en las entrevistas fue el hecho de que algunos de ellos habían experimentado situaciones discriminatorias y de estigmatización negativa por su condición como ‘no nativos’ del inglés, principalmente cuando buscaron trabajo como docentes de inglés en contextos fuera de Venezuela.

A tal efecto, uno de los participantes dio a conocer sus experiencias cuando intentó buscar empleo como profesor de inglés en países asiáticos y latinoamericanos, encontrándose con que la mayoría de institutos designados para la enseñanza del inglés preferían la contratación de hablantes ‘nativos’ del círculo interno. Esto sin dudas revela asuntos sociopolíticos vinculados a la enseñanza del inglés en los que se pone de manifiesto la generación de estereotipos y de discriminación hacia los hablantes y docentes ‘no nativos’ del idioma que van más allá de lo lingüístico (Houghton, 2013; Houghton y Rivers, 2013).

Estos aspectos concuerdan con el cuestionamiento hecho por Braine (1999b, p. 26) cuando manifiesta que los prejuicios y discriminaciones hacia los ‘no nativos’ se expande con velocidad en algunos países asiáticos en los que “ser hablante nativo del inglés es la principal cualificación para enseñar inglés, y este requisito es manifestado explícitamente en los anuncios de empleo”. Algunos de estos anuncios, muestran de manera explícita y otros de forma implícita, la preferencia que tienen algunos institutos y academias de inglés por profesores ‘nativos’ del idioma. En líneas generales, se evidencia la continuada existencia de ideas que sobreponen al hablante ‘nativo’ como el ideal y único preparado para enseñar el idioma (Holliday, 2005, 2006, 2009; 2013; Houghton y Rivers, 2013; Phillipson, 1992, 2010).

Los participantes de este estudio dieron cuenta de sus percepciones sobre la estigmatización a la que en muchos casos es sometido el

profesor 'no nativo' del inglés al ser considerado inferior al hablante o profesor 'nativo' del inglés (Braine, 1999a; Canagarajah, 1999b; Holliday, 2005, 2006, 2013; Houghton y Rivers, 2013; Phillipson, 1992). En tal sentido el profesor informante clave 1 en las entrevistas manifestó:

(...) pienso que se ha como estigmatizado mucho la enseñanza del inglés, primero partiendo de que tiene que ser un profesor nativo, que tiene que ser alguien que haya vivido allá, y si no, entonces no sirve. Pero no se han dado la oportunidad de indagar los perfiles, y bueno, él puede tener aspectos positivos pero los docentes de otros países no nativos del idioma pueden tener otras fortalezas también [EPI1: 343].

Asimismo, el profesor informante 3 en las entrevistas también se refirió a este aspecto desde su propia experiencia. En su relato expuso que aunque su nivel de inglés era muy bueno y había tenido la experiencia de vivir en un país angloparlante por largo tiempo, le fue imposible conseguir empleo como profesor de inglés en algunos institutos a los que aplicó en búsqueda de trabajo. En tal sentido, afirmó:

Aunque yo por ejemplo viví muchos años en Canadá y ellos consideraban que mi inglés era muy bueno, que mi acento era muy bueno, pero todos no éramos como ellos, no llegábamos a ser ellos a nivel de docencia, siempre salían con alguna puntita de que o que nosotros no teníamos el acento perfecto o que no sabíamos el idioma perfecto, o que no sabíamos los pequeños detallitos del idioma [EPI3: 533].

Este mismo profesor informante 3 reveló en las entrevistas, su experiencia cuando quiso buscar trabajo como docente de inglés en China y Colombia. Sus relatos se alinean con las afirmaciones realizadas por Braine (1999b), Houghton (2013), y Houghton y Rivers (2013) cuando se refieren a las situaciones de discriminación por las que atraviesan los profesores 'no nativos' de inglés en algunos países asiáticos al momento

de buscar trabajo. Este aspecto se evidenció en los testimonios de este participante cuando agregó:

(...) yo traté de buscar empleo en los países asiáticos porque hay muchos anuncios que aparecen en las páginas web que se buscan profesores de inglés pero siempre me encontraba con eso. Con esa piedrita de tranca de que a pesar de que mi currículum es muy bueno, de que mi experiencia en el inglés es muy buena, de que estudié inglés formalmente, la respuesta siempre era, buscamos profesores nativos, así un profesor nativo no sea graduado en el área ...Decían: 'We are looking for native teachers!' Pero ni siquiera llegábamos a las entrevistas. Varias veces yo escribí a las páginas web que buscaban profesores de inglés para las escuelas privadas y en dos oportunidades me contestaron que buscaban profesores nativos [EPI3: 294].

(...) en Bogotá me pasó lo mismo. Porque traté de meterme en colegios internacionales, y como eso es por agencias de empleo, buscan son nativos... uno piensa que porque habla el inglés y tiene competencia en el idioma, entonces se le van a abrir las puertas más fácilmente y nos encontramos que en el mismo campo de nosotros somos discriminados porque no somos nativos [EPI3: 310].

La última frase expuesta por el profesor informante 3 en este extracto “*nos encontramos que en el mismo campo de nosotros somos discriminados porque no somos nativos*” [EPI3: 310] hace eco de las afirmaciones de Canagarajah (1999b, p. 82) cuando asegura que la licencia profesional para un instructor de inglés como segunda lengua “es su identidad virtual como hablante ‘nativo’ del inglés”. Con esto se demuestra la continuidad y preponderancia que se ha dado a la falacia del hablante ‘nativo’ que no solo ha ayudado a los hablantes ‘nativos’ a preservar los empleos disponibles en los países del círculo interno, sino que también han tratado de monopolizar las vacantes en los países periféricos (Canagarajah, 1999b).

El gráfico 12 que se presenta a continuación sintetiza aspectos puntuales por los que han tenido que atravesar algunos de los participantes de este estudio por ser considerados docentes 'no nativos' del inglés.

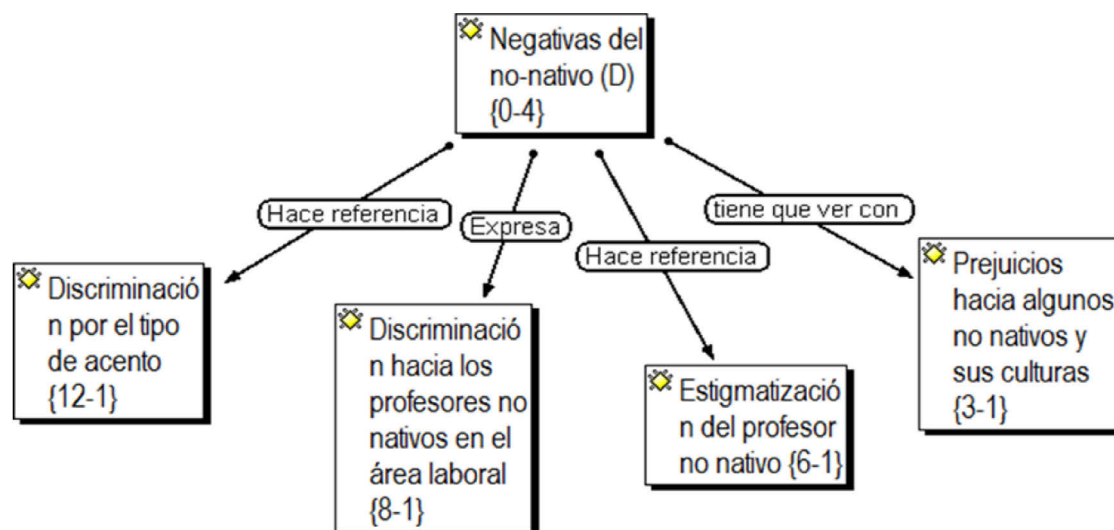


Gráfico 12: Percepciones negativas del docente no nativo según los participantes.

De acuerdo con los participantes de este estudio, la discriminación hacia los docentes 'no nativos' del inglés, en muchos casos está asociada con el acento que posee el hablante, el cual por naturaleza es diferente al de un hablante 'nativo' del inglés. Por tanto, el acento es un aspecto que se ha convertido en la denotación de estereotipos sociales que sobrepasan los asuntos simplemente lingüísticos (Amin, 1999; Lippi – Green, 1997; Llurda, 2009). Los profesores informantes clave 3 y 5 dieron cuenta en las entrevistas de cómo el acento del 'no nativo' es utilizado para discriminar y generar sentimientos de inferioridad en los docentes 'no nativos' del inglés. Esto se evidenció en sus relatos cuando afirmaron:

Era un aspecto muy frustrante, *me sentí bastante discriminada y bastante frustrada porque yo sabía que podía desempeñar una muy buena labor*, inclusive a veces por encima o mejor que un profesor que esté dando inglés simplemente por el hecho de que nació hablando inglés. Entonces precisamente por eso, y *una de las razones que exponen es por el acento* [EPI3: 301].

Lo que yo veo es que, *de parte de algunos no nativos (un poquito) cuando se van a estudiar a otros países y cuando regresan, se burlan de cómo hablamos aquí*, porque ellos creen que hablan con ese acento de nativo [EPI5: 315].

El relato expuesto por el profesor informante clave 5 cuando agregó que algunos ‘no nativos’ “*se burlan de cómo hablamos aquí*, porque ellos creen que hablan con ese acento de nativo” [EPI5: 315], denota la idea errónea mantenida por algunos docentes ‘no nativos’ del inglés sobre la existencia de un acento ‘ideal’, ‘correcto’, hablado principalmente por los pertenecientes al círculo interno (Kachru, 1992). Esta situación sin dudas interfiere en las percepciones de los docentes ‘no nativos’ que tienden a desvalorizar sus competencias en el inglés por no poseer el acento ‘nativo’ en el idioma, y por tanto, la adquisición del acento ‘nativo’ se convierte en uno de los supuestos erróneos que desafían la credibilidad de los hablantes y docentes ‘no nativos’ del inglés (Thomas, 1999). El gráfico 13 que se presenta a continuación resume de forma general las percepciones de los participantes sobre la dicotomía ‘nativo’ – ‘no nativo’ del inglés.

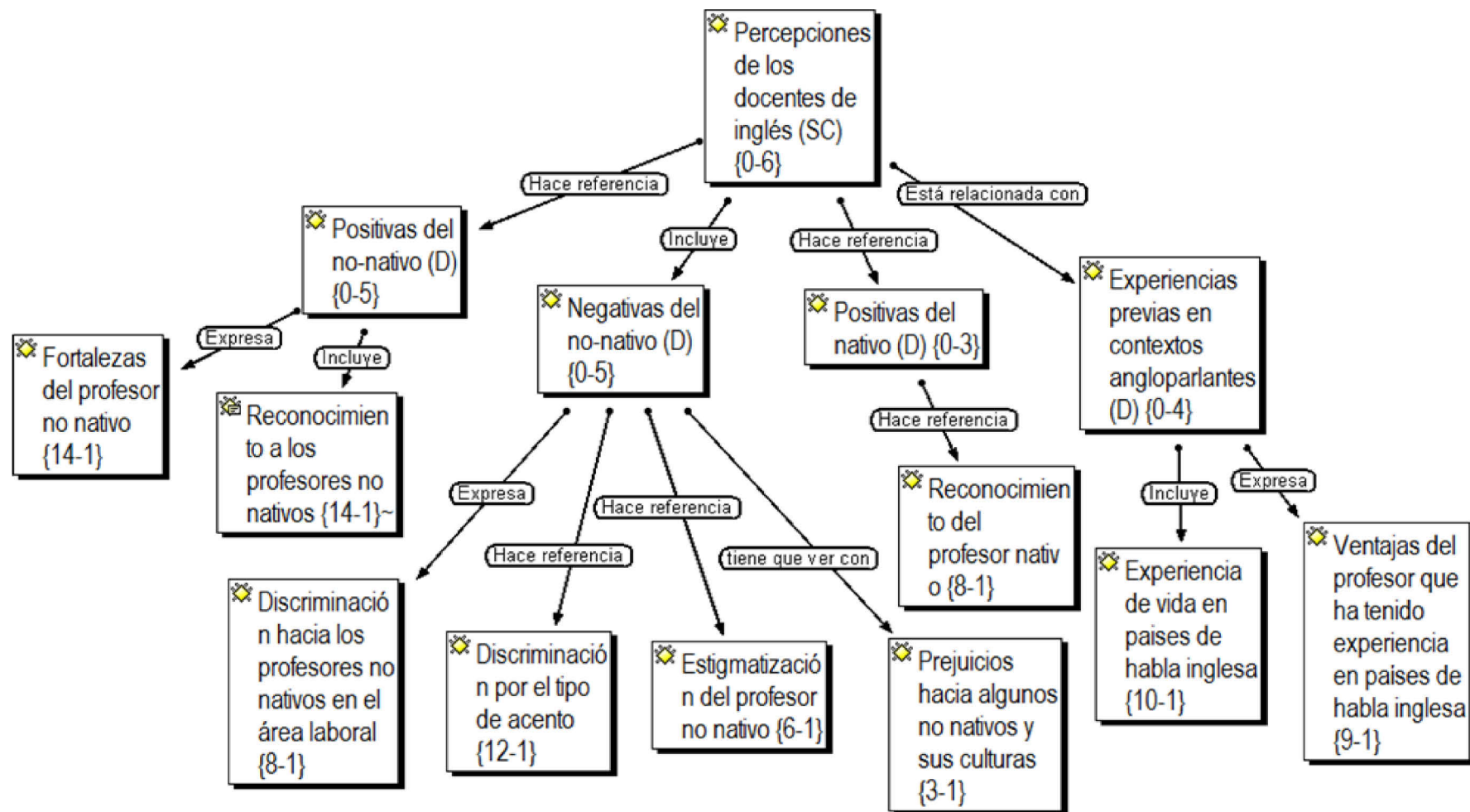


Gráfico 13: Percepciones de los docentes de inglés sobre la dicotomía 'nativo' – 'no nativo' del inglés.

6.5.3.1 Conexión global de los resultados condensados en el enunciado proposicional 3 y trabajos previos

Algunos trabajos revisados en el capítulo 3 de esta tesis (Brutt-Griffler, 1999; Dimova, 2011; Methitham, 2009; Liu, 1999a) también dieron cuenta de las perspectivas de los profesores de inglés en cuanto a las relaciones de poder desequilibradas existentes en las distinciones entre los hablantes y docentes 'nativos' y 'no nativos' del inglés (Canagarajah, 2002; Holliday, 2005, 2013; Houghton y Rivers, 2013; Pennycook, 1994, 1995; Phillipson, 1992, 2010; Tollefson, 2000).

Por ejemplo, Methitham (2009) dio a conocer que los participantes en su estudio se percibieron a sí mismos académicamente inferiores a los hablantes y docentes 'nativos' del inglés, al tiempo que mostraron su adherencia a los patrones y normas lingüísticas y pedagógicas provenientes de los hablantes 'nativos'. Este aspecto también se evidenció en el trabajo realizado por Dimova (2011) cuyos participantes expresaron sentirse inferiores lingüística y culturalmente con respecto a los hablantes 'nativos'.

Si bien los resultados de estos trabajos se relacionan con los obtenidos en esta tesis, cabe señalar que las percepciones de los profesores de inglés de este estudio presentaron contradicciones con respecto al tema, debido a que en algunos aspectos los participantes mostraron sentirse fortalecidos y empoderados por sus competencias tanto lingüísticas como pedagógicas para enseñar el idioma, pero simultáneamente reflejaron su adhesión a ideas enraizadas en el '*native speakerism*' cuando aseguraron que era necesario que los docentes 'no nativos' tuviesen la oportunidad de estudiar o vivir por un tiempo prolongado en un país angloparlante como condición para mejorar su inglés y conocimiento de asuntos culturales. Esta situación refleja que aunque explícitamente los participantes de este estudio no manifestaron percibirse a sí mismos

como inferiores a los hablantes o docentes ‘nativos’ del inglés, sí muestra que aún siguen atados a ciertas ideas que suponen que el aprendizaje del inglés solo podría lograrse en un ambiente de inmersión total en la cultura y contexto de los países del círculo interno.

Por otra parte, los estudios de Brutt-Griffler (1999) y Liu (1999a) también reflejaron en sus resultados un aspecto revelado en este estudio concerniente a la desvalorización de las competencias pedagógicas y prejuicio hacia los profesores ‘no nativos’ al ser menos preferidos en el mercado laboral. Estos hallazgos sin duda contribuyen con la necesidad de debatir y hacer evidente todos los asuntos sociales, políticos y de poder vinculados con la enseñanza del inglés en el mundo.

6.5.3.2 Síntesis del enunciado proposicional 3

En conclusión, los participantes de este estudio revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo – no nativo del inglés fundamentado en las ideas del ‘*native speakerism*’, las cuales suponen una superioridad a nivel lingüístico, cultural y pedagógico (entre otras dimensiones) de los hablantes y profesores ‘nativos’ del inglés en comparación con los docentes ‘no nativos’ del idioma. Los participantes demostraron contradicciones en sus relatos al considerar a los docentes ‘no nativos’ como multicompetentes para la enseñanza del inglés, pero simultáneamente reflejaron su adhesión a la idea de que el docente ‘no nativo’ debería vivir o estudiar en un país de habla inglesa para mejorar su inglés y ampliar su conocimiento con relación a asuntos culturales de los países de habla inglesa. De igual forma, revelaron experiencias de discriminación y prejuicio en el área laboral en contextos fuera de Venezuela al momento de buscar empleo como profesores de inglés.

6.6 Resumen general de los resultados

Se concluye este capítulo con un resumen general de los resultados, tal como fueron captados por los enunciados proposicionales desarrollados en cada sección. El enunciado proposicional 1 da cuenta de que los participantes en este estudio percibieron la hegemonía del inglés en el mundo como un fenómeno natural y positivo, asociada principalmente a cuestiones históricas, comerciales y de comunicación. También vincularon el extensivo uso del inglés con los procesos de globalización y la necesidad de acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología, mostrando escasa concientización y visión crítica sobre la vinculación de la hegemonía del inglés con las múltiples implicaciones lingüísticas, ideológicas, socioculturales, políticas y pedagógicas que trae consigo el uso extensivo del inglés en el mundo.

El enunciado proposicional 2 se refiere principalmente a las concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas que revelaron los participantes al percibir el inglés como un medio neutro para la comunicación, y al mismo tiempo como vehículo para la proyección cultural e identitaria de los hablantes 'no nativos' del inglés. Esas concepciones contradictorias también se reflejaron en las percepciones de los participantes en cuanto a las diferentes variedades y acentos del inglés al afirmar por un lado que el acento no merece importancia debido a la multiplicidad de variedades y acentos del inglés en el mundo, y por el otro, reflejaron su preferencia por el uso y enseñanza de las variedades norteamericana y británica. Al mismo tiempo, reflejaron su concientización con relación a que el inglés como idioma internacional no pertenece exclusivamente a los hablantes 'nativos' del círculo interno, aspecto que demuestra una vez más el carácter fluido y simultáneamente contradictorio de sus creencias.

El enunciado proposicional 3 se refiere al hecho de que los participantes en este estudio revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía

nativo – no nativo del inglés fundamentado en las ideas del '*native speakerism*', las cuales suponen una superioridad a nivel lingüístico, cultural y pedagógico (entre otras dimensiones) de los hablantes y profesores 'nativos' del inglés en comparación con los docentes 'no nativos' del idioma. Los participantes demostraron contradicciones en sus relatos al considerar a los docentes 'no nativos' como multicompetentes para la enseñanza del inglés, pero simultáneamente reflejaron su adhesión a la idea de que el docente 'no nativo' debería vivir o estudiar en un país de habla inglesa para mejorar su inglés y ampliar su conocimiento con relación a aspectos culturales de los países angloparlantes. De igual forma, revelaron experiencias de discriminación y prejuicio en el área laboral en contextos fuera de Venezuela al momento de buscar empleo como profesores de inglés.

El gráfico 14 resume en líneas generales la red de conceptos emergidos en el análisis de las concepciones de los profesores de inglés de este contexto sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional. La asociación representada en el gráfico 14 da cuenta de la diversidad de percepciones emergentes de los testimonios de los participantes de este estudio desde los diferentes tipos de datos y que fueron condensados en los enunciados proposicionales antes expuestos.

Las experiencias y vivencias relatadas por los participantes de este estudio como usuarios y profesores del idioma permitieron evidenciar su concepción del inglés como uno de los idiomas con mayor prestigio y significación social en el mundo que sustentan tanto su uso como su necesidad de aprendizaje. Tal percepción del inglés como el idioma para la comunicación internacional e intercultural de las personas en el mundo, se encontró desvinculada de las tantas implicaciones lingüísticas, ideológicas, socioculturales, políticas y pedagógicas que trae consigo el uso tan extensivo del inglés (Canagarajah, 1999a; Sharifian, 2009; Phillipson, 1992, 2010; Pennycook, 1994). Aunque en el análisis de los

relatos se percibió concientización de los participantes en algunos asuntos específicos como el reconocimiento de las diferentes variedades de inglés en el mundo, además del sentido de propiedad del idioma y de su percepción y reconocimiento como hablantes y docentes competentes del inglés, mostraron una concepción acrítica del uso y expansión del inglés al percibirlo como un idioma beneficioso y necesario para el progreso tanto a nivel personal como profesional.

Otro aspecto que merece ser comentado entre los hallazgos de este estudio es la aún persistente dicotomía entre los hablantes y profesores 'nativos' y 'no nativos' del inglés. Dicotomía que en muchos casos se personifica en la discriminación y prejuicios hacia los hablantes y profesores de inglés no nacidos en los países del círculo interno. Este asunto se relaciona en gran medida con las ideas expuestas por varios académicos de *TESOL* (Amin, 1999; Braine, 1999a, 1999b; Canagarajah, 1999b, 2002; Holliday, 2005, 2006; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Liu, 1999a; Thomas, 1999) que han enfatizado su trabajo en dar a conocer la vinculación entre el uso y enseñanza del inglés como idioma internacional y algunos aspectos sociopolíticos que permiten visualizar al inglés no sólo como un código lingüístico, sino también como un sistema de relaciones de poder – conocimiento que generan entendimientos particulares de su uso y enseñanza (Pennycook, 1994).

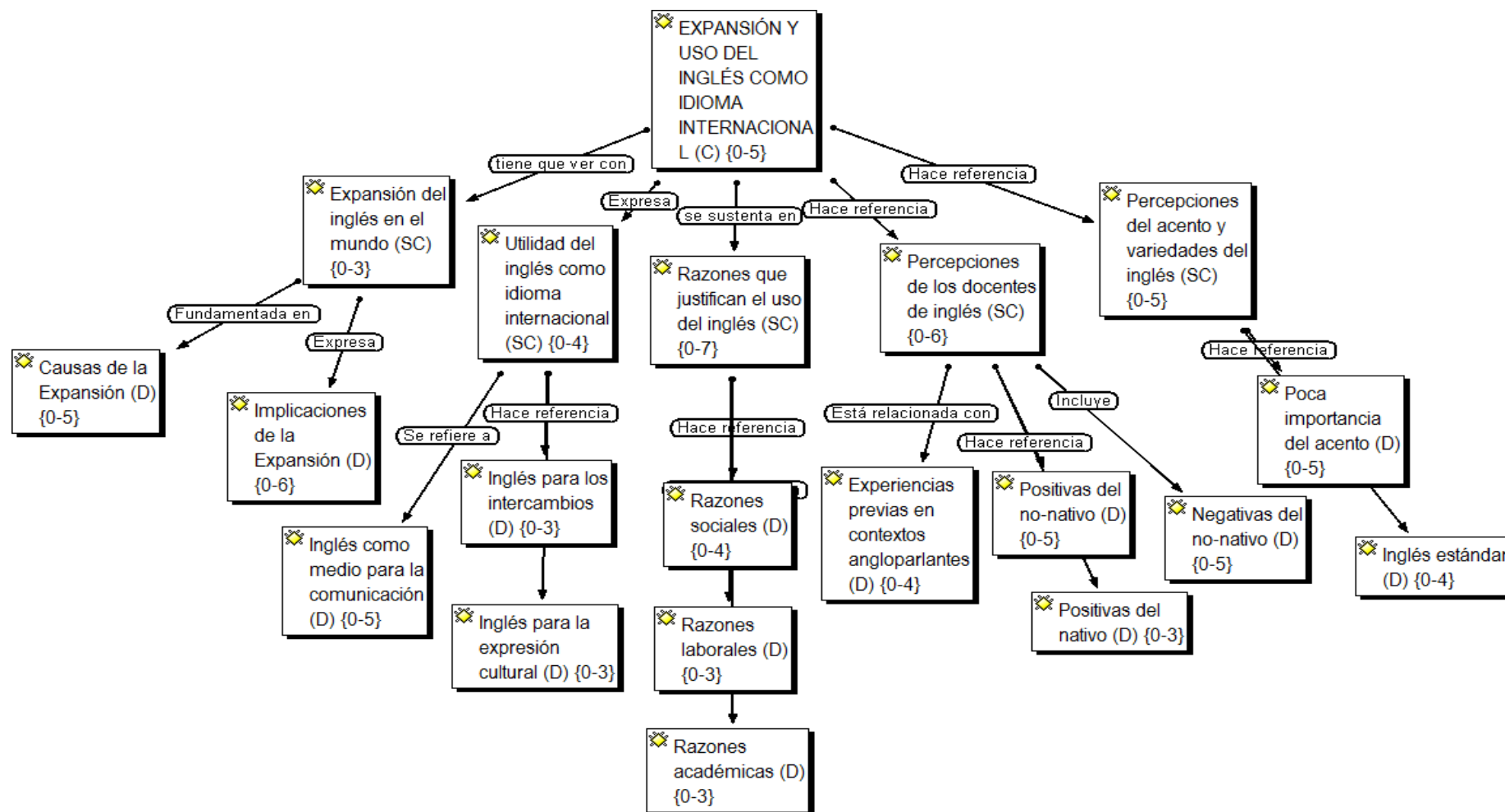


Gráfico 14: Concepciones de los participantes sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional.

6.7 Conclusiones

Este capítulo ha presentado los resultados de este estudio. Se ha estructurado en torno a la pregunta de investigación, a saber:

¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

En otras palabras, se ha utilizado información de todos los tipos de datos y categorías resultantes del análisis en una descripción integrada para responder esta pregunta. En este capítulo se centró la atención en resultados relacionados con las concepciones de los profesores de inglés de este contexto sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional.

El capítulo comenzó con una recapitulación de cuestiones clave de esta investigación por cuanto eran pertinentes en este capítulo. Una de estas cuestiones fue la complejidad en torno a los estudios enfocados en las concepciones o creencias de los docentes, como se formula en la pregunta de investigación. Otro aspecto fue el carácter cíclico de esta investigación ya discutido en los capítulos 4 y 5 de esta tesis. Se hizo también una consideración sobre el carácter interrelacionado de los distintos tipos de datos y categorías de análisis, y se resaltó el proceso integral de análisis de los datos.

Los resultados se condensaron en enunciados proposicionales que permitieron captar la idea general de los principales hallazgos en este estudio. En este capítulo se abordaron los enunciados proposicionales referidos a las concepciones de los profesores de inglés sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional, en tanto a que en el

capítulo siguiente se abordarán los resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del idioma.

A lo largo de este capítulo, se han abordado cuestiones clave con respecto al uso y expansión del inglés como idioma internacional en este contexto. Asimismo, se han comparado y contrastado constantemente estos resultados con los de investigaciones realizadas en otros contextos. Se han tomado algunos de los estudios clave revisados en el capítulo 3 y se han discutido sus resultados a la luz de los de este estudio. De igual forma, se han realizado discusiones e interpretaciones fundamentadas en los constructos teóricos expuestos en el capítulo 2 de esta tesis.

En el capítulo siguiente, se sigue el mismo formato de presentación y discusión de los resultados relacionados con las concepciones de los profesores de este contexto sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA INTERNACIONAL

7.1 Introducción

Este capítulo presenta los resultados de este estudio relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. Al igual que el capítulo anterior de resultados, éste también se estructura en torno a la pregunta de investigación. Se utiliza también información de todos los tipos de datos y de las categorías resultantes del análisis de los mismos, todo en una descripción integrada para responder la pregunta de investigación.

Se recuerda que los resultados son presentados en dos capítulos separados con el propósito de hacerlos claros y más accesibles a su lectura, aunque la idea principal que subyace a estos dos capítulos es que las concepciones de los participantes en cuanto a la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional en este contexto han sido fluidas y por momentos contradictorias entre sí. Este informe de tesis brinda una descripción integral de dichas concepciones.

Las proposiciones en torno a las que se ha organizado esta presentación de resultados fueron observadas a lo largo del proceso de análisis, desde los distintos tipos de datos y en todos los participantes, por tanto estuvieron enraizadas en el mismo.

7.2 Visión general del capítulo

En este capítulo se abordan los resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional en este contexto específico. Se resume brevemente cada enunciado proposicional luego de su presentación detallada, y se realiza una síntesis de todos al final. A lo largo del capítulo se comparan y contrastan estos resultados con otros en la bibliografía analizada en el capítulo 3. Se concluye con un análisis de los resultados (en este capítulo y el anterior) desde una perspectiva teórica, resumiendo conceptos clave del capítulo 2.

7.3 Resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional

Este capítulo, junto con el anterior responden la pregunta de investigación, a saber: ¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

A continuación se presenta nuevamente el listado de enunciados proposicionales del capítulo 6, para luego entrar en la descripción detallada de los enunciados del segundo grupo.

Resultados relacionados con las concepciones sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional.

1.- Los participantes revelaron una comprensión acrítica de la hegemonía del inglés en el mundo.

- Revelaciones de otras investigaciones con respecto a la comprensión acrítica de la hegemonía del inglés.

- Síntesis del enunciado proposicional 1.

2.- Los participantes mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria.

- Síntesis del enunciado proposicional 2.

3. Los participantes revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo - no nativo del inglés fundamentado en el concepto de 'native speakerism'.

- Conexión global con trabajos previos.

- Síntesis del enunciado proposicional 3.

Resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.

1.- Los participantes concibieron la enseñanza del inglés como una actividad apolítica aunque simultáneamente favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés.

- Conexión global con estudios previos.

- Síntesis del enunciado proposicional 1.

2.- Los participantes revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la transformación y contextualización de la enseñanza del inglés en Venezuela.

- Síntesis del enunciado proposicional 2.

3.- Los participantes se identificaron con prácticas translingües (translanguaging) en el marco de la interculturalidad.

- Revelaciones de otras investigaciones con respecto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés.

- Síntesis del enunciado proposicional 3.

7.3.1 Los participantes concibieron la enseñanza del inglés como una actividad apolítica aunque simultáneamente favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés

Los participantes de este estudio mostraron concepciones simultáneamente contradictorias al percibir la enseñanza del inglés como una actividad apolítica, sin intereses diferentes a los de incentivar a los estudiantes para el uso comunicativo del idioma a través de metodologías comunicativas centradas en el estudiante, y paralelamente su compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés.

La concepción de la enseñanza del inglés como una actividad apolítica, neutra, libre de intereses y trasfondos ideológicos, económicos, políticos y culturales se relaciona en gran medida con la comprensión acrítica sobre la hegemonía del inglés en el mundo mostrada por los participantes de este estudio y que fue discutida en el enunciado proposicional 1 del capítulo 6. Por tanto, su visión de la enseñanza del idioma como una actividad neutral y beneficiosa que contribuye con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes refleja su apego, tal vez inconsciente, a la versión positivista y estructuralista del inglés, en la que el idioma es visto como un medio neutro para la comunicación, y por lo general unido a los discursos globales de desarrollo, modernización, progreso, entre otros, que han hecho que la enseñanza y el aprendizaje del mismo sean tomados como asuntos imprescindibles y provechosos (Pennycook, 1994).

Siguiendo a Pennycook (1994), los participantes de este estudio revelaron en los diferentes tipos de datos su desconocimiento con relación a que ninguna pedagogía, ni conocimiento, ni idioma es neutral o apolítico. Por ejemplo, percibieron la enseñanza del inglés como una actividad enfocada principalmente en el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante, y el idioma como una herramienta para la comunicación. Así por ejemplo se evidenció en los relatos del profesor informante clave 4 en las entrevistas. Se marcan en cursiva los comentarios que representan la evidencia de este argumento. Se hace lo mismo a lo largo de todo el capítulo.

Estoy de acuerdo con muchos autores, entre ellos David Crystal quien está a favor de que se enseñe el inglés de una manera, vamos a decirlo así, no política, sino más que todo a nivel de su uso, a nivel que las personas puedan utilizar el inglés como un medio para poderse desenvolver en la vida y no verlos como algo malo o algo político que si yo lo hablo, no ese es un idioma imperialista, entonces no lo debo hablar. Ese sería más bien un punto de vista muy retrogrado y muy cerrado y errado de tipo idealista aberrante [EPI4: 58].

En esa misma línea de pensamiento, el profesor informante 2 en las entrevistas reflejó que el aprendizaje del inglés se debe más a razones de necesidad, de comunicación y de intercambio cultural, que a pretensiones de reproducción ideológica ocultas en la enseñanza del inglés. Por tanto argumentó:

(...) creo que el aprendiz lo hace primordialmente por una razón cultural, por una razón de necesidad, yo creo que verlo desde el punto de vista de una ideología, no tanto, porque hay tantas ideologías a nivel mundial, entonces aprender inglés no podemos enfocarnos a que estamos aprendiendo un inglés de la sociedad norteamericana, o un inglés exclusivo de la sociedad británica porque hay muchos ingleses alrededor del mundo y sabemos que hay más personas no nativas del inglés que en este momento hablan inglés que los mismos nativos, entonces yo si lo veo que es apolítico, yo lo veo más desde la neutralidad de querer aprender un idioma de nuevo como seres sociales que somos y no porque quiera imperar una ideología o que se quiere llevar al mundo a que pensemos como piensa el pueblo norteamericano o el pueblo británico, ¡no!, ¡yo creo que no!. Y viéndolo nosotros como no nativos del inglés, yo lo veo que yo lo quise aprender ¡no porque yo quiero enfocar mi vida en lo que hace el pueblo norteamericano o el pueblo británico! ¡No!, ¡yo sigo siendo yo!, con mi propia cultura y aprendiendo un idioma más bien para mí ha sido ganancia viéndolo desde el punto de vista que me puedo comunicar no solo con los nativos del inglés sino con muchas otras personas que de hecho lo hice en mis estudios, con chinos, con gente que no habla nuestra lengua español, con italianos, con iraníes inclusive, con turcos, entonces lo veo desde ese punto de vista. No lo veo de que nos lleve a transculturizarnos realmente por ello, pero si a aprender de otras culturas [EP12: 53].

La frase del profesor informante 2 cuando afirmó “yo si lo veo que es apolítico, yo lo veo más desde la neutralidad de querer aprender un idioma de nuevo como seres sociales que somos y no porque quiera imperar una ideología o que se quiere llevar al mundo a que pensemos como piensa el pueblo norteamericano o el pueblo británico, ¡no!, ¡yo creo

que no!" [EPI2: 53] revela el sentido de neutralidad que este participante otorgó tanto a la enseñanza como al aprendizaje del inglés. A su vez, mostró su concepción acrítica del idioma al concebirlo como una 'ganancia' que le facilita la comunicación con diferentes personas alrededor del mundo.

El profesor informante 7 también reflejó en las entrevistas su visión neutral de la enseñanza del inglés al afirmar que ésta es apolítica porque "*el idioma se toma como desde un punto de vista más internacional, más universal, y no necesariamente como abogado hacia una nación o naciones en específico*" [EPI7: 68]. La intervención de este participante demostró su concepción de la enseñanza del inglés desligada de los tantos intereses políticos, económicos, ideológicos y pedagógicos de los países con mayor poderío mundial que han querido mostrar la propagación y enseñanza del inglés como una "ayuda para el desarrollo" (Pennycook, 1994, p. 151), manteniendo ocultos sus intereses comerciales, políticos y de control sobre los países de la periferia (Phillipson, 1992, 2010).

Por otro lado, el profesor informante 5 demostró en la entrevista ser consciente de los trasfondos asociados a la enseñanza de un idioma, pero al mismo tiempo expresó contradicciones fluidas que revelaron su posición acrítica sobre la enseñanza del inglés. En tal sentido consideró que "*como docente, aplicar o utilizar aspectos políticos o ideológicos no los utilizaría, haría más hincapié en aspectos culturales*" [EPI5: 63]. Esta idea expuesta por el profesor informante clave 5 se contrapone a lo que había argumentado unas líneas antes cuando afirmó:

Hay profesores que dicen que la enseñanza de un idioma trae consigo aspectos culturales de la lengua, del origen de ese mismo idioma, y por tanto quienes estudien esa lengua estudian también los aspectos socioculturales de esa misma lengua. En consecuencia, un docente que se encarga de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de este idioma también infunde, de

forma directa o indirecta, aspectos ideológicos, aspectos de costumbres, entre los aspectos de costumbres e ideológicos están los aspectos políticos, culturales de esa misma lengua. Ahora está, si un docente desea explicar una lengua ¿podría mantener al margen aspectos políticos?, ¡puede ser que sí! Los aspectos culturales como tal, no. ¿Por qué? Y entonces esto debe permanecer en un equilibrio, en un balance, entre utilizar la lengua, y utilizar la cultura, aspectos intrínsecos a su lengua y utilizar aspectos extrínsecos como utilizar la propia cultura para motivar a los estudiantes al aprendizaje de la lengua. Ahora, un profesor que tenga cierta dependencia por una ideología y ve que choque su ideología con la ideología que trae la lengua, pues puede producir ciertas limitaciones o ciertas asperezas con el aprendizaje de la lengua, con la enseñanza más bien, ya que el profesor buscará filtrar o buscará mecanismos por las cuales evite tocar aspectos políticos relacionados con la enseñanza de la lengua y que el alumno no los aprenda sino solamente aspectos lingüísticos [EPI5: 22].

Es importante resaltar que la contradicción fluida y simultánea del profesor informante clave 5 con respecto a la neutralidad en la enseñanza del inglés también fue observada en todos los participantes. Por ejemplo, el informante clave 3 en la entrevista afirmó que ni la enseñanza ni la actuación del profesor dentro del aula son apolíticas. Según este profesor, el docente siempre está influenciado por sus experiencias previas, vivencias y creencias que en muchos casos condicionan sus actuaciones y decisiones dentro de la clase. Sin embargo, este profesor reveló simultáneamente una posición acrítica con respecto a la preponderancia del inglés en el mundo y a su enseñanza. Así lo dejó evidenciar en sus relatos cuando aseguró:

Nada es apolítico. Todo tiene que ver con política de alguna manera u otra (...) el profesor es un ser social y al ser un ser social es un ser político también, entonces el profesor es el eje (...) y el profesor nunca va a estar exento de sus experiencias, de sus aprendizajes, y de transmitir toda esas vivencias, esas experiencias o aprendizajes a sus estudiantes. Entonces, directa o indirectamente, consciente o inconscientemente el profesor transmite todo eso a sus estudiantes [EPI3: 368].

(...) un profesor como yo, que tiene una formación política en teoría política considero que trato de ser y hacer los aportes culturales para que el estudiante esté consciente pero que al mismo tiempo ellos lleguen a formar sus propias opiniones. Entonces no trato de influenciarlos de una manera u otra, simplemente planteo, expongo, transmito que existen diferencias, que existen estas semejanzas, que existen estos aspectos culturales, ciertos aspectos inclusive políticos (...) Pero hay profesores que sí, se han radicalizado en sus opiniones y como le vuelvo a repetir si un profesor dice que él odia a los gringos y está enseñando inglés pero eso es lo que les está transmitiendo a sus estudiantes entonces hasta qué punto el profesor debería hacer eso. Yo creo que eso sí es criticable. Si él odia a los gringos, entonces tiene que exponer aspectos positivos y negativos de la cultura y que los estudiantes decidan, pero no a priori decirle a los estudiantes ¡ay yo odio a los gringos! Y ni siquiera nunca ha estado en los Estados Unidos... yo recuerdo cuando se intentó eliminar la materia inglés aquí en Venezuela del todo, eso fue como en el 2004 y eso fue una política de Estado, con el pretexto de querer defender las lenguas nativas de Venezuela, que se tenía que aprender las lenguas nativas... ¿Qué tan práctico, tan realista, de acuerdo al contexto internacional, es que un estudiante aprenda por ejemplo el Wayuu, a que aprenda inglés? ¿Dónde va a ir ese estudiante a trabajar? ¿Con la etnia Wayuu o por ejemplo con una multinacional americana o británica o australiana? O inclusive que sea alemana pero que necesite el inglés. Entonces eso es una cuestión como de practicidad, como de las realidades del contexto internacional que se vive [EPI3: 409].

La frase del profesor informante clave 3 “no trato de influenciarlos de una manera u otra, simplemente planteo, expongo, transmito que existen diferencias, que existen estas semejanzas, que existen estos aspectos culturales, ciertos aspectos inclusive políticos” demuestra su percepción ingenua y simultáneamente contradictoria sobre la actuación neutral del profesor de inglés en sus clases.

La percepción de neutralidad en la enseñanza del inglés mostrada por los participantes de este estudio también se evidenció en su inclinación y adopción de forma acrítica de metodologías de enseñanza que suponen una focalización en el estudiante y en el desarrollo de sus competencias

comunicativas en el inglés. Metodologías de enseñanza que lejos de ser neutras y naturales, mantienen sus propósitos ideológicos de poder y sometimiento tanto dentro como fuera del aula de clases (Pennycook, 1994). Así pues, la inclinación de los participantes hacia el uso del enfoque comunicativo como una de las metodologías para la enseñanza del inglés en este contexto, manifestada en los diferentes tipos de datos, demuestra su adhesión acrítica, y tal vez inconsciente, a las ideologías inmersas en el *'native speakerism'* (Holliday, 2005, 2006, 2009, 2013). Esto se evidenció por ejemplo en los relatos de los participantes cuando manifestaron su preferencia por el empleo del enfoque comunicativo con el propósito de desarrollar de forma integral en sus estudiantes las cuatro habilidades básicas para la comunicación en el inglés: escuchar, hablar, leer y escribir.

E: ¿Y en cuanto a los enfoques o métodos para la enseñanza del inglés cuál utiliza usted?

PI8: *Pienso que el enfoque comunicativo porque cuando tú te enfrentas con una segunda lengua ¿qué es lo primero que tienes que manejar? cuando tú utilizas las cuatro habilidades: comunicar, hablar, entonces (...) lo primero que tienes que hacer es expresar tus ideas a través del habla [EPI8: 445].*

(...) el enfoque comunicativo los docentes de inglés lo estamos manejando como un enfoque que permite al estudiante no solo enfocarse en una sola habilidad específica sino de una manera integral, hablar el idioma de forma integral significa pasearnos por las distintas habilidades (...) pero de una forma integral, no aislar cada una de ellas [EPI2: 430].

(...) generalmente se trata de trabajar con el método comunicativo, aunque es bastante complicado por el número de estudiantes y el tiempo que tenemos para las clases. Se trata de que sea comunicativo, pero a veces es complicado porque no se logra desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades y que ellos realmente puedan practicar. También porque en el programa esa es la metodología que se pide, que sea de tipo comunicativo y que se desarrollen las cuatro habilidades, que los estudiantes puedan comunicarse, entonces todas las estrategias se tratan de enfocar hacia eso [EPI6: 402].

Lo anterior, sumado al análisis de las consideraciones de los participantes con respecto a la implementación de una metodología centrada en el estudiante, enfocada en el desarrollo de las cuatro habilidades, permitió evidenciar la adopción de manera acrítica de los discursos dominantes propuestos por los profesionales de *TESOL* de los países del círculo interno, en los que se promueve la puesta en práctica de rutinas naturalizadas y métodos de enseñanza que suponen la continuidad y mantenimiento de fuerzas ideológicas de control (Holliday, 2005), y a través de las cuales se legitima la autoridad de los hablantes ‘nativos’ del inglés para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en los contextos periféricos.

Es importante mencionar aquí que aunque los participantes manifestaron su percepción de la enseñanza del inglés como una actividad apolítica y neutral, tal como se acaba de ilustrar más arriba, éstos también revelaron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas en sus relatos al percibir las clases de inglés como espacios propicios para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Esto se evidenció por ejemplo, en los diferentes tipos de datos cuando los participantes manifestaron crear espacios en sus clases de inglés para discutir temas sociales, culturales y políticos relevantes a los intereses y realidades de los estudiantes; aspecto que se opone en cierto sentido a la adopción acrítica de pedagogías comunicativas que buscan insertar a los estudiantes en la cultura extranjera de una forma no reflexiva, sin mostrar sus verdaderos intereses e implicaciones ideológicas (Canagarajah, 1999a). En este sentido, los participantes agregaron:

Generalmente se asocian los temas vistos en clase con la realidad de los participantes, de la sociedad y del país, los participantes con respeto expresan sus opiniones tratando de desarrollar pequeños debates [CII25].

(...) a veces cuando, sobretodo ahorita en Venezuela que hemos tenido unos escenarios bastante complicados entonces uno tiene que tratar eso con los estudiantes porque ellos también necesitan expresarse, expresar ideas, entonces pues *a veces hay que darle a la clase un espacio para que ellos también se expresen con respeto y comprensión, y se hagan críticas constructivas, y aprender a aceptar diferentes formas de pensar.* Porque no podemos tampoco abusar, *no podemos estar en un país que tiene tantos conflictos económicos, políticos y hacer como si nada. Entonces creo que hay que darle un espacio a los estudiantes sobre todo tratando de cómo docente ser neutral aunque uno de repente tenga su posición, pero allí toca tratar de ser neutral para que los estudiantes puedan expresar sus ideas sin sentirse reprimidos o cohibidos porque el profesor piensa diferente,* y también que los estudiantes sepan que es importante lo que ellos necesitan expresar no importa la posición que tengan [EPI6: 230].

(...) de repente se puede en un momento por necesidad del estudiante, ni siquiera por necesidad del docente tocar el aspecto político. *Por ejemplo, aquí en este país el año pasado hubo un proceso político muy fuerte, ningún docente quería tocar el tema en clase, pero la realidad era tan fuerte que eran los estudiantes los que iniciaban y utilizando el inglés. Porque lo utilizan como una manera de expresar lo que sienten no como una manera de hacer proselitismo político, sino lo veían como una herramienta para comunicarse quienes necesitaban drenar todo el proceso interno que estaban viviendo.* Entonces ¿Qué pienso yo? Bueno que *hay que ser bastante maduro, crítico y reflexivo para sí es una necesidad de ellos tocar el tema, tocarlo pero también ser como moderador en el sentido que hay que respetar la diversidad de pensamiento,* al igual que la religión, la diversidad de culto y demás. Y *más bien moderar sin necesidad de implementar una ideología política que es lo que pienso que no solamente al inglés sino a cualquier materia debe quitarle, debe quitarle el adoctrinamiento ideológico y eso involucra no utilizar el idioma para adoctrinar desde lo político, desde lo religioso, desde lo personal, no, sino más bien formar, pero formar con la libertad que cada quien elija, y cuestione hasta lo que uno está enseñando,* y no utilizar el idioma como dominación, para yo implementar lo que yo pienso o lo que yo creo y es obligatorio que todos sigan, pienso que eso si es algo que debe considerar el docente [EPI1: 157].

En concordancia con las ideas antes expuestas por los participantes de este estudio se develó la importancia que estos profesores otorgaron al

desarrollo del pensamiento crítico del estudiante al promover el debate y discusión de temas socialmente pertinentes a sus necesidades. Esa concepción de los participantes relacionada con el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes se alinea en gran medida con las ideas expuestas por varios autores (Canagarajah, 1999a; Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994) que plantean la necesidad de llevar a cabo pedagogías que promuevan la reflexión crítica de los sujetos sobre sus realidades para la transformación social. Pedagogías que permitan a los sujetos liberarse de opresiones e imposiciones para convertirse en actores y autores de su propia inserción activa en la historia. Esto se evidenció por ejemplo, en el testimonio del profesor informante 1 en las entrevistas cuando aseguró:

(...) el conocimiento no es solamente lo cognitivo. Y no es solamente un tema qué desarrollar. Sino que va más allá. Debemos desarrollar estudiantes competentes, y esas competencias involucran mucho más que el saber de un tema. Esas competencias van hacia tener un pensamiento crítico, tener estudiantes reflexivos, y pienso que si consideramos lo social, lo político, lo humanístico lo tecnológico en el salón de clases, pues podemos tener estudiantes muchísimo más críticos, mas reflexivos, conscientes de sus realidades y conscientes de su rol que tienen para la transformación de la sociedad, porque también pienso que esa es la clave del docente. No va solamente a enseñar algo, sino que estamos allí con estudiantes que tienen potencialidades y que se están formando para desarrollar unas competencias para transformar su realidad porque si no seguiremos siendo el mismo país, por 20, 30, 50 años, es decir, si no se dan esos procesos críticos, reflexivos, en el salón de clases, no estaremos haciendo nada para la construcción de una mejor sociedad [EPI1: 104].

La expresión “*si no se dan esos procesos críticos, reflexivos, en el salón de clases, no estaremos haciendo nada para la construcción de una mejor sociedad*” [EPI1: 104] del profesor informante 1 en este extracto de entrevista demuestra su preocupación por la puesta en práctica de pedagogías críticas en las clases de inglés por medio de las cuales se

formen ciudadanos críticos y reflexivos que sean capaces de actuar y mediar en los procesos de transformación social (Pennycook, 1994).

En esta misma línea de pensamiento, el profesor informante 4 dio a conocer en la entrevista un tipo de actividad que suele desarrollar en sus clases de inglés para promover el pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes. Esto se evidenció en el relato del profesor informante cuando expresó:

Yo en mis clases por ejemplo, un caso en donde los estudiantes tengan que pensar acerca de un problema de tipo social. Por ejemplo el aborto, se busca o se crean o diseñan actividades, o a través de un texto auténtico se puede ubicar un caso específico de una persona, de una mujer que está en una encrucijada en donde tenga que abortar por x, y o z problema, y a través de abordar esa lectura podemos crear una actividad en donde se aplique la pedagogía crítica y el criticismo o parte crítica de los estudiantes para que los estudiantes no sean como unas máquinas. Por supuesto, al principio, de aprender una lengua, siempre se necesita la parte mecánica, pero qué pasa cuando yo le pregunto a un estudiante What do you think? Una pregunta mágica, what is your opinion? What do you do if... al hacer ese tipo de preguntas, el estudiante se ve en la obligación de pensar y utilizar toda esa información previa almacenada que todos tenemos, porque todos los seres humanos partimos de experiencias previas y a partir de allí generamos juicios de valor, opiniones [EPI4: 344].

Lo narrado por el profesor informante 4, por ejemplo cuando dijo “*qué pasa cuando yo le pregunto a un estudiante What do you think? Una pregunta mágica, what is your opinion? What do you do if... al hacer ese tipo de preguntas, el estudiante se ve en la obligación de pensar y utilizar toda esa información previa almacenada que todos tenemos... y a partir de allí generamos juicios de valor, opiniones*” [EPI4: 344], sin dudas se asocia con las ideas propuestas en la pedagogía crítica al incentivar a los a los estudiantes a explorar sus puntos de vista en relación a temas actuales y de interés común tras los cuales pueden debatir, dialogar y deliberar (Giroux, 2006).

El gráfico 15 que se presenta a continuación resume de forma general la visión de la enseñanza que tenían los participantes de este estudio. Esta visión emergió del análisis de los distintos tipos de datos y muestra la concepción neutral y política de la enseñanza y su relación con la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

7.3.1.1 Conexión global con estudios previos

Los resultados obtenidos en este estudio con relación a la concepción de los profesores sobre la enseñanza como una actividad apolítica, se relacionan en gran medida con los resultados obtenidos en algunos trabajos analizados en el capítulo 3 de esta tesis. Por ejemplo, Methitham (2009) reveló que más del 50% de los profesores involucrados en su investigación expresaron que la metodología anglo-americana, utilizada para la enseñanza del inglés en Tailandia era neutral y apolítica, sin ideologías de fondo. Además, los participantes en su estudio mostraron su preferencia por la adopción de los métodos comunicativos, audio lingual y de traducción gramatical como los más efectivos para la enseñanza del inglés en su contexto. Asimismo, Dimova (2011) dio a conocer que los profesores participantes en su estudio estaban influenciados por las variedades normativas para la enseñanza del inglés provenientes del círculo interno, por tanto, seguían con rigurosidad las propuestas de enseñanza inmersas en los libros texto y las directrices del Consejo Británico y las Corporaciones de Paz.

De igual manera, Cox y Assis-Peterson (1999) y Chacón et al. (2003) también revelaron que los participantes en sus estudios percibieron la enseñanza del inglés como un acto neutral sin implicaciones políticas, y su aprendizaje como una ganancia para tener mayor acceso a las relaciones globales, al comercio internacional, a la ciencia y al turismo. Otro aspecto importante que debe ser comentado aquí es la diferencia que se encontró entre los resultados de estos dos estudios y el llevado a cabo en esta tesis. Este tiene que ver con el conocimiento y aplicación de pedagogías críticas en las clases de inglés. A diferencia de lo hallado en este estudio en el que los profesores mostraron su conocimiento e inclinación hacia el uso de pedagogías críticas en las clases de inglés como una manera de promover el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, Cox y Assis-Peterson (1999) manifestaron que los profesores

en su estudio no tenían conocimiento sobre la pedagogía crítica ni sobre los debates relacionados con ésta en el mundo. Algo similar expusieron Chacón et al. (2003) en cuyo trabajo revelaron que los participantes concebían la pedagogía crítica como clases centradas en el estudiante donde éste y el profesor compartían decisiones.

7.3.1.2 Síntesis enunciado proposicional 1

En conclusión, los participantes de este estudio reflejaron concepciones simultáneamente contradictorias sobre la enseñanza del inglés, al percibirla como una actividad neutral y apolítica, enfocada principalmente a incentivar el uso del inglés con fines comunicativos a través de metodologías centradas en el estudiante, y paralelamente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes mediante la inclusión de actividades en las que se promueva el uso del inglés para el debate y discusión de temas sociales, culturales y políticos relevantes a las realidades de los mismos.

Es importante mencionar aquí que una limitante encontrada a lo largo del proceso investigativo fue la imposibilidad de confirmar si lo que los participantes decían sobre la enseñanza era lo que realmente hacían en sus aulas de clase, puesto que sus concepciones se infirieron de lo que ellos dijeron sobre la misma (Pajares, 1992). Este aspecto se podría tomar como una de las limitaciones que presentan los métodos de investigación introspectivos (Gass y Mackey, 2007) que usan los reportajes verbales para informar sobre lo que las personas piensan y hacen.

Tal vez para confirmar lo que ellos manifestaron de forma oral en las entrevistas, y de manera escrita en los cuestionarios se necesitaría haber recabado datos de observaciones de clase que dieran cuenta de sus

comportamientos y actuaciones dentro de sus aulas. Pero como se aclaró en los capítulos 3 y 4 de esta tesis, no fue posible su realización por varias razones, lo que indudablemente limita a esta tesis a mostrar solamente lo que se infirió de las palabras de los participantes.

Sin embargo, a pesar de esta limitación, también resulta importante señalar que existe en la bibliografía una gran cantidad de trabajos enfocados en el estudio de las concepciones, creencias o percepciones de los profesores de diferentes áreas del conocimiento en los que tampoco se han tomado las observaciones de clases como instrumentos para confirmar los datos.

Entre algunos de esos trabajos se pueden destacar por ejemplo, varios de los estudios analizados en el capítulo 3 de esta tesis enfocados en las creencias o concepciones de los profesores de inglés desde diferentes ángulos, tales como Barros (2012), Brutt-Griffler y Samimy (1999), Butler (2007), Chacón et al. (2003), Chacón y Girardot (2006), Cox y Assis-Peterson (1999), Jenvey (2012), Liu (1999a) Llurda (2007), Methitham (2009); y otros en la literatura general sobre creencias o concepciones de docentes de diferentes disciplinas o áreas de conocimiento, por ejemplo Bayyurt (2006), Bukor (2011), Chacón (2006b), Gil y Rico (2003), Moreno y Azcárate (2003), y Murray (2012). Además, resulta pertinente resaltar que Gass y Mackey (2007) también señalan que existe suficiente evidencia de que los reportes verbales son métodos fiables de investigación y que de acuerdo con resultados obtenidos en varias investigaciones, los datos recabados por medio de estos métodos introspectivos si han mostrado correspondencia con los comportamientos de las personas.

7.3.2 Los participantes revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la transformación y contextualización de la enseñanza del inglés en Venezuela

Los participantes de este estudio revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la mejora de la enseñanza del inglés en Venezuela a través de la contextualización y adaptación, no sólo de los contenidos y temas programáticos para la enseñanza, sino también de las actividades de clases, estrategias, evaluaciones, y materiales didácticos a las necesidades y particularidades propias de los estudiantes de este contexto específico.

Es importante señalar que las ideas planteadas por los participantes de este estudio con respecto a la contextualización de la enseñanza revelaron contradicciones fluidas y simultáneas con lo expuesto por los mismos participantes en el enunciado proposicional 1 de este capítulo cuando afirmaron concebir la enseñanza del inglés como una actividad neutral y apolítica. De igual manera, reflejaron su relación con las concepciones planteadas en el enunciado proposicional 2 del capítulo 6 referidas al uso del inglés como un medio para la expresión cultural e identitaria de las personas. Ese carácter fluido, y en ocasiones simultáneamente contradictorio de las concepciones o creencias de los participantes de este estudio, expone la gran complejidad existente en el estudio de las mismas (Díaz y Solar, 2011). Este aspecto de algún modo se fundamenta en el hecho de que las creencias o concepciones de los profesores no han sido notoriamente definidas, y por tanto, se dificulta su entendimiento y evaluación (Xu, 2012).

El análisis de los diferentes tipos de datos reveló que los participantes concibieron necesaria la contextualización de las clases de inglés en Venezuela como una forma de promover aprendizajes significativos en sus estudiantes. De tal manera que mostraron su entendimiento de la

contextualización de la enseñanza como el acercamiento de los estudiantes al conocimiento – realidad que supone la adquisición de un idioma por medio de la adaptación de los contenidos, actividades, estrategias y materiales didácticos a las necesidades propias del contexto sociocultural de los estudiantes. Así se evidenció por ejemplo, en los extractos de entrevista que se presentan a continuación. En estos relatos, los profesores definieron lo que significaba para ellos la contextualización de la enseñanza.

(...) contextualizar quiere decir bajar a nivel local, que las clases las hagan más locales, más entendibles para el estudiante, que se relacione con su cultura, sus vivencias, sus experiencias [EPI3: 148].

Contextualizar la enseñanza quiere decir, llevar un tema a lo cotidiano que tu vez todos los días en tu país. Es mostrar que por lo menos estas herramientas son utilizadas en Venezuela de este modo [EPI8: 311].

Es llevar al aula ejemplos vivos, relacionar con la realidad del estudiante, con la realidad de la comunidad, que no sea surrealista, sino que sea real lo que les estoy enseñando y que el estudiante de verdad conozca para qué les sirve... Yo creo que contextualizar va más que todo con el contenido, más que las estrategias o materiales es más el contenido que se utiliza [EPI9: 113].

Las frases “*contextualizar quiere decir bajar a nivel local, que las clases las hagan más locales*” [EPI3: 148]; “*contextualizar la enseñanza quiere decir llevar un tema a lo cotidiano que tu vez todos los días en tu país*” [EPI8: 311]; y “*es llevar al aula ejemplos vivos, relacionar con la realidad del estudiante, con la realidad de la comunidad*” [EPI9: 113] expresadas por los profesores informantes 3, 8 y 9 respectivamente en las entrevistas, reflejan su vinculación con las ideas de algunos académicos que han intentado concientizar a los profesores de inglés de la periferia para que a través de sus clases den respuesta a las exigencias educativas locales mediante la adopción de “prácticas educativas creativas y críticas para

desarrollar pedagogías apropiadas a sus comunidades” (Canagarajah, 1999a, p. 122).

En concordancia con lo planteado anteriormente, resulta importante señalar que los participantes de este estudio percibieron necesario y positivo la inclusión de temas sociales y políticos relevantes a la vida de los estudiantes en las clases de inglés. Aspecto que sin dudas se relaciona con lo expuesto en el enunciado proposicional 1 de este capítulo cuando los participantes mencionaron que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. La inclusión de estos temas en las clases de inglés fue concebida por los participantes como una manera de incentivar a los estudiantes a realizar asociaciones significativas entre los contenidos de las clases y sus realidades diarias por medio de debates y discusiones en los que se promueva el respeto por la diversidad y el libre pensamiento. Esto se pudo evidenciar por ejemplo en los relatos de los participantes que se presentan a continuación.

Siempre trato de relacionar la enseñanza del idioma con la vida cotidiana de los estudiantes para que de esta manera ellos logren identificarse más fácilmente con el mismo [C117: 6].

(...) no solamente la enseñanza del inglés sino la enseñanza como tal debe ser lo suficientemente abierto para aceptar diversidad. Entonces de repente se puede en un momento por necesidad del estudiante, ni siquiera por necesidad del docente tocar el aspecto político. Por ejemplo, aquí en este país el año pasado hubo un proceso político muy fuerte, ningún docente quería tocar el tema en clase, pero la realidad era tan fuerte que eran los estudiantes los que iniciaban y utilizando el inglés. Porque lo utilizan como una manera de expresar lo que sienten no como una manera de hacer proselitismo político, sino lo veían como una herramienta para comunicarse quienes necesitaban drenar todo el proceso interno que estaban viviendo. Entonces ¿Qué pienso yo? Bueno que hay que ser bastante maduro, crítico y reflexivo para sí es una necesidad de ellos tocar el tema, tocarlo pero también ser como moderador en el sentido que hay que respetar la diversidad de pensamiento, al igual que la religión, la diversidad de culto y demás [EPI1: 155].

(...) creo que uno de los elementos importantísimos, no solo en la enseñanza del inglés sino en cualquier otra área, es el pensamiento crítico. Y cualquier tipo de nación, cualquier tipo de comunidad tienen en su entorno muchas cosas importantes que a las cuales incluso no llega a prestarle atención, pero que interesante es que a través de otro idioma usted pueda llegar a que ellos también se interesen en lo que está sucediendo, en el caso que pueda desde el punto de vista cultural e incluso político, en cuanto a las cosas que generalmente suceden por lo menos en el caso de Venezuela, que una persona pueda criticar y pueda captar que es lo que está pasando a través de otro tipo de idioma [EPI7: 377].

(...) por ejemplo nos ponemos a discutir de cómo está el país, porque a veces salen a la luz esos temas tan delicados en una situación política y social del país, entonces yo siempre invito a las personas a que hagan una autorreflexión de cómo se sienten ustedes acerca de lo que estamos viendo, qué ventajas o desventajas, qué lado positivo y qué lado negativo hay de toda esta situación, a qué le podemos sacar provecho y a qué no o qué podemos mejorar. Siempre ellos tratan de darme sus puntos de vista acerca de lo que ellos piensan y ven qué es convincente o qué no es convincente y ellos expresan sus ideas respetando el punto de vista de cada quien [EPI8: 456].

El comentario “*qué interesante es que a través de otro idioma usted pueda llegar a que ellos también se interesen en lo que está sucediendo, en el caso que pueda desde el punto de vista cultural e incluso político, en cuanto a las cosas que generalmente suceden por lo menos en el caso de Venezuela, que una persona pueda criticar y pueda captar que es lo que está pasando a través de otro tipo de idioma*” [EPI7: 377] demuestra la concientización del profesor informante 7 con respecto a que la clase de inglés también debe cumplir con la función formadora e integral de la educación, por medio de la cual se promueva el diálogo permanente y la convivencia ciudadana respetando los diferentes puntos de vista y dando también cabida al disenso (Byram, 2008, 2014; Delors, 1996; Giroux, 2006).

En esa misma línea de pensamiento, es importante señalar que los participantes de este estudio percibieron necesaria la integración de los cuatro pilares fundamentales de la educación según Delors (1996) en las clases de inglés. Es decir, aprender a vivir, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser (Delors, 1996), como una condición para fomentar aprendizajes significativos desde las clases de inglés y contribuir con la formación integral de los estudiantes. Manifestaron, por tanto, la necesidad de desarrollar contenidos actitudinales y procedimentales que promuevan la interacción social y participación activa de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos. Esto se evidenció por ejemplo, en los testimonios de los profesores informantes 1 y 9 en las entrevistas cuando afirmaron:

Tú sabes que en el Currículo Bolivariano se manejan las cuatro habilidades, ser, hacer, conocer, y convivir. El ser humano no es un ser aislado y tiene que primero ver cómo están en el ser, qué estoy aprendiendo, qué estoy adquiriendo, en el conocer qué es lo que estoy aprendiendo y el para qué lo estoy aprendiendo que es el hacer, y el convivir porque no soy un ser asocial, soy un ser social, y necesito saber si lo que estoy aprendiendo me ayuda en una comunidad, en un colectivo, si es bueno para el colectivo, si estoy aprendiendo yo, si están aprendiendo mis compañeros, y yo creo que eso es primordial para la enseñanza, y del idioma más [EPI9: 242].

(...) los contenidos procedimentales y actitudinales son unos de los más difíciles, porque digamos que usted tendría primero que entender que sería el contenido conceptual, lo cognitivo para poder pasar a lo procedimental y lo actitudinal, es decir que lo procedimental y lo actitudinal están en otro escalafón que va más allá de lo cognitivo, y el estudiante aprende más. No es lo mismo, desde lo cognitivo aprender, que desde lo que yo sé llevarlo a la práctica y entonces yo creo que allí es donde el aprendizaje es significativo y relevante. Y se diluye la tendencia al olvido. Es decir haciendo aprendo, desde el hacer yo aprendo, es por eso que yo no digo ah miren estas son las estructuras gramaticales, sino aquí están las estructuras gramaticales pero vamos a hacer una conversación un dialogo, pero no es solo hacerlo sino métase en el dialogo, en el personaje, si ríe, ríase, si llora, llore, si sufre, sufre, si la pasa bien, pásela bien, entonces ellos ya logran como triangular lo cognitivo, lo procedimental, y lo

actitudinal porque después se acuerda y eso no se olvida [EP11: 533].

Es importante notar que el profesor informante 1 concibió el aprendizaje significativo como aquél aprendizaje que se logra a través de la acción, de la puesta en práctica de los conocimientos. Así lo dejó ver por ejemplo en su comentario cuando expuso que *“no es lo mismo desde lo cognitivo aprender que desde lo que yo sé llevarlo a la práctica, y entonces yo creo que allí es donde el aprendizaje es significativo y relevante (...) es decir, haciendo aprendo, desde el hacer yo aprendo”* [EP11: 533].

De igual forma, el análisis de los diferentes tipos de datos también reveló la percepción de los participantes con relación a la necesidad de desarrollar trabajos interdisciplinarios que contribuyan con la generación de aprendizajes significativos por medio de la integración de conocimientos de otras disciplinas o asignaturas con el estudio del inglés. Esto se evidenció, por ejemplo, en los testimonios de los profesores informantes 1 y 7 en las entrevistas cuando expresaron:

(...) yo pienso que no solo la clase de inglés, pienso que la clase de inglés ayuda. Pero pienso que la clase de inglés debería estar a la par con todo lo que es por ejemplo, el proceso de enseñanza en general. Pienso que si se trabaja de una manera interdisciplinaria, es decir, con otras áreas, con otros docentes y todos vamos por el mismo camino o más o menos tenemos una misma funcionalidad, un mismo propósito, el impacto sería mayor en la transformación de la sociedad en el sentido que vamos a tener como estudiantes más conscientes de sus responsabilidades sociales y vamos a tener más estudiantes críticos pero proactivos, donde todo lo que vieron lo van a poner en práctica [EP11: 131].

(...) en el caso de los contenidos que deberían ser utilizados me refiero a que pudieran ser utilizados los contenidos de otras asignaturas, porque es que en el caso del inglés a pesar de que hay un currículo básico que te dice algún tipo de expresiones o de estructuras que hay que manejar, no los estoy dejando en un segundo plano, que no sean importantes, pero creo que muchas

de esas estructuras pueden ser aprendidas o pueden ser dominadas en muy poco tiempo y entonces todo se convierte es en una monotonía de ya terminó esa estructura, ya no hay nada que hacer con esa estructura, ya nos olvidamos de eso y no le sirvió de nada, solo le sirve al estudiante que lo ve como una materia para decir la aprobé y ya, no pasó nada, entonces no hay una correlación, entonces por eso *pienso que sería bueno relacionar los contenidos con las otras asignaturas* [EPI7: 387].

El comentario del profesor informante 1 *“pienso que si se trabaja de una manera interdisciplinaria, es decir, con otras áreas, con otros docentes y todos vamos por el mismo camino o más o menos tenemos una misma funcionalidad, un mismo propósito, el impacto sería mayor en la transformación de la sociedad”* [EPI1: 131] evoca su preocupación por “la globalización de los saberes” (Ander-Egg, 1999, p. 35) a través del trabajo interdisciplinar, que sin dudas contribuye con la formación integral de los individuos y se contrapone con la visión de parcialización de los conocimientos.

Otro aspecto importante revelado en este estudio y que merece ser comentado, es la visión crítica propuesta por los participantes con respecto a los materiales didácticos utilizados en sus clases. El análisis de los diferentes tipos de datos reveló que los participantes de este estudio vieron críticamente la implementación de materiales y textos estandarizados para la enseñanza del inglés traídos por lo general de los países del círculo interno. Materiales que según ellos, no responden a las necesidades e intereses particulares de los estudiantes de este contexto, y cuya atención está centrada en la proyección de aspectos culturales de los países de habla inglesa dando poca cabida a asuntos culturales venezolanos. Esta concepción revelada por los participantes se mostró simultáneamente contradictoria con lo planteado por ellos mismos en el enunciado proposicional 1 de este capítulo, en el que expresaron su percepción sobre la enseñanza del inglés como una actividad neutral y apolítica. De esta manera, los participantes manifestaron que el uso de

textos estandarizados en las clases de inglés limita la creatividad del docente, y coarta la atención de las particularidades y necesidades específicas de cada grupo de aprendices. Esto se evidenció, por ejemplo, en las intervenciones de los participantes de este estudio en el cuestionario inicial cuando agregaron:

Los materiales estandarizados son completamente ajenos al contexto real de los estudiantes, por lo que para ellos es prácticamente imposible identificarse con estos y en consecuencia, se les dificulta aprender de una manera natural... [C115: 11].

(...) desde mi perspectiva como docente debe realizarse la enseñanza del inglés con material relacionado al contexto del estudiante, contenidos sobre las realidades que conecten y afecten a los aprendices. Por otro lado, la evaluación debe realizarse por el mismo docente creando instrumentos que permitan conocer los avances y niveles que hayan desarrollado en el inglés [C155: 11].

En concordancia con estas afirmaciones, los participantes también manifestaron la necesidad de producir materiales contextualizados a la realidad local de los estudiantes venezolanos, debido a que, según ellos, la mayoría de los textos importados no son pertinentes para la enseñanza del inglés en las aulas venezolanas. Esto se pudo evidenciar por ejemplo en los testimonios de los profesores informantes 1 y 8 cuando acotaron:

En los materiales hay mucha diversidad, se pueden utilizar muchas herramientas, pero de producción nacional nos hace falta todavía. ¡Hay mucha producción!, ¡mucha, mucha, de afuera!, en libros en publicaciones. En lo nuestro hay, no digo que no hay, si hay, material de aquí, pero no hay mucho. Entonces toca ser un poco creativo para uno crear o idear sus propios materiales o hacer materiales híbridos que toque un poco de afuera, un poco de lo de acá un poco de lo que yo veo, de lo que considero, entonces es, digamos que no es tomar algo ya hecho porque entonces no tendría sentido, con todo lo que le he planteado hoy, no tendría sentido...el problema está en los materiales que son más de uso comunicativo, porque allí el predominio de la cultura inglesa es muy fuerte, de hecho muchas veces los estudiantes

dicen ¿Pero qué es esto? ¡Aquí yo no le veo cabida a esto! Y es donde se tiene que hacer la relación del contexto de allá al contexto de acá [EPI1: 380].

(...) casi siempre todos los libros aquí en Venezuela son importados, y los hacen en otros países. Entonces de repente traen es la cultura anglosajona y siempre hay que utilizar el medio por el cual hay que hacer la contextualización (...) aquí por cuestiones de falta de recursos para inversión, casi siempre hay que recurrir a los textos importados y hay que hacer la contextualización y contraste entre ambas culturas y es muy difícil [EPI8: 330].

Los comentarios de los profesores informantes 1 y 8 cuando dijeron *“el problema está en los materiales que son más de uso comunicativo, porque allí el predominio de la cultura inglesa es muy fuerte” [EPI1: 380], “casi siempre todos los libros aquí en Venezuela son importados, y los hacen en otros países. Entonces de repente traen es la cultura anglosajona” [EPI8: 330]* evidencian el predominio de asuntos culturales de países de habla inglesa en los textos de inglés que se usan en las aulas venezolanas. Por tanto, perciben necesario la producción de textos contextualizados con las realidades y asuntos culturales locales del entorno de los estudiantes (Matsuda, 2009).

Con lo expuesto anteriormente por los participantes de este estudio se pudo evidenciar su concepción crítica con respecto al uso de materiales o textos estandarizados para la enseñanza del inglés en Venezuela, concepción que de forma fluida y simultánea se contrapuso con lo expresado por ellos mismos sobre su visión de la enseñanza como una actividad apolítica, neutral, y sin intereses ocultos.

El gráfico 16 que se presenta a continuación resume de forma general la concepción de los participantes de este estudio con relación a la necesidad de una revisión curricular de la enseñanza del inglés en este contexto.

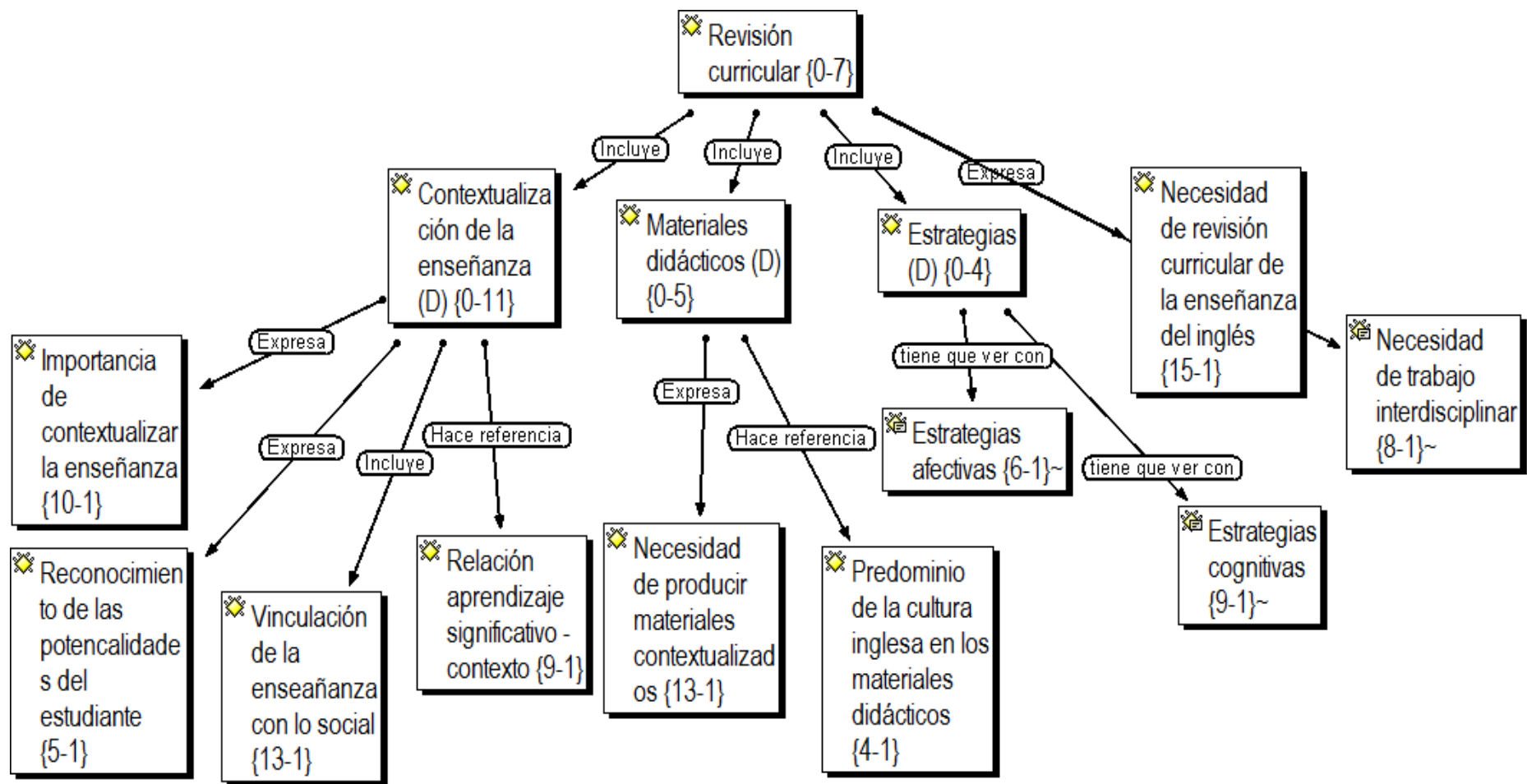


Gráfico 16: Necesidad de revisión curricular de la enseñanza del inglés en Venezuela según los participantes.

7.3.2.1 Síntesis enunciado proposicional 2

Sobre la base de lo expuesto en esta sección, se concluye que los participantes de este estudio concibieron necesaria una revisión curricular que apunte hacia la mejora de la enseñanza del inglés en Venezuela a través de la contextualización y adaptación no sólo de los contenidos y temas programáticos, sino también de las actividades de clases, estrategias, evaluaciones, y materiales didácticos a las necesidades y particularidades propias de los estudiantes de este contexto específico. Los participantes también expresaron la necesidad de producir materiales contextualizados con temas pertinentes a la vida diaria y asuntos culturales locales, así como la implementación de prácticas educativas interdisciplinarias en las que se vincule el conocimiento de otras asignaturas con el aprendizaje del inglés.

7.3.3 Los participantes se identificaron con prácticas translingües (translanguaging) en el marco de la interculturalidad

Los participantes de este estudio concibieron en forma positiva el uso de la lengua materna y otras lenguas en las clases de inglés, así como la incorporación de contenidos interculturales que permitan el acercamiento de los estudiantes con el conocimiento sobre diferentes culturas mundiales a fin de desarrollar el respeto por la diversidad lingüística y cultural.

Según los participantes de este estudio, el uso de la lengua materna en las clases de inglés no solo permite la verificación de vocabulario y significados en la segunda lengua, sino que también ayuda a facilitar la explicación de instrucciones y aspectos específicos de la L2 o segunda lengua. Por ejemplo, en los extractos que se presentan a continuación, los participantes revelaron el uso de la lengua materna como una herramienta

para aclarar dudas a los estudiantes, así como un medio para generar confianza y facilitar su comprensión de la L2. También dieron a conocer que el uso de la lengua materna en las clases de inglés depende del nivel de proficiencia de los estudiantes en la segunda lengua.

Esto depende del nivel de los estudiantes. Los beginners quizás necesiten un poco más de feedback en la L1 para ir avanzando hacia una mejor comprensión de la L2 a medida que el estudiante progresa en el curso. El uso de la L1 en la clase de inglés debe ser dosificado de acuerdo con el nivel de los estudiantes. Es importante de todas formas generar en la clase de L2 un input comprensible, sea en L1 o L2 para ir generando auto-confianza y comprensibilidad en la L2 en los estudiantes [CI28: 12].

Considero que el uso de la lengua materna es útil y necesario en cierta medida, ya que aunque la idea es el aprendizaje del inglés, motivo por el cual la mayor parte de las clases deben ser impartidas en inglés, el uso del español se hace necesario sobre todo en la fase inicial del proceso de aprendizaje, para aclarar conceptos y dudas que se puedan ir presentando a lo largo del camino y que para los estudiantes es más sencillo entender y contrastar en su lengua materna [CI15: 12].

En ese mismo sentido, los participantes revelaron su concepción sobre el uso de la lengua materna en las clases de inglés como una herramienta para relacionar al estudiante con la L2, y facilitarle oportunidades para que haga uso de sus conocimientos previos sobre la adquisición de las lenguas. Esto se pudo evidenciar por ejemplo, en el relato del profesor informante 2 cuando afirmó:

[La lengua materna] también juega un papel primordial. Creo que nunca la he dejado de lado. Porque para mí también es una ganancia. Ser docente, o sea yo me siento privilegiada también de ser docente de inglés pero teniendo otra lengua también como es el español que es nuestra lengua materna, porque creo que le podemos también llegar muchísimo a los estudiantes sabiéndole hacer transferencia, cómo nosotros utilizamos nuestro idioma y de ello que nos va a servir para utilizarlo en el segundo idioma, creo que ahí entra el proceso de transferencia que juega un papel

primordial en el aprendizaje de una L2, entra también la contextualización porque los estudiantes ya tienen información previa, del uso sintáctico de su idioma y el uso semántico en diversas situaciones entonces nosotros podemos llevar eso en muchas ocasiones a qué pasa con el inglés. Si eso es similar o no. Entonces al estudiante si es similar le va a ayudar y si no es similar de raíz, va a aprender que hay situaciones que tienen que romper dentro de su uso del inglés porque no son apropiadas. Entonces yo creo que la L1 nos ayuda a nosotros muchísimo a hacer ese tipo de transferencia, de contextualización, de asociación, en un segundo idioma y que yo por experiencia propia y con mis estudiantes les ha ayudado a hacer un uso correcto del inglés en situaciones diversas [EPI2: 304].

El comentario del profesor informante 2 “yo creo que la L1 nos ayuda a nosotros muchísimo a hacer ese tipo de transferencia, de contextualización, de asociación, en un segundo idioma y que yo por experiencia propia y con mis estudiantes les ha ayudado a hacer un uso correcto del inglés en situaciones diversas” [EPI2: 304] demuestra su entendimiento sobre el beneficio de incluir prácticas translingües (Canagarajah, 2011) en las clases de inglés, por medio de las cuales se utilicen de forma integrada las habilidades tanto de la L1 como de la L2 con el fin de desarrollar competencias multilingües en los estudiantes que les facilite la negociación y co – construcción de significados. Esto también se pudo evidenciar en los cuestionarios iniciales cuando los participantes argumentaron por ejemplo:

Hay momentos que se debe usar la lengua materna en las clases de inglés, e incluso si se hablan otras lenguas también se pueden usar, es una forma de dar a entender a los estudiantes lo importante que es poderse comunicar en diferentes idiomas y de utilizar ese conocimiento de las otras lenguas para avanzar en el aprendizaje del inglés [CI31: 8].

Ese entendimiento sobre la necesidad de incluir prácticas translingües en las clases de inglés, también fue evidenciado en los relatos del profesor informante 4 cuando expuso, por ejemplo, que planifica diversas

actividades con la finalidad de que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y habilidades lingüísticas en ambos idiomas. Así lo dejó ver cuando afirmó:

Bueno eso es un tema muy debatido en los círculos pedagógicos de la enseñanza de la lengua...ffijese, yo lo veo desde este punto de vista, en *mi caso contextual donde yo trabajo, donde yo doy clases yo necesito a juro utilizar la lengua materna la L1*, porque da la casualidad que muchos de esos estudiantes que yo tengo no conocen e inclusive muchos de ellos tienen un nivel cero de inglés, o sea no saben, no tienen idea y ¿qué debo hacer? utilizar la lengua nativa y explicar, primero los aspectos gramaticales, y después los aspectos comunicativos, *lo hago de una manera pausada, lenta, generando oportunidades, diseñando actividades en las que usen la lengua de las dos formas (materna e inglés), tanto en los aspectos de la forma como del uso (...)* yo considero que el usar la lengua materna dependerá del grupo y del contexto donde se enseñe más *considero que la lengua materna al momento de enseñar inglés como lengua extranjera o como segunda lengua pudiese ser de gran ayuda para poder clarificar aspectos únicos y particulares de la segunda lengua* [EPI4: 387].

El beneficio que otorga este profesor informante 4 al uso de la lengua materna en las clases de inglés, reflejado particularmente en el comentario *“considero que la lengua materna al momento de enseñar inglés como lengua extranjera o como segunda lengua pudiese ser de gran ayuda para poder clarificar aspectos únicos y particulares de la segunda lengua”* [EPI4: 387], se relaciona en gran medida con las ideas expuestas por Canagarajah (1999b, p. 80) cuando asegura que “el uso y conciencia de otros idiomas puede ayudar a las personas a facilitar el proceso de adquisición de una segunda lengua”. Por tanto, en este sentido, la lengua materna se toma como un recurso provechoso para la adquisición de la segunda lengua ya que ésta ayuda al estudiante a construir un puente cognitivo entre la L1 y la L2 (Canagarajah, 1999b).

De acuerdo con las consideraciones de los participantes de este estudio con respecto al uso de la lengua materna en las clases de inglés, se

observó su desprendimiento de las ideas y creencias reproducidas por largo tiempo en la enseñanza y adquisición de segundas lenguas con respecto a que la lengua materna se constituía en una interferencia para la adquisición de otro idioma. Idea que se encontraba fundada en la falacia del monolingüismo (Phillipson, 1992) y que proponía el uso exclusivo del inglés en las aulas de clases. En este sentido, con las ideas expuestas por los participantes de este estudio se evidenció su concientización con respecto a que el inglés puede trabajar perfectamente a la par con otras lenguas (Canagarajah, 2007). Sin embargo resulta importante aclarar que en este estudio se evidenció una concepción limitada de las prácticas translingües por parte de los participantes ya que solamente dieron cuenta del uso simultáneo de dos lenguas en las clases, la lengua materna y el inglés, y no hicieron alusión al uso de otros idiomas en sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, es importante señalar que los participantes de este estudio también concibieron de forma positiva la inclusión de temas y contenidos culturales en las clases de inglés como una forma de incentivar a los estudiantes hacia el conocimiento y contraste de costumbres y tradiciones culturales de las personas en diferentes contextos mundiales. Según sus intervenciones, la comparación constante de aspectos culturales locales con los de otros contextos permite a los estudiantes un mayor entendimiento y comprensión de aspectos socioculturales vinculados al idioma. Los participantes también manifestaron la relación lenguaje-cultura, y por tanto, expresaron la necesidad de hacer explícita esta relación en sus aulas de clases. Todos estos aspectos se evidenciaron, por ejemplo, en los extractos de entrevistas de los profesores informantes 1, 2 y 3 cuando afirmaron:

(...) pienso lo que hablamos anteriormente, hablar de lo nuestro, hablar de lo de afuera, tener un punto de comparación, ver qué tenemos en común, ver que tenemos diferente, ver que positivo podemos aprender de ellos, ver que positivo tenemos nosotros y que ellos deben aprender de nosotros. Lo veo más, no para

adoctrinar, o tenerlo como un modelo de referencia del sueño americano como modelo de referencia, o la vida en Reino Unido como modelo de referencia, sino lo veo más como un punto de comparación, más de tener una clase de apertura cultural o donde se dé y se toque el aspecto de la diversidad cultural a querer implementar un modelo ideológico de que es lo ideal o no [EPI1: 364].

Aprender un idioma es también transmitir una cultura, y creo que como docentes de inglés ese es uno de mis objetivos. *Aprender un idioma, en este caso inglés, no lo podemos hacer en forma aislada. Un idioma significa no solamente aprender su gramática, o aprender a conocerlo desde el punto de vista sintáctico, sino también desde el punto de vista de cómo es la gente que usa esa lengua, cuál es su cultura, cuáles tradiciones tienen, por qué utilizan ciertas expresiones; y al ser docentes de inglés (...) debemos ser docentes integrales, que es muchas veces una de las fallas de muchos docentes de inglés, enfocarse solo a la sintaxis del idioma, pero hay que enfocarse también a emprender ese camino de cómo es la cultura de los países porque al relacionar cultura- sociedad con lengua creo que se hace mucho más complementario, mucho más contextualizado para que los estudiantes lleguen a comprender mejor por qué se utilizan ciertas expresiones, por qué se dicen las cosas como se dicen, entonces eso va unido, cultura y lengua definitivamente va unido, no lo podemos separar, no vamos a caer en decirle a los estudiantes que una cultura es mejor que la otra, ¡no!, es integralmente manejar el idioma desde el punto de vista social, desde el punto de vista cultural, y así definitivamente es como siento que a los estudiantes les llega más o aprenden más, cuando transmitimos también la cultura de ese país y aprendemos de ella [EPI2: 87].*

(...) pienso yo que no solamente el profesor debe contextualizar sino que también debe contrastar, por ejemplo decir, nosotros no celebramos Thanksgiving pero para los americanos es una fecha muy importante. Ellos comen tales y tales cosas, para nosotros una fecha importante por ejemplo el 24 de diciembre. Nosotros comemos hallacas, pan de jamón, pernil, hacemos ponche crema, entonces yo creo que no solamente contextualizar en ese sentido sino también contrastar lo que tienen las diferentes culturas, todo esto para que no sea un shock cultural para el estudiante que vaya (...) porque aprendiendo sobre la cultura, el estudiante puede aprender a comunicarse mejor, por ejemplo, tiene que ir a una tienda y entonces, regularmente no va a pedir que le vendan una hallaca, tiene que saber por ejemplo las cosas que puede encontrar en Estados Unidos [EPI3: 158].

El comentario del profesor informante clave 2 cuando asegura que *“cultura y lengua definitivamente va unido, no lo podemos separar, no vamos a caer en decirle a los estudiantes que una cultura es mejor que la otra, ¡no!, es integralmente manejar el idioma desde el punto de vista social”* [EPI2: 87] pone de manifiesto su concientización con relación a la idea planteada por Matsuda (2009, p. 170) cuando expone que “la habilidad para analizar críticamente el contenido cultural y reflexionar sobre su propia cultura en relación a la de otros es un asunto crucial para los futuros usuarios del inglés como idioma internacional”.

En definitiva, los participantes de este estudio expresaron su entendimiento sobre la inseparabilidad de la cultura con el lenguaje, y percibieron la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés como una oportunidad para realizar comparaciones entre las diferentes culturas. Así lo dejó evidenciar el profesor informante 1 en su comentario cuando dijo *“lo veo más como un punto de comparación, más de tener una clase de apertura cultural o donde se dé y se toque el aspecto de la diversidad cultural a querer implementar un modelo ideológico de que es lo ideal o no”* [EPI1: 364]. Tal vez este aspecto demuestra la concepción de los participantes sobre el desarrollo de habilidades multiculturales en los estudiantes como una forma de ayudarlos a convertirse en ‘hablantes interculturales’ (Byram, 1997) que reconozcan y respeten las similitudes y diferencias existentes entre las diversas culturas e idiomas en el mundo.

El gráfico 17 que se presenta a continuación resume de manera general las concepciones de los participantes en cuanto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés.

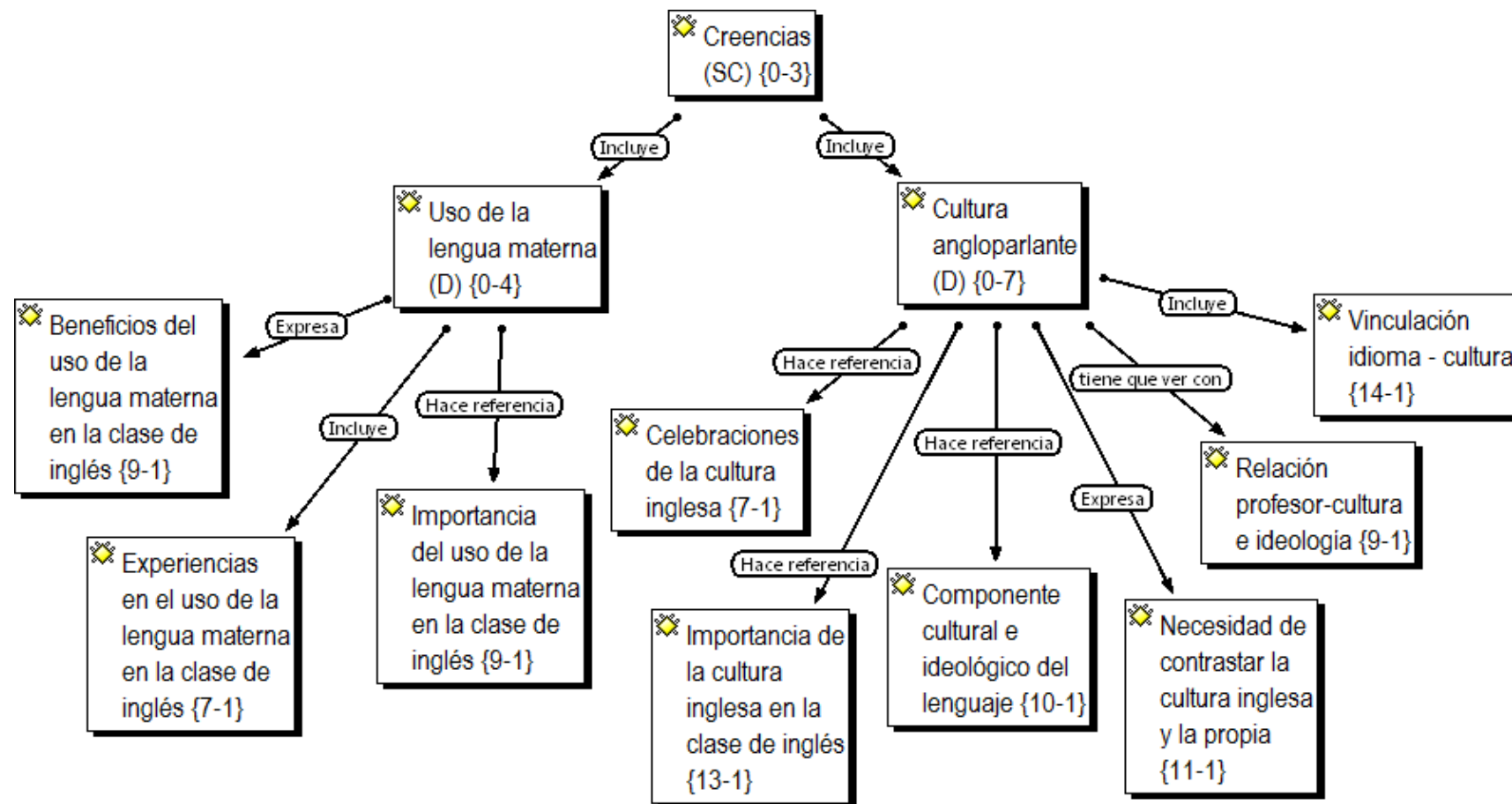


Gráfico 17: Concepciones de los participantes en cuanto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés.

7.3.3.1 Revelaciones de otras investigaciones con respecto al uso de la lengua materna y la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés

Es importante señalar que solo uno de los trabajos revisados en el capítulo 3 del análisis bibliográfico dio cuenta de las percepciones de los participantes sobre el uso de la lengua materna en las clases de inglés. En tal sentido, Floris (2013) reveló que los participantes en su estudio manifestaron que la lengua materna de los estudiantes debería ser permitida en las clases de inglés para explicar instrucciones y conceptos. Se observa que los resultados obtenidos en el estudio de Floris (2013) se asemejan en gran medida a los hallados en este estudio, en el sentido de que los participantes percibieron positivo y beneficioso el uso de la L1 en los salones de clase de inglés. Sin embargo, en relación a las percepciones de los participantes en cuanto a la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés, ninguno de los trabajos revisados dio cuenta de este aspecto.

7.3.3.2 Síntesis enunciado proposicional 3

En conclusión, los participantes de este estudio percibieron positivo el uso de la lengua materna en las clases de inglés y se identificaron con prácticas translingües como una manera de facilitar a los estudiantes la relación de conocimientos y el uso de habilidades de la L1 para la adquisición de la L2. De igual forma, reflejaron su inclinación hacia la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés como una forma de comparar similitudes y diferencias en costumbres y tradiciones promoviendo el respeto a la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo.

7.4 Resumen general de los resultados

Se concluye este capítulo con un resumen general de los resultados como fueron captados por los enunciados proposicionales desarrollados en cada sección. La idea en torno al enunciado proposicional 1 es que los participantes reflejaron concepciones simultáneamente contradictorias sobre la enseñanza del inglés al percibirla como una actividad neutral y apolítica, enfocada principalmente a incentivar el uso del inglés con fines comunicativos a través de metodologías centradas en el estudiante, y paralelamente el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes mediante la inclusión de actividades en las que se promueva el uso del inglés para el debate y discusión de temas sociales, culturales y políticos relevantes a las realidades de los mismos.

Los resultados relacionados con el enunciado proposicional 2 revelaron que los participantes de este estudio concibieron necesaria una revisión curricular que apunte hacia la mejora de la enseñanza del inglés en Venezuela a través de la contextualización y adaptación no sólo de los contenidos y temas programáticos, sino también de las actividades de clases, estrategias, evaluaciones, y materiales didácticos a las necesidades y particularidades propias de los estudiantes de este contexto específico. Los participantes también expresaron la necesidad de producir materiales contextualizados con temas pertinentes a la vida diaria y asuntos culturales locales, así como la implementación de prácticas educativas interdisciplinarias en las que se vincule el conocimiento de otras asignaturas con el aprendizaje del inglés.

El enunciado proposicional 3 se refiere a la percepción positiva de los participantes con respecto al uso de la lengua materna en las clases de inglés y su identificación con prácticas translingües como una manera de facilitar a los estudiantes la relación de conocimientos y el uso de habilidades de la L1 para la adquisición de la L2. De igual forma, refleja su

inclinación hacia la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés como una forma de comparar similitudes y diferencias en costumbres y tradiciones promoviendo el respeto a la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo.

El gráfico 18 resume en líneas generales la red de conceptos emergidos en el análisis de las concepciones de los profesores de inglés de este contexto sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. La asociación representada en este gráfico da cuenta de la diversidad de percepciones emergentes de los testimonios de los participantes de este estudio desde los diferentes tipos de datos y que fueron condensados en los enunciados proposicionales antes expuestos.

La multiplicidad y diversidad de manifestaciones expresadas por los participantes de este estudio reflejaron particularidades representativas de la enseñanza del inglés en este contexto específico. Además mostraron de forma general las percepciones de los profesores en cuanto a las metodologías de enseñanza utilizadas para promover el aprendizaje del idioma. Los hallazgos reflejaron que aunque la mayoría de profesores concibió el método comunicativo como el más apropiado para la enseñanza del inglés en este contexto, no descartaron la necesidad de contextualizar las clases de inglés con temas y materiales social y culturalmente relevantes para los estudiantes. Este aspecto, si bien no revela un desprendimiento total de las ideas que conciben a los profesores 'no nativos' como consumistas y meros aplicadores de metodologías provenientes del centro (Holliday, 2005), sí muestra un interés por adaptar los contenidos y materiales didácticos a las necesidades e intereses locales (Canagarajah, 1999a). Este interés pudo notarse en los relatos de los participantes cuando afirmaron que a través de sus clases de inglés promovían el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes al permitirles debatir y expresar sus opiniones con

respecto a temas relacionados directamente con sus realidades contextuales.

Otro aspecto que podría demostrar el desprendimiento de los participantes de este estudio de las ideologías mantenidas en el '*native speakerism*' (Holliday, 2005) es el hecho de considerar importante la utilización de la lengua materna en las clases de inglés. Esto de alguna forma manifiesta su concientización de respeto a la diversidad, y al mantenimiento de la "polivocalidad" (Canagarajah, 1999a, p. 197) que los convierte en sujetos lingüísticamente competentes para su desenvolvimiento en un mundo post moderno, culturalmente híbrido. De esa forma, se puede notar que las interpretaciones de los relatos y experiencias de los participantes de este estudio conformaron una visión de los docentes que extrapola las acciones del plano programático - curricular al contextual - real, en consideración a las necesidades individuales de los estudiantes en lo cognitivo, afectivo, social y cultural como una forma de dar pertinencia al aprendizaje del inglés en este contexto específico.

Es importante aclarar que aunque los participantes de este estudio manifestaron la importancia de contextualizar sus clases y materiales didácticos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes locales, también mostraron contradicciones simultáneas en sus percepciones sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, al concebirla como una actividad natural, neutral, libre de ideologías y valores culturales (Pennycook, 1994), cuya función principal gira en torno al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes para su desenvolvimiento en la sociedad. Es de considerar que esta visión técnica y acrítica de la enseñanza se sustenta en las creencias reproducidas por largo tiempo en la educación de segundas lenguas en la que se ha hecho ver el inglés como un medio transparente de comunicación, necesario para el progreso tanto personal como profesional de las personas.

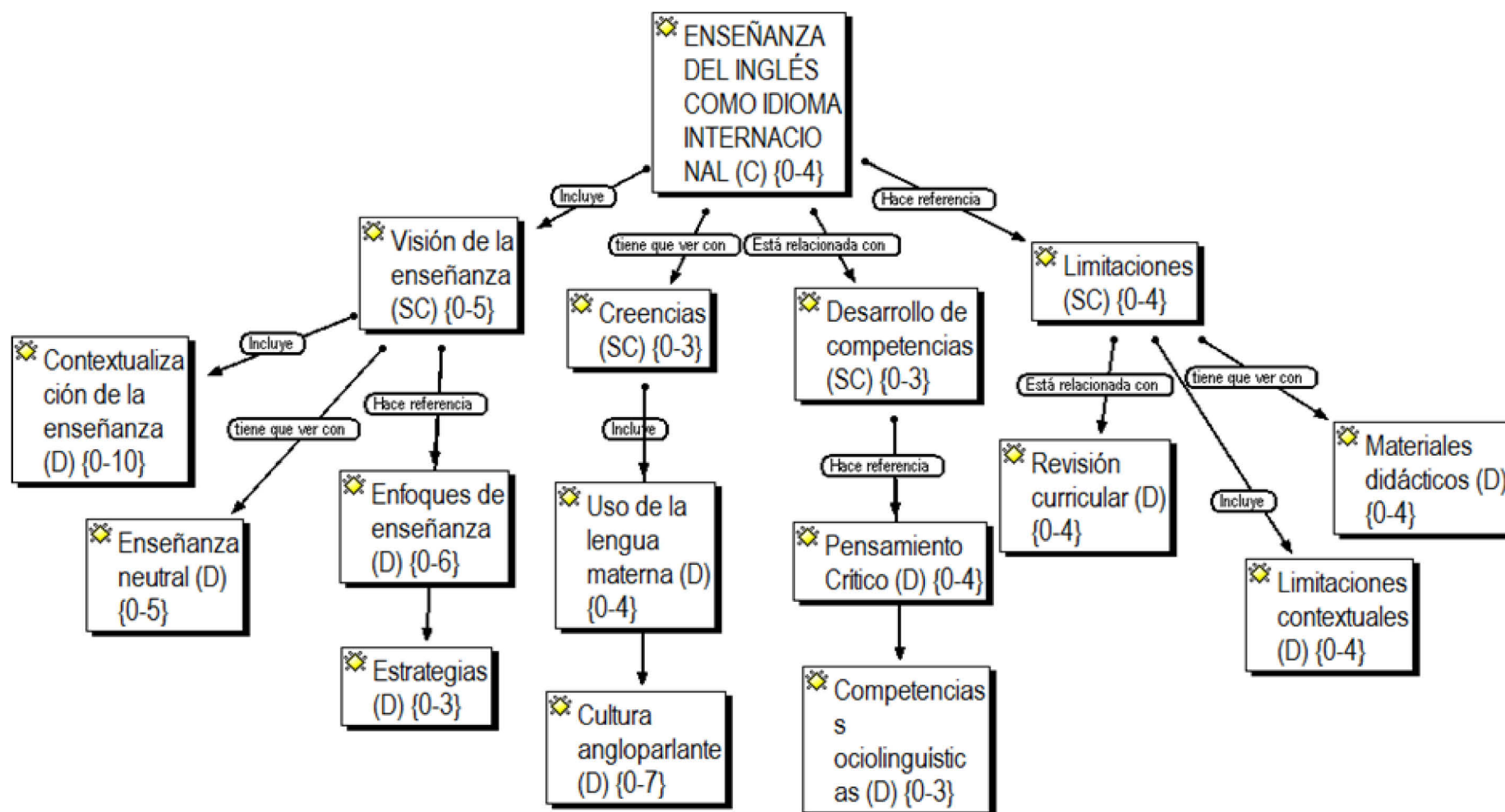


Gráfico 18: Concepciones de los participantes sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.

7.5 Ubicación de los resultados dentro de las perspectivas teóricas de esta tesis

En este capítulo y el anterior se han presentado los resultados de esta investigación con respecto a las concepciones de los profesores de inglés de este contexto sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. A lo largo de ambos capítulos se han considerado, en diferentes puntos, algunos de los estudios analizados en el capítulo 3, y se han abordado sus resultados a la luz de los hallazgos encontrados en este estudio. Por ejemplo, se han resaltado los resultados ampliamente difundidos en la bibliografía sobre la expansión del inglés en el mundo como un aspecto positivo vinculado a los procesos de globalización mundial; su uso como un medio neutro y transparente para la comunicación, el progreso personal y profesional de las personas; y su enseñanza como una actividad apolítica enfocada principalmente en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Asimismo, se han presentado, en los espacios en que fue posible, algunas interpretaciones de los resultados a la luz de las bases teóricas que enmarcan este estudio.

Sin embargo, en esta sección se hace explícita la relación de los resultados de este estudio con cuestiones teóricas clave concernientes a la hegemonía del inglés en el mundo, sus causas y consecuencias; aspecto que como ya se indicó, fue realizado a lo largo de ambos capítulos de resultados (capítulos 6 y 7), al comparar, contrastar e interpretar los resultados de este estudio con otros obtenidos en contextos diferentes, y con las bases teóricas que sustentan esta tesis.

En particular, se hace énfasis en cuestiones que giran en torno a las concepciones de los participantes con relación a la expansión, uso y enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica, posestructuralista, en la que el idioma no se toma como un sistema lingüístico abstracto y

neutro, sino como un fenómeno social cargado de ideologías, valores, e intereses que hacen que, en muchos casos, sea utilizado como instrumento de dominio, sometimiento y manipulación mundial.

Es importante aclarar, como se hizo en los capítulos 2 y 6 de esta tesis, que las concepciones o creencias de los docentes están fundamentadas en experiencias previas, lecturas realizadas, exposición a debates teóricos, entre otros (Richards, 1994; Richards y Lockhart, 2007; Díaz y Solar, 2009), que hace que los docentes formen ideas y tomen una posición sobre asuntos específicos concernientes a su profesión o modo de actuar diario en sus aulas de clases. Pero también es importante recordar que estas concepciones no son fijas ni lineales, ni mucho menos objetivas, sino más bien subjetivas y cambiantes, y dependen en gran medida de la flexibilidad que tenga el sujeto para incorporar a sus principios nuevas formas de entender las complejidades del mundo que lo rodea (Borg, 2001). Este entendimiento de las concepciones o creencias, de por sí nada simple, permitió comprender las contradicciones simultáneas y fluidas que presentaron los participantes de este estudio con respecto a la hegemonía del inglés en el mundo. Concepciones que fueron inferidas de lo que los profesores dijeron con respecto al tema (Pajares, 1992).

Por otro lado, es necesario recordar que esta tesis ha rescatado la visión crítica sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés de varios académicos como Phillipson (1992, 2010), Canagarajah (1999a), Holliday (2005), Pennycook (1994), y otros, que han enfocado sus trabajos en demostrar la vinculación de la hegemonía del inglés en el mundo con los intereses de homogenización y de imperialismo lingüístico, cultural y académico de los países con mayor poderío mundial. Desde las experiencias del grupo específico de profesores que conformó este estudio, se evidenció la influencia que han tenido las ideologías enmarcadas en el concepto del '*native speakerism*' sobre los profesores y

hablantes 'no nativos' del inglés que han marcado e incentivado la dependencia de conocimiento y de actuación de éstos en relación con los profesores o hablantes 'nativos' del idioma.

De igual forma se revelaron concepciones de los participantes en torno a la necesidad de usar y desarrollar pedagogías críticas (Canagarajah, 1999a; Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Phipps y Guilherme, 2004; Pennycook, 1994) que promuevan el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la incorporación de contenidos programáticos y metodologías de enseñanza que sean social y culturalmente pertinentes para los estudiantes locales. A través de este estudio, los participantes expusieron sus perspectivas en cuanto a la necesidad de generar espacios de discusión y debate en las clases sobre temas sociales y políticos, esto como una manera de permitir a los estudiantes ser partícipes activos de su propia transformación social. De esta manera, los participantes pusieron de manifiesto la necesidad de desarrollar pedagogías que expliciten el paso de la educación tradicional a la educación transformadora (Freire, 1970).

7.6 Conclusión

En este capítulo se han presentado los resultados de este estudio relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. Se ha estructurado en torno a la pregunta de investigación, a saber: ¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

Esto implica que se ha utilizado información de todos los tipos de datos y categorías resultantes del análisis en una descripción integrada para

responder esta pregunta. En la última sección se ha descrito en términos teóricos la relación de los resultados de esta tesis con aspectos ya desarrollados en los capítulos 2 y 3. En particular, se ha hecho explícita la vinculación de los resultados con la visión crítica sobre la hegemonía del inglés en el mundo, así como con la necesidad de desarrollar pedagogías críticas que promuevan, desde la clase de inglés, el pensamiento crítico y la integración de temas sociales y culturales relevantes para los estudiantes locales.

La amplitud y el alcance de ambos capítulos de resultados (6 y 7) en lo que concierne a los participantes son amplios. En otras palabras, se han utilizado, con fines ilustrativos, fragmentos o extractos provenientes de los datos recolectados de todos los participantes y de todos los instrumentos de recolección de datos. En este sentido, los resultados son representativos del tipo de respuesta ofrecida por este grupo de profesores de inglés en este contexto.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES: SIGNIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

8.1 Introducción

En este capítulo se presentan las principales conclusiones de esta investigación. Se describe por tanto una visión general de los resultados obtenidos en este estudio y luego se expresan en detalle los principales resultados específicos condensados en los enunciados proposicionales que dan respuesta a la pregunta de investigación, a saber:

¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

Posteriormente, se mencionan las significaciones teóricas y metodológicas de esta investigación. También se describen algunas áreas de exploración, motivadas por este estudio, que son susceptibles de ser investigadas en el futuro.

Se concluye este capítulo (y esta tesis) con algunas reflexiones acerca del proceso mismo de la investigación y del crecimiento de la autora de esta tesis como investigadora social, así como con algunas observaciones finales que invitan a seguir indagando sobre el tema abordado en esta investigación.

8.2 Perspectiva crítica de la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional

En esta tesis se han investigado las concepciones sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional de un grupo de profesores de inglés, cuarenta y tres mujeres y treinta y cinco hombres de entre veintitrés y setenta años de edad que se desempeñaban como docentes de inglés en los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. Los datos fueron recolectados entre los meses de septiembre de 2014 a enero de 2015.

Ya se ha señalado en el capítulo 3 que son escasos los trabajos empíricos con orientaciones críticas que revelan datos relacionados con la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel global. La mayoría de investigaciones en el campo del *ELT* o enseñanza del inglés se han concentrado de forma restrictiva en la lingüística aplicada, la psicología y la educación, prestando poca atención a los trasfondos políticos, económicos, ideológicos y académicos que trae consigo la hegemonía del inglés en el mundo, asociada en la mayoría de los casos con la modernidad, la tecnología, los avances científicos y con la globalización. De igual forma, la revisión bibliográfica llevada a cabo a los fines de este estudio (capítulo 3) ha revelado que la investigación de la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional en países latinoamericanos es limitada e insuficiente.

Dentro de Venezuela y en el mismo contexto sociocultural en que se enmarca esta tesis, los antecedentes de este estudio están constituidos por los trabajos de Chacón et al. (2003) y Chacón y Girardot (2006). Sin embargo, esta tesis implica un gran avance si se la compara con estos estudios, sobre todo debido al diseño metodológico (participantes en la investigación, instrumentos de recolección y procedimientos de análisis

de datos) tomado en este estudio (véase capítulos 4 y 5 de esta tesis). Por ejemplo, el primero, es decir Chacón et al. (2003) revela un estudio preliminar con catorce profesores de dos universidades de Venezuela y para lo cual utilizaron solamente un cuestionario de preguntas abiertas que indagaba sobre su rol como profesores de inglés como lengua extranjera, el rol del inglés en Venezuela, y la relación entre la enseñanza del inglés y la pedagogía crítica. Y el segundo, es decir, Chacón y Girardot (2006) da cuenta de una intervención pedagógica en dos seminarios electivos en una universidad venezolana referidos al estatus del inglés como idioma internacional. Entre sus participantes tomaron a sesenta y dos profesores y estudiantes para profesores de inglés, y como instrumentos para la recolección de datos utilizaron diarios de reflexión, entrevistas semi-estructuradas y notas de campo. Si bien ambos estudios muestran preocupación por conocer las percepciones de los profesores y estudiantes para profesores de inglés sobre su rol profesional y sobre la enseñanza, el trabajo llevado en esta tesis ofrece datos más profundos en relación a las concepciones de los profesores sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

Considerando este escenario, esta tesis puede verse como una contribución en el área de la comprensión de la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional en este contexto específico. Se trata de un contexto venezolano, en el que venezolano equivale a local y perteneciente a la periferia. En este contexto, a su vez, dentro de lo local venezolano y periférico, se da un alto nivel de especificidad dentro del país en cuanto a contexto sociocultural (ciudad de San Cristóbal), participantes (profesores de inglés), bagaje académico-experiencial (profesores en ejercicio docente en los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de entre uno a veintiocho años de experiencia como docentes de inglés), entre otros factores.

Esta especificidad del contexto es importante porque, como se ha argumentado en los capítulos 2 y 3, este estudio responde a la necesidad planteada por investigadores implicados en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas o *TESOL* (por su sigla en inglés) con respecto a la importancia de realizar investigaciones de este tipo desde contextos locales que describan cómo experimentan y viven la hegemonía del inglés, su uso y enseñanza las comunidades de la periferia (Canagarajah, 1999a; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Seidlhofer, 2001, 2003), de las que Venezuela es un ejemplo. Esta necesidad constituye la justificación más poderosa para este estudio cualitativo-interpretativo: la imperiosa necesidad señalada en la bibliografía de rescatar lo local y profundizar en la temática desde el punto de vista de los usuarios y profesores de inglés de las comunidades periféricas. Esto conlleva a “describir qué hace y qué dice la gente dentro de escenarios locales” (Freeman et al., 2007, p. 29). La naturaleza descriptiva, interpretativa y fenomenológica de este estudio, con su atención en lo local en este contexto periférico, se convierte asimismo en una contribución significativa a las necesidades planteadas por los académicos de *TESOL*.

8.3 Visión general de los principales resultados de esta tesis

Los principales resultados de esta tesis pueden ser recapitulados de la siguiente manera. En general, la principal conclusión reside en la noción de complejidad enmarcada en el estudio de las concepciones de los profesores de este contexto sociocultural específico que resultaron ser fluidas y en oportunidades simultáneamente contradictorias entre sí sobre la expansión, uso, y enseñanza del inglés como idioma internacional. Puede decirse entonces que una característica central de las concepciones de los profesores de inglés de este contexto fue su complejidad, puesto que las perspectivas fueron fluidas y en ocasiones

opuestas entre sí, lo que demuestra la flexibilidad y complejidad del pensamiento de estos participantes en este contexto específico

Lo expuesto conviene ser enmarcado dentro de los parámetros generales captados por la presentación de resultados en forma de enunciados proposicionales en los capítulos 6 y 7. Estos enunciados reflejaron resultados en dos dimensiones: algunos estuvieron relacionados con las concepciones de los profesores sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional, en tanto que otros se refirieron a las concepciones sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. La conclusión subyacente a estos enunciados proposicionales detallados es que la comprensión y el estudio de las concepciones de los profesores sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés fueron integrales, esto es, no se pueden identificar elementos o características independientes o aisladas. Es decir, las proposiciones en torno a las cuales se organizó la presentación de los resultados fueron observadas a lo largo de todo el proceso de análisis, en todos los tipos de datos y en todos los participantes, y estuvieron por tanto enraizadas en este proceso de investigación. Esta tesis ha revelado además que los participantes mostraron, en mayor o menor medida, empoderamiento como profesores legítimos, capacitados lingüística y pedagógicamente para la enseñanza del inglés en este contexto específico.

Es importante señalar que esta investigación ha generado algunos resultados que difieren de los estudios anteriores analizados en el capítulo 3 de esta tesis. A manera de ejemplo, en el caso de la percepción de la propiedad del inglés, es decir, a quién pertenece el inglés, los participantes de este estudio manifestaron que el inglés como idioma internacional pertenece a todo aquél que lo hable, sin designar a los hablantes 'nativos' del círculo interno como los únicos hablantes legítimos del mismo. De igual manera, los participantes se concibieron a sí mismos como hablantes y profesores lingüística, cultural y pedagógicamente

competentes en comparación con los profesores y hablantes ‘nativos’ del inglés. Además, también a diferencia de los trabajos analizados en el capítulo 3, los participantes de este estudio mostraron conocimiento e inclinación hacia el uso de pedagogías críticas en las clases de inglés como una manera de promover el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Estos hallazgos pudieron haber surgido como consecuencia de la implementación de un diseño de investigación flexible que permitió la profundidad en estos temas y su asentamiento en fundamentos teóricos que posibilitaron traer a la luz dichos asuntos. En los capítulos 6 y 7 de resultados se ilustra de qué modo estos hallazgos difieren de los de estudios previos.

8.4 Resultados específicos relacionados con las concepciones de los profesores de inglés sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional

Se ofrece a continuación un resumen más detallado de los resultados relacionados con las concepciones de los profesores de inglés de este contexto sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. A este fin, se reitera la pregunta de investigación:

¿Cómo concibe un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional?

Se ha utilizado información de todos los tipos de datos y categorías de análisis en una explicación integrada para responder esta pregunta. Se ha adoptado un abordaje temático en la presentación de los resultados, resumiendo cuestiones principales y líneas temáticas en frases

descriptivas o enunciados proposicionales que captan de forma general la esencia de los mismos.

Se han dividido estos resultados en dos grupos. Por un lado, aquéllos relacionados con las concepciones de los profesores sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional; por otro, los resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional. A continuación se presentan cada uno de estos grupos.

Resultados relacionados con las concepciones sobre la expansión y uso del inglés como idioma internacional.

- 1.- Los participantes revelaron una comprensión acrítica de la hegemonía del inglés en el mundo.
- 2.- Los participantes mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria.
3. Los participantes revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo - no nativo del inglés fundamentado en el concepto de 'native speakerism'.

El enunciado proposicional 1 da cuenta de que los participantes en este estudio percibieron la hegemonía del inglés en el mundo como un fenómeno natural y positivo, asociada principalmente a cuestiones históricas, comerciales y de comunicación. También vincularon el

extensivo uso del inglés con los procesos de globalización y la necesidad de acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología, mostrando escasa concientización y visión crítica sobre la vinculación de la hegemonía del inglés con las múltiples implicaciones lingüísticas, ideológicas, socioculturales, políticas y pedagógicas que trae consigo el uso extensivo del inglés en el mundo.

El enunciado proposicional 2 se refiere principalmente a las concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas que revelaron los participantes al percibir el inglés como un medio neutro para la comunicación, y al mismo tiempo como vehículo para la proyección cultural e identitaria de los hablantes ‘no nativos’ del inglés. Esas concepciones contradictorias también se reflejaron en las percepciones de los participantes en cuanto a las diferentes variedades y acentos del inglés al afirmar por un lado que el acento no merece importancia debido a la multiplicidad de variedades y acentos del inglés en el mundo, y por el otro, reflejaron su preferencia por el uso y enseñanza de las variedades norteamericana y británica. Al mismo tiempo, reflejaron su concientización con relación a que el inglés como idioma internacional no pertenece exclusivamente a los hablantes ‘nativos’ del círculo interno, aspecto que demuestra una vez más el carácter fluido y simultáneamente contradictorio de sus creencias.

El enunciado proposicional 3 se refiere al hecho de que los participantes en este estudio revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo – no nativo del inglés fundamentado en las ideas del ‘*native speakerism*’, las cuales suponen una superioridad a nivel lingüístico, cultural y pedagógico (entre otras dimensiones) de los hablantes y profesores ‘nativos’ del inglés en comparación con los docentes ‘no nativos’ del idioma. Los participantes demostraron contradicciones en sus relatos al considerar a los docentes ‘no nativos’ como multicompetentes para la enseñanza del inglés, pero simultáneamente reflejaron su adhesión a la idea de que el docente ‘no nativo’ debería vivir o estudiar en

un país de habla inglesa para mejorar su inglés y ampliar su conocimiento con relación a aspectos culturales de los países angloparlantes. De igual forma, revelaron experiencias de discriminación y prejuicio en el área laboral en contextos fuera de Venezuela al momento de buscar empleo como profesores de inglés.

Se presentan ahora los resultados del segundo grupo.

Resultados relacionados con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional.

1.- Los participantes concibieron la enseñanza del inglés como una actividad apolítica aunque simultáneamente favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés.

2.- Los participantes revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la transformación y contextualización de la enseñanza del inglés en Venezuela.

3.- Los participantes se identificaron con prácticas translingües (translanguaging) en el marco de la interculturalidad.

La idea en torno al enunciado proposicional 1 de este segundo grupo es que los participantes reflejaron concepciones simultáneamente contradictorias sobre la enseñanza del inglés al percibirla como una actividad neutral y apolítica, enfocada principalmente a incentivar el uso del inglés con fines comunicativos a través de metodologías centradas en el estudiante, y paralelamente el desarrollo del pensamiento crítico y

reflexivo de los estudiantes mediante la inclusión de actividades en las que se promueva el uso del inglés para el debate y discusión de temas sociales, culturales y políticos relevantes a las realidades de los mismos.

Los resultados relacionados con el enunciado proposicional 2 revelaron que los participantes de este estudio concibieron necesaria una revisión curricular que apunte hacia la mejora de la enseñanza del inglés en Venezuela a través de la contextualización y adaptación no sólo de los contenidos y temas programáticos, sino también de las actividades de clases, estrategias, evaluaciones, y materiales didácticos a las necesidades y particularidades propias de los estudiantes de este contexto específico. Los participantes también expresaron la necesidad de producir materiales contextualizados con temas pertinentes a la vida diaria y asuntos culturales locales, así como la implementación de prácticas educativas interdisciplinarias en las que se vincule el conocimiento de otras asignaturas con el aprendizaje del inglés.

El enunciado proposicional 3 se refiere a la percepción positiva de los participantes con respecto al uso de la lengua materna en las clases de inglés y su identificación con prácticas translingües como una manera de facilitar a los estudiantes la relación de conocimientos y el uso de habilidades de la L1 para la adquisición de la L2. De igual forma, refleja su inclinación hacia la inclusión de asuntos culturales en las clases de inglés como una forma de comparar similitudes y diferencias en costumbres y tradiciones promoviendo el respeto a la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo.

8.5 Significación teórica de esta investigación

En esta tesis, el estudio de la expansión, uso y enseñanza del inglés no se concibió como un asunto abstracto, homogéneo y neutro como solía

estudiarse el idioma desde la perspectiva estructuralista, sino más bien como un fenómeno social cargado de ideologías y valores culturales que permanentemente controlan los significados. Es así como esta tesis pretendió indagar si los participantes de este estudio percibían al inglés, su uso y enseñanza, relacionado con cualquier tipo de ideología que permita comprender su poderosa función de reproducción y su uso y enseñanza como instrumento de dominio, sometimiento y manipulación. En este sentido, se pudo constatar que aunque los participantes eran conscientes de que la reproducción y amplia expansión del inglés en el mundo se debía a fuerzas políticas y económicas de los países con mayor poder en el mundo, estos no reflejaron ningún punto de vista crítico al respecto.

Las experiencias y vivencias relatadas por los participantes de este estudio como usuarios y profesores del idioma permitieron evidenciar su concepción del inglés como uno de los idiomas con mayor prestigio y significación social en el mundo que sustentan tanto su uso como su necesidad de aprendizaje. Tal percepción del inglés como el idioma para la comunicación internacional e intercultural de las personas en el mundo se encontró desvinculada de las tantas implicaciones lingüísticas, ideológicas, socioculturales, políticas y pedagógicas que trae consigo el uso tan extensivo del inglés (Canagarajah, 1999a; Sharifian, 2009; Phillipson, 1992, 2010; Pennycook, 1994).

Aunque en el análisis de los relatos de los participantes se percibió concientización en algunos asuntos específicos como el reconocimiento de las diferentes variedades de inglés en el mundo, además del sentido de propiedad del idioma y de su percepción y reconocimiento como hablantes y docentes competentes del inglés, ellos mostraron una concepción acrítica del uso y expansión del inglés al percibirlo como un idioma beneficioso y necesario para el progreso tanto a nivel personal como profesional (véase capítulo 6 de resultados).

Otro aspecto que merece ser comentado aquí y que fue evidenciado en los relatos de los participantes de este estudio está relacionado con la influencia que han tenido las ideologías enmarcadas en el concepto del *'native speakerism'* sobre los profesores y hablantes 'no nativos' del inglés, que han marcado e incentivado la dependencia de conocimiento y de actuación de éstos en relación con los profesores o hablantes 'nativos' del idioma. Dicha dependencia ha sido ampliamente difundida a través de una dicotomía entre los hablantes y profesores 'nativos' y 'no nativos' del inglés que en muchas ocasiones se ha personificado en la discriminación y prejuicios hacia los hablantes y profesores de inglés no nacidos en los países del círculo interno (Houghton, 2013; Houghton y Rivers, 2013; Liu, 1999b).

Este asunto se ha relacionado con las ideas expuestas por varios académicos de *TESOL* (Amin, 1999; Braine, 1999a, 1999b; Canagarajah, 1999b, 2002; Holliday, 2005, 2006; Samimy y Brutt-Griffler, 1999; Liu, 1999a; Thomas, 1999) que han enfatizado su trabajo en dar a conocer la vinculación entre el uso y enseñanza del inglés como idioma internacional y algunos aspectos sociopolíticos que permiten visualizar al inglés no sólo como un código lingüístico, sino también como un sistema de relaciones de poder – conocimiento que generan entendimientos particulares de su uso y enseñanza (Pennycook, 1994). De tal manera que estas consideraciones teóricas son relevantes aquí porque permitieron poner en evidencia experiencias de discriminación y prejuicio por las que han atravesado algunos profesores de inglés participantes en este estudio, principalmente cuando han querido buscar trabajo como profesores de inglés en contextos fuera de Venezuela. Este aspecto sin dudas demuestra la imperiosa necesidad de seguir realizando investigaciones que revelen asuntos sociopolíticos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el mundo, asuntos que se encuentran

enraizados principalmente en la aun existente dicotomía entre los hablantes y profesores 'nativos' y 'no nativos' del inglés.

Cabe reiterar también que esta tesis ha contribuido en términos teóricos a expresar una fuerte y persistente necesidad de usar y desarrollar pedagogías críticas (Canagarajah, 1999a; Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Phipps y Guilherme, 2004; Pennycook, 1994) que promuevan el pensamiento crítico tanto de docentes como de estudiantes a través de la incorporación de contenidos programáticos y metodologías de enseñanza que sean social y culturalmente pertinentes a sus contextos locales. En este sentido, los participantes de este estudio expusieron sus perspectivas en cuanto a la necesidad de generar espacios de discusión y debate en las clases de inglés sobre temas sociales y políticos, esto como una manera de permitir a los estudiantes ser partícipes activos de su propia transformación social a través del desarrollo de pedagogías que expliciten el paso de la educación tradicional a la educación transformadora (véase capítulo 7 de resultados).

Vale la pena resaltar otro aspecto teórico importante que fue develado en este estudio, principalmente en los capítulos 6 y 7 de resultados, el cual tiene que ver con el carácter fluido y en ocasiones simultáneamente contradictorio de las concepciones de los participantes en esta investigación. El análisis de los relatos de los participantes en los diferentes tipos de datos evidenció que las concepciones sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés no fueron lineales, ni mucho menos fijas o rígidas, sino más bien fluidas y en muchos casos opuestas entre sí, lo que de alguna forma deja entrever que el estudio de las concepciones es un asunto complejo que involucra muchos aspectos de la vida de las personas, y en este caso de los profesores de inglés. Aspectos que atraviesan tanto sus experiencias previas como aprendices y enseñantes del idioma en una comunidad específica catalogada como perteneciente a la periferia, así como su exposición a lecturas y debates

críticos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. De tal manera, esta tesis reflejó, en mayor o menor medida, la necesidad de seguir ahondando en los pensamientos y creencias de los profesores de inglés de la periferia que permitan develar cómo viven y experimentan el uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

8.6 Significación metodológica

Es importante mencionar que el diseño de investigación en esta tesis permitió el descubrimiento de cuestiones personales, sociales y otras que impactaron en la comprensión e interpretación de las perspectivas de los participantes sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional; en particular mediante los cuestionarios administrados y las entrevistas individuales en profundidad con los profesores escogidos como informantes clave en este estudio. Estos instrumentos de recolección de datos fueron particularmente útiles para la exploración simultánea de las visiones personales/locales y generales/globales sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional abordadas en el capítulo 2.

Por tanto, la vía metodológica tomada en este estudio, orientada hacia la necesidad de recabar datos particulares de las situaciones desde las perspectivas de los propios sujetos de la investigación, permitió realizar una descripción exhaustiva y densa de la realidad objeto de investigación. En ese sentido, vale la pena destacar que los instrumentos diseñados para la recolección de los datos en este estudio dieron lugar a la elaboración de narrativas personales de los participantes sobre distintos aspectos, unas más profundas que otras, pero en fin, todos los casos revelaron pequeñas historias personales. Esto si bien no fue pensado desde un inicio en el diseño de esta investigación, es un ejemplo de la flexibilidad en el proceso de investigación que en este caso permitió, por

medio de los cuestionarios y entrevistas, obtener descripciones de los “dominios de experiencia popular” (Widdowson, 2006, p. 96) que son altamente valorados en las investigaciones narrativas y métodos biográficos en los que la voz y participación de los actores sociales son primordiales (Giroir, 2014; Norton, 2000; Norton y Early, 2011; Norton y Toohey, 2011; Tsui, 2007).

El hecho de que esta investigación estuviese enfocada en estudiar la forma en cómo los profesores de inglés de un contexto específico (en este caso de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela), comprenden, viven y experimentan la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional, permitió develar sus concepciones con respecto al tema de una forma natural e interpretativa basadas en los significados que los mismos participantes otorgaban al fenómeno estudiado.

A través de los diferentes instrumentos los participantes de este estudio fueron expuestos a temas actualmente debatidos en la comunidad *TESOL*, y por medio de ellos dieron a conocer de forma escrita (en los cuestionarios) y de forma oral (en las entrevistas) sus puntos de vista y perspectivas con respecto a la hegemonía del inglés en el mundo. Los cuestionarios sirvieron como punto de partida para la profundización del tema estudiado en las entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

Por tanto, mientras que los cuestionarios reflejaron una perspectiva general sobre el fenómeno, las entrevistas se centraron en cada participante como persona, e involucraron a estos profesores informantes clave, sus creencias, valores, identidades, intereses, acciones, entre otras., en un intercambio con la investigadora que permitió la identificación de los temas relevantes para cada individuo en relación con la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional.

En este sentido, los instrumentos de investigación dieron lugar al recuento de experiencias personales significativas de corte autobiográfico que pueden ser enmarcadas en la investigación narrativa biográfica (Giroir, 2014; Norton, 2000; Norton y Toohey, 2011; Norton y Early, 2011; Tsui, 2007). Este aspecto sin dudas refleja distintas características de flexibilidad en la investigación cualitativa en la que se toma en cuenta tanto los diseños metodológicos a priori como los que van surgiendo a la par con los datos. Esto permite a su vez evidenciar la fluidez del proceso de investigación en este estudio que se fue adaptando, tal vez incidental pero simultáneamente, a lo que iba sucediendo y surgiendo de los datos.

Vale la pena mencionar que tanto la escritura en los cuestionarios como la oralidad en las entrevistas implicaron un proceso de indagación e interpretación constante del pensamiento de los docentes, lo que significó para la investigadora un trabajo arduo y complejo para transmitir en este informe lo que los participantes querían significar con sus palabras. Si bien es cierto que una de las limitantes que se presentó en este estudio fue el hecho de que no se pudo constatar si lo que los participantes decían sobre la enseñanza del inglés era lo que realmente aplicaban en sus aulas de clases, aspecto que tal vez se hubiese logrado al tomar las observaciones de clase como uno de los instrumentos para la recolección de datos, también interesa resaltar que se indagó en profundidad los pensamientos de los docentes con respecto al fenómeno investigado. La inclusión de las observaciones de clases en un estudio como este podría servir como base para la ejecución de un trabajo posterior en esta misma línea de investigación.

En general, los instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio contribuyeron con la articulación de pensamientos complejos de los participantes, que en ocasiones se presentaron opuestos entre sí de forma fluida y simultánea, lo que reveló la complejidad existente en el estudio de las concepciones y mostró cuánto había para aprender sobre

sus visiones subjetivas acerca de sus propias acciones, pensamientos y maneras de concebir la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Esta misma complejidad condujo a la investigadora a visualizar la interconexión entre los diferentes enunciados proposicionales y buscar alternativas para su presentación en este informe que permitiera a los lectores un entendimiento fluido y lógico de los pensamientos de los docentes.

Por otra parte, en cuanto al proceso general de análisis de los datos es importante mencionar que el diseño de investigación abordado en esta tesis ha resaltado la interacción e interrelación entre los diferentes instrumentos de recolección de datos y categorías resultantes del proceso de análisis tal como se ha descrito en el capítulo 5 y ejemplificado en los capítulos 6 y 7 de resultados. Esta interacción ha contribuido a revelar los pensamientos de los docentes con respecto al tema estudiado desde el punto de vista micro y macro. En el capítulo 5, con la descripción detallada del proceso de análisis de los datos se ha ilustrado cómo se ha llevado a cabo el análisis cíclico e integrado de los diferentes tipos de datos que permitió obtener un sentido tanto particular de los datos desde cada uno de los instrumentos así como una noción global y holística de los mismos.

Asimismo, vale la pena mencionar la sistematicidad que se logró para la codificación de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad a través del uso técnico del software *Atlas.ti* versión 6.0. Este software fue de gran ayuda para el almacenamiento y visualización de toda la información en su amplitud así como de forma particular para cada entrevista. El uso del *Atlas.ti* también permitió relacionar, integrar y enlazar los datos para ser representados en redes semánticas que representaron de forma general la teorización generada en el análisis global de los datos.

8.7 Investigaciones futuras

Esta tesis ha mostrado la complejidad existente en el estudio de las concepciones de los profesores, por tanto se constituye en una línea amplia de investigación que debe ser abordada desde diferentes ángulos y en diferentes contextos. En este sentido, cada investigación que se realice con el propósito de investigar sobre las concepciones de los docentes siempre arrojará datos nuevos y particulares propios de los sujetos y contextos de la investigación.

Entre algunos de los estudios que se pudieran llevar a cabo partiendo de los resultados de esta tesis se encuentran la exploración y comparación de los pensamientos de los docentes con los comportamientos que asumen en sus aulas de clases, esto como una forma de indagar si lo que dicen o piensan se relaciona con lo que hacen en las clases. Este estudio podría lograrse al integrar las observaciones de clases y otros como instrumentos de recolección de datos.

Otros estudios visualizados a futuro y que surgieron a partir de esta tesis son la extensión de esta investigación a otros contextos y poblaciones tanto dentro como fuera del contexto venezolano. Es preciso mencionar que ya se tiene un avance con algunos datos recopilados en el estudio piloto de esta investigación con profesores de inglés argentinos. Por tanto, una tarea posterior a la culminación de esta tesis estaría encaminada a analizar dichos datos con el propósito de brindar un acercamiento comparativo de los pensamientos de los profesores de inglés en ambos contextos (argentino y venezolano).

Por otro lado, cabe mencionar el interés de la investigadora por llevar a cabo investigaciones que revelen con mayor profundidad aspectos sociopolíticos (de raza, identidad, discriminación, estereotipos, entre otros) vinculados con las ideologías inmersas en el '*native speakerism*'

que denoten el uso y enseñanza del inglés como idioma internacional de una forma particular. Por un lado se podrían analizar los anuncios de empleo en los que se discrimina a los profesores 'no nativos' del inglés, y por otro, analizar profundamente los libros y materiales de texto utilizados por los docentes de inglés para la enseñanza del idioma y que en su mayoría son traídos de los países angloparlantes. También valdría la pena analizar de qué manera los docentes y estudiantes de los contextos periféricos resisten a las imposiciones culturales e ideológicas de los países del centro reflejadas en los libros texto y materiales didácticos.

Es importante resaltar que las anteriores constituyen algunas líneas posibles de investigación a futuro. Lo que resulta más provechoso de destacar es que esta tesis, en lugar de considerarse una investigación concluida en su totalidad, se ha tomado como un punto de inicio para ahondar en los diferentes temas planteados aquí desde una visión crítica, que a su vez resultan pertinentes con los debates actuales en la enseñanza del inglés como idioma internacional.

8.8 Perspectiva del investigador

El deseo de la autora es concluir esta tesis reflexionando sobre algunos aspectos que trascienden los resultados *per se* de este estudio. Uno de los aspectos se relaciona con la naturaleza cíclica, dinámica y procedimental de esta investigación desde el punto de vista de su concepción e implementación. Otro aspecto tiene que ver con el proceso de crecimiento de la autora de esta tesis como investigadora social, proceso que fue auspiciado por el emprendimiento de esta investigación. Ambos aspectos estuvieron entrelazados e interrelacionados entre sí en la elaboración de esta tesis, por tanto resulta importante mencionarlos en este informe.

Vale la pena resaltar de nuevo que el proceso de investigación en esta tesis tuvo un carácter cíclico, fluido y dinámico en el que se pensaron y repensaron concepciones constantemente. Ese ir y venir en los pensamientos fue cíclico en vez de lineal. Por tanto, la revisión del marco teórico, del análisis bibliográfico, del diseño metodológico y de los datos recabados fue constante hasta el final del proceso. Tal como se señaló en el capítulo 4 de la metodología, el diseño de esta investigación estuvo constituido por un diseño flexible, dinámico y cíclico. Por ende, todo el proceso de investigación en general hasta llegar a la escritura de este informe exigió a la investigadora recorrer una y otra vez todas las etapas del proceso de investigación para plasmar por escrito todos los procedimientos abordados para concluir este proyecto.

Por otro lado, es importante señalar el crecimiento tanto personal, intelectual como profesional que ha generado este proceso investigativo en la autora de esta tesis. Es innegable que este emprendimiento ha sensibilizado y concientizado a la autora desde muchos ángulos, tanto desde la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje del idioma, como la manera de sistematizar la investigación para concretar proyectos investigativos. Ese crecimiento se puede visualizar fácilmente si se compara este informe final con la propuesta de investigación inicial que enviara para su admisión en este programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. De esa propuesta solo permanece en esta tesis una mínima base fragmentada de ideas que fueron luego profundizadas y analizadas con mayor rigor.

También vale la pena destacar que no todo fue tan fácil en este proceso de crecimiento como investigadora cualitativa. Hubo altibajos, incertidumbres, temores y en muchas oportunidades confusiones que hicieron a la investigadora pensar y repensar sobre sus decisiones. En algunas oportunidades, las reformulaciones y nuevos pensamientos sobre el proceso investigativo fueron facilitados por la documentación

sistemática y cuidadosa que había realizado la investigadora de cada paso que había dado en el proyecto, aspecto que es asumido por Freeman et al. (2007, p. 26) como “una fuente clave de los criterios de evidencia y calidad a lo largo de la historia del método científico y su aplicación en la investigación cualitativa”. En líneas generales, el proceso de investigación llevado a cabo en este estudio iluminó la comprensión de la autora de una forma tal vez inimaginable acerca de lo que significa investigar en las ciencias sociales y convivir con las complejidades y ambigüedades de los análisis de datos cualitativos.

8.9 Observaciones finales

Se precisa culminar este informe con algunas observaciones finales que conllevan a seguir reflexionando sobre los diferentes temas abordados en esta tesis. Más allá de pensar solamente en la mejora de la enseñanza del inglés en un contexto en particular se debe pensar en las implicaciones que estudios como éste pueden generar en la educación en general. Por ejemplo, vale la pena tomar en consideración algunas de las ideas de Pennycook (1999) que fueron fundamentales para orientar este estudio, aquellas ideas que plantean que todos los involucrados en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas o *TESOL* deberían considerar su trabajo no solo en los términos reducidos de enseñanza e inglés, sino más bien en ampliar su radio de acción y de conocimiento y tomar en cuenta en sus clases todos aquellos asuntos educativos, culturales y políticos cruciales, en cuanto a tiempo y espacio, en sus contextos.

Asimismo, las palabras de Llurda (2009, p. 131) invitan a seguir reflexionando sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, en el sentido que afirma: “si un profesor puede 1) experimentar personalmente la diversidad del uso del inglés, 2) reflexionar críticamente

sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma y 3) percibir el giro actual en la sociedad hacia el multilingüismo y la aceptación internacional del inglés como un idioma para la comunicación internacional (...) se habrá convertido en un usuario y profesor legítimo, y poderoso del inglés como idioma internacional”.

Se concluye entonces con el deseo de que esta investigación haya revelado algunas cuestiones de interés sobre el abordaje de esta temática desde una perspectiva crítica del inglés como idioma internacional y de su hegemonía en el mundo. También se espera que este estudio sirva como incentivo o punto de partida para ahondar en la temática en investigaciones futuras en el área.

CAPÍTULO 9

REFERENCIAS

Amin, N. (1999). Minority Women Teachers of ESL: Negotiating White English. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 93-104). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En Tollefson, J. (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 9-33). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barros, S. (2012). *Teacher's representations of the English Language in Santarém, Pará*. (Tesis de maestría). Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96284/302718.pdf?sequence=1> [Consulta: 2014, septiembre 22]

Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language Classrooms. *Teacher Development*, 10 (2), 233-247.

Bloomfield, L. (1967). *El lenguaje*. Lima: Universidad de San Marcos.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-187.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Braine, G. (1999a). Introduction. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. xiii-xx). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Braine, G. (1999b). From the Periphery to the Center: One Teacher's Journey. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 15-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (1999). Revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical Praxis for Nonnative-English-Speaking Teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly*, 33(3), 413-441.

Bukor, E. (2011). *Exploring Teacher Identity: Teachers' Transformative Experiences of Re-Constructing and Re-Connecting Personal and Professional Selves*. (Tesis doctoral). Universidad de Toronto, Canadá. Recuperado de: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/31700/6/Bukor_Emese_201111_PhD_thesis.pdf [Consulta: 2013, marzo 10].

Butler, Y. (2007). Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. *JALT Journal*, 29(1), 7-40.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, culture and curriculum*, 27(3), 209-225.

Canagarajah, S. (1999a). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Canagarajah, S. (1999b). Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non - Linguistic Roots, Non- Pedagogical Results. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 77-91). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En Block, D., y Cameron, D. (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). London: Routledge.

Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.

Canagarajah, S. (2007). From Babel to Pentecost: Postmodern Glottoscapes and the Globalization of English. En Anglada, L., Barrios, M., y Williams, J. (Eds.), *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant* (pp. 22-35). Argentina: British Council.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.

Chacón, C. (2000). Reflections from the classroom: Empowering NNESTs. *NNEST Newsletter*, 2(2), 11.

Chacón, C. (2006a). My Journey into Racial Awareness. En Curtis, A., y Romney, M. (Eds.), *Color, Race, and English Language Teaching. Shades of Meaning* (pp. 49-63). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Chacón, C. (2006b). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32), 121-130.

Chacón, C., y Girardot, L. (2006). NNEST teachers' and prospective teachers' perceptions of English as an International language: An exploration in an EFL context. *NNEST Newsletter*, 8(1).

Chacón, C., y Pérez, C. (2009). Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación. *Entre Lenguas*, 14, 49-61.

Chacón, C., Alvarez, L., Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (2003). Dialogues around revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for Nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. En Sharkey, J., y Johnson, K. (Eds.), *The TESOL Quarterly Dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power* (pp.141-130). Alejandría, VA: TESOL.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Colás, M. (1998a). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 225-250). Madrid: McGraw-Hill.

Colás, M. (1998b). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 252-286). Madrid: McGraw-Hill.

Colás, M. (1998c). El análisis cualitativo de datos. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. (Extraordinaria), Diciembre 17, 1999. Caracas – Venezuela.

Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.

Cox, M., y Assis-Peterson, A. (1999). Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, 33(3), 433-452.

Crystal, D. (2003a). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003b). *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. New York: Cambridge University Press.

Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Davies, A. (1996). Ironising the myth of linguisticism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(6), 485-496.

Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (Comp.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). California: Sage Publications, Inc.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Derivry-Plard, M. (2013). The Native Speaker Language Teacher: Through Time and Space. En Houghton, S. y Rivers, D. (Eds.), *Native-Speakerism*

in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education (pp. 243-255). Bristol: Multilingual Matters.

Díaz, C., y Solar, M. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208-232.

Díaz, C., y Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico – pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.

Dimova, S. (2011). Non-Native English Teachers' Perspectives on Teaching, Accents, and Varieties. *TESL Reporter*, 44(1 y 2), 65-82.

E-encuesta. (s.f). Recuperado el 18 de octubre de 2014, de <http://www.e-encuesta.com>

Edge, J. (2003). Imperial Troopers and Servants of the Lord: A vision of TESOL for the 21st Century. *TESOL Quarterly*, 37(4), 701-709.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Longman.

Floris, F. (2013) Exploring Beliefs of Pre- service teachers toward English as an International Language. *ThaiTESOL Journal*, 1(1), 46-75.

Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., y St. Pierre, E. (2007). Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25-32.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Fuensanta, P. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-61). Madrid: McGraw-Hill.

Gass, S., y Mackey, A. (2007). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. New Jersey: Routledge.

Gil, F., y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 27-47.

Giroir, S. (2014). Narratives of Participation, Identity, and Positionality: Two Cases of Saudi Learners of English in the United States. *TESOL Quarterly*, 48, 34–56.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

Giroux, H. (2006). Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry Giroux by Manuela Guilherme. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.

González, P. (2005). Linguistic Imperialism: A Critical Study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 18, 85-110.

Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.

Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. United Kingdom: British Council.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comp.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). California: Sage Publications, Inc.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hammersely, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Madrid: Paidós.

Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-61). Madrid: McGraw-Hill.

Hernández, R. (2012). La Enseñanza del inglés en Venezuela: Una visión retrospectiva. *Heurística*, 15, 155-171.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holliday, A. (2005). *The struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Holliday, A. (2006). Key Concepts in ELT: Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.

Holliday, A. (2009). English as a Lingua Franca, 'Non-native Speakers' and Cosmopolitan Realities. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 21-33). Bristol: Multilingual Matters.

Holliday, A. (2013). 'Native Speaker' Teachers and Cultural Belief. En Houghton, S. y Rivers, D. (Eds.), *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 17-28). Bristol: Multilingual Matters.

Houghton, S. (2013). The Overthrow of the Foreign Lecturer Position and its Aftermath. En Houghton, S. y Rivers, D. (Eds.), *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 60-74). Bristol: Multilingual Matters.

Houghton, S., y Rivers, D. (2013). Introduction: Redefining Native – Speakerism. En Houghton, S. y Rivers, D. (Eds.), *Native-Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 1-14). Bristol: Multilingual Matters.

House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility. En Gnutzmann, K. (Ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language* (pp. 73-89). Tübingen: Stauffenburg.

House, J. (2006). Unity in diversity: English as a Lingua Franca for Europe. En Leung, C., y Jenkins, J. (Eds.), *Reconfiguring Europe* (pp. 87-104). London: BAAL/Equinox.

Instituto Nacional de Estadística República Bolivariana de Venezuela. (2011). Censo de Población y Vivienda. Recuperado de: <http://www.ine.gov.ve/>

Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, 52(2), 119-126.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103.

Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

Jenvey, J. (2012). Positive Attitudes Towards Non-Native Speaker Teachers of English. *ELTED*, 15, 25-34.

Kachru, B. (1986a). *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.

Kachru, B. (1986b). The power and politics of English. *World Englishes*, 5(2/3), 121-140.

Kachru, B. (1992). Teaching World Englishes. En Kachru, B. (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 355-365). Urbana: University of Illinois Press.

Kachru, B. (1996a). World Englishes: Agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30(2), 135-155.

Kachru, B. (1996b). The paradigms of marginality. *World Englishes*, 15, 241-255.

Kachru, B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87.

Kachru, Y., y Smith, L. (2008). *Cultures, Contexts and World Englishes*. New York: Routledge.

Kamhi-Stein, L. (1999). Preparing Non-Native Professionals in TESOL: Implications for Teacher Education Programs. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp.145-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Khan, S. (2009). Imperialism of International Tests: An EIL Perspective. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 190-208). Bristol: Multilingual Matters.

Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. En Block, D., y Cameron, D. (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 13-28). London: Routledge.

Kubota, R., y Ward, L. (2000). Exploring Linguistic Diversity through World Englishes. *English Journal*, 80-86.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35, 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly* 40(1), 59-81.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications, Inc.

LeCompte, M., Preissle, J., y Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.

Leung, C. (2005). Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 119-144.

Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929. (Extraordinaria), Agosto 15, 2009.

Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.

Liu, J. (1999a). Nonnative-English-Speaking Professionals in TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(1), 85-102.

Liu, J. (1999b). From Their Own Perspectives: The Impact of Non-Native ESL Professionals on Their Students. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 159-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Llurda, E. (2007). The representation of EFL teachers' views on the role of English as a Lingua Franca. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 11-23.

Llurda, E. (2009). Attitudes towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models among L2 Users and Teachers. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 119-134). Bristol: Multilingual Matters.

Martínez, M. (2007). *La Nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.

Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26.

Master, P. (1998). Positive and negative aspects of the dominance of English. *TESOL Quarterly*, 32(4), 716-727.

Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly*, 37(4), 719-729.

Matsuda, A. (2009). Desirable but not necessary? The place of World Englishes and English as an International Language in English Teacher preparation programs in Japan. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 169-189). Bristol: Multilingual Matters.

Mauranen, A. (2006). Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language*, 177(1), 123-150.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.

Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. En Huberman, A. y Miles, M. (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 37-64). California: Sage Publications Inc.

McArthur, T. (1998). *The English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

McKay, S. (2003). Toward and appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.

Meo, A., y Navarro, A. (2009). *La Voz de los Otros. El uso de la entrevista en investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Omicron System.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Methitham, P. (2009). *An Exploration of Culturally-Based Assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non-Colonized nation*. (Tesis doctoral). Universidad Indiana, Pensilvania. Recuperado de: <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/151/Phongsakorn%20Methitham%203rd%20Correction.pdf?sequence=1> [Consulta: 2014, septiembre 22].

Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1987). *Educación Básica: Modelo normativo plan de estudio y evaluación del rendimiento escolar*. Caracas, Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sistema Educativo Bolivariano. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos*. Caracas, Venezuela.

Modiano, M. (2001). Linguistic Imperialism, Cultural Integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55(4), 339-346.

Modiano, M. (2009). EIL, Native–Speakerism and the Failure of European ELT. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 58-77). Bristol: Multilingual Matters.

Moncada, B., y Alvarez, V. (2011). *Borderless: A Reading Comprehension Guide*. San Cristóbal: Amano Publishers.

Moncada, B., Alvarez, V., y Chacón, C. (2011). *Borderless: A Listening and Speaking Guide*. San Cristóbal: Amano Publishers.

Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280.

Muhr, T. (2006). *Atlas.ti. Desarrollo de software científico para el análisis de datos cualitativos*. Berlín.

Murray, A. (2012). *Who do you think you are? Investigating the Multiple Identities of Speakers of Other Languages Teaching English*. (Tesis

doctoral).Universidad de Sussex, Reino Unido. Recuperado de: <http://sro.sussex.ac.uk/38892/> [Consulta: 2013, marzo 10].

Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409-429.

Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education.

Norton, B. (2010). Language and Identity. En Hornberger, N., y McKay, S. (eds.) *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Clevedon: Multilingual Matters.

Norton, B. y Early, M. (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly*, 45, 415–439.

Norton, B. y Toohey, K. (2011) Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412–446.

Paikeday, T. (1985). *The Native Speaker is Dead!* Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pennycook, A. (1990a). Towards a critical applied linguistics of the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.

Pennycook, A. (1990b). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

Pennycook, A. (1995). English in the world/the world in English. En Tollefson, J. (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 329-348.

Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. En Kelly Hall, J., y Eggington, W. (Eds.), *The Socialpolitics of English Language Teaching* (pp. 89-103). Clevedon: Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pennycook, A. (2010). English and globalization. En Maybin, J., y Swann, J. (Eds.), *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). New York: Routledge.

Pennycook, A., y Countand-Marin, S. (2003). Teaching English as a Missionary Language. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 24(3), 337-353.

Phillipson, R. (1988). Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism. En Skutnabb-Kangas, T., y Cummins, J. (Eds.), *Minority education: from shame to struggle* (pp. 339-358). Clevedon: Multilingual Matters.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2000). English in the new world order: Variation on a theme of linguistic imperialism and 'world' English. En Ricento, T. (Ed.), *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English* (pp. 87-106). Amsterdam: John Benjamins.

Phillipson, R. (2001). English for Globalization or for the World's people? International Review of Education. *Language and Education*, 47(3), 185-200.

Phillipson, R. (2008). Lingua Franca or Lingua Frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-284.

Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge.

Phillipson, R., y Skutnabb-Kangas, T. (1985). Applied Linguistics as agents of wider colonization: the gospel of International English. En Plines (Ed.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 31* (pp. 159-179). Planung: das Erbe des Kolonialismus.

Phillipson, R., y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only Worldwide or Language Ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452.

Phipps, A., y Guilherme, M. (2004). Introduction: Why Languages and Intercultural Communication are never just neutral. En Phipps, A., y Guilherme, M. (Eds.), *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication* (pp. 1-6). Clevedon: Multilingual Matters.

Rajagopalan, K. (2004). The Concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 52(2), 111-117.

Rampton, M. (1990). Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.

Richards, J. (1994). Teacher thinking and foreign language teaching. *MEXTESOL Journal*, 7-13. Recuperado de: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Teacher-Thinking-and-Foreign-Language-Teaching.pdf>

Richards, J., y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J., y Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Roberts, P., y Canagarajah, S. (2009). Broadening the ELF Paradigm: Spoken English in an International Encounter. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 209-226). Bristol: Multilingual Matters.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rubin, H., y Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art Of Hearing Data*. California: Sage Publications, Inc.

Samimy, K., y Brutt-Griffler, J. (1999). To Be a Native or Non-Native Speaker: Perceptions of “Non Native” Students in a Graduate TESOL Program. En Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 127-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill/Interamericana.

Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.

Seidlhofer, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Strasbourg: Council of Europe.

Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.

Seidlhofer, B. (2005). Key Concepts in ELT. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.

Sharifian, F. (2009). English as an international language: An overview. En Sharifian, F. (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 1- 18). Bristol: Multilingual Matters.

Smith, L. (1992). Spread of English and Issues of Intelligibility. En Kachru, B. (Ed.), *The Other Tongue. English across Cultures* (pp. 75-90). Urbana: University of Illinois Press.

Soneira, A. (2006). La Teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (Eds.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 153-174). Barcelona: Gedisa, S.A.

Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Stevens, P. (1992). English as an international language: Directions in the 1990s. En Kachru, B. (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 27-47). Urbana: University of Illinois Press.

Taylor, S., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Thomas, J. (1999). Voices from the Periphery: Non-Native Teachers and Issues of Credibility. En Braine, G. (ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching*. (pp. 5 – 13), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tollefson, J. (1995). Introduction: Language policy, power, and inequality. En Tollefson, J. (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.

Tollefson, J. (2000). Policy and ideology in the spread of English. En Hall, J., y Eggington, W. (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7-21). London: Multilingual Matters.

Tsuda, Y. (1994). The diffusion of English: Its impact on culture and communication. *Keio Communication Review*, 16, 49-61.

Tsuda, Y. (1997). Hegemony of English vs ecology of language: Building equality in international communication. *World Englishes 2000*, 14, 21-32.

Tsui, A. (2007) Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, 41, 657-680.

Vasilachis, I. (2006a). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (Eds.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa, S.A.

Vasilachis, I. (2006b). Prólogo. En Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (Eds.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 17-22). Barcelona: Gedisa, S.A.

Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. New York: Oxford University Press.

Warschauer, M. (2000). The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.

Widdowson, H. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-381.

Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. (2006). Applied linguistics and interdisciplinarity. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 93-96.

Xu, L. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.

Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela: Investigación etnográfica e investigación- acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.

ANEXO I

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN¹¹

Consentimiento por escrito para participar en el estudio de investigación.

San Cristóbal, enero de 2015

Por medio de la presente acepto participar en este estudio de investigación acerca de las Concepciones de los profesores de inglés sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés a nivel mundial, dirigido por la Prof. Belkys Moncada en sus estudios de Doctorado. Dejo constancia de que mi participación es voluntaria y brindo mi consentimiento para que mis producciones escritas y orales resultantes de este proyecto de investigación sean publicadas, en todo o en parte, en publicaciones nacionales e internacionales, y eventualmente difundidas en congresos, jornadas, simposios, entre otros.

Tengo conocimiento de que en todos los casos siempre se usará un seudónimo para proteger mi identidad.

Nombre Completo:

Firma:

Fecha:

E-mail:

Número de Teléfono:

¹¹ Información detallada acerca del diseño de la investigación aparece en el capítulo 4. El capítulo incluye información acerca de los pasos seguidos en la implementación de estos instrumentos así como de las instrucciones precisas que los participantes recibieron.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Cuestionario Inicial

Este cuestionario es parte de un proyecto de investigación inscrito en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Tiene como finalidad conocer su opinión sobre diversos aspectos vinculados a la enseñanza del inglés en su contexto. Agradecemos su sinceridad al responder las preguntas que se le presentan. La información que proporcione se mantendrá de manera anónima. Responsable de la investigación: Profa. Belkys Moncada

Datos Personales

Sexo:

Edad:

Nacionalidad:

Lugar de residencia:

¿Estaría dispuesto a ser contacto para una entrevista? En caso afirmativo, por favor indique su dirección de correo electrónico:

Datos académicos/Profesionales

Título de grado:

Título de posgrado:

Nivel educativo en el que enseña:

Años de antigüedad en la docencia:

Imagine que Usted dirige un área de inglés en un instituto universitario y debe elegir a su planta docente de inglés. Por favor responda las siguientes preguntas. Seleccione la opción de su preferencia.

I.- Referido al conocimiento y las características del docente

1. ¿Qué título debe tener este docente?

- a) Título universitario en el área b) Título de posgrado de una universidad en el extranjero, preferiblemente de Estados Unidos o el Reino Unido
- c) Si sabe inglés, no importa el título d) Otro (por favor, especifique)

2. ¿Qué inglés debe manejar?

- 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 debe tener este docente?

- a) Elemental b) Intermedio c) Post-intermedio d) Avanzado

¿Cómo mediría este nivel?

4. ¿Qué acento debe poseer? (¿Cómo debe 'sonar'?)

- a) Como un hablante nativo del Reino Unido
- b) Como un hablante nativo de Estados Unidos
- c) El acento no es importante

5. Si pudiera elegir entre un docente de inglés de Venezuela y un hablante nativo, ¿Cuál elegiría?

- a) De Venezuela 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).

- 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).

- 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).

- 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 y de evaluación? (por ejemplo, libros de texto de editoriales internacionales y exámenes internacionales estandarizados).

a) Si

b) No

¿Por qué? _____

12. ¿Debe usar la lengua materna u otras lenguas en la clase de inglés?

a) Sí.

b) No.

¿Por qué? _____

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Cuestionario 2

Este cuestionario 2 es parte de un proyecto de investigación inscrito en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Tiene como finalidad conocer su opinión sobre diversos aspectos vinculados con el uso y enseñanza del inglés en su contexto. Agradecemos su sinceridad al responder las preguntas que se le presentan. Siéntase libre para emitir sus puntos de vista al respecto. No hay límite de palabras o de extensión para sus respuestas. Toda la información que Usted proporcione se mantendrá de forma anónima. Responsable de la investigación: Profa. Belkys Moncada.

Datos Personales

Sexo:

Edad:

¿Estaría dispuesto a ser contacto para una entrevista? En caso afirmativo, por favor indique su dirección de correo electrónico o número de teléfono:

Datos académicos/Profesionales

Título de grado:

Título de posgrado:

Nivel educativo en el que enseña:

Años de antigüedad en la docencia:

Por favor, responda las siguientes preguntas:¹²

1. ¿Por qué aprender inglés en Venezuela?

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. ¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar y por qué?

4. ¿Cómo define Usted el inglés estándar?

5. Según su experiencia, ¿Qué habilidades debe tener un profesor para enseñar el inglés como idioma internacional?

¹² Se recuerda que el formato digital utilizado para la administración de este cuestionario no presentaba límite de extensión para las respuestas.

6. ¿Qué tipo de contenidos enfatiza en su clase de inglés?

7. ¿Cuál es su definición de profesor 'nativo'?

8. Según su experiencia, enumere las ventajas y desventajas de un profesor 'no nativo'.

9. ¿Qué opinión tiene Usted de su acento cuando habla en inglés?

10. ¿Utiliza Usted la pedagogía crítica en sus clases? En caso afirmativo, brinde un ejemplo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**Preguntas guía para los profesores informantes clave en las
entrevistas**

1.- ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?

2.- Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al respecto?

3.- 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?

4.- el acento en inglés es un aspecto que, para muchos docentes, hoy día, no merece tanta importancia ¿Qué piensa Ud. al respecto? En su opinión, ¿Cuál es la mejor variedad o acento?

5.- 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 venezolano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se registraría y por qué?

6.- 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 venezolano ¿Qué opina usted al respecto?

7.- La mayoría de los participantes en este proyecto han dicho en los cuestionarios que el contexto juega un papel muy importante en la enseñanza del inglés, ¿Esta Ud. de acuerdo con esa opinión? ¿Qué es para Ud. el contexto?

8.- 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?

ANEXO II

SISTEMA DE ANÁLISIS CATEGORIAL

Códigos (Cód.)	Dimensiones (D)	Sub categorías (SC)	Categorías (C)
Razones culturales de la expansión del inglés	Causas de la expansión	Expansión del inglés en el mundo	Expansión y uso del inglés como idioma internacional
Razones de funcionalidad de la expansión del inglés			
Razones económicas de la expansión del inglés			
Razones históricas de la expansión del inglés			
Dominación y transculturización de las naciones	Implicaciones de la expansión		
Implicaciones actuales sobre la expansión del inglés			
Percepciones sobre la expansión del inglés			
Pertenencia del inglés			
Evolución del idioma	Inglés como medio para la comunicación	Utilidad del inglés como idioma internacional	
Uso del inglés con fines comunicativos			
Inglés como canal de comunicación			
La inteligibilidad en la comunicación			
Inglés neutro para expresar sentimientos y opiniones			
Relación inglés- globalización	Inglés para los intercambios		
Inglés como lengua franca			
Idioma e identidad	Inglés para la expresión cultural		
Inglés como medio de expresión cultural e identitaria			
El inglés como necesidad	Razones sociales	Razones que justifican el uso del inglés	
El inglés como necesidad para emigrar			
El inglés como capital			
El inglés como beneficio en el área laboral	Razones laborales		
El inglés como necesidad a nivel laboral			
Inglés como medio de acceso a conocimientos e información	Razones académicas		
El inglés como lengua sencilla, práctica y accesible			
Definición de hablante no nativo	Percepciones positivas del docente no- nativo		
Reconocimiento a los profesores no nativos			
Fortalezas del profesor no nativo			
Imparcialidad en la escogencia del docente			

Estigmatización del profesor no nativo	Percepciones negativas del docente no-nativo	Percepciones de los docentes de inglés	(Continuación)
Discriminación hacia los profesores no nativos en el área laboral			
Discriminación por el tipo de acento			
Prejuicios hacia algunos no nativos y sus culturas			
Definición de hablante nativo	Percepciones positivas del docente nativo		
Reconocimiento del profesor nativo			
Experiencia de vida en países de habla inglesa			
La no experiencia de vida en el extranjero	Experiencias previas en contextos angloparlantes		
Ventajas del profesor que ha tenido experiencia en países de habla inglesa			
Importancia del perfil profesional del profesor	Desarrollo profesional		
Competencias pedagógicas e investigativas del profesor de inglés			
Actualización académica del docente y el uso de las TICS			
Rol del docente			
El acento nativo	Importancia del acento nativo	Percepciones del acento y variedades del inglés	
Inclinación hacia el aprendizaje del acento nativo			
Poca importancia al acento nativo	Poca importancia del acento		
Cuestionamiento a la inclinación por un acento nativo			
Diferencia entre ser hablante de un idioma y ser profesor de ese idioma			
Reconocimiento de la diversidad de acentos en inglés	Inglés estándar		
Definición de inglés estándar			
Manejo del inglés estándar			
Cuestionamiento del Inglés estándar	Inglés global		
Percepciones de algunas variedades de inglés			
Desconocimiento del inglés global	Enfoques de enseñanza	Visión de la enseñanza	
Enseñanza tradicional			
Enfoque comunicativo para la enseñanza			
Competencias del conocer y hacer			
Necesidad de abrirse a otros enfoques para la enseñanza			
Aprender haciendo			
Estrategias cognitivas			Estrategias
Estrategias afectivas			
Enseñanza apolítica			Enseñanza neutral
Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera			
La clase de inglés como medio para expresar opiniones			
			Enseñanza del inglés como idioma internacional

La clase de inglés como una micro cultura			(Continuación) Enseñanza del inglés como idioma internacional)	
Beneficios del uso de la lengua materna en la clase de inglés	Uso de la lengua materna	Creencias		
Experiencias en el uso de la lengua materna en la clase de inglés				
Importancia del uso de la lengua materna en la clase de inglés				
Importancia de la cultura inglesa en la clase de inglés	Cultura angloparlante			
Celebraciones de la cultura inglesa				
Necesidad de contrastar la cultura inglesa y la propia				
Relación profesor-cultura e ideología				
Vinculación idioma - cultura				
Componente cultural e ideológico del lenguaje	Pensamiento crítico			Desarrollo de competencias
Definición de pedagogía crítica				
Competencias críticas en el estudiante				
Conciencia lingüística	Competencias sociolingüísticas			
Exposición de los estudiantes a diferentes acentos				
Reconocimiento de la diversidad	Materiales didácticos	Revisión Curricular		
Materiales para la enseñanza de inglés académico				
Necesidad de producir materiales contextualizados				
Predominio de la cultura inglesa en los materiales didácticos	Limitaciones de la enseñanza			
Necesidad de revisión curricular de la enseñanza del inglés				
Falencias en la enseñanza del inglés				
Necesidad de trabajo interdisciplinar	Contextualización de la enseñanza			
Contextualización de la clase de inglés				
Definición de contexto				
Significado de contextualizar la enseñanza				
Importancia de contextualizar la enseñanza				
Relación aprendizaje significativo-contexto				
Reconocimiento de las potencialidades del estudiante				
Estilos de aprendizaje de los estudiantes				
Vinculación de la enseñanza con lo social				
Vinculación de la enseñanza con lo político en Venezuela		Limitaciones contextuales		
Factores que limitan el aprendizaje del inglés				
Obstáculos para la enseñanza del inglés				
Actitudes negativas hacia el inglés				

ANEXO III

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A PROFESORES INFORMANTES CLAVE

P 1: Entrevista P11.txt

Page: 1/11

001 E: Entrevistador		
002 P11: Profesor informante 1		
003		
004 E: Profesora, ¿por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se		
005 usa en el mundo?		
006		
007 P11: Bueno el inglés es el idioma que más se usa a nivel mundial	Inglés como medio de acceso a	
008 porque permite a las personas de una manera muy practica tener		Inglés como canal de comunicac
009 acceso a conocimientos, a tecnologías a desarrollo científico,		
010 humanístico, social, y permite una comunicación fluida sin necesidad de		
011 tener que aprender otros idiomas, es decir, solamente con saber el		
012 idioma, pues abre todos los canales de comunicación para las personas		
013 de los demás países.		
014		
015 E: Muy bien, sabemos que el inglés se ha expandido a muchos países a		
016 nivel mundial, quisiera saber ¿cómo percibe usted esa expansión del		
017 inglés a nivel mundial?		
018		
019 P11: Yo la veo de una manera positiva, porque lo que está haciendo es	Relación inglés- globalización~	
020 que en una sociedad global está uniendo a las naciones y a las		Relación inglés- globalización~
021 personas, en diversas áreas, desde lo personal, desde lo científico,	Inglés como medio de expresion c	
022 desde lo cultural; es decir, está como borrando fronteras y uniendo a las		Inglés como medio de expresior
023 culturas. Por supuesto que si hay que acotar algo, que no todo es tan	Relación inglés- globalización~	
024 positivo, sino que supongamos que lo positivo es eso pero también		Inglés como medio de expresion c
025 debemos considerar las particularidades de cada país; es decir, ir como		
026 a la par del proceso de globalización, pero del proceso también de		
027 arraigo cultural y de identidad cultural, o sea tiene que ir de la mano, por		
028 tanta expansión no puede desaparecer la idiosincrasia de los pueblos.		
029 Pero tampoco nos vamos a cerrar al proceso de globalización, sino		
030 estar bien claros en cuál es nuestra identidad, nuestro arraigo, nuestras		
031 costumbres, pero abrimos también a la par, o sea, es como un proceso		
032 de equilibrio por decirlo así a un proceso de globalización, de		
033 comunicación, de intercambio cultural, de intercambio científico,		
034 humanístico, social, porque así las naciones van creciendo con ese		
035 intercambio de información pueden ir creciendo en varias áreas,		
036 entonces, es positivo pero acotaría la particularidad de la identidad y las		
037 costumbres y el arraigo cultural de cada país.		
038		
039 E: ¿Cómo hace usted para mantener eso que usted menciona como		
040 arraigo cultural en sus clases de inglés?		
041		
042 P11: Si, a mí me gusta mucho considerar el contexto de los estudiantes,	Contextualización de la clase de	
043 por ejemplo, trabajo mucho con lo que es el CLIL el 'Content Language		Idioma e identidad
044 Integrated Learning', ¿entonces qué ocurre?, hay unos contenidos	Relación aprendizaje significativ	
045 programáticos que enseñar, bien, eso sería como la parte macro, pero		Significado de contextualizar la
046 estamos en Venezuela, yo lo puedo enlazar con lo que ven aquí, con lo		
047 que ellos viven, con sus intereses, sus gustos, entonces pienso yo que		
048 le estoy dando herramientas para que se pueda comunicar con		
049 cualquier persona alrededor del planeta tierra sin olvidar quienes son, y		
050 sin olvidar también el contexto en el cual están, y si se considera el		
051 contexto en el cual ellos están, ese aprendizaje es muy significativo		
052 para ellos. Y si es significativo pues es relevante y no va a tener la		
053 tendencia al olvido. Sería enseñar lo que se debe enseñar de inglés		
054 porque se va a comunicar considerando el contexto de ellos.		
055		
056 E: Fijese que esa palabra contexto muchos de los encuestados también		
057 la usaron, pero quisiera que usted me defina lo que significa el contexto		

058 para usted...

059

060 PI1: El contexto tiene que ver con la realidad histórica, política, social

061 que ellos están viviendo, bueno digamos que convergen muchos

062 elementos. Está lo histórico, lo político, lo social, lo cultural, lo

063 humanístico, lo económico, todo eso es su contexto.

064

065 E: ¿Todo eso usted lo integra en sus clases de inglés?

066

067 PI1: Sí. Por ejemplo, supongamos que en Inglés II hay un contenido

068 que tiene que ver con importaciones, exportaciones, bueno se utiliza

069 una terminología, unas estructuras gramaticales, pero hay que ir más

070 allá de eso. ¿Cómo es el proceso de importaciones y exportaciones en

071 Venezuela? ¿Cómo ha sido? ¿Cómo fue en el pasado? ¿Cómo lo

072 vemos ahora? ¿Cómo lo vemos hacia un futuro? ¿Qué impacto tiene en

073 lo social, en la vida de ellos? ¿Cómo les afecta como ciudadanos

074 comunes?, entonces pienso que si se puede abordar un tema macro

075 aquí en Venezuela, o sea adaptarlo aquí y adaptarlo aun mas micro

076 todavía que es la realidad de ellos, involucrar varios para que sea

077 significativo porque si solamente lo veo como algo más que enseñar,

078 como vocabulario que aprender para que ellos en un futuro lo utilicen en

079 un contexto, pero ellos no le dan como la utilidad en el ahora, y

080 tampoco utilidad para su carrera, pues no es relevante ni significativo. Y

081 va a pasar muy desapercibido para ellos.

082

083 E: ¿O sea que ese aprendizaje significativo también iría de la mano con

084 la reflexión y el pensamiento crítico que el profesor lleva a sus clases?

085

086 PI1: Si, ese aprendizaje significativo tiene que partir un poco de varias

087 cosas, primero de la utilidad que tiene para ellos, la utilidad que tenga

088 para él en su carrera y la utilidad que tenga para él en lo personal

089 también, porque muchas veces depende del nivel de madurez que

090 tenga el estudiante. Muchas veces, ellos están estudiando una carrera y

091 como que no le ven la importancia a lo que están viendo en el

092 momento. Entonces allí es donde se puede combinar. Es importante

093 para la carrera, pero es importante también para él como individuo.

094 Entonces cuando él logra como unir qué es relevante para la carrera de

095 él pero también desde lo personal, desde el crecimiento personal,

096 desde lo cultural, debe ser significativo.

097

098 E: Algunos autores consideran el salón de clases como un

099 "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y

100 culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su

101 opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben

102 abordarse en las clases de inglés?

103

104 PI1: Si, bueno ese es mi punto de vista. Sin duda porque el

105 conocimiento no es solamente lo cognitivo. Y no es solamente un tema

106 qué desarrollar. Sino que va mas allá. Debemos desarrollar estudiantes

107 competentes, y esas competencias involucran mucho más que el saber

108 de un tema. Esas competencias van hacia tener un pensamiento crítico,

109 tener estudiantes reflexivos, y pienso que si consideramos lo social, lo

110 político, lo humanístico lo tecnológico en el salón de clases, pues

111 podemos tener estudiantes muchísimo más críticos, mas reflexivos,

112 conscientes de sus realidades y conscientes de su rol que tienen para

113 la transformación de la sociedad, porque también pienso que esa es la

114 clave del docente. No va solamente a enseñar algo, sino que estamos

Definición de contexto

Contextualización de la clase de

Significado de contextualizar la c

Relación aprendizaje significativo

Relación aprendizaje significativo

Estrategias cognitivas~

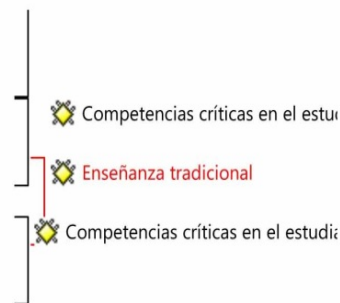
Relación aprendizaje significativo

Competencias del conocer y hac

Competencias críticas en el estu

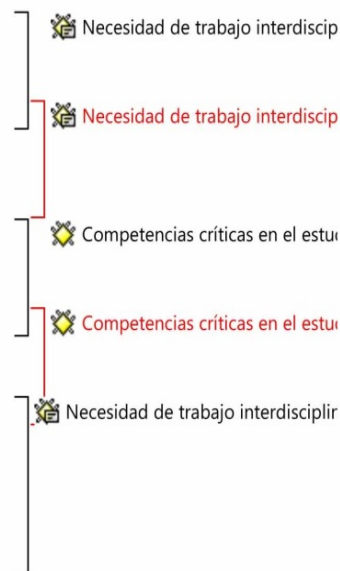
Rol del docente

115 allí con estudiantes que tienen potencialidades y que se están formando
 116 para desarrollar unas competencias para transformar su realidad
 117 porque si no seguiremos siendo el mismo país, por 20, 30, 50 años, es
 118 decir, si no se dan esos procesos críticos, reflexivos, en el salón de
 119 clases, no estaremos haciendo nada para la construcción de una mejor
 120 sociedad. Entonces fíjese, de repente algo como es la enseñanza del
 121 inglés, que anteriormente era solo la enseñanza de la lectoescritura,
 122 estructuras gramaticales, si lo llevamos más allá, es decir, a una
 123 educación del siglo XXI, podemos tener un mayor impacto, un impacto
 124 más rápido y de calidad en las sociedades actuales.



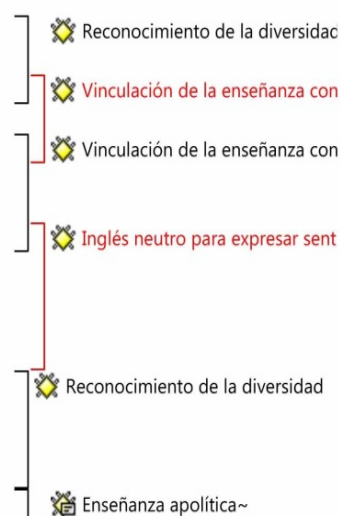
125
 126 E: ¿Qué tipo de cambio pudiese generar ese estudiante que está en
 127 sus clases de inglés y que lleva consigo procesos de reflexión y
 128 pensamiento crítico? ¿De qué manera puede reflejar todo lo que ve en
 129 sus clases de inglés, afuera en la sociedad?

130
 131 PI1: Bueno yo pienso que no solo la clase de inglés, pienso que la clase
 132 de inglés ayuda. Pero pienso que la clase de inglés debería estar a la
 133 par con todo lo que es por ejemplo, el proceso de enseñanza en
 134 general. Pienso que si se trabaja de una manera interdisciplinaria, es
 135 decir, con otras áreas, con otros docentes y todos vamos por el mismo
 136 camino o más o menos tenemos una misma funcionalidad, un mismo
 137 propósito, el impacto sería mayor en la transformación de la sociedad
 138 en el sentido que vamos a tener como estudiantes más conscientes de
 139 sus responsabilidades sociales y vamos a tener más estudiantes
 140 críticos pero proactivos, donde todo lo que vieron lo van a poner en
 141 práctica. Y con su proceso de reflexión, pueden ver si realmente los
 142 procesos que se están dando son los más eficientes o no, son los
 143 mejores o no, entonces es decir, va a ir creciendo desde lo que
 144 aprendieron pero también con su práctica, pero esos son procesos de
 145 mediano y largo plazo que se dan, pero si es importante el aporte de
 146 todos, no solamente del docente de inglés que a través de las clases de
 147 inglés utiliza... a través de su concepción de la educación da un aporte,
 148 sino que también lo hiciera por ejemplo el de termodinámica, el de
 149 procesos, el de matemáticas, pienso que ese sería el gran reto.



150
 151 E: Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la
 152 enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al
 153 respecto?

154
 155 PI1: Bueno, es complicado en este país. Por supuesto que no
 156 solamente la enseñanza del inglés sino la enseñanza como tal debe ser
 157 lo suficientemente abierto para aceptar diversidad. Entonces de repente
 158 se puede en un momento por necesidad del estudiante, ni siquiera por
 159 necesidad del docente tocar el aspecto político. Por ejemplo, aquí en
 160 este país el año pasado hubo un proceso político muy fuerte, ningún
 161 docente quería tocar el tema en clase, pero la realidad era tan fuerte
 162 que eran los estudiantes los que iniciaban y utilizando el inglés. Porque
 163 lo utilizan como una manera de expresar lo que sienten no como una
 164 manera de hacer proselitismo político, sino lo veían como una
 165 herramienta para comunicarse quienes necesitaban drenar todo el
 166 proceso interno que estaban viviendo. Entonces ¿Qué pienso yo?
 167 Bueno que hay que ser bastante maduro, crítico y reflexivo para sí es
 168 una necesidad de ellos tocar el tema, tocarlo pero también ser como
 169 moderador en el sentido que hay que respetar la diversidad de
 170 pensamiento, al igual que la religión, la diversidad de culto y demás. Y
 171 más bien moderar sin necesidad de implementar una ideología política



172 que es lo que pienso que no solamente al inglés sino a cualquier
 173 materia debe quitarle, debe quitarle el adoctrinamiento ideológico y eso
 174 involucra no utilizar el idioma para adoctrinar desde lo político, desde lo
 175 religioso, desde lo personal, no, sino mas bien formar, pero formar con
 176 la libertad que cada quien elija, y cuestione hasta lo que uno está
 177 enseñando, y no utilizar el idioma como dominación, para yo
 178 implementar lo que yo pienso o lo que yo creo y es obligatorio que
 179 todos sigan, pienso que eso si es algo que debe considerar el docente.

- ✘ Enseñanza apolítica~
- ✘ Rol del docente
- ✘ Rol del docente

180
 181 E: Usted toca la palabra dominación. ¿Cómo ve usted el asunto si
 182 hablamos de la expansión del inglés a nivel mundial? ¿Usted cree que
 183 esa expansión, la enseñanza han sido neutrales? ¿o de pronto han
 184 tenido un toque de dominación?

185
 186 PI1: Si por supuesto. Allí entra lo del currículo oculto. Si, por supuesto
 187 que si ha existido desde hace mucho tiempo un proceso de dominación
 188 y de transculturización de las naciones. Por eso anteriormente señalaba
 189 la importancia de darle cabida a la globalización pero defendiendo el
 190 arraigo cultural de las naciones porque no podemos perder, por
 191 ejemplo, por el proceso de globalización olvidar quiénes somos y de
 192 dónde venimos. Entonces, ante un proceso de dominación, por ejemplo
 193 que se quisiera implementar, que sí ha existido, de hecho en Europa y
 194 en Estados Unidos se ha pretendido implementar el idioma estándar, el
 195 acento ideal, mas sin embargo creo que las naciones como que han
 196 madurado un poco y han entendido que no, que una cosa es lo que
 197 ellos planteen pero otra cosa es la dinámica social y lo que se necesita.
 198 Entonces, aunque ha habido intentos de dominación, pienso que las
 199 naciones a través de las tecnologías, de la educación, también han ido
 200 despertando y han detenido un poco la dominación, pero eso no quiere
 201 decir que no se siga dando intento de dominación y sometimiento a las
 202 naciones.

- ✘ Dominación y transculturizacion
- ✘ Inglés como medio de expresior
- ✘ Dominación y transculturizacion
- ✘ Cuestionamiento del Inglés está
- ✘ Dominación y transculturizacion di

203
 204 E: Usted hace un momento mencionó algo sobre el inglés estándar,
 205 ¿Me puede dar una definición de ese inglés y quienes lo utilizan?

206
 207 PI1: Sí, bueno eso es como una concepción que se ha tenido en cuanto
 208 a la enseñanza y aprendizaje del inglés, que tanto los docentes como
 209 los estudiantes deben tener un inglés estándar, es decir, un inglés sin
 210 ningún tipo de variación, sin ningún tipo de diversidad, ni nada por el
 211 estilo, sino que sea un inglés lo más parecido por no decir lo más
 212 exacto posible al inglés de los países de habla inglesa, bien sea
 213 Estados Unidos, Canadá, o Reino Unido. Ese sería como el inglés
 214 estándar. Lo más idéntico, lo más fiel, lo más copia de lo que está allí
 215 para que las personas se puedan comunicar de una manera mejor, pero
 216 eso, esa concepción del inglés estándar ya no tiene cabida hoy en día.
 217 Porque anteriormente el inglés era hablado por algunos, y se estaba
 218 expandiendo por el mundo, pero ya el inglés es del dominio popular,
 219 entonces se está dando que ya las personas que hablan inglés en su
 220 mayoría, no son personas nativas, sino son personas no nativas. El
 221 numero casi que triplica a los nativos, por lo tanto, no vamos a
 222 pretender que debemos copiar, sino que debemos utilizar el idioma con
 223 fines comunicativos. Si nos podemos comunicar, no importa el acento,
 224 no importa la manera en que lo hable si lo hablas bien y te puedo
 225 entender, entonces le estamos dando un uso al idioma, pero ahí yo
 226 respeto tu identidad, respeto tu origen, respeto tu personalidad, respeto
 227 parte de lo que estábamos hablando anteriormente de la identidad
 228 cultural, de mi arraigo cultural, no tengo que deshacerme de lo mío o

- ✘ Manejo del inglés estándar
- ✘ Definición de inglés estándar
- ✘ Cuestionamiento del Inglés estándar
- ✘ Pertenencia del inglés
- ✘ Uso del inglés por los no nativos
- ✘ Uso del inglés con fines comunicat
- ✘ Uso del inglés con fines comunic
- ✘ Reconocimiento de la diversidad
- ✘ Inglés como medio de expresion c

229 evitar lo mío y copiar lo otro, sino que desde como yo soy utilizando
 230 unas herramientas y haciendo buen uso del idioma puedo comunicarme
 231 con cualquier persona del mundo sin dejar de ser yo.

232

233 E: Si nos vamos a su clase, a la parte micro, ¿De qué manera hace
 234 usted conscientes a sus estudiantes de este aspecto?

235

236 PI1: Si, ellos muchas veces por ejemplo con los audios, ellos dicen, ¡ay
 237 profesora, esos audios suenan rarísimo, es que a veces habla como un
 238 japonés, habla como un árabe, como un francés, ¿pero no debería
 239 sonar de la misma manera?! Yo les digo no, no deberían sonar de la
 240 misma manera porque debemos primero respetar la diversidad, ¿así
 241 como ellos hablan ustedes los entienden? Sí, yo les entiendo. Bueno,
 242 unos son más fáciles de entender que a otros, pero le entendemos a
 243 todos, entonces eso es lo importante. Y de hecho les hago unas
 244 sugerencias de que vean algunas series, por ejemplo hay una serie que
 245 a mí me gusta mucho que se llama 'Lost', ¡Perdidos!, y me encanta
 246 porque ahí puedo encontrar a una canadiense, a una francesa, una
 247 española, un inglés, un francés, gente de países árabes, todos
 248 hablando inglés. Entonces a veces les digo ¡escúchenlos!, ¿y les
 249 entienden?, sí por supuesto. ¿Y entonces cuál es el mejor inglés? ¡Si
 250 usted le puede entender, ese es el mejor inglés!, el que se entiende,
 251 que podemos utilizar con fines comunicativos, de intercambio cultural,
 252 humanístico, social, sin necesidad de estigmatizar a alguien por el
 253 acento que tenga. Porque entonces pasaría lo mismo con el español.
 254 ¡Entonces el margariteño no sabe hablar!, ¡el maracucho no sabe
 255 hablar! porque sale de lo que "debería" ser, pero yo puedo hablar con
 256 cualquiera, a lo mejor le entiendo mas a alguien de aquí, por supuesto,
 257 que a un maracucho, pero no quiere decir que ya por eso lo voy a
 258 criticar, a estigmatizar, o lo voy a tildar de que no sabe, de que es
 259 ignorante, de que no sirve para nada porque puede ser que hasta sepa
 260 más que yo. Entonces no podemos caer en estigmatizar, y le hago
 261 ejemplos de lo que pasa por ejemplo en Argentina, con el acento con el
 262 mismo español, con el de España, entonces ellos dicen ¡Ah! Si lo
 263 mismo que ocurre con el español es lo que ocurre con el inglés.

264

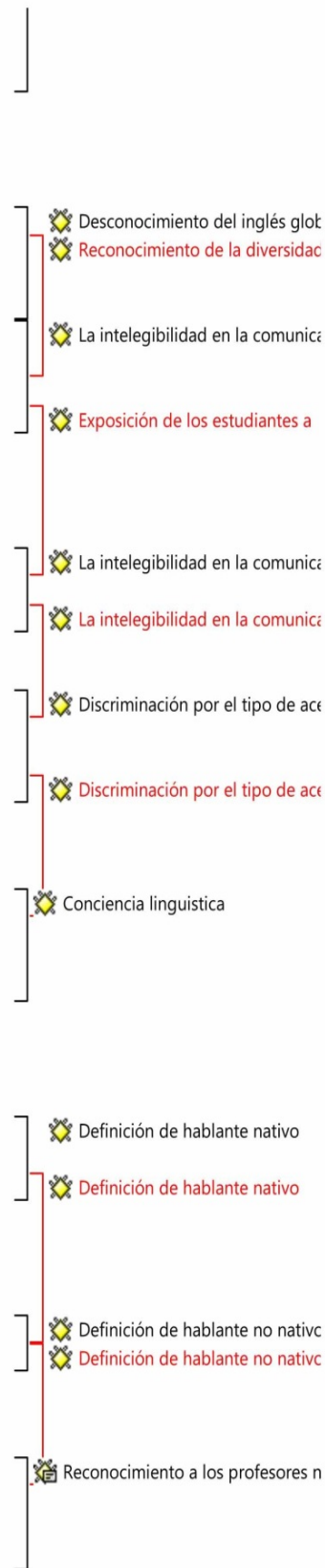
265 E: Usted me hablaba hace un rato de los términos nativo y no nativo,
 266 ¿Cuál es su definición de nativo?

267

268 PI1: Bueno, para mí una persona nativa es una persona que ha tenido
 269 la oportunidad de estar en el contexto, de poder tener su lengua
 270 materna como la oficial. Entonces tiene todos los elementos para
 271 aprender esa lengua materna de una manera muy fluida porque desde
 272 la familia, desde el hogar, la escucha desde la escuela, desde los
 273 amigos, desde la televisión, desde los medios impresos. Tiene todas las
 274 facilidades de poder adquirir el lenguaje en ese contexto. Para mi ellos
 275 son los nativos. Y los no nativos son aquellas personas que les toca
 276 adquirir el lenguaje en un contexto donde su lengua materna es otra. Es
 277 decir, aquí en Venezuela somos no nativos, estamos aprendiendo una
 278 lengua pero no es la nuestra porque no la practicamos en la casa,
 279 tampoco en la escuela o poco, es decir, el entorno de nosotros es
 280 Español, y estamos aprendiendo a hablar inglés por mucha motivación
 281 intrínseca que tenemos y a pesar de no tener las posibilidades, se
 282 adquiere el lenguaje con la práctica, con el estudio, con la experiencia,
 283 con la formación continua.

284

285 E: Hace un momento me dijo, "una lengua que no es nuestra", ¿Se



286 refiere al inglés? ¿A quiénes pertenece entonces?

287

288 PI1: Bueno, eso es una cuestión que está muy metida en nosotros, está
289 metida como en nuestra programación, siempre vamos a tomar como
290 nuestra lengua materna, ¡la nuestra!, y la otra lengua que sería el inglés
291 también es nuestra por supuesto, solamente que es como un proceso,
292 lo veo yo, inacabado, porque nunca vamos a terminar de aprenderla.

293 Siempre estamos todavía adquiriéndola, día a día, bueno al igual que el
294 español, pero sí, el inglés pertenece a todo aquel que lo hable, que lo
295 maneje, pero en orden de jerarquía siempre va a estar primero, pienso
296 yo, la lengua materna y luego un segundo idioma.

297

298 E: Y si nos vamos al rol del profesor, hablemos de un profesor nativo y
299 uno no nativo, ¿Usted cree que pueden estar en un estatus igualitario
300 en cuanto al manejo del idioma o siempre estará en ventaja el que es
301 nativo?

302

303 PI1: Bueno, eso es como de perspectiva. Y como lo ve cada persona.

304 Desde mi punto de vista, en mi opinión es que muchas veces pueden
305 estar a la par porque no necesariamente una persona nativa tiene todas
306 las herramientas pedagógicas, todo lo relacionado con la didáctica, la
307 pedagogía, el conocimiento, el contexto solamente por ser nativo.

308 Muchas veces algo que hasta como nativo le toca aprender. Y es lo
309 mismo que ocurre aquí con el español, por ejemplo si a mi alguien me
310 ofrece ser profesora de español, yo creo que lo pensaría unas tres

311 veces, porque yo sé hablar español, pero de repente en esa área
312 aunque haya vivido toda mi vida aquí, aunque sé hablar español,
313 aunque leo y leo y leo, pienso que el docente de español tiene un perfil
314 no igual al docente de inglés, entonces deben haber unas competencias
315 allí cognitivas, didácticas, pedagógicas que necesito. Entonces a lo
316 mejor me tocaría hasta tomar un curso, prepararme para ser docente de
317 español. Es lo mismo que le puede ocurrir a la persona nativa del inglés
318 que lo maneja muy bien y lo habla muy bien, la pronunciación, la
319 fluidez, la entonación, todo muy bien pero que de repente en la parte de
320 dar clase de inglés requiere igual las competencias del docente, porque
321 no es solamente el idioma, o sea son varias competencias, las
322 competencias lingüísticas pero también las competencias pedagógicas.
323 Entonces yo creo que muchas veces pueden estar a la par.

324

325 E: Por otra parte, la mayoría de los profesores encuestados también
326 manifestaron que una de las desventajas de los profesores de inglés
327 venezolanos es el no haber vivido, ni estudiado ni trabajado en un país
328 de habla inglesa, ¿Qué opina usted al respecto?

329

330 PI1: Bueno, yo pienso que es algo importante pero no debe ser limitante
331 o limitativo para que una persona ejerza su carrera. Que si es
332 importante en algún punto de la vida de los profesores de inglés poder
333 tener esa facilidad de poder estar en contacto con ese contexto, es
334 decir estar en inmersión por un tiempo sería algo interesante para
335 crecimiento personal y para aprovechar al máximo esa oportunidad.

336 Pero no pienso que sea algo que vaya a determinar o marcar la
337 diferencia, ¡no!, ¡no lo pienso!, porque de hecho hay muchas personas
338 de aquí que se van a otro país, puede ser que adquieran el idioma en
339 seis meses o parte del idioma en seis meses, pero puede ser que
340 pasen dos o tres años y las personas lleguen completamente igual
341 porque tienen miedo, porque nunca se comunican, porque prefieren
342 estar en su zona de comodidad, y no poner el idioma en práctica,

⚠ Pertencia del inglés

⚠ Pertencia del inglés

⚠ Diferencia entre ser hablante de

⚠ Diferencia entre ser hablante de

⚠ Diferencia entre ser hablante c

⚠ Diferencia entre ser hablante c

⚠ Diferencia entre ser hablante c

⚠ Diferencia entre ser hablante de

⚠ Diferencia entre ser hablante de

⚠ Experiencia de vida en paises de h

⚠ La no experiencia de vida en el ext

343 entonces pienso que se ha como estigmatizado mucho la enseñanza
 344 del inglés, primero partiendo de que tiene que ser un profesor nativo,
 345 que tiene que ser alguien que haya vivido allá, y si no, entonces no
 346 sirve. Pero no se han dado la oportunidad de indagar los perfiles, y
 347 bueno, él puede tener aspectos positivos pero los docentes de otros
 348 países no nativos del idioma pueden tener otras fortalezas también...
 349 hoy día con las tecnologías tenemos muchas puertas abiertas,
 350 anteriormente uno tenía que ir a un evento académico allá, hoy día
 351 tengo el evento académico en YouTube, tengo una presentación de
 352 TESOL o VenTESOL en YouTube y yo puedo estar aquí y verla, son
 353 dos o tres horas, lo mismo de estar allá, claro no voy a tener el
 354 contacto social pero lo puedo hacer aquí en mi casa, y tengo una
 355 cantidad de publicaciones, de herramientas, hasta con los mismos
 356 teléfonos inteligentes que ya no es vital o prácticamente obligatorio
 357 tener que estar allí para adquirir el lenguaje.

- Estigmatización del profesor no
- Estigmatización del profesor no
- Actualización académica del docer

358
 359 E: Algunos profesores encuestados también afirmaron que es
 360 importante dar a conocer la cultura de los hablantes nativos, ¿Por qué
 361 cree usted que eso es importante traerlo a colación aquí en nuestras
 362 aulas venezolanas?

363
 364 PI1: Bueno, pienso que si hay que tenerlo en cuenta. No creo que sería
 365 conveniente del todo hablar solo de esa cultura. Pienso lo que
 366 hablamos anteriormente, hablar de lo nuestro, hablar de lo de afuera,
 367 tener un punto de comparación, ver qué tenemos en común, ver que
 368 tenemos diferente, ver que positivo podemos aprender de ellos, ver que
 369 positivo tenemos nosotros y que ellos deben aprender de nosotros. Lo
 370 veo más, no para adoctrinar, o tenerlo como un modelo de referencia
 371 del sueño americano como modelo de referencia, o la vida en Reino
 372 Unido como modelo de referencia, sino lo veo más como un punto de
 373 comparación, mas de tener una clase de apertura cultural o donde se
 374 dé y se toque el aspecto de la diversidad cultural a querer implementar
 375 un modelo ideológico de que es lo ideal o no.

- Necesidad de contrastar la cultura
- Necesidad de contrastar la cultura
- Importancia de la cultura ingles

376
 377 E: Y en cuanto a los materiales de enseñanza ¿Cómo hace usted para
 378 obtener ese balance?

379
 380 PI1: Bueno, ¡ahí sí hay debilidad!, ¡hay debilidad! En los materiales hay
 381 mucha diversidad, se pueden utilizar muchas herramientas, pero de
 382 producción nacional nos hace falta todavía. ¡Hay mucha producción!,
 383 ¡mucha, mucha, de afuera!, en libros en publicaciones. En lo nuestro
 384 hay, no digo que no hay, si hay, material de aquí, pero no hay mucho.
 385 Entonces toca ser un poco creativo para uno crear o idear sus propios
 386 materiales o hacer materiales híbridos que toque un poco de afuera, un
 387 poco de lo de acá un poco de lo que yo veo, de lo que considero,
 388 entonces es, digamos que no es tomar algo ya hecho porque entonces
 389 no tendría sentido, con todo lo que le he planteado hoy, no tendría
 390 sentido... si nosotros vemos materiales de inglés a nivel universitario,
 391 hay algunos materiales interesantes, por ejemplo en el área de
 392 ingeniería, son interesantes pero digamos que ¡ahí ya no se está
 393 haciendo mucho eco de lo cultural!, sino que como son materiales
 394 técnicos, pienso que allí no habría mucho problema, el problema está
 395 en los materiales que son mas de uso comunicativo, porque allí el
 396 predominio de la cultura inglesa es muy fuerte, de hecho muchas veces
 397 los estudiantes dicen ¿Pero qué es esto? ¡Aquí yo no le veo cabida a
 398 esto! Y es donde se tiene que hacer la relación del contexto de allá al
 399 contexto de acá. Entonces ¿Qué pienso yo?, bueno, por eso hablaba

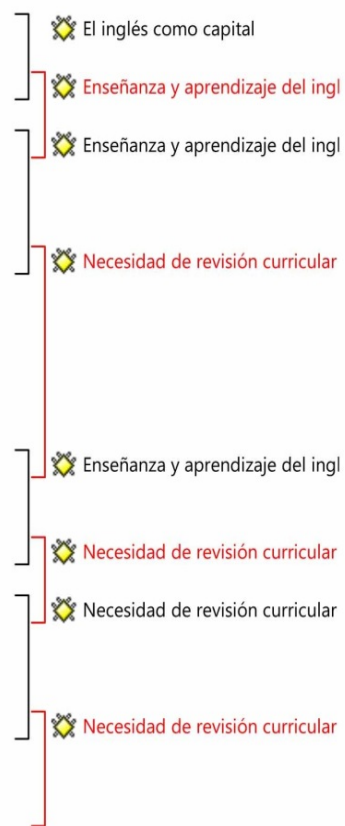
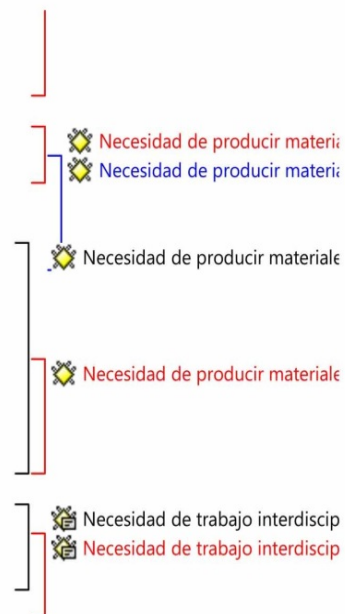
- Necesidad de producir materiale
- Necesidad de producir materiale
- Necesidad de producir materiale
- Necesidad de producir materiale
- Necesidad de producir materiales
- Predominio de la cultura inglesa
- Materiales para la enseñanza de

400 de los híbridos, de que algunos materiales son muy buenos,
 401 generalmente los que tienen que ver con la parte técnica... porque
 402 digamos que eso es como estándar. Cuando se quieren tocar más
 403 estructuras hacia lo comunicativo entonces allí sí habría que ver y
 404 revisar y tal vez utilizar esos materiales pero luego contextualizar con
 405 Venezuela... para que pudieran tener sentido, pero sin duda, ¡sí pienso
 406 que hace falta un poco más de investigación y de publicación de
 407 nosotros!... y para esto el rol del profesor es fundamental pero teniendo
 408 en cuenta las necesidades de los estudiantes. Yo hace poco hice una
 409 investigación allí en la universidad acerca de los materiales de estudio,
 410 de las guías para elaborarlas, y yo me pregunto ¿En qué momento se
 411 les preguntó a los muchachos qué era lo que ellos necesitaban?,
 412 porque muchas veces ellos dicen, ¡ay profe mire a mí me encantaría
 413 que a este tema por lo menos le hubiesen agregado esto!, o ¡a
 414 nosotros nos gustaría saber o tocar este tema pero eso en la guía no
 415 está!, entonces, claro, uno se los lleva aparte. Pero sí pienso que en el
 416 diseño instruccional debería contar la opinión del estudiante que está
 417 allí, que es el que va a aprender y nos puede dar idea de lo que está
 418 viendo, de lo que necesita, comunicarlo y trabajar de una manera un
 419 poco más interdisciplinaria y colaborativa, pienso yo que eso es parte
 420 del secreto a la hora de la elaboración de estos materiales.

421
 422 E: Bien profesora, por otra parte, algunos autores de la lingüística crítica
 423 afirman que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre
 424 otros, ¿Qué opina usted al respecto?

425
 426 PI1: Bueno sí, el inglés es una herramienta de progreso pero
 427 también de exclusión, porque el que la tiene, tiene una ventaja
 428 competitiva sobre quien no la tiene. Pienso que es así. En Venezuela
 429 pienso que afortunadamente el inglés está en todas las carreras, en
 430 todos los pensum de estudio... sí pienso yo que para poderle dar más
 431 oportunidades a los estudiantes el inglés debería estar no parcialmente
 432 sino deberían colocarlo de una manera más extensiva desde primaria,
 433 en bachillerato y en la universidad, es decir, tener un programa más
 434 coherente con la enseñanza del inglés. Por ejemplo Colombia.
 435 Colombia tiene un programa de 'Colombia Bilingüe', ellos, si nos
 436 ponemos a ver, en unos años van a tener una ventaja competitiva por
 437 encima de los venezolanos. Obviamente porque aquí se ven solamente
 438 tres horas de inglés semanales y ellos ven seis, siete horas desde
 439 primaria, en bachillerato igual ven siete horas, ven inglés en todo el año
 440 de la universidad porque la idea es que salgan con un manejo muy
 441 avanzado del idioma. Pienso que la concepción de aquí de Venezuela
 442 es buena, considerarlo allí, tenerlo allí, pero creo que no tiene un papel
 443 o una gran relevancia en el currículo, es decir, está allí, pero no hay una
 444 finalidad bien clara. Por lo menos en la universidad X, está inglés I y II
 445 ¿Y por qué no en toda la carrera? Esas fueron un poco, las
 446 recomendaciones de los estudiantes al hacerles las entrevistas. ¡Qué
 447 ellos sienten que les gusta el inglés!, ellos están muy claros de por qué
 448 están aprendiendo inglés pero que lamentablemente con dos semestres
 449 que ven inglés no van a poder consolidar todo el aprendizaje de una
 450 lengua extranjera. Que si de verdad se quisiera hacer algo, tener la
 451 posibilidad de ver inglés durante toda la carrera, un inglés que ellos
 452 sepan que donde ellos vayan, ellos van a tener allí esas competencias,
 453 porque si no el trabajo se va a diluir un poco.

454
 455 E: Profesora, si tuviera la oportunidad de participar en un seminario
 456 sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una



457 dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de
 458 una universidad reconocida del país, ¿En cuál de las dos secciones se
 459 registraría y por qué?

460

461 PI1: Bueno, realmente pienso que lo primero que vería sería el título de
 462 la ponencia. Ellos estarían hablando de estrategias para enseñar inglés
 463 pero ¿Cuáles?, realmente no me interesa el profesor que la de. Pienso
 464 que en cuanto a las estrategias de aprendizaje me voy mucho por lo
 465 socio afectivo, si alguno de los dos va a tocar ese tema,
 466 independientemente me metería allí, porque pienso que la universidad
 467 venezolana es muy buena y tan reconocida como cualquier otra, y de
 468 hecho profesores de pregrado que aprecio mucho realmente no tienen
 469 nada que envidiarle a profesores de afuera. Porque son personas muy
 470 preparadas que han estudiado muchísimo, que realmente lo pueden
 471 hacer tan bien como alguien de afuera. Yo me iría mas al punto
 472 específico de lo cual van a hablar, y el que más me llame la atención de
 473 lo que propone a ese entorno, independientemente de quien sea.

474

475 E: ¿Qué normas lingüísticas cree usted que debe adoptar el profesor de
 476 inglés venezolano en sus clases de inglés?

477

478 PI1: Bueno, considero que nosotros aquí no debemos olvidar un poco la
 479 dinámica de los países pero debemos considerar donde estamos. Por
 480 tanto, pienso que el contexto da la pauta en cuanto a las normas
 481 lingüísticas. Sin olvidar un poco los avances, las sugerencias o los
 482 aportes de afuera, pero el contexto nuestro es el que sin duda alguna
 483 debe dar las pautas para las normas lingüísticas.

484

485 E: ¿Usted cree que los exámenes estandarizados como el TOEFL o el
 486 IELTS designan quien realmente tiene un buen nivel de inglés y quién
 487 no?

488

489 PI1: Bueno realmente pienso que el dominio de un idioma no puede
 490 estar marcado solamente por una prueba, tal vez la prueba es un
 491 referente, pero no debe ser el único instrumento a considerar. Por
 492 ejemplo, eso es como que digan vamos a hacer un concurso en la
 493 universidad X y el que saque una mayor puntuación en esa prueba
 494 entonces ya gana el puesto. ¡No! porque ¿Dónde están las
 495 competencias pedagógicas, didácticas, culturales, sociales, hasta
 496 humanas del docente?, entonces eso me puede dar una idea de su
 497 nivel de inglés pero de ¿cómo se va a desempeñar como docente!, no lo
 498 creo.

499

500 E: profesora y ¿Qué rol juega la lengua materna, en este caso el
 501 español en sus clases de inglés?

502

503 PI1: Bueno, la lengua materna es importantísima, pero yo... digamos
 504 que por experiencia, trato de casi no utilizarla sino solamente cuando
 505 es algo necesario. Porque la experiencia me dice que la lengua materna
 506 es importante pero es la zona de comodidad de los estudiantes, y si
 507 nosotros vamos a partir enseñar inglés con la lengua materna, ellos
 508 nunca van a salir del nivel de comodidad que es su lengua porque es la
 509 que dominan, entonces, la lengua materna en las clases de inglés, solo
 510 cuando es realmente necesario porque son muy pocas horas las de
 511 inglés presenciales que se dan, entonces estas deberían ser solo en
 512 inglés, pero si trato que sean clases dinámicas con muchos gestos, con
 513 mucho apoyo visual para que el estudiante vaya sintiendo que aunque

- Imparcialidad en la escogencia
- Imparcialidad en la escogencia
- Reconocimiento a los profesores
- Reconocimiento a los profesores
- Imparcialidad en la escogencia del

- Importancia de contextualizar la er

- Aprender haciendo
- Competencias pedagógicas e inve:

- Importancia del uso de la lengua
- Experiencias en el uso de la leng
- Importancia del uso de la lengua
- Estrategias cognitivas~

514 no entienda palabra por palabra si pueda entender por contexto, por
 515 situaciones y se sienta cómodo y ya al final del semestre, es mucho lo
 516 que se logra. La experiencia aquí en Venezuela nos dice que casi todas
 517 las clases de inglés son en español, llegan a la universidad y entonces
 518 no dominan ni un 20% del currículo. Lo cual se debe a muchos
 519 aspectos. Uno, el contexto, el contexto no ayuda, dos, al tipo de
 520 estrategias utilizadas en el salón de clases, si toda la clase es en
 521 español pues van a aprender español, no van a aprender inglés, pero si
 522 las clases son en inglés, presenciales, con ayuda también de lo virtual,
 523 con ayuda de las tecnologías, con una buena motivación, pues
 524 entonces no es que van a ser bilingües porque el contexto tampoco lo
 525 facilita, pero si van a tener un buen nivel de inglés allí, para poder
 526 avanzar en la universidad.

527
 528 E: En uno de los cuestionarios usted me mencionó que los contenidos
 529 procedimentales y actitudinales son los más importantes para la
 530 enseñanza del inglés, ¿Usted me puede ampliar un poco más a qué se
 531 refiere?

532
 533 PI1: Sí, los contenidos procedimentales y actitudinales son unos de los
 534 más difíciles. Porque digamos que usted tendría primero que entender
 535 que sería el contenido conceptual, lo cognitivo para poder pasar a lo
 536 procedimental y lo actitudinal, es decir que lo procedimental y lo
 537 actitudinal están en otro escalafón que va mas allá de lo cognitivo, y el
 538 estudiante aprende mas. No es lo mismo, desde lo cognitivo aprender,
 539 que desde lo que yo sé llevarlo a la práctica y entonces yo creo que allí
 540 es donde el aprendizaje es significativo y relevante. Y se diluye la
 541 tendencia al olvido. Es decir haciendo aprendo, desde el hacer yo
 542 aprendo, es por eso que yo no digo ah miren estas son las estructuras
 543 gramaticales, sino aquí están las estructuras gramaticales pero vamos a
 544 hacer una conversación un dialogo, pero no es solo hacerlo sino
 545 métase en el dialogo, en el personaje, si ríe, ríase, si llora, llore, si sufre,
 546 sufre, si la pasa bien, pásela bien, entonces ellos ya logran como
 547 triangular lo cognitivo, lo procedimental, y lo actitudinal porque después
 548 se acuerda... y eso no se olvida porque también con las emociones
 549 aprendemos. Entonces, yo gracias a la maestría que tengo en
 550 orientación psicológica, digamos que está fuera del área porque no
 551 tiene que ver con el inglés pero si tiene que ver mucho con la
 552 educación, entonces todo lo que es la concepción de la educación, y el
 553 entender la realidad del estudiante me permite tal vez dar algún aporte
 554 a lo educativo, por lo menos en la clase de inglés yo trabajo mucho lo
 555 que son las emociones, porque ese es el gran bloqueo, la gente aquí no
 556 aprende inglés porque simplemente tiene una programación bastante
 557 negativa del inglés, ¡yo soy muy malo!, ¡yo hablo muy mal!, ¡mi
 558 pronunciación es horrible!, ¡se van a burlar de mí!, ¡pero me da miedo!,
 559 ¡que la profesora no me pase! Entonces yo prácticamente que las
 560 primeras clases hago más énfasis en eso y luego ya la sigo manejando.
 561 Son como estrategias socio afectivas de que ellos tengan una nueva
 562 programación cognitiva de cómo ven el inglés de cómo se empiezan a
 563 sentir con el inglés de ver que el inglés no es tan difícil como ellos
 564 pensaban... es tratar que las clases sean amenas, entonces yo pienso
 565 que lo procedimental y lo actitudinal se debe desarrollar, un estudiante
 566 que tenga una mejor actitud... va a rendir mas, y va a aprender porque
 567 eso lo dice un poco las inteligencias múltiples. No solamente lo
 568 cognitivo sino lo emocional también, muchas veces ellos quieren
 569 aprender pero si hay un bloqueo a nivel de las emociones pueden tener
 570 el mejor docente de inglés pero de ahí no va a pasar.

Factores que limitan el aprendiz:

Estrategias cognitivas~

Competencias del conocer y hac

Competencias del conocer y hac

Relación aprendizaje significativo

Aprender haciendo

Aprender haciendo

Competencias del conocer y hac

Actualización académica del doc

Competencias pedagógicas e in

Factores que limitan el aprendiz:

Estrategias afectivas~

Competencias del conocer y hac

Factores que limitan el aprendizaje

571

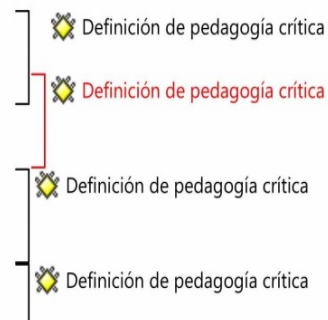
572 E: Profesora, para finalizar quisiera que me diga ¿Cómo concibe usted
573 la pedagogía crítica?

574

575 P11: Bueno, la pedagogía crítica es un paradigma educativo
576 humanístico completamente que busca la transformación del ser
577 humano, pero esa pedagogía crítica parte básicamente de ese día a
578 día, de esa reflexión que se hace de lo que sirve, de lo que no sirve, del
579 contexto, pues pienso que prácticamente de todo lo que se ha hablado
580 a lo largo de esta entrevista. Porque es como la filosofía que se tiene de
581 la educación, del propósito de la educación, de lo que busca la
582 educación que va mas allá de simplemente dar clase, sino que
583 involucra un proceso de desarrollo humano, del desarrollo de la
584 humanidad, a través de la educación. Me gusta mucho leer a Freire y
585 allí voy...

586 E: Bueno profesora, muchas gracias por su tiempo y por la entrevista
587 brindada.

588 P11: siempre a la orden.



<p>001 E: Entrevistador. 002 PI2: Profesor informante 2. 003 004 E: Profesora, ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más 005 se usa en el mundo? 006 007 PI2: Bueno, esa concepción que manejamos que se utiliza más en el 008 mundo viene por muchas razones. Primero, por razones históricas 009 inclusive. Nosotros como docentes de inglés conocemos un poco hasta 010 las raíces y las razones históricas de por qué el inglés se ha expandido 011 tanto como lengua internacional. Conocemos, pues, que la colonización 012 del imperio británico influyó muchísimo en ello. Las diferentes colonias 013 inglesas alrededor del mundo, pues creo que sirvieron para promover el 014 uso del inglés, inclusive como segunda lengua, más que todo en 015 muchos países alrededor del mundo. Entonces yo creo que esa es una 016 de las principales razones de la expansión del inglés, viéndolo desde el 017 punto de vista histórico. Y desde el punto de vista ya viéndolo desde 018 nuestra experiencia, como docentes de inglés, básicamente yo lo veo 019 como uso de lengua internacional, para la comunicación gubernamental 020 entre los gobiernos, en las diferentes áreas del conocimiento, de la 021 ciencia. Y a nivel cultural, creo que esa expansión se debe a 022 ese intercambio intercultural de las comunidades del mundo y viene de 023 allí, que se ha dado, que se ha utilizado, se tomó el inglés como esa 024 lengua principal para la comunicación intercultural entre las naciones. 025 Creo que esas son las razones primordiales que yo veo además de lo 026 que hemos leído, que conocemos ya de la investigación en esta área de 027 la expansión del uso del inglés a nivel internacional. 028 029 E: Y ¿Usted cómo ve la expansión del inglés como tal? 030 031 PI2: Yo no la veo ni positiva ni negativa. O sea yo no lo veo negativo, no 032 sé si positiva sería la palabra. Yo lo veo como algo que se dio y que 033 aceptamos como tal, lo veo como un hecho quizás casual de la vida, no 034 lo veo en ningún momento porque sea una lengua más importante que 035 otra porque yo creo que cada comunidad tiene un arraigo a su propia 036 lengua, un arraigo muy personal, muy genético diría yo a su propia 037 lengua, pero que a su vez como seres sociales que somos, el ser 038 humano es un ser social antes que todo, entonces yo creo que ese 039 hecho de ser sociales nos ha llevado inclusive a querer aprender otras 040 lenguas para comunicarnos con las demás personas del mundo, ya que 041 imagínese la cantidad de lenguas que existen a nivel mundial. 042 Entonces, como que por supervivencia, yo creo que el ser humano creó 043 una lengua o hizo de una lengua, una lengua común para ese 044 intercambio cultural, y esa lengua pues por razones históricas, por 045 razones sociales, pues ha sido el inglés. No lo veo negativo en ningún 046 momento porque inclusive nosotros en nuestra propia lengua, el 047 español, hay muchas personas que están emprendiendo el aprendizaje 048 del español como segunda lengua y eso es positivo. Yo lo veo positivo. 049 El aprender una segunda lengua, sea cual sea, más bien nos permite 050 ese intercambio intercultural y si en ese caso es inglés pues bueno, 051 está bien, no lo veo de ninguna manera negativo... 052 053 E: Profesora, algunos autores afirman que la educación en general, y 054 por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su 055 opinión al respecto? 056 057 Pi2: ¡Quizás!... ¡no sé!, creo que el aprendiz lo hace primordialmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Razones históricas de la expansión ⊗ Razones históricas de la expansión ⊗ Razones históricas de la expansión ⊗ Inglés como canal de comunicac ⊗ Razones culturales de la expansión <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Percepciones sobre la expansión ⊗ Idioma e identidad ⊗ Inglés como canal de comunicació ⊗ Razones de funcionalidad de la exi ⊗ Reconocimiento de la diversidad ⊗ Percepciones sobre la expansión <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Inglés neutro para expresar sent
---	---

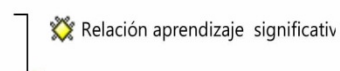
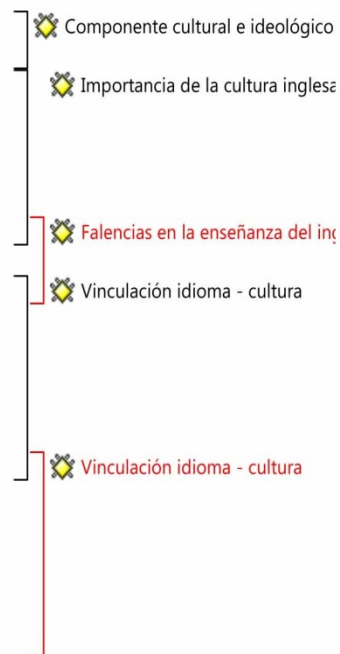
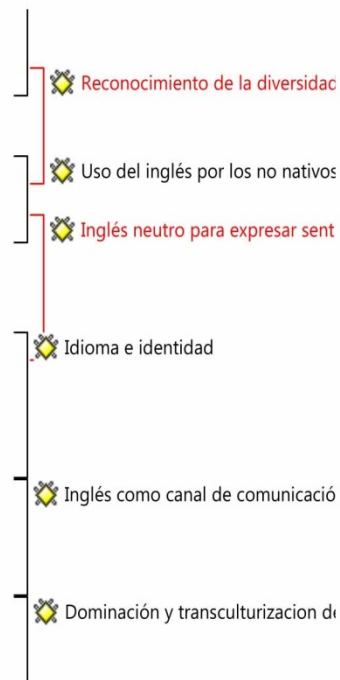
058 por una razón cultural, por una razón de necesidad, yo creo que verlo
 059 desde el punto de vista de una ideología, no tanto, porque hay tantas
 060 ideologías a nivel mundial, entonces aprender inglés no podemos
 061 enfocarnos a que estamos aprendiendo un inglés de la sociedad
 062 norteamericana, o un inglés exclusivo de la sociedad británica porque
 063 hay muchos ingleses alrededor del mundo y sabemos que hay más
 064 personas no nativas del inglés que en este momento hablan inglés que
 065 los mismos nativos, entonces yo si lo veo que es apolítico, yo lo veo
 066 más desde la neutralidad de querer aprender un idioma de nuevo como
 067 seres sociales que somos y no porque quiera imperar una ideología o
 068 que se quiere llevar al mundo a que pensemos como piensa el pueblo
 069 norteamericano o el pueblo británico, ¡no!, ¡yo creo que no!. Y viéndolo
 070 nosotros como no nativos del inglés, yo lo veo que yo lo quise aprender
 071 ¡no porque yo quiero enfocar mi vida en lo que hace el pueblo
 072 norteamericano o el pueblo británico! ¡No!, ¡yo sigo siendo yo!, con mi
 073 propia cultura y aprendiendo un idioma más bien para mí ha sido
 074 ganancia viéndolo desde el punto de vista que me puedo comunicar no
 075 solo con los nativos del inglés sino con muchas otras personas que de
 076 hecho lo hice en mis estudios, con chinos, con gente que no habla
 077 nuestra lengua español, con italianos, con iraníes inclusive, con turcos,
 078 entonces lo veo desde ese punto de vista. No lo veo de que nos lleve a
 079 transculturizarnos realmente por ello, pero si a aprender de otras
 080 culturas.

081
 082 E: Fíjese que la mayoría de los profesores que participaron en los
 083 cuestionarios también manifestaron que es importante conocer acerca
 084 de la cultura de los países de habla inglesa. ¿Qué piensa usted al
 085 respecto?

086
 087 PI2: ¡Claro! Aprender un idioma es también transmitir una cultura, y
 088 creo que como docentes de inglés ese es uno de mis objetivos.
 089 Aprender un idioma, en este caso inglés, no lo podemos hacer en forma
 090 aislada. Un idioma significa no solamente aprender su gramática, o
 091 aprender a conocerlo desde el punto de vista sintáctico, sino también
 092 desde el punto de vista de cómo es la gente que usa esa lengua, cuál
 093 es su cultura, cuáles tradiciones tienen, por qué utilizan ciertas
 094 expresiones y ser docentes de inglés... debemos ser docentes
 095 integrales, que es muchas veces una de las fallas de muchos docentes
 096 de inglés, enfocarse solo a la sintaxis del idioma, pero hay que
 097 enfocarse también a emprender ese camino de cómo es la cultura de
 098 los países porque al relacionar cultura- sociedad con lengua creo que
 099 se hace mucho más complementario, mucho más contextualizado para
 100 que los estudiantes lleguen a comprender mejor por que se utilizan
 101 ciertas expresiones, por qué se dicen las cosas como se dicen,
 102 entonces eso va unido, cultura y lengua definitivamente va unido, no lo
 103 podemos separar, no vamos a caer en decirle a los estudiantes que una
 104 cultura es mejor que la otra, ¡no!, es integralmente manejar el idioma
 105 desde el punto de vista social, desde el punto de vista cultural, y así
 106 definitivamente es como siento que a los estudiantes les llega más o
 107 aprenden mas, cuando transmitimos también la cultura de ese país y
 108 aprendemos de ella.

109
 110 E: Otro de los aspectos que mencionaban también los profesores
 111 encuestados es el hecho de que hay que contextualizar la enseñanza...

112
 113 PI2: ¡Definitivamente! porque desde el punto de vista neurocientífico,
 114 nuestro cerebro va a procesar mucho mejor para luego recordar aquello



115 que con lo cual asociamos en el día a día. Yo tengo que contextualizar,
 116 por ejemplo, si yo estoy trabajando con los estudiantes de ingeniería un
 117 tema de conocerse y conocer a otros, entonces yo trabajo el tema no
 118 solamente desde la expresión How do you do? Nice to meet you! Que
 119 los estudiantes lo aprenden mecánicamente, pero si yo lo llevo al
 120 contexto ya de cualquier otra cultura y digo bueno, esto se utiliza en
 121 este país, en cierto país utilizan mas estas expresiones porque son
 122 formales, porque son informales y les muestro a ellos una situación de
 123 esas culturas y al mismo tiempo lo relaciono como nosotros nos
 124 presentamos aquí en nuestro propio contexto en una situación de
 125 negocios, ¿qué sucede en una mesa de trabajo en una situación de
 126 negocios? Trabajo con los estudiantes, les muestro un video de esa
 127 situación, los hago pensar también en qué sucede en nuestra sociedad
 128 cuando nos presentamos con otra persona, qué tenemos en mente,
 129 cómo lo hacemos, cómo hacemos esa relación, ¡damos la mano!, ¡no
 130 damos la mano!, hacemos un shaking con nuestras manos, entonces es
 131 relacionar, es asociar la lengua con qué sucede en nuestro contexto, es
 132 hacer el aprendizaje significativo. Hacer el aprendizaje significativo es
 133 que nosotros asociemos las situaciones del día a día, situaciones que
 134 manejamos con el aprendizaje y allí pues nuestro cerebro va a hacer
 135 esa relación, ese matching, y vamos a poder recordarlo con mayor
 136 facilidad que si lo hacemos de una manera aislada.

137
 138 E: Varios profesores también mencionaron que una de las desventajas
 139 que tienen los profesores de inglés venezolanos es el no haber vivido ni
 140 trabajado o estudiado en un país de habla inglesa. ¿Qué opina usted al
 141 respecto?

142
 143 PI2: Bueno, el profesor de inglés mientras mas relación haya tenido con
 144 ese idioma, mas acercamiento haya tenido o tenga continuamente con
 145 el contexto de ese idioma pues mucho mejor. Hay profesores que
 146 quizás no han estado afuera, no han tenido la experiencia de estudiar
 147 como tal en un país de habla inglesa, sin embargo en estos actuales
 148 momentos con la era de las TICs pues yo pienso que podemos ampliar
 149 esa cercanía con países de habla inglesa porque ya cualquiera puede
 150 entrar a cualquier sitio online y hablar inclusive en forma real con
 151 alguien de esos países y conocerlo. Vamos a decir que cuenta,
 152 cuenta mucho el haber estado en un país para un profesor de inglés
 153 que haya estado dentro de esa comunidad, que haya vivido el inglés del
 154 día a día de manera real. Porque una cosa es estudiar lo de los libros y
 155 otra cosa es vivirlo, que uno tenga que estar comunicándose con las
 156 personas de habla inglesa, en un supermercado, en una oficina, en una
 157 universidad con compañeros, ¡cuenta! ¡De verdad que cuenta mucho!
 158 No sé si llamarlo desventaja pero creo que el docente que si ha tenido
 159 esa relación, esa oportunidad de relacionarse directamente con la
 160 gente, con la cultura, con la sociedad, de esos países de habla inglesa,
 161 sí cuenta mucho para su background académico y como docente de
 162 inglés, y sí creo que todo docente de inglés debería tener esa
 163 oportunidad. En estos momentos si no hay oportunidad, por lo menos lo
 164 online va a ayudar bastante, pero sí creo que ayuda o que va muy a la
 165 par con ser docente de inglés porque siento que existe una mayor
 166 propiedad al momento de enseñarle a los estudiantes esa
 167 contextualización del idioma.

168
 169 E: Hace un rato usted me dijo que existen varios tipos de ingleses,
 170 ¿Cuáles conoce usted y cuales trata usted de llevar a su salón de
 171 clases?

- Contextualización de la clase de
- Contextualización de la clase de
- Contextualización de la clase de
- Relación aprendizaje significativ
- Relación aprendizaje significativ

- Experiencia de vida en paises de
- La no experiencia de vida en el e
- Actualización académica del docer
- Ventajas del profesor que ha ter
- Ventajas del profesor que ha ter
- Ventajas del profesor que ha ter
- Actualización académica del doc
- Ventajas del profesor que ha tend

172
 173 PI2: Bueno, cuando yo digo ingleses me refiero a las distintas
 174 comunidades, sin ser su inglés lengua nativa sino que lo han aprendido
 175 como segunda lengua y lo utilizan a nivel gubernamental, científico-
 176 académico, entonces me refiero a los distintos acentos que pueden
 177 existir en el mundo, a las distintas expresiones que pueda crear uno
 178 como hablante con relación al inglés. Yo creo que yo enseño no un tipo
 179 de inglés específico, yo creo que yo no le digo a los estudiantes vamos
 180 a aprender un inglés norteamericano, vamos a aprender inglés
 181 británico, sino vamos a aprender un inglés general que ustedes lo
 182 puedan pronunciar bien, que lo puedan usar sintácticamente bien para
 183 que cuando ustedes salgan, cuando ustedes lo utilicen pues puedan
 184 tener una comunicación fluida y puedan entenderse con otras personas
 185 nativas o no nativas que conversan inglés. Yo no le doy preponderancia
 186 a ningún tipo de inglés, yo no digo que no hablo... yo siempre le digo a
 187 los estudiantes que el inglés norteamericano a su vez tiene muchos
 188 acentos, así como los encontramos en español, el inglés británico por
 189 experiencia propia lo puedo decir, el inglés londinense es pronunciado
 190 muchas veces de manera diferente al inglés de aquí, al inglés de
 191 Cambridge, de Oxford, porque los pude presenciar así. Yo creo que
 192 nosotros como no nativos enseñamos un inglés general, y un inglés
 193 inclusive con muchísima más extensión, que cualquier nativo del inglés,
 194 porque cualquier nativo del inglés se enfocaría solo en el inglés que él
 195 conoce, en cambio nosotros como docentes de inglés no nativos
 196 tenemos la oportunidad de conocer, más los que hemos tenido la
 197 oportunidad de estar afuera, de conocer varios ingleses, varios tipos de
 198 ingleses, y yo los llamo varios tipos de ingleses porque son distintas
 199 pronunciaciones, distintos puntos de ver la vida, el contexto que nos
 200 rodea por la cultura que manejamos cada quien, entonces nosotros
 201 pues tenemos nuestra propia cultura acá venezolana y no nos podemos
 202 desvincular de eso... pero si tenemos la oportunidad de explicar
 203 también otras culturas y otros ingleses y llevar a los estudiantes a un
 204 conocimiento general, eso sí con una buena pronunciación, con una
 205 buena competencia del inglés y a su vez contextualizar y que los
 206 estudiantes lo puedan alcanzar bien.

207
 208 E: ¿O sea que usted hace conscientes a los estudiantes de estas
 209 variedades de ingleses que existen?

210
 211 PI2: ¡Sí, siempre! porque ellos están enfocados en que el americano es
 212 el mejor, o que el británico es el mejor, entonces yo siempre les digo no
 213 hay un inglés mejor que otro. El mejor inglés que tu puedes hablar es el
 214 que tu pronuncies bien, el que estas aprendiendo bien y el que
 215 aprendas a utilizar sintácticamente bien, y ¿Cuál es la razón de tener un
 216 buen uso sintáctico, un buen uso semántico, un buen uso de la
 217 pronunciación en inglés? que sea fluido y que tu mensaje le pueda
 218 llegar al otro de una manera apropiada, utilizar el idioma tanto con
 219 competencia como con propiedad, las dos cosas van unidas, de nada
 220 vale que utilices un lenguaje sintácticamente bien si de repente al
 221 momento de hablar dices las cosas políticamente no correctas porque
 222 entonces vas a entrar en conflicto con otras culturas. Entonces yo creo
 223 que lo importante de una comunicación es que exista esa afinidad de
 224 cuando hablas con alguien de otra cultura, sepas comunicarte con él a
 225 nivel de propiedad no importa si te pelas un poquito a nivel sintáctico
 226 pero que el mensaje llegue y que sepas que lo que estás diciendo lo
 227 estás diciendo con respeto y con propiedad con respecto a esa cultura y
 228 yo creo que los docentes de ingles debemos ser promotores de eso,

- Reconocimiento de la diversidad
- Reconocimiento de la diversidad
- Reconocimiento de la diversidad
- Uso del inglés con fines comunic
- Reconocimiento de la diversidad
- Reconocimiento de la diversidad
- Fortalezas del profesor no nativo
- Fortalezas del profesor no nativc
- Reconocimiento de la diversidad
- Idioma e identidad
- Fortalezas del profesor no nativc
- Discriminación por el tipo de acc
- La intelegibilidad en la comunicz
- La intelegibilidad en la comunicz
- Conciencia lingüística
- Conciencia lingüística
- Conciencia lingüística

229 porque a lo mejor los estudiantes aprenden una expresión que no es
 230 apropiada para cierta sociedad y yo creo que eso hay que decírselo y
 231 nosotros como no nativos del inglés aprendemos mucho eso.
 232 Aprendemos mucho que tan apropiado es o no decir algo.

233
 234 E: Algunos de los profesores encuestados también decían que ellos
 235 manejan un inglés estándar...

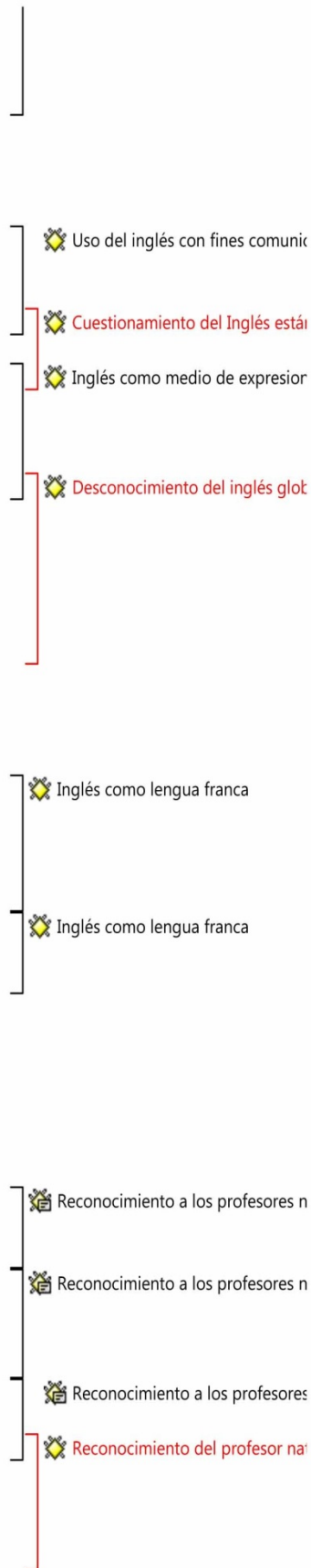
236
 237 PI2: Bueno, ¡yo no sé!, en la investigación más que estándar se está
 238 hablando de un inglés general, entonces yo creo que me voy más hacia
 239 el inglés general, hacia el inglés para la comunicación y para la
 240 interculturalidad. Estándar lo veo como que llegó un momento que se
 241 detuvo allí y que debemos someternos a ciertos parámetros quizá de
 242 pronunciación, ¡no, no, no!, ¡hay mucha diversidad! Porque no podemos
 243 quitarnos nuestra genética ni nuestro sistema articulatorio al momento
 244 de pronunciar, yo me voy más por un inglés general, por un inglés que
 245 sea apropiado sintácticamente y semánticamente a la hora de un
 246 intercambio cultural, yo creo que es falta de conocer un poquito, de ir
 247 más allá, porque la investigación ahora nos está hablando de un inglés
 248 general, también hay el inglés estándar, el inglés como lengua franca, y
 249 entonces hay tantos pronunciamientos ahora con respecto a qué tipo de
 250 inglés se maneja a nivel internacional y eso se está investigando, pero
 251 la conclusión es que los no nativos nos manejamos con un inglés
 252 general y a eso son las conclusiones que se está llegando.

253
 254 E: ¡Bien! En uno de los cuestionarios usted me hablaba del inglés como
 255 lengua franca, ¿Me puede dar una definición de cómo es ese inglés?

256
 257 PI2: bueno los investigadores están llegando o siempre hemos leído
 258 que el inglés como lengua franca porque es el inglés como vehicular, el
 259 inglés se ha convertido en un idioma utilizado por tantos millones de
 260 personas en el mundo para el intercambio cultural que estamos
 261 haciendo a través del idioma inglés pues le está dando ese nombre y
 262 lengua franca significa eso, que es un inglés, un idioma que es vehículo
 263 para comunicarnos con otras culturas y como a nivel mundial ese
 264 idioma es inglés pues ese es el nombre que se le está dando.

265
 266 E: Si tuviera la oportunidad de participar en un seminario sobre
 267 estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada
 268 por un profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de una
 269 universidad reconocida del país, ¿En cuál de las dos secciones se
 270 registraría y por qué?

271
 272 PI2: Bueno creo que nunca se me ha presentado el caso... he tenido
 273 oportunidad de estar en conferencias con profesores nativos y en
 274 conferencias con profesores no nativos y a ambos les he dado crédito.
 275 Yo les he dado crédito porque primero, reconozco el gran esfuerzo que
 276 hacemos los profesores no nativos por aprender una segunda lengua,
 277 cosa que es envidiable por muchos docentes nativos que no saben una
 278 segunda lengua, mas nosotros tenemos esa ganancia, entonces yo lo
 279 veo con el profesor no nativo lo veo también como una ganancia porque
 280 aprendemos, estamos aprendiendo el tema y al mismo tiempo nos
 281 estamos relacionando con un idioma común que hemos aprendido. Y
 282 por el lado del nativo, también lo veo con ganancia porque yo siento
 283 que con un profesor nativo muchas veces hasta aprendo expresiones
 284 propias de ellos que para mi representa ganancias como profesora de
 285 inglés. ¡Ahora que tengo que escoger!, ¡Es que no se me ha



286 presentado! No sé creo que iría un ratico al uno y un ratico al otro. Creo
 287 que en uno de sus cuestionarios me la puso así como que cuál y yo le
 288 dije que al profesor nativo, pero a los dos yo le doy definitivamente
 289 crédito, porque siento que con los dos aprendo muchísimo. He estado
 290 en toda mi experiencia académica en las dos y nunca me he quejado
 291 que una ha sido mejor que la otra o que, no, no, siempre creo que salgo
 292 ganando...lo que sucede con el profesor nativo es que nosotros nos
 293 vamos más directamente al uso del inglés, ahí no tenemos chance de
 294 utilizar nuestra lengua porque el ser humano es así, nosotros la
 295 tendencia es a irnos más con la gente de nuestra propia cultura, es
 296 como algo que nos llama, la cultura nos llama, entonces llego donde el
 297 profesor no nativo y quizá el intercambio lo vamos a hacer bilingüe o se
 298 va a ir mas hacia la primera lengua, creo que hay que aprovechar las
 299 dos.

300

301 E: Ya que hablamos de lengua materna me gustaría saber ¿Qué rol
 302 juega el castellano o nuestra lengua materna en sus clases de inglés?

303

304 PI2: También juega un papel primordial. Creo que nunca la he dejado
 305 de lado. Porque para mí también es una ganancia. Ser docente, o sea
 306 yo me siento privilegiada también de ser docente de inglés pero
 307 teniendo otra lengua también como es el español que es nuestra lengua
 308 materna, porque creo que le podemos también llegar muchísimo a los
 309 estudiantes sabiéndole hacer transferencia, cómo nosotros utilizamos
 310 nuestro idioma y de ello que nos va a servir para utilizarlo en el segundo
 311 idioma, creo que ahí entra el proceso de transferencia que juega un
 312 papel primordial en el aprendizaje de una L2, entra también la
 313 contextualización porque los estudiantes ya tienen información previa,
 314 del uso sintáctico de su idioma y el uso semántico en diversas
 315 situaciones entonces nosotros podemos llevar eso en muchas
 316 ocasiones a qué pasa con el inglés. Si eso es similar o no. Entonces al
 317 estudiante si es similar le va a ayudar y si no es similar de raíz, va a
 318 aprender que hay situaciones que tienen que romper dentro de su uso
 319 del inglés porque no son apropiadas. Entonces yo creo que la L1 nos
 320 ayuda a nosotros muchísimo a hacer ese tipo de transferencia, de
 321 contextualización, de asociación, en un segundo idioma y que yo por
 322 experiencia propia y con mis estudiantes les ha ayudado a hacer un uso
 323 correcto del inglés en situaciones diversas. Y por supuesto nosotros
 324 modelamos un idioma, uno trata de utilizar en un alto porcentaje el
 325 idioma inglés pero también hacemos uso de nuestra lengua materna,
 326 para esos procesos de asociación, que al cerebro le van a servir para
 327 aprender y también para quitarse muchos aspectos que no son
 328 apropiados para ser utilizados en la L2.

329

330 E: Algunos autores consideran el salón de clases como un
 331 "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y
 332 culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su
 333 opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben
 334 abordarse en las clases de inglés?

335

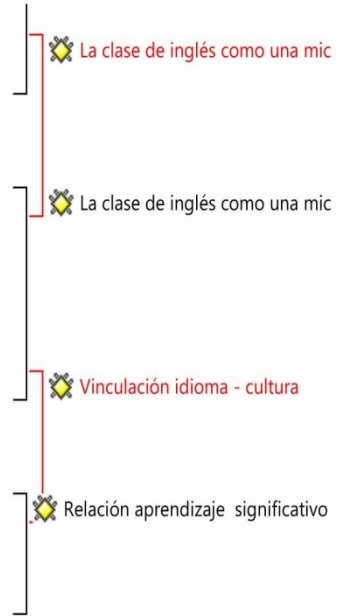
336 PI2: ¡Claro definitivamente!, de nuevo, no podemos aislar un lenguaje
 337 de la cultura, de las creencias, de los valores de esa micro cultura que
 338 tenemos en el salón de clases, trabajamos un idioma pero somos
 339 docentes somos educadores, tenemos que ver el salón de clases como
 340 eso, como una micro cultura, como una reunión de un grupo cultural
 341 que en nuestro caso es mono cultural, no es multicultural como por
 342 ejemplo cuando yo aprendí, cuando estudié en Inglaterra, aquí es mono

- Imparcialidad en la escogencia c
- Imparcialidad en la escogencia c
- Reconocimiento del profesor na
- Reconocimiento a los profesores
- Reconocimiento a los profesores n

- Importancia del uso de la lengua
- Experiencias en el uso de la leng
- Beneficios del uso de la lengua r
- Beneficios del uso de la lengua r
- Beneficios del uso de la lengua r
- Beneficios del uso de la lengua r
- Beneficios del uso de la lengua r
- Experiencias en el uso de la leng

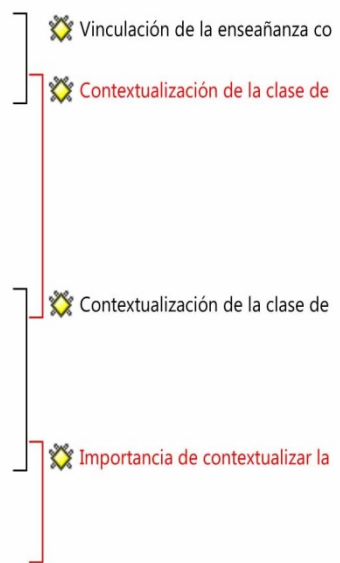
- Vinculación idioma - cultura
- La clase de inglés como una mic
- La clase de inglés como una mic

343 cultural porque todos los estudiantes son venezolanos pero que cada
 344 uno a su vez aunque compartamos una cultura, unas tradiciones, cada
 345 quien trae una creencia de por qué quiero aprender o no inglés, me
 346 parece o no interesante aprender el idioma, entonces yo creo que al
 347 hacer un consenso, todos esos aspectos culturales nos van a servir
 348 para crearle a los estudiantes la necesidad, el interés, la motivación, por
 349 aprender el inglés, y eso depende de la apertura que tenga cada
 350 docente, porque si yo veo mis clases solamente para enseñar inglés
 351 como una asignatura, entonces no voy a pasar de allí, pero si yo veo mi
 352 salón de clase como una reunión de distintos individuos, donde cada
 353 quien trae sus creencias entonces yo voy a enriquecer, yo voy a tomar
 354 eso que traen los estudiantes para enseñar, para comunicar esa lengua
 355 que estoy enseñando y esa asociación que yo voy a hacer allí entre la
 356 lengua y la cultura pues va a enriquecer mucho mas y me va a servir
 357 para contextualizar aun más el aprendizaje del idioma y para el cerebro
 358 humano pues va a tomar esa información de una manera más rápida de
 359 que si lo hago de una forma aislada. El cerebro aprende es por
 360 necesidad y por interés, nunca va a aprender o retener algo en el
 361 tiempo, con algo que se dé de forma aislada o que se dé solo por
 362 cumplir un objetivo.



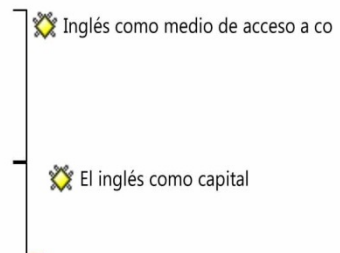
364 E: me puede relatar una experiencia que haya tenido con sus
 365 estudiantes relacionando lo que pasa afuera con lo que están viendo en
 366 su salón de clases...

367
 368 PI2: ¡Claro!, yo creo que constantemente lo hago. Me pasa muchísimo,
 369 yo creo que muchas veces ni lo planifico sino que yo llego al salón de
 370 clases y surge una situación porque tal vez el día anterior ha salido
 371 alguna noticia o si por ejemplo estoy manejando el tema de la
 372 contaminación, imagínate que no podemos nosotros conversar ahorita
 373 sobre la contaminación, entonces inclusive lo llevo primero a nivel local,
 374 que estamos haciendo nosotros en nuestra universidad para conservar
 375 el medio ambiente, trabajo al mismo tiempo inglés – español, ¡aja, qué
 376 palabras en inglés hay!, muchas veces los estudiantes me dicen,
 377 ¡profesora sucede tal cosa! ... eso que estoy haciendo allí es para
 378 conocer la realidad de los estudiantes, por ejemplo ¿Cómo ven ustedes
 379 su universidad, ¿Es una universidad limpia? ¿Nuestra universidad sabe
 380 hacer un buen uso de los materiales sólidos para ser reciclados?...
 381 entonces ellos allí me están comunicando lo que ven en su realidad y
 382 así yo les digo, ¡Ok!, ¿eso que me estás diciendo como lo podemos
 383 decir en inglés?... mientras más contextualicemos los temas, mientras
 384 más indagemos a los estudiantes, sobre su realidad, sobre su propia
 385 situación local, mas vamos a lograr que el cerebro retenga ese
 386 aprendizaje y lo retenga a posteriori.



387
 388 E: Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su
 389 enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿Qué opina usted al
 390 respecto?

391
 392 PI2: Bueno, el conocimiento siempre nos va a privilegiar sobre otros, o
 393 sea, en el caso de una segunda lengua, si yo tengo la oportunidad de
 394 conocer una segunda lengua seguro voy a tener privilegio sobre una
 395 persona que no lo conozca a la hora de por ejemplo recibir una beca
 396 para asistir a una conferencia internacional. Viéndolo desde el punto de
 397 vista académico, ahora viéndolo desde el punto de vista como
 398 comunidad, no sé si a nivel mundial alguna sociedad o comunidad se
 399 vea privilegiada porque maneje el inglés como segunda lengua, a otra



400 que no lo maneje, en nuestro país el inglés lo manejamos mas como
 401 lengua extranjera... y no lo veo desde el punto de vista de que estemos
 402 más privilegiados o no por no ser segunda lengua. Yo creo que lo llevo
 403 más a nivel personal, a nivel ya de comunidad sería importante revisar
 404 la investigación de los lingüistas críticos para ver si realmente algunas
 405 sociedades tienen mayores privilegios a nivel social que otras por
 406 manejar el inglés como segunda lengua... yo lo llevo más a nivel
 407 académico porque sabemos que por ejemplo un estudiante nuestro de
 408 ingeniería que se gradúe y sepa el inglés va a tener mayor oportunidad
 409 que otro que no lo hable porque a nivel laboral este es uno de los
 410 requisitos que se exigen, entonces no se si el privilegio se vea similar a
 411 oportunidad, o si el privilegio lo veo yo mas desde el punto de vista
 412 personal, académico, no se ya a nivel de comunidad como lo están
 413 manejando los lingüistas críticos, si en realidad eso se da así de que un
 414 país desarrollado, privilegie mas a una comunidad que maneje a una
 415 comunidad que a otra que no. O que se incluya mas a comunidades
 416 para ayudas en el aspecto económico que tengan una raíz de colonia
 417 inglesa a una que no. Hay que leer mas al respecto de eso... yo creo
 418 que el docente no nativo tiene un gran reto que es ampliar su
 419 conocimiento sobre la lengua porque pudiera verse en desventaja con
 420 un nativo del inglés que puede responder al estudiante inmediatamente
 421 algún tipo de preguntas a uno que no tenga esa información como
 422 docente no nativo... no podemos estancarnos, el lenguaje es algo que
 423 está continuamente evolucionando... definitivamente, docente de inglés
 424 que no se prepare día a día con aprender más del idioma siempre va a
 425 estar en desventaja con un docente nativo.

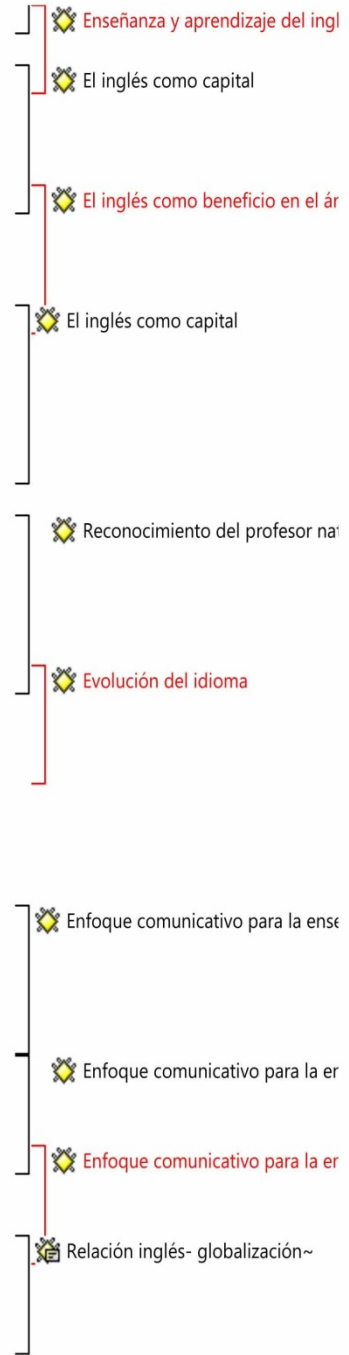
426
 427 E: En los cuestionarios la mayoría de los profesores manifiesta que
 428 usan el enfoque comunicativo, ¿Qué piensa usted de ello?

429
 430 PI2: Bueno, el enfoque comunicativo los docentes de inglés lo estamos
 431 manejando como un enfoque que permite al estudiante no solo
 432 enfocarse en una sola habilidad específica sino de una manera integral,
 433 hablar el idioma de forma integral significa pasearnos por las distintas
 434 habilidades... pero de una forma integral, no aislar cada una de ellas.
 435 Es una tendencia, siempre va haber una tendencia. En la lingüística, en
 436 la enseñanza de idiomas, o en cualquier área siempre va haber una
 437 tendencia y las tendencias vienen porque se ha hecho investigación al
 438 respecto. Y si investigaciones han dicho y nos siguen diciendo que un
 439 inglés integral, que un inglés donde el estudiante tenga oportunidad de
 440 poner en palabras situaciones de la cotidianidad va a ser de mayor uso
 441 que ponerlo solamente a nivel sintáctico... de nuevo, por las TICs y el
 442 intercambio cultural hacen que los estudiantes quieran aprender ese
 443 inglés integral y ese inglés nos lo está permitiendo tener esa tendencia
 444 comunicativa...

445 E: Bueno profesora muchas gracias por su colaboración con este
 446 proyecto.

447 PI2: De nada.

448



001 E: Entrevistador
 002 PI3: Profesor informante 3.
 003

004 E: Profesora quisiera que me contara ¿Por qué cree usted que el inglés
 005 es el idioma que más se usa en el mundo?

006
 007 PI3: Porque el inglés se ha convertido en una lengua franca y se ha
 008 convertido y ha sido por mucho tiempo el idioma de los negocios, el
 009 idioma del comercio, de las transacciones internacionales, entonces
 010 como tiene esa influencia a nivel internacional, y también tiene algo que
 011 ver si vemos la parte histórica, la parte del colonialismo, entonces a lo
 012 largo de los años se convirtió en el idioma con el que se comunican
 013 sobre todo para hacer transacciones comerciales, la comunicación,
 014 inclusive hay países en donde hay varios dialectos y entonces se
 015 comunican es en inglés y han escogido el inglés para comunicarse.
 016

- ✦ Inglés como lengua franca
- ✦ Razones históricas de la expansión
- ✦ Razones de funcionalidad de la ex

017 E: Usted menciona la palabra "colonialismo", ¿Cómo relacionaríamos
 018 eso con Venezuela? La expansión o el uso que ha tenido el inglés en
 019 Venezuela pero tomando en cuenta lo que usted me habla del
 020 colonialismo, ¿De qué manera se representa en este país?
 021

022 PI3: En el caso de Latinoamérica, eso tiene que ver un poco con la
 023 parte de... inclusive antes de los años 60, cuando la influencia de los
 024 Estados Unidos en Latinoamérica era más preponderante, en la parte
 025 de los negocios, incluso con lo de la industria petrolera, de hecho hubo
 026 un gobernante aquí en Venezuela que hizo un embargo en términos de
 027 la industria petrolera con los Estados Unidos, entonces por ahí por la
 028 parte económica estuvo la relación, y ahorita precisamente se ve
 029 porque mucha gente quiere emigrar. Entonces para donde por lo
 030 general emigran es para Estados Unidos, no es la única parte ¿no?,
 031 pero emigran mucho a las partes donde el idioma nativo es el inglés,
 032 por ejemplo a Australia, Escocia, Irlanda, Estados Unidos, entonces hay
 033 como una necesidad para aprender el idioma porque las necesidades
 034 personales de la gente a nivel laboral y a nivel económico que tiene que
 035 ver con la parte remunerativa, de empleo, y también tiene que ver con
 036 la parte de... ya no tanto porque tenemos otro gobierno, pero antes por
 037 la parte económica, digamos de Estado a Estado por la parte petrolera,
 038 Industrias petroleras como la Shell que están en Venezuela, inclusive,
 039 Venezuela tiene una concesión en Estados Unidos con la empresa
 040 Citgo, entonces siempre ha habido como una tradición económica, de
 041 relaciones económicas entre Estados Unidos y Venezuela por ejemplo.
 042

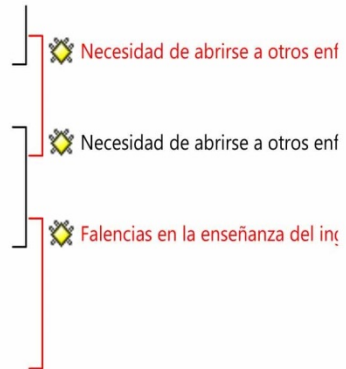
- ✦ Razones económicas de la expar
- ✦ Razones económicas de la expar
- ✦ El inglés como necesidad para e
- ✦ El inglés como necesidad a nivel
- ✦ El inglés como necesidad
- ✦ Razones económicas de la expar

043 E: ¿Y desde su punto de vista cómo ve esa situación? Con respecto a
 044 que mucha gente vea el inglés como una necesidad y tenga que
 045 aprenderlo.
 046

047 PI3: Como profesora de inglés que soy veo que la gente tiene su lado
 048 negativo en el sentido de que como la mayoría de la gente lo está
 049 estudiando por necesidad, a veces no miran el inglés en su totalidad. O
 050 sea no es el mismo esfuerzo, les interesa aprender un inglés que es
 051 como tipo combate, es como para comunicarse y salir del paso. No es
 052 un inglés que se estudie, en muchos casos, con detenimiento, que la
 053 gente se ponga a estudiar por ejemplo todos los aspectos que tengan
 054 que ver con el idioma. Por ejemplo hay mucha gente que no le interesa
 055 la parte gramatical, y yo veo que en el aprendizaje de muchas personas
 056 hay muchos vacíos, porque a mí me es fácil a veces en la parte oral, en
 057 la parte comunicativa y yo personalmente pienso que debe ser un todo,

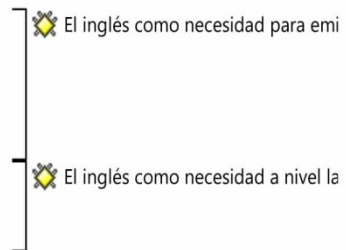
- ✦ El inglés como necesidad
- ✦ Uso del inglés con fines comunic
- ✦ Falencias en la enseñanza del inq

058 no se puede ver la gramática aislada y tampoco se puede hacer un
 059 énfasis solamente en la parte comunicacional. Yo veo que muchos de
 060 los estudiantes no se pueden comunicar, otros no se pueden comunicar
 061 adecuadamente, y otros están aprendiendo el inglés como por salir del
 062 paso, y entonces no lo aprenden digamos entre comillas bien. Hay
 063 muchos que no lo saben escribir correctamente, no sé si a veces hay
 064 que como sistematizar el aprendizaje de los estudiantes, muchas veces
 065 es como halado de los cabellos. Yo se que se tiene que hacer un
 066 estudio de las necesidades de los estudiantes para precisamente
 067 planificar, pero a veces se ve más que todo es esa necesidad que el
 068 estudiante quiere es aprender la parte oral y se obvian muchos otros
 069 aspectos del idioma.



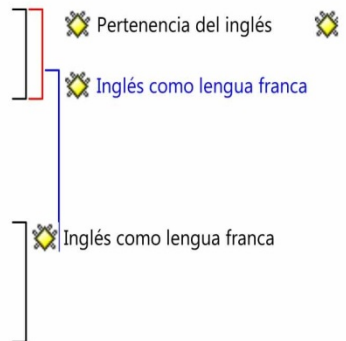
070
 071 E: Y ¿Por qué cree usted que es ese énfasis en practicar la parte oral?
 072 ¿Con qué fin es esto? ¿Para comunicarse con quién o quiénes?

073
 074 PI3: Precisamente en la parte laboral, ahorita sobre todo aquí en
 075 Venezuela se está enfocando a esa parte como quieren emigrar hacia
 076 los países de habla inglesa, entonces ellos sienten una necesidad de
 077 poder comunicarse y en la parte laboral se exige muchas veces como
 078 requisito sine qua non para poder tener un empleo específico el inglés.
 079 El inglés de la manera que la persona pueda comunicarse. Entonces
 080 también a veces es un requisito laboral. Para conseguir un empleo se
 081 necesita que la persona hable inglés y que hable inglés bien.



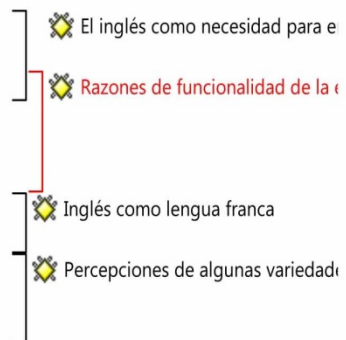
082
 083 E: Anteriormente usted me mencionó que el inglés también funciona
 084 como lengua franca, me puede decir ¿Qué significa eso?

085
 086 PI3: La lengua franca es un idioma que se ha convertido en un idioma
 087 de uso para muchos, ya no es, como debería supuestamente ser en
 088 teoría, de un país en específico. O sea por ejemplo el inglés. El inglés
 089 es nativo de los países angloparlantes, sin embargo el inglés, sobre
 090 todo el inglés norteamericano, se ha convertido en una lengua franca
 091 porque muchos países que no son de habla inglesa lo están utilizando
 092 para comunicarse, y como objeto de estudio para que la gente pueda
 093 tener mejoría económica o mejorías laborales, entonces la lengua
 094 franca se entiende como un idioma que se convierte en algo de uso
 095 universal, porque a la larga muchos países utilizan ese idioma para
 096 comunicarse y para otros fines.



097
 098 E: ¿Usted dice que la lengua franca tal vez puede ser el inglés
 099 americano?

100
 101 PI3: Por lo general, se estudia o se trata de aprender el inglés
 102 americano porque la mayoría de la gente se va a Estados Unidos a
 103 prepararse en el inglés. Por ejemplo en el contexto de Venezuela, se
 104 aprende supuestamente el inglés americano más que cualquier otro tipo
 105 de inglés por la influencia que ha tenido Estados Unidos en
 106 Latinoamérica y bueno en especial en Venezuela. Pero si se nota, se
 107 ve, se percibe que el inglés americano supuestamente entre comillas el
 108 estándar inglés americano, es el que se aprende como lengua franca.
 109 Pero, también está el inglés británico, el inglés australiano, y digamos
 110 que de alguna manera, la gente trata de aprender inglés americano,
 111 pero el inglés en el sentido macro, es lo que la gente trata de aprender.



112
 113 E: Y según sus percepciones, ¿Cuál es el mejor inglés? Esta es una
 114 pregunta que casi todos los estudiantes se hacen...

115

116 PI3: Unos piensan que el inglés británico es el mejor inglés. ¡Esa es una
 117 buena pregunta! También me he preguntado lo mismo. En lo particular,
 118 yo viví y estudié en Canadá, viví muchos años en el norte, más que
 119 todo en Canadá, ... y me parece que el inglés canadiense es como más
 120 puro, y que el inglés canadiense puede servirse del inglés británico,
 121 pero ya por experiencia en la enseñanza del idioma, para fines de
 122 hacerlo un poco más práctico y más fácil, uno enseña el inglés
 123 americano, entre comillas el estándar inglés americano, pero no
 124 necesariamente ahora porque yo pienso que necesariamente el inglés
 125 americano sea el mejor inglés, ni tampoco el británico el mejor inglés,
 126 yo creo que el inglés es uno solo y que claro tiene sus matices
 127 dependiendo del país, y yo creo que tiene que adecuarse al contexto,
 128 por ejemplo nosotros tenemos más necesidad de estar en
 129 comunicación con los americanos, porque tenemos más ese contacto,
 130 entonces a mí me parece que por ahí puede ser la cuestión, como
 131 tenemos más contacto y tenemos más probabilidades de estar en
 132 contacto con ellos y conseguir un trabajo por ejemplo a nivel de Estados
 133 Unidos, pues es conveniente entonces saber un poco del inglés
 134 americano.

135

136 E: Usted menciona la palabra contexto, ¿A qué se refiere usted con
 137 eso? ¿Cómo define el contexto?

138

139 PI3: El contexto es el lugar en donde nos desenvolvemos, donde está
 140 ocurriendo el aprendizaje, en este caso sería Venezuela. Pero en el
 141 caso particular mío en la universidad, porque los estudiantes, yo doy
 142 inglés a estudiantes que quieren ser profesores de inglés.

143

144 E: Le hago la pregunta porque muchos de los encuestados también
 145 mencionaron la palabra contexto, y ellos se referían a que hay que
 146 contextualizar las clases, la enseñanza...

147

148 PI3: En ese sentido yo creo que la gente quiere decir bajar a nivel local,
 149 que las clases las hagan más locales, mas entendibles para el
 150 estudiante que se relacione con su cultura, sus vivencias, sus
 151 experiencias, entonces hacerlo más local en ese sentido quiere decir
 152 que por ejemplo, porque no solamente es que hay que hacerlas más
 153 local, hay que contrastar, porque muchos profesores de inglés no saben
 154 nada de Estados Unidos, de la cultura americana, o de la cultura que
 155 están enseñando, por ejemplo del inglés que ellos están enseñando,
 156 por ejemplo hablan del inglés británico y los mismos profesores no
 157 saben sobre los aspectos culturales que me parecen importantes que
 158 tienen que ser enseñados también. Entonces en ese sentido, pienso yo
 159 que no solamente el profesor debe contextualizar sino que también
 160 debe contrastar, por ejemplo decir, nosotros no celebramos
 161 thanksgiving pero para los americanos es una fecha muy importante.
 162 Ellos comen tales y tales cosas, para nosotros una fecha importante por
 163 ejemplo el 24 de diciembre. Nosotros comemos hallacas, pan de jamón,
 164 perrnil, hacemos ponche crema, entonces yo creo que no solamente
 165 contextualizar en ese sentido sino también contrastar lo que tienen las
 166 diferentes culturas, todo esto para que no sea un shock cultural para el
 167 estudiante que vaya, pero si el estudiante está estudiando inglés por
 168 ejemplo un mejicano y no sabe nada de la cultura americana, a mí me
 169 parece primero, hay que descender un poco la economía de la
 170 ignorancia cultural del estudiante, y segundo, para que si
 171 supuestamente quiere ir allá a funcionar, a ser un ser funcional con el

Discriminación por el tipo de acen
 Percepciones de algunas variedades

Enseñanza y aprendizaje del inglés

Reconocimiento de la diversidad

Significado de contextualizar la enseñanza

Uso del inglés con fines comunicativos

Definición de contexto

Significado de contextualizar la enseñanza

Importancia de la cultura inglesa

Necesidad de contrastar la cultura

Necesidad de contrastar la cultura

Necesidad de contrastar la cultura

Importancia de la cultura inglesa

172 idioma, tiene que conocer la cultura para que no le sea un shock
 173 cultural y también para que le saque mayor provecho a su aprendizaje.
 174 Porque aprendiendo sobre la cultura, el estudiante puede aprender a
 175 comunicarse mejor, por ejemplo, tiene que ir a una tienda y entonces,
 176 regularmente no va a pedir que le vendan una hallaca, tiene que saber
 177 por ejemplo las cosas que puede encontrar en Estados Unidos...

Importancia de la cultura inglesa e

178
 179 E: y entrándonos en sus clases, ¿Cómo hace usted ese contraste
 180 cultural?

181

182 PI3: Yo trato de no obviar eso, yo creo que esa es una parte intrínseca
 183 y esencial de la enseñanza del inglés. Observo que muchos profesores
 184 no lo hacen, muchos profesores tampoco tienen muchos conocimientos
 185 de las diferentes culturas angloparlantes y tampoco les interesa,
 186 inclusive hay profesores de inglés que me han dicho a mí, ¡es que a mí
 187 no me gusta el inglés! ¡Es que a mí no me gusta Estados Unidos! ¡Yo
 188 odio a Estados Unidos! Y nunca han estado en Estados Unidos.

Relación profesor-cultura e ideolo

Actitudes negativas hacia el inglés

Actitudes negativas hacia el inglés

189 Entonces cómo le pueden enseñar a un estudiante a que le tenga amor
 190 a su profesión, a lo que va a ser su modus vivendi o que el profesor
 191 vaya a ser un buen profesor si el mismo profesor que le está enseñando
 192 dice que no le gusta el inglés, no le gustan los gringos, no le gustan los
 193 británicos, no les gusta la cultura anglosajona. Yo trato de minimizar
 194 eso, porque cada cultura tiene sus partes buenas como sus partes
 195 malas, y ellos tienen que estar conscientes de eso. Yo les digo por
 196 ejemplo si ustedes ven nada mas MTV, no crean que eso es Estados
 197 Unidos, que eso es todo el mundo. No crean que todo el mundo habla
 198 como Snoop Dogg... ¿Cómo hago yo? Bueno yo ejemplifico mucho,
 199 como he tenido la experiencia de vida en otros países, sobre todo en
 200 los de habla inglesa, pues yo los relaciono mucho con mis experiencias,
 201 las experiencias de otros, y los mando mucho a investigar también. Por
 202 ejemplo ¿Qué es Halloween? ¿Qué significa el Halloween para ellos y
 203 qué significa para nosotros? ¿Por qué nosotros seguimos esa fiesta por
 204 ejemplo? ¿Por qué nosotros nos disfrazamos? ¿Por qué hay ahora
 205 gente que se está yendo trick or treating? ¿Eso tiene el mismo
 206 significado para nosotros? Entonces ese tipo de cosas. Y en ese
 207 sentido trato que los estudiantes en mis clases tengan esa noción y
 208 estén conscientes de que ese aspecto es importante.

Importancia de la cultura inglesa

Componente cultural e ideológico

Experiencia de vida en países de

Celebraciones de la cultura ingle

209

210 E: Hace un rato mencionó el inglés estándar, ¿Usted me puede definir
 211 qué significa eso para usted?

212

213 PI3: Lo que entiendo por inglés estándar es el inglés que la gran
 214 mayoría de la gente que habla inglés en Estados Unidos utiliza y con el
 215 cual se comunican. Es el inglés que supuestamente uno debe enseñar,
 216 porque es el inglés de la mayoría de la gente. Pero eso ha caído mucho
 217 en debate de realmente cuál es el inglés que debe ser considerado
 218 estándar, y qué tan estándar es realmente ese inglés. Precisamente por
 219 lo de la lengua franca, como el inglés se ha convertido en una lengua
 220 universal, de uso para muchas culturas, entonces qué tan estándar
 221 realmente se convierte el inglés. Es interesante ver eso. A veces yo les
 222 digo a mis estudiantes que hay ciertas cosas que ellos deben saber
 223 pero deben saber cuándo utilizarlas. Y que se salen de lo considerado
 224 como inglés estándar. Porque una cosa es el idioma estándar con el
 225 cual supuestamente se comunican y el oficial, y otra realmente el
 226 común denominador del pueblo que utiliza... El inglés estándar
 227 americano, sería un inglés que no es coloquial, es un inglés que utiliza
 228 la mayoría de la gente para comunicarse, que está digamos aceptado,

Definición de inglés estándar

Cuestionamiento del Inglés estái

Inglés como lengua franca

Conciencia lingüística

Cuestionamiento del Inglés estái

Definición de inglés estándar

229 para comunicarse en Estados Unidos por ejemplo... Yo en mis clases
 230 trato de explicarles a mis estudiantes que existen muchas formas de
 231 comunicarse, que existen diferentes tipos de acentos también... pero yo
 232 me voy por lo que se denomina el inglés estándar, que fue con el que a
 233 mí me formaron. Pero si les digo a mis estudiantes que existen esas
 234 variantes.

Percepciones de algunas variedades

235
 236 E: Algunos participantes en este proyecto también revelaron a través de
 237 los cuestionarios, que el acento es algo que no merece mucha
 238 importancia, ¿Qué opina usted al respecto?

239
 240 PI3: Yo cuando recién llegué del Canadá, antes de convertirme en
 241 profesora de inglés, si pensaba que el acento era casi que todo.
 242 Después cuando empecé a estudiar y a formarme, empecé a
 243 informarme de que hay un debate con eso de que los profesores no
 244 nativos digámoslo de alguna manera versus los profesores nativos. Por
 245 su acento. Yo ahora tiendo a pensar que el acento no es 100% todo,
 246 que uno no debe hacer el mayor énfasis pero no se puede dejar de un
 247 lado tampoco. Si usted tiene un acento muy fuerte, digamos de su
 248 propio idioma al hablar el inglés va a tener problemas para que la gente
 249 le entienda lo que está diciendo. Entonces, si es importante que el
 250 profesor trate a través de la fonética, de adquirir el acento... debemos
 251 tratar de tener el mejor acento posible porque si se puede estudiar, para
 252 eso está la fonética.

El acento nativo
 Actualización académica del doc
 El acento nativo
 Inclinación hacia el aprendizaje
 El acento nativo
 Inclinación hacia el aprendizaje de

253
 254 E: ¿Y ese acento sería similar a quién o a quiénes?

255
 256 PI3: Si estamos tratando de digamos permear o penetrar o por ejemplo
 257 irnos para Estados Unidos, ya que la mayor influencia de nosotros y
 258 meta de muchos es irse hacia Estados Unidos, entonces tratar de
 259 hablar bajo el acento del inglés estándar americano. Ahora, si se va a ir
 260 para Inglaterra, tratar de hablar un poco como lo hablan los británicos
 261 porque el problema va a ser en que llegue un momento en el que hay
 262 nativos que le dicen a uno no le entiendo por su acento.

El acento nativo
 Discriminación por el tipo de acento

263
 264 E: ¿Y usted cree que eso se puede hacer aquí en Venezuela, cambiar
 265 el acento?

266
 267 PI3: Yo no digo que entre más adulta la persona es como mas difícil
 268 para que adquiera un acento, pero si se puede lograr tratando de
 269 hablarlo lo mejor posible, o sea que sea entendible, es como cuando
 270 uno escribe... sobretodo los profesores de inglés, tratar de tener un
 271 acento porque nosotros estudiamos fonética, tratar de tener un acento
 272 que sea entendible en la medida de la posibilidades porque hay gente
 273 que no puede, pero si considero que el profesor debe tratar de mejorar
 274 su formación en esa área porque a través de la fonética se puede
 275 porque yo lo he visto. Yo he visto gente que a través del estudio sobre
 276 todo cuando se ponen a ver la parte fonética, mejoran la
 277 pronunciación... lo importante también es ver los propósitos, lo que
 278 decimos nosotros, las necesidades de cada quien, si usted va a buscar
 279 un trabajo en donde tiene que ser 100% hablada, su comunicación va a
 280 ser 100% hablada, pues debería tratar de tener el mejor acento posible
 281 para que le entiendan. Es decir, no dejar eso a un lado, no es que no
 282 sea importante, no es lo más importante pero si tiene importancia.

Inclinación hacia el aprendizaje de
 Inclinación hacia el aprendizaje de
 El acento nativo
 El acento nativo

283
 284 E: Hace un rato hacía la distinción entre profesor nativo y no nativo...
 285

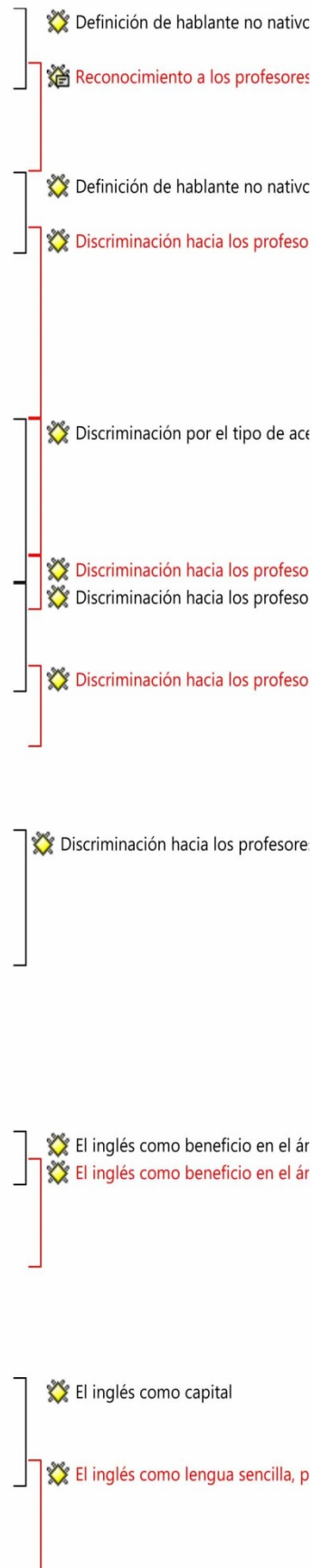
286 PI3: Somos considerados no nativos aquellos que no nacimos en el
 287 país de habla inglesa y estamos hablando inglés desde que nacimos
 288 prácticamente. Hay profesores no nativos que hablan muy bien el
 289 inglés, que tienen muy buena competencia, tienen un buen acento, y sin
 290 embargo son considerados no nativos porque no nacieron o no han
 291 vivido desde una temprana edad en un país de habla inglesa. De
 292 hecho, yo considero que mi inglés es muy bueno, por la experiencia que
 293 yo tuve de vivir en el Canadá, y sin embargo yo soy considerada no
 294 nativa. De hecho, yo traté de buscar empleo en los países asiáticos
 295 porque hay muchos anuncios que aparecen en las páginas web que se
 296 buscan profesores de inglés pero siempre me encontraba con eso. Con
 297 esa piedrita de tranca de que a pesar de que mi currículo es muy
 298 bueno, de que mi experiencia en el inglés es muy buena, de que
 299 estudié inglés formalmente, no, la respuesta siempre era, buscamos
 300 profesores nativos, así un profesor nativo no sea graduado en el área.
 301 Era un aspecto muy frustrante, me sentí bastante discriminada y
 302 bastante frustrada porque yo sabía que podía desempeñar una muy
 303 buena labor, inclusive a veces por encima o mejor que un profesor que
 304 esté dando inglés simplemente por el hecho de que nació hablando
 305 inglés. Entonces precisamente por eso, y una de las razones que
 306 exponen es por el acento. Decían We are looking for native teachers!
 307 Pero ni siquiera llegábamos a las entrevistas. Varias veces yo escribí a
 308 las páginas web que buscaban profesores de inglés para las escuelas
 309 privadas y en dos oportunidades me contestaron que buscaban
 310 profesores nativos. Y en Bogotá me pasó lo mismo. Porque traté de
 311 meterme en colegios internacionales, y como eso es por agencias de
 312 empleo, buscan son nativos.

313
 314 E: O sea que somos discriminados por no ser nativos...

315
 316 PI3: ¡Total! Bastante frustrante porque si no encontramos trabajo en
 317 nuestros propios países trata uno de diversificarse y uno piensa que
 318 porque habla el inglés y tiene competencia en el idioma, entonces se le
 319 van a abrir las puertas más fácil y nos encontramos que en el mismo
 320 campo de nosotros somos discriminados porque no somos nativos.
 321

322 E: Ya que estamos tocando este punto de la discriminación le voy a
 323 comentar algo. Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el
 324 inglés y por ende su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros,
 325 ¿Qué opina usted al respecto?

326
 327 PI3: Pues si lo vemos en términos laborales pues sí. El que sabe inglés
 328 tiene mayores oportunidades y muchas veces,... por ejemplo un
 329 ingeniero, y un ingeniero que no hable inglés que puede ser mejor que
 330 el que habla inglés pero como ese otro ingeniero tiene esa ventaja de
 331 que habla el inglés a ese le dan el trabajo. Entonces digamos que en
 332 ese sentido sí. Pero habría que ver también un poco eso porque mucha
 333 gente que se va machucando el inglés, y se quedan por allá y después
 334 de mucho bregar logran tener sus empleos y no regresan para
 335 Venezuela. Hay gente que se ha ido incluso sin haber tomado un curso
 336 de inglés... yo estoy consciente de que hay ese debate ahorita en la
 337 mesa de eso del clasismo, en cuanto a que si usted habla inglés
 338 entonces usted ya... la gente que habla inglés, que sabe inglés, que
 339 estudia inglés es gente que puede hacerlo. Pero yo no sé qué tanto es
 340 eso así aquí en Venezuela, aquí en Venezuela el inglés se ha
 341 convertido en algo que es muy accesible, es decir, ahora mucha gente
 342 pueden hacer un curso de inglés, es decir tienen más acceso a los



343 cursos de inglés. No sé en otros países, pero en Venezuela es más fácil
344 acceder al idioma.

345

346 E: Y con respecto a la posición del inglés con respecto a otras lenguas,
347 ¿Qué opina usted?

348

349 PI3: ¿Acerca de la preponderancia? Pues creo que el inglés siempre va
350 a ser preponderante, pero también está cogiendo competencia por
351 ejemplo mucha gente está hablando de que ahora hay que aprender
352 mandarín, porque ahorita la potencia económica a nivel mundial se
353 está convirtiendo China, antes era el japonés por ejemplo, pero ya
354 Japón decayó un poco en ese sentido, luego lo supero China, entonces
355 ahora mucha gente está diciendo que el mandarín. Y el mandarín es
356 supremamente difícil. Esos son aspectos interesantes de observar.
357 Pero yo creo que el inglés siempre va a tener su relevancia, siempre va
358 a ser un idioma que se va a tener que aprender, y en un futuro no muy
359 lejano, ¡el mandarín le puede dar la pelea no se! Incluso si el mandarín
360 se convierte en el idioma de los negocios, este es muy difícil de
361 aprender, lo que no ocurre con el inglés, entonces pienso que por eso el
362 inglés siempre va a tener su preponderancia.

363

364 E: De igual manera, algunos autores afirman que la educación en
365 general y por ende la enseñanza del inglés son actos apolíticos, ¿Qué
366 opina usted al respecto?

367

368 PI3: Me gusta tu pregunta. Nada es apolítico. Todo tiene que ver con
369 política de alguna manera u otra. Política institucional, política laboral,
370 política de Estado, de hecho no es apolítico para nada porque por eso
371 en Venezuela, el inglés se ha convertido en política de Estado. Lo han
372 retirado de algunos pensum, le han querido quitar su preponderancia, la
373 relevancia, lo han querido descender de escalafón, pero no han podido.
374 Porque por ende el gobierno, y por ende los protectores del Estado
375 tienen otra concepción política u otra ideología. Y tienen un perenne
376 conflicto con el imperio norteamericano, entonces todo eso es político.
377 Y esa política influye en el aprendizaje y enseñanza del inglés aquí en
378 Venezuela.

379

380 E: Y si nos bajamos a nivel micro, es decir a su clase de inglés, ¿Usted
381 cree que a través de sus prácticas y de su forma de enseñar, usted
382 reproduce algún tipo de ideología?

383

384 PI3: ¡Claro, claro que sí! Porque el profesor es un ser social y al ser un
385 ser social es un ser político también, entonces el profesor es el eje... y
386 el profesor nunca va a estar exento de sus experiencias, de sus
387 aprendizajes, y de transmitir toda esas vivencias, esas experiencias o
388 aprendizajes a sus estudiantes. Entonces, directa o indirectamente,
389 consciente o inconscientemente el profesor transmite todo eso a sus
390 estudiantes. Entonces sí, de alguna manera se transmite eso al
391 estudiante. Digamos, la posición del profesor sobre opiniones, inclusive
392 hay profesores que utilizan su aula para influir de alguna manera en sus
393 estudiantes. El hecho de que un profesor se pare y diga a sus
394 estudiantes ¡No me gusta el inglés! Que diga eso a sus propios colegas
395 y estudiantes, que no le gusta los Estados Unidos porque esos gringos
396 son unos XX, ¡porque yo lo he escuchado! Entonces allí no se está
397 manteniendo neutro.

398

399 E: También algunos autores consideran el salón de clases como un



400 "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y
 401 culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su
 402 opinión ¿Cree que estos aspectos de orden social y cultural deben
 403 abordarse en las clases de inglés?
 404

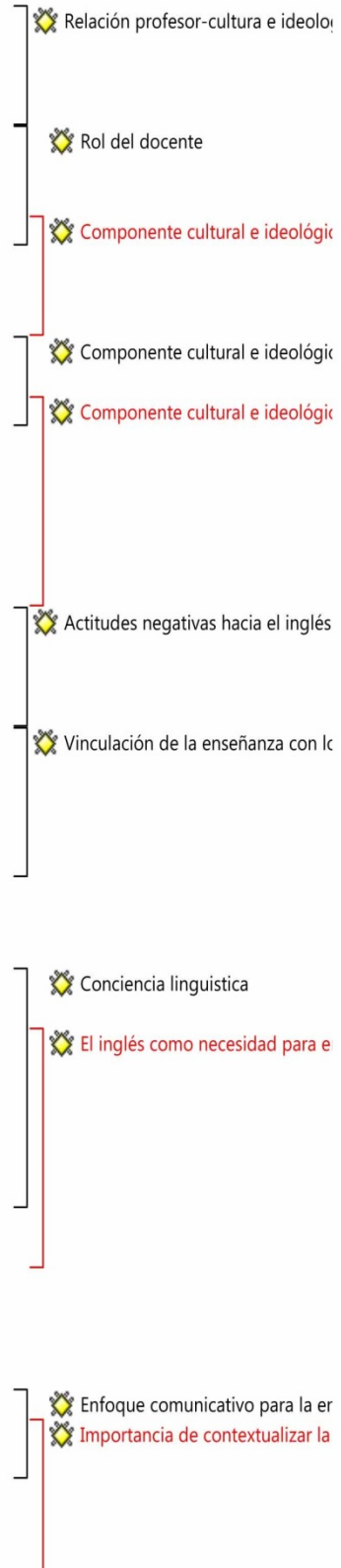
405 PI3: Sí por la parte cultural. Pero es que es muy difícil porque el
 406 profesor debe estar muy bien formado, porque si el profesor es
 407 ignorante de muchas cosas, sobre todo de la cultura de los diferentes
 408 países, todo eso se transmite. Todo eso se percibe. Es delicado.
 409 Digamos, un profesor como yo, que tiene una formación política en
 410 teoría política, considero que trato de ser y hacer los aportes culturales
 411 para que el estudiante esté consciente pero que al mismo tiempo ellos
 412 lleguen a formar sus propias opiniones. Entonces no trato de
 413 influenciarlos de una manera u otra, simplemente planteo, expongo,
 414 transmito que existen diferencias, que existen estas semejanzas, que
 415 existen estos aspectos culturales, ciertos aspectos inclusive políticos,
 416 por ejemplo, ellos tienen que saber quién es Obama, quien es el primer
 417 ministro de Inglaterra por lo menos, cual es la relación que ha habido
 418 entre el inglés británico y el inglés americano. Porque por ejemplo los
 419 Estados Unidos, fue colonia de Inglaterra, entonces todo ese tipo de
 420 cositas, por ahí un poco se puede hablar de esos aspectos. Pero hay
 421 profesores que si, se han radicalizado en sus opiniones y como le
 422 vuelvo a repetir si un profesor dice que él odia a los gringos y está
 423 enseñando inglés pero eso es lo que les está transmitiendo a sus
 424 estudiantes entonces hasta qué punto el profesor debería hacer eso. Yo
 425 creo que eso si es criticable. Si él odia a los gringos, entonces tiene que
 426 exponer aspectos positivos y negativos de la cultura y que los
 427 estudiantes decidan, pero no a priori decirle a los estudiantes ¡ay yo
 428 odio a los gringos! Y ni siquiera nunca ha estado en los Estados Unidos.
 429 Y eso es delicado, por ejemplo yo recuerdo cuando se intentó eliminar
 430 la materia inglés aquí en Venezuela del todo, eso fue como en el 2004 y
 431 eso fue una política de Estado, con el pretexto de querer defender las
 432 lenguas nativas de Venezuela, que se tenía que aprender las lenguas
 433 nativas.

434
 435 E: ¿Qué piensa usted de eso?
 436

437 PI3: Eso se debería dejar como libre albedrío. O sea, se puede
 438 presentar dentro del abanico de lo que se puede enseñar, pero el
 439 estudiante debe seleccionar. Además, ¿Qué tan práctico, tan realista,
 440 de acuerdo al contexto internacional, es que un estudiante aprenda por
 441 ejemplo el Wayuu, a que aprenda inglés? ¿Dónde va a ir ese estudiante
 442 a trabajar? ¿Con la etnia Wayuu o por ejemplo con una multinacional
 443 americana o británica o australiana? O inclusive que sea alemana pero
 444 que necesite el inglés. Entonces eso es una cuestión como de
 445 practicidad, como de las realidades del contexto internacional que se
 446 vive.
 447

448 E: Ok. ¿Y trasladándonos a su clase de inglés, qué tipo de contenidos y
 449 tal vez metodologías usa usted en su clase?
 450

451 PI3: Yo me voy mucho por el enfoque comunicacional, en ese enfoque
 452 hablan mucho de la contextualización, entonces, si contextualizamos
 453 ahí es donde entra eso del engranaje de lo internacional con lo local, y
 454 por ejemplo contrastar lo que está pasando en el mundo con lo que está
 455 pasando en Venezuela, cuando uno hace las actividades con los
 456 estudiantes relacionar eso un poco, por ejemplo con las mismas



457 actividades que ellos hacen. Uno los puede por ejemplo mandar a
 458 buscar en internet que se informen sobre los diferentes temas, por
 459 ejemplo un tema en boga a nivel internacional por ejemplo el racismo,
 460 por ejemplo lo que está pasando en Estados Unidos con los policías
 461 matando a las personas de color. Entonces eso es un tema cultural,
 462 socio cultural y político de los Estados Unidos que uno lo puede
 463 relacionar con el salón de clases con el aprendizaje del idioma inglés en
 464 nuestro contexto porque aquí también sucede, en el sentido de que por
 465 ejemplo el Estado ataca a los que piensan diferente. Entonces un poco,
 466 todo ese tipo de aspectos se pueden asociar con los estudiantes para el
 467 aprendizaje del idioma, ¿cómo? Bueno porque uno los pone a buscar
 468 ese tipo de información y en la clase puede haber debates sobre ese
 469 tipo de cosas en el inglés. No solamente ellos aprenden sobre los
 470 aspectos culturales, socioculturales, socio políticos, sino que también
 471 están practicando y aprendiendo el inglés. Por ejemplo de vocabulario,
 472 de puntos gramaticales, de comunicación, de la parte oral...

473
 474 E: ¿Usted me puede dar una definición o hablarme de lo que usted
 475 conoce acerca de la pedagogía crítica?

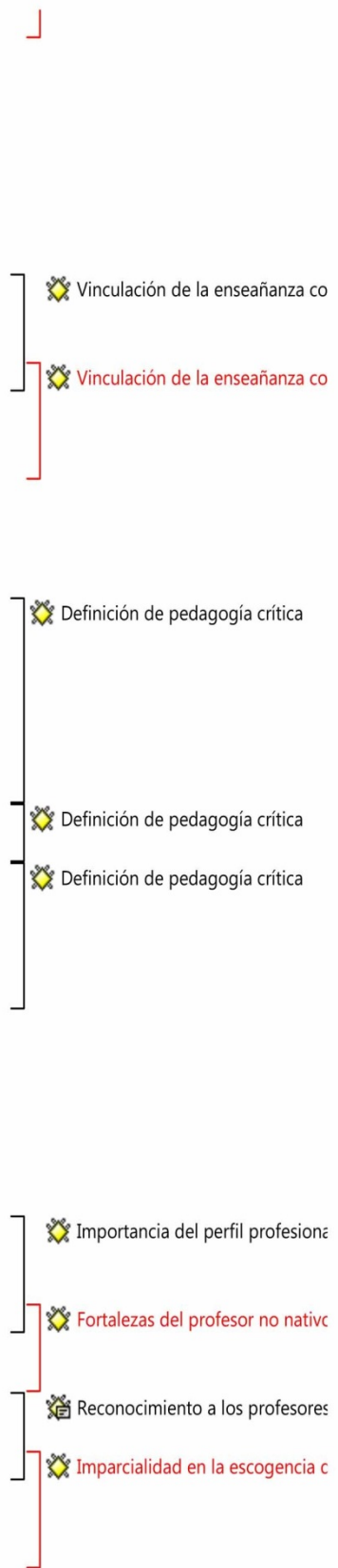
476
 477 PI3: La verdad es que no he escuchado el término muy seguido.
 478 Solamente le he escuchado a dos profesores, a usted y a la profesora X, de
 hecho
 479 en la encuesta que usted pasó, la última pregunta estaba relacionada
 480 con la pedagogía crítica pero yo no estaba muy segura si esta tenía que
 481 ver con que el profesor sea crítico en su praxis o es que el profesor trate
 482 de que el estudiante sea crítico en su aprendizaje. Entonces, a la final,
 483 para serle honesta, no he leído mucho sobre ese tema pero ya sé que
 484 existe eso y que tengo que profundizar más sobre el tema, pero de
 485 acuerdo con la pregunta que usted me está haciendo, veo que la
 486 pedagogía crítica tiene que ver con esos aspectos socioculturales,
 487 políticos que pasan a nivel internacional y que afectan e influyen de
 488 alguna manera nuestro trabajo en el aula y con el aprendizaje del
 489 inglés.

490
 491 E: Profesora, si tuviese la oportunidad de participar en un seminario
 492 sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una
 493 dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de
 494 una universidad reconocida del país, ¿En cuál de las dos secciones se
 495 registraría y por qué?

496
 497 PI3: Bueno, hace dos años le hubiese dicho que con el profesor nativo.
 498 Ahora en el punto en el que estoy, le diría que estudiaría muy bien los
 499 currículos y la experiencia de los dos profesores para poder meterme
 500 en el curso, porque si el profesor que es venezolano tiene mucho que
 501 aportar a nivel de estrategias, sobretodo porque es nativo, de aquí de
 502 Venezuela y sabe lo que implica enseñar un segundo idioma, pues yo
 503 también he pasado por eso, creo que su experiencia es muy válida.
 504 Creo que tiene esa cuestión de haber pasado por lo mismo que uno
 505 pasa como aprendiz de segundas lenguas. Entonces no me iría
 506 simplemente por el hecho de que el profesor es nativo americano u
 507 australiano nativo del inglés, no necesariamente me iría con él por el
 508 hecho de que sea angloparlante.

509
 510 E: ¿Usted dice que dos años atrás si lo haría?

511
 512 PI3: Sí, dos años atrás porque yo todavía estaba en la onda de pensar



513 que solamente el nativo era... bueno un poquito antes inclusive, porque
 514 con lo que me pasó cuando yo apliqué a los países asiáticos, que me
 515 salieron con eso de que yo no era nativa, entonces yo ahora, me pasó
 516 en carne propia, lo viví y me costó muchísimo y ahora entiendo el hecho
 517 de que no necesariamente el ser nativo tiene que ver con que usted sea
 518 mejor que un profesor no nativo.

Discriminación hacia los profesore

519
 520 E: O sea que esa experiencia laboral la hicieron...

521
 522 PI3: ¡Esa experiencia y otras!

523
 524 E: ¿Qué otras? ¿Me puede contar? Me interesa eso...

525
 526 PI3: Siempre más que todo a nivel laboral y a nivel de colegas porque
 527 yo trabajé en el Centro Venezolano Americano en Caracas, varios años,
 528 eso fue mucho tiempo atrás, y yo ya venía con esa espinita pero
 529 después que me pasó esto con los países asiáticos que le decía, pues
 530 terminó de reforzarse pero yo ya venía con la cuestión de cuando mis
 531 colegas que eran gringos en ese instituto, y ellos no eran graduados
 532 para ser profesores pero eran nativos y ellos siempre tenían eso.
 533 Siempre se consideraban mejor que nosotros. Aunque yo por ejemplo
 534 viví muchos años en Canadá y ellos consideraban que mi inglés era
 535 muy bueno, que mi acento era muy bueno, pero todos no éramos como
 536 ellos, no llegábamos a ser ellos a nivel de docencia, siempre salían con
 537 alguna puntita de que o que nosotros no teníamos el acento perfecto o
 538 que no sabíamos el idioma perfecto, o que no sabíamos los pequeños
 539 detallitos del idioma, por ejemplo cuando se trata de los idiomas, que hay
 540 profesores de inglés que por haber aprendido aquí en Venezuela y no
 541 haber tenido la experiencia de haber vivido en países angloparlantes
 542 como en el caso de los Estados Unidos, mantienen algunos vacíos
 543 idiomáticos o no los saben explicar, entonces ellos siempre salen con
 544 esas puyitas de que porque no han vivido allá o no son nativos
 545 entonces no pueden decirle tal cosa al estudiante o no pueden... pues
 546 yo les decía en mi caso no tanto, pero si lo notaba con otros profesores
 547 que hablaban el inglés muy bien pero que no habían tenido la
 548 oportunidad de vivir allá.

Discriminación hacia los profesore
 Estigmatización del profesor no
 Estigmatización del profesor no
 Experiencia de vida en países de
 Experiencia de vida en países de h

549
 550 E: Con respecto a esto, muchos profesores de inglés aceptan que las
 551 metodologías y las normas lingüísticas del idioma siempre sean
 552 generadas y vengan de los países de habla inglesa, ¿Qué opina usted
 553 al respecto?

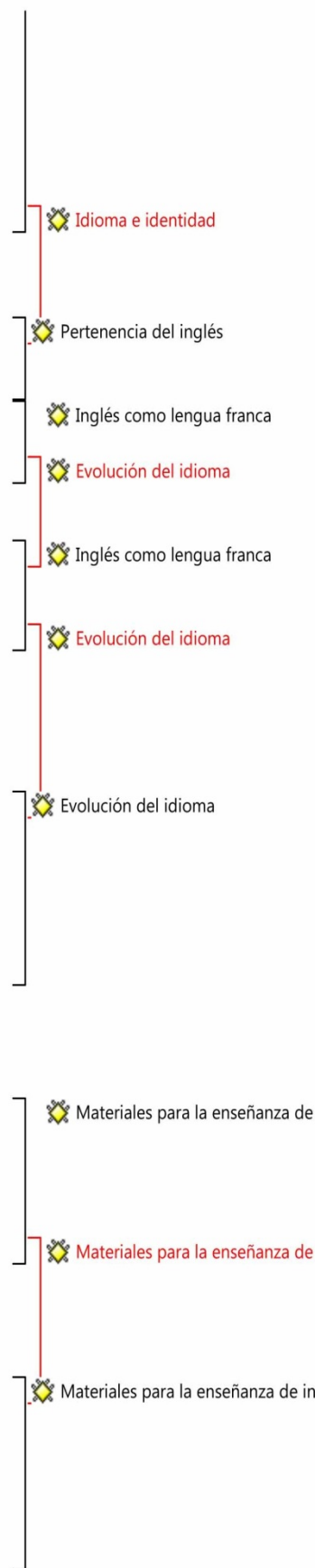
554
 555 PI3: Yo me puse a pensar cuando le hice la encuesta a usted en ese
 556 punto. Yo me puse a pensar que cuando viví en Canadá yo me acuerdo
 557 que, no se ahora pues porque ahora hay más latino y han tenido que
 558 asociarse más con otros países sobre todo con gente de Latinoamérica,
 559 con el Español, pero yo notaba que los amigos canadienses
 560 mencionaban negativamente a los asiáticos, no solamente a los
 561 chinos... entonces ellos se sienten como que están siendo desplazados
 562 de su mismo país, y usted sabe que los chinos en este caso, cuando
 563 ellos se reúnen, ellos hablan es su idioma, por ejemplo el mandarín, y
 564 por ejemplo en los autobuses se sentaban en la parte de atrás y
 565 empezaban a hablar durísimo en su idioma, y entonces los canadienses
 566 reaccionaban muy mal, I hate them! O Speak English! Les decían,
 567 ¡Estamos en Canadá, hablen inglés! Y en una oportunidad en el edificio
 568 donde estábamos vivían unos hindús, e íbamos en el ascensor y se
 569 montan ellos, y el amigo de mi hermano dice durísimo ¡Odio el curry! O

Prejuicios hacia algunos no nativ
 Prejuicios hacia algunos no nativ
 Prejuicios hacia algunos no nativ

570 sea estaba siendo totalmente con esa gente, ellos se quedaron
 571 tranquilos, no dijeron nada y se bajaron del ascensor, y empezó el
 572 amigo a despotricar que olían mal, que comen mucha cebolla, mucho
 573 curry y muchas especias entonces eso sale por los poros, y ellos
 574 apestan y no se bañan, entonces yo comencé a ver todos esos
 575 prejuicios y ellos se sienten porque dicen que mucha gente ni siquiera
 576 tratan de aprender el inglés, ni tratan de aprender su cultura ni nada de
 577 eso... entonces en ese sentido, yo entiendo y me pongo un poco en los
 578 zapatos de ellos y que yo diga bueno aquí todo el mundo tiene que
 579 aprender español, entonces otra gente por ejemplo africanos o de otras
 580 partes que empiecen a hablar el español pero a su manera, entonces
 581 yo pienso que eso tiene que ver con una pérdida de identidad, yo
 582 pienso que pues el inglés salió de estos países angloparlantes, y
 583 entonces uno está aprendiendo este idioma, entonces como uno
 584 pretende, que es lo que está sucediendo, realmente en la cotidianidad
 585 de utilizar el idioma como lengua franca se está perdiendo mucho ese
 586 inglés estándar con el cual ellos se comunican. Y entonces cada país
 587 que lo está utilizando está metiendo también su propio acento, su
 588 propia parte cultural, su propios modismos, y eso para ellos representa
 589 como un choque porque ese es su idioma, entonces yo me pongo en
 590 los zapatos de ellos y digo, bueno nosotros somos los que estamos
 591 aprendiendo ese idioma, pero ese es el precio a pagar por el inglés
 592 haberse convertido en lengua franca, ¿cómo ellos pueden controlar
 593 eso?, ¿Cómo pueden ellos controlar y decirle por ejemplo a los
 594 venezolanos, no ustedes no van a hablar spanglish, ustedes no van a
 595 decir como los puertorriqueños, roll down la ventana, meten muchas
 596 palabras en español con el inglés...es interesante porque ellos dicen
 597 que están perdiendo su identidad por todos lados porque ese es su
 598 idioma, entonces si usted lo está aprendiendo, entonces apréndalo
 599 como nosotros lo hablamos, pero al mismo tiempo ¿cómo van a
 600 controlar ellos todo eso?... e inclusive ellos están comenzando a utilizar
 601 muchas palabras del español, porque la influencia de habla hispana en
 602 Estados Unidos es muy grande, antes utilizaban una que otra palabra
 603 del francés... pero como el inglés ha llegado a tantos países si está
 604 sufriendo muchos cambios.

605
 606 E: Para finalizar me gustaría que me cuente acerca de los materiales
 607 que usa para dar sus clases...

608
 609 PI3: Lo que pasa es que hay dos tipos de áreas, nosotros como
 610 formadores de profesores de inglés, que es la universidad en donde
 611 nosotros damos diferentes tipos de cátedras que tienen que ver con la
 612 carrera entonces nosotros utilizamos los materiales, por ejemplo si yo
 613 doy análisis del discurso entonces yo tengo que darle a los estudiantes
 614 materiales relacionados con esa cátedra, ahora está también el inglés
 615 como lengua extranjera, con los cursos para la gente que quiera
 616 aprender el inglés como lengua extranjera, ahí si se utilizan otro tipo de
 617 materiales por ejemplo, se utilizan libros, textos que vienen
 618 acompañados muchas veces del libro de ejercicios y también de videos,
 619 Cd, etc., yo cuando se trata de ese tipo de cursos, que se tiene que
 620 utilizar el mismo tipo de libro por todos los profesores, dentro de lo
 621 posible trato de implementar otros elementos también, no solamente el
 622 texto. Trato de utilizar otros recursos, pero muchas veces debido a las
 623 programaciones de las instituciones, uno tiene que seguir un plan.
 624 Entonces no se permite a veces y también uno no tiene los recursos por
 625 ejemplo para utilizar el video.
 626



627 E: Y ¿generalmente esos libros texto vienen de dónde?

628

629 PI3: Bueno la mayoría de los que yo he utilizado son de las grandes
630 compañías como Heinle & Heinle, y las grandes compañías editoriales
631 norteamericanas, y otras con el inglés británico. Inclusive ahora hay
632 otros libros que tratan de enseñar un poquito de todo, y ellos lo
633 mencionan allí, inglés australiano, inglés con las diferentes variantes,
634 pero por lo general si son de las compañías norteamericanas.

635

636 E: Profesora, en uno de los cuestionarios usted decía que utilizaba la
637 lengua materna en caso de fuerza mayor, ¿A qué se refiere con eso?

638



639 PI3: Yo no estoy de acuerdo en utilizar la lengua materna en la clase,
640 de hecho yo soy una de las profesoras que incluso desde el primer nivel
641 hablo todo en inglés... porque yo he notado y esto ya va con la
642 experiencia que cuando uno usa el español, los estudiantes tienden a
643 decir ah bueno explíquemelo en español, hábleme en español, o sea
644 los profesores ni siquiera esperan a que los estudiantes hagan su
645 proceso mental en inglés cuando ya se lo están diciendo en español y
646 el mismo estudiante se empieza a acostumbrar a eso...



647

648 E: Bueno profesora muchas gracias por su tiempo y por brindar esta
649 entrevista. Muy enriquecedoras sus respuestas.

650

651 PI3: De nada, siempre a la orden.

 Predominio de la cultura inglesa
 Predominio de la cultura inglesa

 Importancia del uso de la lengua
 Experiencias en el uso de la lengua

001 E: Entrevistador
 002 PI4: Profesor informante 4.
 003
 004 E: Profesor ¿por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se
 005 usa en el mundo?
 006
 007 PI4: Bueno, eso tiene muchas aristas, que van desde el tipo histórico,
 008 de tipo geográfico hasta el punto de vista de uso. Desde el punto de
 009 vista histórico pues el inglés surge como una lengua germánica familia
 010 de las indoeuropeas, y en donde su inicio o mejor dicho, su origen se da
 011 en lo que es el Reino Unido. Éste logró una expansión tremenda a
 012 muchos lugares del mundo, que van desde el lejano oriente, África,
 013 llegando incluso hasta a América en el caso de las Malvinas donde
 014 tenemos una comunidad inglesa. Esto ha hecho a través de los años
 015 que sea una lengua muy usada en muchas colonias británicas que todavía se
 016 conservan en el mundo. El inglés por su naturaleza tiende a ser una
 017 lengua muy sencilla en el uso, muy practica, tiende a ser muy corta,
 018 específica y concreta. Como en el caso por ejemplo del español que es
 019 bastante amplio, muy explícito, el inglés logra condensar mucha
 020 información en poca extensión, además es el idioma que se maneja en
 021 aproximadamente mas de 45 países que es oficial y co-oficial, además,
 022 es el idioma de la tecnología, la informática sobre todo. La mayoría de
 023 textos, informes de investigación, de revistas científicas, y casi todos los
 024 textos que se obtienen, que se consiguen en la web están en inglés.
 025 Por eso su gran uso y su gran funcionalidad. Esta lengua tiende a ser
 026 muy usada en los ámbitos académicos y científicos en todo el mundo.
 027 Así que el inglés debe ser aprendido y debe ser usado por la mayoría
 028 de los académicos.
 029
 030 E: ¿Usted como profesor de inglés y como usuario de la lengua ve la
 031 expansión del mismo desde qué perspectiva?
 032
 033 PI4: Bueno, eso depende de la persona y de los contextos del mundo.
 034 Hay contextos en donde el inglés siempre lo consideran una lengua
 035 imperialista, llámese países que tengan una tendencia comunista o
 036 sistemas sociales y económicos que no sean de tipo llamémoslo así,
 037 capitalistas. La forma en cómo el inglés se ha visto por cada persona
 038 varía, sería la forma en cómo las personas lo perciban. Yo no lo
 039 considero... para mí es algo normal. No lo consideraría ni bueno ni
 040 malo. Bueno por ser profesor de inglés lo considero una gran ventaja y
 041 me parece muy bien el uso del inglés en el mundo. Debido a la gran
 042 funcionalidad que tiene desde el punto de vista donde yo me desarrollo
 043 profesionalmente.
 044
 045 E: ¿Ha tenido algún tipo de beneficio por manejar el idioma?
 046
 047 PI4: ¡Sí por su puesto! He tenido muchas oportunidades de tipo laboral
 048 y de tipo inclusive personal. Que me han, el hecho de que solamente
 049 manejar el inglés en sus 4 destrezas me ha generado ciertos tipos de
 050 beneficios, muchas ventajas, el inglés llamémoslo desde este punto de
 051 vista abre puertas... desde el punto de vista profesional. A parte que es
 052 muy enriquecedor a nivel personal.
 053
 054 E: Algunos autores consideran que la educación en general, y por ende,
 055 la enseñanza del inglés a veces se corresponden con acciones
 056 neutrales y apolíticas ¿Cuál es su opinión al respecto?
 057

- ✦ Razones históricas de la expansión
- ✦ Razones históricas de la expansión
- ✦ El inglés como lengua sencilla, p
- ✦ El inglés como lengua sencilla, p
- ✦ Uso del inglés por los no nativos
- ✦ Inglés como medio de acceso a
- ✦ Inglés como medio de acceso a
- ✦ Percepciones sobre la expansión d
- ✦ Percepciones sobre la expansión
- ✦ El inglés como beneficio en el ár
- ✦ El inglés como beneficio en el área

058 PI4: ¡Sí, por supuesto! Estoy de acuerdo con muchos autores entre
 059 ellos David Crystal quien está a favor de que se enseñe el inglés de una
 060 manera, vamos a decirlo así, no política, sino más que todo a nivel de
 061 su uso. A nivel que las personas puedan utilizar el inglés como un
 062 medio para poderse desenvolver en la vida y no verlos como algo malo
 063 o algo político que si yo lo hablo, no ese es un idioma imperialista
 064 entonces no lo debo hablar, ese sería más bien un punto de vista muy
 065 retrogrado y muy cerrado y errado de tipo idealista aberrante.

Enseñanza apolítica~

Inglés neutro para expresar sent

067 E: ¿Se ha preguntado en algún momento por qué el inglés ha tenido
 068 tanta expansión y uso y no otro idioma?

069

070 PI4: ¡Wow!, ¡Buena pregunta! Si, y la respuesta es la historia. La
 071 historia de esta lengua. En la respuesta a la pregunta anterior te di una
 072 muy somera explicación. La expansión de este imperio británico generó
 073 la apertura de esta lengua a todo nivel de la sociedad, inclusive
 074 podemos ver en países muy pobres como África en donde el inglés se
 075 maneja de una manera muy fácil. Muy funcional. Niños, jóvenes
 076 manejan el inglés, y eso lo veo positivo porque estas personas pueden
 077 llegar a comunicarse más. Por su puesto, ellos manejan mas sus
 078 lenguas nativas. Ellos tienen sus lenguas que les son funcionales pero
 079 solo en sus contextos inmediatos, pero cuando llega el momento en los
 080 cuales estas personas deben expresar alguna opinión fuera de sus
 081 contextos, de cierta manera si su lengua no le es funcional, tendrían
 082 que usar otro medio u otra lengua como medio de comunicación, vamos
 083 a decirlo así, el inglés se ha convertido en una lengua de encuentro en
 084 el mundo. Como le dije, dando el ejemplo de las comunidades de los
 085 contextos africanos, esa lengua de encuentro puede utilizarla cualquier
 086 persona, si yo soy de un lado del mundo donde hablo una lengua y lo
 087 voy a utilizar y necesito comunicarme por x, y o z razón y necesito
 088 comunicarme con una persona de otra parte del mundo, cuya lengua es
 089 diferente a la que yo hablo, y si esa persona habla inglés y yo también,
 090 yo considero al inglés como esa lengua de encuentro con la cual
 091 podemos comunicarnos. De por sí que más de la mitad de los tratados
 092 que se hacen en el mundo, mucho más de la mitad son escritos y
 093 hechos en inglés, lo cual lo percibo positivo ya que soy docente de
 094 inglés, enseñé el inglés y a través del inglés quiero que la gente lo vea
 095 desde ese punto de vista de funcionalidad, desde el punto de vista
 096 personal, profesional e inclusive psicológico y espiritual.

Razones de funcionalidad de la e

El inglés como necesidad

Inglés como canal de comunicac

Inglés como canal de comunicac

097

098 E: ¿Y en algún momento ha llegado a conversar con personas y
 099 cuestionar esto de por qué el inglés y no otro idioma?

100

101 PI4: Bueno, no me lo he cuestionado realmente, no me lo he
 102 cuestionado porque lo entiendo, y sé por qué ha llegado el inglés a ser
 103 tan pero tan funcional. Por estas mismas razones de tipo históricas, la
 104 expansión del imperio británico fue tanta, es más, la primera imprenta
 105 en el mundo es de origen británico, el inglés se sobrepuso al latín a
 106 través de la imprenta, los textos, los escritos y todos en un momento del
 107 mundo llegaron a ser mas en inglés que el latín y otras lenguas. Por eso
 108 su predominancia en el mundo.

Razones históricas de la expansión

109

110 E: O sea que de cierta manera hemos sido colonizados...

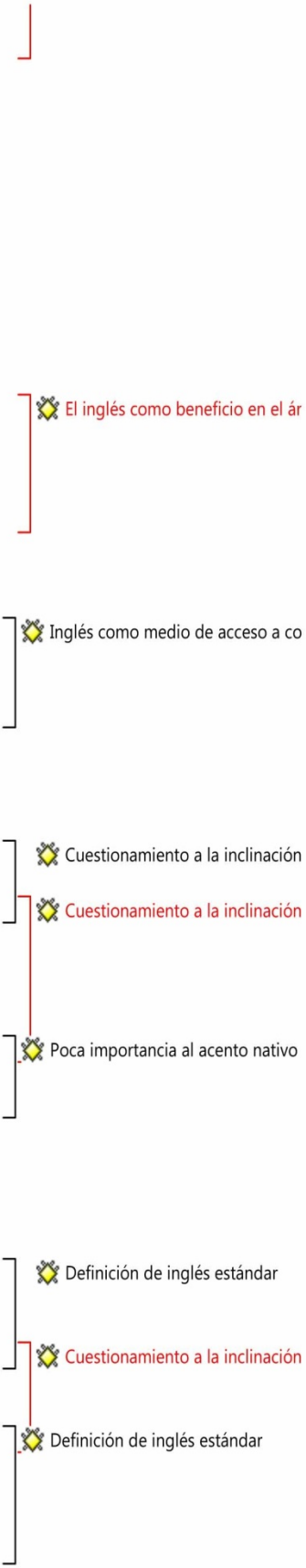
111

112 PI4: ¡Claro que sí! hemos sido colonizados desde el punto de vista
 113 lingüístico. Claro, yo no voy a decir que el español, nuestra lengua
 114 nativa no es una lengua funcional, es muy funcional, el español, la

Uso del inglés por los no nativos

Reconocimiento de la diversidad

115 palabra que no la tenga la presta, la toma, la usa, eso sí, le hace sus
 116 modificaciones de tipo morfológico y de uso también.
 117
 118 E: Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su
 119 enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿Qué opina usted al
 120 respecto?
 121
 122 PI4: Bueno, eso es un tema desde el punto de vista político y
 123 económico que realmente no tendría una explicación bien clara o
 124 precisa. Lo único que si es que cuando tú dices ¿Por qué el inglés
 125 privilegia a un grupo y no a otros? La información actualmente, y
 126 sabemos que es así, se maneja es a través del inglés. Y quien no esté
 127 informado, no está en nada. La información y el estar informado se han
 128 convertido en un valor, o mejor dicho, el que tenga información o esté
 129 informado tiene poder de cierta manera. Por eso es que el inglés de
 130 cierta manera a las personas manejarlo y poder obtener información a
 131 través de esta lengua, si la sabe usar, puede tener más información y
 132 puede tanto de tipo personal como profesional ir por encima de otras
 133 personas.
 134
 135 E: O sea que para usted el estar informado es tener poder...
 136
 137 PI4: La información actualmente es poder. Y la información genera
 138 conocimiento. Por ende se genera poder. Y con eso son inevitables las
 139 desigualdades sociales y trae consigo muchos aspectos que de
 140 acuerdo al punto de vista pueden ser positivos o negativos.
 141
 142 E: El acento en inglés es un aspecto que, para muchos docentes, hoy
 143 día no merece tanta importancia ¿Qué piensa usted al respecto?
 144
 145 PI4: Bueno, eso es un cuento de nunca acabar. Existen puritanos de la
 146 lengua que en el caso del inglés debe tener un acento que si
 147 americano, que si británico. Bueno yo nunca me enfrasco en
 148 discusiones de eso porque yo estoy claro, mi experiencia me lo ha
 149 dicho, lo único que si es que una persona que hable inglés debe
 150 manejar no lo mínimo sino tener un conocimiento de cómo tener un
 151 acento que sea claro y entendible para el receptor, la persona que
 152 escuche. Lo importante de todo esto del acento es darse a entender,
 153 que si un acento es británico, que si otro es americano, para mí lo
 154 importante es darse a entender sin importar qué acento tenga.
 155
 156 E: En uno de los cuestionarios usted menciona que la gente dice que
 157 usted tiene un acento estándar. ¿Me puede definir ese acento
 158 estándar?
 159
 160 PI4: Bueno el inglés estándar es manejar tanto del punto de vista de la
 161 pronunciación, del uso y forma, palabras que sean muy comunes y que
 162 sean conocidas entre los grupos de personas y que ya sean conocidas
 163 para esas personas. Porque da la casualidad que cuando te dicen, ah sí
 164 tiene un acento norteamericano o británico, si hablamos de acento
 165 entonces tendríamos que hablar de aspectos fonológicos y eso genera
 166 problemas de entendimiento y de comprensión, entonces si hablamos
 167 de que un inglés debería ser estándar yo lo que interpreto como
 168 estándar es utilizar una serie de palabras en la forma como se
 169 pronuncian, usan, como se dicen que sea común para un grupo, para
 170 un amplio grupo.
 171



172 E: ¿Y quiénes serían los que usan ese inglés estándar?

173

174 PI4: Principalmente pienso que ese inglés estándar lo deberían manejar
175 personas públicas, profesores sobretodo empezando por ellos porque
176 ahí es donde se inicia, que se yo, representantes de alguna comunidad,
177 de algún grupo, políticos, etc.

178

179 E: ¿Y al hacer esa distinción no se haría también una exclusión social
180 en la que lo manejaría solamente una élite?

181

182 PI4: ¡No, yo no estoy hablando de élites! Porque si nos vamos a
183 contextos donde se enseñe el inglés como lengua extranjera se maneja
184 un inglés estándar. Y es amplio. Ese grupo de personas es muy amplio.
185 Es amplio y donde se va a usar un común, es estándar para ellos. Y da
186 la casualidad que cuando se enseña el inglés en contextos como
187 lengua extranjera, el uso de la lengua se da desde el punto de vista
188 semántico, pragmático, de tipo literal. Las palabras de acuerdo a su
189 significado tienen muchos significados, tienen un significado literal,
190 tienen un significado social, tienen un significado geográfico, tienen un
191 significado grupal, cuando se enseña una lengua en el contexto de
192 lengua extranjera, regularmente lo que se enseña es la parte semántica
193 literal, por ejemplo el uso de las palabras... para aprender una lengua
194 tiene que aprenderlo a través del uso, que el estudiante por sí mismo
195 aprenda a usar las palabras por sí mismas, de tipo consciente.

196

197 E: Profesor, si tuviera la oportunidad de participar en un seminario
198 sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una
199 dictada por un profesor nativo del inglés y la otra por un profesor
200 venezolano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos
201 secciones se registraría y por qué?

202

203 PI4: En la del no nativo porque el no nativo por su experiencia del
204 manejo de la lengua y más si a lengua materna de este profesor no
205 nativo es la misma mía, para mí sería más significativo ese taller.
206 Porque da la casualidad que a veces, mas no estoy diciendo todos, los
207 profesores nativos tienden a dar por entendido o por sobreentendido
208 ciertos aspectos de la lengua, como por ejemplo lo que estaba diciendo
209 hace un rato, la forma pragmática de uso. Mientras que los profesores
210 no nativos están mucho más cuidadosos de utilizar y de explicar al
211 momento, en su taller, algunas cosas, algunas particularidades de una
212 manera más cuidadosa. La experiencia me lo ha dicho que este tipo de
213 profesores casi siempre dicen, ah pero recuerden tal cosa, siempre dan
214 esos tips en lo que es el uso de la lengua porque han estado tan en
215 contacto con su lengua materna que pueden tener la capacidad de
216 explicar mejor esos aspectos inherentes. Esa sería una ventaja del
217 profesor no nativo... hay veces que en el inglés ciertas expresiones
218 pueden significar lo mismo de manera literal pero en el uso pueden
219 significar otra...

220

221 E: Varios de los profesores partícipes en las encuestas mencionaron
222 que una de las desventajas de los profesores no nativos es el hecho de
223 no haber vivido, estudiado o trabajado en un país de habla inglesa,
224 ¿Qué opina usted al respecto?

225

226 PI4: Eso es en su mayoría. En el caso Venezolano yo puedo contar los
227 profesores que dan inglés en los contextos que regularmente se da que
228 son muy pocos, tal es mi caso. Yo he sido un profesor que no he estado

Manejo del inglés estándar

Enseñanza y aprendizaje del inglés

Enseñanza y aprendizaje del ingl

Enseñanza y aprendizaje del ingl

Enseñanza y aprendizaje del inglés

Reconocimiento a los profesores n

Diferencia entre ser hablante de

Fortalezas del profesor no nativ

Fortalezas del profesor no nativ

Enseñanza y aprendizaje del ingl

La no experiencia de vida en el ext

229 nunca en un país de habla inglesa pero he llegado a adentrarme tanto
230 en la lengua inglesa que puedo llegar a manejarla de una manera muy
231 amplia, pero porque me he fajado, he sido perseverante y constante al
232 momento de usar la lengua y se ha convertido en una de mis...

233
234 E: ¿Pero usted se siente en desventaja con un profesor nativo por el
235 hecho de no haber vivido en un país de habla inglesa?

236
237 PI4: Sí, porque a pesar de que haya estado en contacto con la lengua y
238 haya tenido mucho contacto con personas nativas de habla inglesa y
239 haya leído bastante y haya investigado bastante, hay ciertas cosas muy
240 inherentes, muy particulares a la lengua, con respecto a su uso que yo
241 no las sé, no las manejo por no haber vivido allá... los docentes deben hacer
242 que el estudiante tenga las herramientas para que él se encamine a
243 aprender
244 la lengua de manera autónoma, que tenga la capacidad de decidir esto sí,
245 esto
246 no, esto lo uso, esto no, esto me conviene, esto no, que es lo que
247 quiero y no.

248 E: Muchos de los profesores también vincularon esto con la parte
249 cultural, es decir que si no se está en un país de habla inglesa no se
250 conoce la cultura del idioma aspecto que para ellos es fundamental...

251 PI4: Eso es algo difícil de responder porque, es mas, inclusive dentro de
252 los contextos de habla inglesa se consiguen muchas formas de
253 costumbres y culturas, entonces el que yo esté en un contexto donde se
254 hable inglés, por ejemplo Norteamérica, y si yo estoy al Sur y conozco a
255 otra persona que esté al Norte, ya ahí varían las costumbres, dentro de
256 ese mismo país.

257
258 E: ¿Cómo hace usted para vincular la cultura en sus clases?
259

260 PI4: Los aspectos más generales o más relevantes de la lengua. Por
261 ejemplo, hay aspectos culturales como dar la mano, saludar con un
262 abrazo, invitar a algunas personas a formar parte de un grupo sin saber
263 primero quién es o quiénes son, es muy natural por ejemplo en nuestro
264 contexto Venezolano, que consigamos esas cosas, agarrarle la mano a
265 alguien, darle un abrazo, un beso, mientras que en otros contextos eso
266 no es así, y yo relaciono esos aspectos de tipo muy puntuales como
267 algo cultural, las creencias también son otras de las cosas, y si nos
268 vamos a las creencias de tipo religiosas, este contexto es un poco mas
269 dado a esas creencias mientras que en otros contextos esas creencias
270 son completamente diferentes a las nuestras. Desde el punto de vista
271 político, en ciertos contextos se plantea tener una hegemonía de
272 pensamiento y de visión, mas en los contextos de habla inglesa en su
273 mayoría son pluri.... Es decir, que tienen diferentes formas de pensar.
274 O sea las formas de pensar y las ideologías son heterogéneas... El
275 viajar y estar en contacto con los nativos en su contexto sería el ideal
276 para los profesores venezolanos, pero el mismo contexto, la misma
277 dinámica que se lleva dentro del país o dentro de los mismos contextos
278 educativos no dan para eso. Me atrevo a decir que es casi utópico
279 aunque ciertos casos donde los profesores tienen la oportunidad y el
280 cómo poder irse a un contexto donde se habla inglés y pueda obtener,
281 como ellos lo llaman, esa parte cultural, inherente, específica del inglés,
282 pero necesariamente un docente no necesita ir a un contexto donde se
283 hable el inglés para poder enseñar el idioma, no necesariamente.

Experiencia de vida en países de

Rol del docente

Vinculación idioma - cultura

Importancia de la cultura inglesa

Vinculación idioma - cultura

Vinculación de la enseñanza con

Experiencia de vida en países de

Ventajas del profesor que ha tenido

La no experiencia de vida en el extranjero

<p>284</p> <p>285 E: Varios profesores en este proyecto también mencionaron que es muy</p> <p>286 importante contextualizar la enseñanza ¿Qué opina usted de ello?</p> <p>287</p> <p>288 PI4: Sí, yo creo que de cierta manera sí. Se pudiese contextualizar la</p> <p>289 enseñanza a través de lo que se llaman materiales o textos de tipo</p> <p>290 contextualizados, ha sido una corriente que últimamente se ha</p> <p>291 generado como respuesta a ese planteamiento de contextualizar la</p> <p>292 enseñanza que me parece muy bien. Claro, existen ciertos aspectos</p> <p>293 que son muy particulares en la lengua que de cierta manera tienen que</p> <p>294 explicarse, pero bueno, me parece muy bien que se contextualice la</p> <p>295 enseñanza del inglés a través de materiales que estén</p> <p>296 contextualizados, de estrategias que respondan más a ciertos</p> <p>297 contextos, formas de enseñanza que respondan más a ciertos</p> <p>298 contextos, y así sucesivamente eso varía...</p> <p>299</p> <p>300 E: ¿Y usted contextualiza su enseñanza?</p> <p>301</p> <p>302 PI4: Sí, utilizando textos auténticos, actividades creadas y diseñadas</p> <p>303 por mí mismo, en donde se cubran aspectos contextuales.</p> <p>304</p> <p>305 E: ¿Usted mencionó textos auténticos, a qué se refiere?</p> <p>306</p> <p>307 PI4: Textos auténticos son materiales que yo mismo creo y que</p> <p>308 responden muy específicamente a una audiencia, a un grupo, a un</p> <p>309 contexto de tipo académico porque se pueden encontrar materiales de</p> <p>310 otros tipos, pero tal vez la mayoría de ellos no cubriría esas</p> <p>311 necesidades que tengan estos grupos que necesitan aprender ciertas</p> <p>312 cosas de manera específica. La contextualización realmente responde a</p> <p>313 las necesidades que tengan los grupos o inclusive, el contexto.</p> <p>314</p> <p>315 E: Muy interesante. Algunos autores también consideran el salón de</p> <p>316 clases como un microcosmos en el cual se reflejan y reproducen las</p> <p>317 realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el</p> <p>318 mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y</p> <p>319 cultural deben abordarse en las clases de inglés?</p> <p>320</p> <p>321 PI4: Depende. Porque esto puede herir susceptibilidades. Hay ciertos</p> <p>322 aspectos culturales o sociales que puede herir las susceptibilidades de</p> <p>323 los aprendices. Preferiblemente se debería analizar primero si un</p> <p>324 aspecto sería bueno tocarlo o no. En su mayoría no se deberían.</p> <p>325</p> <p>326 E: Profesor me gustaría saber ¿Cómo define usted la pedagogía</p> <p>327 crítica?</p> <p>328</p> <p>329 PI4: La pedagogía crítica es simplemente poner a los estudiantes en</p> <p>330 situaciones en donde ellos tengan que pensar y tengan que emitir un</p> <p>331 juicio de cualquier tipo y no que se diseñe alguna actividad en la que</p> <p>332 todos tengan que responder lo mismo de una misma manera mecánica,</p> <p>333 porque da la casualidad que yo puedo pensar una cosa y resulta que</p> <p>334 otro estudiante puede pensar otra cosa y otra otra, eso hace que se</p> <p>335 genere una parte crítica, eso lo que hace es que el estudiante piense y</p> <p>336 reflexione sobre esos aspectos que se le plantean y eso hace que el</p> <p>337 estudiante se apropie un poco más de la lengua. Lo haría pensar y</p> <p>338 reflexionar acerca de los usos, vocabulario, la parte semántica, la parte</p> <p>339 pragmática, cómo debo decir las cosas, cómo debo opinar, qué debo</p> <p>340 decir, claro por supuesto, el profesor debe crearse también y ser un</p>	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Significado de contextualizar la e</p> <p>Importancia de contextualizar la</p> </div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Contextualización de la clase de in</p> </div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Necesidad de producir material</p> <p>Importancia de contextualizar la</p> </div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Vinculación de la enseñanza con</p> </div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Definición de pedagogía crítica</p> <p>Competencias críticas en el estu</p> <p>Conciencia lingüística</p> </div>
---	--

341 mediador al respecto porque con respecto a valores y opiniones que en
 342 un contexto lingüístico son normales, en otros no son normales, puede
 343 ser en un contexto lingüístico un valor pero en otro puede ser un
 344 antivalor. Y eso el docente debe estar muy claro en eso. Yo en mis
 345 clases por ejemplo, un caso en donde los estudiantes tengan que
 346 pensar acerca de un problema de tipo social. Por ejemplo el aborto, se
 347 busca o se crean o diseñan actividades o a través de un texto auténtico
 348 se puede ubicar un caso específico de una persona, de una mujer que
 349 está en una encrucijada en donde tenga que abortar por x, y o z
 350 problema y a través de abordar esa lectura podemos crear una
 351 actividad en donde se aplique la pedagogía crítica y el criticismo o parte
 352 crítica de los estudiantes para que los estudiantes no sean como unas
 353 maquinas. Por su puesto, al principio, de aprender una lengua, siempre
 354 se necesita la parte mecánica, pero que pasa cuando yo le pregunto a
 355 un estudiante What do you think? Una pregunta mágica, what is your
 356 opinion? What do you do if... al hacer ese tipo de preguntas, el
 357 estudiante se ve en la obligación de pensar y utilizar toda esa
 358 información previa almacenada que todos tenemos, porque todos los
 359 seres humanos partimos de experiencias previas y a partir de allí
 360 generamos juicios de valor, opiniones.

361
 362 E: Profesor varios de los encuestados manifiestan que ellos usan el
 363 enfoque comunicativo en sus clases, me gustaría saber ¿Qué enfoque
 364 o enfoques maneja usted en sus clases?

365
 366 PI4: Bueno el utilizar una forma u otra, una metodología, una
 367 aproximación de enseñanza, no me inclino porque el método de
 368 enseñanza y la forma en cómo vaya a enseñar me lo va a determinar el
 369 grupo que tenga y el contexto. Los grupos tienen diferentes
 370 necesidades y de acuerdo a las necesidades que tengan, cada docente
 371 debe ser consciente de eso y utilizar la metodología que crea más
 372 conveniente para ese grupo. Por supuesto, todos los docentes tienen
 373 que ser conscientes de todos los métodos de enseñanza, para qué
 374 sirven esos métodos, desde el gramático, el audio lingual, el directo, el
 375 comunicativo, el silencioso, o sea debe ser consciente de todos esos,
 376 por eso para mí cada grupo me determinará cuál será la metodología
 377 apropiada. El enfoque comunicativo es uno de los más usados en la
 378 enseñanza de lenguas desde el punto de vista comunicativo... yo creo
 379 que por la falta de información o experiencia, algunos profesores tal vez
 380 no han sido conscientes o no han aprendido ni estado en contacto con
 381 todo lo que es el mundo de la enseñanza de las lenguas, que hay
 382 muchas teorías que explican el por qué de todas estas razones.

383
 384 E: Muy bien profesor. ¿Me puede decir que rol juega la lengua materna
 385 en sus clases de inglés?

386
 387 PI4: Bueno eso es un tema muy debatido en los círculos pedagógicos
 388 de la enseñanza de la lengua...fijese, yo lo veo desde este punto de
 389 vista, en mi caso contextual donde yo trabajo, donde yo doy clases yo
 390 necesito a juro utilizar la lengua materna la L1, porque da la casualidad
 391 que muchos de esos estudiantes que yo tengo no conocen e inclusive
 392 muchos de ellos tienen un nivel de inglés A0, O sea no saben, no tienen
 393 idea y ¿qué debo hacer? Utilizar la lengua nativa y explicar, primero los
 394 aspectos gramaticales, y después los aspectos comunicativos, lo hago
 395 de una manera pausada, lenta, generando oportunidades, diseñando
 396 actividades en las que usen la lengua de las dos formas, tanto en los
 397 aspectos de la forma como del uso... yo considero que el usar la lengua

Competencias críticas en el estu

Necesidad de abrirse a otros enf

Significado de contextualizar la c

Necesidad de abrirse a otros enfoc

Contextualización de la clase de

Enfoque comunicativo para la r

Falencias en la enseñanza del inglés

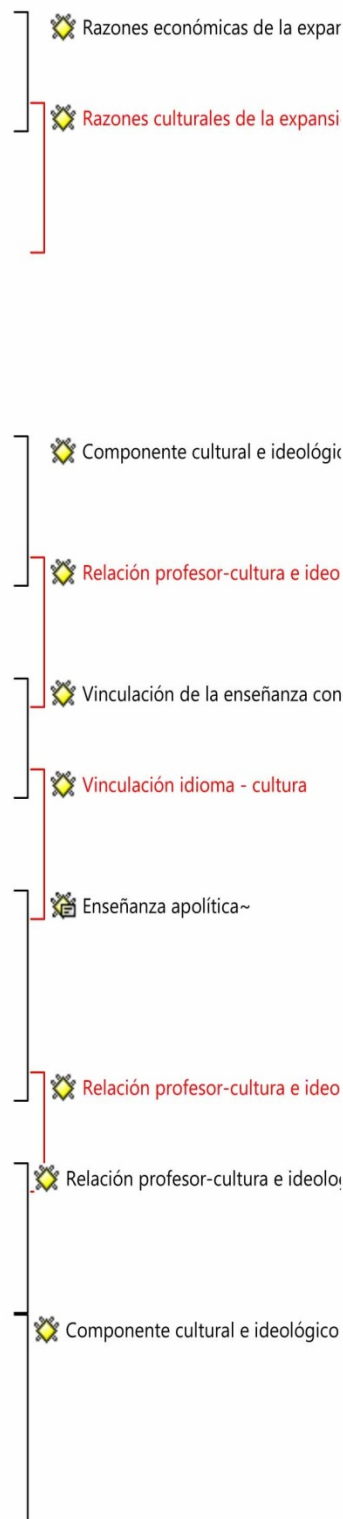
Beneficios del uso de la lengua r

Beneficios del uso de la lengua r

Importancia del uso de la lengua r

398 materna dependerá del grupo y del contexto donde se enseñe mas
399 considero que la lengua materna al momento de enseñar inglés como
400 lengua extranjera o como segunda lengua pudiese ser de gran ayuda
401 para poder clarificar aspectos únicos y particulares de la lengua.
402
403 E: Bueno profesor muchas gracias por la entrevista brindada.
404 PI4: Siempre a la orden.
405

001 E: entrevistador
 002 PI5: Profesor informante 5.
 003
 004 E: Profesor ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se
 005 usa en el mundo?
 006
 007
 008 PI5: Bueno, por experiencia el inglés es un idioma ahorita universal por
 009 ciertos aspectos. Uno, la expansión que ha tenido desde el punto de
 010 vista económico el país, lo cual hace que no solamente se expanda
 011 desde el punto de vista económico sino también del lenguaje. La parte
 012 cultural, y sociocultural también ha hecho que el idioma se convierta en
 013 una moda, prácticamente en una moda y luego también en una
 014 obligación, tanto en el aspecto socio económico como: hobbies y
 015 también por intereses económicos, profesionales, y educativos.
 016
 017
 018 E: Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la
 019 enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al
 020 respecto?
 021
 022 PI5: Bueno depende. Por experiencia también. Hay profesores que
 023 dicen que la enseñanza de un idioma trae consigo aspectos culturales
 024 de la lengua, del origen de ese mismo idioma, y por tanto quienes
 025 estudien esa lengua estudian también los aspectos socioculturales de
 026 esa misma lengua. En consecuencia, un docente que se encarga de la
 027 enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de este idioma también
 028 infunde, de forma directa o indirecta, aspectos ideológicos, aspectos de
 029 costumbres, entre los aspectos de costumbres e ideológicos están los
 030 aspectos políticos, culturales de esa misma lengua. Ahora está, si un
 031 docente desea explicar una lengua ¿podría mantener al margen
 032 aspectos políticos?, ¿puede ser que sí! Los aspectos culturales como
 033 tal, no. ¿Por qué? Y entonces esto debe permanecer en un equilibrio,
 034 en un balance, entre utilizar la lengua, y utilizar la cultura, aspectos
 035 intrínsecos a su lengua y utilizar aspectos extrínsecos como utilizar la
 036 propia cultura para motivar a los estudiantes al aprendizaje de la
 037 lengua. Ahora, un profesor que tenga cierta dependencia por una
 038 ideología y ve que choque su ideología con la ideología que trae la
 039 lengua, pues puede producir ciertas limitaciones o ciertas asperezas
 040 con el aprendizaje de la lengua, con la enseñanza más bien, ya que el
 041 profesor buscará filtrar o buscará mecanismos por los cuales evite tocar
 042 aspectos políticos relacionados con la enseñanza de la lengua y que el
 043 alumno no los aprenda sino solamente aspectos lingüísticos, pero con
 044 respecto a mi conocimiento, de que un docente vaya a utilizar aspectos
 045 políticos o ideológicos va un poco dependiendo con el nivel al cual le va
 046 a enseñar inglés. A nivel universitario sí es probable porque tuve la
 047 experiencia con un docente que nos ponía recursos, guías y materiales
 048 de apoyo de artículos relacionados con aspectos políticos en los que
 049 se, no se contradecía, sino cómo una nación utilizaba el aprendizaje de
 050 una lengua con el propósito de simplemente esclavizar, ideologizar.
 051 Entonces, esto era mal visto en el país, donde se enseñaba esa lengua
 052 extranjera, cosa que podría generar cierta suspicacia, el por qué, el
 053 cómo así de ese artículo. Depende, en mi aspecto como estudiante que
 054 tenía, entre comillas, cierta madurez con respecto al resto del grupo,
 055 veíamos eso mal, bueno, ni tan mal sino curioso. Otros estudiantes o
 056 fingían no prestarle atención aunque les resultara llamativo, u a otros no
 057 les importaba como tal.



058

059

060 E: Y ahora como docente ¿Cómo ve usted ese aspecto?

061

062

063 PI5: Como docente yo no lo hago. Evito, no le presto atención como tal,
 064 no criminalizo o no lo veo como una limitante. Como docente, aplicar o
 065 utilizar aspectos políticos o ideológicos no los utilizaría, haría más
 066 hincapié en aspectos culturales. El estudiante al fin y al cabo es el que
 067 decidirá bajo qué lupa o bajo qué criterio considerarlo como
 068 desequilibrado o mal proporcionado o un recurso mal usado para su
 069 aprendizaje.

070

071 E: Y en el caso de sus clases, ¿Cómo hace usted para lidiar con esos
 072 aspectos culturales? ¿Qué es lo que hace? ¿Qué actividades organiza?

073

074

075 PI5: Bueno, yo soy más didáctico. Yo digo didáctico en el sentido de
 076 utilizar aquellos aspectos culturales que son más bien tradición dentro
 077 de la cultura de las lenguas extranjeras. Por costumbre, como soy
 078 profesor de aula de primaria y de bachillerato, pues yo utilizaría fechas
 079 o momentos que son importantes para la cultura de esa lengua. Un
 080 ejemplo, el día de acción de gracias, o Halloween, o el día de Martin
 081 Luther King, yo hago referencia a esos aspectos como indicándole a
 082 esos estudiantes que ignoran o que no lo saben. Los utilizo en parte
 083 como para enseñar la cultura de que es lo que se hace en ese país
 084 extranjero. El punto de vista de considerarlos mal o bien depende del
 085 estudiante. Sin embargo hasta el momento no he tenido ningún tropiezo
 086 con los estudiantes que tengan una madurez para recriminarme y
 087 decirme, profe esto aquí no debería de enseñarse, o que de repente el
 088 sistema educativo como tal, en los sitios donde he trabajado, me
 089 recriminen a no usarlo. Pero no lo hago con cierta malicia, sino más
 090 bien de enseñar las costumbres y tradiciones de esa lengua, decirles en
 091 mi país nosotros hacemos así y la cultura extranjera de esta lengua se
 092 hace de esta manera. Se celebran estas fechas, ellos durante estas
 093 fechas realizan estos aspectos tradicionales, que es cultura, que es
 094 tradición. Que en algunos casos pueden entrar en contradicción con
 095 nuestra cultura, sí. Y se los explico tranquilamente, sin ninguna ... por
 096 ejemplo, Halloween, he tenido estudiantes que tienen aspectos
 097 culturales, religiosos, que de repente eso no debería ser celebrado,
 098 entonces yo les digo, pero allá se hace de esta manera, un poco más
 099 mundano y les explico cuál es el significado de los términos que se
 100 usan en inglés, las expresiones típicas que se usan en estos aspectos
 101 que son tradiciones y mi intención es esa, que ellos dominen como se
 102 dicen tales expresiones, tales vocablos relacionados con la cultura y
 103 que no se queden con lo tradicional de la enseñanza y del aprendizaje
 104 sino que vayan más a profundidad.

105

106


107 E: ¿O sea que de manera general, su enfoque de enseñanza iría más a
 108 ver el idioma como un vehículo para la comunicación más que a
 109 problematizarlo?

110

111

112 PI5: ¡Sí!, exactamente. O sea yo no utilizo la enseñanza de la nueva
 113 lengua con fines de discriminar. Sino al contrario, a enseñar la cultura,
 114 la lengua, las costumbres, posturas y formas de pensar del nativo en

 Enseñanza apolítica~

 Vinculación idioma - cultura

 Celebraciones de la cultura ingles

 Vinculación idioma - cultura

 Celebraciones de la cultura ingles

 Celebraciones de la cultura ingles

 Necesidad de contrastar la cultura

115 inglés, y su contraste con las otras minorías que existen en esa lengua,
116 como lo ven ellos también.

117
118

119 E: Usted habla de minorías, ¿A quiénes se refiere?

120

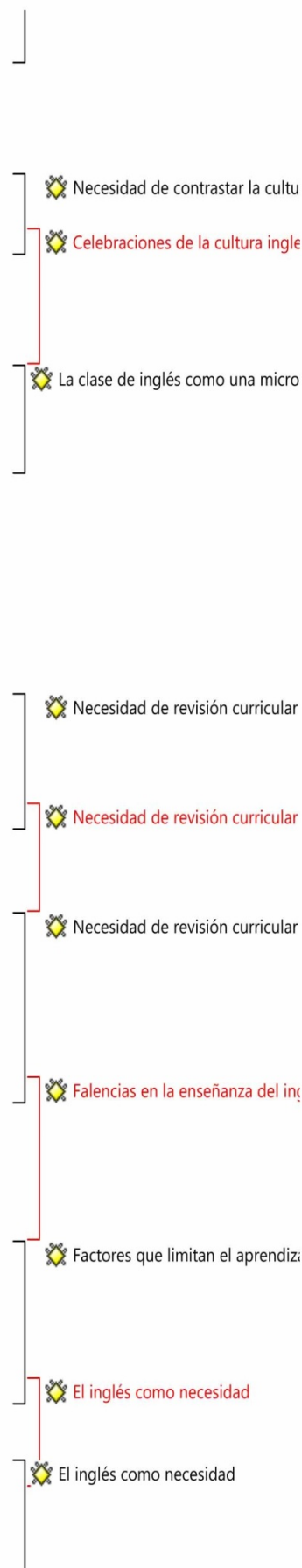
121 PI5: A minorías me refiero por ejemplo a los latinos, a las otras minorías
122 como a los griegos, italianos, los judíos, como lo ven o como aprecia el
123 norteamericano esas otras culturas. Por ejemplo, en Estados Unidos se
124 celebra el día verde, que es irlandés, pero ya es muy típico en Estados
125 Unidos. Entonces son aspectos culturales que no se toman en cuenta
126 en los libros de enseñanza y aprendizaje de básica / bachillerato. En la
127 universidad sí. Dependiendo del docente porque es más libre, sin
128 embargo, la experiencia que he tenido en la universidad me ha hecho
129 para utilizarlo en los planteles educativos de niveles más bajos, como
130 en el diversificado, pero no con ninguna intención militante o
131 discriminatoria.

132
133

134 E: Bueno siguiendo en esta misma línea de la conversación, algunos
135 autores de la lingüística critica afirman que el inglés y su enseñanza
136 privilegian a un grupo social sobre otros ¿Qué opina usted al respecto?

137
138

139 PI5: Bueno, como experiencia personal, depende del contexto y de
140 ciertas cuestiones como que el Ministerio de Educación en nuestro país
141 ha permitido actualmente la enseñanza del inglés a partir del 4to grado.
142 Ya allí vemos una inclusión del idioma, no solo en colegios como en los
143 años 80-90 se estaba manejando la enseñanza del idioma desde
144 primaria en las instituciones privadas. En las instituciones oficiales o
145 públicas, se está dando el inglés desde 4to grado, lo que es Básica -
146 Primaria. Entonces, no solamente es para gente de un nivel social, un
147 estrato alto. Sino ya el estrato es más bajo, por decirlo así sin ofender.
148 ¿Qué es lo que sucede ahora? Es el profesor quien enseña, porque
149 como los estudiantes ya tienen conocimientos previos del idioma, se
150 sienten, digamos entre comillas, más motivados, y no tan preocupados
151 por enseñar ciertos contenidos, o sea por reforzarlos porque ya los
152 estudiantes tienen un avance, pero en primaria, pareciera que el
153 profesor, es una opinión personal, no se motiva mucho porque la
154 restricción de la enseñanza es solo de una hora, no son dos horas. La
155 categoría del docente, si se puede llamar categoría, es un docente
156 disciplinar, no integral, sino un docente que... no sé cómo denominarlo,
157 y lo que se encarga de dar el inglés durante una hora es mucho
158 vocablo, entonces la enseñanza se limita mucho a métodos de
159 gramática, audio lingual muy poco, simplemente vocabulario. Entonces,
160 no se queda en que es el estrato, sino que pareciera que el docente, no
161 valora la enseñanza y no le importa el estrato social del estudiante. Ojo
162 con esto, es para no confundir, el inglés antes, antes de los 80-90 en el
163 país si se podría considerar como para gente de un estrato alto. Porque
164 la facilidad para viajar para el aprendizaje del idioma era la gente que
165 tenía una buena posición económica. Hoy en día, la moda de aprender
166 un idioma extranjero, la publicidad, el bombardeo publicitario que hay y
167 la necesidad por aprenderlo, hace que cualquier persona de cualquier
168 estrato económico desee aprenderlo. Los cursos están caros pero hay
169 que conseguir el dinero para hacerlos, hay una motivación personal por
170 aprender el idioma, es más un interés personal, lo que lo lleva a
171 hacerlo, ya el estrato pudiera ser una variable no tan fuerte, sino es más



172 bien algo muy personal.

173

174

175 E: Usted me dice que el aprendizaje del inglés se convierte casi en una
176 necesidad...

177

178

179 PI5: Si es que dependiendo del contexto, por ejemplo nuestro país
180 ahorita, ha llevado a que la gente se motive a estudiar una lengua
181 extranjera, pueden ser varias, he escuchado hasta el alemán, y el
182 inglés. Otros idiomas como el portugués, poco lo he escuchado, pero el
183 alemán sí, y el inglés. Pero el aspecto es más porque quieren surgir, se
184 ven motivados a salir para buscar mejores beneficios económicos.

185 Entonces el aprendizaje de la lengua tiene esos dos aspectos, uno es
186 por la moda, por el bombardeo que reciben de los medios de

187 comunicación de la cultura extranjera, y porque la lengua te puede dar
188 una posición social. El aprendizaje te puede dar una posición social, ¿sé

189 hablar inglés! Todavía se está manejando eso, pero ahora hay otra
190 variable, es cuestión de interés, de surgir, o sea son cuestiones serias,

191 no es tanto la moda, sino es serio porque lo necesito, me lo exige la
192 globalización, la internacionalización como le dicen los españoles, es

193 recomendable el manejo de una lengua extranjera, en este caso el
194 inglés.

195

196

197 E: Y ¿Cómo percibe usted ese aspecto de que todo el mundo tenga que
198 aprender el inglés porque es una necesidad?

199

200

201 PI5: Yo no lo veo negativo. Lo veo positivo desde este punto de vista.
202 Siempre y cuando lleve a la gente a sentirse realizado y mejor. O sea si
203 tu aprendes algo es porque lo necesitas, siempre y cuando fomente en
204 la persona valores, éticamente hablando, porque es con una finalidad
205 buena, para su crecimiento personal y económico. O sea yo veo que el
206 aprendizaje de una lengua como tal, dependiendo de la persona, de la
207 madurez, lo va tomando seriamente y eso lo veo yo con buenos ojos,
208 no lo veo malo. En nuestro país lo que ha provocado es que la gente
209 tenga que irse por el aspecto económico, la situación económica por la
210 que está pasando el país.

211

212

213 E: O sea que una persona, por ejemplo en este caso usted, que maneja
214 el inglés, ¿Usted tiene, digámoslo de esta manera, cierto estatus o
215 cierta posición que le beneficia más que aquél que no lo sepa hablar?

216

217

218 PI5: Depende de varias cosas, Uno, si porque, un ejemplo somero, si yo
219 quiero viajar al extranjero, yo quiero viajar a un país donde no se hable
220 el inglés o que no sea una primera lengua sino un idioma comercial o
221 turístico, yo podría ayudar a hablar en español a quien no lo habla, o a
222 un grupo de estudiantes, yo sirvo de intermediario, de vehículo, de

223 enlace, y aunque no se hable inglés, pues todo el mundo habla inglés,
224 porque es una necesidad, es una lengua que pareciera ser un medio,

225 un enlace entre mi lengua extranjera y la otra lengua, ¿me explico? O
226 sea no es un nudo como tal sino facilita, porque al menos todo el

227 mundo habla un poquito de inglés. Y la otra idea antes que se me
228 olvide, es que pareciera que la moda está dejando de serlo, sino es que

┌

┌

┌

┌

┌

┌

┌

┌

┌

┌

El inglés como necesidad para e

El inglés como necesidad para e

El inglés como capital

Relación inglés- globalización~

El inglés como necesidad

El inglés como necesidad para e

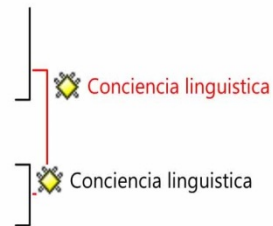
Inglés como canal de comunicac

Inglés como canal de comunicac

Inglés como canal de comunicació

El inglés como necesidad

229 todo el mundo lo ve como una necesidad y no se sabe que podrá pasar.
 230 Porque qué es lo que pasa con el inglés, que se está mezclando con
 231 otros idiomas. Y el famoso spanglish o sea cada minoría le aporta al
 232 idioma otra cantidad de elementos lingüísticos e idiomáticos y como el
 233 inglés no tiene una Real Academia inglesa como tal, inglés americano,
 234 entonces no lo regula. En nuestro idioma materno si tenemos una Real
 235 Academia lo cual lo regula y estamos controlados. Hay otros países
 236 donde hay real academia que regula y no sé si es Inglaterra, donde se
 237 mantienen constantes, firmes con ciertas regulaciones y etc., etc., etc.

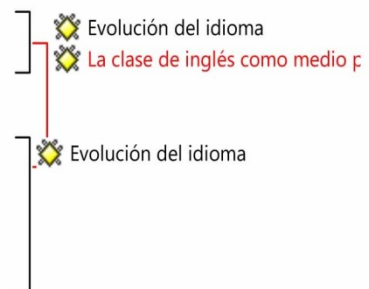


238
 239

240 E: ¿Y usted piensa que el inglés debería tener también algo que
 241 regulara el idioma como tal?

242
 243

244 PI5: Podría existir, podría existir. Eso depende de ellos. Pero gústeles o
 245 no, las lenguas cambian. En estos días estaba viendo una película y
 246 había una profesora lingüista y la película trataba sobre la
 247 transformación que sufren las formas de pensar y en la forma de pensar
 248 interviene el lenguaje. La conciencia, la parte lingüística, la
 249 psicolingüística, si se transforma el pensamiento, la lengua también se
 250 transforma, pero por el enlace de otras culturas, entonces es probable
 251 que la lengua se vea afectada gústeles o no, claro eso tarda muchos
 252 años.



253
 254

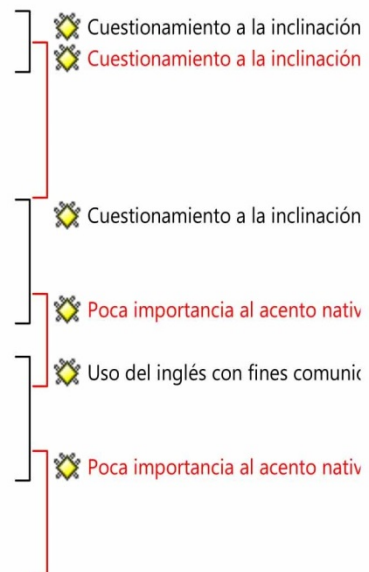
255 E: Profesor, con respecto a otro punto que me interesa, revisando los
 256 cuestionarios aplicados en este proyecto, para muchos docentes hoy
 257 día el acento en el inglés, según lo que ellos contestaron, no es algo
 258 que merece tanta importancia, ¿Qué opina usted al respecto?

259
 260

261 PI5: Bueno a mi particularmente, el acento lo entiendo como una
 262 variable muy propia del origen de una lengua. Es decir, un país como
 263 Inglaterra que tiene un acento particular que lo diferencia de otros
 264 países que hablan esa misma lengua, es normal, tan similar como lo
 265 tenemos nosotros en nuestra lengua materna. ¿Qué es lo que pasa?

266 Que a veces se utiliza el acento más puro, intención racista, como un
 267 aspecto cultural positivo, enriquecedor. Yo les decía a los muchachos
 268 esta mañana que yo utilizo el acento más con fines de imitación. Si
 269 usted quiere aprender el acento yo no tengo ningún problema porque
 270 eso yo lo considero como un dispositivo más para ser aceptado en la
 271 cultura, si usted lo ve desde ese punto de vista ¿sí? Para ser aceptado.

272 Con otros profesores con los cuales me he reunido, por ejemplo la
 273 profesora X, ella decía que el acento es un elemento que está en la
 274 cabeza de los nativos y pareciera que fuera para discriminar o poner
 275 ciertas condiciones. Yo no lo considero necesario, el profesor tendría la
 276 última palabra, pero yo como docente no lo consideraría como un
 277 elemento imprescindible porque como hoy día existen muchas
 278 tendencias, está el inglés sin barreras, el inglés estandarizado, el inglés
 279 con fines comunicativos, entonces la lengua es simplemente para
 280 comunicarse con un fin específico y no le veo yo el interés por aprender
 281 el acento, es algo muy íntimo, muy personal. Más que prestar atención
 282 al acento, considero que hay que evidenciar entusiasmo e interés por
 283 promocionar una buena pronunciación.



284
 285

286 E: Y ¿Cuál es la variedad o acento que a usted más le interesa, que le
287 gusta y que también aplica en sus clases de inglés?

288
289

290 PI5: Pues a mí me gusta mucho el acento británico. Pero yo lo uso
291 mucho para imitar. Como una cuestión sarcástica, me explico, me
292 pongo a hablar británico y entonces me pongo hablar americano, o
293 como dentro del mismo inglés habla la gente del sur, o habla un inglés
294 en el este o en el oeste de Estados Unidos o en el centro. Y pongo a los
295 muchachos a escuchar diferentes tipos de acentos para que distingan
296 un inglés americano, australiano, trinitario, británico, pero cada acento
297 es distinto.

298
299

300 E: Y a usted le parece un aspecto importante que los estudiantes tienen
301 que aprender sobre los diferentes acentos?

302
303

304 PI5: Es un aspecto más bien cultural, yo no lo veo negativo. Todo
305 depende del profesor como lo vaya a utilizar. Lamentablemente son los
306 nativos los que lo imponen como un, no todos, la tendencia que se
307 escucha de las personas que se encargan de estudiar el inglés como
308 segunda lengua es que lo toman como un aspecto así discriminatorio,
309 me parece.

310
311

312 E: ¿Ha sentido usted discriminación en algún momento?

313
314

315 PI5: No nunca. Hasta ahora nunca. Lo que yo veo es que, de parte de
316 algunos no nativos (un poquito) cuando se van a estudiar a otros países
317 y cuando regresan, se burlan de cómo hablamos aquí, porque ellos
318 creen que hablan con ese acento de nativo. Pero yo no le veo a eso
319 una limitante, para mí la limitante es cultural. Pero decir que deja de ser
320 menos humano o más humano no aplica. O más profesional o menos
321 profesional no tienen ningún problema. Porque es una cuestión que se
322 ha querido instaurar, es decir que si yo hablo con acento soy mejor
323 profesor que otro docente, de eso hay mucha tela que cortar.
324 Aparentemente sería una especie de mito, el hacer ver al acento como
325 algo imprescindible para ser aceptado o escalar algún nivel.

326
327

328 E: Usted me habla de profesor nativo y de profesor no nativo, ¿Cuál es
329 su definición para diferenciar el uno del otro?

330
331

332 PI5: Bueno, por lo que me han enseñado y por experiencia propia,
333 nativo es el que habla el idioma porque nació en ese país, y si usted
334 nació en otro país y va a aprender el idioma en un país donde se hable
335 el inglés las 24 horas del día, por muchísimos, muchísimos años ¿se
336 consideraría nativo?, yo no lo sé. Si hay un acento estandarizado
337 dentro de los Estados Unidos, que me diga a mí que ese es nativo...
338 nativo para mí es la persona que haya nacido allí, y que se ha criado allí
339 por muchos años, ese es el nativo, ahora latino que venga aquí, crezca
340 aquí y se vaya adolescente y luego tenga 20 años allá, no lo considero
341 nativo, si tiene una ventaja, una ventaja por hablar el idioma lo más
342 parecido posible a la articulación, como ellos lo usan, articulado, a como

Percepciones de algunas variedades

Exposición de los estudiantes a

El acento nativo

Cuestionamiento a la inclinación

Discriminación por el tipo de acento

Cuestionamiento a la inclinación

Discriminación por el tipo de acento

Cuestionamiento a la inclinación

Definición de hablante nativo

Definición de hablante nativo

Definición de hablante no nativo

343 ellos lo usan, hasta allí. Eso viene siendo... eso es cultural y también
 344 tiene muchas cosas psicológicas, neuropsicológicas tantas cuestiones
 345 que la aburriría más bien de explicarle.

Definición de hablante nativo

346

347

348 E: Usted hace un momento mencionó el acento estándar, ¿Cómo lo
 349 define?

350

351 PI5: En el inglés como tal, la cuestión de utilizarlo no con acento, a eso
 352 yo lo llamaría estándar. Bueno cada quien habla con el propósito de
 353 comunicarse, es una mala interpretación, o sea no es acento
 354 estandarizado, es utilizar el idioma con fines comunicacionales, eso es
 355 todo.

Definición de inglés estándar
 Uso del inglés con fines comunicacionales

356

357

358 E: Y ¿Quiénes utilizan ese acento estándar?

359

360

361 PI5: El inglés estándar lo usan quienes viven fuera de los países o los que
 362 denominamos como

Manejo del inglés estándar

363 no nativos. Si hablamos de los círculos, la teoría de los círculos, no
 364 recuerdo ahora el nombre del que... bueno no lo sé pronunciar muy
 365 bien... Sin embargo, se podría considerar estándar al hecho de
 366 encontrar un acento de inglés que resulte común y entendible, sin
 367 tantas variables idiomáticas (dichos), que es lo que, a mi entender,
 368 buscan usar los estudiantes de idiomas.

Definición de inglés estándar

368

369

370 E: ¿Kachru?

371

372

373 PI5: ¡Ajá!, ese. Entonces son quienes aprendemos el idioma, o vivimos
 374 cerca de los países en donde se habla la lengua, el inglés. Se puede
 375 ver por ejemplo en los círculos, Estados Unidos, Inglaterra, Australia, o
 376 países africanos o Canadá y Sur África, después viene India, después
 377 vienen otros países asiáticos o Filipinas, donde se ve el inglés como
 378 una segunda lengua, después vendrían otros países como los que
 379 están más cerca o son frontera con estos países, después vendrían
 380 otros los países nuestros, hasta allí lo consideraría yo en el aspecto del
 381 inglés estándar. Bueno, lo de estándar es una cuestión personal, sin
 382 embargo lo he escuchado, que es una cuestión informal de aprender a
 383 hablar inglés solamente con fines comunicacionales utilizando su propio
 384 acento.

Percepciones sobre la expansión
 Definición de inglés estándar

385

386

387 E: ¿Usted cree que su inglés es estándar entonces?

388

389

390 PI5: Bueno, mi inglés no lo consideraría estándar sino que guardo o respeto
 el

391 acento de mi lengua materna. Y uso el inglés con fines
 392 comunicacionales, como el inglés que usan en Sin Barreras.

Uso del inglés con fines comunicacionales

393

394

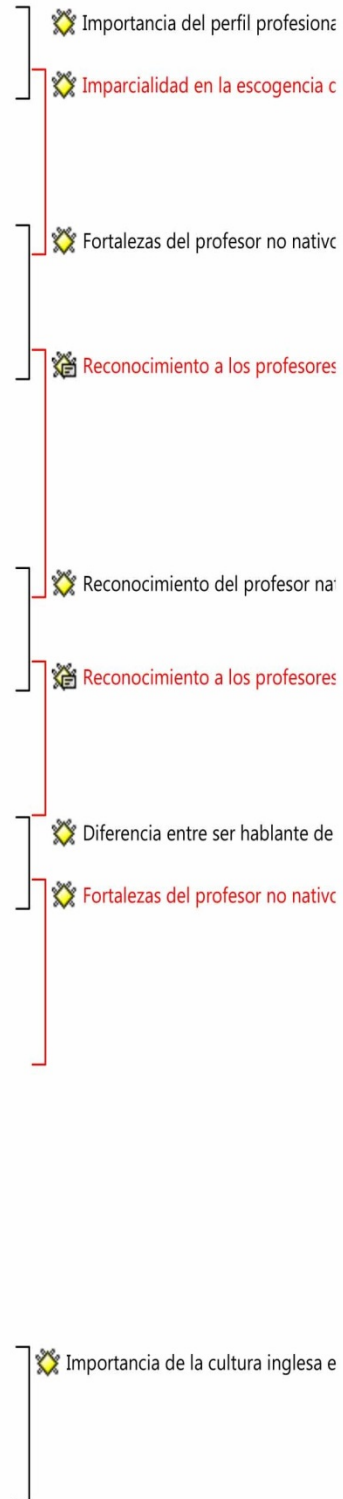
395 E: Si tuviese la oportunidad de asistir a un seminario sobre estrategias
 396 para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada por un
 397 profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de una

398 universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se
 399 registraría y por qué?
 400
 401 PI5: Bueno, ahí está la contradicción. ¿Por qué? Yo soy venezolano
 402 igualito que él, yo me fijaría mucho en el perfil profesional que tengan
 403 ambos, a ver cuál tiene él y cual tiene el otro. La curiosidad mía me
 404 lleva a mirar cómo habla el venezolano. Me inscribiría en el del
 405 venezolano a ver qué tal. Pero la curiosidad me llevaría hacia el nativo,
 406 por la experiencia que tiene. Porque ¿qué es lo que pasa?,
 407 culturalmente tienden o, no es curiosidad sino es que uno busca a la
 408 persona que vive en el país. Eso es parte importante. El no nativo porque
 409 conoce, tiene la experiencia del aprendizaje, o sea vivió como yo,
 410 culturalmente como yo en la lengua materna y se dedica a enseñar a
 411 otras personas con el mismo proceso que yo estoy utilizando como
 412 docente, la misma vivencia. Me explico, me explico, si yo quiero hacer
 413 un trabajo de investigación con docentes que usan una estrategia, un
 414 juego, y yo explico el inglés en un país en donde no se habla el inglés
 415 las 24 horas, yo puedo tender a ver como antecedente las experiencias
 416 de otros docentes como los asiáticos, a ver cómo es, cómo hacen ellos
 417 en un país en donde no se habla las 24 horas del día el inglés. Un no
 418 nativo pero usando la misma experiencia que estoy trabajando, la
 419 misma estrategia, el mismo recurso. Ahora, ver como la trabaja alguien
 420 que vive en un país donde se habla las 24 horas el inglés como
 421 segunda lengua o como primera lengua, podría presentar ciertas
 422 ventajas y diferencias. Pero me interesaría más el que esté... ¿cómo se
 423 llama?, el no nativo, para ver la experiencia que él ha tenido, porque es
 424 curioso, él ha pasado por las mismas dificultades por las que he pasado
 425 yo, o sea no me baso tanto o mejor dicho, yo me baso en la experiencia
 426 que ha tenido la persona, o sea en el escalafón hasta él llegar allá,
 427 porque el otro, desde pequeño, se le hace fácil la lengua, y es más, ¡es
 428 relativo! Hay docentes que hablan muy bien el inglés, nativos pero su
 429 proceso de enseñanza- aprendizaje deja mucho que desear. A alguien
 430 que sea no nativo, no tiene un inglés estandarizado de un nativo, pero
 431 su proceso de enseñanza del idioma es más fluido, más innovador y
 432 digamos innovador entre comillas. O sea, hay muchas cosas relativas.
 433 Y muchas cosas que son curiosas y muchas cosas que nos pueden
 434 dejar en el aire, así en stand by!

435
 436
 437 E: Al igual que usted, muchos de los encuestados también
 438 manifestaron que el acento no es un aspecto de gran importancia
 439 cuando se enseña el inglés, pero aun así, ellos dicen que es importante
 440 que el docente venezolano haya vivido o estudiado o trabajado en un
 441 país de habla inglesa.

442
 443
 444 PI5: Sí, pero por aspectos culturales. De conocer su forma de ser, de
 445 vivir, de pensar. Porque quien aprende una lengua aprende hasta el
 446 modo de ser y de pensar de esa cultura. Más que todo por aspectos
 447 culturales. O sea por más de que una piedra es marrón no se va a
 448 convertir en negra.

449
 450
 451 E: ¿Con ese dicho usted quiere decir que por más de que nosotros
 452 aprendamos el inglés aquí en Venezuela nunca vamos a llegar al nivel
 453 de un nativo?
 454



455
 456 PI5: No, como tal no. Para mi yo creo que no. Hay cosas que para mí...
 457 yo a veces soy como latoso, para mí hay aspectos, usted sabe que yo
 458 soy medio filosófico porque tengo las bases de filosofía, hay algunos
 459 aspectos de la neurociencia, psicolingüística que dicen que el feto
 460 desde que está en el vientre de la mamá, hay mucha información
 461 genética, no se ha demostrado, son teorías. Y el lenguaje es una de
 462 ellas. Ya está grabado allí. Hay otros que dicen, no que el proceso del
 463 lenguaje según Piaget, o toda esta gente o Vygotsky es después que
 464 ella dé a luz, o sea al primer contacto con el medio, va con lo social.
 465 Pero hay otros autores cuyas teorías se fundamentan de que en el
 466 momento que él está allí ya hay aspectos que podrían ya estar
 467 estructurados. Acuérdesse del proceso de aprendizaje, yo me acuerdo
 468 ahorita de ciertos métodos de enseñanza, no del direct method, sino era
 469 el natural que la estructura de nosotros es sujeto, verbo, predicado,
 470 todas esas cuestiones, en el otro es verbo, predicado, sujeto y todas
 471 esas cuestiones, entonces son ciertas estructuras mentales que
 472 probablemente ya las tenemos preconcebidas, probablemente
 473 preconcebidas. No sé si esto es fuera de lugar, pero estas son teorías,
 474 y la teoría no quiere decir que sea una ley, pero no es que no vaya a
 475 llegar a ser tan perfecto como esa persona, el tiempo es el que dispone,
 476 es variable, el tiempo es variable en eso. O sea pareciera que el
 477 elemento cuando está en contacto con eso se produciría lo que se
 478 llama transfiguración. Idéntico, es muy puntual, idéntico. Conozco a un
 479 profesor que utiliza mucho eso. Cuando tú te la pasas mucho con
 480 alguien, adoptas aspectos similares a esa persona. Entonces si uno lo
 481 lleva a la parte lingüística, quizás, pero porque lo hablo del
 482 conocimiento personal o del conocimiento que tengo hasta ahorita. Yo
 483 conozco gente que ha vivido mucho tiempo en Estados Unidos y no ha
 484 perdido su acento materno, por muy parecido que sea ese acento.
 485 Porque hay ciertos elementos culturales que hacen que el acento sea
 486 más fuerte que otros. Y difícil de perderlo ¿no?
 487
 488
 489 E: La mayoría de los participantes en este proyecto también han dicho
 490 que el contexto juega un papel muy importante en la enseñanza del
 491 inglés en Venezuela. ¿Cuál es su opinión al respecto?
 492
 493
 494 PI5: Yo creo que hay que negociar mucho. O sea mezclar los
 495 elementos culturales de la lengua extranjera equilibradamente con
 496 elementos culturales de la propia lengua. Ejemplo, yo trabajé con las
 497 leyendas del Táchira, para la enseñanza de la lectoescritura, y motivar
 498 al estudiante, en este caso fue con niños. Fueron los actores del
 499 proceso de enseñanza- aprendizaje. Y utilicé eso como motivación,
 500 como un input, hasta ahí. O sea si se puede trabajar tranquilamente.
 501 Todo es necesario para la enseñanza del inglés, y lo que es necesario
 502 para un docente, quizás para otro no lo sea, porque son casos, incluso
 503 para un estudiante, acuérdesse de las inteligencias múltiples, lo que a un
 504 estudiante no le haya gustado pero a otro sí. O sea cada ser es
 505 particular. Cada aprendizaje es particular. Lo que a un docente le
 506 sirvió, para otro no. Por ignorancia puede ser que no lo sepa pero mí
 507 que trabajo mucho con contexto, la parte cultural si es importante. O
 508 sea, yo lo asumo como importante.
 509
 510
 511 E: Usted me habla de ese contexto cultural, ¿Cómo hace usted para

- Enseñanza tradicional
- Vinculación de la enseñanza co
- Enseñanza tradicional
- Enseñanza tradicional
- Cuestionamiento a la inclinación p
- Necesidad de contrastar la cultu
- Contextualización de la clase de
- Importancia de contextualizar la
- Importancia de contextualizar la

512 vincular eso a sus clases? ¿Me puede dar un ejemplo?

513

514

515 PI5: Mire, contexto cultural se refiere a muchas cosas. Porque primero
 516 hay que definir contexto. Contexto es donde tú vayas a trabajar. O sea
 517 el ambiente, las condiciones en las cuales tú trabajas como docente en
 518 la enseñanza del inglés es muy diferente. Tú como profesor de inglés
 519 en un área rural, al trabajar la enseñanza del inglés en un sector
 520 universitario en la ciudad o a un liceo público o a un colegio privado, es
 521 muy distinto. Entonces yo lo asumo cultural porque asumo los aspectos
 522 tradicionales, comunes, corrientes, del conocimiento del propio
 523 estudiante y de la lengua materna que yo los utilizo para sembrar en
 524 ellos elementos de la lengua extranjera como input. Eso es como un
 525 lubricante del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua
 526 extranjera, los comparo con aspectos culturales de la lengua extranjera,
 527 ya se contrasta, se convierte en lo que denominamos modulaciones,
 528 adaptaciones, adquisiciones, aquí se dice así, en el extranjero se dice
 529 de esta manera. Elementos culturales como fechas, que se celebra
 530 aquí, aquí se celebra de esta manera, allá se celebra de otra forma, hay
 531 que sacarle provecho a todo. En eso me refiero en cuanto a cultural.
 532 Más tradiciones, que a yo decir que si voy a enseñar el inglés en el
 533 campo pues tengo que enseñar cosas relacionadas con el campo.

534

535

536 E: Bien, estuve leyendo uno de los cuestionarios que usted respondió y
 537 también concuerda con la mayoría de los profesores que llenaron el
 538 cuestionario y está relacionado con enseñar el idioma inglés bajo el
 539 enfoque comunicativo.

540

541 PI5: Si, eso en la teoría. ¿Por qué el enfoque comunicativo? O sea la
 542 tendencia es que el estudiante... o sea, hacerle creer de que está
 543 utilizando el idioma por necesidad en el momento y en el instante,
 544 porque es necesario utilizar, o sea crear las condiciones, la tarea que
 545 tiene el profesor es ardua porque el estudiante tiene pobreza de
 546 vocabulario, pero sin embargo, el profesor tiene que crear las
 547 condiciones para hacerlo hablar, obligarlo a hablar, eso en el contexto
 548 universitario. En el aula de clases, sin mentiras ninguna el estudiante se
 549 siente motivado cuando tú le hablas en español él se siente más
 550 disperso. Cuando le hablas en inglés se centra. A mí me ha ocurrido
 551 eso, como experiencia lo pueden grabar y todo, o pueden ir a una clase
 552 de grabación y todo. Cuando un estudiante de bachillerato si lo he
 553 conseguido pero hay un momento que se sobrepone, o sea que cuando
 554 intenta saber qué es lo que se le quiere decir y le presta más atención
 555 cuando se da cuenta que el profesor habla inglés. Ellos no entienden
 556 nada, nada. Ellos pueden no estar entendiendo pero el tono les gusta
 557 porque tiene un parámetro, parecido a como hablan en los medios de
 558 comunicación. O al muchacho que le guste la música, porque los
 559 estudiantes ahorita son bombardeados, les gusta mucho el idioma por
 560 moda, por interés musical, etc. Entonces ellos buscan y dicen ah, mira
 561 el profesor habla igualito, o ¡uy profesor usted habla diferente a como
 562 hablaba el otro profesor!, ¡este profesor se nota que habla bien! Puede
 563 caerle a coba, pero ellos te dicen la verdad en el aula, y saben cuándo
 564 tú te equivocas y cuando tú hablas mal, cuando tú tienes acento. Yo por
 565 ejemplo me burlo de ellos y a veces entro a un salón e imito a un
 566 británico, y se quedan así, ¡uy profesor suena como cuando hablan en
 567 tal canal! O dicen, ¡ah, suena como cuando habla un negro de no sé
 568 dónde! ellos lo usan y lo saben. Pareciera que sin querer, el acento

Definición de contexto

La clase de inglés como una mic

Necesidad de contrastar la cultu

Necesidad de contrastar la cultura

Enfoque comunicativo para la er

Estrategias cognitivas~

Experiencias en el uso de la leng

Razones culturales de la expansi

Reconocimiento de la diversid

Discriminación por el tipo de a

Discriminación por el tipo de acen

569 marca, pero es por cuestiones que ellos lo escuchan en diferentes
570 medios de comunicación.

571
572

573 E: Profesor me queda algo. Me gustaría que ahondara un poco más con
574 respecto a lo del enfoque comunicativo, ¿Por qué ese enfoque?
575 ¿Cuáles son los pros que tiene ese enfoque y hacia dónde apunta?

576
577

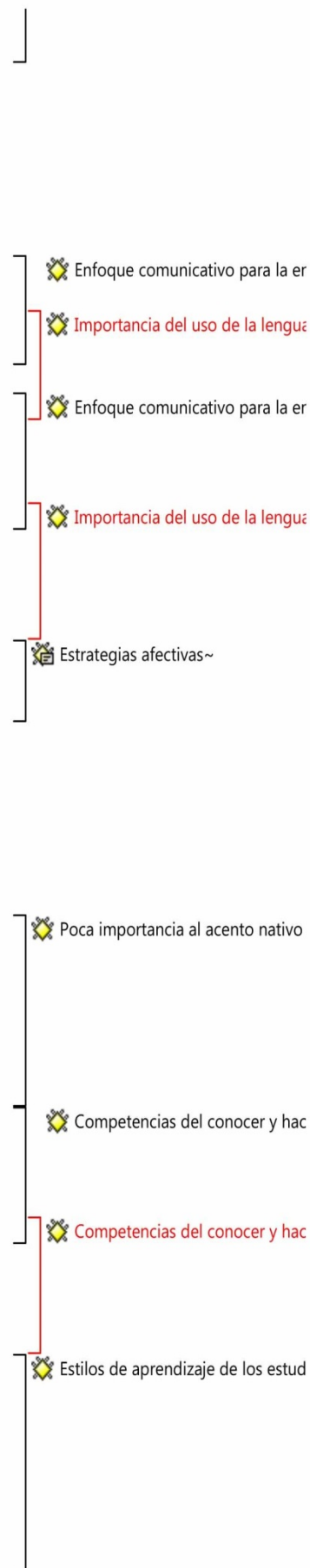
578 PI5: Bueno mire, el enfoque comunicativo, no todos los enfoques son
579 malos. Uno busca el enfoque comunicativo porque trata que el
580 muchacho, al menos en las horas en las que se den las clases, se
581 hable inglés y no la lengua materna. Esto sigue dependiendo del nivel o
582 semestre en que se esté impartiendo o del año escolar en que se esté
583 dando. Sino el enfoque comunicativo es este en el que el estudiante
584 busca la manera de integrarse al idioma en la lengua extranjera. Lo que
585 se busca es integrarlo directamente que él se vaya poco a poco
586 desprendiendo, perdiendo el miedo, buscando hechos o motivos por los
587 cuales ellos puedan comunicarse en la lengua extranjera. O sea que
588 vayan desprendiéndose, vayan perdiendo el miedo y que todo sea
589 inglés, porque él busca, ay no este profesor, hay momentos en los que
590 los estudiantes son muy crueles y dicen, ay no este profesor habla es
591 castellano o la lengua materna y muy poco inglés en la clase. Entonces
592 se motivan más cuando ves que tú estás hablando inglés y tú lo ayudas
593 a practicar mucho el inglés en el aula de clases. Todo en inglés, todo en
594 inglés, se sienten motivados un poco más.

595
596

597 E: Y ¿hacia dónde apunta llevarlo a que se comunique en inglés?

598
599

600 PI5: Es que él pueda, por una parte, sentirse satisfecho porque está
601 estudiando la carrera a nivel profesional. Se sienta satisfecho de que
602 pudo aprender inglés, ¡no hago énfasis en el acento! Sino que él pueda
603 aprender, a hablar bien, a hacer preguntas correctamente desde el
604 punto de vista académico, a hacer preguntas correctamente cumpliendo
605 los objetivos de la unidad curricular, que escriban bien, que él se
606 presente bien utilizando los aspectos lingüísticos, o sea primero que
607 domine las cuatro habilidades, segundo, que sepa pronunciar
608 correctamente, que sepa todos los aspectos fonéticos, que pueda
609 enseñar bien las lenguas, que se sienta seguro de lo que está
610 haciendo. Al menos seguro de lo que está haciendo y que lo que diga lo
611 diga bien pero seguro. Porque a veces es difícil que el profesor esté con
612 dudas y el estudiante siga con dudas. Que el profesor explique bien y él
613 siga con dudas. Ese es el problema que hay. Que el estudiante se
614 sienta seguro y cuando pronuncie o diga o escriba o manifieste algo en
615 presente, hable en presente y no mezcle con el pasado o cuando lo
616 haga en pasado que lo diga en pasado y que lo pronuncie bien, que lo
617 que está diciendo en pasado lo entienda bien. Eso es lo que yo busco.
618 Comunicarse lógicamente si el estudiante tiene deseo de ser
619 profesional, o docente de aula se sienta bien, dueño de lo que sabe,
620 que lo que sabe lo sepa muy bien. Y si va a viajar, porque no todos
621 podrán ser docentes, unos irán a estudiar diferentes profesiones, otros
622 irán a ser gerentes de hoteles, otros irán a trabajar en una embajada, o
623 un consulado. O sea que lo que aprendan al menos sea desde el punto
624 de vista profesional o académico, que se sientan satisfechos, que sea
625 confiable la información, el aprendizaje que se les esté dando. O sea



626 que el remordimiento de conciencia del docente no sea tan fuerte, eso
627 es lo que me preocupa.

628
629

630 E: Ok. Muy interesante. Profesor, algunos autores consideran que el
631 salón de clases es un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las
632 realidades sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el
633 mundo, según su opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y
634 cultural deben abordarse en las clases de inglés?

635
636

637 PI5: Sí, siempre y cuando el docente sea investigador, o sea ahí está el
638 perfil del docente como profesional. Si el docente es investigador, y ve
639 que elementos o fenómenos del proceso de enseñanza y aprendizaje
640 se ven reflejados, son palpables, e incluso se revelan en su evaluación,
641 pues son dignos de estudio. Por ejemplo, si veo que una estrategia no
642 me funciona ¿por qué voy a seguir? De repente en ese momento no
643 sirvió, siempre empiezo con un diagnóstico en la clase, yo necesito
644 saber cuáles son las condiciones en las que entran mis estudiantes, y
645 cómo yo puedo mejorar esas limitantes. En mi investigación siempre
646 pienso en mejorar el proceso de lectoescritura, o sea, me ha gustado
647 mucho la escritura y que los estudiantes escriban bien, que lo que haga
648 lo haga bien, la puntuación, el run on sentences, la coma, todas esas
649 limitaciones, las faltas en gramática. Me preocupa mucho eso porque yo
650 me inclino más por el estudiante que le cuesta más, por aquél que de
651 repente se le hace difícil por pena o por miedo a manifestar sus ideas,
652 entonces esa persona es más bueno escribiendo. Lo digo por
653 investigación. O sea, es un microcosmos ¿por qué? Es un microcosmos
654 porque para el docente que ve a cada estudiante como una entidad o
655 una cuestión muy personal y muy particular y cada uno tiene una
656 manera particular de adquirir el conocimiento. El docente, si en verdad
657 es vocación lo siente, y tiene verdadero sentido de pertenencia hacia la
658 materia y hacia el estudiante, pues sabe cómo mejorar el proceso de
659 aprendizaje de él, lo veo yo.

660
661

662 E: Leyendo nuevamente uno de los cuestionarios que Usted respondió,
663 con respecto a las ventajas y desventajas de un profesor no nativo, y
664 entre las desventajas Usted menciona que "supuestamente puede ser
665 el manejo inadecuado del acento, o vacíos en aspectos culturales y
666 sociales", de esa manera caemos nuevamente en el acento, ¿Usted
667 cree que es una desventaja entonces?

668
669

670 PI5: Una cosa es el acento y otra cosa es la articulación correcta de las
671 expresiones en inglés. En cuanto más que todo a expresiones
672 idiomáticas. Porque un profesor no nativo necesita estar viajando para
673 actualizar su inglés en expresiones idiomáticas. No tanto en el acento.
674 Expresiones idiomáticas, expresiones culturales, típicas de la lengua
675 nativa, entonces hay que buscar su adaptación posiblemente en la
676 lengua extranjera. Son aspectos culturales, eso no es acento.

677
678

679 E: Pero Usted ve eso necesario, que por ejemplo en Venezuela esas
680 expresiones idiomáticas propias de países específicos como Estados
681 Unidos...

682

Competencias pedagógicas e in

Competencias pedagógicas e in

Significado de contextualizar la en

La intelegibilidad en la comunic

Experiencia de vida en paises de

683

684 PI5: ¡No!, no necesario sino como parte cultural. Como un elemento de
685 conocimiento general. No es algo que es obligatorio, necesario. El
686 hecho de verlo importante o necesario, dependerá del punto de vista del
687 profesor, en mi caso yo lo tomo como algo no preponderante, sino
688 como un conocimiento general, pero no es acento eso, lógicamente.

✖ Importancia de la cultura inglesa e

689

690

691 E: Profesor, para finalizar me gustaría saber ¿Qué entiende por
692 pedagogía crítica?

693

694

695 PI5: A ver, lo que tengo entendido por pedagogía crítica es que el
696 docente como tal, trata de corroborar o relativizar conocimientos ya
697 existentes y someterlo a su propio punto de vista o juicio, pero con
698 fundamento, con fundamento quiere decir que él lo somete a su propio
699 estudio para corroborar si es cierto o no. No es crítica por criticar, es
700 como la teoría fundamentada y yo trato de concebir como relativo lo que
701 otro docente pueda hacer, yo lo someto a mi juicio de investigación, a
702 mi línea de investigación y lo corroboro o lo rechazo. Así lo asumo, así
703 concibo la pedagogía crítica.

✖ Definición de pedagogía crítica

✖ Definición de pedagogía crítica

704

705

706 E: Ok, profesor muchas gracias. ¿Quisiera agregar algo más?

707

708 PI5: No, bueno con respecto al acento, hay que tener en cuenta que
709 entienden los profesores por acento. Porque en la parte curricular es
710 algo que no se enseña, dentro de la parte psicolingüística ahí es donde
711 se queda, pero no se hace mucho hincapié, dependiendo del docente.
712 Por eso, depende del docente que ve ese conocimiento, que lo concibe
713 importante.

✖ Necesidad de revisión curricular d

714

715

716 E: Y ya que estamos nuevamente hablando del acento, me gustaría
717 saber ¿Qué variedades del inglés conoce?

718

719

720 PI5: No, honestamente, lo que se dice, o sea lo que se escucha. Si he
721 leído, pero lo único que he leído habla del... dentro del mismo ambiente
722 norteamericano, el americano y el británico. Esa es la pelea que hay.
723 Ahora, el no acento, he escuchado hablar del no acento, o sea que
724 como todo el mundo lo quiera hablar, no me acuerdo porque son
725 iniciales lo que se utiliza y se me olvido lo que significa cada una, he
726 leído el libro pero el capítulo es How to teach English? De Harmer,
727 pero ahorita no me acuerdo muy bien.

✖ Desconocimiento del inglés global

✖ Desconocimiento del inglés global

728

729

730 E: Bueno profesor muchas gracias por su tiempo y por colaborar en
731 este proyecto.

732

733 Jhon: No de nada.

- 001 E: Entrevistador
 002 PI6: Profesor informante 6.
 003
 004 E: Profesora, yo quisiera saber ¿Por qué cree usted que el inglés es el
 005 idioma que más se usa en el mundo?
 006
 007 PI6: Bueno yo creo que es porque lo que generalmente se dice, es el
 008 idioma comercial, el idioma que ya por muchos años, como Estados
 009 Unidos pues ya sabemos que siempre ha sido una potencia, pues a lo
 010 mejor ahorita no tanto, pero siempre ha sido una potencia, entonces
 011 pues siempre es como el idioma con el que todo el mundo se comunica
 012 a nivel de negocios, y por eso, creo que también se ha convertido en el
 013 idioma que más se utiliza.
 014
 015 E: Y ese aspecto relacionado con la expansión del inglés ¿Usted de
 016 qué manera lo ve o lo percibe?
 017
 018 PI6: Bueno, yo como profesora de inglés lo veo positivo. O sea, no le
 019 veo nada negativo como cualquier otro idioma que se pueda aprender.
 020 Pero si una persona lo necesita para trabajo pues, tendrá que
 021 aprenderlo. De repente no se qué tan positivo sea que a una persona
 022 generalmente se le exija o a un profesional que tiene que hablar el
 023 idioma inglés. Tener el conocimiento de repente para trabajar en una
 024 empresa a nivel internacional. Entonces pues yo creo que se ve como
 025 un requisito, ahora, mi posición acerca de si es positivo o es negativo,
 026 como profesora de inglés, porque me gusta el idioma, me parece algo
 027 positivo, generalmente me parece algo neutral.
 028
 029 E: Y Usted menciona que se puede ver como un requisito, y si vemos
 030 que por ejemplo en Venezuela se habla Español, entonces ¿por qué se
 031 debe aprender inglés?
 032
 033 PI6: Bueno también a veces puede ser un requisito profesional si usted
 034 quiere obtener un mejor trabajo. Y generalmente, un mejor trabajo tiene
 035 que ser generalmente en la parte de los negocios, usted tiene que
 036 hacer negocios con personas de otros países, con otros empresarios y
 037 necesita comunicarse porque de repente los japoneses o de repente un
 038 alemán no sabe hablar español, entonces, el único idioma en el que los
 039 dos pueden coincidir es el inglés. Y en la parte social, pues yo también
 040 pienso que es importante porque precisamente si usted va a ir de
 041 vacaciones a Israel, usted no puede hacer un curso de árabe, no lo va a
 042 aprender, entonces usted lo necesita saber inglés para poder
 043 comunicarse allá si va a ir al aeropuerto, si va a hacer alguna
 044 reservación, o si va a comprar algo. Generalmente los demás países,
 045 bueno en Venezuela generalmente no se ven tantas personas bilingües
 046 como en otros países.
 047
 048 E: Profesora, algunos autores afirman que la educación en general, y
 049 por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su
 050 opinión al respecto?
 051
 052 PI6: Bueno, yo veo el idioma como un medio de comunicación, para
 053 poder optar por un mejor trabajo, también viendo las perspectivas de la
 054 comunicación para poder comunicar ideas, pero realmente nunca lo he
 055 visto como algo político. No veo que pueda incidir de otra manera.
 056
 057 E: Igualmente, algunos autores de la lingüística crítica afirman que el

⚠ Razones económicas de la expansi

⚠ Percepciones sobre la expansión

⚠ El inglés como necesidad a nivel

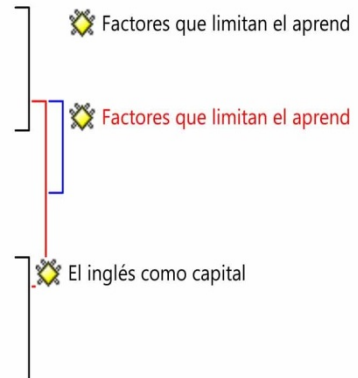
⚠ Percepciones sobre la expansión d

⚠ El inglés como necesidad a nivel

⚠ El inglés como necesidad

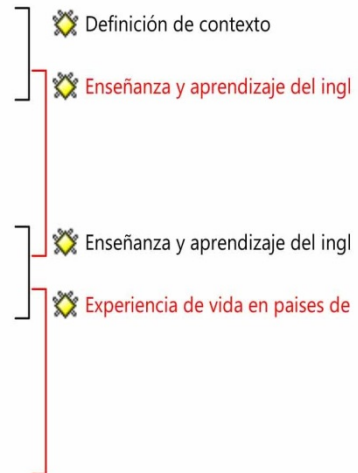
⚠ Uso del inglés con fines comunic

058 inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué
 059 opina usted al respecto?
 060
 061 PI6: Bueno, eso puede ser desde el punto de vista que no todas las
 062 personas tienen la oportunidad de aprender el idioma, por decir, de
 063 repente de pagar un curso, de tantos cursos que hay ahora y pues
 064 todos son costosos, o , generalmente se dice que la forma de aprender
 065 inglés de una manera más efectiva es irse al contexto. De repente a un
 066 lugar donde hablen inglés. Entonces, eso hace la meta de aprender
 067 inglés como más complicada porque hay que tener dinero, un buen
 068 poder adquisitivo para poder hacer eso. Una buena estabilidad
 069 económica. Entonces puede ser que se vea como un privilegio que una
 070 persona que de repente no tenga los recursos económicos pues de
 071 repente no podrá cancelar un curso, mucho menos irse a otro país a
 072 tratar de hablar el idioma en el contexto. Pienso que podría ser por eso.
 073



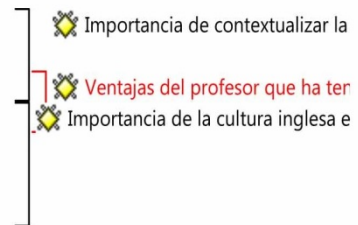
074 E: Ya que menciona la palabra contexto, ¿me puede dar una definición
 075 de qué significa esa palabra para usted?
 076

077 PI6: Bueno, contexto para mí es donde se da la situación, es vivir la
 078 experiencia directamente. Que uno se sienta asociado, relacionado con
 079 la situación, con el ambiente. En cambio aquí por ejemplo si usted va a
 080 aprender inglés, aprende en el aula de clases. Pero luego cuando usted
 081 llega a su casa, su mamá le habla en español, usted enciende el
 082 televisor y de repente el canal que usted coloca es en español,
 083 entonces es como un esfuerzo que la persona tiene que hacer superior
 084 para aprender el idioma aquí. Ya no puede ser solo con la clase porque
 085 tendría que llegar a su casa a ver canales en inglés, a escuchar música
 086 en inglés, buscar en internet mas videos, más recursos, en cambio, si
 087 usted está en un país de habla inglesa, usted puede estar haciendo un curso
 088 de inglés en
 089 ese país pero por lo menos usted tiene que ir al supermercado y usted
 090 necesita el inglés, para leer las noticias no hay un periódico en español,
 091 está en inglés y usted tiene que empezar... por eso es que yo pienso que eso
 092 estaría fuera del contexto del idioma a donde usted lo va a utilizar.



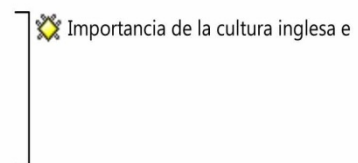
093 E: Fíjese que en los cuestionarios que usé, muchos de los profesores
 094 que contestaron mencionaron la palabra contexto, y ellos decían que el
 095 aprendizaje de la lengua debe contextualizarse, me imagino que se
 096 referían a Venezuela, ¿qué piensa usted de eso?
 097

098 PI6: Si yo pienso que se debe hacer. Se debe contextualizar para que la
 099 persona también no sienta que se está enfrentando a algo que es
 100 ajeno. Pero, yo me refiero para aprender el idioma, tal vez sería mejor
 101 en el lugar donde se habla. Pero si uno habla de aquí, darles las clases
 102 a los estudiantes y hablarles de algo que ellos no conocen, pues no
 103 creo que sea adecuado. Si se puede enseñar la cultura del otro país
 104 porque es importante.



105
 106 E: ¿Por qué es importante la cultura del otro país?
 107

108 PI6: Bueno porque la persona necesita sentirse identificada también
 109 con lo que está aprendiendo. Entonces, también tiene que ser desde su
 110 mismo mundo, o su mismo contexto pero también abriéndose a otros
 111 contextos o a otros mundos para que pueda entender mejor la
 112 situación.



113

114 E: Y cuando hablamos de ese mundo se refiere a ¿qué países
115 exactamente?

116

117 PI6: Bueno a la cultura de los países de habla inglesa, Estados Unidos,
118 Canadá,

119 Inglaterra, Australia, donde el inglés como tal es la primera lengua, la
120 lengua materna.

120

121 E: Recuerdo ahora que también en los cuestionarios muchos de los
122 docentes mencionaron que una de las desventajas que tienen los
123 profesores de inglés de Venezuela es el no haber viajado, ni vivido ni
124 trabajado en un país de habla inglesa. ¿Está usted de acuerdo con
125 esto?

126

127 PI6: Bueno yo considero que no es desventaja, porque las personas
128 pueden desarrollar las habilidades, conocer acerca de las estructuras
129 del idioma sin necesidad de haber estado en otro país. Yo creo que eso
130 debe estar relacionado con la capacidad que tenga cada profesor para
131 dar sus clases y el conocimiento del idioma, de la didáctica, las
132 estrategias que tenga y por eso no creo que eso sea un factor así
133 como muy determinante.

134

135 E: Otro aspecto que toqué en las encuestas fue lo relacionado con el
136 acento, muchos participantes manifestaron que el acento no es
137 importante, ¿Qué piensa usted con respecto al acento?

138

139 PI6: Yo no creo que el acento sea importante porque, bueno para mí
140 una cosa es pronunciación adecuada de una palabra y otra cosa es el
141 acento. Entonces para mí realmente no tiene importancia. Claro,
142 obviamente yo no sé porque no he investigado acerca de eso si es un
143 mito, de que si existe una preferencia por profesores que casi no tengan
144 acento o que sean nativos, no sé hasta qué punto. Pero bueno, en el
145 caso de que yo tenga que tomar una decisión de contratar a alguien ya
146 sea por el acento, yo creo que para mí eso no tiene peso, ni es un
147 criterio que yo colocaría como un requisito.

148

149 E: En el caso de su experiencia ha tenido alguna situación que haya
150 involucrado su acento, por ejemplo usted que ha viajado a los Estados
151 Unidos, ¿ha sentido algún tipo de rechazo o algo por el estilo? ¿O una
152 experiencia positiva con respecto?

153

154 PI6: Bueno, generalmente como yo he ido es de turista, entonces es
155 muy diferente ser turista a ir a buscar un trabajo como profesor de
156 inglés, incluso profesor de español. Entonces, no sé si exista alguna
157 preferencia por el acento. Bueno, así desde el punto de vista de mi
158 experiencia no lo creo. Más bien he tenido la oportunidad de compartir
159 con personas de otros países que tienen acento y entonces he visto
160 que, por lo menos en Estados Unidos, es muy natural, bueno de
161 repente donde yo estuve que fue en el Sur, no sé en el Norte, por lo
162 menos cerca a Canadá y esas cosas. Pero más bien creo que hay
163 mucha gente con acento. De pronto eso es enriquecedor, ver toda esa
164 parte de las culturas y las personas como cada uno maneja el idioma
165 con su acento, me parece interesantes.

166

167 E: ¿Y cuál variedad o acento le ha gustado más?

168

169 PI6: Me gusta mucho el acento que tienen los árabes, pero obviamente

Componente cultural e ideológico

La no experiencia de vida en el ext

Poca importancia al acento nativo

Poca importancia al acento nativ

Poca importancia al acento nativ

Discriminación hacia los profesos

Estigmatización del profesor no

Reconocimiento de la diversidad d

Percepciones de algunas variedad

170 que también es algo como con motivos emocionales porque yo
171 compartí mucho con esas personas. Puede ser eso.

172

173 E: Si tuviera la oportunidad de participar en un seminario sobre
174 estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada
175 por un profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de una
176 universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se
177 registraría y por qué?

178

179 PI6: Me gustaría revisar primero el currículo de los dos profesores. Y la
180 experiencia que ellos tengan.

181

182 E: ¿Qué miraría en ese currículo?

183

184 PI6: Primero, cuales son los estudios que tienen estos profesores, que
185 no solamente sea que ¡porque soy nativo puedo dar el curso acerca de
186 la enseñanza del inglés! Entonces no se, los estudios de posgrado que
187 tienen, la experiencia, cuantas veces ha podido dar este tipo de cursos,
188 si tiene otros cursos, otros seminarios, entonces yo creo que eso es
189 importante.

190

191 E: Y ya que hablamos de profesor nativo, ¿cómo definiría usted a un
192 profesor nativo del inglés?

193

194 PI6: Ah bueno uno dice que nativo porque su lengua materna en el caso
195 de nosotros sería el español, entonces porque puede ser un profesor
196 mejicano pero se lo llevaron muy pequeño a Estados Unidos, pues
197 obviamente esa persona no debería tener acento. Pero nativo es como
198 una persona que al comunicarse en un idioma se escuche muy natural.

199

200 E: ¿No necesariamente que haya nacido en un país de habla inglesa o
201 sí?

202

203 PI6: No porque uno no sabe cómo serán los antecedentes de esa
204 persona, por eso digo yo. Todo depende de la preparación de la
205 persona y no tanto de su acento o nacionalidad.

206

207 E: Algunos autores consideran el salón de clases como un
208 "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y
209 culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su
210 opinión ¿Cree que estos aspectos de orden social y cultural deben
211 abordarse en las clases de inglés?


212


213 PI6: Si es desde el punto de vista que sea para enriquecer el
214 pensamiento crítico reflexivo del estudiante, pienso que sí. Por lo
215 menos en la parte cultural es bueno para aceptar y entender que
216 existen otras culturas, otras formas de pensar, digamos otras
217 ideologías, entonces es bueno que podamos de repente inculcar
218 valores de respeto, y entendimiento por los otros. Que no se sientan
219 que somos los únicos en el planeta tierra que no hay más nada fuera de
220 nosotros ¿no?, o que somos los perfectos porque así hemos crecido y
221 aprendido a vivir, sino de repente lo que otras personas hacen está
222 incorrecto porque no es lo que nosotros hacemos bajo nuestro
223 esquema, de repente para ayudar a romper esos esquemas y abrirnos
224 un poco más, a diferentes situaciones.



225


226 E: En uno de los cuestionarios usted también me dijo que utiliza la




]

]  Importancia del perfil profesional c

]  Importancia del perfil profesional c

]  Definición de hablante nativo
]  Definición de hablante nativo

]  Definición de hablante nativo

]  Competencias críticas en el estu
]  La clase de inglés como una mic
]  Competencias críticas en el estudi:

227 pedagogía crítica en sus clases, yo quisiera saber ¿qué tipo de
228 actividades realiza?, ¿cómo la maneja en su clase de inglés?
229

230 PI6: Bueno todo depende de lo que se pueda presentar, a veces
231 cuando, sobretodo ahorita en Venezuela que hemos tenido unos
232 escenarios bastante complicados entonces uno tiene que tratar eso con
233 los estudiantes porque ellos también necesitan expresarse, expresar
234 ideas, entonces pues a veces hay que darle a la clase un espacio para
235 que ellos también se expresen con respeto y la comprensión y se hagan
236 críticas constructivas, y aprender a aceptar diferentes formas de pensar.
237 Porque no podemos tampoco abusar, no podemos estar en un país que
238 tiene tantos conflictos económicos, políticos y hacer como si nada.
239 Entonces creo que hay que darle un espacio a los estudiantes sobre
240 todo tratando de cómo docente ser neutral aunque uno de repente
241 tenga su posición, pero allí toca tratar de ser neutral para que los
242 estudiantes puedan expresar sus ideas sin sentirse reprimidos o
243 cohibidos porque el profesor piensa diferente, y también que los
244 estudiantes sepan que es importante lo que ellos necesitan expresar no
245 importa la posición que tengan. Y de repente uno ese tipo de
246 actividades no las puede hacer en todas las clases ¿no? A veces se da
247 el espacio para esas cosas entonces se puede y al fin de cuentas uno
248 se da cuenta que a pesar de lo complicada que pueda ser la situación
249 hay puntos de encuentro. Que es lo más importante.

250

251 E: Y si vinculamos esa reflexión crítica en la que estamos tomando en
252 cuenta lo que pasa fuera del salón de clases ¿qué tipo de contenidos y
253 metodologías cree usted que son los más apropiados para hacer esto
254 en la clase de inglés?

255

256 PI6: Es que eso digamos que sucede de forma espontanea.
257 Generalmente, cuando vamos a lo cultural pues uno trata de tomar los
258 aspectos culturales contextualizando el idioma a Venezuela para que el
259 estudiante se identifique, pero las cuestiones políticas y esos aspectos
260 no creo que sean cosas que se planifiquen. Sino que suceden de forma
261 espontanea. Generalmente el inglés que se está dando es un inglés
262 más bien técnico, profesional, entonces realmente allí no hay tantas
263 cosas políticas, ni tampoco muy culturales sino que digamos que son
264 cuestiones que no están en el programa como tal, pero de repente son
265 aspectos que se pueden ir integrando que resultan de forma
266 espontanea que uno siente que es importante no solamente darle
267 conocimientos al estudiante sin de repente permitirle a él expresarse.
268

269 E: Y en ese momento de expresarse el estudiante ¿utiliza el inglés o se
270 habla en Español?

271

272 PI6: Bueno, lo que pasa es que es difícil porque hay algunos que si
273 tienen un nivel de inglés avanzado y se pueden comunicar, hay otros
274 que no, entonces esos no se pueden expresar. Entonces no creo yo
275 que puedo decir en una clase, ¡bueno vamos a hablar de este tema, por
276 decir, que opinan de la situación de tensión en el país, vamos a buscar
277 un punto de encuentro, vamos a tratar de verle la mejor parte a todo,
278 porque la idea es que desde allí no salga más tensión, o más violencia,
279 sino más bien que salgan personas que traten de arreglar las cosas y
280 no colocarlas peor, o que la situación sea más fuerte. Entonces ¿los
281 que no hablan el inglés no pueden decir nada, no pueden hacer su
282 aporte? entonces eso es como muy fuerte. Ahora si estuviésemos en
283 un curso de inglés y estuviésemos en el último nivel, se supone que

La clase de inglés como medio par

La clase de inglés como medio p

La clase de inglés como medio p

Vinculación de la enseñanza con lc

Inglés neutro para expresar sentim

La clase de inglés como medio p

Vinculación de la enseñanza con

La clase de inglés como medio p

284 todas las personas que llegaron allí ya han pasado por un proceso,
 285 entonces cuando hay grupos tan heterogéneos, y son de repente mas
 286 los estudiantes que no tienen dominio del inglés, de repente si les
 287 mando a escribir un ensayo o un párrafo en la clase o como una
 288 asignación para la próxima clase, de repente ahí si todos pueden tratar
 289 de expresarse, pero ya así de hacer como un pequeño debate, o un
 290 conversatorio, entonces ya no se puede. A veces yo les digo que los
 291 que puedan se expresen en inglés y los que no en español, entonces
 292 de repente podemos trabajar vocabulario, palabras claves, pero de
 293 repente es difícil si el nivel de los estudiantes no es el mismo.

Beneficios del uso de la lengua r

294
 295 E: Profesora, en alguno de los cuestionarios usted me mencionó que es
 296 importante que el profesor de inglés Venezolano conozca otras culturas,
 297 ¿qué otras culturas y por qué usted cree esto?

298
 299 PI6: Bueno porque si pienso que el inglés es un instrumento de
 300 comunicación entonces no puede ser solamente del lenguaje, también
 301 en la persona que esté aprendiendo un idioma debe conocer más
 302 acerca del mundo, debe abrirse más, yo creo que un docente debe
 303 abrirse más al mundo y más si es un profesor de idiomas... yo creo que
 304 uno tiene que tener conocimiento de otras culturas por si se presenta
 305 una situación para uno poder explicarles a los estudiantes, acerca de
 306 los comportamientos, de por qué las personas reaccionan de diferentes
 307 maneras. Yo creo que uno debe estar informado acerca de todo eso.

Vinculación de la enseñanza co

Vinculación idioma - cultura

308
 309 E: ¿Quiénes cree usted que deben normalizar el uso del inglés?

310
 311 PI6: Bueno, lo que pasa es que como el inglés se ha convertido en un
 312 idioma internacional, el que más se utiliza, el más comercial, entonces
 313 hay otros países por ejemplo el caso de Venezuela, donde se tiene su
 314 lengua materna pero también se tiene el inglés como lengua extranjera,
 315 también esas personas van acomodando el idioma a su manera.
 316 Entonces el inglés, se podría decir que ha pasado por diferentes
 317 mezclas y no sería puro. Bueno, no sé, puro, por usar una palabra para
 318 definir el proceso de transformación del idioma. De hecho, hay
 319 muchos estudiantes que hacen la pregunta, profesora ¿cuál es el mejor
 320 inglés, el de Inglaterra o el de Estados Unidos? Se olvidan de Canadá,
 321 de Australia. Yo les digo es como cuando alguien le pregunte que ¿cuál
 322 es el mejor español? ¿Si el de España, o el de Venezuela? Yo creo que
 323 eso es una cuestión de acentos. Pero no creo que uno sea mejor que
 324 el otro. Pero si, también desde la parte lingüística me imagino que hay
 325 diferencias entre el español de España y el español de Venezuela. Pero
 326 como el idioma evoluciona, no permanece estático sino que evoluciona,
 327 pues donde él sea utilizado como segunda lengua pues me imagino que
 328 también existen otros modismos, otros usos.

Razones económicas de la expansi

Evolución del idioma

Reconocimiento de la diversidac

Evolución del idioma

329
 330 E: Hace rato mencionó el término de inglés puro, ¿qué significa ese
 331 inglés puro para usted?

332
 333 PI6: Bueno inglés puro es algo que no ha sido afectado por algo
 334 externo, que no ha sido sometido a una mezcla, que no le han colocado
 335 otros aditivos, entonces si por lo menos ya es en otro país entonces le
 336 dan sus modismos, de repente hay palabras que surgen que no se
 337 utilizaban o que si se utilizan pero en ese lugar.

Evolución del idioma

338
 339 E: Y ¿entonces quiénes manejan ese inglés puro?

340

341 PI6: No, por eso le digo, yo creo que el idioma... el que tiene el poder
 342 de hablar un idioma o tiene la capacidad tiene el poder de manipularlo,
 343 entonces ya el idioma, en el caso del inglés ya casi como que no le
 344 pertenece a Inglaterra solamente o a Estados Unidos, porque ya cada
 345 cultura lo adopta y lo hace suyo. Cuando nosotros aprendemos a hablar
 346 un idioma lo hacemos de nosotros también.

✦ Pertenencia del inglés

347
 348 E: Y en los cuestionarios también se tocó lo del inglés estándar, ¿qué
 349 concibe usted como inglés estándar?

350

351 PI6: Bueno, en realidad acerca del inglés estándar nunca había
 352 escuchado el término hasta que lo vi en los cuestionarios que usted
 353 pasó. Así que traté de Googlear algo por ahí, que por cierto no recuerdo
 354 mucho que fue, pero he escuchado que el inglés estándar tiene que ser
 355 con respecto a la pronunciación, no realmente el acento, sino que la
 356 pronunciación sea correcta, que no tenga ningún acento marcado,... no
 357 sé si es igual cuando hablamos español y uno ve las noticias de CNN
 358 donde los periodistas son de diferentes lugares unos son colombianos,
 359 otros son mejicanos, pero más o menos todos tienen la misma forma de
 360 hablar el idioma. Y también pienso que es estándar porque se debe
 361 utilizar la palabra que es la que está definida o determinada. Entonces
 362 no se puede usar otra palabra que ya sea o que surja por decir en el
 363 caso del español, que sería joven, o muchacho pero en el diccionario no
 364 va a aparecer la palabra chaval, ni chamo. Entonces creo que un
 365 estándar es como tratar de utilizar el idioma que está determinado y no.
 366

✦ Definición de inglés estándar

✦ Manejo del inglés estándar

✦ Definición de inglés estándar

✦ Definición de inglés estándar

367 E: Y en el caso del inglés, ¿quiénes serían los que manejan ese inglés
 368 estándar?

369

370 PI6: Pues yo pienso que generalmente los medios de comunicación,
 371 nunca lo he visto relacionado con un profesor que le digan, ¡va a dar
 372 clase pero tiene que ser con inglés estándar! Nunca lo he visto así. En
 373 mi experiencia y conocimiento.

✦ Manejo del inglés estándar

374

375 E: En uno de los cuestionarios usted me mencionaba que un
 376 profesional debe aprender el inglés para ser integral, ¿qué significa eso
 377 para usted?

378

379 PI6: Integral es que esté preparado para cualquier área. Entonces
 380 involucra el conocimiento de su profesión, el conocimiento de un
 381 idioma, no necesariamente el inglés, puede ser cualquier otro idioma,
 382 también la parte cultural, la parte social...

✦ Competencias del conocer y hacer

383

384 E: También me mencionaba que el inglés brinda mayores
 385 oportunidades para el progreso del país, ¿De qué manera se refleja eso
 386 en Venezuela?

387

388 PI6: Bueno porque si viene un inversionista extranjero, se tiene el
 389 personal capacitado, no solamente en esa área que se quiera invertir en
 390 el país, sino también personas que se puedan comunicar con los
 391 inversionistas, porque no solo van a ser inversionistas de Colombia o de
 392 Argentina, no, pueden venir inversionistas de Japón, de China, de
 393 Alemania, de Egipto, de Estados Unidos y entonces tenemos que poder
 394 comunicarnos con ellos... entonces pienso que hablar otro idioma nos
 395 abre mas las puertas, tanto para nosotros abrirles las puertas a otros
 396 que vengan a este país como para nosotros poder ser conocidos en el
 397 mundo.

✦ El inglés como necesidad a nivel

✦ El inglés como beneficio en el ár

398

399 E: Metiéndonos un poco más en sus clases de inglés, ¿Qué métodos
400 utiliza usted cuando enseña el idioma?

401

402 PI6: Bueno, generalmente se trata de trabajar con el método
403 comunicativo, aunque es bastante complicado por el número de
404 estudiantes y el tiempo que tenemos para las clases. Se trata de que
405 sea comunicativo, pero a veces es complicado porque no se logra
406 desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades y que ellos
407 realmente puedan practicar. También porque en el programa esa es la
408 metodología que se pide, que sea de tipo comunicativo y que se
409 desarrollen las cuatro habilidades, que los estudiantes puedan
410 comunicarse, entonces todas las estrategias se tratan de enfocar hacia
411 eso.

412

413 E: Y ¿cuál según su opinión es el mejor método para enseñar inglés
414 aquí en Venezuela?

415

416 PI6: Bueno pienso que uno tampoco se debe quedar solo con una idea.
417 Por ejemplo de decir que tiene que ser el método comunicativo porque
418 uno no debe ser cerrado... menos en ese nivel donde son personas
419 adultas entonces no se puede hacer de esa manera. Pero yo creo que
420 si se hiciera desde la primera etapa, que desde que el niño empieza a
421 aprender y luego va a la adolescencia, yo creo que pudiera ser el
422 método comunicativo un 80% y un 20% otros métodos que también
423 nos ayuden a trabajar como el método de la traducción, como
424 el audio lingual, hay cosas diferentes métodos y estrategias que se
425 complementan que a veces se necesitan para complementar. Y también
426 tenemos que recordar que no todas las personas aprenden de la misma
427 manera porque hay diferentes estilos de aprendizaje. Entonces hay que
428 tratar de integrar los métodos, las estrategias para que todos puedan
429 desarrollar sus habilidades o aprender a desarrollar otras habilidades u
430 otros estilos de aprendizaje también.

431

432 E: Para finalizar quisiera que me contara sobre el material didáctico que
433 utiliza.

434

435 PI6: Bueno, generalmente utilizamos guías de estudios. Esas guías
436 tienen material de audio, de lectura, algunas actividades de speaking
437 aunque son un poco complicadas de desarrollar por el número de
438 estudiantes, y a veces uno le envía a los estudiantes algunos links para
439 que ellos preparen actividades en sus casas para tratar de manera que
440 ellos sigan enfocados en el idioma. Los materiales los sacamos de
441 internet, de repente de algunos libros que tenemos por allí, como las
442 guías las elaboramos nosotros mismos entonces vamos buscando
443 varias ideas de varios materiales porque no tenemos un material que
444 sea de nuestra autoría.

445

446 E: Y ¿en esa recopilación se hace énfasis en alguna variedad
447 específica del inglés?

448

449 PI6: Da la casualidad que es una mezcla. Si buscamos un audio no
450 estamos buscando que sea de inglés británico o norteamericano, sino
451 que si es un audio de unos empresarios hablando, uno es árabe y el
452 otro es asiático pues cada uno tiene su acento, pero no estamos
453 enfocados en el acento, o tenemos preferencias por algún tipo de
454 inglés. Solo que las actividades estén relacionadas con el contexto que

- Enfoque comunicativo para la er
- Falencias en la enseñanza del inglés
- Enfoque comunicativo para la ense

- Necesidad de abrirse a otros enfo
- Necesidad de abrirse a otros enf
- Estilos de aprendizaje de los esti

- Materiales para la enseñanza de
- Necesidad de producir materia

- Materiales para la enseñanza de in

455 sería preparar a los estudiantes para la parte laboral.]

456

457 E: Bueno profesora muchas gracias por su tiempo y disposición para

458 brindar esta entrevista.

459 PI6: De nada, a la orden.

001 E: Entrevistador
 002 PI7: Profesor informante 7.
 003
 004 E: Profesor, ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se
 005 usa en el mundo?
 006
 007 PI7: Bueno particularmente considero que una de las cosas que ha
 008 hecho la expansión es precisamente desde el punto de vista que ha
 009 funcionado siempre con los países de habla inglesa como que han sido
 010 y siguen siendo potencia desde el punto de vista comercial y creo que
 011 es uno de los aspectos más incidentes allí. Y también quizás como
 012 punto de vista de potencia general que significa el inglés, bueno
 013 precisamente después de la segunda guerra mundial, hubo mucho más
 014 repercusión en lo que se refiere al idioma. La presencia de Estados
 015 Unidos, Inglaterra, Irlanda, Australia, pues incidió bastante en por
 016 ejemplo la Unión Europea el inglés haya sido tan necesario para todo lo
 017 que significó la segunda guerra mundial. Pero creo que de todos esos
 018 elementos, la parte comercial creo que es la que ha hecho que haya
 019 tenido un auge importantísimo y prácticamente sea el idioma universal
 020 como comúnmente se conoce.

- ✦ Razones económicas de la expar
- ✦ Razones históricas de la expansi
- ✦ El inglés como capital

021
 022 E: Y ¿Por qué cree usted entonces que en Venezuela si la lengua
 023 materna es el Español se debe utilizar o enseñar el inglés?
 024
 025 PI7: Precisamente todo se conecta, indiferentemente de que seamos
 026 una nación soberana, pues toda nación, no importa cuál sea siempre
 027 tiene dependencias de otras, tiene necesidades con respecto a otras, a
 028 través de convenios, de importaciones y demás, y como estamos
 029 hablando precisamente desde el punto de vista comercial, pues ya las
 030 conexiones que se hacen allí, tienen que ver, hablando desde una
 031 manera tal vez bastante gubernamental, pero ya también en el auge de
 032 las telecomunicaciones de cómo han acortado las distancias, pues se
 033 tiene mucho mas acceso a personas o a países de habla inglesa y por
 034 ende esto ha despertado la necesidad y por otra parte también en el
 035 caso de el acceso que puede tener uno a un elemento tan sencillo
 036 como la televisión, podemos prácticamente un alto porcentaje en
 037 Venezuela yo creo que estaría hablando de un 85% de las personas o
 038 casas en Venezuela, quizás debería llegar a un 90%, tienen por lo
 039 menos un televisor y, aparte de eso televisión por cable, o algún tipo de
 040 señal satelital que los conecta inmediateamente con otro aspecto que ha
 041 hecho el auge del inglés que son sus artistas, y las producciones
 042 audiovisuales que indudablemente hace que la gente se identifique mas
 043 y que tengan ese afán por conocer acerca de dónde se hacen las
 044 películas, quienes son los artistas, quienes son los cantantes y eso
 045 interesa mucho más a los muchachos, a los adultos, pero ahorita creo
 046 que mas a los jóvenes y niños. Y ese interés es el que se ha venido
 047 formando y que quizá no se ha aprovechado del todo.

- ✦ Razones económicas de la expar
- ✦ Relación inglés- globalización~
- ✦ Razones culturales de la expansión

048
 049 E: Es decir que esa expansión que ha tenido el inglés a nivel mundial
 050 ¿Usted la ve desde un punto de vista positivo?

051
 052 PI7: Si, de verdad que lo veo muy positivo. Sin ánimos de dejar a un
 053 lado por supuesto, las raíces y lo autóctono de cada uno de los
 054 territorios, pero la globalización ha hecho que eso sea así. Yo creo que
 055 una vez nosotros podemos destacar desde el punto de vista de
 056 potencia comercial alguna nación latina, pues eso pudiera incidir
 057 también en la necesidad de otras naciones de también acercarse a eso

- ✦ Relación inglés- globalización~
- ✦ Razones económicas de la expar

058 no solo comercial, hasta en el propio entretenimiento, en la parte
059 deportiva, que hace que la gente se interese porque cada uno de esos
060 elementos ha hecho que ciertas naciones de habla inglesa pues tengan
061 muchísimo más popularidad e interés por las personas de establecer y
062 conectarse.

063

064 E: Muy bien. Algunos autores afirman que la educación en general, y
065 por ende, la enseñanza del inglés es apolítica ¿Cuál es su opinión al
066 respecto?

067

068 PI7: Pues en detalle habría que definir. Cuando hablamos de apolítico
069 ya entra allí una especie de orgullo que puedan tener algunas de las
070 naciones para hacer respetar sus idiomas. La política, más aun cuando
071 es la partidista, empieza a defender sus intereses y mucho más si no
072 está alineado con este tipo de naciones de habla inglesa. Entonces
073 indudablemente es apolítico, en ningún momento las personas se
074 identifican cuando se está hablando del idioma, aun cuando se habla
075 que la cultura es importante para el aprendizaje del idioma, pero es que
076 el idioma se toma como desde un punto de vista más internacional, más
077 universal, y no necesariamente como avocado hacia una nación o hacia
078 unas naciones en específico. Pero creo que estoy de acuerdo con esa
079 opinión que es apolítico en todo momento aun cuando reitero, hay
080 gobernantes o hay Estados que lo toman como es que se está
081 intentando sacar o derogar el idioma de la nación.

082

083 E: También algunos autores afirman que el salón de clases funciona
084 como un "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades
085 sociales y culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, ¿cree
086 usted que la clase de inglés serviría también como ese espacio para la
087 reproducción de ideologías y de creencias?

088

089 PI7: Bueno no necesariamente. Quizá se estaría hablando de lo que
090 sería la educación multicultural porque al fin y al cabo nosotros tenemos
091 acceso a diversas culturas del mundo no solo a través del inglés, la
092 historia universal y otra serie de temas, la misma artística que se ve en
093 segundo año de bachillerato, habla acerca de otras ideologías, de otras
094 culturas, pero sin la intención de tratar de cambiar el chip a los
095 estudiantes sino por el contrario de informar cual ha sido la evolución
096 del mundo. Y que la clase de inglés se convierta en eso,
097 verdaderamente que los muchachos desde que llegan a las
098 instituciones educativas han tenido acceso a música, a la televisión, a
099 las redes sociales y a la internet y allí pues mucho mas ellos se
100 compenetran con el tema cultural. De verdad que en el caso que se
101 diga que se intente tratar de suplantar la cultura no creo que sea, aun
102 cuando haya personas que probablemente lo vean así.

103


104 E: ¿Ha tenido alguna experiencia con algún profesor o alguien que
105 piense de esa manera?

106


107 PI7: Si, hay algunas situaciones particulares con algún tipo de
108 costumbres y creo que con la que más se refleja es con el Halloween.
109 Yo estoy completamente seguro, que ese tipo de cultura no tiene nada
110 que ver con las clases de inglés, algún tipo de estrategia con intención
111 o sin ella que hizo que eso tuviera mucho auge porque se celebra casi
112 en todo el mundo a pesar de que tiene sus raíces en un país de habla
113 inglesa. Halloween es una tradición que cada comunidad, cada ciudad, cada
114 pueblo la celebra, es impresionante y aquí hablando de Venezuela la



 Vinculación de la enseñanza con


 Inglés neutro para expresar sent

 Enseñanza apolítica~

 Vinculación idioma - cultura

 La clase de inglés como una mic

 Componente cultural e ideológico

 Componente cultural e ideológico

 Celebraciones de la cultura ingle

115 celebra, y para esa época que es para finales de octubre, los
 116 muchachos siempre se interesan o los temas que se trabajan en inglés
 117 siempre quieren que se maneje ese tipo de vocabulario y pues siempre
 118 hay algunos docentes que tratan de señalar que no se debe enseñar
 119 absolutamente nada de eso porque se estaría como algún tipo de
 120 cultura que no pertenece a nosotros. Pero es que no se está enseñando
 121 sino que es una... o inquietudes que tienen los estudiantes y hay que
 122 resolverles o darles, no puede uno quedar así como omitir algo que
 123 ellos desean saber.

124
 125 E: Con respecto a eso, también varios de los profesores encuestados
 126 en este proyecto de investigación decían que un profesor venezolano
 127 pudiese estar en desventaja con respecto a un profesor nativo del
 128 inglés por no haber vivido, ni trabajado ni estudiado en un país de habla
 129 inglesa. ¿Qué opina usted al respecto?

130
 131 PI7: Bueno yo siempre he mantenido eso desde que estaba en la
 132 carrera de pregrado en la universidad. Que ya el término nativo creo
 133 que ha variado. Indiscutiblemente que ya las personas... para mi creo
 134 que no es necesario que la persona haya tenido algún tipo de
 135 experiencia en países de habla inglesa precisamente por la gran
 136 cantidad de recursos con los que uno puede estar digamos
 137 ambientándose con los que uno puede experimentar y realmente
 138 considero y reitero que no es necesario, o sea que un nativo
 139 lógicamente pues tiene sus características particulares pero no
 140 considero que haya una ventaja como tal muy marcada mas allá de lo
 141 que lógicamente pueda tener un acento que se especifica como nativo,
 142 pero considero que no, en la actualidad no tendría ninguna desventaja.





143
 144 E: Ellos lo relacionaban también con la parte cultural, dicen que si no
 145 han vivido en un país de habla inglesa no tienen la seguridad para
 146 enseñar un idioma que no lo tienen en su vida diaria ya que tienen el
 147 español como lengua nativa...





148
 149 PI7: Bueno, para mí sería bueno que el profesor fuese a vivir allá por un
 150 tiempo pero no lo tomaría como una prioridad y esto lo digo porque
 151 tenemos que recordar que cualquier persona que está aprendiendo un
 152 idioma, siempre ese idioma se le está siendo enseñado desde el punto
 153 de vista formal, y no precisamente no como el día a día de las calles y
 154 de las personas que son nativas con respecto a ese idioma. En ese
 155 caso, pues lógicamente que hay algún tipo de diferencia pues porque
 156 esa persona tiene la experiencia y en cuanto a la comunicación en ese
 157 entorno, pudieran tener algún tipo de ventaja pero insisto en que los
 158 idiomas varían muchísimo de acuerdo con el lugar y el contexto que se
 159 maneje. Pero que se puede quizá mejorar desde muchos puntos de
 160 vista cuando se trata a la expresión oral como tal y más aún cuando se
 161 está en el ambiente pues ya no estaría uno funcionando en el aula
 162 como en una burbuja sino que todo a lo que usted va a tener acceso es
 163 precisamente a eso y sería de gran ayuda. Pero considero que no sería
 164 tampoco una necesidad obligatoria que usted debería estar en un lugar
 165 así para que se pueda desarrollar en la enseñanza.

166
 167 E: También varios de los encuestados manifestaron que para ellos el
 168 asunto del acento no merece tanta importancia para un profesor que
 169 enseñe inglés en Venezuela o en cualquier parte del mundo. ¿Qué
 170 opina usted al respecto?

171



-  Definición de hablante nativo
-  La no experiencia de vida en el e
-  Fortalezas del profesor no nativo
-  Poca importancia al acento nativ

-  Experiencia de vida en países de h
-  Ventajas del profesor que ha ter
-  Ventajas del profesor que ha ter
-  La no experiencia de vida en el ext

172 PI7: Precisamente avocándose a lo que estamos hablando del inglés
 173 como idioma universal, cuando hablamos de acento, si creo que uno
 174 debe esforzarse por tratar de hacer el mejor trabajo posible. Siempre
 175 vamos a tener esa, digamos ese ADN que nos identifica que no somos
 176 de determinado país, generalmente se presenta así. Pero siempre y
 177 cuando las personas entiendan que por acento no es que la persona
 178 pueda pronunciar como quiera incluso con algún tipo de falencias
 179 precisamente porque se avoca a ese tipo de justificativo. Buscar la
 180 manera de mejorar cada vez más a través de la cantidad de recursos
 181 que pueden existir pero siempre tener la mejor capacidad desde el
 182 punto de vista de la pronunciación. Siempre va a existir el acento. Pero
 183 insisto que el acento no sea un justificativo para no esforzarse en tener
 184 una buena pronunciación.

- ✦ Inclinación hacia el aprendizaje c
- ✦ Inclinación hacia el aprendizaje c
- ✦ Inclinación hacia el aprendizaje de

185
 186 E: Ok. Y cuando se habla de las variedades de acentos que existen en
 187 el inglés, ¿cuál prefiere enseñar Usted?

188
 189 PI7: Bueno yo creo que precisamente porque las culturas son muy
 190 parecidas quizá, el inglés americano es el que o al que han tenido
 191 mayor cantidad de acceso los estudiantes a través de cualquier
 192 cantidad de elementos que ellos puedan haber observado o escuchado,
 193 es con el que más se identifican, incluso en algunas oportunidades he
 194 intentado utilizar alguna pronunciación más referida al inglés de
 195 Inglaterra y ya hay allí como que un contraste, un choque en que mucha
 196 gente no lo identifica, estoy hablando de adolescentes, no lo identifican
 197 y no solo desde el punto de vista de la pronunciación sino también en lo
 198 que refiere a algunos elementos gramaticales que son diferentes pero
 199 creo que esa parte del territorio por el acceso que tienen ellos considero
 200 que el americano es el más usado.

- ✦ Percepciones de algunas varieda
- ✦ Exposición de los estudiantes a

201
 202 E: Y ¿Qué otras variedades conoce a parte del americano y del
 203 británico?

204
 205 PI7: ... Bueno, no he tenido acceso a otro tipo de inglés, no sé el
 206 australiano, o el de los del Caribe, pero esos son los que más he
 207 manejado, el de Inglaterra y el de Estados Unidos.

- ✦ Exposición de los estudiantes a di

208
 209 E: Y ¿Usted cree que a este punto en el que el inglés se ha expandido
 210 a tantos países es importante que los profesores venezolanos
 211 concienticen a los estudiantes de que existen muchas variedades de
 212 inglés aparte del americano y del británico?

213
 214 PI7: Si, indudablemente que sí. El detalle también está desde el punto
 215 de vista organizacional. Es decir, por ejemplo, en el caso de los
 216 currículos, por los cuales se basan las planificaciones, pues realmente
 217 no toman el idioma como una necesidad. Eso mas va más allá, eso
 218 generalmente va en la intención del profesor. Si el profesor realmente
 219 quiere transmitir a los muchachos que es necesario, que hay que tratar
 220 de empaparse con todos los países de habla inglesa, no hay una
 221 exigencia realmente. Sino mas que la motivación que usted tenga como
 222 profesor y pues lógicamente que cuando uno empieza a hacer las
 223 planificaciones pues esas planificaciones exigen es algún tipo de
 224 requerimientos pero más desde el punto de vista burocrático que en
 225 cuanto a la intención. Básicamente cualquier tipo de actividad que usted
 226 quiera implementar si quiere la hace pero desde el punto de vista
 227 burocrático, administrativo, mientras entregues esto, eres libre de hacer
 228 eso, pero lamentablemente no todos los docentes manifiestan o

- ✦ Necesidad de revisión curricular
- ✦ Relación profesor-cultura e ide
- ✦ Obstáculos para la enseñanza de
- ✦ Obstáculos para la enseñanza de

229 muestran un verdadero interés por tratar de expandir eso.

230

231 E: Profesor, en uno de los cuestionarios que usted llenó, usted en una
232 de sus respuestas utilizó el término nativo globalizado, me interesa el
233 término, ¿Podiera usted hablarme un poco más sobre lo que se refiere
234 con eso?

235

236 PI7: Bueno cuando hablo de nativo globalizado, generalmente yo hago la
237 comparación con las personas que empezaron a tener acceso a la
238 computadora como tal. Quizá nosotros cuando estábamos en la
239 adolescencia no tuvimos mucho acceso a las computadoras, pero los
240 jóvenes que para ese momento estaban naciendo, ya a ellos se les
241 habla de nativos. Nativos porque han tenido acceso a las computadoras
242 a pesar de que no están en el lugar de donde son hechas las
243 computadoras. Y creo que en ese caso hablo de nosotros o
244 particularmente los muchachos han estado ya con mucha más relación
245 al inglés. Y cuando coloco allí la palabra nativo, creo que no
246 necesariamente hablo de nativo a que pertenezca a un país de habla
247 inglesa sino que por el contrario haya estado estudiando cualquier
248 cantidad de acentos, de tipos de inglés y pudiera generalizar algún tipo
249 de idioma, como estandarizarlo, sabemos que desde el punto de vista
250 de las regiones siempre van a haber diferencias, porque por ejemplo en
251 el caso del español, una palabra en Venezuela no significa exactamente
252 lo mismo en Colombia, Chile, Perú, pero cuando hablo de ese término
253 es globalizado es que se adapte a lo que el común de lo que
254 generalmente se intenta hablar respetando las diferencias culturales
255 que siempre van a existir.

256

257 E: Hace un momento usted mencionó la palabra estándar, ¿cómo
258 definiría usted el inglés estándar?

259

260 PI7: Bueno cuando hablo de estándar, lo acabo de decir, habría que
261 tener unos jurados que pudieran establecer un nivel mínimo para tener
262 acceso... pero más estándar no hablo desde el punto de vista de la
263 pronunciación sino mas bien desde el punto de vista del manejo del
264 idioma como tal. Que pueda hablar prácticamente de cualquier tema sin
265 ningún tipo de problema, que tenga pensamiento crítico, y pueda
266 expresarse de una manera clara, concreta, precisa, que pueda formular
267 opiniones, debatir, que tenga capacidad de crear polémica, controversia
268 en un inglés que sería entendible por cualquier persona
269 indiferentemente del inglés que esa persona haya aprendido.

270

271 E: ¿Quiénes manejarían ese tipo de inglés?

272

273 PI7: Bueno deberían manejarlo por lo menos hablando de Venezuela
274 todos los docentes de inglés y cuando hablo de docentes de inglés no
275 hablo solo a nivel universitario sino los docentes de bachillerato. Creo
276 que la parte oral no ha significado, desde la propia universidad como
277 una exigencia y aparte de eso no se le ha incentivado a los estudiantes
278 de pregrado de educación mención inglés, que es vital manejar eso
279 porque eso corresponde precisamente al hecho de que una vez la
280 persona ingresa a la institución educativa no hay tampoco allí un nivel
281 exigido sino que por el contrario se avoca a otro tipo de cosas, mas
282 gramatical, en donde no está obligado, entonces cuando yo hablo de
283 estándar deberían ser todos los docentes que tengan su título de
284 educación mención inglés deben manejar ese tipo de inglés.

285



- Relación inglés- globalización~
- Definición de hablante nativo
- Reconocimiento de la diversidad

- Manejo del inglés estándar
- Definición de inglés estándar
- Competencias críticas en el estudio

- Manejo del inglés estándar
- Enseñanza tradicional
- Manejo del inglés estándar

286 E: Es curioso saber que en Venezuela la enseñanza del inglés se
 287 enfoca más a lo gramatical y vocabulario y la mayoría de profesores en
 288 los cuestionarios manifestaron que ellos avocan sus clases hacia lo
 289 comunicacional conduciendo al estudiante a hablar el inglés, entonces
 290 ¿Por qué vemos en la realidad una cosa y los docentes dicen otra?
 291

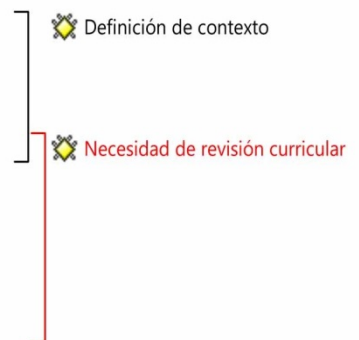
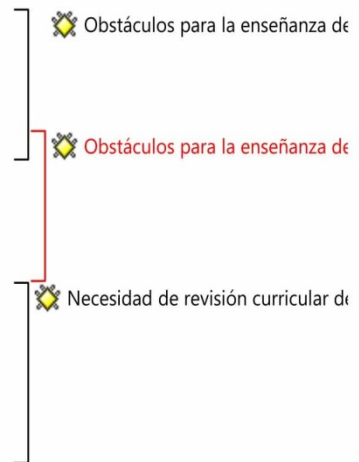
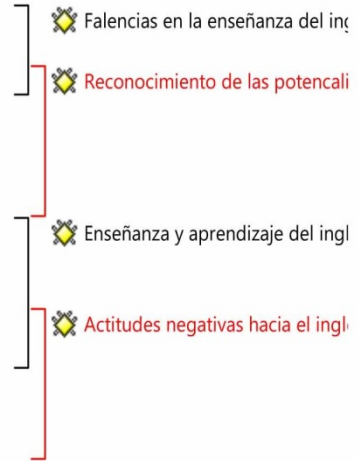
292 PI7: ... Bueno no podemos tapar el sol con un dedo pero es un
 293 porcentaje muy bajo, realmente muy bajo el de los bachilleres que salen
 294 comunicándose en inglés... yo he hecho algún tipo de investigaciones
 295 informales y las personas que tienen potencial desde el punto de vista
 296 de la comunicación en inglés es porque han estado haciendo cursos en
 297 otros lados, porque desde niños han tenido acceso a través de sus
 298 padres para que los motiven al aprendizaje del inglés, entonces
 299 empieza ese choque porque ya la materia inglés se ve es como materia
 300 y no como un idioma, y precisamente cuando se ve como materia, la
 301 cantidad de muchachos o jóvenes que usted tenga en un aula que
 302 hablemos de 28 a 30, el porcentaje de las personas que quieren
 303 dominar las competencias comunicativas es muy bajo. Los demás están
 304 es para aprobar la materia, entonces yo la diferencio bastante, o sea
 305 una cosa es la materia inglés y otra cosa es el inglés. Y en las
 306 instituciones educativas, se defiende es la materia.
 307

308 E: Entonces en ese contexto ¿Qué rol está jugando el profesor de
 309 inglés en estas instituciones?
 310

311 PI7: Yo digo que se está trabajando en un ambiente, no sé si este
 312 término es el adecuado pero creo que es como algo hostil, en donde el
 313 docente quisiera aplicar muchas estrategias, que incluso se hacen, yo
 314 particularmente utilizo algo que a los muchachos les llama mucho la
 315 atención que es la música, pero la música le puede distorsionar al
 316 docente de al lado, la música si usted la va a representar en una
 317 planificación algún tipo de docentes encargados de la planificación, la
 318 pueden rechazar. Porque empieza lo que hablábamos hace un
 319 momento desde el punto de vista cultural, entonces hay una serie de
 320 elementos que hacen algún tipo de impedimentos pero cuando hablo
 321 del rol es que antes del rol, el docente debe asumir el rol, y establecer
 322 exactamente de que se trata el inglés e insisto en esto, estamos
 323 hablando exactamente desde que tenemos uso de razón, desde que
 324 podemos hablar con personas que se han graduado de bachilleres en
 325 Venezuela que el inglés no ha tenido el impacto por lo menos en lo que
 326 a bachillerato se refiere no ha tenido el impacto que se debe.
 327

328 E: Profesor, la mayoría de los profesores en las encuestas también han
 329 mencionado que el contexto juega un papel muy importante en la
 330 enseñanza del inglés. ¿Qué opina usted al respecto?
 331

332 PI7: Bueno, hay dos tipos de contexto, el positivo y el negativo. El
 333 problema es cuanto influya eso en las clases. En el caso negativo entre
 334 comillas, la resistencia al cambio de muchas personas que forman parte
 335 de las organizaciones y también el desinterés que pueden mostrar en
 336 un principio los muchachos... pero la gran cantidad de alternativas que
 337 hay para captar el interés de los jóvenes a través de sus gustos es un
 338 elemento importantísimo y en ese caso creo que ese contexto debe
 339 sobre pasar al contexto que puede haber precisamente con la no
 340 exigencia por parte desde el punto de vista del currículo para que usted
 341 desarrolle el inglés exactamente como debe ser en todas las
 342 competencias comunicativas.



343

344 E: También ellos se referían a contextualizar los materiales de estudio,
345 también las estrategias y métodos de enseñanza, ¿De qué manera
346 contextualiza usted la enseñanza?

347

348 PI7: Bueno yo he llegado incluso a contextualizar de acuerdo a las
349 secciones al grupo de muchachos. Hay muchachos que o grupos
350 generales que de repente presentan muy bajo el interés hacia el
351 aprendizaje del inglés sino la ven única y exclusivamente como una
352 materia que tienen que aprobar porque es un requisito mínimo para ser
353 promovido entonces en ese caso la contextualización va mas allá, pasa
354 a descubrir cuáles son sus gustos, y algo que ha impactado bastante a
355 los muchachos es la música. Ellos se identifican mucho con los ritmos,
356 se aprenden la letra, sin tener quizá ni idea de cuál es el mensaje pero
357 los ritmos le parece muy llamativo y ese sería uno de los primeros
358 digamos contextos, hay otros grupos en donde si hay un verdadero
359 interés y ya no va hacia la música sino hacia la parte audiovisual,
360 entonces ya el contexto se va mas allá, particularmente he tratado de
361 sobrepasar las limitantes que pueden haber en las instituciones
362 educativas porque de repente no hay luz o los toma corrientes no
363 sirven, entonces a movilizarnos a otro tipo de lugar para intentar colocar
364 una computadora que puede pertenecerme a mi o puede pertenecer a
365 algún estudiante, alguien que lleve unas cornetas, hacer un trabajito allí
366 quizá más por interés por mejorar la enseñanza del inglés que otra
367 cosa... sabemos que tenemos a nuestro cargo alrededor de 300
368 estudiantes y por lo tanto el trabajo se hace un poco difícil y que a
369 veces hay unas exigencias por parte de la institución sobre las
370 planificaciones y evaluaciones, en donde el examen, el taller
371 prácticamente se convierten en una exigencia.

372

373 E: En uno de los cuestionarios también preguntaba acerca de los
374 contenidos que se deberían seleccionar para abordar en las clases de
375 inglés. ¿Qué contenidos cree usted que son los de mayor importancia?
376

377 PI7: Bueno, creo que uno de los elementos importantísimos, no solo en
378 la enseñanza del inglés sino en cualquier otra área, es el pensamiento
379 crítico. Y cualquier tipo de nación, cualquier tipo de comunidad tienen
380 en su entorno muchas cosas importantes que a las cuales incluso no
381 llega a prestarle atención, pero que interesante es que a través de otro
382 idioma usted pueda llegar a que ellos también se interesen en lo que
383 está sucediendo, en el caso que pueda desde el punto de vista cultural
384 e incluso político, en cuanto a las cosas que generalmente suceden por
385 lo menos en el caso de Venezuela, que una persona pueda criticar y
386 pueda captar que es lo que está pasando a través de otro tipo de
387 idioma, por eso en el caso de los contenidos que deberían ser utilizados
388 me refiero a que pudieran ser utilizados los contenidos de otras
389 asignaturas, porque es que en el caso del inglés a pesar de que hay un
390 currículo básico que te dice algún tipo de expresiones o de estructuras
391 que hay que manejar, no los estoy dejando en un segundo plano, que
392 no sean importantes, pero creo que muchas de esas estructuras
393 pueden ser aprendidas o pueden ser dominadas en muy poco tiempo y
394 entonces todo se convierte en una monotonía de ya terminó esa
395 estructura, ya no hay nada que hacer con esa estructura, ya nos
396 olvidamos de eso y no le sirvió de nada, solo le sirve al estudiante que
397 lo ve como una materia para decir la aprobé y ya, no pasó nada,
398 entonces no hay una correlación, entonces por eso pienso que sería
399 bueno relacionar los contenidos con las otras asignaturas.

Contextualización de la clase de
Actitudes negativas hacia el ingl

Significado de contextualizar la e

Estrategias afectivas~

Obstáculos para la enseñanza de

Obstáculos para la enseñanza de

Competencias críticas en el estu

Vinculación de la enseñanza co

Necesidad de trabajo interdiscip

Necesidad de revisión curricular

Necesidad de trabajo interdisciplir

400

401 E: ¿Usted me puede dar un ejemplo de cómo hace eso en sus clases,
402 de vincular sus clases con lo que está pasando en la sociedad en
403 general?

404

405 PI7: Hay algo que siempre me ha caracterizado durante los 9 años que
406 estado dando clase y es que una de las estrategias para primero captar
407 a la gente sin todavía mencionar el inglés es el humor y el mejor humor
408 es cuando se habla de lo que caracteriza a nuestra cultura, como
409 somos las personas desde que nos levantamos, que hacemos, las
410 costumbres que tenemos en diciembre, digamos el 24, lo del tema de
411 los regalos, el 31 las costumbres o incluso las supersticiones que tienen
412 las personas cuando llegan las doce...uno empieza a establecer que
413 gustos, que cosas tienen cada una de las secciones y cuando ya se
414 empieza a tratar de formular lo que es la planificación se empiezan a
415 tener un tipo de complicaciones porque una vez se va a comenzar con
416 la planificación la coordinación ya te da un proyecto que se debe
417 trabajar. En este caso, recién estamos comenzando con el proyecto
418 valores, y considero que es bastante bueno y empieza uno a tratar de
419 asociarlo con muchas de las estructuras, con muchas de las cosas que
420 generalmente se hacen en clases...en el caso de asociar, me identifico
421 mucho con el castellano, incluso promuevo bastante la lectura del
422 castellano, y a través de eso también trabajo mucho la parte del inglés
423 en cuanto a la redacción, y ya ahí empiezo a ligar el castellano, los
424 invito a que escriban cualquier cosa, tema libre solamente para
425 corroborar que desde el punto de vista del castellano están escribiendo
426 bastante mal, no respetan las reglas de la ortografía, se ha
427 distorsionado tanto el idioma a través de las redes sociales que ya ellos
428 los toman como si son reglas oficiales, han eliminado algunos signos de
429 puntuación y no saben reconocer las palabras para que se usan y ese
430 tipo de cosas...

431

432 E: ¿Y qué actividades aplica para sumergir a los estudiantes en esos
433 contenidos pero desde su clase de inglés?

434

435 PI7: Bueno una estrategia que me gusta usar mucho son las
436 dramatizaciones, ellos tienen que leer, ni siquiera tienen que decir todas
437 sus partes, se les permite que tengan en sus manos el guión, y las
438 dramatizaciones tienen que ver con situaciones actuales del país,
439 desde los problemas que puedan existir y que evidentemente hay para
440 adquirir algunos productos de la cesta básica, y montamos allí como se
441 pueda el ejemplo de un supermercado o algo así. E incluso crear
442 polémica entre las personas en una cola y ya allí se identifican
443 bastante. Las dramatizaciones les gusta muchísimo y las pruebas
444 orales que son pruebas abiertas, en un principio son preguntas un poco
445 cerradas pero luego ya se empiezan a abrir para que los muchachos
446 incluso comienzan a tener criterio propio y hasta criticar las situaciones
447 según lo que pasa... lo otro es como el currículo básico prácticamente
448 obliga es tocar los aspectos gramaticales y de vocabulario y todo lo que
449 se usa está adaptado a temas de historia, a temas de biología, a veces
450 hablo con algunos docentes especialistas en ciencias exactas, de física
451 y química, y utilizo ese vocabulario dentro de las estructuras.

452

453 E: Y ¿Qué rol juega la lengua materna en sus clases de inglés?

454

455 PI7: Bueno yo no he tenido la experiencia a nivel universitario pero a
456 nivel de bachillerato uso bastante el español, y más aún porque la

📌 Estrategias afectivas~

📌 Estrategias afectivas~

📌 Obstáculos para la enseñanza de

📌 Vinculación de la enseñanza co

📌 Aprender haciendo

📌 Aprender haciendo

📌 Aprender haciendo

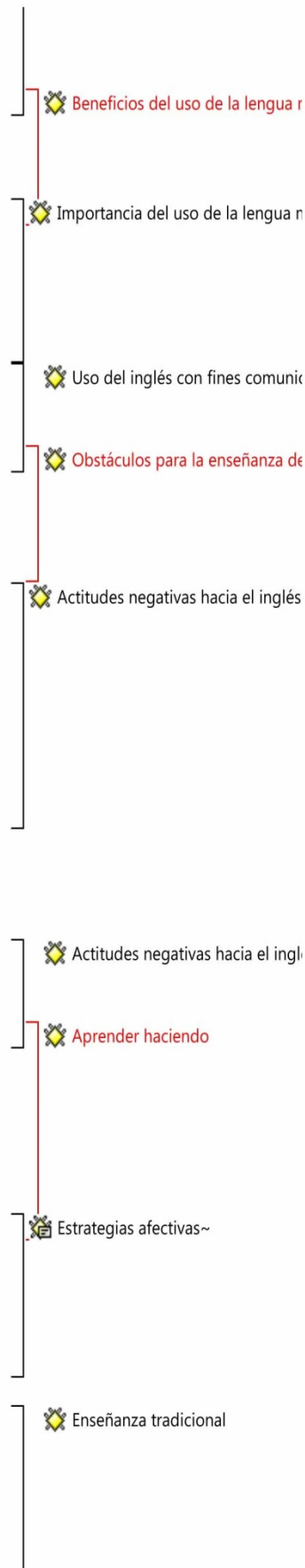
📌 Necesidad de trabajo interdisciplin

📌 Experiencias en el uso de la leng

457 mayoría de jóvenes no han tenido mucho acceso a me refiero como
 458 clases, si han tenido acceso al inglés como ya lo hemos hablado, con
 459 las tecnologías, redes sociales pero como clases no han tenido acceso
 460 o están acostumbrados a que se maneje todo en ingles entonces yo
 461 empiezo de forma progresiva, empiezo con preguntas, todo en español,
 462 luego ya comienzo a combinar lo que se explico en español se vuelve a
 463 explicar en inglés ya después se va alternando y ya los muchachos
 464 empiezan a captar la idea... el español es muy importante en la clase
 465 de inglés, incluso se han presentado algunos inconvenientes con
 466 representantes que dicen que por que usted habla más el inglés que el
 467 castellano y de por qué se dan las clases de inglés si ellos están en
 468 Venezuela y aquí se habla castellano y cosas así que tiene uno que
 469 afrontar. Ya ha sucedido en varias oportunidades, la primera respuesta
 470 es lógicamente que la materia es inglés y entendemos perfectamente
 471 que estamos en Venezuela pero el hecho de que sea inglés pues es
 472 porque se intenta que los muchachos adquieran competencias
 473 comunicativas, pero eso después trasciende incluso al departamento de
 474 evaluación, de control de estudios, y han llegado incluso hasta a llamar
 475 la atención, de que no se puede limitar a los muchachos a que tenga el
 476 acceso a ese tipo de conocimiento de una manera tan vertiginosa, sino
 477 que hay que empezar poco a poco, y estamos claros en eso, pero eso
 478 no nos quita el ánimo... en varias ocasiones cuando se tienen
 479 planificadas algunas actividades por ejemplo con las canciones,
 480 algunos estudiantes les dicen a sus representantes días previos a la
 481 actividad, tal vez un poco alarmados de que el profesor les va a poner
 482 una canción en inglés y tienen que escribirla, y llega el representante
 483 prácticamente muy predispuestos a reclamar que como vamos a estar
 484 nosotros haciendo ese tipo de actividades, que ya estamos
 485 promoviendo otra cultura, entonces cosas así que es difícil manejar a
 486 veces.

487
 488 E: Eso me interesa profesor, ¿puede usted ahondar un poco más en
 489 esa experiencia?

490
 491 PI7: Bueno hay muchos representantes que si les gusta mucho que los
 492 estudiantes hagan ese tipo de cosas, reitero, los muchachos cuando
 493 llegamos a eso siempre tienen una predisposición y están a la
 494 defensiva porque nunca lo han hecho antes, pero una vez ellos hacen
 495 la experiencia se dan cuenta que incluso hemos llegado hasta
 496 fragmentos de unas series de televisión y he puesto en práctica el
 497 famoso tv journal de la Ula, en donde tapar los subtítulos en un principio
 498 para muchos es como ¿bueno pero que cosa es esta?, ¿esto no tiene
 499 sentido!, y cuando ellos empiezan a captar que si realmente están
 500 entendiendo, están por lo menos dando con la idea principal de la serie,
 501 ya ellos empiezan a perder esa resistencia, y en el caso de las
 502 canciones, cuando ellos se dan cuenta que escriben la palabra que iba
 503 ahí y que la reconocieron y que en cualquier momento que la escuchan
 504 ya saben a qué se refiere sin necesidad de traducirla, ya empiezan a
 505 tener más interés y a exigir prácticamente que quieren seguir haciendo
 506 ese tipo de actividades... pero se motivan los muchachos, la resistencia
 507 al cambio la sobrepasan en un primer lapso que es cerca de 3 meses.
 508 Algunos representantes si son, no sé si conservadores, porque en el
 509 caso de este tipo de actividades más desde el punto de vista
 510 audiovisual, al principio no son evaluadas, pero entonces viene el
 511 problema que la educación se ha convertido en un canje, o sea la gente
 512 produce si te dan algo a cambio, y en un principio es un tanto
 513 complicado, al punto que al principio se omite y no se dice ni que hay ni



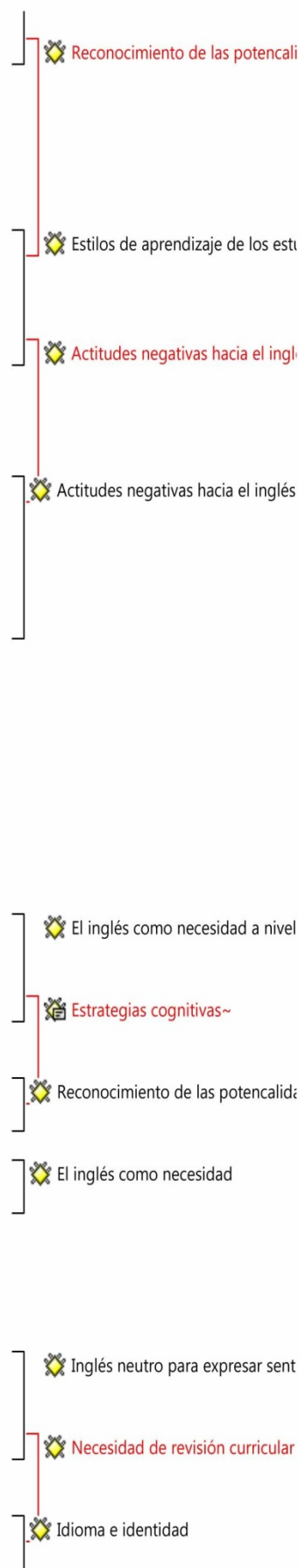
514 que no hay evaluación porque es impresionante como es un switch para
 515 darle a alguien el interés o no. Pero ya cuando ellos empiezan a tratar
 516 de desarrollar ese tipo de actividades, hay muchos que pierden el
 517 interés por la calificación y lo avocan a realmente aprender, y en el caso
 518 de los representantes si muchas veces hemos llegado incluso a hacer
 519 estilos revistas, publicaciones con los muchachos, se les da tema libre
 520 para que ellos elijan lo que les gusta hacer, y es interesantísimo
 521 observar las características particulares de los muchachos en cada
 522 salón, siempre están los hiperactivos, los extrovertidos, los introvertidos
 523 que casi no hablan, están los aplicados, siempre es interesante analizar
 524 los temas que elige cada persona, y ellos les llama la atención ese tipo
 525 de actividades porque las hacen basados en los temas que les gustan,
 526 y allí se esmeran mas en hacerlo... hay veces que llegan
 527 representantes a reclamar el por qué los estudiantes tienen que estar
 528 escribiendo cosas en inglés si nuestra lengua es el español, y personas
 529 que defienden su criterio de una manera tal que se le complica a uno, y
 530 uno pues siempre les dice que bueno la materia es inglés y tenemos
 531 que enseñarlo... la excusa más común es esa, que estamos en
 532 Venezuela y que se habla es español y no tenemos por qué estar, a
 533 veces lo asocian desde el punto de vista político, dicen bueno ese
 534 idioma no nos pertenece a nosotros, no queremos que esté culturizando
 535 a los muchachos, que esté tratando de meterles algún tipo de ideología
 536 o algo por el estilo, y bueno es difícil, y si no se llega a un acuerdo allí,
 537 ellos inmediatamente van a otras instancias, a coordinaciones a
 538 direcciones en donde lo llaman a uno y hay algunos coordinadores que
 539 saben manejar y saben canalizar sin desautorizarlo a uno pero también
 540 se han presentado situaciones en donde prácticamente lo desautorizan
 541 y obligan a que hay que cambiar eso y manejarlo de otra manera.

542
 543 E: Y ¿De qué manera negocia usted o hace llegar a los estudiantes el
 544 mensaje que el idioma es importante por lo que usted me había dicho
 545 antes?

546
 547 PI7: Bueno siempre desde que uno está muchacho se imagina algún
 548 tipo de profesión, entonces se empieza por ejemplo el hecho de que un
 549 ingeniero pueda dominar el inglés, un médico, un docente, un
 550 comerciante que pueda manejar eso, y siempre insisto, en un principio
 551 siempre hay mucha resistencia de los muchachos pero es la que más
 552 fácil se saca porque a través de ese tipo de actividades ellos empiezan
 553 a ver que si es necesario, ya en cada salón hay ciertos muchachos que
 554 tienen competencias y los coloca uno como asistentes, entonces ellos
 555 empiezan a ver las conversaciones y a través de la música mostrarles
 556 que es importantísimo que el inglés desde el punto de vista comercial,
 557 no podemos quitar que es el idioma universal y que hay que manejarlo.

558
 559 E: Y ¿esas experiencias que ha tenido con algunos representantes,
 560 usted ha tratado de hablar eso con sus estudiantes en el salón de
 561 clases?

562
 563 PI7: ¡Sí! Insisto, la gente a veces lo toma desde el punto de vista
 564 político, son muy pocos los muchachos que lo ven así o por lo menos
 565 que lo manifiestan. Pero siempre se les aclara, siempre empezamos en
 566 español, y se les aclara cual es la verdadera intención del inglés y algo
 567 que siempre converso es que no se justifica que tengamos cualquier
 568 cantidad de años aprendiendo inglés y que realmente no se consigue el
 569 objetivo, es así. Que a pesar de que se tiene 5 años estudiando, y en el
 570 caso ideológico, como le decía hace un momento, se trabaja en base a



571 temas que son nuestros, entonces allí verdad que ellos llegan a
 572 entender que estamos hablando incluso de tradiciones como elevar una
 573 cometa, como correr, como bañarse en una laguna, pero a través del
 574 inglés y que nos identifica bastante a nosotros... es proyectar lo local a
 575 través del inglés.

576

577 E: Profesor, si usted tuviese la oportunidad de participar en un
 578 seminario sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos
 579 secciones, una dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor
 580 venezolano de una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos
 581 secciones se registraría y por qué?

582

583 PI7: bueno ahí tiene que ver primero una cosa muy importante y es que
 584 ya viene desde el punto de vista cultural, a los Venezolanos nos han
 585 enseñado que lo bueno es lo de afuera, y estamos hablando incluso de
 586 marcas, de aparatos, de cosas que la gente siempre asocia a eso, pero
 587 yo entraría a la clase del venezolano, porque él tiene la experiencia en
 588 Venezuela, el docente en Estados Unidos, o el docente de habla
 589 inglesa, tiene la experiencia en su país, y quizá no en este contexto, y si
 590 el venezolano es de una universidad reconocida es que tiene todos los
 591 pergaminos necesarios para la enseñanza del inglés, es ahí donde iría,
 592 mas contextualizado, que se pueda compartir mas ese punto de vista
 593 me gustaría más.

594

595 E: ¿Qué aspectos estaría usted pendiente de ver en ese docente para
 596 luego llevar a sus clases?

597

598 PI7: Primero, si es venezolano, si bien es cierto que tenemos
 599 diferencias culturales en cada una de las regiones pero nos parecemos
 600 mucho, y los pensum de estudio en bachillerato son muy parecidos, y
 601 entendemos que ok, el hecho de que el otro sea Estadounidense y que
 602 venga a dictar un tipo de taller en la enseñanza del inglés creo que el
 603 incentivo en ese caso es el hecho de que sea estadounidense,
 604 solamente desde el punto de vista del idioma, pero desde el punto de
 605 vista de la enseñanza del idioma en Venezuela no sabemos porque los
 606 estudiantes de bachillerato de Venezuela son muy diferentes a los de
 607 otro país o en el caso de Estados Unidos, y la cultura también implica
 608 muchísimo.




609



610 E: Bueno profesor, muchas gracias por su tiempo y por atender a esta
 611 entrevista.

612 PI7: Gracias a usted.

613



-  Vinculación de la enseñanza con
-  Fortalezas del profesor no nativ
-  Reconocimiento a los profesores

-  Reconocimiento del profesor nat
-  Necesidad de revisión curricular

- 001 E: entrevistador
 002 PI8: Profesor informante 8.
 003
 004 E: ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el
 005 mundo?
 006
 007 PI8: Bueno, primero que todo ante la concepción que el inglés es un
 008 idioma universal y estándar, creo que todo parte de la necesidad de
 009 comunicarnos o pasar fronteras, barreras, y el inglés creo que en los
 010 últimos años ha sido más que todo acreedor de las grandes
 011 potencias mundiales como son los Estados Unidos, Gran Bretaña y
 012 otras naciones que lo utilizan de manera formal, ya que en este caso
 013 algunas organizaciones mundiales no gubernamentales, sin fines de
 014 lucro utilizan mayoritariamente este idioma para comunicarse entre sí,
 015 además de rubros como turismo, negocios, es muy utilizado para esos
 016 fines. Y creo que sí, la importancia del idioma inglés es muy vital para
 017 nosotros y creo que todo el mundo necesita comunicarse de alguna
 018 manera y creo que este idioma ha sido seleccionado por todas la
 019 comunidad internacional para poder comunicar sus ideas.
 020
 021 E: Usted me mencionó la palabra estándar...
 022
 023 PI8: Si pero en este caso yo lo llamo estándar es porque es como una
 024 igualdad, como una similitud en que por lo menos una palabra tú la
 025 puedes asimilar con una de tu idioma, por ejemplo, esas que son muy
 026 similares en inglés y en español entonces tú ya sabes por contexto lo
 027 que tú me quieres comunicar.
 028
 029 E: ¿Profesora y esa expansión del inglés a tantos países como la
 030 percibe usted?, ¿Ve algo más allá del simple hecho de poder
 031 comunicarse?
 032
 033 PI8: Si, lo veo de manera positiva aunque a veces se puede tergiversar
 034 la idea que se quiere expresar. De repente a veces por una mala
 035 interpretación de códigos a veces se pueden crear conflictos. Eso se ha
 036 conocido en casos de intérpretes o traductores por lo menos en la ONU,
 037 a esas instancias, pero creo que si es cuestión de tener un poquito de
 038 precisión y de cuidado al momento de tu comunicar tus ideas y tener
 039 concisamente pues el conocimiento de una lengua extranjera y en este
 040 caso nos enfocamos en el inglés como algo más viable a pesar de que
 041 en nuestro caso es un idioma de rama anglosajona muy diferente a lo
 042 que nosotros estamos acostumbrados que es un idioma de rama
 043 romance.
 044
 045 E: Y yéndonos al plano local, a Venezuela, ¿por qué cree usted que es
 046 importante aprender inglés en Venezuela si nuestro idioma materno es
 047 el Español y lo tenemos para comunicarnos en el país?
 048
 049 PI8: Muchas personas, independientemente de la situación que
 050 estamos pasando en nuestro país, tienen la necesidad de emigrar, ya
 051 por mejoras en su calidad de vida, entonces las personas recurren a
 052 aprender esta segunda lengua ya por mejorar su condición académica,
 053 su condición social, su condición económica, entonces más que todo es
 054 por esas necesidades, hoy en día es eso.
 055
 056 E: ¿Usted cree que esas personas que tienen la oportunidad de
 057 aprender el idioma pudieran estar en un estatus un poco más alto que
-] Inglés como canal de comunicac
 -] Inglés como canal de comunicac
 -] Uso del inglés con fines comunicat
 -] Definición de inglés estándar
 -] Percepciones sobre la expansión
 -] Enseñanza y aprendizaje del ingl
 -] Factores que limitan el aprendizaje
 -] El inglés como necesidad para emi

058 otros que no tengan la posibilidad de aprenderlo?
 059
 060 PI8: No, no lo creo. Yo creo que eso va en la convicción de las
 061 personas. Una persona de bajos recursos puede buscar las maneras
 062 viables y tener un sentido un poco autodidacta para aprender una
 063 segunda lengua, así no tengas las condiciones como inscribirte en un
 064 curso pero tienes otras herramientas como el internet que pueden dar
 065 esos cursos como por ejemplo duolingo para que tú puedas aprender y
 066 establecer un contacto con una segunda lengua.
 067
 068 E: Esto lo digo porque algunos autores de la lingüística crítica afirman
 069 que el inglés y su enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros,
 070 ¿Qué opina usted al respecto?
 071
 072 PI8: Lo puedo tomar desde el punto de vista de que por lo menos en
 073 una entrevista de trabajo, por lo menos eres un ingeniero petroquímico
 074 y entonces una importante petrolera te quiere dar un contrato en el
 075 exterior, pero necesitas manejar el inglés, ¿sabes? Si, otros no, ¿a
 076 quién va a favorecer? A la persona que tuvo interés en aprender el
 077 idioma. Hay ciertas cosas que de repente tienen que por llenar un
 078 currículo y para estar mejor preparado, seleccionan a una persona que
 079 en este caso maneje el inglés.
 080
 081 E: Y en su caso personal, sabemos que es profesora de inglés, lo
 082 maneja, lo habla, ¿usted se ha sentido en algún momento beneficiada
 083 o privilegiada por conocer el idioma?
 084
 085 PI8: Si por su puesto. En mi caso, aparte de ser profesora de inglés
 086 también trabajo con editoriales, y también me he beneficiado un poco
 087 del idioma en el sentido de hacer negocios por ejemplo intercambios de
 088 mercancías porque de repente nos hemos conseguido con
 089 compradores de Estados Unidos, más que todo porque estamos más
 090 cerca con ellos a nuestro país, entonces por yo manejar un poquito el
 091 idioma y saber comunicarme de la manera de los negocios, por saber
 092 un poquito de ese vocabulario, he logrado establecer algunos convenios
 093 con esas personas. A veces si tiene unas ventajas y a veces pues
 094 puede ser un poco tedioso por lo menos cuando te dicen que ¿pero de
 095 dónde eres? Y ¿Cómo aprendiste? Y bueno son cosas así...
 096
 097 E: Y ¿Por qué cree Usted que le hacen ese tipo de preguntas? ¿De
 098 dónde eres? ¿Será que la identifican...?
 099
 100 PI8: Debe ser por esa cuestión de que el acento, el dialecto llama la
 101 atención, de repente.
 102
 103 E: ¿Y en algún momento se ha sentido discriminada o le han hecho
 104 algún comentario que le haya afectado?
 105
 106 PI8: No para nada. Y si de repente me han hecho un comentario ha sido
 107 de manera positiva de mejora, no de manera despectiva.
 108
 109 E: Profesora, varios de los encuestados mencionaban que el acento es
 110 un aspecto que no merece tanta importancia, ¿qué opina usted al
 111 respecto?
 112
 113 PI8: No el acento no tiene nada de importancia porque el acento es una
 114 cosa muy propia de cada pueblo de cada región, así como en nuestro

🔗 Estrategias cognitivas~

🔗 El inglés como lengua sencilla, p

🔗 El inglés como beneficio en el ár

🔗 El inglés como beneficio en el ár

🔗 El inglés como beneficio en el ár

🔗 El inglés como beneficio en el ár

🔗 Discriminación por el tipo de acen

🔗 Discriminación por el tipo de acen

🔗 Poca importancia al acento nativ

115 país, nosotros vivimos en la región andina que tiene sus propias
 116 cualidades, sus propias especificaciones, por ejemplo, no vas a
 117 comparar una persona que es de Trujillo con el acento merideño o el
 118 acento del tachirenses, es muy diferente, entonces creo que eso es una
 119 cosa muy bonita que cada región, cada pueblo tiene las peculiaridades
 120 de su nación entonces no creo que el acento tenga que ser algo tan
 121 groso como para decir esto puede ser una dificultad para yo transmitir
 122 una comunicación.

123

124 E: Y yéndonos al acento en el inglés, ¿qué variedades conoce o qué
 125 acentos?

126

127 PI8: Bueno, el jamaicano me parece que es no muy bonito, el
 128 australiano a veces cuesta mucho entenderlo, porque hablan muy
 129 rápido, digamos que el equivalente en Estados Unidos sería como el
 130 tejano, que hablan demasiado rápido y no se entiende nada, el británico
 131 tiene alguna que otras singularidades, el londinense bueno es algo muy
 132 exclusivo, muy exquisito, muy pulcro y por lo menos en Estados Unidos
 133 creo que el neoyorkino creo que también hablan muy, bueno aunque
 134 tienen sus variedades porque la diversidad de gente de origen asiático,
 135 africano, latinoamericanos, y entonces es una mezcla muy interesante
 136 de denotar.

137

138 E: Y ¿en sus clases cual prefiere enseñar?

139

140 PI8: Por contexto y porque estamos más familiarizados, con un acento
 141 estadounidense. Yo los incentivo mucho a que escuchen música, que
 142 vean programas de tv, series, películas todas americanas y que ellos
 143 traten de emular algunas palabras y que ellos mismos traten de explorar
 144 cómo mejorar su acento y que no se vea tan, bueno si hay de repente
 145 las singularidades que te va a denotar el acento venezolano, pero trate
 146 de hacerlo con un poco de estilo y de que ellos traten de mejorar.

147 También les recomiendo mucho que vayan a páginas de internet y que
 148 vayan a páginas con podcasts y ahí hay muchas personas que son de
 149 diferentes nacionalidades y tienen diferentes acentos, así tu puedes
 150 percibir por lo menos un brasileño que tiene de raíz un portugués y
 151 entonces tu puedes denotar como es su acento. El de un español, pero
 152 ya nativo entonces tu puedes denotar su acento. Entonces yo invito
 153 siempre a las personas a que escuchen esos podcasts y ahí hay temas
 154 que son de diferentes intereses, entonces cada quien puede escoger y
 155 mejorar su oído por esa parte. Y eso para ellos es muy interesante
 156 porque denotan esa diferencia y también por los mismos dialectos en
 157 las mismas palabras que ellos utilizan en su propia región.

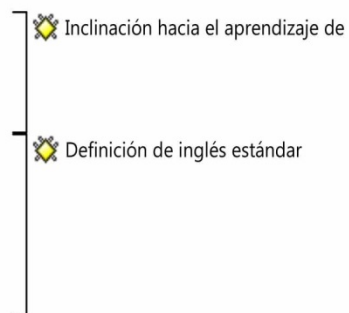
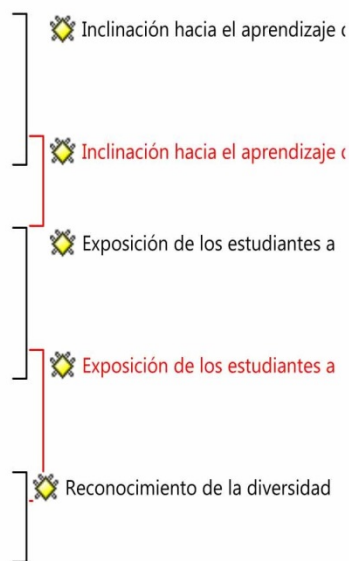
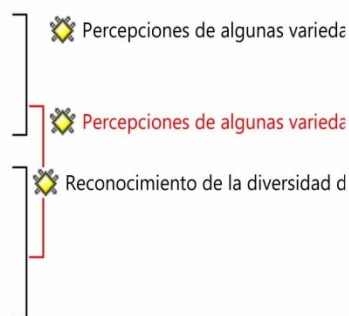
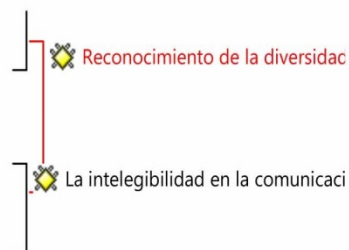
158

159 E: Siguiendo en la línea del acento, ¿cómo definiría usted el acento
 160 estándar?

161

162 PI8: Bueno el acento estándar es algo de lo que tratas de hacerlo de una
 163 manera que no

164 se note de repente tu raíz, y entonces de una manera en que te
 165 entiendan y trates de que sea un poco mas pulcro, un poco mas sucinto
 166 y no de repente hay personas que por su tono de voz puede salir un
 167 cantadito como le diríamos a la gente merideña por decirlo así, o que
 168 ciertas palabras que las personas no se sienten familiarizadas por el
 169 contexto, como por ejemplo decir mi pana, entonces al decir amigo, esa
 170 palabra es bastante estándar. Entonces es como buscar un código que
 todas las personas puedan entenderlo.



171

172 E: Y ¿quiénes hablan o manejan ese tipo de inglés?

173

174 PI8: Yo pienso que en este caso serian las personas que trabajan en
175 organizaciones no gubernamentales, personas que trabajan para
176 organizaciones como la ONU, Organización mundial de la salud, el
177 fondo monetario internacional, ya de ese tipo de organizaciones a nivel
178 mundial, creo que son los que manejan este acento estándar.

179

180 E: Profesora, algunos autores también afirman que la educación en
181 general, y por ende, la enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál
182 es su opinión al respecto?, es decir, que la enseñanza es algo neutral,
183 libre de ideologías...

184

185 PI8: Creo que estoy de acuerdo. Uno cuando está en el acto educativo
186 uno no debe, hay temas que son muy delicados de tratar, como lo son
187 la política y la religión. Creo que cada persona tiene sus creencias y hay
188 que respetarlas, por eso es que nunca se deben tomar esos temas
189 porque creo que crear conflictos dentro de un ambiente escolar no es
190 propicio para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero en
191 este caso.

192

193 E: Usted me decía hace un rato que Estados Unidos es una potencia a
194 nivel mundial, lo mismo que Inglaterra, y como el inglés viene de esos
195 países, algunos autores afirman que ese idioma trae consigo ciertas
196 ideologías que son reproducidas en los salones de clases ¿qué piensa
197 usted de eso?

198

199 PI8: yo creo que en este caso, las personas de repente, bueno por lo
200 menos en la historia de los Estados Unidos, por decirlo así, partidos
201 políticos pues no son extensos, solamente se van de dos bancadas...
202 como en el caso de nosotros los venezolanos que hay una infinidad de
203 partidos políticos... creo que a veces hay influencias de repente en
204 como mandan o como manejan su nación... primero tenemos que
205 cambiar nosotros como sociedad para luego buscar esos modelos que
206 queremos reproducir aquí en nuestro país...

207

208 E: Si, y en el caso de la enseñanza del inglés, algunos autores afirman
209 que ninguna enseñanza es neutra, que siempre tiene algunos matices o
210 historiales del por qué se enseña y la manera en cómo se enseña. En el
211 caso del inglés, ¿Percibe Usted que hay algo oculto detrás de la
212 expansión y enseñanza del inglés en el mundo?

213

214 PI8: Bueno yo lo veo más que todo desde el punto de vista si la persona
215 quiere expandir horizontes, pues va a recurrir a la necesidad de un
216 idioma extranjero. Es muy bueno que de repente, desde pequeños se
217 nos inculque la enseñanza de un idioma extranjero, pero hay que tomar
218 en cuenta que no todas las personas tienen la capacidad por las
219 mismas habilidades para adquirir un idioma. Hay muchas personas que
220 no les interesa aprenderlo... no se puede recalcar en alguien que no
221 quiere aprender el inglés si este no está convencido que esto será de
222 beneficio para él en un futuro. Yo lo veo más que todo a la persona pero
223 como necesidad. Como una herramienta que va a necesitar a lo largo
224 de su vida.

225

226 E: ¿Y si nos cuestionamos y decimos por qué el inglés y no otro
227 idioma?

Manejo del inglés estándar

Enseñanza apolítica~

Vinculación de la enseñanza con la

El inglés como necesidad

Reconocimiento de las potenciali

Actitudes negativas hacia el ingl.

El inglés como necesidad

228

229 PI8: Por lo que el inglés es un idioma estándar y que todo el mundo lo
230 maneja factiblemente. Gran parte de la población mundial tiene por lo
231 menos un conocimiento de su vocabulario. Entonces ahí está esa
232 importancia.

233

234 E: Varios de los profesores que contestaron los cuestionarios
235 manifestaron que una de las desventajas que tienen los profesores
236 venezolanos es el no haber vivido, ni estudiado, ni trabajado en un país
237 de habla inglesa. ¿Qué opina usted al respecto?

238

239 PI8: Bueno, yo por lo menos no he visitado ningún país de habla
240 inglesa, no he tenido la oportunidad de viajar al extranjero, mi formación
241 ha sido netamente aquí en el país, y creo que ante todo es una cuestión
242 de convicción de uno mismo, si tu quieres aprender un idioma, tu
243 buscas las alternativas y las vías por las cuales puedes aprenderlo. Es
244 algo que tiene que nacer de uno porque no todas las personas tienen la
245 misma convicción o el talento por decirlo así, para manejar un idioma
246 extranjero. Yo por lo menos hice los cursos de extensión de la UNET, y
247 eso fue una herramienta para mí supremamente gigantesca que me
248 ayudó cuando estaba estudiando en bachillerato, por lo menos en
249 bachillerato habían momentos en los que me sentía frustrada pero era
250 porque los contenidos que se impartían en la materia de inglés eran
251 demasiado repetitivos y no daban algo nuevo algo con lo que sintiera
252 que era un reto para mí sino que me aburría simplemente y habían
253 momentos en que decía no quiero hacer esto, o voy a faltar a esta
254 prueba porque ya estoy bastante bien en la materia, habían esos
255 momentos, pero el momento en el que llegué a la universidad, ya te dan
256 unas herramientas y estaba abordando un tema que es la educación y
257 me encontré como que sí, esto ya sí es un reto, y de verdad siento que
258 estoy aprendiendo. Pero creo que todo eso es vocación y el amor al
259 idioma que uno lo puede tener en este caso, no todas las personas
260 tenemos las mismas cualidades y los mismos talentos para manejar
261 ciertos aspectos.

262

263 E: Y si nos vamos a la parte cultural, muchas personas en los
264 cuestionarios también manifestaron que es muy importante conocer la
265 cultura de los países de habla inglesa para enseñarla en los salones de
266 clase, ¿Qué piensa usted de eso?

267

268 PI8: Evidentemente si hay que conocer la cultura porque hay que
269 conocer los antecedentes, al menos conocer un poquito de historia de
270 la lengua, de la literatura, de algunas costumbres, personajes icónicos
271 de países angloparlantes para sentirte identificado, como
272 hispanohablante uno necesita saber su cultura, y por lo menos nosotros
273 los venezolanos necesitamos conocer nuestra historia, nuestra
274 geografía para poder sentir esa identidad nacional. Así que al momento
275 de aprender una segunda lengua necesitas saber esa parte cultural
276 para poder sentirte identificado con ella y que tu enseñanza y proceso
277 de aprendizaje sea de manera más factible.

278

279 E: ¿O sea que en este caso el profesor al manejar la cultura de los
280 países de habla inglesa el profesor se sentirá más seguro?

281

282 PI8: Sí, el profesor al manejar la cultura anglosajona se siente más confiable,
más seguro,

283 más cómodo al momento de impartir sus clases, pienso yo que es así.

⊗ Razones de funcionalidad de la ex

⊗ La no experiencia de vida en el e

⊗ Estilos de aprendizaje de los esti

⊗ Necesidad de revisión curricular de

⊗ Reconocimiento de las potencialid:

⊗ Importancia de la cultura inglesa

⊗ Idioma e identidad

⊗ Relación profesor-cultura e ideolo:

339 sobre estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una
 340 dictada por un profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de
 341 una universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se
 342 registraría y por qué?

343

344 PI8: Creo que en el del extranjero. Porque puede darme una visión
 345 diferente al del venezolano, de repente el venezolano puede tener
 346 visiones un poco similares ya a la realidad que siempre nos
 347 enfrentamos todos los días, entonces probar y ver algo nuevo no quita
 348 ni empobrece a nadie.

349

350 E: Y ¿qué buscaría usted ver en ese profesor extranjero? ¿Con qué
 351 expectativas iría usted a ese seminario?

352

353 PI8: Bueno primero que todo ver el entusiasmo, la disciplina, el empeño
 354 y como da su ponencia, la preparación, la empatía que tiene con el
 355 grupo, me gusta si más que todo lo hace con dinámicas de grupo en el
 356 que los participantes de la ponencia puedan tener un rol importante
 357 dentro de la ponencia y sean partícipes de ello.

358

359 E: ¿Y en cuanto a lo lingüístico buscaría algo?

360

361 PI8: Si, me enfocaría en aspectos como el acento, en su forma de
 362 hablar, en su morfología en su sintaxis, en su semántica para poder de
 363 repente yo aprender y ver como lo hace y de repente emular algunas
 364 cosas que me puedan ayudar a mí a mi enseñanza y aprendizaje. Creo
 365 que el hablante nativo del inglés de repente te puede aportar un poquito
 366 más de ideas desde ese punto de vista lingüístico en este caso
 367 nosotros como hablantes de una segunda lengua podemos ver y
 368 denotar diferencias dentro de ella y que ese profesor te pueda dar
 369 aportes a nivel cultural un poco más allá, con otra visión de repente de
 370 lo que te puede aportar el venezolano. Sin ánimos de ofender pero es
 371 una visión muy personal... yo creo que si un estudiante se va al
 372 extranjero tiene que tener en cuenta que debe saber diferentes
 373 aspectos culturales, teniendo en cuenta por ejemplo la forma de
 374 saludar, como nosotros aquí en Venezuela si somos muy amigos nos
 375 podemos dar un beso en la mejilla, otras personas de otras culturas
 376 pueden verlo como algo ofensivo, hay ciertas cosas o ciertos aspectos
 377 que pueden ser muy tontos o de la cotidianidad de repente pueden
 378 marcar una diferencia en el trato con esa persona entonces es muy
 379 importante saber esos tipos de cosas o detalles que deberían abordarse
 380 porque pueden ser de repente despectivos para esa persona.

381

382 E: ¿Cómo define usted a un hablante nativo del inglés?

383

384 PI8: Es una persona que tiene que manejar, no necesariamente a la
 385 perfección porque nosotros ni siquiera como hispano hablantes, a
 386 veces no manejamos el idioma de manera correcta, pero si tener
 387 primero que todo la noción del entendimiento del contexto y de la idea
 388 principal que se debe comunicar.

389

390 E: Y cuando comparamos ese hablante nativo con uno no nativo, ¿qué
 391 ventajas o desventajas le ve usted al no nativo?

392

393 PI8: Entre las desventajas, no tener el conocimiento del contexto del
 394 que se quiera decir, de repente te están insultando y tu ni tienes idea de
 395 lo que te están diciendo, hasta la misma confianza, de repente la

Reconocimiento del profesor nativo

Reconocimiento del profesor nativo

Inclinación hacia el aprendizaje c
 Reconocimiento del profesor nativo

Importancia de la cultura inglesa

Vinculación de la enseñanza co

Vinculación idioma - cultura

Definición de hablante nativo

El inglés como capital

396 persona se puede sentir cohibida o insegura por de repente no conocer
 397 ese segundo idioma que de repente lo necesita y se va a sentir algo mal
 398 por no tener ese aval o ese conocimiento.

399

400 E: ¿Considera entonces usted importante que en las clases se les
 401 enseñe a los estudiantes ciertas frases específicas de ciertos contextos
 402 por ejemplo ciertos slangs que...?

403

404 PI8: Si claro, ciertos dichos, ciertas frases que de repente nosotros
 405 utilizamos y para ellos que pueden significar y así... si a mí me gusta
 406 dar ese tipo de slang words, o quotes para que ellos se familiaricen un
 407 poquito con ese tipo de cosas...

408

409 E: En uno de los cuestionarios le preguntaba acerca de las habilidades
 410 que debe tener un profesor de inglés y usted me dijo que debe tener
 411 competencias metodológicas, a ¿qué se refiere con eso?

412

413 PI8: Bueno para mí son las diferentes estrategias que tu vayas aplicar
 414 dentro de tu clase, no lo vas a hacer de una manera muy monótona
 415 porque las personas se pueden cansar y mas ante un idioma, tienes
 416 que ser bastante diverso, bastante innovador para poder llegar a la
 417 comprensión y al entendimiento e interés de los participantes. Por
 418 ejemplo yo soy muy partícipe de los debates, de crear temas
 419 controversiales e iniciar un debate... todo con respeto porque hay que
 420 respetar las ideas de cada quien. Pero me gusta crear ese ambiente en
 421 el que todo el mundo sea partícipe de ese momento, de ese acto
 422 educativo... es muy importante que cada quien tenga su visión, su
 423 punto de vista, de tener su argumento ante ciertos temas, y eso creo
 424 que tiene que ser un principio de cada ciudadano no tanto del acto
 425 educativo sino como ciudadano.

426

427 E: Me puede decir ¿qué significa para usted la pedagogía crítica?

428

429 PI8: Creo que es la manera en la que tú tienes la manera en la que vas
 430 a impartir tus clases y es tu pensamiento acerca de los diferentes
 431 métodos y las diferentes maneras en las que tú quieras abordar tus
 432 clases. No toda persona va a dar sus clases de una manera igual. De
 433 repente un profesor es de corriente constructiva, pero hay otras
 434 personas que son muy conductistas, hay otras personas que se van por
 435 un paradigma ecológico, hay otros que son más prácticos, otros que
 436 son más de la teoría, entonces son diferentes temas, diferentes
 437 paradigmas, que cada quien es libre de escoger su línea y abordarlo de
 438 la mejor manera en la que se sienta más cómodo tanto el profesor
 439 como los alumnos. Por ejemplo yo soy más del constructivismo, soy
 440 más de las personas que me gusta crear, generar ideas y conceptos a
 441 través de las ideas previas de mis estudiantes. Y así vamos
 442 construyendo una idea y cada quien toma los puntos relevantes y
 443 vamos construyendo el concepto juntos.

444

445 E: ¿Y en cuanto a los enfoques o métodos para la enseñanza del inglés
 446 cuál utiliza usted?

447

448 PI8: Pienso que el enfoque comunicativo porque cuando tú te enfrentas
 449 con una segunda lengua, que es lo primero que tienes que manejar
 450 cuando tu utilizas las 4 habilidades, comunicar, hablar, entonces... lo
 451 primero que tienes que hacer es expresar tus ideas a través del habla...

452

Estrategias cognitivas~

Estrategias cognitivas~

Rol del docente

Competencias críticas en el estu

Definición de pedagogía crítica

Necesidad de abrirse a otros enf

Enfoque comunicativo para la ense

Enfoque comunicativo para la ense

453 E: ¿Cómo integra usted la pedagogía crítica en sus clases?

454

455 PI8: Creo que a través de la auto reflexión. Si por ejemplo nos ponemos
456 a discutir de cómo está el país, porque a veces salen a la luz esos
457 temas tan delicados en una situación política y social del país, entonces
458 yo siempre invito a las personas a que hagan una autorreflexión de
459 cómo se sienten ustedes acerca de lo que estamos viendo, qué
460 ventajas o desventajas, qué lado positivo y qué lado negativo hay de
461 toda esta situación, a qué le podemos sacar provecho y a qué no o qué
462 podemos mejorar. Siempre ellos tratan de darme sus puntos de vista
463 acerca de lo que ellos piensan y ven qué es convincente o qué no es
464 convincente y ellos expresan sus ideas respetando el punto de vista de
465 cada quien...

466

467 E: Algunos autores consideran el salón de clases como un
468 "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y
469 culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su
470 opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben
471 abordarse en las clases de inglés?

472

473 PI8: Si son necesarias, siempre tiene que ser algo tocante en la
474 realidad que estamos enfrentando independientemente sea buena o
475 sea mala. Cada clase, así sea con un mismo grupo pero cada día tú vas
476 a ver algo diferente, habrán temas nuevos que abordar, que discutir,
477 siempre hay cosas que van cambiando todos los días y siempre hay un
478 aporte, algo que decir sea positivo o sea negativo, sea de una manera
479 constructiva o sea de una manera a veces despectiva pero siempre hay
480 que tocar ese tipo de temas...

481

482 E: Bueno profesora muchas gracias por su tiempo y por la entrevista
483 brindada.

484 PI8: De nada.

 Vinculación de la enseñanza co

 La clase de inglés como medio p

 Vinculación de la enseñanza con

001 E: Entrevistador
 002 PI9: Profesor informante 9.
 003
 004 E: ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el
 005 mundo?
 006
 007 PI9: Yo creo que lo principal es porque es un idioma muy fácil. Es fácil
 008 en la forma gramatical, en su forma lingüística, e incluso para explicar
 009 es un idioma fácil y es un idioma muy técnico, si tú ves todos los
 010 instructivos tu vas a ver es el inglés, no te van a dar las instrucciones en
 011 chino sino en inglés porque es un idioma muy fácil de aprender y
 012 segundo por el alcance de los países más desarrollados o que llevan la
 013 batuta en eso pues son de habla inglesa.
 014
 015 E: ¿Y cómo percibe usted el alcance de esos países que usted
 016 considera que han llevado la batuta a nivel mundial?
 017
 018 PI9: Yo lo veo neutral, normal.
 019
 020 E: Algunos autores afirman que la educación en general, y por ende, la
 021 enseñanza del inglés son actos apolíticos ¿Cuál es su opinión al
 022 respecto?
 023
 024 PI9: ¡Apolíticos, si claro! No creo que entre en un contexto más allá, es
 025 como la enseñanza de cualquier asignatura, bueno el ser social es un
 026 ser político, pero ver la política desde que punto de vista, porque si es la
 027 partidista, ya es otra cosa y ahí si no entraría para nada la enseñanza
 028 de una asignatura, pero si es la política como un medio para
 029 desenvolverse los pueblos, ahí tendríamos que ver, no sé. Es depende
 030 desde el contexto que usted lo vea para decir si es político o no.
 031
 032 E: Por ejemplo en nuestro caso, la enseñanza y aprendizaje del inglés
 033 en Venezuela...
 034
 035 PI9: Es neutra totalmente porque lo digo como docente de inglés de una
 036 universidad directa del gobierno porque es la Universidad Bolivariana
 037 de Venezuela, y ésta es un proyecto bandera del gobierno. Y
 038 enseñamos inglés, entonces el inglés no tiene nada que ver con la parte
 039 política de Venezuela o directriz.
 040
 041 E: Algunos autores consideran el salón de clases como un
 042 "microcosmos" donde se reflejan y reproducen las realidades sociales y
 043 culturales que se presentan a nivel macro en el mundo, según su
 044 opinión ¿cree que estos aspectos de orden social y cultural deben
 045 abordarse en las clases de inglés?
 046
 047 PI9: Hay que hacerlo porque se supone que tienes que contextualizar tu
 048 enseñanza, y recuerdo que entré en una etapa reflexiva en una de tus
 049 preguntas de los cuestionarios que decía si el docente debería ser de
 050 habla hispana o en ese caso venezolano, y yo creo que ahí es donde
 051 juega un papel muy importante que el docente sea del contexto porque
 052 va a conocer cuáles son los intereses del estudiante, y el estudiante en
 053 este caso tiene que saber de todo, de las noticias nacionales e
 054 internacionales y un docente tiene que manejar todo, porque si tu
 055 quieres que tu estudiante se interese por lo que tú estás hablando por lo
 056 que tu estas manejando, tienes que hablar lo mismo que ellos y estar
 057 en concordancia con lo que se está manejando a nivel nacional,

El inglés como lengua sencilla, p
 Razones económicas de la expar

Enseñanza apolítica~
 Enseñanza apolítica~
 Enseñanza apolítica~

Vinculación de la enseñanza con lc

Importancia de contextualizar la
 Importancia de contextualizar la

058 internacional.

059

060 E: Me puede relatar una experiencia de sus clases, como relaciona lo
061 macro del mundo con lo micro en este caso su clase de inglés...

062

063 PI9: Inicio las clases siempre con las noticias que hay. Por ejemplo hoy
064 habla el presidente de su memoria y cuenta, entonces yo empezaría si
065 tuviera que dar clases esta noche con ¿cómo les pareció? ¿Que
066 pueden decir de eso? De repente si es una oración en presente
067 perfecto que la voy a manejar bueno, the president has talked about...
068 trato de manejar lo que estoy dando de ejercicios con la actualidad
069 porque los muchachos así se interesan y saben de qué estoy hablando.

070

071 E: Y ¿esa parte reflexiva de debates la hacen en inglés o en castellano?

072

073 PI9: La hago en español, pero se puede dar alguna parte en inglés. O
074 sea si es manejar nombres de países, nombres de productos, depende
075 de la asignatura que esté dando porque si estoy con los estudiantes de
076 educación, manejo mas vocabulario en inglés, si es a los estudiantes de
077 administración o comunicación social, puede ser mas en español, pero
078 a nivel de ejercicios y eso si seria en inglés.

079

080 E: Algunos autores de la lingüística crítica afirman que el inglés y su
081 enseñanza privilegia a un grupo social sobre otros, ¿qué opina usted al
082 respecto?

083

084 PI9: no, no creo que se dé una estratificación porque sepa o no inglés.
085 Claro a nivel laboral el que tu sepas inglés te pone por encima de
086 alguien que no sepa inglés. Pero yo no lo vería como un estrato social
087 sino como una habilidad de más. Un estrato social no lo vería así. Para
088 mí el inglés es una herramienta más del que lo tiene.

089

090 E: Si tuviera la oportunidad de participar en un seminario sobre
091 estrategias para enseñar inglés y hay solo dos secciones, una dictada
092 por un profesor nativo y la otra por un profesor venezolano de una
093 universidad reconocida del país, ¿en cuál de las dos secciones se
094 registraría y por qué?

095

096 PI9: Creo que en la del venezolano porque sabe cómo va a llegar, sabe
097 de verdad las ventajas y desventajas de manejar ese idioma con los
098 estudiantes, o sea si de verdad pueden aprender o no pueden aprender
099 porque se supone que tu aprendiste inglés, tu tuviste que aprender
100 inglés, en cambio el que habla inglés, no tuvo que aprender inglés,
101 entonces podría estar en desventaja la persona que va a... si es de
102 estrategias escogería la persona que habla español porque sabría
103 cuales son las ventajas y desventajas al momento de aprender y que
104 podría utilizar mejor para adquirir el idioma. O sea, que le sirvió a él
105 para eso y que no. La contextualización de las estrategias también,
106 puede contextualizar mas alguien que sea venezolano a alguien que
107 venga de afuera, y eso es importante en el aula de clases.

108

109 E: La mayoría de profesores en las encuestas también mencionaron
110 que hay que contextualizar la enseñanza, ¿usted me puede definir con
111 sus palabras, que significa eso?

112

113 PI9: Es llevar al aula ejemplos vivos, relacionar con la realidad del
114 estudiante, con la realidad de la comunidad, que no sea surrealista, sino



Experiencias en el uso de la lengua

El inglés como capital
El inglés como beneficio en el ár
El inglés como capital

Fortalezas del profesor no nativo
Fortalezas del profesor no nativo
Fortalezas del profesor no nativo

Significado de contextualizar la en

115 que sea real lo que les estoy enseñando y que el estudiante de verdad
 116 conozca para qué les sirve. Ya lo otro vendría siendo más objetivo a la
 117 enseñanza mera de una teoría. Yo creo que contextualizar va más que
 118 todo con el contenido, más que las estrategias o materiales es mas el
 119 contenido que se utiliza. Si voy a dar una clase por ejemplo de
 120 pronombres, si es un primer año, utilizaría que los estudiantes manejen
 121 los pronombres y los sustituyeran por los nombres de sus padres, de
 122 sus madres, de gente conocida de nombres de profesores de ellos, de
 123 artistas, por ejemplo yo utilizaría, Shakira is a singer, entonces llévenlo
 124 con el pronombre, she is a singer, y cosas así. Cosas que ellos
 125 conozcan, no una persona X, María, Petra y no saben quienes son esas
 126 personas. Es mejor relacionarlo con personas que ellos conozcan y eso
 127 les llama más la atención.

Significado de contextualizar la e

Aprender haciendo

128
 129 E: En uno de los cuestionarios usted me mencionó que una de las
 130 metodologías que usted considera más importantes es la del enfoque
 131 comunicativo, me gustaría saber por qué usted la considera así...

Enfoque comunicativo para la ense

132
 133 PI9: Porque ahí tu estas manejando diferentes habilidades estas
 134 manejando la habilidad del speaking, del listening, del writing porque tú
 135 en las cuestiones comunicativas puedes enviar cartas, manejas todas
 136 las habilidades...

137
 138 E: En uno de los cuestionarios usted también me dice que no es
 139 pertinente utilizar la lengua materna en las clases de inglés...

Importancia del uso de la lengua n

140
 141 PI9: Bueno ese sería el deber ser. Yo debería dar mis clases
 142 completamente en inglés, pero por ejemplo con los muchachos adultos
 143 yo no puedo hacer eso, yo tengo que utilizar el español. Pero el deber
 144 ser está muy lejos de la realidad. Los estudiantes a veces no entienden
 145 y uno tiene que utilizar el español. El deber ser es darla toda en inglés
 146 pero a veces toca utilizar la lengua materna.

147
 148 E: El acento en inglés es un aspecto que, para muchos docentes, hoy
 149 día, no merece tanta importancia ¿Qué piensa usted al respecto?

Poca importancia al acento nativo

150
 151 PI9: No, no es importante porque se supone que manejar un idioma tu
 152 no dejas de hablar español porque tu no tengas un acento como el
 153 mejicano o el argentino o el colombiano, o sea lo importante es la
 154 comunicación, el mensaje que tú quieras transmitir, mas no el acento.

155
 156 E: Y ¿qué variedades de acento del inglés conoce usted?

Percepciones de algunas variedad

157
 158 PI9: El inglés neoyorquino es muy cortadas las palabras, el inglés
 159 canadiense que fue el que me tocó a mí pues viene más influenciado
 160 por el francés, mas en la parte de Toronto y tienen palabras del francés
 161 pero es un inglés muy cómodo, no es el rígido del inglés de Inglaterra
 162 que es muy como con pronunciación muy ruda, y esos creo que son los
 163 que puedo resaltar mas.

164
 165 E: Varios de los profesores también mencionaron que una de las
 166 desventajas de los profesores de inglés venezolanos es el no haber
 167 vivido ni trabajado ni estudiado en un país de habla inglesa, ¿qué opina
 168 usted al respecto?

La no experiencia de vida en el ext

169
 170 PI9: No eso no tiene que ser una desventaja, porque hay docentes que
 171 no han vivido en un país y son excelentes docentes de inglés. O sea no

172 creo que eso sea una desventaja. Hay quien tenga la oportunidad pero
173 el que no eso no le desmerita, igualito son excelentes profesores.

174

175 E: También mencionaron que es muy importante conocer la cultura de
176 los países de habla inglesa...

177

178 P19: Si es importante. Claro que si es importante porque uno como
179 docente de inglés se convierte en un informante de esa cultura, porque
180 los estudiantes te preguntan, mira profe como es eso de vivir en
181 Canadá, en Inglaterra, y uno tiene que conocer. Bueno a uno le dan las
182 bases en la universidad y eso llenó un poco esa carencia que uno tiene
183 de información, y uno constantemente revisar los nombres de los
184 presidentes, las capitales, los estados de esos países de habla inglesa.
185 Particularmente, yo cierro el inglés II de la universidad, ellos cierran con
186 exposiciones de los países de habla inglesa que pertenecen a la OPEP
187 y a la CELAC. Por ejemplo lo más cerca que se ve es Trinidad y
188 Tobago que hablan inglés, y Guyana, y hablar de su cultura porque me
189 parece importante que ellos conozcan eso. En esas exposiciones ellos
190 incluso hablan de sus comidas, tienen que hacer la comida, del mapa,
191 las banderas, los presidentes, moneda.

192

193 E: ¿Y con los chicos de bachillerato como haces para abordar estos
194 temas?

195

196 P19: Bueno con ellos casi no porque apenas doy en primer año de
197 bachillerato entonces allí lo que más se maneja es vocabulario básico y
198 más énfasis en lo gramatical. Aunque los chicos que llegan hoy ya
199 conocen un poco más del idioma por lo de la internet, los programas de
200 comiquitas como Dora que te enseñan el inglés y ya no vienen tan en
201 cero como venían antes.

202

203 E: ¿Me puede hablar sobre las ventajas y desventajas que pueden
204 tener los profesores de inglés venezolanos?

205

206 P19: La ventaja es el conocer a Venezuela y conocer las falencias que
207 se pueden tener al aprender el idioma, o sea como venezolana sé que
208 es lo que se aprende en primer año, que es lo que se aprende en
209 segundo año, lo que uno aprende en bachillerato, en primaria y puedo
210 agarrarme de allí, puedo empezar de las debilidades y con esas
211 debilidades convertirlas en fortalezas. Entre las desventajas, tal vez que
212 la formación pudiera ser débil, dependiendo de cómo se vea, pero eso
213 está en uno, en la persona. No vería tantas desventajas como ver las
214 ventajas.

215

216 E: También existe el debate en cuanto a denominar a ciertas personas
217 nativas del inglés y a otras no nativas. De acuerdo con sus
218 concepciones, ¿qué significa para usted un docente nativo del inglés?

219

220 P19: El docente nativo es el que tenga el inglés como lengua materna.
221 Creo que ese es el docente nativo, es como lo aprendimos.

222

223 E: También se habla del inglés estándar, ¿usted me puede definir ese
224 inglés estándar?

225

226 P19: Es el inglés de uso común, el inglés técnico, el que no refiere a
227 aspectos de acentuación sino de manejo común, no sé es que no... yo
228 creo que lo hablan las personas que adquieren el inglés como segunda

Relación profesor-cultura e ideo

Vinculación idioma - cultura

Enseñanza tradicional

Fortalezas del profesor no nativo

Definición de hablante nativo

Definición de inglés estándar
Manejo del inglés estándar

229 lengua, los medios de comunicación social, los noticieros CNN y esos
 230 creo que manejan un inglés estándar.
 231
 232 E: También en uno de los cuestionarios hacía una pregunta relacionada
 233 con la pedagogía crítica, quisiera saber ¿cómo define usted la
 234 pedagogía crítica?
 235
 236 PI9: La pedagogía crítica creo que es la que hace que el estudiante
 237 infiera sobre qué está aprendiendo, qué no está aprendiendo, conozca
 238 sus falencias, y de allí parta hacia la construcción de sus
 239 conocimientos. De que sea reflexivo de que si lo que está aprendiendo
 240 y el docente también sería hacia lo que está enseñando, es decir
 241 reflexivo, una autoevaluación constante, una autoevaluación,
 242 heteroevaluación y co- evaluación de lo que se está asimilando... Tu
 243 sabes que en el currículo bolivariano se manejan las cuatro habilidades,
 244 ser, hacer, conocer, y convivir, el ser humano no es un ser aislado y
 245 tiene que primero ver cómo están en el ser, qué estoy aprendiendo, que
 246 estoy adquiriendo, en el conocer qué es lo que estoy aprendiendo y el
 247 para qué lo estoy aprendiendo que es el hacer, y el convivir porque no
 248 soy un ser asocial, soy un ser social, y necesito saber si lo que estoy
 249 aprendiendo me ayuda en una comunidad, en un colectivo, si es bueno
 250 para el colectivo, si estoy aprendiendo yo, si están aprendiendo mis
 251 compañeros, y yo creo que eso es primordial para la enseñanza y del
 252 idioma más.
 253
 254 E: Profesora y en cuanto a los materiales que usted maneja, me
 255 gustaría saber un poco de ellos.
 256
 257 PI9: Bueno en primer año, los materiales que utilizo son los sellos, uno
 258 los adquiere. También que los muchachos busquen recortes para los
 259 árboles genealógicos, son variados, tú no te puedes quedar en una sola
 260 cosa y a nivel de universidad si les llevo más material fotocopiado que
 261 yo lo fotocopio, puedo llevar desde crucigramas que es lo más sencillo,
 262 sopas de letras, hasta lecturas como de países o de cualquier tema
 263 político, social que se esté manejando. Libros no utilizo, sin embargo
 264 ahorita, a nivel de liceos te están dando lo que es la colección
 265 bicentenario, es una herramienta más, mas no es una camisa de fuerza.
 266 Es lo que el gobierno venezolano le está dando ahorita al Estado, a los
 267 estudiantes y es de forma gratuita. Se supone que si te están dando
 268 eso es para que lo utilices.
 269
 270 E: En uno de los cuestionarios yo preguntaba ¿a quién o quienes cree
 271 usted que pertenece el inglés?, usted me respondió, el idioma es de
 272 quien haga uso de él, ¿por qué cree usted eso?
 273
 274 PI9: Porque yo no creo que el idioma sea de una sola persona, es
 275 decir, yo no creo que el español sea de un Venezolano, el español es
 276 de mucha gente, del que lo hable, o el español es de España, no
 277 porque para nosotros es también nuestra lengua materna entonces el
 278 idioma es de quien lo hable de quien haga uso de él.
 279
 280 E: Bueno profesora, muchas gracias por la entrevista.
 281 PI9: De nada.
 282



Definición de pedagogía crítica



Competencias del conocer y hacer



Materiales para la enseñanza de



Materiales para la enseñanza de



Pertenencia del inglés