



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN

PREFERENCIAS Y ACTITUDES  
DE LOS ALUMNOS DE LA LEI  
HACIA ALGUNAS VARIANTES DEL INGLÉS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A

Anna Cristina Armijo Gallardo

Asesora: Dra. Patricia Jean Andrew Zurlinden

Enero de 2013.

## **GRACIAS:**

A mis padres, por su apoyo incondicional en todo momento, el cual ha sido mi mayor inspiración.

A mi asesora y sinodal, Dra. Patricia Jean Andrew Zurlinden, por sus sabios consejos y enseñanzas, los cuales fueron fundamentales para esta investigación.

A mis sinodales:

Lic. Leticia Juárez Ortega

Mtra. María Cristina Borja Tavizón

Mtra. Ana María Martínez Gutiérrez

Lic. Ana Laura Díaz Mireles

Por su valiosa retroalimentación.

## Índice

	Página
CAPÍTULO 1. Introducción	3
1.1 Institución	4
1.2 Plan de estudios de la LEI (2000)	4
1.3 El aprendizaje de inglés en la LEI	5
1.4 Propósito y justificación de la investigación	8
1.5 Organización de la investigación	9
CAPÍTULO 2. Marco referencial	12
2.1 La enseñanza de inglés	12
2.1.1 El profesionalista de enseñanza de inglés en el mundo	17
2.1.2 El profesionalista de enseñanza de inglés en México	21
2.1.3 NESTs y non-NESTs	25
2.2 Actitudes y preferencias hacia el inglés y las culturas anglófonas	29
2.2.1 Actitudes hacia algunas variantes	30
2.2.2 Preferencias hacia algunas variantes	33
2.2.3 Estereotipos en torno a algunas variantes y culturas	35
CAPÍTULO 3. Metodología	40
3.1 Marco metodológico	40
3.2 Preguntas de investigación	41
3.3 Población	41
3.3.1 Criterios de selección	41
3.3.2 Características	42
3.4 Instrumentos	42
3.4.1 <i>Matched-guise</i>	42
3.4.2 Cuestionario	44
3.5 Procedimiento	45
3.6 Organización y análisis de datos	46
<i>Matched-guise</i>	
Cuestionario	
CAPÍTULO 4. Discusión de los resultados y recomendaciones	47
4.1 <i>Matched-guise</i>	47
4.2 Cuestionario	52
4.3 Conexiones	60
Conclusiones	62
Anexos	65
Fuentes consultadas	72

## 1. Introducción

*In today's complex and globalising world, well-trained, multilingual and culturally sophisticated teachers are needed to teach learners of English...*

*It is time for those involved in the ELT profession to resist the employment of untrained native speaker teachers*

(Andy Kirkpatrick, profesor en el Instituto de Educación de Hong Kong, en Graddol 2006:121).

Es un hecho que un mundo globalizado y complejo, como en el que se vive hoy en día, demanda no sólo una mejor educación, sino también una comunicación más eficiente e integradora entre las sociedades que lo conforman. De igual forma, es bien sabido que la posición privilegiada con la que cuenta el idioma inglés por encima de otras lenguas alrededor del mundo, debida a su gran difusión, lo ha convertido en uno de los idiomas más utilizados por diferentes naciones como una lengua de uso común.

Por otra parte, se sabe también que aquellos países en donde los niveles de manejo de esta lengua son bajos, tienen un rezago académico-cultural en comparación con aquellas naciones donde se cuenta con un amplio dominio del inglés.

Por lo tanto, se considera de suma importancia que un país cuente con profesionistas en la enseñanza de inglés que estén cada vez mejor preparados, así como conscientes de la predominancia de este idioma, no sólo en las naciones de habla inglesa, sino también en países donde esta lengua ha cobrado tanta relevancia en distintos ámbitos, como son el económico, el cultural y el académico. Además, en la actualidad, los profesionistas en la enseñanza de este idioma necesitan estar familiarizados con una diversidad de variantes del inglés, tomando en cuenta que ninguna tiene supremacía sobre la otra; por el contrario, todas se complementan y crean una enorme gama de oportunidades de enseñanza sobre las distintas culturas, tanto donde nació este idioma, como en los países que lo han adoptado como *lingua franca* o como segunda lengua.

Es por esto que el propósito de la presente investigación es conocer las preferencias y actitudes hacia algunas variantes del inglés de los alumnos del primer y tercer semestre de

la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), quienes se preparan para ser profesionistas en la enseñanza de esta lengua. Este estudio proporcionará una perspectiva más amplia acerca del conocimiento e ideas en general que tienen los estudiantes de dicha licenciatura sobre algunas variantes, para de esta forma poder comparar estas ideas con el perfil del egresado de la LEI y el del profesionista en enseñanza de inglés alrededor del mundo, de acuerdo con Graddol (2006) y McKay (en Seidlhofer, 2004), entre otros.

## **1.1 Institución**

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés se imparte en la FES Acatlán, un centro educativo ubicado al noroeste de la Ciudad de México, el cual cuenta hoy en día con un cuerpo estudiantil compuesto por cerca de 20,000 alumnos. Fundada hace 36 años como Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán y habiendo obtenido el rango de Facultad de Estudios Superiores (FES) desde 2004, su mayor finalidad ha sido brindar opciones educativas de distintas áreas a nivel superior a un mayor número de estudiantes de diferentes zonas de la Ciudad de México y el área metropolitana (<http://www.acatlan.unam.mx>). Asimismo, la FES Acatlán cuenta con una amplia oferta educativa en las áreas de Ciencias Jurídicas, Diseño y Edificación, Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas y Humanidades (<http://www.acatlan.unam.mx>).

Dentro de esta última se imparte la LEI, la cual fue fundada en 1985 con el objetivo de formar profesionales en la enseñanza de inglés con un alto dominio de esta lengua, así como un amplio conocimiento de los aspectos culturales que engloban a la cultura anglosajona (<http://www.acatlan.unam.mx>).

## **1.2 Plan de estudios de la LEI (2000)**

La LEI consta de nueve semestres que abarcan áreas de estudio que van desde conocimientos metalingüísticos del inglés, pasando por la historia de la civilización anglosajona, así como sus expresiones literarias en países de habla inglesa.

De igual forma, este plan de estudios comprende métodos de investigación para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, así como el diseño y evaluación de planes y programas de estudio. Además, engloba el análisis crítico de tanto teorías como métodos

en las áreas de Lingüística Aplicada y Teórica, sin perder de vista las relaciones socioculturales entre el español y el inglés (<http://www.acatlan.unam.mx>).

Un profesional con los conocimientos necesarios en las áreas de inglés, cultura y civilización de los países angloparlantes, literatura anglosajona, sistema y uso de la lengua, pedagogía y metodología de la investigación y español, no se puede formar en un curso técnico de un año. Por esta razón, la Licenciatura en Enseñanza de Inglés ofrece una opción a nivel universitario para la formación de docentes en esta área que tanto requiere el país en la actualidad (Plan de estudios, ENEP Acatlán, 2000, Vol. I).

De acuerdo con el Plan de estudios (ENEP Acatlán, 2000, Vol. I), los egresados podrán desarrollarse de manera profesional como docentes e investigadores en instituciones gubernamentales y privadas en actividades que estén relacionadas con la enseñanza de inglés, así como en la industria y el comercio. Si bien el campo de trabajo del egresado de la LEI abarca en gran parte la enseñanza del idioma principalmente a nivel universitario, también puede desempeñarse en las áreas de interpretación y traducción, así como en centros de investigación y educación en el campo de la Lingüística. Cabe mencionar que los alumnos de la LEI también se desempeñan de manera exitosa como profesores de español para extranjeros, ya que los principios metodológicos de la enseñanza de inglés se pueden aplicar a otros idiomas.

De esta forma, si se toman en cuenta las estadísticas de la importancia del inglés mundialmente y las implicaciones del Tratado de Libre Comercio (TLC) en México, se podría decir que es una profesión con posibilidades ilimitadas de crecimiento en un futuro próximo, ya que el conocimiento de este idioma es crítico en muchas áreas, tales como el turismo, el cual tiene un impacto directo en la economía nacional (Plan de estudios, ENEP Acatlán, 2000, Vol. I).

### **1.3 El aprendizaje de inglés en la LEI**

El egresado de esta carrera debe contar con una serie de características que le permitirán tener un óptimo desempeño, no sólo en cuanto a conocimientos sobre metodología y educación, sino también en torno a la lengua, así como los distintos factores que ésta engloba, tales como cultura, literatura y fonética, por nombrar algunos.

La licenciatura consta de nueve semestres, de los cuales desde primero hasta octavo semestre la asignatura de inglés es obligatoria, convirtiéndola en una de las materias más importantes a lo largo de la carrera, ya que el dominio de esta lengua es precisamente una de las características principales con las que debe contar todo egresado de la LEI. A lo largo de estos semestres los alumnos reciben la preparación pertinente para poder presentar exitosamente los exámenes de *First Certificate in English* (FCE), el cual certifica un nivel intermedio avanzado; *Certificate in Advanced English* (CAE), para aquellos que demuestran un nivel avanzado, y *Certificate of Proficiency in English* (CPE), que acredita un nivel de dominio de la lengua que más se asemeja a un hablante nativo de inglés.<sup>1</sup> Cabe resaltar que el objetivo principal de esta asignatura implica la formación de profesionistas no nativos con un destacado dominio del idioma, no sólo como aprendientes de una L2, sino también como futuros profesores de esta lengua.

Por otro lado, debido a la cercanía geográfica que existe entre México y Estados Unidos se tiene como resultado un importante intercambio cultural mucho más significativo en comparación con el que existe entre nuestro país y las naciones angloparlantes de Europa. En el aula de clases es ampliamente notable la influencia que la cultura estadounidense ha tenido en sus alumnos, no sólo en términos de conocimientos en torno a la idiosincrasia y estilo de vida de este país, sino también en aquellos que afectan la producción de la lengua de los estudiantes tanto a nivel léxico (vocabulario, expresiones idiomáticas, etcétera) como fonético (pronunciación y acento).

Sin embargo, existen muchas más variantes de inglés de las que se manejan en el salón de clases, incluyendo tanto aquellas propias de los países angloparlantes como las de los países donde ésta no es la lengua materna de sus habitantes, como es el caso de los propios estudiantes de la LEI. Estas variantes no sólo pertenecen a los países cuya lengua oficial es la lengua inglesa, sino también aquellos en los que el inglés se ha convertido en una “lengua global”.

---

<sup>1</sup> Estas certificaciones oficiales son expedidas por la Universidad de Cambridge en Inglaterra, las cuales cuentan con alto prestigio, así como validez internacional de por vida. Cabe mencionar que los estándares de esta Institución británica están basados en el Marco Común de Referencia Europeo, el cual utiliza como escalas de dominio de la lengua A1 y A2 (para niveles básicos), B1 y B2 (para niveles intermedios) y C1 y C2 (para niveles avanzados, con capacidades comunicativas casi propias de un nativo hablante).

De acuerdo con Crystal (2003), existen dos formas en que una lengua puede recibir el estatus de "lengua global".

*Firstly, a language can be made the official language of a country, to be used as a medium of communication in such domains as government, the law courts, the media, and the educational system. To get on in these societies, it is essential to master the official language as early in life as possible. Such a language is often described as a "second language", because it is seen as a complement to a person's mother tongue or "first language".*

*Secondly, a language can be made a priority in a country's foreign language-teaching, even though this language has no official status. It becomes the language which children are most likely to be taught when they arrive in school, and the one most available to adults who –for whatever reason- never learned it, or learned it badly, in the educational years (Crystal 2003:4).*

Asimismo, Crystal (2003) hace referencia a países como China, Rusia, Alemania, España, Egipto y Brasil, mismos que forman parte de las más de 100 naciones en donde el inglés es el idioma más enseñado como lengua extranjera. Por supuesto México podría ser agregado a esta lista, debido en gran parte a que en este país existe una demanda que crece día a día por enseñar y aprender inglés como lengua extranjera en numerosos ámbitos y contextos, convirtiéndose así en una lengua global.

La participación de México como miembro del Tratado de Libre Comercio junto con Canadá y los Estados Unidos, lo cual reitera la urgencia de la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés para competir en un mundo de globalización (Plan de estudios, ENEP Acatlán, 2000, Vol. I, p. 7).

Dicho esto, se podría inferir que hoy en día no sólo se necesitan más maestros de inglés como lengua extranjera en México, sino también se requiere que cuenten con una preparación multidisciplinaria y efectiva que les permita hacer frente a las relaciones que éste sostiene con las diversas naciones tanto angloparlantes como otras en donde el inglés funge como *lingua franca* en distintos ámbitos. Esto implica conocimientos sobre las variantes de inglés, así como de las diferentes culturas en donde se habla este idioma.

Esta es precisamente la formación con la que, de acuerdo al Plan de estudios (2000) de la LEI, todo egresado de dicho programa debe contar, ya que no se puede negar que hoy en día se vive en un mundo globalizado en términos tanto políticos como económicos, en el cual el inglés rápidamente se consolida como una lengua común mundial (Plan de estudios, ENEP Acatlán, 2000, Vol. I).

De igual modo, es fundamental mencionar que, debido en gran parte a la globalización, es de suma importancia que como futuros maestros de inglés, los alumnos de la LEI se encuentren familiarizados con diferentes variantes de la lengua, lo cual les daría una gran ventaja con respecto a otros docentes de inglés en términos de preparación profesional, ya que los convertiría en profesores mucho más competentes y efectivos en un mundo en el cual las fronteras de la comunicación tanto verbal como escrita se ven cada vez más reducidas gracias al poder de los medios.

#### **1.4 Propósito y justificación de la investigación**

El objetivo de esta investigación es recopilar información sobre las preferencias y actitudes de los alumnos de la LEI en torno a algunas variantes de inglés, para saber si existen marcadas diferencias de opinión, puntos de vista y/o posiciones neutrales, o bien conflictos en sus preferencias y actitudes con respecto a una(s) u otra(s) variante(s).

Específicamente se pretende averiguar cuáles son los conocimientos en torno a algunas variantes de inglés con las que cuentan los estudiantes de la LEI, qué piensan sobre éstas y por qué, ya que serán precisamente ellos los futuros profesionales con formación académica a nivel universitario quienes trabajen en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en un país donde esta lengua goza de una gran popularidad por los factores previamente mencionados, pero que también demanda tanto a los maestros de esta lengua como a la sociedad misma una competitividad y profesionalismo que crecen día con día. Los resultados podrían dar una idea más clara sobre la importancia que tiene para estos alumnos el mantener una postura abierta hacia distintas modalidades de este idioma en la actualidad.

A fin de lograr este propósito, se plantea la siguiente pregunta como guía de esta investigación:

¿Cuáles son las actitudes, opiniones y preferencias de la población de estudiantes de la LEI, con respecto a algunas variantes de inglés y sus respectivas culturas?

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, será posible averiguar hasta qué punto las preferencias y actitudes de los estudiantes previamente mencionados concuerdan con el perfil del egresado según el Plan de estudios (2000) de dicha

licenciatura, así como con el perfil idóneo de un profesor de inglés como lengua extranjera a nivel mundial.

Como un beneficio adicional de este estudio, se puede sugerir un enriquecimiento de las asignaturas de inglés, desde primer hasta octavo semestre, así como de Literatura en Lengua Inglesa I, II y III respectivamente, donde fuese necesario, a fin de que los alumnos de la LEI concluyan sus estudios con un amplio conocimiento de estas variantes y de las culturas relacionadas con ellas. De esta manera podrían tener un desempeño profesional que responda de manera mucho más eficiente a las necesidades comunicativas globales en torno al inglés de hoy en día.

Por lo anterior, se propone llevar a cabo una investigación exploratoria a fin de detectar las preferencias y actitudes de los alumnos de la LEI hacia algunas variantes de inglés y de esta forma poder conocer el lugar donde se encuentran con respecto a lo que se espera de ellos una vez que hayan terminado la licenciatura de acuerdo con el Plan de estudios de la LEI (2000), así como con las características que se buscan en un maestro de inglés como lengua extranjera (TEFL, por sus siglas en inglés), en otras partes del mundo, de acuerdo con Caine (2008), Kadha (2009), Seidlhofer (2003), Wichadee (2010), entre otros.

## **1.5 Organización de la investigación**

A continuación se presenta una descripción de los contenidos de esta investigación, así como las razones por las cuales se ha considerado pertinente su inclusión en este proyecto.

En este primer capítulo, al cual se le ha otorgado el nombre de Introducción, se da una descripción de la FES Acatlán, ya que ésta es la Institución en la que se presenta la problemática previamente mencionada. De igual forma, se habla acerca del Plan de estudios (2000) de la LEI, así como de sus principales objetivos. Posteriormente, se describe brevemente a la población que se utilizó para este estudio, incluyendo algunas de sus características más relevantes. Finalmente, se menciona la problemática que actualmente se presenta en la FES Acatlán, lo anterior permitirá al lector conocer y familiarizarse con los diversos factores que han dado lugar a este estudio.

El segundo capítulo corresponde al Marco referencial de este proyecto, en el cual se hace un análisis de la enseñanza de inglés, tanto en México, como en otras partes del mundo. S. López (2006) y Seidlhofer (2004). Esto es importante ya que se pretende hacer una valoración de la posición en la que se encuentra el profesor de inglés en México con respecto a sus colegas de otros países, tomando en cuenta el hecho de que actualmente se vive en un mundo globalizado, el cual es un factor clave, debido a que cada día aumenta el nivel de competitividad en la sociedad a nivel internacional.

Asimismo, se hace una descripción de los NESTs (*Native English-speaking Teachers*) y non-NESTs (*non-Native English-speaking Teachers*), mencionando sus características, incluyendo las fortalezas y áreas de oportunidad que distinguen a cada una de estas categorías. Más adelante, se aborda el tema de actitudes y preferencias hacia el inglés y las culturas angloparlantes, así como los estereotipos que existen dentro de la LEI en torno a algunas variantes de este idioma y sus culturas. Esta información sirve como trasfondo para entender las actitudes, preferencias y estereotipos de los estudiantes de la LEI hacia la lengua y cultura anglófona, mismas que son objeto de la presente investigación.

El capítulo tres trata acerca de la metodología utilizada para este proyecto, que se deriva de los objetivos del mismo. Se da una descripción de la población que ha sido elegida para esta investigación, incluyendo sus características, así como los criterios de selección empleados. Consecuentemente, se describen los instrumentos que se utilizaron para realizar la investigación, así como el diseño y validación de los mismos.

En la sección correspondiente al Procedimiento se indica cómo y cuándo fueron aplicados dichos instrumentos, los cuales se componen de una versión modificada de la técnica del *Matched-guise*, así como de cuestionarios. Posteriormente, se aborda el tema de la organización y análisis de los datos recopilados.

En el cuarto capítulo se discuten los resultados obtenidos y se hace una relación entre la información obtenida y el objetivo general de esta investigación.

Finalmente, en las Conclusiones se reflexiona sobre los hallazgos de esta investigación y cómo éstos podrían beneficiar tanto al cuerpo docente como al estudiantil dentro y fuera

del salón de clases. De igual manera, se presentan las sugerencias y/o recomendaciones de la investigadora para futuros estudios.

## 2. Marco referencial

En este capítulo se habla acerca de la importancia y prestigio que posee el inglés como la lengua extranjera más aprendida en México, así como en prácticamente el resto del mundo. En la primera sección, se describen algunas características de los profesores de diferentes áreas geográficas que imparten este idioma en el mundo de hoy y específicamente en México, enfocándose en la distinción entre los que son hablantes nativos (NESTs) y los no nativos (non-NESTs). Esto ofrece una perspectiva más amplia acerca del estatus con el que cuenta este idioma en la actualidad, hecho que ha propiciado una serie de fenómenos como son la necesidad de aprender inglés en cada vez más países y enseñarlo con un enfoque que fomente el respeto entre lenguas y culturas, sin poner a una por encima de la otra. En la segunda sección, se consideran las preferencias y actitudes que poseen los profesores, sus aprendientes y hablantes en general hacia las variantes del inglés.

### 2.1 La enseñanza de inglés

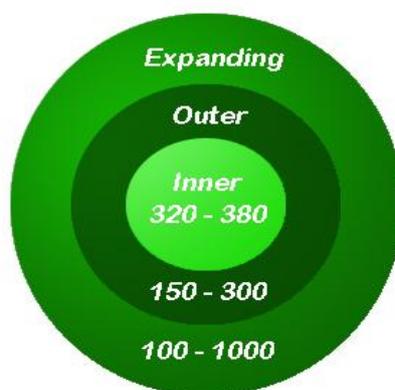
Es palpable el problema de comunicación entre personas de distintas naciones. Frente a éste, existen dos respuestas que tienen el fin de facilitar la comunicación entre distintos países: atender la demanda por aprender las lenguas de estas naciones, o bien, incrementar el uso del inglés como *lingua franca*. La segunda opción parece ser la más conveniente y también la más práctica, debido a que actualmente el inglés ya cuenta con el estatus de lengua común mundial.

La colocación del inglés como *lingua franca* alrededor del mundo se ha debido, sin duda alguna, a una mezcla de distintos factores, entre los cuales se encuentran los económicos, tecnológicos, políticos y culturales, por sólo nombrar algunos. De esta manera, se puede observar una notable influencia de la cultura anglófona, en especial de la cultura estadounidense, sobre numerosos países a través de los medios de comunicación, debido en gran parte al fenómeno de la globalización. Por otro lado, se debe tomar en cuenta a aquellos países que utilizan el inglés como lengua común entre ellos en los distintos

medios de comunicación para de esta forma poder trascender las fronteras que existirían si cada uno de éstos utilizara su lengua materna.

Una *lingua franca*, como lo ha sido el inglés desde hace mucho tiempo, es precisamente lo que permite a distintas naciones el poder comunicarse de una manera más efectiva entre sí, aportando ideas y puntos de vista sobre diversos temas por medio de una lengua común. Según Graddol: “As English becomes used more widely as a language of international reach, a greater diversity of viewpoints are represented” (2006:48). Como se ha mencionado anteriormente, estos factores han generado una demanda de profesores de inglés que crece día con día en México, así como en el resto del mundo.

Para ilustrar las distintas situaciones del inglés en el mundo, Kachru (1985) desarrolló el modelo de los *Concentric Circles of English* (Círculos Concéntricos del Inglés), (ver Figura 1) en el cual se dividen en tres categorías las naciones en las que se habla este idioma, así como el número de hablantes por categoría (estimado en millones). La primera, llamada el *Inner Circle* (Círculo interno), se refiere a los países angloparlantes, los cuales son básicamente Australia, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda y Sudáfrica.



**Figura 1: Círculos concéntricos del inglés (basado en Graddol 2000:10).**

Posteriormente, está el *Outer Circle* (Círculo externo), en el cual se encuentran aquellos países donde el inglés es una segunda lengua oficial e interpreta un papel importante en aspectos gubernamentales e institucionales, por razones que se remontan a la época en que éstos aún eran colonias. Entre los países que pertenecen a este círculo se encuentran: Filipinas, India, Nigeria, Singapur, Malasia, entre otros.

Finalmente, las naciones que pertenecen al *Expanding Circle* (Círculo en expansión) son aquellas en las que el inglés es ampliamente reconocido como un idioma para la comunicación internacional, a pesar de no ser una lengua oficial. Estas naciones son: China, Corea, Japón, Israel, así como numerosos países de Europa y América Latina, incluyendo a México. Es evidente que en la actualidad, el número de naciones pertenecientes a este último círculo rebasa por mucho al número de los dos primeros círculos, dando como resultado una enorme cantidad de hablantes no nativos de inglés.

De acuerdo con Graddol (2000), quien sigue la idea de Kachru, existen tres tipos de hablantes de inglés: aquellos cuya lengua materna es el inglés, aquellos quienes han aprendido el inglés como su segunda lengua y por último, aquellos quienes lo han aprendido como lengua extranjera. Ahora bien, México se encuentra dentro de esta última clasificación, ya que si bien en este país el inglés no es oficialmente una segunda lengua, gran parte de sus habitantes la aprenden, debido al estatus de lengua global con el que cuenta este idioma y su importancia como una *lingua franca*.

S. López (2006) identifica ciertos aspectos lingüísticos que pudieran contribuir a la supremacía del inglés como una lengua universal, tales como su escasa complejidad gramatical y la incorporación de un vocabulario con orígenes principalmente sajones y latinos, lo cual hace mucho más fácil la adquisición de esta lengua, esto, claro está, para aquellos hablantes de lenguas indo-europeas, ya que el aprendiente puede observar ciertas similitudes con su lengua materna. Sin embargo, algunas desventajas al aprender esta lengua podrían ser la ortografía y las frases coloquiales, en las que existen pocas reglas (Baugh y Cable, 1993).

De acuerdo con Seidlhofer (2004), el inglés ha alcanzado dimensiones globales, lo cual ha ocasionado que esta lengua sea utilizada en diversos ámbitos por hablantes nativos y no nativos por igual, los cuales moldean este idioma con la finalidad de responder a los distintos usos que le otorgan. La expansión de los medios electrónicos, sobre todo a través de Internet, ha contribuido al prestigio social que se les atribuye a aquellos que utilizan el inglés para comunicarse a nivel internacional. De igual modo, este idioma está siendo utilizado con fines prácticos por cada vez más personas, las cuales cuentan con niveles de dominio muy variados en términos de gramática, léxico y por supuesto, pronunciación. Seidlhofer (2004) describe este fenómeno como un proceso de internacionalización, en el

cual son los hablantes no nativos quienes de manera prácticamente inconsciente se encargan de dirigir el desarrollo del inglés como *lingua franca*, es decir, un inglés global, no estandarizado.

Dicho esto, salta a la vista la necesidad de enseñar esta lengua, teniendo en mente que ésta ha dejado de pertenecer únicamente al *Inner Circle* y/o al *Outer Circle*, y que de esta manera el destino de la enseñanza de este idioma debe hacer frente a las demandas cada vez mayores de un *Expanding Circle* que ha puesto al inglés en una etapa de constante cambio en la era de la “aldea global”. Es irrefutable que esto no es una tarea sencilla, ya que el enseñar inglés como una lengua internacional implica tomar en cuenta numerosos aspectos culturales, cuestionamientos hacia la enseñanza de modelos basados en hablantes nativos monolingües y, desde luego, el reconocimiento de igualdad en términos de prestigio entre todas las variantes de esta lengua, ya que se habla alrededor de todo el mundo.

Canagarajah (2007) subraya el hecho de que los hablantes de inglés como *lingua franca* no se encuentran localizados en una misma área geográfica, sino que practican y viven otros idiomas y culturas en sus propias localidades y aún a pesar de esta variedad de lenguas y culturas y la distancia que los separa geográficamente entre sí, éstos eligen el inglés como una lengua común. Al hacerlo, están adoptando un conjunto de convenciones y actitudes asociadas con esta lengua con el fin de comunicarse de manera exitosa. Debido a que cada vez existen más variantes del inglés que provienen del *Expanding Circle* que poco a poco demandan ser reconocidas como tal, es evidente el hecho de que no existe una sola variante de esta lengua que se encuentre favorecida por encima de otras. Aunado a esto, se encuentra la creciente tendencia en las universidades alrededor del mundo de impartir sus clases completamente en inglés, sin importar qué estudios se hayan elegido. Este idioma cuenta con una ventaja enorme (53%) sobre otras lenguas siendo el más utilizado en la educación internacional, pues más de la mitad de los estudiantes en el mundo recibe educación en este idioma. Un claro ejemplo de esto es la Unión Europea, donde países como Suecia cuentan con 600 programas a nivel maestría que se imparten totalmente en inglés<sup>2</sup>. Es precisamente por eso que la movilidad estudiantil ha entrado en auge en años recientes, ya que en la actualidad es posible recibir

---

<sup>2</sup> <http://www.studyinsweden.se/>

educación en inglés a nivel superior en una gran cantidad de países desarrollados sin importar la lengua materna de sus habitantes.

Graddol (2006) cita este fenómeno de la movilidad estudiantil en universidades de todo el mundo como una razón más por la cual el inglés se ha convertido en una lengua tan importante. Existen organismos que otorgan diversas becas a favor de la educación superior es la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural. En la actualidad, COMEXUS ofrece becas para estudiantes, investigadores y profesores, tanto de inglés como de otras disciplinas, para realizar sus estudios en la Unión Americana.<sup>3</sup>

Además, para el campo de la investigación la importancia del manejo del inglés es indiscutible. Por ejemplo, de acuerdo con Quezada (2010), la mayoría de las investigaciones que pertenecen al campo de las humanidades, así como de la ciencia y la tecnología, se hacen en universidades anglosajonas; por ende, los descubrimientos que se lleven a cabo, son publicados en inglés a nivel mundial. De igual forma, en México, en las distintas facultades de la UNAM, así como en otras universidades del país, se requiere el conocimiento de una lengua distinta al español; incluso, en la mayoría de los casos, se requiere específicamente del inglés para titularse.<sup>4</sup>

Para la enseñanza del inglés como una lengua internacional, McKay (en Seidlhofer, 2004:226) propone una serie de metas y enfoques. Las metas son:

- *Ensuring intelligibility rather than insisting on correctness.*
- *Helping learners develop interaction strategies that will promote friendly relations.*
- *Fostering textual competence.*

En cuanto a los enfoques que propone, éstos comprenden la sensibilidad en la elección de materiales para enseñar aspectos culturales, la reflexión en los procedimientos de tipo pedagógico y respeto hacia la cultura de la comunidad que esté aprendiendo inglés.

---

<sup>3</sup> <http://www.comexus.org.mx>

<sup>4</sup> [www.caahya.unam.mx/diagnostico\\_coele\\_jun-08.pdf](http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_coele_jun-08.pdf)

Con respecto a la Educación Superior en general, la UNESCO recomienda que en cualquier parte del mundo ésta debe estar guiada por tres principios: Relevancia, Calidad e Internacionalización.

La relevancia se refiere al papel y al sitio que ocupa la Educación Superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ella resulten.

La calidad es el elemento que puede distinguir a cada Universidad y por el cual podrá ser relevante e internacional.

La internacionalización está dada por el aumento de los intercambios entre universidades de distintos países que ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento (UNESCO en S. López, 2006:35).

Se considera que este último punto es de suma importancia para este proyecto de investigación, ya que es precisamente debido a que actualmente se vive en una llamada “aldea global”, que la enseñanza de inglés, así como de lenguas extranjeras en general a nivel universitario, requiere un cuerpo docente que esté consciente de la importancia que tiene la multiculturalidad, el cual es un fenómeno al que actualmente están sujetas todas las naciones por igual.

### **2.1.1 El profesionalista de enseñanza de inglés en el mundo**

Tomando en cuenta lo dicho en líneas anteriores, se puede afirmar que el papel del docente de inglés, así como de otras materias en diferentes programas impartidos en este idioma alrededor del mundo, debe ser el de un profesional preparado para responder a las necesidades comunicativas que tanto sus alumnos como él mismo puedan enfrentar en esta aldea global, donde es posible que un gran número de sus alumnos provenga de distintos países, o bien, que el docente se encuentre enseñando inglés en algún país de Asia o Latinoamérica.

La formación de estos profesionales es una tarea muy demandante, ya que esto significa no sólo una necesidad aún mayor de proveer oportunidades para aprender la lengua inglesa, sino también un enorme compromiso por parte de las universidades, así como de otras instituciones educativas de todo el mundo, de preparar cada vez un mayor número de ellos. A su vez, estos profesores tendrían que estar mejor capacitados, conscientes de las necesidades existentes no sólo en sus respectivas naciones, sino también en el mundo

entero. De igual forma, el docente de lenguas juega un papel determinante en la formación de una sociedad multilingüe; por lo tanto, le corresponde fomentar la aceptación y apertura hacia la diversidad, así como hacia distintas formas de pensar, por medio de la comunicación (S. López, 2006). Es el profesor de lenguas quien debe sembrar la semilla de la conciencia multicultural en sus alumnos. En palabras de S. López (2006:69), "...para ello necesita disponer de una adecuada experiencia en la utilización de la lengua extranjera y comprender la cultura asociada a ella".

Asimismo, S. López señala una serie de pautas que todo docente debería seguir para poder cumplir satisfactoriamente la meta señalada en párrafos anteriores:

- 1) Todo profesor/a de lenguas extranjeras debería haber efectuado una estancia prolongada en uno de los países donde se habla la lengua que enseña, así como poder actualizar sus conocimientos regularmente.
- 2) La formación inicial debería proporcionarle un conjunto de capacidades y técnicas prácticas mediante la formación en el aula. Al mismo tiempo, debería poder actualizar sus capacidades lingüísticas y pedagógicas mediante el aprendizaje electrónico y a distancia.
- 3) Se necesita favorecer los contactos entre profesionales y crear redes a nivel regional, nacional e internacional.
- 4) Es necesario difundir entre estos profesionales los resultados de la investigación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y las experiencias innovadoras, así como los ejemplos de buenas prácticas. Se necesita, además, prestar más atención al papel a desempeñar por lo formadores del profesorado de lenguas e inspectores (S. López (2006:69).

S. López (2006) hace hincapié en el hecho de que la principal meta del docente de lenguas, más allá de las cuestiones lingüísticas, es la de inculcar en los alumnos el pensamiento crítico, así como la comprensión de las diferencias entre culturas, todo esto con el fin de hacer que la comunicación entre los seres humanos, sin importar su país de origen, pueda ser cada vez mejor.

Pero, ¿qué ocurre cuando las necesidades de un mundo en constante cambio, como en el que se vive actualmente, requieren de un conocimiento por parte del docente no sólo de la cultura relacionada con la lengua que se enseña, sino también de otras cuestiones, tales como conflictos o *shocks* culturales que conlleva el uso de una lengua en común por hablantes de distintos países? En estos casos, es al profesor de inglés a quien le corresponde reconciliar diferencias, no sólo de tipo lingüístico, sino también de tipo cultural

y así poder permitir a sus alumnos el ver a este idioma no como una bandera, sino como un puente que promueve y facilita las relaciones entre distintos países y que atiende las necesidades específicas de su contexto.

*When English is learned by billions of bilingual speakers as an additional language for international communication, it is necessarily denationalized and acculturated to local specific needs (Li 2009:82).*

Asimismo, es importante recordar que de la misma forma en que vivir en un mundo globalizado conlleva un gran número de ventajas, también trae como consecuencia ciertas desventajas, como es el competir en circunstancias iguales en el ámbito laboral. Así pues, el reto, sobre todo para los países en vías de desarrollo como es el caso de México, es lograr una competencia laboral que esté a la altura de los niveles reconocidos internacionalmente. Es necesario enfrentar el mundo laboral con distintas habilidades y destrezas que garanticen que la preparación de un mexicano esté a la par de la de cualquier otra persona. Es por esto que el manejo del idioma inglés juega un papel determinante en la formación académica de los jóvenes mexicanos.

De acuerdo con un estudio llevado a cabo entre los años 2007 y 2009, realizado por *English First* (EF), una institución privada de enseñanza de idiomas con sucursales alrededor del mundo, acerca del dominio de inglés en países donde ésta no es la lengua nativa de sus habitantes, los países escandinavos resultaron ser aquellos donde la mayoría de su población cuenta con un alto nivel de dominio de la lengua inglesa.<sup>5</sup> Por otro lado, los países con el más bajo dominio de este idioma, de acuerdo con este estudio, fueron Turquía, Rusia y países de Latinoamérica.

Por lo tanto, Bill Fisher, presidente de la división en línea de EF, pone énfasis en el hecho de que aquellas naciones en vías de desarrollo deberán mejorar sus habilidades en esta lengua si quieren permanecer competitivas de acuerdo con el resto del mundo:

*For developing countries to compete successfully in global industries and capitalize on the business outsourcing boom, the ability to produce large numbers of skilled graduates who are able to communicate in English must be a top priority (Dou 2011: en línea).*

---

<sup>5</sup> <http://www.reuters.com/article/2011/03/31/us-language-english-proficiency-idUSTRE72U38W20110331>

Como consecuencia, puede decirse que hoy en día, el rol que juegan los maestros de lenguas, específicamente los maestros de inglés, es sumamente esencial para impulsar el desarrollo y la competitividad de un país. Es por esto que se sugiere que existan más y mejores incentivos, tanto académicos como económicos, para los profesionistas de esta área, ya sea tanto dentro del país como en el extranjero, con el fin de mejorar su desempeño, y por ende, el de todos sus alumnos. Es evidente que al ser el inglés una *lingua franca*, el grado de dominio que sus alumnos posean de este idioma determinará en gran parte el grado de éxito en sus vidas laborales y, por ende, el de su país.

Para el profesor de inglés, existe un importante número de publicaciones académicas y organizaciones independientes, como es TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*), que están dedicadas a atender las necesidades de universidades, organizaciones gubernamentales, entre otros, de contar con un personal calificado en la enseñanza de esta lengua en países donde el inglés no es la lengua materna de sus hablantes<sup>6</sup>.

Por otra parte, el profesor de inglés tiene como recurso numerosos métodos y enfoques para optimizar la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL) que se han utilizado a través de los años. Sin embargo, es claro que los modelos de las décadas pasadas ya no resultan los más adecuados para hacer frente a las necesidades globales que existen hoy en día. En palabras del propio Graddol:

*The old way of talking about English education has served for a couple of centuries or more, but no longer helps us to understand what is happening today, as an extraordinary rush to English is apparent throughout the world (Graddol 2006:106).*

Como respuesta a esta situación, han surgido enfoques en EFL que se basan en una visión más global y multicultural, enfatizando el hecho de que ya no es suficiente con apegarse a uno u otro modelo de enseñanza, ni tampoco a una u otra variante de las regiones anglófonas, sino que es necesario que el docente de inglés esté consciente de que actualmente existen distintas variantes de esta lengua que no necesariamente provienen de países angloparlantes y que todo esto conlleva una reestructuración en el campo de la enseñanza de este idioma. Tal es el caso del enfoque llamado *English as a Lingua Franca* (ELF) (ver Seidlhofer 2004, entre otros), el cual es quizá uno de los

---

<sup>6</sup> <http://www.tesol.org/>

enfoques más radicales de los últimos años, ya que pone especial atención a la demanda de un inglés global y todo lo que éste implica.

Uno de los objetivos principales del ELF es promover una mejor comunicación intercultural a través de una pronunciación entendible, en vez de una que aspire a llegar a sonar como la de un nativo hablante. De igual forma, este enfoque enfatiza la enseñanza de estrategias pragmáticas que le den al hablante la confianza de utilizar una *lingua franca* y verse a sí mismo como un hablante bilingüe, sin necesidad de perder su acento y por lo tanto, su identidad (Graddol 2006).

Los promotores de este enfoque subrayan el hecho de que la manera en que se enseña y aprende este idioma debe realmente reflejar las necesidades de una comunidad de hablantes no nativos que crece día con día y que necesita comunicarse en esta lengua con otros hablantes no nativos (Graddol 2006).

En palabras de Quezada: “En el contexto de la globalización, entonces el papel del profesor de inglés es vital, sea nativo o no nativo. Se trata simplemente de ser profesional, y el profesor de inglés no nativo no debería ser menospreciado en este proceso” (2010:99). De esta manera, es importante puntualizar que, así como las metas de la enseñanza del inglés se han ido moldeando a través de los últimos años con el fin de hacer frente al contexto mundial actual, también es importante que sean modificados los conocimientos y habilidades con los que se espera que cuente un profesionista de enseñanza de inglés en este mundo globalizado.

### **2.1.2 El profesionista de enseñanza de inglés en México**

Graddol (2006) habla acerca de la importancia del inglés en las economías globalizadas, donde esta lengua ya no es vista como simplemente una lengua extranjera, sino como un idioma que las personas deben conocer por *default*.

Dicho esto, debido, quizás en gran parte a la cercanía geográfica que México tiene con Estados Unidos, una de las naciones más poderosas del mundo, el intercambio económico, político y lingüístico-cultural que comparten ambos países es enorme. Esto, claro está, siempre ha dado lugar a una necesidad por parte del mexicano de conocer y

hablar el idioma de su vecino del norte, y sobre todo, por estar en una posición subordinada, principalmente, por razones de tipo socioeconómicas. De igual forma, cabe mencionar que recientemente ha ocurrido un fenómeno a la inversa, debido al creciente movimiento migratorio de mexicanos y latinos en general, hacia Estados Unidos y Canadá. Por supuesto que estas necesidades muchas veces han generado una especie de aversión de parte de ambos lados hacia el idioma y la cultura del otro, al sentir que han de aprender el idioma por necesidad más que por gusto propio. Sin embargo, es un hecho que el saber inglés es imperativo en nuestro país, así como en prácticamente el resto del mundo.

Precisamente, en consecuencia de esta necesidad de aprender inglés ha surgido el fenómeno de *English Language Teaching* (ELT) que, de acuerdo con Crystal (2003), es uno de los negocios más prolíferos en la actualidad. Esto ha dado lugar a su vez a dos grandes categorías en las que se divide la enseñanza del inglés alrededor del mundo: *English as a Second Language* (ESL) y *English as a Foreign Language* (EFL). *English as a Second Language* se refiere a la enseñanza de este idioma en contextos de habla inglesa a individuos cuya lengua materna no es el inglés, como es el caso de los inmigrantes a Estados Unidos. Es interesante notar que actualmente existen leyes en el ámbito de la educación en aquel país que indican que cualquier alumno cuya lengua materna sea distinta al inglés deberá recibir instrucción para aprender dicho idioma<sup>7</sup>.

Por otro lado, EFL es el tipo de enseñanza que se da en México y en aquellas naciones donde el inglés no es una lengua oficial. Quezada (2010) menciona las medidas que recientemente ha tomado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en torno a la imperante necesidad que existe en este país por aprender inglés. Una de estas medidas es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual consiste en la inclusión de la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el nivel básico en las escuelas públicas.

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) junto con la RIEB tienen como principal objetivo incorporar la asignatura de inglés desde tercer año de preescolar hasta tercero de secundaria. Asimismo, los estándares de la RIEB están basados en

---

<sup>7</sup> <http://www.wisegeek.com/what-is-esl.htm>

aquellos señalados por el Marco Común Europeo de Referencia. Evidentemente, una de las primeras interrogantes que surgen ante el reto de implementar este programa es cómo se capacitará al cuerpo docente que llevará a cabo este proceso de incorporación del inglés, así como el seguimiento de ambas comisiones.

El maestro José Fernando González Sánchez, subsecretario de Educación Básica, señaló al respecto en 2009 que es necesaria la formación de un mayor número de profesores en el extranjero, “porque el aprendizaje de un idioma se debe dar en el contexto del mismo”<sup>8</sup>. Del mismo modo, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio inscribió a aproximadamente treinta mil maestros de nivel secundaria en programas de capacitación reconocidos por la SEP a través del Programa de Formación de Profesores de Inglés y la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, la cual, se ocupó de certificar el dominio de inglés de cada uno de estos profesores<sup>9</sup>. Cabe destacar que la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la UNAM<sup>10</sup>, fue una de las instituciones que contribuyó en este proyecto con un grupo de 617 académicos que se encargaron de formar a 243 mil maestros inscritos en diplomados de especialización en enseñanza de inglés<sup>11</sup>.

De 2002 a finales de 2004, el Consejo Británico junto con la SEP llevaron a cabo un proyecto en 32 instituciones públicas llamado Programa de Capacitación y Formación de Maestros de Inglés, con el fin de fortalecer a los profesores de esta lengua en el área de enseñanza<sup>12</sup>.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por dichos organismos, la cantidad de profesores de inglés que se requiere en el país y que además aún no cuenta con las herramientas necesarias para obtener un óptimo desempeño sigue siendo considerablemente grande. Es evidente que estas medidas no son del todo prácticas,

---

<sup>8</sup> [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=1%3Alatest-news&id=79%3Arevisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&catid=1%3Alatest-news&id=79%3Arevisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&Itemid=107)

<sup>9</sup> [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=1%3Alatest-news&id=79%3Arevisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&catid=1%3Alatest-news&id=79%3Arevisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&Itemid=107)

<sup>10</sup> [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183:secundaria-131010&catid=1:latest-news&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=183:secundaria-131010&catid=1:latest-news&Itemid=107)

<sup>11</sup> [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=142:principal-140410&catid=1:latest-news&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=142:principal-140410&catid=1:latest-news&Itemid=107)

<sup>12</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/22/45/37746065.pdf>

sobre todo ante el gran número de profesionistas en la enseñanza de inglés en este país, los cuales cuentan con recursos limitados para poder recibir entrenamiento en el extranjero. Por lo tanto, es importante destacar el rol tan fundamental que juegan programas como la LEI en la preparación y entrenamiento de profesores de inglés en México. Aunado a esto, se considera relevante destacar que también se inculca en los alumnos de la LEI un sentido de responsabilidad de mantenerse en constante actualización a lo largo de su vida profesional, no sólo en cuanto a la metodología, sino también con respecto a sus niveles de dominio del idioma.

Aún queda mucho por hacer para que la preparación de un número tan elevado de profesores de este idioma sea adecuada, considerando lo importante que es hoy en día el inglés para sus estudiantes, los jóvenes de México. En este sentido, el papel de los profesionistas de alto nivel en este campo es imprescindible.

*Governments who wish to play their part in influencing the world's linguistic future should therefore ponder carefully, as they make political decisions and allocate resources for language planning. Now, more than at any time in linguistic history, they need to adopt long-term views, and to plan ahead – whether their interests are to promote English or to develop the use of other languages in their community (or, of course, both). If they miss this linguistic boat, there may be no other (Crystal, 2003:28).*

Sin embargo, la formación de profesores de inglés a nivel licenciatura es un hecho relativamente reciente comparado con otras disciplinas. Precisamente son programas como el de la LEI los que pueden llegar a cubrir la gran demanda que existe en México de contar con profesionistas en la enseñanza de inglés, que a su vez contribuyan directamente en la formación y capacitación de profesores de esta lengua en todo el país.

Como se ha comentado en secciones anteriores, en la LEI, las áreas de conocimiento en las que se preparan sus estudiantes no están restringidas únicamente a los aspectos gramaticales y morfológicos del inglés, los cuales son de suma importancia para su enseñanza, pero que sin lugar a dudas, no conforman la totalidad de una lengua. En la visión más amplia de esta carrera, el egresado de dicha licenciatura puede desempeñarse exitosamente tanto en la docencia y capacitación de profesores, así como en distintas disciplinas como son la traducción y la interpretación, investigación en el área de la lingüística y sus diferentes ramas, y por supuesto, en la revisión y elaboración de

materiales, así como de planes de estudio para distintos niveles de dominio de este idioma. Es precisamente la conjunción de estas áreas la que puede conducir a la formación de profesionistas en la enseñanza de inglés que cumplen con el perfil deseado no solamente en México, sino en el mundo contemporáneo.

A pesar de que recibir formación en el extranjero es una excelente manera en que los estudiantes y egresados de esta licenciatura pueden enriquecer sus vidas académicas, es un hecho que, por distintas circunstancias, la mayoría de ellos no siempre tiene acceso a este tipo de oportunidades. Por lo tanto, es necesario que los profesionistas de enseñanza de inglés, tanto de la LEI como en programas similares en el resto del país, cuenten con las herramientas que les permitan desarrollar y fortalecer las habilidades pertinentes aquí en México, para lograr tener un desempeño a la par de sus colegas alrededor del mundo.

Estas habilidades deberán ser multidisciplinarias, es decir, que no se compongan únicamente de conocimientos de índole pedagógica y metodológica, sino que también engloben la amplia gama de factores que envuelven a una lengua, como son la(s) cultura(s) relacionada(s) con ésta, sus expresiones literarias, su fonética y fonología, entre otros. Esta combinación de factores críticos podría derivar en una competencia intercultural, misma que se vería reflejada más adelante en el estilo de enseñanza de los egresados.

Aunque efectivamente un alto dominio de inglés sí juega un papel determinante en el desempeño de los estudiantes y egresados de la LEI, también es de igual importancia el grado de conciencia cultural con que cuenten, no sólo sobre su propia cultura, sino también sobre la de aquellos países donde se habla este idioma, ya que es precisamente en su trabajo donde se verán reflejadas sus actitudes, su tolerancia y sus inclinaciones hacia el idioma inglés y por ende, las culturas que éste representa.

### **2.1.3 NESTs y non-NESTs**

Existen dos grandes categorías de profesores de inglés en el ámbito de la docencia de lenguas extranjeras. Estas son la de aquellos profesores de inglés cuya lengua materna es precisamente este idioma (*Native English Speaking Teachers* o NESTs) y aquellos cuya lengua materna no lo es (*non-Native English Speaking Teachers* o non-NESTs). Hacer

esta clasificación parece ser algo sencillo en un principio; sin embargo, enlistar las distintas características que cada una de estas clasificaciones conlleva, tanto positivas como negativas, no lo es tanto. Quizá esta sea una de las razones por las que dichas categorías continúan causando controversia en la actualidad.

Tradicionalmente, se creía que los NESTs eran los profesores idóneos de un idioma. Sin embargo, distintos autores, como Medgyes (en Celce-Murcia 2001), Maum (2002) y Canagarajah (1999), señalan las valiosas fortalezas que posee un non-NEST, y otros aseguran que, sin importar que el docente de inglés sea nativo hablante, si éste no cuenta con suficientes bases tanto pedagógicas como lingüísticas, su desempeño no será óptimo. La controversia en torno a ambas categorías continúa.

Medgyes (en Celce-Murcia 2001:436) define algunas de las características positivas de los non-NESTs de la siguiente manera:

- 1) *(Can) provide a better learner model*
- 2) *(Can) teach language-learning strategies more effectively*
- 3) *(Can) supply more information about the English language*
- 4) *(Can) better anticipate and prevent language difficulties*
- 5) *(Can) be more sensitive to their students*
- 6) *(Can) benefit from their ability to use the students' mother tongue*

En un estudio realizado para identificar algunas características de los NESTs y non-NESTs, McNeill (1994) encontró que los profesores no nativos principiantes mostraron una mayor habilidad para predecir los posibles problemas que sus alumnos tendrían en el proceso de aprendizaje del idioma, incluso mayor que la de sus colegas no nativos con amplia experiencia. Por un lado, hay que tomar en cuenta el hecho de que los profesores no nativos han pasado por el mismo proceso que sus alumnos, lo cual los hace más empáticos, ya que ellos también fueron aprendientes de una lengua extranjera, y de igual forma, éstos al parecer son más intuitivos que sus colegas experimentados debido a que la metodología y teoría sobre enseñanza aún no han viciado sus percepciones.

Es muy posible que éstas sean algunas de las principales razones por las que los non-NESTs cuentan con una “intuición” para adelantarse a las dificultades que sus alumnos podrían tener durante el proceso de adquisición de esta lengua, como pueden ser ciertos temas gramaticales o incluso de fonética, que ellos mismos pudieran haber experimentado

en algún momento, y así ayudar a sus estudiantes de manera más asertiva a vencer este tipo de retos.

Sin embargo, Moussu (2000) hace una serie de observaciones sobre el estudio realizado por McNeill (1994), haciendo hincapié en que la realidad es mucho más compleja en este tipo de temas, ya que no se contempla la personalidad de cada uno de los alumnos, maestros ni sus habilidades en cuestiones de enseñanza. Asimismo, el ambiente (EFL o ESL) puede influir de diferentes maneras en la enseñanza y, por lo tanto, es más difícil hacer generalizaciones. Finalmente, Moussu agrega que estas conjeturas tampoco toman en cuenta las opiniones de los estudiantes acerca del tema.

A partir de las observaciones de Moussu, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué piensan en efecto los alumnos acerca de los NESTs y non-NESTs?, y ¿qué tipo de profesor creen ellos que sea el ideal? Madrid y Pérez Cañado (2004) realizaron un estudio en el cual buscaban averiguar con qué tipo de profesor creían los alumnos que aprendían mejor. Los resultados, a pesar de no haber arrojado diferencias significativas en cuanto a preferencias hacia uno u otro tipo de maestros, sí revelaron lo siguiente sobre la perspectiva tanto de profesores como de alumnos acerca de ambas categorías (Madrid y Pérez Cañado 2004:12):

<b><u>NATIVES</u></b>	<b><u>NON-NATIVES</u></b>
<p><i>-They teach the FL (Foreign language) with greater ease</i></p>	<p><i>-They are better at explaining grammar</i></p>
<p><i>-They are difficult to understand in the early grades</i></p>	<p><i>-They are better understood when they speak the FL</i></p>
<p><i>-They are not taken seriously</i></p>	<p><i>-They are preferred at lower levels</i></p>
<p><i>-It is important to give the lesson in English and the native teacher can do so more easily</i></p>	<p><i>-They are sometimes to be preferred since they are more acquainted with the FL learning processes as they have first-hand experience in learning and using the foreign language</i></p>

<p><i>-They can obtain better outcomes in oral communication</i></p>	<p><i>-With proper training, they can be preferable to native teachers</i></p>
--	--

Uno de los puntos interesantes de este estudio es que conforme los alumnos avanzan de nivel de dominio de la lengua, tienden a preferir profesores nativos. De igual forma, Moussu (2000) llevó a cabo un experimento en el cual pretendía comprobar si alumnos de distintos niveles de dominio de inglés podían o no distinguir fácilmente entre un NEST y un non-NEST, escuchando muestras orales de una serie de profesores tanto nativos como no nativos.

Moussu señala en sus conclusiones que, conforme a su hipótesis inicial, en efecto, los alumnos de los niveles bajos no son capaces de distinguir entre un NEST y un non-NEST en la mayoría de los casos, y que incluso los alumnos pertenecientes a niveles más avanzados fallan en numerosas ocasiones al tratar de adivinar a qué categoría pertenecía cada profesor.

Por otro lado, Llurda (2009), de alguna manera pone “el dedo en la llaga” de forma muy asertiva al señalar que los non-NESTs estudian una lengua basándose en un “modelo nativo-hablante” que, a fin de cuentas, difícilmente podrán llegar a dominar. Al mismo tiempo, esto genera una especie de admiración secreta hacia este modelo, la cual propicia que los non-NESTs terminen repudiando su condición de no nativos. Esto desemboca en una falta de confianza en sí mismos como profesores de esta lengua. Este es un tema fundamental para la LEI, ya que su principal objetivo es formar profesionistas no nativos en la enseñanza de inglés. Asimismo, Llurda propone tres líneas de acción para ayudar a los non-NESTs a erradicar este “padecimiento”:

*If a teacher can (1) personally experience the diversity of English language usage, (2) reflect critically on language learning and teaching and (3) perceive the current turn in society towards multilingualism and the international acceptance of English as a language for international communication, rather than as a culturally loaded national language, they will successfully overcome the paradox of being denied the right to own the language and still love it. They will become rightful and powerful free users and teachers of English as an International Language (Llurda 2009:131).*

De esta forma, hoy en día es cada vez más evidente que la clave no es ser mejor que los maestros de otras naciones, sino que cada profesionalista de la enseñanza de inglés, así como de lenguas en general, esté consciente de sus habilidades, de las ventajas que tiene el pertenecer a una u otra categoría. Debe darse cuenta que ninguna de éstas dos categorías implica limitantes para ser un buen profesor, sino que las dos deben ser vistas como un incentivo para mantenerse actualizado y al día con nuevos enfoques, nuevas formas de pensamiento acerca de la enseñanza de lenguas. El punto aquí no es ser superior a ningún colega, sino estar siempre al mismo nivel e impulsarse mutuamente.

## **2.2 Actitudes y preferencias hacia el inglés y las culturas anglófonas**

Ahora bien, así como es importante estar al tanto de las áreas que hacen valioso el hecho de pertenecer a los NESTs o a los non-NESTs, también es de suma importancia conocer los puntos de vista de los estudiantes que se están preparando para ser profesionalistas en la enseñanza del inglés, ya que los sentimientos que en ellos evoque un idioma, y todo lo que éste representa, o bien, su inclinación por una u otra variante, juegan un papel clave en su propio aprendizaje de esta lengua, así como en su futuro desempeño como docentes.

En la introducción de su capítulo escrito para *English as an International Language*, Llurda (2009) hace una interesante comparación entre el famoso Síndrome de Estocolmo, en el cual aquellos que lo padecen tienden a crear lazos de empatía y subordinación hacia la figura de poder más cercana, en este caso su agresor, a tal grado que llegan a justificar sus acciones y defenderlo ante cualquier acusación, y la problemática en torno a los hablantes no nativos del inglés. Ahora bien, esta comparación puede sonar un tanto exagerada y hasta descabellada, pero al analizar las razones descritas por Llurda (2009), no suena tan inverosímil después de todo.

En primer lugar, el argumento de que el inglés le pertenece a los hablantes nativos y que, por lo tanto, uno debe seguir su ejemplo, se convierte en un común denominador según diversos estudios (Lasagabaster y Sierra, Benke y Medgyes, Sifakis y Sougari, en Llurda, 2009), por nombrar algunos, donde muy frecuentemente el hablante no nativo del inglés tiende a valorar las normas “impuestas” por la comunidad nativo hablante en cuanto a

gramática, cultura y acento, entre otras, haciendo a un lado las normas de la creciente comunidad no nativo hablante a la que pertenece, y con ello su abanico de posibilidades de tipo lingüístico, cultural y dialectal.

En la sección 2.1.3 se habló acerca de algunos estudios donde los alumnos, junto con los profesores de inglés, compartieron sus perspectivas y actitudes acerca de las categorías de NESTs y non-NESTs, así como sus características. La razón por la que se ha retomado este tema es porque son precisamente estas actitudes y preferencias hacia una u otra categoría las que también pueden llegar a influir en el desarrollo de actitudes hacia una u otra variante de inglés en los alumnos y por supuesto hacia el propio profesor, sea cual sea su nacionalidad o lengua materna (L1). Además, en la siguiente sección se habla de la importancia que tienen estas actitudes hacia la L2 en general, así como las actitudes por parte del profesor, ya que éstas pueden influir, de manera directa o indirecta, en las actitudes de sus alumnos hacia la lengua meta.

### **2.2.1 Actitudes hacia algunas variantes**

En el campo de la psicología social, la idea de que la actitud es uno de los factores con mayor influencia en el comportamiento humano es bien recibida (Bohner y Wanke en McKenzie, 2008). En este sentido, es posible inferir que una actitud es algo un poco más complicado que un punto de vista, ya que puede provocar emociones, comportamientos distintos que bien pueden ser positivos o negativos. Por supuesto, las actitudes hacia las lenguas y sus distintas variantes no son la excepción, ya que suscitan en sus hablantes, tanto nativos como no nativos, diferentes emociones y reacciones.

Las actitudes hacia una lengua pueden llegar a determinar en gran parte la diseminación de alguna(s) de sus variantes en particular. En el caso específico del inglés, al ser éste un idioma internacional, las actitudes positivas hacia esta lengua juegan un papel sumamente importante en su propagación alrededor del mundo (McKenzie, 2008).

Del mismo modo, Fishman (1971), quien ha realizado numerosos estudios sobre actitudes lingüísticas, explica la relación que existe entre la lengua y el comportamiento, así como actitudes que surgen en torno a ésta y a sus hablantes.

*The sociology of language examines the interaction between these two aspects of human behavior: use of language and the social organization of behavior. ...the sociology of language focuses upon the entire gamut of topics related to the social organization of language behavior, including not only language usage per se but also language attitudes, overt behaviors toward language and toward language users (Fishman, 1971:227).*

De acuerdo con Liebscher y Daily-O'Cain (2009), las actitudes lingüísticas son creadas y transmitidas a través del habla y la interacción, ésta, a su vez da como resultado la formación de ideologías acerca de las culturas que interactúan. De esta manera, los hablantes contribuyen involuntariamente en la creación de estas ideologías al rechazarlas o bien, aceptarlas.

En el caso de los maestros de lenguas, estas actitudes hacia los distintos dialectos de la lengua que enseñan indudablemente se ven reflejadas en sus estilos de enseñanza, y pueden llegar a ejercer una influencia poderosa en sus alumnos, quienes también van desarrollando diversas actitudes sobre la lengua que aprenden, así como sobre sus variantes.

En un estudio acerca de actitudes lingüísticas, Luk (en Li, 2009), aplicó un cuestionario a 66 estudiantes chinos de nivel secundaria, utilizando grabaciones en las que se podían apreciar las pronunciaciones de un hablante de inglés (L2) de origen cantonés y un hablante nativo de inglés (L1), con el fin de averiguar con quién se identificaban más, con el hablante chino o con el hablante nativo. Contrario a su hipótesis inicial, esta es, que los estudiantes se identificarían más con el hablante chino, se encontró que éstos no reaccionaron favorablemente a la pronunciación de inglés del hablante nativo de cantonés. Atribuía estos resultados a la estigmatización de hablar con un acento extranjero marcado y al prestigio otorgado al acento del hablante nativo de inglés, especialmente evidente en el salón de clases.

Por otro lado, Kirkpatrick y Xu (en Li, 2009) llevaron a cabo un estudio en China, en el cual participaron 171 estudiantes chinos universitarios, de los cuales 88 estudiaban la licenciatura en inglés y 83 en ingeniería. Se les pidió su opinión acerca de 14 afirmaciones, de las cuales, tres son las más relevantes, según Li (2009):

La primera indicaba que sólo los nativos hablantes podían hablar un inglés estándar, a lo cual el 72.5% respondió que estaba en desacuerdo; esto puede sugerir que la mayoría de estos estudiantes consideran que manejar un inglés estándar es una meta alcanzable para un hablante no nativo.

Respecto a la siguiente afirmación, la cual decía que un hablante de inglés chino quiere que la gente se dé cuenta de cuál es su país de origen al hablar inglés, el 60.8% estuvo en desacuerdo, en especial las mujeres. Por último, la tercera afirmación indicaba que algún día el inglés de China se convertiría en una variante de este idioma, y el 45.6% no concordó con esto. De esta forma, Kirkpatrick y Xu concluyeron que es muy pequeño el número de chinos con una cierta preparación académica, especialmente en el caso de las mujeres chinas que estudiaban la licenciatura en inglés, los que encuentran socialmente aceptable el hablar inglés con un marcado acento chino (Li en Sharifian, 2009).

Cabe señalar que independientemente del nivel académico con el que contaran los alumnos en ambos estudios, los dos grupos coincidieron en no ver favorable el hecho de hablar un “inglés con acento chino”, por lo cual podría decirse que este tipo de pensamiento prevalece desde una edad temprana hasta la adultez.

De manera similar, McKenzie (2008), llevó a cabo una investigación de campo con estudiantes japoneses, utilizando la técnica de *verbal-guise*, en la cual los hablantes seleccionados no leen un mismo texto, sino que cada uno de ellos produce su propio discurso de manera espontánea, con el fin de descubrir las actitudes de los estudiantes en torno a variantes pertenecientes tanto al *Inner Circle*, como al *Expanding Circle*. En términos de competencia lingüística, los hablantes del *Inner Circle* resultaron ser los más favorecidos por los sujetos encuestados, en comparación con aquellos hablantes de nacionalidad japonesa con un acento japonés marcado. En general, las variantes pertenecientes al *Inner Circle* (Reino Unido y Estados Unidos), fueron aquellas por las que los estudiantes japoneses mostraron una mayor preferencia, así como una actitud más favorable.

Por otra parte, Friedrich (en McKenzie, 2008), sugiere que los educadores, así como los profesionistas de la enseñanza de esta lengua en general, deben estar al tanto de las actitudes de sus alumnos hacia estas variantes del inglés, con el fin de poder atender sus

necesidades respecto a esta lengua de una mejor manera, así como también ayudar a manejar posibles sentimientos encontrados que pudieran surgir en torno al tan comúnmente llamado “idioma internacional”. De igual forma, debido a que los modelos de enseñanza adoptados hoy en día se ven en gran parte influidos por las actitudes de los estudiantes hacia el idioma y sus diferentes dialectos, es importante para el profesionista de enseñanza de inglés estar consciente acerca de qué variante consideran los alumnos como el modelo ideal en su aprendizaje del idioma (Starks y Paltridge en McKenzie, 2008).

### 2.2.2 Preferencias hacia algunas variantes

Una preferencia es considerar o elegir algo o a alguien en primer lugar o antes que a los demás<sup>13</sup>; por ejemplo, mostrar una clara inclinación hacia una variante del inglés en especial, por encima de otras, en este contexto de tipo lingüístico-educativo, el simple hecho de que un profesor tenga una preferencia hacia alguna(s) variante(s) de la lengua inglesa, determina en gran parte su manera de enseñar este idioma, principalmente porque al elegir entre alguna(s) de estas variantes, también se está eligiendo entre diversos aspectos culturales que pueden ser totalmente distintos uno de otro y que los hacen, en pocas palabras, visiones distintas del mundo.

*A preference for a language variety in effect reveals one's attraction to a particular group of speakers* (Birnie, 1998:18).

Existe escasa investigación sobre este tema en México comparada con otras partes del mundo. Por ejemplo, Li (2009) llevó a cabo un estudio exploratorio con hablantes nativos de chino, donde pretendía hallar sus perspectivas sobre qué acento e identidad preferían reflejar al entrar en contacto con otros hablantes de inglés. Incluyó como opciones las siguientes variantes dialectales del inglés: *British accent* (BBC), *General American accent* (CNN), *Australian accent* y *Canadian accent*. Además, presentó como opciones las variantes dialectales de aquellos hablantes no nativos de inglés de origen chino: *Hong Kong (HK) English* y *China English*.

Su estudio, arrojó que el 84.1% de los sujetos prefería hablar inglés con un acento lo más cercano a un nativo hablante posible. Dentro de este porcentaje, entre las variantes

---

<sup>13</sup> <http://dem.colmex.mx/GridView.aspx?txtPalabra=preferencia>

especificadas por algunos de los sujetos, se encuentran precisamente la australiana, británica, canadiense, estadounidense. Asimismo, en la mayoría de estos casos, sus preferencias se debían a que los sujetos en cuestión habían viajado a los países donde se originan estas variantes (Li en Sharifian, 2009). Pero, ¿qué es lo que causa que un hablante bilingüe o no nativo se incline por una u otra variante? A continuación se muestran algunas de las razones dadas por los sujetos entrevistados por Li (2009:88) en sus propias palabras:

1. *Their English is very good.*
2. *... it is like how the language is best spoken.*
3. *Foreigner should be a better role model as I am learning a foreign language.*
4. *The final goal of learning one language is speaking like its native speaker.*
5. *They sound more natural, and English is their mother tongue after all.*

A juzgar por estas razones, se podría asumir fácilmente que existe una clara percepción por parte de los mismos de que el inglés es una lengua extranjera y por lo tanto, ésta no les pertenece; por ende, lo correcto es hablarla como aquellos que nacen en un país angloparlante. Li (2009) también comenta haber encontrado un gran interés por parte de algunos de los sujetos entrevistados tanto por llegar a tener un dominio del inglés cercano al de un nativo hablante, como por conservar su propia identidad.

Por otro lado, Timmis (2002) realizó un estudio para averiguar las preferencias de maestros, tanto NESTs y non-NESTs, y alumnos de 45 países distintos, acerca de qué preferían: tener un acento casi igual al de un nativo hablante, o simplemente un acento que les permitiera comunicarse y darse a entender con claridad en inglés. Adicionalmente, Timmis indagó sobre qué tan importante era para estos sujetos utilizar y saber, ya sea la gramática formal o la gramática informal usada en el habla cotidiana por los hablantes nativos, y por qué. Todo esto tuvo el propósito de encontrar diferencias o similitudes entre lo que los alumnos esperaban de sí mismos como aprendientes de este idioma, y las expectativas de sus maestros, tanto de sus propios estudiantes, como de ellos mismos.

En sus hallazgos, Timmis encontró que la mayoría de los alumnos (67%) mostró una inclinación notablemente mayor por llegar a hablar casi igual a un hablante nativo de la lengua. En contraste, una parte significativa de los maestros (39%) optó por la opción más realista, es decir, aquella que planteaba una comunicación clara, pero que no implicaba

una pérdida total del acento extranjero. Muchos de ellos coincidieron en que, a pesar de que hablar con un acento casi nativo era la opción más preferible o deseable, ésta no era la más realista.

*...there is a greater tendency among teachers than among students to regard "accented intelligibility" as the most desirable outcome (and slightly more so among native-speaker teachers than among non-native speaker teachers) (Timmis, 2002:4).*

Cabe mencionar que un alto porcentaje de los profesores (34%) optó por no tener preferencia hacia ninguna de las dos opciones, argumentando que la elección entre una u otra opción dependía enormemente del contexto en el cual se vieran inmersos los alumnos.

En cuanto a las cuestiones gramaticales, la mayoría de los alumnos (68%) prefirió la opción que se refería al conocimiento, así como el uso de ambas gramáticas, es decir, la formal, que es aprendida en contextos académicos y aquella utilizada en contextos informales por los hablantes nativos de este idioma. De manera muy similar, la mayor parte de los profesores (54%) mostró la misma preferencia que los alumnos, haciendo hincapié en el hecho de que consideran importante que sus alumnos sepan ser flexibles, acepten las innovaciones y el rompimiento de las reglas bajo ciertas circunstancias, pero sin ignorar por completo los valores tradicionales (Timmis, 2002).

### **2.2.3 Estereotipos en torno a algunas variantes y culturas**

Los estereotipos son generalizaciones que se hacen acerca de las características de todos los miembros que forman parte de un grupo, las cuales están basadas en una imagen, generalmente errónea, sobre cómo es la gente que pertenece a ese grupo.<sup>14</sup>

De acuerdo con Hewstone y Giles (1997), los estereotipos están compuestos por tres aspectos esenciales:

1. Los individuos son puestos en categorías, basadas en características que pueden ser fácilmente identificables, tales como género, etnia o manera de hablar.

---

<sup>14</sup> <http://www.colorado.edu/conflict/peace/problem/stereoty.htm>

2. Se atribuyen un conjunto de características, habilidades, intereses, emociones, etcétera, a todos o a la mayor parte de los miembros pertenecientes a esa categoría. Es así como se cree que aquellos individuos pertenecientes a un grupo estereotipado son similares entre sí y diferentes de otros grupos.
3. Este conjunto de características se le atribuye a cualquier miembro que pertenezca a esa categoría.

Hewstone y Giles (1997), identifican principalmente dos funciones colectivas con las que cumplen los estereotipos. La primera, llamada “*social explanatory*”, se refiere a la creación y mantenimiento de ideologías acerca de un grupo que explican y justifican las relaciones intergrupales. La segunda función tiene que ver con el rol que juegan los estereotipos en la preservación y creación de diferenciaciones positivas, tanto dentro de un mismo grupo, como entre distintos grupos.

Asimismo, un estereotipo puede ser positivo o negativo y en el caso de las variantes dialectales, así como de la cultura, conlleva una serie de conceptos y sentimientos hacia aquello(s) a lo(s) que se le(s) asigna un estereotipo, dando como resultado, una generalización de aquellos grupos o individuos que son estereotipados.

De esta manera, los estereotipos hacen más sencillo y eficiente el proceso cognitivo de los distintos mundos sociales en los que vive el ser humano. Sin embargo, una de las consecuencias negativas que resultan, y que se han descubierto en numerosos estudios sobre este tema, es que los estereotipos pueden llegar a viciar los juicios que se hacen acerca de otras personas (Wolf y Spencer, 1996).

Asimismo, Kristiansen (2001) cita un estudio realizado por Lippi-Green (1997) acerca de cómo son inculcadas en la sociedad estas ideas y/o conceptos en torno al acento y las variantes del idioma desde una edad muy corta. Pone de ejemplo las películas de Walt Disney, en donde algunos personajes tienen un acento distinto al americano, como son los villanos de *Aladino* y *El Rey León*, los cuales hablan con un acento británico en su idioma original, es decir, en inglés, a diferencia de los personajes “buenos” de estas películas, los cuales tienen un acento americano en su idioma original.

Uno de los elementos que sin duda ha ayudado a que los estereotipos se diseminen alrededor del mundo es la globalización. En el caso específico del inglés, la globalización ha promovido el uso de esta lengua en innumerables ámbitos como la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación, por nombrar algunos. Hoy en día, en las grandes urbes, es casi imposible no ver algún anuncio en la calle o escuchar algo en la radio o en la televisión que no contenga alguna palabra en inglés. Debido a esto, la gran mayoría de las personas que se inscriben en algún curso para aprender este idioma ya cuenta con algún conocimiento lingüístico y/o cultural, por vago que éste sea. A su vez, estos conocimientos están acompañados por actitudes, preferencias y algunos estereotipos sobre la lengua y cultura angloparlante.<sup>15</sup>

Birnie (1998) llevó a cabo un estudio en la región de Bavaria, en Alemania, en el cual pretendía averiguar las actitudes y preferencias de un grupo de ejecutivos acerca del inglés americano (AE/GA) y el inglés británico (BE/GP). Su investigación arrojó una serie de estereotipos e ideas que dichos sujetos tenían sobre estas dos variantes del inglés, asociadas, desde luego, a sus culturas y sociedades.

En resumen, Birnie (1998), encontró que la variante de inglés por la que más se inclinaban estos individuos era la británica (BE/GP), debido a razones que tenían que ver con estatus, atractivo social y cualidades estéticas. Por lo tanto, esta variante era elegida como el modelo a seguir por la mayoría, ya que era percibida como “*High English*”, o la variante utilizada por personas con un cierto nivel académico o cultural. Además, los sujetos hicieron hincapié en el hecho de que compartían más cosas en común y por ende sentían más empatía con los ingleses, por el simple hecho de ser europeos, que con los estadounidenses. Por otro lado, el inglés americano (AE/GA) era visto por estos sujetos como un inglés menos prestigiado y relacionado con el *slang*; sin embargo, esta variante era la elección más probable en situaciones informales, como reuniones amistosas, así como en aquellos casos en que el sujeto en cuestión poseía un nivel de dominio de la lengua menos avanzado.<sup>16</sup>

Ahora bien, al tener en cuenta el gran número de hablantes no nativos de inglés al que hace referencia Kachru (1985), resulta adecuado pensar en todas aquellas variantes de

---

<sup>15</sup> [www.caahya.unam.mx/diagnostico\\_coele\\_jun-08.pdf](http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_coele_jun-08.pdf)

<sup>16</sup> [http://www.surrey.ac.uk/ALRG/dissertations/pdf/Birnie\\_M\\_1998.pdf](http://www.surrey.ac.uk/ALRG/dissertations/pdf/Birnie_M_1998.pdf)

inglés que esto da como consecuencia. ¿Qué tipo de estatus reciben estas variantes a los ojos de sus hablantes?, ¿Qué tipo de conceptos e ideas sobre sus hablantes evocan en ellos al escuchar estas variantes?

Matsuda (2003) menciona que, después de examinar las prácticas en el área de *English Language Teaching* (ELT) en Japón, se descubrió que éstas siguen estando en gran parte basadas en el modelo del *Inner Circle*, específicamente el de Estados Unidos e Inglaterra. Asimismo, desde 1987, este país cuenta con un programa llamado *Japan Exchange and Teaching Program* (JET), diseñado para reclutar jóvenes maestros de inglés (*Assesor English Teachers* o AETs) de otros países como asesores en la enseñanza de esta lengua en sus escuelas públicas. Cabe mencionar que el número de AETs provenientes de los países del *Inner Circle* siempre ha rebasado significativamente el de aquellos participantes de otras naciones.

Durante las entrevistas llevadas a cabo por Matsuda (2003), uno de los profesores comentó que la variante que él considera que debe ser enseñada en Japón, es la estadounidense. Por otro lado, las variantes propias de otros países, tales como el inglés de Singapur o de la India no fueron mencionadas por ningún informante durante las entrevistas ni durante las conversaciones, ni tampoco durante las clases que ellos mismos impartieron. De igual forma, los alumnos de estos profesores comentaron que, a pesar de que ven al inglés como una lengua internacional, este idioma les pertenece a sus hablantes nativos. También mostraron una notable preferencia por las variantes tanto británica como estadounidense, ya que las consideran “puras” y “auténticas”.

Debido a lo mencionado en líneas anteriores, se considera que las actitudes y preferencias influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de manera crítica, ya que pueden llegar a definir la postura de un aprendiente o de un docente frente a la lengua, sus variantes y sus hablantes.

En conclusión, se considera que el hecho de conocer las preferencias e inclinaciones de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés hacia una(s) u otra(s) variantes de este idioma es de gran importancia, ya que esto permitirá tener una visión más amplia del lugar en el que se encuentran actualmente estos futuros profesionistas con respecto a sus colegas de otras latitudes, así como poder hacer una interpretación, basada en los

hallazgos de esta investigación, sobre los posibles efectos que podrán tener estas preferencias en su desempeño como docentes de esta lengua.

### **3. Metodología**

A pesar de la notable influencia de la cultura estadounidense en México y en el resto del mundo, hoy en día existen tanto en el *Outer Circle* como en el *Expanding Circle* muchas más variantes de inglés cuyo número de hablantes, de acuerdo con el diagrama propuesto por Kachru (1985), rebasa por mucho al del *Inner Circle*.

Es así como el propósito de este proyecto de investigación es descubrir las actitudes y preferencias de los estudiantes de la LEI, como futuros maestros de inglés, en torno a algunas de las distintas variantes de este idioma.

#### **3.1 Marco metodológico**

Para realizar este estudio se utilizó una metodología que permitiría averiguar las actitudes y preferencias de esta población basada en dos instrumentos que se diseñaron para este propósito: (1) una versión modificada de la técnica *Matched-guise* y (2) un cuestionario.

Para la presente investigación se usó una combinación de métodos, éstos son cualitativo, cuantitativo y exploratorio. Este estudio es cualitativo, ya que se trabajó con ciertas variables y atributos subjetivos, complejos y difíciles de cuantificar, es cuantitativo porque también se utilizaron instrumentos tales como la técnica del *Matched-guise*, así como cuestionarios, en los cuales se incluyeron preguntas tanto de opción múltiple como abiertas que permitían su cuantificación. Por último, es exploratorio ya que no se sabía a ciencia cierta los hallazgos que podían resultar de éste.

## **3.2 Preguntas de investigación**

Para el estudio exploratorio se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las actitudes, opiniones y preferencias de la población con respecto a una(s) y otra(s) variantes de inglés y sus respectivas culturas?
2. ¿Existe una diferencia significativa entre las actitudes y preferencias de los alumnos recién ingresados (1er semestre) y los que ya tienen un tiempo estudiando la licenciatura (3er semestre)?

## **3.3 Población**

La población consistió de 60 estudiantes de la LEI de primer (32) y tercer (28) semestre del año académico 2011-1. Se eligieron grupos de los primeros semestres de la licenciatura, ya que se esperaba que sus respuestas fueran más espontáneas y menos influidas por los contenidos de algunas asignaturas impartidas en los semestres posteriores. Por otra parte, se incluían estudiantes de dos semestres distintos con la idea de contrastar las respuestas de los alumnos recién ingresados, con las de aquéllos que llevaban un poco más de tiempo estudiando la LEI.

### **3.3.1 Criterios de selección**

Se formó una población global con un total de 60 estudiantes provenientes del primer y tercer semestre del turno matutino de dicho programa. Todos los estudiantes de ambos semestres fueron incluidos. En segundo término, se consideró a los alumnos de cada semestre por separado como dos grupos intactos, ya que se pretendía comparar las actitudes y preferencias de los estudiantes recién ingresados a la LEI, con las de aquellos que ya llevaban más tiempo estudiando la licenciatura. Todo esto tuvo el propósito de encontrar posibles diferencias y/o contrastes en sus respuestas e inclinaciones al respecto de las variantes de inglés.

### **3.3.2 Características**

La población total que participó en el estudio estaba compuesta por 60 estudiantes, de los cuales 34 fueron mujeres y 26 fueron hombres. La edad de los sujetos en general oscilaba entre los 18 y 20 años; sin embargo, una muy pequeña parte de los encuestados rebasaba los 30 años de edad. Todos eran hispanohablantes.

### **3.4 Instrumentos**

Se emplearon dos distintos métodos de investigación para conocer a fondo las preferencias y actitudes de los sujetos encuestados, primero, la técnica de *Matched-guise*, la cual fue adaptada para reflejar las actitudes de los alumnos hacia algunas variantes de inglés. Del mismo modo, se utilizó un cuestionario en el cual los estudiantes encuestados expresaron las razones por las cuales se inclinaban hacia una(s) u otra(s) variante(s), así como cuáles les gustaría aprender y enseñar y por qué.

#### **3.4.1 *Matched-guise***

Esta técnica fue desarrollada por primera vez por Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum en la década de los sesentas con el propósito de descubrir las actitudes de un grupo de individuos (“jueces”) bilingües franco-canadienses hacia el inglés y el francés, en términos de índole social, geográfica y étnica (Giles y Coupland, 1991). Los hallazgos de Lambert y compañía no sólo hicieron énfasis en el papel tan importante que desempeña la lengua y las impresiones que puede causar la elección de códigos y dialectos, sino también ha sido una piedra angular en la interface entre la Sociolingüística y el análisis socio-psicológico de la lengua y de las actitudes hacia ésta (Giles y Coupland, 1991).

El procedimiento consistió en presentar a la población de “jueces” una serie de grabaciones de un mismo texto, uno en inglés y otro en francés, supuestamente con dos hablantes distintos, aunque en realidad se trataba de un mismo hablante bilingüe. Los “jueces”, sin saber que se trataba del mismo individuo, lo evaluaron en términos de varios rasgos de

personalidad. La hipótesis consistió en que las diferencias en la evaluación (más o menos favorable) de las distintas características reflejarían las actitudes de los “jueces” hacia la lengua de los hablantes. Es importante hacer notar que esta técnica ha sido modificada por diversos investigadores en los años subsecuentes para poder abarcar una variedad de actitudes lingüísticas que serían difíciles de conocer si se utilizara un cuestionario directo.

## **Diseño**

Para el presente estudio se adaptó la técnica para así poder averiguar las actitudes de la población hacia diferentes variantes del inglés. Con este fin, se realizó una serie de grabaciones de un mismo texto, hechas por cinco distintos hablantes del inglés, cada uno con un acento diferente. El grupo de hablantes seleccionados para este *Matched-guise* estuvo compuesto por cinco varones, de los cuales dos son hablantes no nativos de inglés, uno proveniente de la India y otro de México, y tres son hablantes nativos, éstos últimos hablan las variantes australiana, británica y estadounidense, respectivamente. Se eligió a un grupo de varones con estas características únicamente por razones de practicidad, excepto por el hablante mexicano, ya que se consideró desde un principio que la inclusión de éste sería una pieza clave durante este estudio, puesto que los individuos que participaron en él son precisamente hablantes no nativos de inglés y mexicanos.

Para las grabaciones se eligió un texto que trata acerca de los procedimientos que se deben llevar a cabo cuando una persona va a un aeropuerto (registro de equipaje) (ver Anexo 1). De igual forma, se procuró utilizar un tema que no interfiriera con el propósito de este estudio, es decir, uno cuya temática fuera lo más neutral posible. Se le pidió a cada uno de los hablantes que leyera el texto de la manera más natural que les fuera posible sin saber realmente con qué fin serían utilizadas las grabaciones; asimismo, cada grabación tiene una duración de no más de medio minuto.

Para el registro de respuestas, se diseñó una hoja con las categorías a evaluar que se creyeron más pertinentes para esta investigación de campo, las cuales son atractivo, seguridad en sí mismos, inteligencia, ambición, nivel cultural, confiabilidad, amabilidad,

sinceridad, liderazgo, entre otras. A los sujetos participantes se les pidió que evaluaran en una escala del 1 (para menos) al 5 (para más) las características así como la nacionalidad con la que ellos creyeran que contaba cada uno de los hablantes (ver Anexo 2).

## **Validación**

Se llevó a cabo un pilotaje del instrumento con cuatro estudiantes del séptimo semestre de la LEI y una de noveno. Las edades de los sujetos en cuestión oscilan entre los 22 y 51 años. Como consecuencia principal de este estudio preliminar, se realizó un cambio a la hoja de respuestas del instrumento correspondiente al *Matched-guise* para que la última pregunta de éste, referente a la nacionalidad que los sujetos creyeran que tenía el hablante en cuestión, fuera abierta y no de opción múltiple. Esta modificación tuvo el propósito de evitar predisponer las respuestas de los estudiantes.

### **3.4.2 Cuestionario**

#### **Diseño**

El cuestionario pretendía averiguar principalmente las actitudes de los estudiantes de la LEI acerca de qué variantes preferían aprender, así como enseñar y por qué. Adicionalmente, se quería saber qué variante consideraban que cuenta con mayor prestigio en México y por qué. Se diseñó el cuestionario en dos secciones (ver Anexo 3). La primera consistía de siete preguntas de opción múltiple referentes a datos personales de los sujetos y su experiencia con el inglés; con dos de estas preguntas había la posibilidad de ampliar las respuestas en forma abierta. De igual forma, se consideró relevante para este estudio el saber qué porcentaje de los sujetos se encontraba laborando al momento de llevar a cabo el estudio, así como cuánto tiempo llevaban aprendiendo inglés y si habían tenido la oportunidad de viajar a algún país de habla extranjera, y de ser así, cuánto tiempo habían permanecido en él.

La segunda sección del cuestionario incluía cinco preguntas de opción múltiple que pretendían averiguar el acento con que los estudiantes preferían hablar inglés, y por qué.

También se quería saber en qué país les gustaría trabajar y/o vivir de ser posible y el por qué.

## **Validación**

Al llevar a cabo el proceso de pilotaje del cuestionario con los mismos estudiantes mencionados en párrafos anteriores, se pudo observar que, en un principio, éstos se mostraron renuentes a la idea de tener que mostrar una preferencia abierta hacia una u otra variante del inglés. Podría decirse que esto se debe, entre otras posibles razones, a que estos alumnos pertenecen al penúltimo y último semestre de la carrera, por lo cual pueden haber adquirido una conciencia de las implicaciones que tiene mostrar una clara inclinación hacia alguna variante del inglés en particular. En vista de que se trataba de una población de estudiantes de los primeros semestres de la LEI, se decidió no realizar ninguna modificación al instrumento.

Finalmente, con base en la experiencia piloto, se optó por un formato en que se pudiera elegir exclusivamente una sola opción en aquellas preguntas donde así se requería, con el fin de hacer que la recopilación e interpretación de los resultados fuera lo más clara y concisa posible.

## **3.5 Procedimiento**

Se aplicaron los dos instrumentos, en las aulas de la FES Acatlán, los días miércoles 17 de noviembre de 2010 con los alumnos del tercer semestre de la LEI y viernes 19 de noviembre del mismo año con el grupo perteneciente al primer semestre. La aplicación de los dos instrumentos fue realizada por la investigadora de manera consecutiva con cada grupo en una sola sesión y tuvo una duración aproximada de entre 40 y 50 minutos en total.

### **3.6 Organización y análisis de los datos**

Los resultados de los instrumentos utilizados fueron organizados en un principio de manera independiente. Además de calcular los resultados de la población global, se dividieron los resultados conforme a los dos semestres para considerar posibles diferencias entre los sujetos debido al tiempo que llevaban estudiando la LEI.

#### ***Matched-guise***

Debido a que este instrumento fue diseñado para que los sujetos “evaluaran” a cada hablante basándose en distintas características y utilizando una escala del 1 (menos) al 5 (más), se optó por organizar los resultados en tablas de Excel de manera que fuera posible visualizarlos con facilidad.

Las respuestas del *Matched-guise* se vaciaron por cada uno de los cinco hablantes, sumando los puntos asignados a cada rasgo de personalidad (de 1 a 5), y calculando los totales en números absolutos. Se analizaron estos resultados con base en una comparación tanto cuantitativa como cualitativa de los totales entre los cinco hablantes.

#### **Questionario**

Este instrumento bien podría dividirse en dos partes, una cuantitativa, ya que se compone de preguntas de opción múltiple, y otra cualitativa, la cual está compuesta por preguntas abiertas, en las cuales se les dio la oportunidad a los sujetos encuestados de expresar libremente sus puntos de vista en relación a cada pregunta. Se vaciaron las respuestas de las preguntas de opción múltiple y se tabularon los resultados por frecuencia. Para las preguntas abiertas, se agruparon las respuestas en categorías para poder analizarlas cuantitativa y cualitativamente.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de ambos instrumentos, así como la discusión de los mismos.

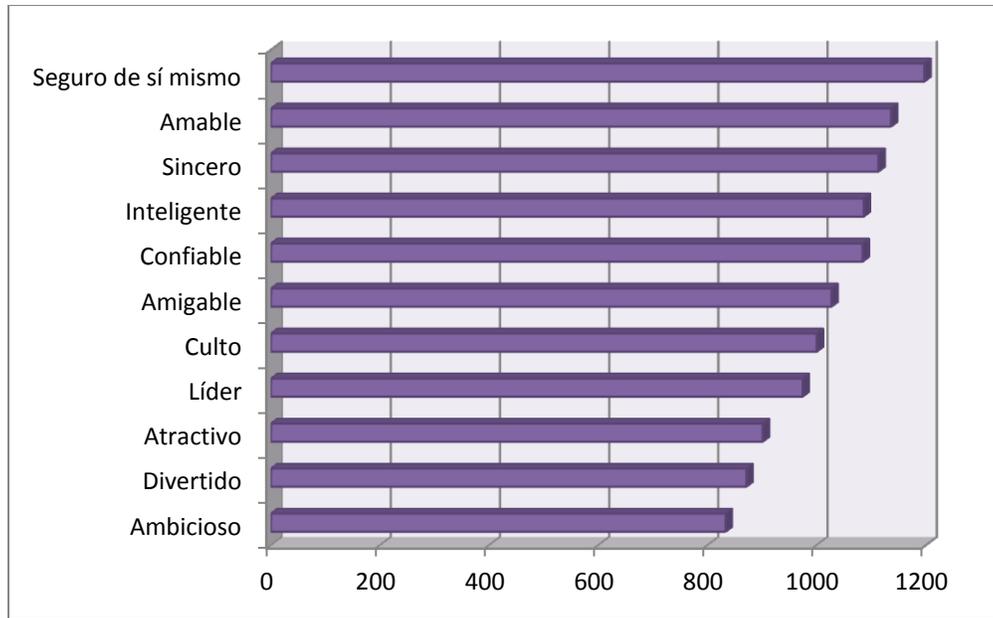
## **4. Discusión de los resultados y recomendaciones**

En este proyecto de tesis se utilizaron dos instrumentos para obtener los datos, uno fue la técnica de *Matched-guise* adaptada, la cual tuvo el objeto de revelar de manera indirecta las actitudes de los sujetos hacia cinco diferentes variantes del inglés. El otro instrumento fue un cuestionario en el cual se pretendía obtener, además de los datos personales de los participantes, información acerca de sus preferencias en cuanto a algunas variantes del inglés. A continuación se presenta una discusión detallada de los resultados que fueron obtenidos en cada uno de estos instrumentos con el objeto de conocerlos y determinar si existe una concordancia entre las preferencias y actitudes de la población y el perfil del egresado de la LEI.

### **4.1 *Matched-guise***

Para llevar a cabo este estudio, primero se les solicitó a la población (n=60) que calificara a cada uno de los cinco hablantes en términos de qué tan atractivos, seguros de sí mismos, inteligentes, ambiciosos, cultos, amigables, divertidos, confiables, amables, sinceros y líderes consideraba que eran, utilizando una escala del 1 (menos) al 5 (más). En segundo lugar, se les pidió a los sujetos que de manera individual indicaran la nacionalidad de cada uno de los hablantes (ver Anexo 2).

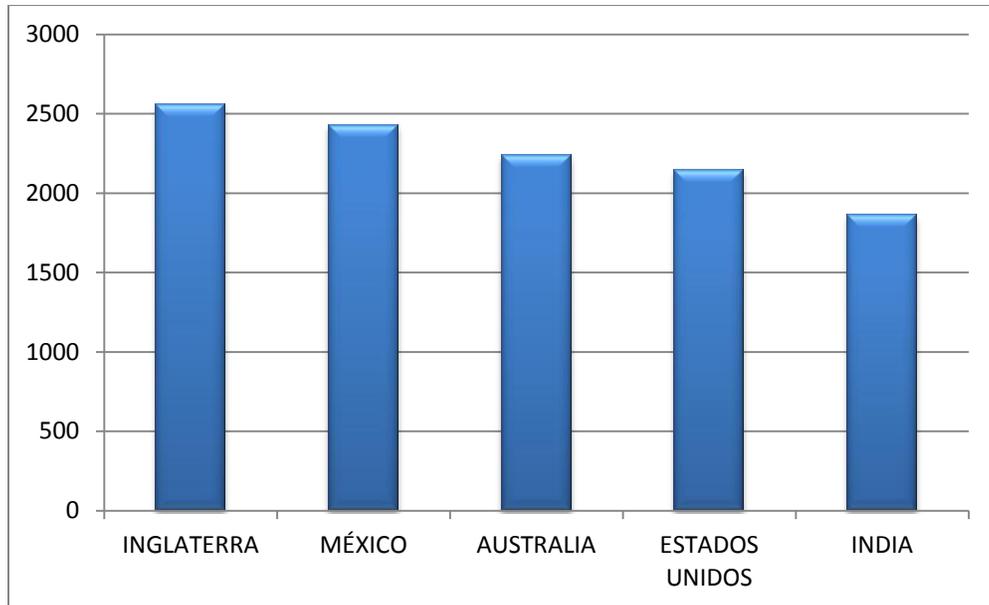
Los resultados de la primera parte fueron agrupados en números absolutos, es decir, para cada rasgo de personalidad los totales entraban en un rango de 0 a 300 puntos (ver Figura 2). Para analizarlos, primero se clasificaron los datos en orden de importancia, tomando en cuenta aquellos atributos que recibieron el mayor puntaje (ver Figura 2).



**Figura 2: Orden de importancia de atributos de personalidad**

Es importante señalar que entre las cinco características más importantes destacan “Seguro de sí mismo”, “Amable”, “Sincero”, “Inteligente” y “Confiable”. Asimismo, aquellos rasgos de personalidad menos importantes para los participantes fueron los de “Culto”, “Líder”, “Atractivo”, “Divertido” y “Ambicioso” (ver Figura 2).

Después, los cinco hablantes fueron agrupados en orden descendente, es decir, comenzando por el hablante que obtuvo el puntaje total más alto. En la Figura 3 se puede apreciar una notable “supremacía” del hablante británico por encima de los demás hablantes, confirmando el renombre y prestigio con los que siempre ha contado esta variante en México. Un aspecto significativo es que los sujetos también evaluaron al hablante mexicano de manera muy positiva, otorgándole el segundo puntaje más alto, posiblemente debido a que su acento les resultó más familiar a los participantes, siendo ésta una especie de afirmación inconsciente de identidad cultural por parte de los sujetos mexicanos, así como una posible empatía hacia este hablante como futuros maestros no nativos de esta lengua. Cabe mencionar que los hablantes de la India y de los Estados Unidos fueron los que obtuvieron la puntuación total más baja (ver Tabla 1).



**Figura 3: Puntajes totales obtenidos por hablante**

En el caso del hablante procedente de la India, la baja puntuación podría deberse a que su acento resultó poco familiar para la población de hispanohablantes y esto evocó una especie de rechazo (ver Tabla 1). Por otro lado, en el caso del hablante estadounidense, su baja puntuación podría significar también un rechazo, o por lo menos sentimientos encontrados, con respecto a la cultura estadounidense y lo que ésta simboliza para los participantes mexicanos (ver Tabla 1). Esto podría confirmar lo antes mencionado en la Sección 2.1.2, en donde se describe el gran intercambio lingüístico-cultural que existe entre México y su vecino del norte, el cual muchas veces ha generado una especie de resentimiento por parte de los mexicanos hacia la supremacía estadounidense.

Por otra parte, en ocho de las once características, el hablante de origen británico fue quien contó con la puntuación más alta (ver las categorías de “Seguro de sí mismo”, “Sincero”, “Inteligente”, “Confiable”, “Culto”, “Líder”, “Atractivo” y “Ambicioso” en la Tabla 1). Es interesante notar que en la categoría de “Amable”, el hablante mexicano fue quien ocupó el primer lugar. De igual forma, en las categorías de “Amigable” y “Divertido”, fue el hablante australiano quien obtuvo la mayoría de puntos; sin embargo, estas características no se encontraron como las más valoradas por los participantes (ver Figura 2 y Tabla 1).

<b>Categoría</b>	<b>1er lugar</b>	<b>2do lugar</b>	<b>3er lugar</b>	<b>4to lugar</b>	<b>5to lugar</b>	<b>Total</b>
	Inglaterra	México	Australia	E.U.	India	
<b>Seguro de sí mismo</b>	273	244	234	232	214	1197
	México	Inglaterra	Australia	E.U.	India	
<b>Amable</b>	256	252	233	198	197	1136
	Inglaterra	México	E.U.	Australia	India	
<b>Sincero</b>	247	232	218	209	207	1113
	Inglaterra	E.U.	México	India	Australia	
<b>Inteligente</b>	252	236	216	209	173	1086
	Inglaterra	México	E.U.	India	Australia	
<b>Confiable</b>	250	231	205	204	194	1084
	Australia	México	Inglaterra	India	E.U.	
<b>Amigable</b>	266	265	207	147	142	1027
	Inglaterra	E.U.	México	India	Australia	
<b>Culto</b>	247	228	185	182	158	1000
	Inglaterra	E.U.	México	Australia	India	
<b>Líder</b>	244	206	202	167	155	974
	Inglaterra	México	E.U.	Australia	India	
<b>Atractivo</b>	228	202	198	152	121	901
	Australia	México	Inglaterra	India	E.U.	
<b>Divertido</b>	286	232	158	101	94	871
	Inglaterra	E.U.	México	Australia	India	
<b>Ambicioso</b>	197	186	175	151	124	833

**Tabla 1: Puntajes de cada hablante por atributo**

Es importante notar que en la primera parte del *Matched-guise* no se encontraron diferencias significativas en los resultados de los sujetos del primer y tercer semestre de la LEI. Sin embargo, en la segunda parte de éste, se pudieron observar algunas diferencias que se explican de manera más detallada a continuación.

En la parte final del *Matched-guise* se les pidió a los sujetos que identificaran la nacionalidad de cada hablante. En general, aquellas variantes que fueron identificadas de manera correcta

por los sujetos de ambos semestres fueron la del hablante británico y el hablante estadounidense, respectivamente. En las Tablas 2 y 3 se muestra el país de donde realmente proviene cada hablante y debajo de éste, el porcentaje de participantes de cada semestre que identificó correctamente la nacionalidad de cada uno de los cinco hablantes (Ver Anexos 4 y 5).

<b>India</b>	<b>México</b>	<b>Australia</b>	<b>Estados Unidos</b>	<b>Inglaterra</b>
8.33%	11.66%	1.66%	30%	46.66%

**Tabla 2: Porcentaje de participantes de primer semestre que identificó correctamente la nacionalidad de cada hablante**

Cabe señalar que los sujetos pertenecientes al tercer semestre identificaron de manera más acertada la nacionalidad de los hablantes que los de primer semestre, específicamente al hablante mexicano. Lo anterior podría significar que los alumnos de tercer semestre tienen más práctica o experiencia escuchando diferentes acentos que los alumnos recién ingresados a la LEI (ver Tabla 3).

<b>India</b>	<b>México</b>	<b>Australia</b>	<b>Estados Unidos</b>	<b>Inglaterra</b>
31.66%	26.66%	1.66%	36.66%	45%

**Tabla 3: Porcentaje de participantes de tercer semestre que identificó correctamente la nacionalidad de cada hablante**<sup>17</sup>

Sin embargo, es importante notar que, en términos generales, ambos grupos tuvieron dificultades para identificar exitosamente al hablante de la India, así como al hablante de Australia. Por otro lado, ambos grupos identificaron con más facilidad al hablante británico así como al hablante estadounidense, lo cual podría significar que la mayoría de los participantes se encuentra familiarizada con estos acentos y no con otras variantes del inglés. De igual manera, es pertinente enfatizar que únicamente una de las participantes de tercer semestre identificó la nacionalidad de todos los hablantes de manera acertada.

En conclusión, puede decirse que, debido a que la única variante en la técnica de *Matched-guise* adaptada fue el acento de cada uno de los cinco hablantes, los resultados arrojados por

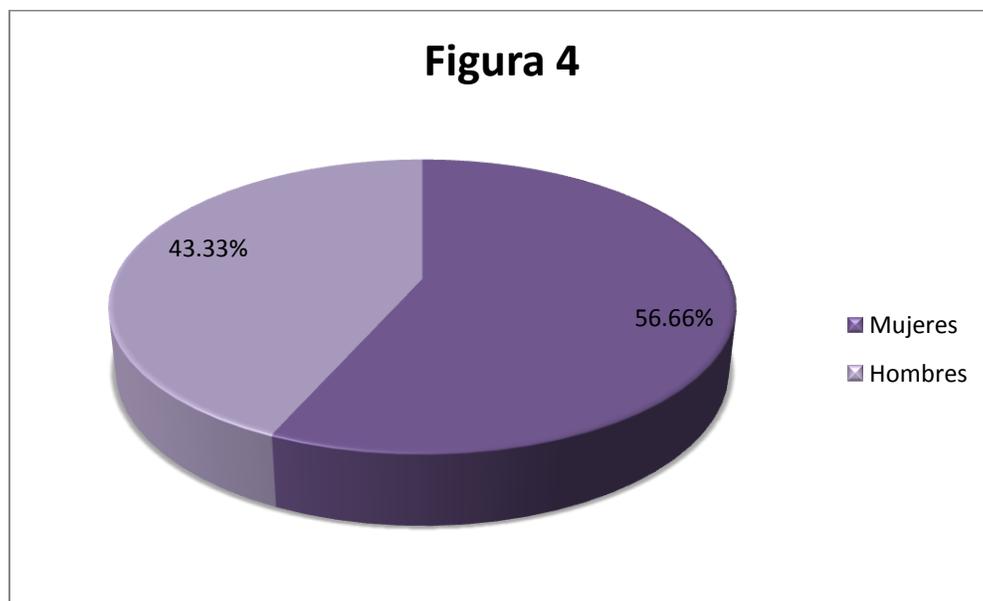
<sup>17</sup> Dos participantes no contestaron la pregunta referente al primer y segundo hablante.

medio de este estudio muestran una clara inclinación o preferencia de los sujetos por el acento británico. Ésta fue manifestada de manera indirecta en las puntuaciones que asignaron a las características de personalidad más valoradas por ellos mismos, las cuales fueron anteriormente mencionadas

#### 4.2 Cuestionario

El cuestionario utilizado para el presente estudio se compuso de dos secciones. La primera tuvo el propósito de obtener información general acerca de los participantes. Los hallazgos fueron los siguientes:

De los 60 sujetos, el 56.66%, son mujeres y el 43.33% hombres (ver Figura 4).



**Figura 4: Porcentaje de participantes por género**

La edad de la mayor parte de los participantes, es decir, el 68.32%, oscilaba entre los 18, 19, 20 y 21 años (ver Tabla 4).

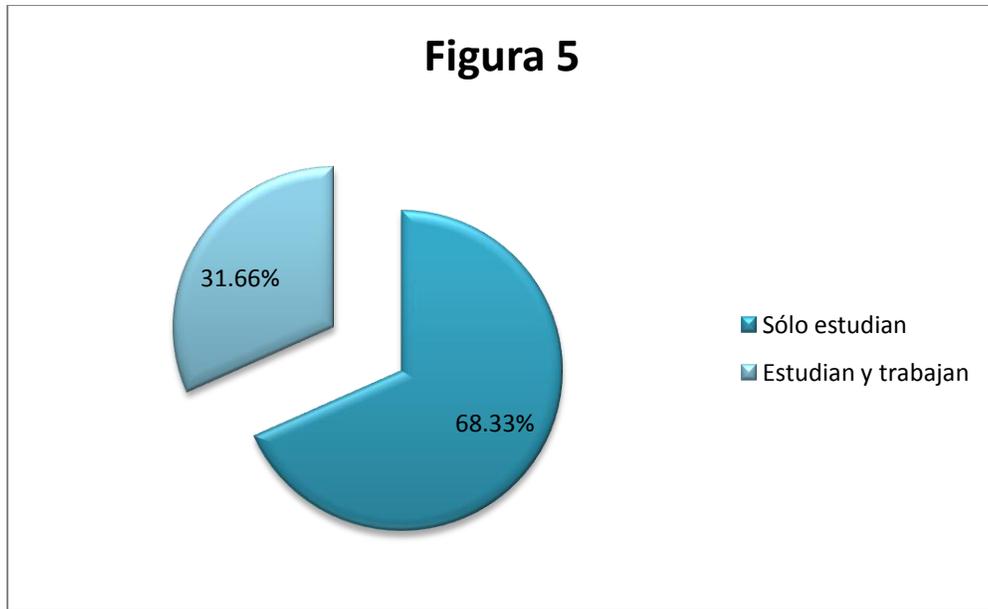
<b>Edades</b>	<b>Número de sujetos con esa edad</b>	<b>Porcentajes</b>
18	13	21.66%
19	11	18.33%
20	11	18.33%
21	6	10.00%
22	5	8.33%
23	2	3.33%
24	1	1.66%
26	2	3.33%
27	2	3.33%
28	1	1.66%
29	1	1.66%
30	1	1.66%
33	1	1.66%
34	1	1.66%
45	1	1.66%

**Tabla 4: Edades de los participantes**<sup>18</sup>

Asimismo, la mayoría de los sujetos, el 68.33% (Figura 5), se encontraba únicamente estudiando y sin realizar actividad laboral alguna al momento de llevar a cabo esta investigación. Sin embargo, desde hace muchos años, la situación en la LEI cambia en los últimos semestres de la carrera, cuando la mayoría de los estudiantes comienza a adquirir experiencia laboral como profesores de inglés.

---

<sup>18</sup> Un participante no contestó la pregunta.



**Figura 5: Porcentaje de participantes que estudian y trabajan**

En cuanto al tiempo que los sujetos llevan estudiando inglés, en la Tabla 5 se muestran los porcentajes por cada período de tiempo, reportados por los participantes. Es importante hacer hincapié en que el tiempo que reportaron varía mucho entre cada sujeto (ver Tabla 5).

Número de sujetos	Tiempo estudiando inglés	Porcentaje
1	18 meses	1.66%
4	2 años	6.66%
7	3 años	11.66%
5	4 años	8.33%
7	5 años	11.66%
5	6 años	8.33%
3	7 años	5%
2	8 años	3.33%
3	9 años	5%
4	10 años	6.66%
3	12 años	5%
4	13 años	6.66%
1	14 años	1.66%
4	15 años	6.66%
1	16 años	1.66%
2	17 años	3.33%

2	20 años	3.33%
---	---------	-------

**Tabla 5: Tiempo que los participantes llevan estudiando inglés<sup>19</sup>**

Con respecto al número de participantes que ha realizado viajes a uno o varios países de habla inglesa, únicamente el 30% indicó haberlo hecho. Los países más frecuentemente visitados por estos sujetos son Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, con un promedio de visitas aproximadas de entre 1 y 5 veces y una estadía promedio que va desde 2 semanas hasta 3 meses. Cabe mencionar que las razones principales de estos viajes fueron vacaciones y estudios. De igual forma, es importante resaltar el alto porcentaje de participantes que aún no ha tenido la oportunidad de viajar a un país angloparlante. De acuerdo con las pautas de formación docente de lenguas extranjeras sugeridas por S. López en la Sección 2.1.1, uno de los principales factores que enriquecería de sobremanera el desempeño de un profesor de lenguas extranjeras, en este caso de inglés, sería el permanecer por un tiempo prolongado en un país de habla inglesa, lo cual le permitiría hacer uso de esta lengua y comprender la(s) cultura(s) asociada(s) a ésta de una manera mucho más óptima.

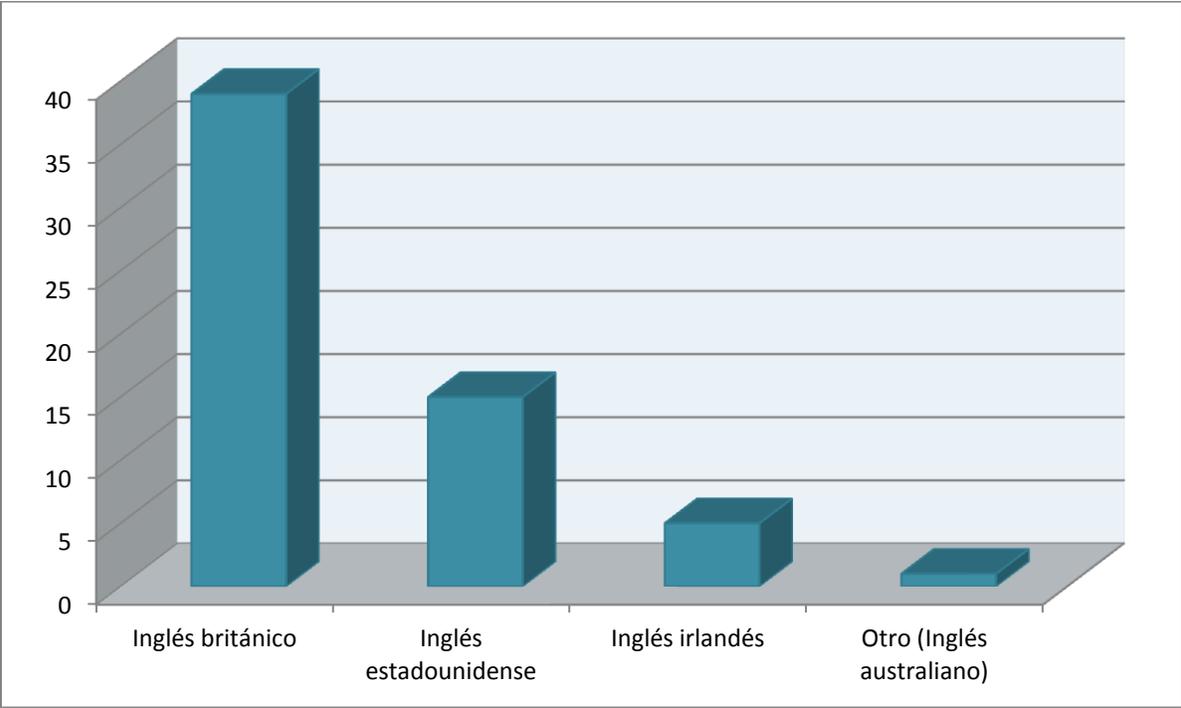
La segunda sección del cuestionario se compone de una serie de preguntas abiertas, con las cuales se pretendía averiguar las preferencias y actitudes de los participantes acerca de algunas variantes del inglés. Además, en cada una de estas preguntas se les solicitó a los encuestados que explicaran el por qué de cada una de sus respuestas de manera abierta y lo más sinceramente posible.

Ahora bien, en cuanto a la variante del inglés que los participantes prefieren aprender, el 65% eligió la variante británica (BE), señalando que “es el inglés más puro y formal”, así como “me gusta más como suena”, entre las razones principales por las que lo prefieren. En contraste, el 25% eligió la variante estadounidense (AE), afirmando que es esta variante con la que los sujetos se encuentran más familiarizados. Por otra parte, el 8.33% eligió el inglés irlandés, indicando que “me gusta mucho esa cultura”, y únicamente un encuestado, es decir, el 1.66%,

---

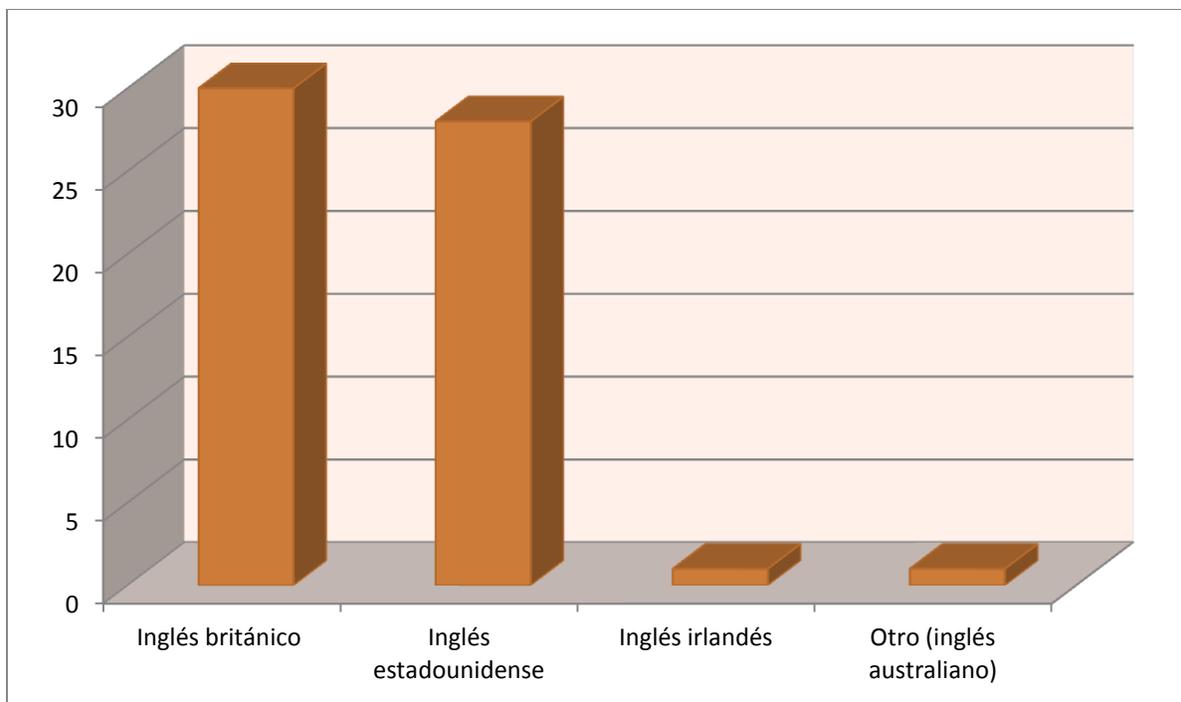
<sup>19</sup> Dos participantes no contestaron la pregunta.

especificó que le gustaría aprender inglés australiano, debido a que “me gusta cómo suena este acento”. A continuación se muestran los resultados de esta pregunta (Figura 6).



**Figura 6: Preferencias para aprender por cada variante de inglés**

De igual forma, la variante de inglés que la mitad (50%) de los sujetos prefiere enseñar es la británica, por las mismas razones por las que prefirieron estudiar esta variante. El 46.66% escogió la variante estadounidense, argumentando, al igual que en la pregunta anterior, su gran nivel de familiaridad con esta última. Por otro lado, un sujeto (1.66%) preferiría enseñar la variante irlandesa debido a que indicó un gusto hacia esta cultura. De manera similar, un participante (1.66%) prefirió la variante australiana porque “no tiene tanta difusión”. Es importante notar la diferencia que existe entre aprender y enseñar la variante estadounidense para los participantes, quienes, a pesar de haber reportado preferir aprender la variante británica, aún se inclinan más por enseñar la variante estadounidense, principalmente debido a la familiaridad con ésta última (ver Figura 7).



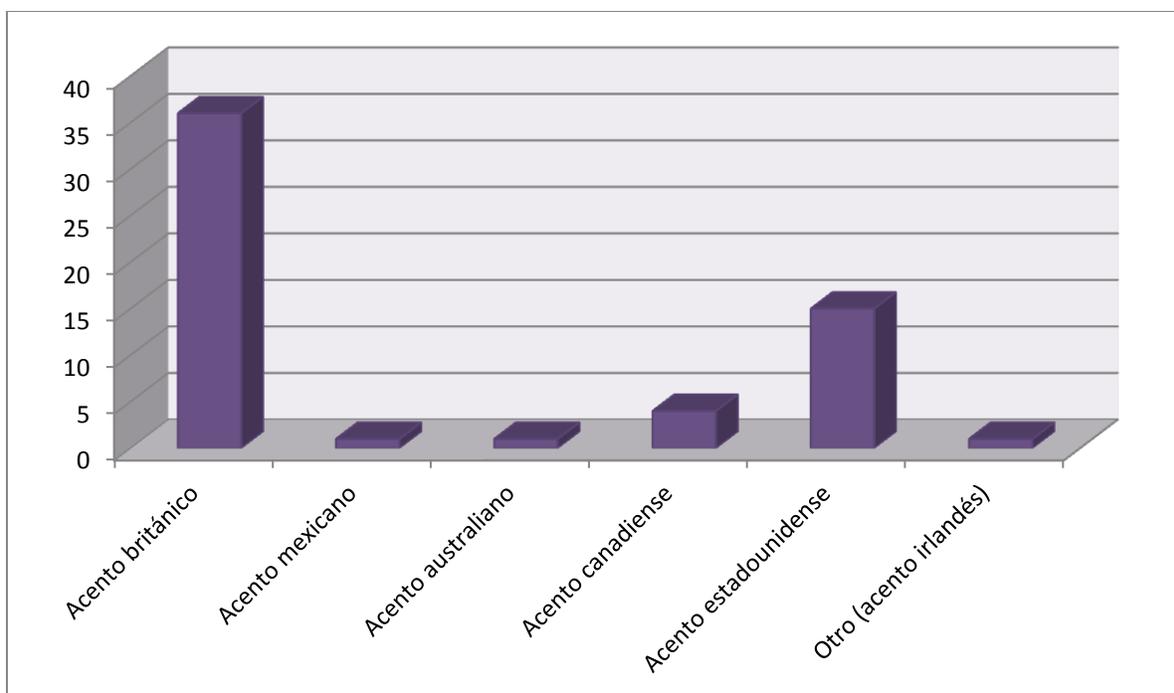
**Figura 7: Preferencias para enseñar por cada variante de inglés**

En la pregunta referente a quiénes hablan el mejor inglés, el 83.33% eligió a los ingleses, argumentando que “ahí se originó el idioma y por lo tanto esta variante es más pura y formal”. En contraste, únicamente el 10% de los participantes escogió a los estadounidenses, afirmando que, “la entiendo mejor y esta variante es más común en México”. Cabe mencionar que el resto de los sujetos, es decir, el 6.66%, eligió a los hablantes canadienses, ya que “me gusta más como suena esta variante y no es tan fácil como la de Estados Unidos ni tan difícil como la de Inglaterra”. Es importante notar que, desde un punto de vista lingüístico, las diferencias entre la variante canadiense y la estadounidense son mínimas, casi imperceptibles para un hispanohablante. Además, la apreciación expresada por los sujetos acerca de la dificultad relativa de estas tres variantes no tiene bases lingüísticas ni tampoco psicolingüísticas. Sin embargo, sus comentarios son realmente significativos, ya que revelan algunas creencias y actitudes estereotipadas asociadas con estas variantes en México.

Por otra parte, la variante de inglés que la mayoría de los sujetos (63.33%) cree que cuenta con mayor prestigio en México es la estadounidense, debido principalmente a “su cercanía geográfica y difusión de los medios”. Sin embargo, el 35% de los participantes eligió la

variante británica, de nuevo argumentando que, “es más formal, más pura y suena mejor”. Asimismo, nuevamente un solo participante (1.66%) se inclinó por la variante canadiense, únicamente porque “siento empatía hacia los canadienses”.

Cuando se les preguntó a los encuestados con qué acento les gustaría hablar inglés, el 60% eligió el acento británico, ya que “me gusta más como suena y es más formal”. Por otro lado, el 25% se inclinó por el acento estadounidense, principalmente debido a que “me es más familiar y es más fácil de enseñar y aprender”. De esta forma, se puede apreciar una estrecha relación entre las preferencias de los participantes en cuanto a la variante de inglés que prefieren aprender y el acento con el cual prefieren hablar este idioma. Por otro lado, cabe mencionar que una de las opciones de respuesta para esta pregunta era hablar inglés con acento mexicano, misma que fue elegida sólo por un participante (1.66%). Adicionalmente, uno de los participantes escogió el acento australiano (1.66%) porque “me gusta este acento y la cultura australiana”, uno más se inclinó por la variante irlandesa porque “es mi acento favorito” y cuatro participantes más (6.66%) eligieron la variante canadiense por razones distintas entre sí (ver Figura 8).



**Figura 8: Preferencias en acentos por cada variante de inglés<sup>20</sup>**

Por último, al preguntar a los encuestados en qué país de habla inglesa les gustaría trabajar y/o vivir, Inglaterra fue la opción que el 50% eligió, seguida de Canadá con un 25%. En el primer caso se eligió este país ya que, de acuerdo con los participantes, éste “tiene una gran cultura y un alto nivel de vida”. Del mismo modo, el segundo país fue escogido debido a que “es un país tranquilo con un alto nivel de vida”. El 8.33% eligió Australia como una buena opción debido principalmente a las oportunidades laborales que hay en aquel país y el 6.66% seleccionó a los Estados Unidos, argumentando que “ahí viven más mexicanos y tiene un alto nivel de vida”. En contraste, uno de los sujetos (1.66%) eligió Irlanda “porque me gusta mucho esta cultura” y dos participantes más (3.33%) se inclinaron por Nueva Zelanda “porque es un país tranquilo y quiero enseñar español ahí”. Cabe mencionar que el resto de los encuestados, es decir, el 5%, no eligió ningún país de habla inglesa.

En conclusión, se puede notar una marcada preferencia por la variante británica, el país y sus hablantes de parte de los participantes en este estudio, tal como se manifestó en los resultados de la técnica de *Matched-guise* (sección 4.1). Esto podría significar una fuerte

<sup>20</sup> Un sujeto no reportó preferencia de acento.

tendencia de la mayor parte de los sujetos, a considerar al país donde se originó el idioma inglés como una especie de “ejemplo a seguir” en diversos aspectos para los demás, tanto en términos lingüísticos como socioculturales.

### **4.3 Conexiones**

En vista de que el profesor de lenguas extranjeras juega un papel trascendental en fomentar una cultura de aceptación y apertura hacia la diversidad en una sociedad globalizada (S. López, 2006), es importante señalar que, de acuerdo con los resultados arrojados en el presente estudio, las ideas de la gran mayoría de los participantes acerca de otros hablantes de inglés, particularmente sobre ciertas variantes, se basan en estereotipos. Un ejemplo de esto es el alto puntaje favorable recibido por el hablante británico en la mayoría de las categorías incluidas en el estudio de *Matched-guise*, así como en los resultados arrojados en el cuestionario, donde los participantes definen a la variante británica como “la más pura y formal”.

Por otra parte, las actitudes y preferencias de los participantes acerca de otras variantes de inglés, es decir, aquellas que no cuentan con mucha difusión o popularidad en México, revelaron una cierta tendencia al rechazo, ya sea por no ser identificadas fácilmente por ellos o simplemente al ser consideradas algo poco común. Un claro ejemplo de esto son las bajas puntuaciones obtenidas por el hablante procedente de la India y el hablante australiano en el estudio de *Matched-guise*, en categorías tales como “Inteligente”, “Seguro de sí mismo”, “Confiable” y “Culto”, por nombrar algunas.

De esta manera, se podría decir que los resultados arrojados en el presente proyecto de investigación denotan un cierto grado de rechazo o aversión por parte de los participantes hacia lo desconocido en términos de acento, hecho que se ve reflejado en las bajas puntuaciones otorgadas a aquellas variantes de inglés que les resultaron difíciles de identificar.

Además, el hecho de que existe un porcentaje relativamente alto de participantes (y se puede suponer que estudiantes de la LEI en general) que aún no ha viajado a un país de habla inglesa, pudo haber influido de manera importante en las ideas y/o formas de pensar que tienen acerca de los hablantes de otras variantes de inglés. Su importancia está reafirmada en las pautas propuestas por S. López (2006), mencionadas en párrafos anteriores, en el sentido de que para un profesor de inglés el efectuar una estancia considerable en un país de habla inglesa conlleva varias ventajas, como es el desarrollo de un pensamiento crítico en el docente acerca de las distintas culturas relacionadas con el idioma inglés, mismo que a su vez puede ser inculcado en sus estudiantes.

Por lo tanto, se considera sumamente relevante fomentar la apertura de los alumnos de la LEI hacia diferentes variantes de la lengua inglesa, ya sea que éstas pertenezcan o no al *Inner Circle*, debido a que en una aldea global las interacciones con diferentes culturas y países, independientemente de la lengua materna de éstos, están a la orden del día, por lo cual se considera de gran importancia mantener una mente abierta a distintas variantes de la lengua inglesa, lo cual a la larga podría ayudar a fortalecer los lazos entre las naciones para una convivencia más armoniosa.

## Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue conocer las preferencias y actitudes de los alumnos de la LEI hacia algunas variantes del inglés con el fin de comparar los resultados obtenidos con el perfil del egresado de esta licenciatura, así como con el perfil del profesionalista en la enseñanza de esta lengua a nivel mundial, de acuerdo con Matsuda (2002), Llurda (2009), Canagarajah (1999), entre otros. Al término de la investigación de campo y el análisis de la misma, se encontró que no existen diferencias marcadas entre las preferencias y actitudes de los sujetos, es decir, la mayoría concuerda en que las variantes que cuentan con mayor prestigio y que son los mejores ejemplos a seguir, son la variante británica y la estadounidense. Asimismo, los sujetos mostraron una actitud más favorable y una mayor preferencia a estas dos variantes, en comparación con las demás variantes utilizadas en el estudio del *Matched-guise*, hacia las cuales los participantes mostraron actitudes menos positivas, así como una postura “cerrada” hacia los hablantes de éstas.

Quizás lo anterior se debe a que la mayoría de los sujetos no están familiarizados con otras variantes del inglés y, por lo tanto también su conocimiento acerca de los aspectos culturales de otros países de habla inglesa es bastante limitado. Es fundamental destacar que estas limitaciones podrían deberse, en parte, al bajo porcentaje de participantes (30%), que ha tenido la oportunidad de viajar a un país angloparlante, así como a lo mucho que varía el tiempo que cada uno de los sujetos llevaba aprendiendo esta lengua en el momento que se llevó a cabo el estudio, el cual oscilaba entre los 18 meses y los 20 años, por lo cual la falta de conocimiento sobre otras variantes puede reflejarse en una especie de rechazo.

Es por esto que se considera que un medio importante para lograr ampliar la visión de los estudiantes de la LEI hacia más variantes del inglés es llevar a cabo un enriquecimiento de las asignaturas de Inglés, Literatura en Lengua Inglesa y por supuesto, Cultura y Civilización a lo largo de la licenciatura, ya que en el Plan de estudios (2000) principalmente se contemplan

temas sobre las culturas y variantes estadounidense y británica. Esto ha resultado en un rezago en el conocimiento acerca de las culturas y variantes de otros países donde el inglés también es la lengua materna de sus habitantes, tales como Sudáfrica, Jamaica, Australia, Escocia, Nueva Zelanda, o Canadá. Además, se puede considerar la inclusión de temas sobre otros países donde el inglés es una segunda lengua con un papel fundamental en su vida cultural, educativa y política, como es la India o Malasia.

Por otra parte habría que recordar que las áreas laborales en las que los profesionistas en enseñanza de inglés pueden desempeñarse con éxito no se limitan únicamente al campo de la docencia, sino incluyen también diferentes ámbitos relacionados con el intercambio cultural y económico entre países, no sólo de habla inglesa, sino también con otras naciones alrededor del mundo (Plan de estudios ENEP Acatlán 2000 Vol. I). Sin embargo, en los resultados de esta investigación, los participantes muestran cierta dificultad para identificar diferentes variantes de este idioma desde el *Inner Circle* hasta el *Expanding Circle*. Esto podría limitarlos en alcanzar el perfil del egresado deseado, el cual enfatiza la importancia del intercambio entre culturas en un mundo donde actualmente el inglés es hablado de distintas maneras.

Por lo tanto, otra sugerencia para promover esta visión de interculturalidad sería propiciar interacciones entre los estudiantes de español como lengua extranjera en Acatlán, que hablen inglés y que deseen practicarlo, y estudiantes de la LEI, por medio de talleres de conversación. De igual manera, se sugiere trabajar con las embajadas de los países de habla inglesa menos conocidos para intercambiar material audiovisual e incluso llevar a cabo pláticas en foros como los Espacios y Encuentros LEI.

Es un hecho que ya sea que el egresado de la LEI se desempeñe como docente o en algún otro ámbito de intercambio cultural y/o económico, es realmente fundamental que cuente con una competencia intercultural. Esta competencia le permitirá, como docente, fomentar en sus alumnos la tolerancia y el respeto hacia distintas culturas. Esta competencia es crucial en el profesionista en otros ámbitos que no estén relacionados de forma directa con la enseñanza del inglés, en los cuales el inglés funge como una *lingua franca* en un mundo globalizado

donde la evolución de esta lengua cada vez depende más de los países pertenecientes al *Expanding Circle*.

Finalmente, se resalta la importancia de que el perfil del profesionalista en enseñanza de inglés en México sea equiparable al de sus colegas en otras partes del mundo.

## Anexos

### Anexo1. Texto leído por cada uno de los hablantes

#### Catching a Plane

When you arrive at an airport, you should go straight to the check-in desk where your ticket and luggage are checked. You keep your carry-on luggage with you, but your suitcases are taken to the plane on a conveyor belt. You can now go to the departure lounge. If you are on an international flight, your passport is checked, and then you and your bags are x-rayed by security cameras; sometimes you are given a body search and your luggage is searched by a security officer. You wait in the departure lounge until your flight is called and you are told which number gate to go to. Finally you board your plane and you are shown to your seat by a flight attendant.

Tomado de Soars, Liz and John. 2003. *American Headway 3 Workbook*. Oxford University Press, p.13.

## Anexo 2. Cuestionario: Parte 1

- I. A continuación escucharás una descripción de lo que ocurre en el aeropuerto antes de subir a un avión. Enumera del 1-5 (1 siendo menos y 5 siendo más) las cualidades que consideres que posee cada hablante:

**Escucharás a cada hablante únicamente una vez.**

	Hablante 1	Hablante 2	Hablante 3	Hablante 4	Hablante 5
1. Atractivo					
2. Seguro de sí mismo					
3. Inteligente					
4. Ambicioso					
5. Culto					
6. Amigable					
7. Divertido					
8. Confiable					
9. Amable					
10. Sincero					
11. Líder					
12. Nacionalidad que crees que tiene <b>(especificar)</b>					

### Anexo 3. Cuestionario: Parte 2

Por favor, contesta las siguientes preguntas de la manera más sincera posible. Tus respuestas son confidenciales.

I. Marca según sea el caso:

1. Género:             Femenino             Masculino

Edad: \_\_\_\_\_

2.  Estudias             Trabajas             Ambas

3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés?

\_\_\_\_\_

4. ¿Alguna vez has viajado a un país de habla inglesa?\*

Si             No

**\*Si tu respuesta es 'No', pasa a la sección II.**

5.

a. País(es) visitado(s)			
b. Número de veces			
c. ¿Cuánto tiempo estuviste ahí aprox.?			

6. Razón por la que fuiste:

Vacaciones             Visitar familiares y/o amigos             Estudios

◇ Otra (especificar) \_\_\_\_\_

II. 1. Marca con una "x" según sea el caso. Selecciona **sólo una opción**.

	<b>Inglés británico (BE)</b>	<b>Inglés estadounidense (AE)</b>	<b>Inglés irlandés</b>	<b>Otra (especificar)</b>
1. ¿Qué variante de inglés prefieres aprender?				
2. ¿Qué variante te gustaría enseñar?				
¿Por qué?				

2. ¿Quién consideras que habla el mejor inglés? Selecciona sólo **una**.

<b>Estadounidenses</b>	<b>Canadienses</b>	<b>Ingleses</b>	<b>Australianos</b>	<b>Otros (especificar)</b>
-¿Por qué?				

3. ¿Qué variante de inglés consideras que cuenta con mayor prestigio en México? Selecciona sólo **una**.

<b>Británica</b>	<b>Estadounidense</b>	<b>Canadiense</b>	<b>Otra (especificar)</b>
-¿Por qué?			

4. ¿Con que acento te gustaría hablar inglés?

<b>Británica</b>	<b>Acento mexicano</b>	<b>Australiano</b>	<b>Canadiense</b>	<b>Estadounidense</b>	<b>Otro (especificar)</b>
-¿Por qué?					

5. Si tuvieras la oportunidad, ¿en qué país te gustaría trabajar y/o vivir?

<b>Canadá</b>	<b>Inglaterra</b>	<b>Australia</b>	<b>Estados Unidos</b>	<b>Otro (especificar)</b>
-¿Por qué?				

**Anexo 4. Nacionalidad de cada hablante de acuerdo a los participantes de primer semestre<sup>21</sup>**

<i>India</i>	<i>México</i>	<i>Australia</i>	<i>Estados Unidos</i>	<i>Inglaterra</i>
Británico	Estadounidense	Italiano	Irlandés	<b>Británico</b>
Australiano	Holandés	Árabe o Hindú	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú<sup>22</sup></b>	Estadounidense	Irlandés	Canadiense	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	Estadounidense	Japonés (Oriental)	Canadiense	<b>Británico</b>
Japonés	<b>Mexicano</b>	Alemán	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Escocés	Estadounidense	Estadounidense (Texas)	Canadiense	<b>Británico</b>
Escocés	Canadiense	Chino	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Británico	Estadounidense	Canadiense	Irlandés	<b>Británico</b>
Canadiense	Estadounidense	Escocés	Británico	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Japonés/Chino	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Israelí	Beliceño	Chino	Canadiense	<b>Británico</b>
Alemán	Español	Estadounidense	Británico	Canadiense
Británico	Irlandés	Mexicano	<b>Estadounidense</b>	Canadiense
Británico	Estadounidense	Irlandés	<b>Estadounidense</b>	Australiano
Escocés	Australiano	Estadounidense	Canadiense	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Chino	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Español	Estadounidense	Irlandés	Mexicano	<b>Británico</b>
Escocés	Australiano	Canadiense	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Irlandés	Estadounidense	<b>Australiano</b>	Escocés	<b>Británico</b>
Estadounidense	Estadounidense	Estadounidense	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Mexicano	<b>Mexicano</b>	Británico	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Estadounidense	Estadounidense	Mexicano	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Británico	Australiano	Irlandés	<b>Estadounidense</b>	Mexicano
<b>Hindú</b> (por el acento árabe)	Estadounidense	Sudamericano (como brasileño)	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Japonés	<b>Mexicano</b>	Británico	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Árabe	Estadounidense	Brasileño	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Australiano	Británico	Estadounidense	Irlandés	<b>Británico</b>
Británico	<b>Mexicano</b>	Estadounidense	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Iraquí	Escocés	Sueco	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Escocés	Británico	Estadounidense	Canadiense	<b>Británico</b>
Irlandés	<b>Mexicano</b>	Estadounidense	Canadiense	<b>Británico</b>
Irlandés	Escocés	Canadiense	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>

<sup>21</sup> las respuestas correctas fueron sombreadas

<sup>22</sup> Término utilizado por los participantes encuestados

**Anexo 5. Nacionalidad de cada hablante de acuerdo a los participantes de tercer semestre<sup>23</sup>**

<i>India</i>	<i>México</i>	<i>Australia</i>	<i>Estados Unidos</i>	<i>Inglaterra</i>
Tailandés	<b>Mexicano</b>	Escocés	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Inglés	Canadiense	Estadounidense	Mexicano	<b>Inglés</b>
Mexicano		Estadounidense	Británico	Estadounidense
<b>Hindú</b>	Estadounidense	Chino	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Alemán	Italiano	Chino	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Estadounidense	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
Árabe	Árabe	Alemán	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	Americano	Inglés (Irlandés)	<b>Americano</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	Americano	Americano	Australiano	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	<b>Latinoamericano</b>	Asiático	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	<b>Australiano</b>	<b>Americano</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Japonés	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Hindú	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Irlandés	<b>Americano</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	Canadiense	Escocés	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	Latino ( <b>Mexicano</b> )	Chino	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Británico	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Chino	Canadiense	<b>Británico</b>
Irlandés	Canadiense	Británico	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Estadounidense (Sur)	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	Canadiense	Inglés	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	Australiano	Estadounidense (Sur)	<b>Estadounidense</b>	<b>Inglés</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Irlandés	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
Irlandés	<b>Mexicano</b>	Oriental	<b>Americano</b>	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	<b>Mexicano</b>	Americano	Británico	<b>Británico</b>
Español	<b>Mexicano</b>	Estadounidense	Australiano	<b>Británico</b>
<b>Hindú</b>	Escocés	Irlandés	<b>Estadounidense</b>	<b>Británico</b>
	<b>Mexicano</b>	Chino	<b>Americano</b>	<b>Británico</b>

<sup>23</sup> Dos participantes no contestaron la pregunta referente al primer y segundo hablante.

## Fuentes consultadas

## Bibliografía

- Birnie**, Maureen F. 1998. *Language Attitudes and Language Preference: A Study of Bavarian Business People's Attitudes Towards American and British English*. (Documento Web). *University of Surrey*.  
[http://www.surrey.ac.uk/ALRG/dissertations/pdf/Birnie\\_M\\_1998.pdf](http://www.surrey.ac.uk/ALRG/dissertations/pdf/Birnie_M_1998.pdf)  
(4 de febrero de 2010)
- Block**, David. 2009. *Globalization and Language Teaching*. Documento leído en una conferencia en University College London, enero 2009.
- Cain**, Tonje M. 2008. *Do you speak global? The Spread of English and the Implications for English Language Teaching*. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en education. Volume 1, Issue 1*. (Documento Web).  
<http://cjnse-rcjce.synergiesprairies.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/22/19>  
(8 de enero de 2013)
- Canagarajah**, Suresh. 1999. *On EFL Teachers, Awareness, and Agency*. *ELT Journal* 53 (3): 207-214.
- Canagarajah**, Suresh. 2007. *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition*. *Modern Language Journal* 91 (5): 923-939.
- Carter**, Ronald y Nunan, David. 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce- Murcia**, Marianne. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston MA: Heinle and Heinle.
- Coupland**, Nikolas y Jaworski, Adam (eds.).1997. *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Crystal**, David. 2003. *English as a Global Language* (Documento Web).  
[http://www.4shared.com/document/h1C2Bc7L/English\\_as\\_a\\_Global\\_Language\\_b.html](http://www.4shared.com/document/h1C2Bc7L/English_as_a_Global_Language_b.html)  
(4 de abril de 2011)
- Davidson**, Keith. 2007. *English as a Global Language*. *English Today* 89 23 (1): 48-49.

**Plan de estudios 2000.** Licenciatura en Enseñanza de Inglés, Volumen I. ENEP Acatlán. 2000. México: UNAM.

**Fishman, Joshua.** 1971. *Advances in the Sociology of Language. Contributions to the Sociology of Language, vol. 1:* The Hague: Mouton.

**Giles, Howard y Coupland, Nikolas.** 1991. *Language Attitudes: Discursive, Contextual, and Gerontological Considerations.* En *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning, the McGill conference in honour of Wallace E. Lambert*, editado por Allan G. Reynolds. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

**Graddol, David.** 2000. *The Future of English?* (Documento Web).  
[http://www.personalweb.unito.it/andrea.carosso/linguaUSA/09\\_The\\_Future\\_of\\_English.pdf](http://www.personalweb.unito.it/andrea.carosso/linguaUSA/09_The_Future_of_English.pdf)  
(6 de abril de 2011)

**Graddol, David.** 2006. *English next: the death of EFL?* Londres: British Council en un artículo de Mark Gregson, (enero de 2006). Caracas: British Council (Documento Web).  
[bvs.org.ve/httpwww2.bvs.org.vescielo.php?id=S0798-97842006000100010&script=sci\\_arttext&ting=es](http://bvs.org.ve/httpwww2.bvs.org.vescielo.php?id=S0798-97842006000100010&script=sci_arttext&ting=es)  
(3 de mayo de 2011)

**Hewstone, Miles y Giles, Howard.** 1997. *Social Groups and Social Stereotypes.* En *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*, editado por N. Coupland y A. Jaworski. Basingstoke, Hampshire: Macmillan.

**Holliday, Adrian.** 2006. *Native-speakerism.* *ELT Journal* 60 (4): 385-387.

**Holliday, Adrian.** 2008. *Standards of English and Politics of Inclusion.* *Language Teaching* 41 (1): 119-130.

**Kachru, Braj B.** 1985. *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle.* En *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, editado por R. Quirk y H. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 11-36.

**Kadha, Hamoud M.** 2009. *What Makes a Good English Teacher? Teachers' Perceptions and Students' Conceptions.* *Humanity & Social Sciences Journal* 4 (1): 01-11.

**Kristiansen, Gitte.** 2001. *Social and Linguistic Stereotyping: A Cognitive Approach to Accents.* *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 9:129-145.

- Li** , David C.S. 2009. *Researching Non-native Speakers' Views Toward Intelligibility and Identity: Bridging the Gap Between Moral High Grounds and Down-to-Earth Concerns*. En *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, editado por F. Sharifian. Bristol: Multilingual Matters.
- Li-bi Shen y Hung-Chan Wu**. 2007. *On NESTs and Non-NESTs*. *Chian- Nan Annual Bulletin* 33: 371-382.
- Liebscher**, Grit y Daily-O'Cain, Jennifer. 2009. *Language Attitudes in Interaction*. *Journal of Sociolinguistics* 13 (2): 195:222.
- López**, Slava. 2006. La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, en [hera.ugr.es/tesisugr/16076436.pdf](http://hera.ugr.es/tesisugr/16076436.pdf) (Documento Web).  
[hera.ugr.es/tesisugr/16076436.pdf](http://hera.ugr.es/tesisugr/16076436.pdf)  
(5 de mayo de 2010)
- Llurda**, Enric. 2009. *Attitudes Towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models Among L2 Users and Teachers*. En *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, editado por F. Sharifian. Bristol: Multilingual Matters.
- Llurda**, Enric. 2004. *Non-native-speaker Teachers and English as an International Language*. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (3): 314-323.
- Madrid**, Daniel y Pérez, María Luisa. 2004. *Teacher and Student Preferences of Native and Nonnative Foreign Language Teachers*. *Porta Linguarum*, 2: 125-137.
- Matsuda**, Aya. 2003. *Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language*. *TESOL Quarterly* 37 (4): 719-729.
- Maum**, Rosie. 2002. *Nonnative-English-Speaking Teachers in the English Teaching Profession*. *Eric Digest*. (Documento Web).  
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED470982>>  
(7 de mayo de 2010).
- McKenzie**, Robert M. 2008. *Social Factors and Nonnative Attitudes Towards Varieties of Spoken English: a Japanese Case Study*. *International Journal of Applied Linguistics*.18 (1): 63-88.
- McNeill**, Arthur. 1993. *Some Characteristics of Native or Non-Native speaker Teachers of English*. Presentado en *Annual International Language in Education Conference*, Hong Kong, China.

- Moussu**, Lucie. 2000. *Native versus Nonnative Speakers of English: Students' Reactions. Nonnative Speakers*. (Documento Web).  
<http://chomikuj.pl/Geminka/E-N-G-L-I-S-H/Dla+nauczycieli/English+Methodology/Native+versun+nonnative+speakers,47383980.pdf>  
 (7 de mayo de 2010)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico**. 2006. *OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Mexico*, para la Secretaría de Educación Pública. (Documento Web).  
<http://www.oecd.org/dataoecd/22/45/37746065.pdf>  
 (2 de julio de 2011)
- Quezada**, Romina. 2010. *Análisis de la Importancia del Inglés en la Sociedad Contemporánea: Realidades y Perspectivas*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Seidlhofer**, Barbara. 2003. *A Concept of International English and Related Issues: From "Real English" to "Realistic English"?* Language Policy Division. DG IV- Directorate of School, Out-of-school and Higher Education. Council of Europe, Strasbourg.
- Seidlhofer**, Barbara. 2004. *Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 209-239. Cambridge University Press.
- Soars**, Liz and John. 2003. *American Headway 3 Workbook*. Oxford University Press.
- Timmis**, Ivor. 2002. *Native-speaker norms and International English: a classroom view. ELT Journal* 56 (3): 240-248.
- Wichadee**, S. 2010. *Defining the effective English language teacher: Students' and teachers' perspectives*. En A.M.Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Preceedings*. Tokyo: JALT.
- Widdowson**, H.G. 1994. *The Ownership of English* (Documento Web).  
<http://www.jstor.org/stable/3587438.pdf>  
 (29 de marzo de 2010).
- Wolfe**, C. y Spencer, S.1996. *Stereotypes and prejudice: Their overt and subtle influence in the classroom* (Documento Web).  
[http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/67510/2/10.1177\\_000276429604000207.pdf](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/67510/2/10.1177_000276429604000207.pdf)  
 (5 de junio de 2011)

## Fuentes de Internet

[http://www1.uni-hamburg.de/stefanowitsch/docs/exp\\_matchedguise.pdf](http://www1.uni-hamburg.de/stefanowitsch/docs/exp_matchedguise.pdf) (6 de julio de 2011)

*The Matched-Guise Technique.*

<http://canalseb.wordpress.com/2009/07/22/entrevista-al-doctor-juan-manuel-martinez-garcia-coordinador-del-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica/> (17 julio de 2010)

Entrevista el doctor Juan Manuel Martínez García, coordinador del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, 22 de julio de 2009.

<http://www.colorado.edu/conflict/peace/problem/stereoty.htm>

(29 mayo de 2012) *Inaccurate and Overly Hostile Stereotypes.*

<http://www.comexus.org.mx> (18 julio de 2010) COMEXUS.

[http://www.cultural.teco.org.au/english/?page\\_id=323](http://www.cultural.teco.org.au/english/?page_id=323) (12 julio de 2010). *Case Study from Foreign Students Studying in Taiwan.*

<http://dem.colmex.mx/GridView.aspx?txtPalabra=actitud>

(20 abril de 2011) Diccionario del español de México.

<http://www.elnewsletter.com/back/March2001/art522001.htm> (12 julio de 2010) *Native and non-native: together we're worth more.* Marzo, 2001.

[http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=1%3Alatest-news&id=79%3Arevisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&catid=1%3Alatest-news&id=79%3Arevisan-los-avances-de-la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-y-el-programa-nacional-de-ingles&Itemid=107) (17 julio de 2010) Revisan los avances de la Reforma Integral de la Educación Básica y el Programa Nacional de Inglés 13 de julio de 2009

[http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137:principal-260310&catid=1:latest-news&Itemid=107](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=137:principal-260310&catid=1:latest-news&Itemid=107) (17 julio de 2010) Emiten la Convocatoria del Programa de Formación de Profesores de Inglés de Educación Secundaria, 26 de marzo de 2010.

<http://holykaw.alltop.com/learn-a-language-earn-more-money-infographic>

(20 abril de 2011) *Learn a Language: Earn More Money.*

<http://www.pbs.org/speak/seatosea/americanvarieties/midwest/> (16 julio de 2010) *The Midwest Accent.*

<http://www.reuters.com/article/2011/03/31/us-language-english-proficiency-idUSTRE72U38W20110331> (11 abril de 2011) *Scandinavians best at English, South Americans lag.*

<http://www.studyinsweden.se> (12 agosto de 2010) *Study in Sweden.*

<http://www.tesol.org> (29 marzo de 2011) TESOL.

[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

[http://en.wikipedia.org/wiki/English\\_language\\_teaching\\_and\\_learning#United\\_States\\_qualifications](http://en.wikipedia.org/wiki/English_language_teaching_and_learning#United_States_qualifications) (15 abril de 2011)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Matched-guise\\_test](http://en.wikipedia.org/wiki/Matched-guise_test) (06 julio de 2011)

<http://www.wisageek.com/what-is-esl.htm> (17 julio de 2010) *What is ESL?*