

Chacón, Carmen y Pérez, Clevia

* La Dra. Chacón es Profesora Titular del Departamento de Idiomas Modernos, del Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez", Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela.

* La Magister Pérez es Profesora Agregada del Departamento de Idiomas Modernos, del Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez", Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela.

Resumen

La creencia sobre un Inglés Estándar como modelo legítimo ha sido cuestionada los últimos años debido a que, desde una concepción sociolingüística, el acento está marcado por características de la pronunciación inherentes a la identidad regional o social del hablante. Por tanto, al hablar de Inglés Estándar como modelo legítimo, se excluye la diversidad y multiculturalismo que caracterizan el Inglés en el mundo (World Englishes). El objetivo del estudio fue explorar las percepciones sobre el acento de un grupo de 58 estudiantes, cursantes del último año de la Carrera de Educación, mención Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira, utilizando la Investigación Acción como método y la entrevista y el cuestionario como instrumentos de recolección de datos. Los resultados de este avance muestran ambivalencia en relación con las creencias de los participantes sobre su acento en la lengua inglesa. La gran mayoría desconoce, o no ha sido expuesto a los diferentes acentos del inglés, razón que explica la marcada preferencia por adoptar un acento británico o americano. En conclusión, se debe concienciar al docente de inglés en formación sobre su legitimidad como profesor no nativo cuya meta lingüística es la comprensibilidad (intelligibility) oral y escrita y no la búsqueda de un acento estándar.

Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación

Palabras clave

Acento, percepciones, creencias, docente de inglés no-nativo, competencia comunicativa

Key words

Accent, perceptions, intelligibility, non-native English teacher, communicative competence

Abstract

The belief of a Standard English as the legitimate model has been questioned over the last years, due to the fact that, from a sociolinguistic perception, accent is marked by characteristics of pronunciation related to the speaker's region and social identity. Thus, talking about a Standard English as the legitimate model excludes the diversity and multiculturalism that characterizes the World Englishes (WE). The purpose of this study was to explore the perceptions about accent of a group of 58 students, enrolled in the last year of the English Teacher Education program at the Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela.

Action Research was used as the method and the interview and questionnaire as the instruments for data collection. The preliminary results show ambivalence in the participants' perceptions about their accent in English. The great majority was not familiar with, or had not been exposed to different English accents. This reason may explain why they showed a noticeable preference for adopting a British or American accent. In conclusion, prospective English have to become aware of their legitimacy as non-native speaking teachers whose linguistic goal must be oral and written intelligibility and not the search for a Standard accent.

1. Introducción

La creencia acerca de la existencia de un Inglés Estándar (SE), como el modelo legítimo a imitar, ha sido cuestionada durante los últimos cinco años por investigadores en el área de TESOL (Enseñanza del Inglés a Estudiantes de Otras Lenguas). La controversia sobre la existencia de un SE, se sustenta en una concepción sociolingüística del acento entendido como “característica de la pronunciación que señala la identidad social o regional del hablante” (Crystal, 2003, p. 458). En este sentido, vale la pena destacar que la creencia de un modelo estándar para enseñar inglés, excluye la diversidad y multiculturalismo que caracteriza a los países de habla inglesa en el mundo globalizado actual. Además, esta concepción, refuerza un sistema de creencias sociales que se manifiestan en discursos discriminatorios hacia los profesores de inglés no nativos, NNESTs — Non-native English Speaking Teachers (por sus siglas en inglés). El propósito de este estudio en progreso, fue explorar las percepciones de un grupo de estudiantes del último año de la Carrera de Educación Mención Inglés de la Universidad de Los Andes “Pedro Rincón Gutiérrez”, con la finalidad de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Cómo se perciben los estudiantes de la mención como hablantes no nativos de esta lengua? 2. ¿Cuál es la percepción que poseen sobre su competencia lingüística como futuros profesores de inglés? 3. ¿Cuál es la percepción que tienen como NNESTs? El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo bajo la metodología de la Investigación Acción. Se utilizó el cuestionario, los diarios y las entrevistas como instrumentos de recolección de datos.

2. Marco teórico

La concepción de que el hablante nativo es el modelo lingüístico legítimo para aprender y enseñar la lengua inglesa, se fundamenta en razones histórico-políticas y económicas producto de la dominación de los países del círculo interno sobre los países que conforman el círculo externo y de expansión (Kachru, 1992). En el círculo interno, integrado por Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, el inglés hablado por los blancos nativos (caucásicos) tiene mayor prestigio y estatus que el inglés hablado por las minorías de esas naciones. De igual forma, ocurre en relación con el inglés en los países pertenecientes al círculo externo (por ejemplo, Pakistán, Filipinas, Singapur) donde se habla como segunda lengua (ESL) y en el círculo de expansión (China, Brasil, Venezuela) donde se enseña como lengua extranjera (EFL). Esta creencia arraigada en una gran mayoría, ha contribuido a fortalecer y reproducir la dicotomía nativo—no-nativo, que otorga mayor prestigio y superioridad lingüística a los hablantes caucásicos pertenecientes al círculo interno.

La concepción de un Inglés Estándar, excluye la existencia de una gran diversidad de acentos (*World Englishes*) hablados en el resto del mundo. Por tanto, esta idea que realmente constituye un “mito” (Crystal, 2003) contribuye a que se margine el hablante fuera del círculo de dominación, es decir, perteneciente al círculo externo (Kenya, Nigeria, India) y de expansión (Venezuela, Corea y Japón entre otros). La idea de un SAE, aparte de fortalecer la dicotomía nativo—no-nativo, fomenta estereotipos que afectan las percepciones de los NNESTs acerca de su identidad y legitimidad como

docentes de la lengua inglesa.

Según van Dijk (1999), las creencias son ideas o constructos cognitivos que representan el mundo externo, se construyen socialmente, y conforman las ideologías. Por tanto, es importante resaltar que creencias como, “el nativo esta mejor capacitado” para enseñar inglés, influyen de manera negativa en la construcción de la identidad profesional de los NNESTs, les asigna un estatus inferior frente al nativo, y puede generar sentimientos de inferioridad e inseguridad ante la imposibilidad de no poseer o alcanzar el acento “estándar” deseado. Es de hacer notar, como lo asevera van Dijk (1999), que “las personas. . . pueden tener creencias de las que no son conscientes, o que han sido adquiridas sin demasiado procesamiento consciente” (p. 36).

Basado en las consideraciones anteriores, este estudio se enmarcó en la pedagogía crítica de Paulo Freire (2004), en una concepción sociolingüística del lenguaje, y en el enfoque multidisciplinario de van Dijk (1999) en relación con el lenguaje entendido como práctica discursiva. Bajo este paradigma, el discurso es un “evento comunicativo” que “combina un análisis de aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales del texto y la conversación en contexto, y lo hace desde una perspectiva sociopolítica crítica” (van Dijk, 1999, p. 246). Al respecto, los promotores (Fairclough, 1989; Pennycook, 1994, 1999, 2001; van Dijk, 1999) de esta concepción del lenguaje plantean que no existen discursos neutros, objetivos o desvinculados del contexto o realidad del individuo

Por su parte, la pedagogía Freireana expone que la concienzación y el juicio crítico en los educandos constituyen

pilares fundamentales para desarrollar una conciencia crítica reflexiva que lleve al individuo a convertirse en un agente de cambio y transformación de su propia realidad. Desde esta perspectiva pedagógica, el propósito de este estudio fue develar el mito del Inglés Estándar (SE) y desmontar la dicotomía nativo no-nativo, creencias sustentadas en una perspectiva positivista y objetiva del lenguaje como sistema de símbolos lingüísticos. Mediante intervención pedagógica se intentó crear conciencia lingüística crítica entre los estudiantes que participaron en este estudio, de manera que reconstruyeran sus creencias, fortalecieran su legitimidad profesional como NNESTs, y valorizaran su identidad cultural.

El mito del Inglés Estándar (SE)

Tanto el mito del Inglés Estándar como la “falacia del hablante nativo” (Phillipson, 1992) se fundamentan en el innatismo de Chomsky, según el cual el lenguaje es un sistema de normas con las cuales cada individuo nace. De manera que, si la competencia lingüística es biológicamente adquirida de acuerdo con la teoría del innatismo, entonces, los nativos representan el modelo legítimo para aprender una lengua extranjera o segunda lengua. Sin embargo, vale la pena acotar que la competencia lingüística en la teoría Chomskiana se refiere al conocimiento de la sintaxis, sin mencionar los aspectos inherentes a la sociopragmática y uso del lenguaje en el contexto apropiado.

Por mucho tiempo, la “falacia del hablante nativo” ha sido parte del sistema de creencias aceptadas y reproducidas en nuestra sociedad. Es por ello que, en general, tanto a nivel de los países

del círculo interno como externo y de expansión, se cree erróneamente que el inglés de un nativo es superior, y por tanto, el modelo legítimo a imitar. Aunado al rol de la educación en la reproducción de tal creencia, el campo de la lingüística aplicada también ha contribuido a afianzar esta idea debido a que, tradicionalmente, se ha estudiado la adquisición del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística, centrada en lo descriptivo y normativo. Bajo este enfoque positivista, el lenguaje es objetivo y neutral, desvinculado de la realidad social e ideológicas. Es así, como para los lingüistas, los conceptos de estándar/no-estándar son política y socialmente aceptados, aunque en la práctica discursiva, estos términos reflejen el prestigio y estatus que le asignan los códigos sociales (Fairclough, 1989).

Desde el punto de vista del Análisis Crítico del Discurso (ACD) los lingüistas de esta corriente (Fairclough, 1992; Van Dijk, 1999) argumentan que mediante el discurso, las clases dominantes ejercen su poder y reproducen las estructuras sociales de dominación e injusticia. En este sentido, tanto en Venezuela como en otros países, se tiende a considerar primero al nativo por su competencia lingüística antes que pedagógica para enseñar el idioma. La representación del NNEST como “deficiente” en comparación con su contraparte, el nativo, implica una relación de poder implícita en el discurso que otorga legitimidad y superioridad al hablante nativo caucásico descendiente de los países con más poder económico (círculo interno) a quien los códigos sociales le conceden mayor prestigio que al resto de los hablantes no-nativos.

En el campo de ELT (enseñanza del idioma inglés), dicotomías tales como nativo/no-nativo estándar/no-estándar son estereotipos que se han usado en muchos casos, para ejercer prácticas discriminatorias hacia los NNESTs. Es por ello que los programas de formación docente en el área deben desmontar estas dicotomías, que en el fondo son mitos que favorecen un discurso de dominación mediante “la esencia de una ideología de estandarización la cual le da fuerza a ciertos individuos e instituciones para tomar las decisiones” (Lippi-Green, 1997, p. 59) dejando al resto, en este caso, a los países del círculo en expansión y externo como seguidores o imitadores de un modelo prescriptivo que ha dejado de tener vigencia en el mundo globalizado de hoy.

A la luz de la existencia de diferentes acentos en los distintos países de habla inglesa, hoy día se habla de *World Englishes* (Kachru, 1992), concepto que ha venido reemplazando el llamado Inglés Estándar (SE). Al respecto, Strevens (1992) expresa que los hablantes nativos de esta lengua alcanzan un número estimado de 350 millones mientras que los no-nativos están alrededor de 700 a 750 millones. Con base en estas cifras, las creencias sobre un SE como el modelo legítimo y la existencia de una cultura homogénea “americana” o “inglesa” son erróneas. Por tanto, estas ideas deben ser debatidas desde la formación inicial del docente de inglés, lo cual indiscutiblemente contribuirá al desarrollo de un sentido de identidad profesional acorde con los principios de diversidad y pluralismo adoptados por la 31ª conferencia de la UNESCO (2002) en su declaración universal sobre la diversidad cultural. Dado que el multiculturalismo de la sociedad

global caracteriza no sólo el círculo interno (Gran Bretaña, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia y Canadá) sino el resto del mundo donde también se usa el inglés para comunicarse, es fundamental crear conciencia crítica y reflexiva en relación con el lenguaje como práctica discursiva a través de la cual se representan ideologías. También es necesario para el futuro docente asumir su identidad como NNEST (Chacón, Alvarez, Brutt-Griffler, y Samimy, 2003) y, como tal, tomar conciencia de que la identidad es un constructo dinámico, sujeto a cambio constante, que se construye mediante el lenguaje (Norton, 1997). De allí la relevancia de que el docente este consciente de su rol como agente de cambio y transformación de su propia realidad.

Por las razones antes expuestas, es importante que desde los programas de formación inicial se cuestionen los mitos y prejuicios en torno al acento nativo y se promueva entre los estudiantes de la mención la reflexión crítica (Chacón y Álvarez, 2001) y la toma de conciencia de estas creencias, así como sus implicaciones en el campo de ELT y TESOL.

3. Metodología

Esta investigación se adscribe al paradigma de la investigación cualitativa en la modalidad de Investigación Acción (IA) como diseño de investigación que se adapta a la naturaleza del fenómeno a estudiar desde la perspectiva del aula, en búsqueda de cambio y transformación de las creencias de los futuros profesores de inglés. En este sentido, se intentó promover la reflexión crítica y el cambio desde el currículo en el proceso de formación de este grupo de

educadores. Por tanto, se procedió a seguir los pasos de la IA a partir del problema detectado en el diagnóstico, seguido por las etapas de análisis, recolección de datos, categorización de la información, estructuración de categorías, diseño del plan de acción y evaluación del mismo para verificar su efectividad en la solución de la problemática abordada (Martínez, 2004). Los sujetos del estudio constituyeron 58 estudiantes cursantes del Seminario de Psicolingüística, asignatura del último año de la carrera de Educación Mención Inglés.

Para la recolección de los datos se utilizaron dos cuestionarios, uno durante la etapa del diagnóstico y el otro al finalizar la intervención pedagógica. El primer cuestionario fue aplicado al inicio con la finalidad de explorar los conocimientos previos y las creencias que los alumnos tenían en cuanto al acento en la lengua meta. Este cuestionario de preguntas cerradas y abiertas se apoyó en un estudio realizado por Jenkis (2005). Las preguntas 2, 3, 4, 7, 9 utilizadas por esa autora, corresponden a las preguntas 8, 9, 10, 11 en el presente estudio (Anexo A). El resto de las preguntas se hicieron tomando en consideración las preguntas de investigación en relación con las percepciones sobre competencia lingüística de los estudiantes. De los resultados obtenidos en esta primera fase se desprendió la necesidad de concienciar a los docentes de inglés en formación sobre el cuestionamiento que actualmente se hace a la noción o existencia de un Inglés Estándar (e.g., Chacón, Álvarez, Brutt-Griffler y Samimy, 2003; Matsuda, 2003; Pennycook, 1994, 1999, 2001). Este proceso de concientización (Freire, 2004) tuvo como propósito fortalecer la identidad profesional del grupo sobre la idea de que la

meta lingüística debe ser la comprensibilidad (*intelligibility*) del idioma y no la adquisición de un acento nativo o estándar lo cual tiende a reforzar actitudes negativas sobre la legitimidad de los NNESTs.

El segundo cuestionario (Anexo B) se aplicó después de la intervención pedagógica implementada mediante lecturas, videos y discusiones guiadas. Este cuestionario, aplicado al finalizar el año escolar, incluyó las preguntas abiertas 8 y 13 del cuestionario inicial.

También se usó el diario personal para recoger las percepciones de los estudiantes en la medida en que se avanzaba en la discusión de los temas y lecturas asignadas. Los diarios han sido ampliamente utilizados en la investigación educativa como método de indagación e introspección (Numrich, 1996) para promover la reflexión por parte de los sujetos de investigación, y permiten a su vez revelar aspectos inherentes al pensamiento y afectividad del individuo, los cuales no son fácilmente observables por el investigador.

Como tercera fuente de triangulación, se procedió a realizar una entrevista focal o de grupo, la cual fue grabada para su análisis posterior. Durante la entrevista focalizada, se procedió a indagar sobre los aspectos recurrentes en los diarios, de manera de obtener respuestas concretas del grupo en relación con las creencias acerca del acento.

4. Resultados

Los datos recogidos durante las etapas de la Investigación Acción a través del cuestionario, los diarios y la entrevista focalizada, fueron analizados mediante el método de comparación constante identificando las respuestas comunes

o similares. Se procedió a la reducción y codificación de la información para identificar y agrupar los datos en tres grandes categorías, que se presentan a continuación:

Percepción de sí mismo como hablante no-nativo

Los resultados muestran que más del 50% de los estudiantes calificó su nivel de pronunciación en el idioma como bueno, aunque reportaron que éste es diferente al del hablante nativo. Por otra parte, más del 50% reportó debilidades de los NNESTs en comparación con los nativos en cuanto a la comprensión auditiva (*listening*) y expresión oral (*speaking*) así como en conocimiento de la cultura inglesa; mientras que en escritura el 37% y en lectura el 23% dijo que los nativos serían mejor que los NNESTs. Estos resultados son corroborados por otros estudios relacionados con la identidad de los NNEST en contextos dentro y fuera de los Estados Unidos (ver Pessoa y Sacchi, 2002; Samimy y Brutt-Griffler, 1999) donde los NNEST manifiestan mayor seguridad para enseñar gramática, lectura y escritura. En el estudio de Jenkis (2005) también hay algunos puntos de coincidencia con los resultados obtenidos, en particular, en relación con la superioridad con la que los participantes calificaron al nativo como el modelo más apto para enseñar pronunciación y acento nativo.

Por otra parte, también los futuros docentes expresaron una marcada preferencia por adoptar el acento británico (52.5%) y el acento americano (29.5%) mientras que un 1.6% mencionó el acento Canadiense, un 8.1% prefirió optar por su propio acento y 8.1% reportó que no tenía preferencia por ningún acento. En este sentido, Jenkis

(2005) en sus conclusiones afirma que, según sus informantes, el acento nativo es “bueno”, “perfecto”, “correcto”, “fluido”, “real” e “inglés original” mientras que el no-nativo es “fuerte”, “deficiente”, “falso” y “no real” (p. 541). Como se desprende de estos calificativos, existe una tendencia entre los NNESTs a usar códigos que marginan su identidad profesional y los coloca en un estatus inferior frente a sus colegas nativos.

Es importante destacar que cuando se les pidió a los participantes del presente estudio, identificar a los hablantes nativos del inglés (ver Anexo A, pregunta 1) la mayoría optó por seleccionar a Gran Bretaña y Estados Unidos, lo cual muestra el desconocimiento del futuro docente de la mención sobre el hecho de que el inglés es la lengua oficial de muchos países de África, Asia y el Caribe. Este resultado sugiere la ausencia de exposición y familiaridad con los acentos del círculo externo, razón por la cual los programas de formación deben incorporar en su currícula aspectos inherentes al multiculturalismo y la diversidad del inglés (*World Englishes*).

El segundo cuestionario reveló cambios en las percepciones de los estudiantes acerca del acento y el SE. El resultado del análisis evidenció que el 79.48% manifestó preferencia por su propio acento, lo cual indica una mayor seguridad o confianza en la competencia lingüística, y por ende, en la identidad profesional como hablantes no-nativos. A continuación se ilustran respuestas obtenidas en el segundo cuestionario, después del plan de acción implementado:

“Debo reconocer que antes de las clases de estándar English si pensaba que existía y por esta razón quería tener el acento de Londres o Boston,

pero ahora que se que no hay un acento estándar, me siento bien con mi acento, ahora debo preocuparme, es por tener una mejor pronunciación y enriquecer mi vocabulario, para lograr una comunicación mas efectiva en inglés”.

“. . . años atrás me hubiese gustado aprender inglés británico hoy en día no, ahora valoro y estoy orgullosa de mi propio acento”.

“I really like my own accent . . . my accent defines my own culture and historical background.”

“I like my accent because it is part of my blood, I don't like to imitate another accent in order to be accepted.”

Posteriormente, cuando se realizó la entrevista focal se corroboró que hubo modificación en la actitud y creencias de los participantes sobre el acento y su identidad como NNESTs. En las citas que se muestran a continuación, se evidencian estos cambios de percepción y la toma de conciencia cuando se trata de hablar inglés:

“Teacher, do you understand us? If you understand us that means that we speak good English because we can make ourselves understood.”

Otro participante expresó:

“we can communicate with each other and with the teachers in English with no problem; we know that if we go to any of those countries [círculo interno], we can speak English with people and people will understand what we say.”

Percepción de su competencia lingüística como docente de inglés

Tanto al inicio como al final de la intervención pedagógica, manifestaron confianza en sus habilidades didáctico-pedagógicas como profesores de inglés. Más del 50% consideró que sus competencias eran buenas y que no era indispensable tener pronunciación nativa para ser profesor de esta lengua, por tanto, se sentían calificados y con credibilidad para enseñar el idioma. Sin embargo, a pesar de sentirse con las competencias para enseñar, evidenciaron dudas en relación con su competencia lingüística. En el cuestionario inicial reportaron debilidades cuando establecieron comparación entre los NNESTs y los nativos, particularmente para expresarse y comprender el lenguaje oral y hablar de tópicos culturales. Las respuestas iniciales sugieren seguridad en el componente pedagógico pero carencias o debilidades en el componente lingüístico. Es importante destacar que en el segundo cuestionario, no hubo variación en cuanto a las competencias pedagógicas, pero si hubo cambios de percepción o creencias en cuanto a su capacidad para hablar inglés.

Como resultado del plan de acción implementado, los participantes reconocieron que su prioridad no era adquirir el acento nativo sino la comprensibilidad de la lengua, es decir, ser capaz de expresarse, entender y hacerse entender en inglés, poniendo énfasis en la comunicación como meta de su formación lingüística. En este sentido, un participante expresó:

Personally, I think that these readings have clarified lots of things, so previously I had said that a native teacher would be perfect for learning English, but now I

don't share that view. I as NNEST, need to defend the proficiency I have acquired during all these years, so we (NNEST) as native English teachers are professionals prepared to teach this subject all over the world (Diario, 15 de mayo).

En otro diario, este mismo estudiante escribió:

Having a native English teacher don't tell that I'm going to speak the same he/she does, and neither that I'm going to develop better my language skills that if I receive classes with a non native teacher. So, they are myths we have to fight against with (Diario, 6 de junio).

Percepción de sí mismo como NNEST (docente no-nativo de la lengua inglesa)

La percepción que sobre sí mismos reportaron los participantes después del plan de acción implementado sugiere cambios en la identidad profesional de éstos, quienes mostraron mayor seguridad en su rol como docentes de inglés no-nativos. Sus creencias anteriores, las cuales mostraban sentimientos de inferioridad sobre su identidad como profesores de inglés, se transformaron en una actitud más positiva. Como ilustración, en la entrevista focal los participantes hablaron acerca de sus fortalezas como NNESTs, "sometimes we have better grammar than native speakers", "we can understand the difficulties of learning a language", "if both students and teacher speak the same native language, the teacher can understand the doubts [students'] better", "know students' needs and limitations."

Los diarios también evidenciaron actitudes más positivas hacia sí mismos como docentes de este idioma. Un estudiante sostuvo lo siguiente:

Probably, most of people would say “yes”, a native speaker has the mystic “ownership” of English language. No doubt about it. Many people see this advantage as a good starting point to learn English. But, I would like to point out one thing: native speaker includes all the people who were born in those countries, and I refer to Caucasian, African Americans, Asian Americans, etc. . . . The “Gringo” stereotype do not have the absolute power or language authority because many people of the inner circle have that communicative competence, and the issue related to skin tone or eyes’ color doesn’t matter in the learning process (Diario, 16 de Mayo).

5. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados reportados corresponden al análisis de la información recogida sobre el papel que las creencias acerca del acento tienen sobre la identidad profesional de los futuros profesores de inglés no nativos. Se observó que como resultado del plan de acción implementado a través del paradigma crítico y la Investigación Acción, pilares de cambio y transformación social, los participantes iniciaron un proceso de reflexión crítica para develar la injusticia social y las relaciones de poder y desigualdad que mediante el lenguaje como elemento clave de lo social contribuyen a reproducir prácticas discursivas en el campo de ELT

y TESOL. Dicotomías y creencias como las aquí discutidas, se usan para reforzar estereotipos y mitos hacia los NNEs en el área de TESOL. Preguntas tales como ¿cuál inglés es el modelo a enseñar? ¿cuál acento es el más prestigioso? ¿cuál es la cultura que se debe enseñar? deben conformar parte del programa de formación del docente de la mención, para crearle conciencia de que el lenguaje es una práctica discursiva y que no es objetivo, ni neutral, sino que expresa ideologías, marcadas por relaciones de desigualdad y discriminación las cuales forman parte de la conciencia de los individuos y de sus esquemas cognitivos o creencias. Bajo esta perspectiva sociolingüística, la revisión curricular de la formación de los profesores de inglés exige un cambio paradigmático, donde el rol tradicional del formador de profesores como transmisor de conocimiento y autoridad académica y lingüística en el aula sea reemplazado por una concepción constructivista y emancipadora (Freire, 2004), que conlleve a una toma de conciencia crítica de de la función comunicativa e interacción social de la lengua como herramienta de construcción de significados en el discurso cotidiano.

6. Implicaciones

Según se evidencia en este estudio, la incorporación de tópicos relacionados con los aspectos inherentes a las dicotomías nativo/nonativo, estándar/noestándar, además de propiciar la diversidad, aceptación y respeto hacia otros acentos y culturas, fortalece la identidad profesional de los futuros docentes en formación. Es importante repensar el currículo y propiciar la exposición de los estudiantes al *World*

English—por ejemplo, al inglés de la India, Singapur, Pakistán y demás países del círculo externo. También es necesario familiarizar a los estudiantes con sitios en la red (<http://nnest.asu.edu/>) que representan una visión socio crítica y distintos puntos de vista planteados por los NNEST de todo el mundo, y cuya voz puede contribuir de forma favorable en la formación profesional y la identidad de los NNEST en Venezuela.

Nota:

Parte de los resultados de esta investigación fueron presentados en el XXVII ENDIL celebrado en Mérida los días 9-13 julio de 2008 y en el Cuadragésimo Tercer Congreso Anual de Profesores de Inglés para Estudiantes de Otras Lenguas (TESOL), celebrado los días 26-28 de Marzo de 2009 en Denver, Colorado, Estados Unidos, cuya asistencia fue posible gracias al apoyo financiero del CDCHT-ULA.

E-mail: carmentchacon@yahoo.com

E-mail: cleviaperez@yahoo.com

Referencias

- Chacón, C., & Alvarez, L. (2001, February). *Critical pedagogy and empowerment in teacher education*. Paper presented at the 35th TESOL Annual Convention, St. Louis, Missouri.
- Chacón, C., Alvarez, L., Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. (2003). Dialogue around revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for non-native-English-speaking teachers in a TESOL program. In J. Sharkey & K. E. Johnson (Eds.), *The TESOL quarterly dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power* (pp. 141-150). Alexandria, VA: TESOL, Inc.
- Crystal, D. (2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English language* (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Logman.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: The Continuum International Publishing Group.
- Jenkis, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation. The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 535-543.
- Kachru, B. B. (Ed.). (1992). *The other tongue*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent*. New York: Routledge.
- Martínez, M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating world Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 719-729.
- Non-Native English Speakers in TESOL Interest Section, The Official Website. (2009). Disponible en: <http://nnest.asu.edu/>

- Norton, B. (1997). Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409-430.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30 (1), 131-153.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 329-348.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pessoa, S., y Sacchi, F. (2002). English-speaking teacher in the ESL classroom: A pilot study. *NNEST Newsletter*, 4 (2), 11-12.
- Samimy, K. K., y Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or non-native speaker: Perceptions of “non-native” students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 127-144). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Stevens, P. (1992). English as an international language: Directions in the 1990s. In B. B.
- Kachru (Ed.), *The other tongue* (pp. 27-47). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO*. Paris, 2/11/2001. Recuperado el 4 de enero de 2008 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- van Dijk, T. A. (1999). *Ideología una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en mayo de 2009, revisado en junio de 2009 y aprobado definitivamente para su publicación en julio de 2009.

ANEXO A

Questionnaire 1

A. Check the answer that best fits your beliefs:

1. Which of the following speakers do you consider a native speaker of the English language?
 British () Afro-American () Jewish-American ()
 American () Chinese-American () Pakistani ()
 Indian () Singaporean () All of them ()
2. Do you consider that your English pronunciation is:
 Excellent () Very Good () Good () Fair () Poor ()
3. How would you rate your skills as an English teacher?
 Excellent () Very Good () Good () Fair () Poor ()
4. Do you consider that your pronunciation compared to the one of a native speaker is:
 The same () Similar () Different ()
5. Do you believe that to be an English teacher it is indispensable to have a native-like pronunciation?
 Yes () No ()
6. In which of the following skills do you believe a native speaker of English would be better than a non-native speaker? You can check more than one option.
 Speaking () Listening () Writing () Reading () Culture () None ()

B. Respond the following questions from your own perspective. Either English or Spanish can be used to respond as long as you feel comfortable to express yourself.

7. How would you define accent?
8. What English accent would you say you have?
9. Is it ok with you if people recognize that you speak English with a non-native accent?
10. If you could choose any accent including your own, what accent of English would you most like to have?
11. Have you ever had any bad experience in English that you felt was because you are not a native speaker? Explain.
12. Do you believe you are a credible and qualified teacher of English?
13. Do you feel comfortable taking on the role of an English teacher?

THANK YOU FOR YOUR COOPERATION!

ANEXO B
Questionnaire 2

Directions: Please read each question and respond according to WHAT YOU THINK about each one. **Use either Spanish or English whatever you feel comfortable with.**

Provide at least ONE reason or argument to support what you say. There is no “right” or “wrong” answers, but what you think.

1. Define accent.
2. What English accent would you most like to have?
3. Do you feel comfortable being an English teacher? Why? Explain.
4. What's an NNEST?
5. Name some advantages of NNESTs over NESTs.
6. Is there a Standard English (SE)?
7. What's World English (WE)?
8. Write about two WE implications for ELT.