

Comprensión y uso del inglés por parte de docentes argentinos, ecuatorianos y venezolanos

Comprehension and use of English by Argentinian, Ecuadorian, and Venezuelan teachers

Melina Porto¹, Ana María Calle² y Belkys Moncada³

Resumen

Este artículo reporta la versión en español de una investigación realizada bajo el enfoque cualitativo-interpretativo que indaga sobre la comprensión y uso del inglés por parte de docentes argentinos, ecuatorianos y venezolanos (Porto, Moncada y Calle, 2024). Este estudio busca revelar las formas en que los docentes comprenden el inglés y su uso en los diferentes contextos socioculturales en los que participan (Bayyurt y Sifakis, 2017; Gimenez et al., 2017; Houghton y Bouchard, 2020; Monfared, 2020; Seidlhofer, 2011). Los participantes fueron 75 docentes argentinos, 92 ecuatorianos y 78 venezolanos. Los instrumentos de investigación utilizados fueron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, y entrevistas semiestructuradas en profundidad. Se utilizó la perspectiva comparativa para analizar todos los tipos de datos en tres fases: La primera, implicó un análisis deductivo apoyado en conceptos clave; en la segunda fase o de codificación se agruparon los datos en categorías y subcategorías; y en la tercera fase o inductiva, se codificaron temas y subtemas que mostraban perspectivas únicas y puntos en común. Entre los hallazgos se destaca una visión acrítica de los participantes en relación a la hegemonía del inglés en el mundo como lengua internacional y lengua franca centrando su atención en la universalidad, neutralidad y carácter desterritorializado del inglés.

Palabras clave: visiones de profesores, lengua franca, lengua hegemónica, perspectiva acrítica.

Abstract

This article reports the Spanish version of a study carried out under a qualitative- interpretative approach that investigates the understanding and use of English by Argentinian, Ecuadorian and Venezuelan teachers (Porto, Moncada & Calle, 2024). It aims to reveal the ways in which teachers understand the English language and its use in their different sociocultural contexts (Bayyurt & Sifakis, 2017; Gimenez et al., 2017; Houghton & Bouchard, 2020; Monfared, 2020; Seidlhofer, 2011). Participants included 75 Argentinian

¹ Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora a tiempo completo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Correo: melinaporto2007@yahoo.com.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9159-171X>

² Investigadora y profesora a tiempo completo de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Correo: ana.calle@ucuenca.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1817-3095>

³ Investigadora y profesora de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela. Correo: siboneymoncada2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5173-1274>

teachers, 92 from Ecuador, and 78 from Venezuela. The research instruments used were a questionnaire with open and closed-ended questions and semi-structured in-depth interviews. A comparative perspective was considered in order to analyze the data. Among the findings, the participants' uncritical view of the hegemony of English as an international language and lingua franca stands out, focusing their attention on the universality, neutrality, and deterritorialized nature of English.

Key words: teachers' views, lingua franca, hegemonic language, uncritical perspective.

Introducción

La posición hegemónica que ha alcanzado el inglés en el mundo ha sido apoyada por sus múltiples funciones en la sociedad, al punto que ninguna otra lengua franca ha podido superarla (Kachru y Smith, 2008). Esta posición predominante se debe, principalmente, a su amplio uso en contextos caracterizados por la diversidad lingüística y la heterogeneidad cultural (Dewey, 2014), y autores como McArthur (1998) y Davis (2003) han asociado esta preponderancia con fuerzas económicas y militares. Por su parte, Phillipson (1992, 2001, 2010) destaca la percepción del inglés como la lengua de los derechos humanos, la modernización y la globalización a expensas de otras lenguas y culturas; Pennycook (1994, 2021) y Methitham (2009) resaltan su percepción como la lengua del poder y el prestigio, lo cual representa un punto clave para el progreso económico y social de los pueblos. De acuerdo con Hamel et al. (2016), el inglés es el idioma de la ciencia y la tecnología y se ha hecho presente como parte importante en las instituciones de educación superior de todo el mundo, incluidas las de la región latinoamericana las cuales se encuentran bajo presión para ajustar la enseñanza y la investigación a los estándares internacionales, incluyendo la exigencia de que su personal realice publicaciones internacionales en inglés (Hamel et al., 2016).

Esta visión del inglés como una de las lenguas más utilizadas en los ámbitos académico, comercial, científico y tecnológico a nivel mundial, tiene implicaciones ideológicas, políticas y culturales que parecen permear la comprensión y la interpretación de las prácticas docentes. Así, por ejemplo, Phillipson (1992) señala que la difusión, el uso y la enseñanza del inglés es una expresión del imperialismo lingüístico con el que, a través del idioma, las naciones más poderosas del mundo han impuesto intereses ideológicos, políticos, culturales y de otro tipo. Otros autores también advirtieron sobre los peligros de la colonización cultural, ya que el uso del inglés y su enseñanza implican inevitablemente la transmisión de valores, creencias y formas particulares de ver el mundo (Barrow, 1990; Holly, 1990; Valdes, 1990). Más recientemente, se ha usado el término 'anglonormatividad' (McKinney, 2017) para referirse a la incuestionable hegemonía del inglés y al neocolonialismo asociado con su enseñanza, que opera sobre la creencia de que el inglés es siempre bueno y beneficioso para las personas. A su vez, Crystal (2011b) también reflexiona sobre la contribución que han hecho la globalización y la propagación de las tecnologías de la información y la comunicación para que el inglés se posicione como una lengua de prestigio para las industrias y los negocios, convirtiéndolo en el "medio de comunicación, ya sea para fines internos como externos" de varios países (Crystal, 2011b, p. 157). Esta difusión del inglés no ha sido ajena a los ojos de los profesionales de TESOL, quienes han centrado sus esfuerzos en el desarrollo de competencias lingüísticas y multiculturales que faciliten la comprensión y comunicación entre diferentes grupos de usuarios del inglés (Jenkins, 2000, 2009, 2015; Mauranten, 2012; Seidlhofer, 2011). Su atención se ha alejado del 'hablante nativo' como el modelo ideal para adquirir y enseñar inglés (Jenkins, 2007; Phillipson, 1992, 2010), empoderando y dando voz a los 'hablantes no nativos' para que se sientan seguros al usar el idioma (Davies, 2003).

Aunque este tipo de discusiones sobre la expansión del inglés ha existido por mucho tiempo en el resto del mundo, en la región latinoamericana ésta ha cobrado impulso recientemente, considerándose como una lengua de comunicación internacional o lengua franca. Un ejemplo es la 12^{ava} Conferencia Internacional de inglés como Lengua Franca (ILF) que se llevó a cabo en Medellín, Colombia en 2019, siendo la primera vez que un evento académico de este calibre se desarrolla en el continente americano. En general, los profesores no están familiarizados con la variabilidad del inglés y las culturas en todo el mundo, y “tienen que lidiar con materiales de enseñanza que siguen representando el inglés de maneras que no se ajustan a la noción de ILF” (Rosa et al., 2017, p. 151). Esta comprensión ha dado origen a un nuevo paradigma de pensamiento, investigación y práctica que marca un cambio en la forma en que se conceptualiza la adquisición y enseñanza del inglés en esta región del mundo (Sifakis, 2019), en parte como respuesta a las complejidades asociadas con la rápida expansión del inglés en el mundo. Así, la caracterización del inglés como lengua internacional (ILI) o lengua franca (ILF) que defendemos en este estudio considera al inglés como una lengua plural, heterogénea (Modiano, 2009), utilizada para la comunicación internacional e intercultural (Byram, 2014, 2020; Holliday, 2009; Galloway y Numajiri, 2020), dando importancia a su variabilidad, así como a la negociación de significados entre los usuarios de acuerdo con factores contextuales y de otro tipo (Canagarajah, 2007; Jenkins 2015, 2018). Este paradigma de pensamiento, investigación y práctica involucra las implicaciones lingüísticas, ideológicas, políticas y pedagógicas de la expansión del idioma inglés (Sharifian, 2009) y entiende que el idioma es utilizado principalmente como una lengua franca internacional por hablantes de comunidades de círculos en expansión o de la periferia.

De esta forma, los usos emergentes del inglés por parte de los hablantes no nativos multilingües son considerados válidos y legítimos. Esta visión también convoca perspectivas, enfoques y metodologías críticas, cultural y localmente apropiadas para enseñarlo a la luz de lo anterior (Canagarajah, 2020). Desde esta perspectiva, la investigación del inglés como lengua franca (ILF) también se ha convertido en un aspecto útil ya que considera la negociación de significados por los propios hablantes sin depender de la normatividad homogénea para comunicar con éxito sus significados (Jenkins, 2006). De hecho, Seidlhofer (2011) sostiene que gracias a la expansión del inglés han surgido mayores niveles de variabilidad en el lenguaje; por tanto, la noción de variedades del inglés ya no es sostenible (Jenkins et al., 2011; Seidlhofer 2011). De acuerdo con Seidlhofer (2011), “no hay variedades hasta que los lingüistas las circunscriben como entidades estables ideales. Solo existe el continuo, el proceso continuo de variación” en el que todos los usuarios de la lengua innovan (p.72). Es por esto que los enunciados no nativos ya no se deben considerar incorrectos, sino parte de ese continuo, lo que hace que la hibridez y la fluidez sean características principales del ILF (Fiedler, 2022; Jenkins et al., 2011; Seidlhofer, 2011), en el que se hace uso del lenguaje y la creatividad como herramientas clave. Esta concepción ayuda a resaltar los aspectos políticos, ideológicos, sociales y culturales no resueltos que intervienen en la dicotomía entre hablantes nativos y no nativos.

La categorización del inglés como lengua internacional o lengua franca también ha provocado cambios en la percepción de su propiedad (Canagarajah, 2007; Holliday, 2005; Rajagopalan, 2004; Widdowson, 1994), hasta el punto de que ninguna persona o nación puede considerarlo como su propiedad exclusiva. Canagarajah (2007) ha sostenido que “el inglés se está desterritorializando” y, más recientemente, (Seidlhofer y Widdowson, 2017, p. 361) se refieren al inglés “desnacionalizado” como un “medio de comunicación conveniente”, alejado de las normas de los hablantes nativos. En este sentido, vale la pena resaltar que el inglés hoy día es más usado

entre hablantes no nativos que entre hablantes nativos, siendo los primeros más numerosos (Crystal, 2008, 2011a; Graddol, 2006; Jenkins 2006; Kachru, 1996; Llorca, 2009; McKay, 2003; Strevens, 1992). La difusión del inglés en todo el mundo también significa que es una lengua plural en cuanto a pronunciación, vocabulario, gramática, estilos retóricos, etc. (Kubota y Ward, 2000).

Por lo tanto, la comunicación en ILF en diferentes entornos se caracteriza por sus rasgos emergentes constituidos por la negociación, adaptación, variabilidad del usuario, flexibilidad y creatividad (Seidlhofer y Widdowson, 2017). En otras palabras, los interlocutores, incluidos los hablantes nativos que utilizan el inglés con fines de comunicación intercultural, co-construyen normas de interacción de manera emergente dependiendo de los propósitos en cuestión y juntos descifran sus mensajes apoyándose mutuamente durante el proceso (Seidlhofer, 2011).

Esta versión en español del estudio *English language teachers' understandings of English as an International Language or Global Lingua Franca: Comparative perspectives from Argentina, Venezuela and Ecuador* (Porto, Moncada y Calle, 2024) reflejada en este artículo, contribuye al estudio del uso del inglés y su percepción como idioma internacional o lengua franca desde tres países periféricos (Canagarajah, 2002), Argentina, Ecuador y Venezuela, ubicados en América del Sur, una región poco representada en la literatura y en la que los estudios empíricos sobre la expansión y el uso del inglés son escasos. Comenzamos con una breve mirada de los contextos en los que se desarrolló la investigación y una reseña histórica sobre la enseñanza del inglés en estos países. Luego, detallamos nuestro estudio, realizado entre 2014 y 2019, que tuvo como objetivo revelar las comprensiones de los profesores de inglés en cada país con respecto a la difusión y el uso del inglés como lengua internacional (ILI) y el inglés como Lengua Franca (ILF) en sus entornos. Exponemos los resultados obtenidos, y cerramos con las conclusiones y sugerencias.

Una mirada a los contextos de investigación

Los tres países, Argentina (República Argentina), Ecuador (República del Ecuador) y Venezuela (República Bolivariana de Venezuela) se encuentran en América del Sur y forman parte del llamado círculo en expansión (Kachru, 1992) o periferia (Canagarajah, 1999a; Phillipson, 1992). Argentina es el país más austral del continente, mientras que Ecuador y Venezuela se ubican en el norte. Argentina tiene cerca de 45 millones de habitantes, Ecuador 14,5 millones y Venezuela 28 millones aproximadamente. El idioma oficial en los tres países es el español y el inglés es considerado como lengua extranjera.

Reseña histórica sobre la enseñanza del inglés en Argentina, Ecuador y Venezuela

El inglés se enseñó por primera vez en Argentina como lengua extranjera en el sistema de educación secundaria, organizado en 1863 (López Barrios y Villanueva de Debat, 2011). Como la educación secundaria no era obligatoria en ese entonces, su enseñanza era limitada. Las escuelas comunitarias británicas se crearon en el siglo XIX para brindar educación a los hijos de los colonos de habla inglesa (Banfi y Day, 2005; Tocalli-Beller, 2007) y el inglés era el idioma de instrucción en estos entornos. La influencia británica fue distintiva en Argentina durante todo el siglo XIX, particularmente en las áreas de infraestructura ferroviaria, agricultura, negocios y deportes (Maersk Nielsen, 2003). Hoy en día, esta influencia aún se puede rastrear en los deportes, la moda, el

comercio, las relaciones internacionales, la educación y más. Desde 2007, el inglés se enseña obligatoriamente a partir de 4º grado (9 años) tanto en escuelas privadas como públicas.

En términos más generales, Rajagopalan (2010) habla de la nativización del inglés en América Latina, y particularmente en Argentina. Esto significa que los hablantes locales se apropian de palabras inglesas y muchas veces las resignifican con significados localizados y formas *spanglish*. El inglés tiende a ser percibido en términos utilitaristas más que hegemónicos, aunque en los campos de la política y ciencia política predomina la retórica del imperialismo, el colonialismo y la dominación asociada a países como Inglaterra y Estados Unidos (Borón, 2009; Borón y Vlahusic, 2009) y coexiste con movimientos antiamericanos y antibritánicos, que están muy extendidos.

Por su parte, en Ecuador el inglés se enseñó por primera vez en el año 1912 y se incluyó en el currículo nacional de las escuelas secundarias después de 1950 (Macías Mosquera y Villafuerte Holguin, 2020). Las escuelas privadas dedicaban alrededor de 20 horas semanales a su enseñanza, mientras que las instituciones públicas destinaban solo una o dos horas. Actualmente, se asignan alrededor de 10 horas semanales en el sector privado, mientras que en las escuelas públicas⁴ se dedican 3 horas semanales a la enseñanza del inglés en los niveles primario y secundario. En 1992, se lanzó la Reforma Curricular Orientada al Desarrollo del Aprendizaje del inglés (CRADLE) mediante un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council (British Council, 2015) y el inglés pasó a ser obligatorio en las escuelas secundarias. Desde 2016, el inglés es obligatorio en las escuelas primarias públicas (Ministerio de Educación, 2014b).

A medida que el inglés se convirtió en una materia obligatoria en el sistema educativo, el número de docentes resultó insuficiente. El Ministerio de Educación resolvió poner en marcha varios programas destinados a contratar nuevos docentes, incluidos profesores extranjeros⁵, y a ofrecer oportunidades de desarrollo profesional como el ‘Programa Go Teacher’ a los docentes ecuatorianos en servicio. Según las Directrices Curriculares Nacionales basadas en Richards y Schmidt, el inglés se considera “la *lingua franca del mundo*, [...] un idioma que se utiliza para la comunicación entre diferentes grupos de personas, cada uno de los cuales habla un idioma diferente” (Ministerio de Educación, 2014a, p. 5), aunque dentro del currículo nacional se le denomina lengua extranjera. Los principios rectores están constituidos por el enfoque comunicativo, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) y las habilidades de pensamiento para el aprendizaje permanente y la ciudadanía, junto con los “objetivos educativos generales de justicia, innovación y solidaridad” (Ministerio de Educación, 2019, p. 192). En el nivel terciario, para graduarse, los estudiantes deben obtener un nivel B1 en cualquier idioma extranjero, y el inglés es ampliamente elegido (Consejo de Educación Superior, 2019).

Los ecuatorianos consideran al inglés como el idioma de la comunicación global (Abreus y Hernández, 2016; Ortega-Auquilla y Minchala-Buri, 2019) que facilita el acceso al trabajo, el estudio y los negocios (Intriago et al., 2019). Lo perciben como un idioma de prestigio y avance económico (Baldauf y Kaplan, 2007). También cumple una función interpersonal en el área de la publicidad (Alm, 2003) y los negocios locales, así como una función instrumental entre los estudiantes (Ortega-Auquilla et al., 2019).

⁴Según el Acuerdo del Ministerio de Educación MINEDUC-MINEDUC-2022-00010-A, se destinan 3 horas para la enseñanza del idioma inglés en todos los grados. En años anteriores, los grados 10 y 11 de las escuelas públicas solían tener 5 horas de inglés por semana.

⁵Rosero (2018) relata que se contrataron docentes nativos de 25 países diferentes.

De forma similar, en Venezuela se enseña el inglés como lengua extranjera obligatoria en la educación secundaria y superior desde 1950 (Castren, 2019; Gamero, 2017; Hernández, 2012). Oficialmente se incluyó en el nivel primario en 2007, pero por diversas razones, entre las que cuentan la escasez de profesores de inglés, el acceso limitado a libros de texto y recursos, el tiempo limitado para la enseñanza, entre otras, no se enseñó a nivel nacional (Pérez, 2015) aun cuando ésta era una política nacional (López et al., 2018). Fue en 2013 cuando comenzó a enseñarse desde el cuarto grado de la escuela primaria. Su enseñanza, centrada en las estructuras gramaticales y los componentes funcionales de la lengua, tiene como objetivo principal desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes para servir a una variedad de propósitos instrumentales como el acceso al conocimiento científico, humanístico y tecnológico (Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, 1987).

Actualmente, el inglés forma parte de un componente llamado 'cultura, comunicación y lengua' dentro del currículo escolar, en el que sigue teniendo un estatus instrumental como lengua extranjera. En el nivel terciario, el inglés se enseña con fines académicos y ocupacionales (ESP)⁶, con gran atención a la comprensión lectora (Gamero, 2017). El inglés ha jugado un papel importante como idioma internacional para el desarrollo comercial y económico del país (Castren, 2019; Gamero, 2017). Esto se remonta a la década de 1920, cuando Venezuela se convirtió en uno de los principales exportadores de petróleo del mundo.

En general, los venezolanos perciben el inglés como un idioma funcional y utilitario, asociado principalmente al desarrollo socioeconómico del país y a su uso como instrumento de comunicación para las relaciones internacionales, lo que lo convierte en un requisito necesario para los empleados de varias empresas e industrias. Suele percibirse como el idioma de la ciencia, el progreso y las oportunidades (Gamero, 2017), aun cuando la política exterior venezolana con países como Estados Unidos y otros países de habla inglesa se ha debilitado (Castren, 2019).

En resumen, entre los profesores de inglés argentinos, ecuatorianos y venezolanos predomina una visión utilitarista del inglés, ya que lo perciben como una forma de facilitar el acceso al trabajo, al estudio y a los negocios. Para estos profesores, el inglés es la lengua del prestigio y del progreso económico que impulsa el desarrollo internacional de estos países. En los documentos oficiales del currículo nacional, en Argentina, Ecuador y Venezuela, el inglés se menciona como lengua extranjera, lo que es revelador de cómo los actores políticos ven a esta lengua. Muy pocas veces se lo menciona como lengua franca, situación que podría influir en la forma en que los profesores de inglés locales perciben el idioma.

Descripción del estudio

Este estudio cualitativo de casos múltiples (Yin, 2018), referenciado en Porto, Moncada y Calle (2024), se llevó a cabo entre los años 2014-2019 en Argentina, Ecuador y Venezuela; teniendo como pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los docentes de inglés argentinos, ecuatorianos y venezolanos la expansión y el uso del inglés en estos países latinoamericanos?

En Argentina participaron 75 profesores de inglés (71 mujeres y 4 hombres) de entre 18 y 59 años de edad que trabajaban en escuelas primarias y secundarias de la provincia de Buenos Aires. En Ecuador, participaron 92 profesores de inglés (67 mujeres y 25 hombres), de entre 26 y 60 años de edad, que enseñaban inglés en instituciones públicas y privadas de nivel primario,

⁶ English for Specific Purposes.

secundario y terciario en la ciudad de Cuenca; y en Venezuela participaron 78 profesores de inglés (43 mujeres y 35 hombres), de entre 23 y 40 años de edad, que enseñaban inglés en varias instituciones públicas y privadas de nivel secundario y universitario en la ciudad de San Cristóbal.

Se utilizaron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, y entrevistas semiestructuradas en profundidad como los instrumentos para la recolección de los datos. El cuestionario fue diseñado y pilotado a principios de 2014 en Argentina y Venezuela. Constó de 10 preguntas abiertas sobre las opiniones y experiencias de los docentes sobre el uso y la enseñanza del inglés en sus contextos (ver Apéndice). Se administró a través de Internet con el uso del software libre (www.e-encuesta.com). Luego se realizaron 21 entrevistas en profundidad en Argentina y 9 en Venezuela. En Ecuador, se utilizó un cuestionario en línea a través de Google Form, y se realizaron 21 entrevistas en profundidad. Se utilizaron las pautas y procedimientos del análisis de contenido para el análisis de los datos (Cohen, et al., 2018; Corbin y Strauss, 2014). Tanto el cuestionario como las entrevistas fueron elaborados en español con la finalidad de brindarles a los participantes la posibilidad de expresarse libremente en su lengua materna y asegurar que no descartaran ideas por no saber expresarlas adecuadamente en inglés.

Todos los tipos de datos se analizaron de forma holística. Este proceso implicó la lectura y relectura de todas las transcripciones, permeado por anotaciones y comentarios informales continuos. Una primera fase implicó un análisis deductivo apoyado en conceptos clave como el inglés como lengua internacional, el inglés como lengua franca, el imperialismo, la dicotomía hablante/profesor nativo y no nativo, y otras cuestiones para identificar las formas en que los participantes percibían estos conceptos en sus contextos de enseñanza. Luego, en una segunda fase se desarrolló la codificación de los datos, agrupándolos en grandes conceptos o categorías y subcategorías. Finalmente, se llevó a cabo la tercera fase, inductiva o basada en datos, en la que se agruparon los datos en temas y subtemas que mostraban perspectivas únicas y puntos en común.

Este proceso de análisis permitió identificar varios temas predominantes, que se organizaron en forma de enunciados proposicionales (Cohen, et al., 2018), capturando la esencia de las percepciones y comprensiones de los docentes en sus contextos. Debido a las limitaciones de espacio, aquí solo se aborda un enunciado proposicional: Visiones acriticas en relación con la hegemonía del inglés como lengua de comunicación internacional. En otros estudios se informa de otras temáticas, como las perspectivas de los profesores con respecto a la enseñanza del inglés como lengua internacional y la comprensión de los profesores de la dicotomía nativo/no nativo (véase, por ejemplo, Finardi, 2018; Wang y Fang 2020). Luego, el proceso se complementó con la redacción de viñetas descriptivas y narrativas que sirvieron como ejemplos para documentar e ilustrar los hallazgos. También se abordó el proceso de validez, confiabilidad y triangulación de datos. Se utilizó el software Atlas.ti (Muhr, 1991, 2005) para apoyar el manejo, almacenamiento y análisis de datos. También se tomaron en cuenta las pautas éticas y de confidencialidad al solicitar a los participantes la firma de un formulario de consentimiento informado para permitir la divulgación de los datos y aceptar la preservación de su anonimato.

Resultados

Tal y como se referencia en Porto, Moncada y Calle (2024), los participantes dieron a conocer sus visiones con respecto al uso y difusión del inglés en el mundo. Sus percepciones fueron interpretadas y representadas en la siguiente frase proposicional:

Visión acrítica sobre la difusión del inglés en el mundo como idioma de comunicación internacional

Bajo esta amplia afirmación, el análisis permitió identificar dos subtemas que se explicarán a continuación con ejemplos tomados de los datos:

- a) Uso instrumental del inglés; y
- b) Universalidad, neutralidad y desterritorialización o desnacionalización del inglés

a) Uso instrumental del inglés

La mayoría de los participantes tuvieron una visión positiva del inglés y de los propósitos instrumentales que cumple como lengua de comunicación internacional, relacionándolo con fundamentos basados en los procesos de globalización, el rol y función del inglés como lengua franca (Jenkins, 2006) y el inglés como lengua global (Nunan, 2001), y concibieron su difusión y uso como un medio útil de comunicación (Paran y Williams, 2007; Seidlhofer y Widdowson, 2017). En este sentido, sus perspectivas pueden considerarse acríticas en relación con la hegemonía y el uso del inglés. En general, no problematizaron ni cuestionaron críticamente las posibles alternativas para comprender el fenómeno observado.

Por ejemplo, los participantes enumeraron una variedad de razones utilitarias por las que las personas deberían saber o aprender inglés. Algunas de ellas están relacionadas con los beneficios y las oportunidades que aporta en diferentes áreas: viajes, comunicación, trabajo, acceso a conocimientos, materiales y recursos, educación, negocios, entretenimiento, y desarrollo profesional. En este sentido, los participantes no se identificaron en absoluto con las opiniones sobre el inglés como una forma de imperialismo, neocolonialismo, dominación y subyugación (Berstain, et al., 2015; Borón, 2005, 2009; Borón y Vlahusic, 2009; Canale, 2015, Kachru, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992).

El inglés abre puertas desde el punto de vista profesional. [E: 4V]⁷.

Este idioma es un instrumento para intercambiar cultura, negocios y política. [E: 13A].

Es a través de este idioma que los profesionales y público en general tienen acceso a la información y a los avances científicos diarios en un mundo más globalizado... [C: 36V].

Ofrece beneficios para el mercado de trabajo y para la educación superior. [E: 10A].

El inglés es el idioma de la tecnología y la información. La mayoría de textos científicos y revistas que encontramos en la web están escritos en inglés. Por eso su gran uso y funcionalidad. [E: 4V].

⁷ La evidencia de los argumentos que presentamos se encuentra en cursiva en las muestras de datos múltiples utilizadas en la ilustración de los hallazgos, donde el tipo de datos (cuestionario, entrevista) aparece entre corchetes [C, E, respectivamente] y cada participante se identifica con un número. Las letras (A, E, V) al final del extracto de datos se utilizan para identificar el país de origen de los comentarios (Argentina, Ecuador y Venezuela respectivamente).

Se debe aprender inglés para justamente poder acceder a estudios internacionales... [E: 9E].

El inglés es *el idioma de los negocios* ya que en Inglaterra y en Estados Unidos se encuentran sedes empresariales importantes. Además, *el inglés es el idioma del entretenimiento y por eso es el idioma más utilizado en el mundo*. [E: 7E].

Fueron muy pocos los participantes que consideraron perspectivas instrumentales diferentes a las individuales, por ejemplo, las colectivas en términos de ventajas para su país. En este sentido, un participante se refirió a las ventajas en el sector turístico y de proyección cultural de su país.

El inglés sirve para proyectar a Venezuela culturalmente (...) El inglés es tan importante para (...) *proyectar las potencialidades que tenemos en turismo y otras*. [C:4V].

En resumen, los participantes consideraron el inglés y su difusión como un movimiento libre de intereses ideológicos, económicos o políticos, mostrando su neutralidad. Sus percepciones fueron predominantemente instrumentales y funcionales. Destacaron los beneficios del inglés para comunicarse y socializar con personas de todo el mundo, y la posibilidad de tener mejores oportunidades profesionales, académicas y laborales.

b) Universalidad, neutralidad y desterritorialización o desnacionalización del inglés

La mayoría de los participantes se refirieron al inglés como un ‘idioma universal’, y lo consideran como una lengua internacional global. Lo perciben como ‘una norma’ y una necesidad, principalmente debido a la influencia de algunos países angloparlantes, pero también de la familia, la publicidad, Internet, etc. Su comprensión de esta difusión como un proceso normal indica su falta de sentido crítico al respecto.

Es una herramienta de comunicación internacional porque es parte de nuestras vidas diarias, en la publicidad, en los empaques de comida, en Internet, etc. [E: 21A].

Podemos escuchar inglés en las estaciones de radio, cuando vas al aeropuerto, cuando sales a comprar algo. Cuando ves un eslogan, está escrito en inglés. Por todas estas razones, considero que el inglés es el idioma mundial. [E: 1E].

Es un idioma de comunicación internacional (...) funciona como *una lengua franca*. [E: 3A].

El inglés ha sido el idioma universal. (...) Los intereses de las personas en el idioma han estado basados *en la necesidad (...)* o quizás como *una norma familiar* porque *es necesario aprender inglés*. [C: 9V].

Es el idioma internacional por excelencia, lengua franca, necesario para comunicarse en Argentina, Grecia o Japón. [E: 7A].

Aunque el mandarín es el idioma más hablado en el mundo por el número de habitantes chinos, pero si tú vas a cualquier parte, nadie habla mandarín. *El inglés está en todos lados.* [E: 17E].

Tener *un idioma universal* ayuda a todo el mundo. [E: 17E].

Aunque los participantes dijeron que el inglés es un idioma universal, al mismo tiempo lo asociaron con países específicos, principalmente con Estados Unidos y el Reino Unido, por ejemplo, al momento de decidir qué variedad de idioma enseñar en el aula o al pensar a quién pertenece el idioma.

Considero que éste [el inglés americano] es *el que domina la mayoría de las personas de todo el mundo (...)* *Todo el mundo puede alcanzar este inglés.* [E: 12E].

El inglés *británico y americano* [E: 4A].

En Venezuela los estudiantes piden *un inglés con acento americano o británico, Cualquier otra variedad podría sonar incorrecta para ellos.* [C: 9V].

Yo asocio el inglés con los países de Norte América; también uno lo asocia con *Inglaterra.* [E: 6E].

Cuando se pidió a los participantes que dieran una definición del inglés estándar, muchos de ellos lo definieron como "un inglés gramaticalmente correcto con altos estándares de comunicación" [C: 10V]; "el inglés que habla la mayoría de los estadounidenses" [E: 3V]; "el inglés estándar es el más utilizado en todo el mundo" [E: 4E].

El inglés estándar es la variedad en la que la gente tiene un conocimiento único del idioma referenciado por los países de habla inglesa donde el idioma se originó, tales como el Reino Unido... [C: 8V].

Los docentes destacaron características importantes del inglés estándar, como su carácter unificador, su claridad, su neutralidad y su inteligibilidad.

El inglés estándar es *un inglés inteligible.* [E: 14E].

El inglés estándar es como *un idioma neutral* que *puede ser entendido por cualquiera*, a pesar del lugar de origen de la persona. [E: 2E].

El inglés estándar es *un constructo oficial* que apunta a establecer *una serie de normas* a ser enseñadas como una manera de *unificar* principios pedagógicos. [E: 2A].

Es una variedad "neutral" que *unifica los distintos ingleses del mundo.* Es estándar por un *criterio internacional unificado.* [E: 7A].

Estas visiones sobre la universalidad del inglés, que coexistieron con perspectivas sobre la hegemonía del inglés estadounidense y británico, y la noción de inglés estándar, muestran la poderosa influencia de la homogeneización y estandarización lingüística en estos contextos (Canagarajah, 1999b).

Además, dentro de esta orientación universalista predominaban las perspectivas neutrales:

[...] Creo que en los años 60 y 70 había un movimiento antiimperialista más fuerte, anti-yanqui, pero ahora *la mayoría de esa misma gente (con un sentimiento antiamericano) promueve que sus hijos hablen inglés*. [E: 17E].

Es un *lenguaje neutral* para la comunicación. [E: 6A].

Yo más bien lo veo desde la neutralidad, del deseo de aprender una lengua nueva como seres humanos sociales, y no porque una ideología quiera imponerlo o quiera que nosotros pensemos como los americanos o los británicos. [E: 2V].

Con escasas excepciones, los participantes no mostraron ninguna conciencia de intereses históricos, ideológicos, económicos o políticos ocultos. El siguiente extracto es uno de los pocos ejemplos de concienciación inicial en esta dirección:

La expansión del inglés ocurrió por razones históricas relacionadas con la colonia inglesa. Cuando Inglaterra colonizó muchas partes del mundo (...) en el momento que la Segunda Guerra Mundial empieza, los Estados Unidos son los que en cierta manera vienen a salvar, por así decirlo, pero vienen con esa ayuda al final y se vuelven poderosos. El lenguaje, al ser parte de esta nación, se esparce de esa manera. [E: 15E].

Para apoyar su visión del inglés como universal y necesario, la mayoría de los participantes hicieron referencia a los procesos de globalización y a la función del inglés como lengua franca (Jenkins, 2006) y como lengua global (Nunan, 2001).

El inglés, y principalmente *el inglés americano, se ha convertido en una lengua franca* porque muchos países que no son angloparlantes la están usando para comunicarse. (...) *La lengua franca puede ser entendida como la lengua que se ha vuelto universal y muchos países la usan para la comunicación*. [E: 3V].

Es una *lengua internacional*, usada en todas partes del mundo para comunicarse. [E: 10A].

Lengua franca significa (...) un idioma que es el vehículo para comunicarse con otras culturas, y el inglés es ese idioma. Ha sido adoptado por millones de personas alrededor del mundo para el intercambio cultural. [E: 2V].

Es súper importante tener *una lengua franca para poder comunicarse* ... Creo que es muy importante tener *una lengua en común*. El inglés nos ha ayudado en ese sentido. [E: 17E].

Este lenguaje, querámoslo o no, es *lo que hace que la comunicación a nivel global sea posible*. [E: 7A].

Es una necesidad porque somos parte de un mundo globalizado en el que todos estamos interconectados, formando comunidades científicas, académicas y laborales que permiten el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias; todo esto con el uso de las nuevas tecnologías y el inglés actuando como lengua franca, permitiendo que la gente esté comunicada con otros desde diferentes países y culturas. [C: 8V].

Se refirieron al inglés como un idioma “sin fronteras” y “el idioma del encuentro” que conecta a hablantes nativos y no nativos de inglés alrededor del mundo.

(...) *la globalización y la posición universal del inglés lo convierten en el idioma sin fronteras*. [C:70V].

Usando el inglés, puedo comunicarme con hablantes nativos y no nativos. [E: 2V].

El inglés [es] *el idioma del encuentro que puede ser utilizado por muchas personas*. Por ejemplo, si yo soy de una parte del mundo y necesito comunicarme con otra persona de otro continente, y no hablo ese idioma, puedo usar el inglés. [E: 2V].

...si no conocemos el idioma de otras personas, *el inglés está ahí para ayudarnos* [E: 2E].

En ocasiones, algunos manifestaron la utilidad del inglés como lengua franca para comunicarse no sólo con personas de otros países sino también con la población local en casos en los que la existencia de diferentes variedades y acentos del idioma dificulta la comunicación. En este caso, el inglés fue visto como la lengua de encuentro tanto en contextos globales como locales (McKay, 2002).

...incluso hay países donde existen *varios dialectos y la gente se comunica a través del inglés*, y han escogido el *inglés como la lengua de comunicación*. [E: 3V].

En general, las percepciones del inglés como desterritorializado (Widdowson, 1994) o desnacionalizado (Seidlhofer y Widdowson, 2017) se tomaron en cuenta para respaldar el papel que desempeña el inglés como lengua franca global (Jenkins, 2006) e idioma global (Nunan, 2001). El inglés se consideraba un idioma internacional que pertenece a todos los que lo hablan, sin restricciones en términos de nacionalidad u origen (Canagarajah, 2007; Holliday, 2005; Rajagopalan, 2004; Widdowson, 1994, 2003).

... si lo consideramos como un idioma importante, una lengua en *común* en diferentes áreas... en los campos económico, político, entonces pienso que el inglés *no pertenece a un país en específico* o a un *grupo de personas* ... *Nos pertenece a todos nosotros*. [E: 6E].

Comunicativamente, *pertenece a aquellos quienes la usan para comunicarse* [E: 7A].

La lengua inglesa [es] *un medio universal internacional de comunicación* entre la gente (...) la lengua inglesa, usada en esta manera, *pertenece a todos*. [E: 13A].

El inglés pertenece a cualquiera que lo hable o tenga la capacidad de hablarlo. Entonces, no pertenece solamente ya a Inglaterra o a los Estados Unidos, ya que cada cultura lo ha adoptado como propio. [E: 6V].

Hoy en día es una lengua que *pertenece al mundo globalizado*. [E: 7A].

La lengua inglesa *no pertenece a un país o comunidad específica*. Es el *vehículo para la comunicación de diferentes países donde el inglés no es usado*. [C: 3V].

[pertenece] *a cualquier persona con la competencia para hablarlo o usarlo para comunicarse* [E: 21A].

Un idioma no tiene dueño. Pienso que nos pertenece a todos nosotros. [E: 14E].

Hablamos de *los ingleses del mundo ...* y hay un debate de que el inglés no pertenece a los países donde se originó, como Inglaterra, los Estados Unidos... Ahora, *nos pertenece a todos*. [E: 14E].

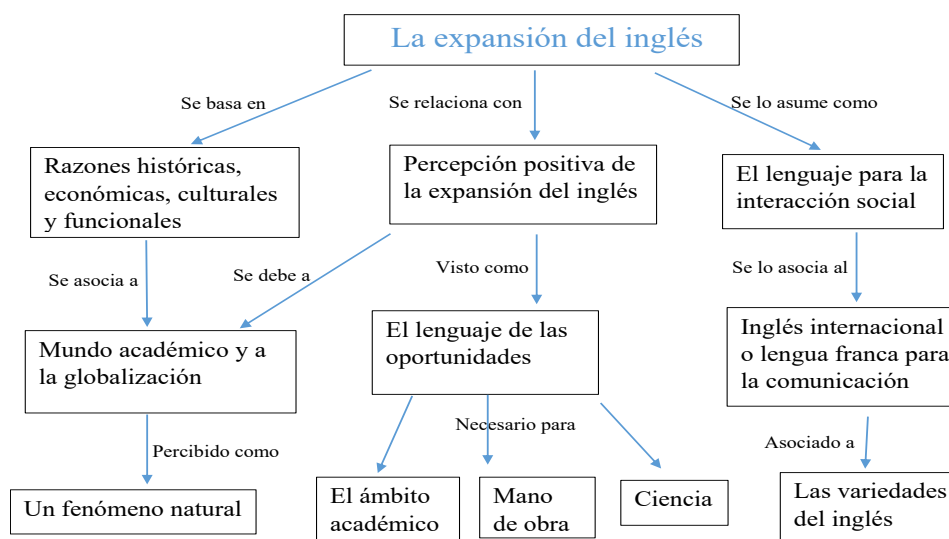
Por último, los participantes hicieron una referencia específica al uso generalizado del inglés por parte de no nativos (Graddol, 2006; Jenkin, 2006; Kachru, 1996; Stevens, 1992).

La mayoría de las personas que hablan inglés en el mundo son hablantes no nativos. El número casi triplica al de los hablantes nativos. [E: 1V].

Es la segunda lengua más usada. [E: 18A].

La siguiente gráfica (Figura 1) muestra las comprensiones de los participantes sobre la expansión del inglés en el mundo.

Figura 1. Comprensiones de los participantes sobre la expansión del inglés en el mundo



Fuente: Elaboración propia adaptada de Porto, Moncada y Calle, 2024.

En resumen, los docentes argentinos, ecuatorianos y venezolanos percibieron el inglés como una lengua internacional universal o global y su difusión por el mundo como un proceso normal y carente de criticidad. Sus opiniones sobre la universalidad del inglés en coexistencia con perspectivas sobre la hegemonía del inglés estadounidense y británico, y la noción de inglés estándar, muestran la poderosa influencia de la homogeneización y estandarización lingüística en estos contextos (Canagarajah, 1999b). Además, el inglés estadounidense y el británico representan las variedades preferidas por estos profesores. Los participantes también revelaron su apropiación de la lengua inglesa al considerarla como una lengua desterritorializada o desnacionalizada debido a su gran difusión por el mundo.

Conclusión y recomendaciones

Este estudio, realizado desde tres países de la región sudamericana que tienden a ser sub representados en la literatura y en los que investigaciones de este tipo tienden a ser escasas, aporta puntos de vista de profesores de inglés de Argentina, Ecuador y Venezuela sobre sus percepciones del inglés como lengua internacional o lengua franca. El resultado común en los tres contextos revela que los docentes participantes en el estudio poseen una perspectiva acrítica en relación con la difusión y el uso del inglés en el mundo, ya que percibieron esta difusión como un fenómeno natural y positivo, ligeramente relacionado o no con intereses ideológicos, políticos u homogeneizadores por parte de los países con mayor poderío mundial; por el contrario, destacaron propósitos principalmente instrumentales centrados en su universalidad como consecuencia de los procesos de globalización, comunicación e información internacional y movimientos económicos. Los participantes también percibieron el inglés como una lengua desterritorializada o desnacionalizada debido a su función como idioma internacional o lengua franca.

Estas visiones del inglés, su uso y difusión en el mundo, tienen un impacto en la manera en que estos profesores conciben su rol como docentes, así como en las formas de enseñarlo. Por ejemplo, en los enfoques de enseñanza y prácticas pedagógicas que implementan, además de los materiales didácticos que utilizan y las evaluaciones que realizan. Por esta razón, vale la pena investigar estos aspectos a nivel local e internacional, ya que las conceptualizaciones de estas nociones a nivel ontológico y epistemológico influyen de manera crucial en la forma en que se percibe, entiende, enseña y utiliza el inglés en contextos específicos. De allí que también es importante indagar sobre las visiones de enseñanza y aprendizaje del inglés que están implícitas, proyectadas, enunciadas y/o respaldadas por los programas específicos en los que se ha formado este profesorado

De igual forma se percibe como importante realizar investigaciones sobre las opiniones de los profesores de inglés acerca de la difusión y el uso del inglés en otros países sudamericanos. Además, serían valiosas las perspectivas de otros entes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, tales como los responsables de las políticas educativas, los padres y representantes, los estudiantes y los futuros profesores (estudiantes de magisterio). De hecho, varios autores (Cogo y Siqueira, 2017; Dewey, 2014; Gimenez et al., 2017; Jenkins, 2015; Mauranen, 2018; Seidlhofer, 2011; Sifakis, 2019) han llevado a cabo investigaciones sobre estos temas. Esta exploración contribuiría a la caracterización de las comunidades de los círculos en expansión hacia una visión más crítica que empodere a los profesores para sentir el inglés como suyo. También ayudaría a entender cómo se expresan estas visiones en la vida cotidiana de los individuos en esta región del mundo y cómo los hablantes sudamericanos perciben, entienden, usan y viven el inglés en sus contextos específicos.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de encuestas, cuestionarios y entrevistas debe complementarse con otros instrumentos de recolección de datos que permitan obtener puntos de vista ocultos o que no están fácilmente disponibles. Por ejemplo, se pueden considerar el uso de registros anecdóticos a través de observaciones de clases por medio de los que se identifican fortalezas y áreas de mejora en la enseñanza u otros instrumentos novedosos basados en las artes como las postales a través de las que se invitan a sus participantes a crear una postal con textos e imágenes para definir qué es la enseñanza (Sadler et al., 2016). Los instrumentos de este tipo, basados en las artes, pueden revelar perspectivas escondidas y abrir una puerta al mundo interior de los individuos que los instrumentos de investigación tradicionales no pueden (Chilton y Levy, 2014). La creatividad y la imaginación que fomentan las postales pueden ayudar a comprender significados emergentes y considerar diferentes perspectivas del tema investigado que van más allá del mero propósito instrumental de aprender un idioma (Morán Panero, 2019), ya que aprender una lengua también implica desarrollar valores como el respeto y la tolerancia, y otras habilidades más allá de las lingüísticas que contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural (Baker, 2015; Byram, 2020) y a la educación para la paz (Byram, 2018). En todos los casos, por valiosos que sean, estos instrumentos apuntan a las opiniones, percepciones y conceptualizaciones de los participantes y, por lo tanto, cualquier hallazgo basado en ellos necesariamente permanece en el nivel de creencias. Estas creencias deben complementarse con estudios que investiguen lo que realmente hacen los docentes en las aulas, más allá de lo que dicen que hacen o en lo que dicen creer. Los desajustes entre las creencias y la acción o la práctica están bien documentados (ver Borg y Alshumaimeri, 2019; Phipps y Borg, 2009) y, en consecuencia, nuestros hallazgos deben interpretarse con cautela.

Referencias

- Abreus González, A. y Hernández Castro P. (2016). Nuevos Retos para la enseñanza del inglés en la universidad ecuatoriana actual. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 4(3), 121-130.
- Alm, C. O. (2003). English in the Ecuadorian commercial context. *World Englishes*, 22(2), 143-158.
- Baker, W. (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141.
- Baldauf, R. B. & Kaplan, R. B. (2007). Language policy and planning in Ecuador, Mexico and Paraguay: Some common issues. En R. B. Baldauf & R. B. Kaplan (eds.), *Language planning & policy. Latin America, Vol. 1 Ecuador, Mexico and Paraguay* (pp. 6-39). Multilingual Matters Ltd.
- Banfi, C. & Day, R. (2005). The evolution of bilingual schools in Argentina. En A. M. de Mejía (ed.), *Bilingual education in South America* (pp.65-78). Multilingual Matters.
- Barrow, R. (1990). Culture, values and the language classroom. En B. Harrison (ed.), *Culture and the language classroom. ELT documents 132* (pp. 3-10). Modern English Publications & The British Council.
- Bayyurt, Y. & Sifakis, N. (2017). Foundations of an EIL-aware teacher education. En A. Matsuda (ed.), *Preparing teachers to teach English as an international language* (pp. 2-18). Multilingual Matters.
- Borg, S. & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23(1), 9-38.
<https://doi.org/10.1177/1362168817725759>
- Borón, A. (2005). Un imperio en llamas. *Observatorio Social de América Latina*, VI(18), 271-287, CLACSO.
- Borón, A. (2009). De la guerra infinita a la crisis infinita. *Mundo Siglo XX: Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 16, 29-37.
- Borón, A. y Vlahusic, A. (2009). *El lado oscuro del imperio. La violación de los derechos humanos por los Estados Unidos*. Ediciones Luxemburgo.
- British Council. (2015). *English in Ecuador. An examination of policy, perceptions and influencing factors*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Ecuador.pdf>
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 64-82.
<https://dx.doi.org/10.29140/ice.v1n2.54>
- Byram, M.. (2020). The responsibilities of language teachers when teaching intercultural competence and citizenship: An essay. *China Media Research* 16(2), 77-84.
- Canagarajah, S. (1999a). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.

- Canagarajah, S. (1999b). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non -linguistic roots, non-pedagogical results. En G. Braine (ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-91). Lawrence Erlbaum.
- Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods and practice in periphery classrooms. En D. Block & D. Cameron (eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 134-150). Routledge.
- Canagarajah, S. (2007). From Babel to Pentecost: Postmodern glottoscapes and the globalization of English. En L. Anglada, M. L. Barrios & J. Williams (eds.), *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant* (pp. 22-35). British Council.
- Canagarajah, S. (2020). Transnational work, translanguaging practices, and interactional sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 24(5), 555-573.
<https://doi.org/10.1111/josl.12440>
- Canale, G. (2015). Mapping conceptual change: The ideological struggle for the meaning of EFL in Uruguayan education. *L2 Journal*, 7(3), 15-39.
- Castren, R. (2019). *Critical aspects of teaching English as a second language in Venezuela*.
<http://gis.stlawu.edu/images/lrc/ESL/papers/Venezuela.pdf>
- Chilton, G. & Leavy, P. (2014). Arts-Based research practice: Merging social research and the creative arts.. En P. Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-422). Oxford University Press.
- Cogo, A. & Siqueira, D. S. P. (2017). “Emancipating myself, the students and the language”: Brazilian teachers’ attitudes towards ELF and the diversity of English. *Englishes in Practice*, 4(3), 50-78.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de Régimen Académico.
<https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-02/Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(01) 3-6.
- Crystal, D. (2011a). English: A status report. *Spotlight*, 9(11), 28-33.
<https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4076.pdf>
- Crystal, D. (2011b). A global language. En P. Seargeant & J. Swann (eds.), *English in the World: History, Diversity, Change* (pp. 151-196). Routledge Taylor & Francis Group.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Multilingual Matters.
- Dewey, M. (2014). Pedagogic criticality and English as a Lingua Franca. *Revista ATLANTIS de la Asociación Española de Estudios Angloamericanos*, 36(2), 11-30.
- Fiedler, S. (2022). English as a lingua franca and linguistic justice: insights from exchange students’ experiences. *Revista Internacional de Sociología del Lenguaje*, (277), 17-32.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0075>
- Finardi, K. R. (2018). English as a global language in Brazil: A local contribution. En T. Gimenez, M. Salles El Kadri, & L. C. Calvo, *English as a lingua franca in teacher education* (pp. 71-86). De Gruyter Mouton.
- Galloway, N. & Numajiri T. (2020). Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. *TESOL Quarterly*, 54(1), 118-145.

- Gamero, M. (2017). Status of the English language in Venezuela: Current Curricular Implementation. *The Warwick ELT Online*.
<https://thewarwickeltezine.wordpress.com/2017/01/31/111/>
- Gimenez, T., Salles, M., & Cabrini, L (2017). *English as a Lingua Franca in teacher education: A Brazilian perspective*. De Gruyter Mouton.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may sign the end of "English as a foreign language"*. British Council.
- Hamel, R. E., Álvarez López, E. & Pereira Carvalhal, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 278-297.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>
- Hernández, R. (2012). La enseñanza del inglés en Venezuela: Una visión retrospectiva. *Heurística*, 15, 155-171.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.
- Holliday, A. (2009). English as a Lingua Franca, 'Non-native Speaker' and cosmopolitan realities. En F. Sharifian (ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 21-33). Multilingual Matters.
- Holly, D. (1990). The unspoken curriculum, or how language teaching carries cultural and ideological messages. En B. Harrison (ed.), *Culture and the language classroom. ELT documents*, 132 (pp.11-19). Modern English Publications & The British Council.
- Houghton, S. A. & Bouchard, J (eds.). (2020). *Native-speakerism. Its resistance and undoing*. Springer Nature.
- Intriago, E., Villafuerte, J., Bello, J. y Cevallos, D. (2019). El Inglés como lengua extranjera en el contexto universitario ecuatoriano. En A. Bon y M. Pini, (comp.). *Cultura, ciudadanía y participación: Perspectivas de educación inclusiva* (pp. 229-249). Pangea.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85.
- Jenkins, J. (2018). The future of English as a Lingua Franca? En J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (eds.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp.594-605). Routledge.
- Jenkins, J., Cogo, A & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281-315.
- Kachru, B. (1992). Teaching World Englishes. En B. Kachru, (ed.), *The other tongue: English across cultures* (pp. 355-365). University of Illinois Press.
- Kachru, B. (1996). World Englishes: Agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30 (2),135-155.
- Kachru, Y. & Smith, L. (2008). *Cultures, contexts and World Englishes*. Routledge.
- Kubota, R. & Ward, L. (2000). Exploring linguistic diversity through World Englishes. *English Journal*, 89(6), 80-86.

- Llurda, E. (2009). Attitudes towards English as an international language: The pervasiveness of native models among L2 users and teachers. En F. Sharifian, (ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp.119-134). Multilingual Matters.
- López Barrios, M. & Villanueva de Debat, E. (2011). From grammar translation to CLT: A retrospective view of coursebooks produced in Argentina. En D. J. Fernández, A. M. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico & L. Anglada (eds.), *Communicative language teaching and learning revisited: What more than three decades of experience have taught us. Actas de la XXXVI Conferencia FAAPI* (pp. 21-33). FAAPI.
- López, R., Gregson, M., Medina, S. & Esteves, F. (2018). English language teaching within the state education system in Venezuela: Goals, achievements and challenges. En J. Hernández-Fernández & J. Rojas, (eds.), *Políticas públicas de inglés en América Latina: English public policies in Latin America: Looking for innovation and systemic improvement in quality English language teaching* (pp.83-90). British Council.
- Macías Mosquera, K., & Villafuerte Holguín, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A review from the inclusive educational approach. *Journal of Arts & Humanities*, 9(2), 75-90.
- Maersk Nielsen, P. (2003). English in Argentina: A sociolinguistic profile. *World Englishes*, 22, 199-209.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.
- Mauranen, A. (2018). Conceptualising English as a Lingua Franca. En J. Jenkins, W. Baker. & M. Dewey, (eds). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 7-24). Routledge.
- McArthur, T. (1998). *The English language*. Cambridge University Press.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford University Press.
- McKay, S. (2003). Toward and appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial contexts: Ideologies in practice*. Routledge.
- Methitham, P. (2009). *An exploration of culturally-based assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non-Colonized nation*. Universidad de Indiana, Pensilvania.
- Ministerio de Educación, Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1987). *Educación Básica: Modelo normativo del plan de estudio y evaluación del desempeño escolar*.
- Ministerio de Educación. (2014a). Lineamientos Curriculares Nacionales. Inglés como Lengua Extranjera. Quito, Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-Lineamientos-Curriculares-Nacionales-EFL-Agosto-2014.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014b). Acuerdo N° 0052-14. Documentos legales y normativos
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). Currículos de los Niveles de Educación Obligatoria. Nivel Bachillerato. Tomo 2. Quito.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/BGU-tomo-2.pdf>

- Ministerio de Educación. (2022). Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2022-00010-A. Documentos legales y normativos.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/MINEDUC-2022-00010-A.pdf>
- Modiano, M. (2009). EIL, Native–Speakerism and the failure of European ELT. En F. Sharifian, (ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 58-77). Multilingual Matters.
- Monfared, A. (2020). Equity or equality: outer and expanding circle teachers’ awareness of and attitudes towards World Englishes and international proficiency tests. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(10), 922–934.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1783542>
- Morán Panero, S. (2019). “It’s more fashionable to speak it badly”: indexicality and metasemiotic awareness among users of English from the Spanish-speaking world. *Journal of English as a Lingua Franca*, 8(2), 297-332.
- Muhr, T. (1991). ATLAS/ti –A prototype for the support of text interpretation. *Sociologia cualitativa*, 14(4), 349-371.
- Muhr, T. (2005). *User’s manual for Atlas ti 5.0*. Scientific Software Development.
- Nunan, D. (2001). English as a global language. *TESOL Quarterly*, 35, 605-606.
- Ortega-Auquilla, D. P., y Minchala-Buri, O. E. (2019). Explorando las aulas de clase de inglés en Cañar: Currículo, instrucción y aprendizaje. *Ciencia UNEMI*, 12(30), 57-73.
- Ortega-Auquilla, D. P., Tamayo-Maggi, M. R., Hidalgo-Camacho, C. & Aucchuallpa-Fernández, R. (2019). Factors that influence Ecuadorian university students’ motivation towards English learning: An exploratory research study. *Dominio de las Ciencias*, 5(2). 736-766.
- Paran, A., & Williams, E. (2007). Editorial: lectura y alfabetización en países en desarrollo. *Revista de Investigación en Lectura*, 30(1), 1-6.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction* (2nd ed.). Routledge.
- Pérez, T. (2015). English in the public sector. The current situation in primary schools in Venezuela. En E. Zeuch & M. Gregson (eds.), *The teaching of English in public schools in Venezuela: evidences, experiences and perspectives* (pp.13-46). British Council.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2001). English for Globalisation or for the world’s people? *International Review of Education*, 47, 185-200.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers’ grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Porto, M., Moncada, B., & Calle, A. (2024). English Language teachers’ understandings of English as an International Language of Global Lingua Franca: Comparative perspectives from Argentina, Venezuela and Ecuador. En S. Morán et al., (eds), *English as a Lingua Franca in Latin American Education* (pp. 185-216). De Gruyter, Inc.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, 52(2), 111-117.
- Rajagopalan, K. (2010) The English language, globalization and Latin America: Possible lessons from the ‘Outer circle’. En M. Saxena & T. Omoniyi (eds.), *Contending with globalization in World Englishes* (pp. 175-195). Multilingual Matters.

- Rosa, J., Volpato, M. & Gil, G. (2017). English as a Lingua Franca: Representations and practices of English learners and teachers in Brazil. En T. Gimenez, et al., (eds.), *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective* (pp.137-155). De Gruyter, Inc.
- Rosero, M. (2018 enero 15). Ministerio de Educación pidió a Contraloría examinar convenio con Edificar, para enseñanza de inglés. *El Comercio*.
<https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/ministerio-educacion-contraloria-ingles-ensenanza.html>
- Sadler, K., Selkrig, M., & Manathunga, C. (2016). Teaching is ... opening up spaces to explore academic work in fluid and volatile times. *Higher Education Research & Development*, 36 (1), 171–186.
<http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1171299>
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as an international language*. Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. & Widdowson, H. (2017). Thoughts on independent English. *World Englishes*, 36, 360-362.
- Sharifian, F. (2009). English as an international language: An overview. En F. Sharifian (ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp.1-18). Multilingual Matters.
- Sifakis, N. (2019). ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics*, 40(2), 288–306.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx034>
- Strevens, P. (1992). English as an international language: Directions in the 1990s. En B. B. Kachru (ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd ed., pp. 27-47). University of Illinois Press.
- Tocalli-Beller, A. (2007). ELT and bilingual education in Argentina. En J. Cummins & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching: Part I* (pp. 107-122). Springer.
- Valdes, J. (1990). The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course. En B. Harrison (ed.), *Cultura y aula de lenguas. Documentos ELT 132* (pp. 20-30). Modern English Publications & The British Council.
- Wang, L. & Fang, F. (2020). Native-speakerism policy in English language teaching revisited: Chinese university teachers' and students' attitudes towards native and non-native English-speaking teachers. *Cogent Education*, 7(1), 1778374.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1778374>
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-389.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and application: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Apéndice

a) Cuestionario:

- 1.- ¿Por qué es importante aprender inglés en su contexto?
- 2.- Teniendo en cuenta que el inglés es hoy en día un idioma internacional que se habla en diferentes partes del mundo, ¿a quién pertenece el idioma?
- 3.- ¿Qué tipo de inglés prefiere enseñar y por qué?
- 4.- ¿Cómo define el inglés estándar?
- 5.- Según su experiencia, ¿qué habilidades se necesitan para enseñar inglés como lengua internacional?
- 6.- ¿Qué tipos de contenidos prioriza a la hora de enseñar el idioma?
- 7.- ¿Cuál es su definición de “profesor nativo”?
- 8.- Según su experiencia, ¿cuáles son algunas ventajas y desventajas de un “profesor no nativo”?
- 9.- ¿Qué opiniones tiene sobre su propio acento cuando habla inglés?
- 10.- ¿Utiliza la pedagogía crítica al enseñar inglés? Si la respuesta es sí, ¿nos puede dar un ejemplo?

b) Temas de la entrevista

- inglés como lengua internacional
- Percepciones sobre la difusión del inglés en el mundo
- Intereses detrás de la difusión del inglés en el mundo
- Percepciones sobre la enseñanza del inglés en el mundo
- inglés como lengua franca
- El inglés como lengua de internacionalización y encuentro cultural
- Contenidos importantes a enseñar
- Pedagogía crítica / pensamiento crítico
- Percepciones sobre el inglés estándar
- Reconocimiento de acento/s ingleses
- Percepciones sobre los 'profesores de inglés nativos y no nativos'
- Propiedad del idioma inglés