

LA HEGEMONÍA DEL INGLÉS: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE UN GRUPO DE PROFESORES DE INGLÉS EN VENEZUELA

ENGLISH HEGEMONY: A PERSPECTIVE FROM THE CONCEPTIONS OF A GROUP OF VENEZUELAN ENGLISH TEACHERS

L'HÉGÉMONIE DE L'ANGLAIS: COUP D'OEIL À PARTIR DES CONCEPTIONS D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTS D'ANGLAIS AU VÉNÉZUELA

209

Belkys Siboney Moncada Vera

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela.
El Llanito, vía Capacho.
Estado Táchira, Venezuela.
Código postal 5001.
Siboneymoncada2@gmail.com

Carmen Teresa Chacón Corzo

Doctora en Filosofía Educación en Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas, Universidad de Ohio, EE.UU.
Docente jubilada de la Universidad de Los Andes, Venezuela.
Paramillo, manzana 3,
San Cristóbal, Venezuela.
Código postal 5001.
cchacon@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta los hallazgos de una investigación relacionada con las concepciones de un grupo de profesores de inglés venezolanos sobre la expansión y el uso del inglés como idioma internacional. Los participantes fueron 78 profesores de inglés de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, quienes se desempeñaban, en el momento de la investigación, en los niveles de educación media general y educación universitaria de varias instituciones públicas y privadas. Como instrumentos para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario y la entrevista en profundidad. El análisis de los datos se realizó mediante el método de comparación constante, siguiendo los pasos de la teoría fundamentada, con el apoyo del software *Atlas.ti* versión 6.0 para el análisis de datos cualitativos. Como resultado emergieron tres categorías: visión colonial de la expansión del inglés, visión acrítica y apolítica de la expansión del inglés, y visión positiva y neutral del inglés y su expansión. De acuerdo con los hallazgos, se evidencia que los participantes perciben la expansión del inglés como positiva y beneficiosa, que les brinda mayor prestigio y acceso al capital. Esta concepción revela desvinculación del idioma con las implicaciones socioculturales, políticas e ideológicas asociadas a la hegemonía del inglés en el mundo.

Palabras clave: enseñanza del inglés, expansión colonial del inglés, imperialismo lingüístico, paradigma ecológico, creencias de los docentes de inglés, teoría crítica

ABSTRACT

This paper presents the findings of a research work examining the views about the spread and use of English as an international language among a group of Venezuelan English teachers. Participants were 78 English teachers from San Cristóbal, Táchira State, who worked in several high schools and universities, both private and public. A questionnaire and an in-depth interview were used as data collection instruments. Data were analyzed using the constant comparison method, following the steps suggested under Grounded Theory. *Atlas.ti* was used to help analyzing data. The resulting categories were: views of English expansion as colonial, apolitical and acritical, or positive and neutral. Findings show that participants perceived the expansion of the English language as positive and advantageous,

Este trabajo es resultado de la investigación: "Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional". Fecha de inicio: 18 de marzo de 2013, fecha finalización: 23 de febrero de 2016. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Inscrita en el Repositorio SEDICI: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51314>

Received: 2016-10-21 / Accepted: 2017-06-05

DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a02

since they gave them prestige and access to capital. This view suggests the use of the English language is dissociated from sociocultural, political, and ideological implications, which are associated to worldwide English hegemony.

Keywords: English teaching, English language colonial spread, linguistic imperialism, ecology paradigm, critical theory, English teachers' beliefs

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à découvrir les conceptions d'un groupe d'enseignants d'anglais vénézuéliens sur la diffusion et l'utilisation de l'anglais comme langue internationale. Les participants étaient 78 professeurs d'anglais de San Cristobal, État de Táchira, Venezuela, qui travaillaient dans plusieurs lycées et des universités aussi publics que privés. Un questionnaire et une entrevue approfondie ont été utilisés pour recueillir des données. Les données ont été analysées en utilisant la méthode de comparaison continue, en suivant les étapes proposées par la grounded theory. En plus, Atlas.ti a été utilisé pour aider à l'analyse des données. Les catégories émergentes sur l'expansion de la langue anglaise étaient : une vision coloniale, une vision apolitique et acritique, et une vision positive et neutre. Les résultats révèlent que les perceptions des participants reposent sur des opinions positives sur l'anglais et son expansion, considérant l'anglais comme un avantage sociale et une possibilité d'accéder au capital. Cette conception indique que l'anglais est isolé des implications socioculturelles, politiques et idéologiques associées à l'hégémonie anglaise.

210

Mots-clés : enseignement de l'anglais, expansion coloniale de l'anglais, impérialisme langagier, paradigme écologique, croyances des enseignants d'anglais, théorie critique

Introducción

Hoy en día, muchos autores (Canagarajah, 1999; Canale, 2015; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2010) hablan de la hegemonía del inglés en el mundo, debido a que a lo largo de la historia moderna ha sido usado como el idioma por excelencia en las relaciones comerciales, personales, y como medio de acceso a la información mundial, particularmente en la era digital. Desde esta perspectiva, se asume esta lengua como “universal” e “internacional”, lo cual sugiere que el inglés es una herramienta de acceso al progreso y a la modernización de los pueblos, es decir, un vehículo “neutral” para la comunicación internacional, libre de ideologías y valores culturales.

Bajo este paradigma, autores como Canagarajah (1999), Pennycook (1994), Phillipson (1992, 2000, 2001, 2008, 2010), Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) y Tsuda (1994, 1997, 2008) argumentan que esta lengua legitima las ideas dominantes de algunos países con poderío mundial (por ejemplo, Estados Unidos e Inglaterra), ignorando el colonialismo y el imperialismo lingüístico que subyacen a su expansión. Al respecto, Phillipson (1992) define el *imperialismo lingüístico* como “las ideologías, estructuras, y prácticas que son usadas para legitimar, efectuar y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que son definidos sobre la base del idioma” (p. 47).¹ En línea con los autores mencionados, Kubota (2002), Master (1998) y Tollefson (2000) advierten que la amplia y difundida concepción de esta lengua como un idioma que otorga ventaja competitiva entre las personas, ha contribuido a perpetuar desigualdades sociales que favorecen a aquellos que tienen dominio del inglés. Por tanto, creemos pertinente que el estudio del inglés, como fenómeno político y social, no se reduzca

solamente a asuntos lingüísticos, sino que también se enfoque en la comprensión de los elementos ideológicos que generan y sostienen la discriminación lingüística, cultural y racial entre los pueblos. Es por esto que se hace necesario su análisis desde una perspectiva crítica que tome en cuenta las relaciones de poder y de reproducción social y cultural asociadas con la difusión del inglés en el mundo (Bernstein, Hellmich, Katzenelson, Shin y Vinall, 2015; Canale, 2015; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003).

Es evidente que la expansión y el uso del inglés a nivel mundial han tenido sus cimientos en los diferentes propósitos e intereses de varias naciones poderosas en el mundo, como es el caso de Estados Unidos e Inglaterra. De allí que este idioma esté asociado al fenómeno de la globalización (Pennycook, 2010). Y si bien es cierto que genera intercambios positivos entre las comunidades a nivel internacional, también propicia tensiones entre lo global y lo local, es decir, como fenómeno social, el inglés incide en la identidad nacional y local de los individuos, transmitiendo los valores culturales e ideológicos de los pueblos angloparlantes. Por esta razón, es de vital importancia que los docentes de inglés asuman una posición crítica hacia la resignificación de la enseñanza de esta lengua (Canagarajah, 2006; Canale, 2015; Pennycook, 1990, 2010; Rajagopalan, 2004).

Una visión crítica implica tomar en cuenta no solamente los aspectos lingüísticos del inglés, sino también todos aquellos asuntos que se encuentran desdibujados o en un segundo plano en el idioma, como la expresión de la ideología de una sociedad. Por tanto, es necesario develar mitos, como la superioridad del hablante “nativo” y el “inglés estándar”², los cuales están arraigados en

1 Las citas directas que se encuentran a lo largo de este artículo fueron traducidas al español por las autoras de este escrito.

2 Brutt-Griffler y Samimy (1999) argumentan que la dicotomía ‘nativo’-‘no nativo’, a través de la cual se otorga superioridad al hablante ‘nativo’, es un asunto controversial y complejo que representa no un constructo lingüístico, sino una identidad construida sociohistóricamente sobre supuestos culturales de quienes conforman la noción preconcebida del

discursos ideológicos de poder (Chacón, Álvarez, Brutt-Griffler y Samimy, 2003). Es por ello que la enseñanza del inglés, en la era de la globalización, debe reconocer las distintas variedades de la lengua existentes en todo el mundo, y asumir su rol como medio de comunicación intercultural entre personas de diferentes contextos, así como de proyección de los propios valores culturales y de la identidad de los hablantes. Esta visión es consistente con el argumento de algunos autores, como Bernstein *et al.* (2015), quienes proponen la resistencia hacia la homogeneización y la estandarización del inglés, así como el neoliberalismo impuesto como un discurso hegémónico.

Al respecto, cabe resaltar algunos estudios empíricos que, desde una perspectiva crítica, muestran la vinculación del imperialismo lingüístico con la expansión del inglés en el mundo en contextos específicos. Methitham (2009), por ejemplo, exploró las percepciones de un grupo de profesores tailandeses de inglés sobre el rol de este idioma y su vinculación con el colonialismo en Tailandia. Por medio de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas, el investigador reportó que los participantes percibían el inglés como el idioma más conveniente para la comunicación en el mundo, pues lo calificaban como un idioma multifuncional, que da acceso a la modernización, la internacionalización, la civilización y a los recursos económicos y tecnológicos. Para algunos participantes, sin embargo, la expansión del inglés también se asociaba con el poder militar, político y económico ejercido por el Imperio británico a lo largo de la historia.

En el contexto venezolano, Chacón y Girardot (2006) exploraron las percepciones de un grupo de profesores y estudiantes de inglés en formación, en una universidad venezolana, en relación con el estatus del inglés como idioma internacional. Por

hablante 'nativo'. También señalan que entre algunos de los factores que se sostienen socialmente como características distintivas de los hablantes 'nativos' se encuentran el origen nacional y el acento.

medio de diarios de reflexión, entrevistas semiestructuradas y notas de campo, las investigadoras encontraron que las perspectivas sobre la expansión del inglés como idioma internacional estaban fundamentadas en una visión colonialista, con opiniones favorables hacia la globalización y la enseñanza y el aprendizaje del inglés como medio para ganar acceso a la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

Aun cuando la hegemonía del inglés en el mundo se avizora como un asunto complejo y de relevancia, se evidencia, en general, la carencia de estudios sobre las concepciones o percepciones de los docentes en formación y en servicio acerca de la expansión del inglés. En respuesta a dicha necesidad, la investigación que aquí se presenta se enfoca en conocer cómo percibe un grupo de docentes de inglés de Venezuela la expansión y el uso de esta lengua como idioma internacional.

Por tanto, a la luz de la *teoría crítica*, concebida como una tradición teórica desarrollada por un grupo de intelectuales de la Escuela de Frankfurt, entre los que se encuentran Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, entre otros, se propone el análisis crítico de diferentes formas de dominación (Kincheloe, 2004) y, por ende, se asume la hegemonía y expansión del inglés no como un fenómeno apolítico, neutral, y necesariamente beneficioso, como de manera tradicional lo ha hecho ver la lingüística aplicada bajo el paradigma positivista y estructuralista (Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994, 2000; Pennycook y Coutand-Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004), sino más bien como un fenómeno social cargado de ideología, valores e intereses sociales, políticos y económicos (Auerbach, 1995; Canagarajah, 2002; Kubota, 2002; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992; Tollefson, 1995).

En tal sentido, este artículo comienza con la descripción de los fundamentos teóricos que sustentan el estudio y que iluminan el entendimiento

de la expansión y la hegemonía del inglés desde una visión crítica; luego informa sobre la metodología utilizada para la realización de la investigación, en la que se da cuenta del contexto y los participantes, y del proceso de recolección de datos y su análisis. Posteriormente se presentan los resultados, la discusión y las conclusiones.

Fundamentos teóricos

Concepciones o creencias de los profesores: un asunto complejo de definir y de estudiar

En los últimos años se ha visto un incremento en el interés de varios académicos por estudiar aspectos relacionados con las creencias y las concepciones de los docentes en diferentes áreas del conocimiento (Borg, 2001; Díaz y Solar, 2009, 2011; Pajares, 1992; Richards, 1994; Richards y Lockhart, 2007; Serrano, 2010; Xu, 2012). Por ejemplo, se puede encontrar un vasto número de investigaciones en el área de las matemáticas, como las realizadas por García, Azcárate y Moreno (2006), Gil y Rico (2003), Handal (2003), Moreno y Azcárate (2003), Ponte (1992, 1999), Thompson (1992), entre otros. En la mayoría de estos trabajos, los investigadores coinciden con que el estudio de las concepciones y las creencias de los docentes es un trabajo bastante complejo, debido principalmente a que estas no pueden ser observadas o medidas de modo directo, sino que deben ser inferidas de lo que las personas dicen o hacen. En tal sentido, Ponte (1999) afirma que “Las concepciones son bastante difíciles de estudiar, puesto que son normalmente: subconscientes y bastante huidizas” (p. 2). A esto se suma la complejidad y la falta de consenso en la bibliografía para establecer diferencias entre los términos “concepción” y “creencia”.

En este sentido, por ejemplo, García, Azcárate y Moreno (2006) dan por sentado la ambigüedad presente en el uso de los dos términos y la complejidad existente para distinguir una frontera entre los mismos. Asimismo, Ponte (1999) agrega que las “creencias y concepciones son difíciles de definir” (p. 2); y por su parte, Pajares aclara que en la

psicología educativa no se ha acordado con precisión la definición de las creencias y, por tanto, en muchos casos estas se pueden encontrar bajo la denominación de “actitudes, valores, juicios, opiniones, percepciones, concepciones” (1992, p. 309), entre otras.

Debido a la complejidad enmarcada en la distinción de los términos, se muestra aquí una revisión de los mismos desde la perspectiva de diferentes autores. Así pues:

1. La noción de *creencia* puede ser vista como un tipo inferior de conocimiento, como un substrato conceptual importante en pensamiento y acción que proporciona puntos de vista del mundo; mientras que las *concepciones* pueden ser asumidas como un paraguas conceptual que abarca las creencias, los significados, los conceptos, las preferencias y los gustos de las personas. Además, las concepciones pueden ser vistas como un conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica (Ponte, 1999).
2. Thompson (1992) afirma que ambas, las concepciones y las creencias, tienen un componente cognitivo. La distinción reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y existen procedimientos para valorar su validez, mientras que las segundas no. También agrega que las concepciones están compuestas de creencias y otras representaciones.
3. Moreno y Azcárate (2003) toman ideas de diferentes autores y proponen las siguientes definiciones para las creencias y las concepciones:

Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (p. 267).

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (p. 267).

4. Para Ponte (1999), ambas, las creencias y las concepciones, forman parte del conocimiento. Según este autor, las primeras son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia y las cuales contienen un fuerte componente tanto evaluativo como afectivo. En tanto las segundas son los marcos organizadores implícitos de conceptos, que mantienen una naturaleza esencialmente cognitiva y condicionan el modo en que las personas llevan a cabo las tareas.
5. Según García, Azcárate y Moreno (2006), las concepciones son el producto del razonamiento y el entendimiento de un concepto determinado, mientras que las creencias están fundamentadas más en lo empírico.

214

Esta revisión de la terminología demuestra la complejidad que enmarca el estudio de las concepciones de los profesores sobre el uso y la expansión del inglés en el mundo. De tal forma que esta investigación se convierte en una evidencia más que sustenta dicha complejidad, en la búsqueda de dar cuenta de los posicionamientos de los docentes de inglés sobre la expansión de esta lengua y su rol en el mundo actual. En tal sentido, en este artículo se asumen las concepciones y las creencias como las posturas de los profesores de inglés sobre el tema en discusión, derivadas de sus experiencias como usuarios y docentes del idioma.

La expansión del inglés en el mundo: razones y perspectivas

La expansión del inglés en el mundo responde a razones históricas, políticas, económicas e ideológicas. Las razones de tipo histórico aluden a la imposición de la lengua, producto de las dinámicas colonizadoras del imperio británico, y al surgimiento de Estados Unidos como

una potencia económica después de la Segunda Guerra Mundial (Graddol, 1997, 2006). Por su parte, las razones políticas hacen referencia a la incursión militar de esos imperios en diferentes pueblos (Phillipson, 1992). Aunado a estos factores, está el poder comercial y tecnológico, así como el propósito ideológico que propende por la homogeneización y la estandarización de otras lenguas y culturas (Phillipson, 1992, 2008, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

En primer lugar, la expansión del Imperio británico desde el siglo XVII al XIX y el surgimiento de Estados Unidos como potencia socioeconómica a finales del siglo XIX, sin lugar a dudas, han ejercido influencia en el mundo (Graddol, 1997, 2006). Como resultado de ese proceso de colonización, el inglés ha adquirido el estatus de idioma extranjero, de preferencia en la escolarización formal, en muchos contextos. En palabras de Phillipson (1992), “donde quiera que el Imperio británico se ha establecido, ellos han llevado su idioma con ellos” (p. 109).

En segundo lugar, es importante resaltar que el actual estatus del inglés en el mundo no se debe solamente a la incursión de la fuerza militar británica durante el siglo XIX, sino también a la fuerza económica que ha ejercido ese imperio sobre los países colonizados. Tal y como señala Crystal (2003), “la fuerza militar de una nación puede llevar a establecer su lengua, pero ésta requiere de una fuerza económica para mantenerla y expandirla” (p. 10). En tal sentido, el mismo Crystal (2003) llega a la conclusión de que una de las razones principales para la expansión del idioma es que el inglés ha estado “en el lugar correcto en el momento preciso” (Crystal, 2003, p. 120). Una vez que se debilitó la fuerza económica del Imperio británico a finales del siglo XIX y comienzos del XX, esta fue reemplazada por la fuerza económica de Estados Unidos, en la que, según Crystal (2003), “el idioma detrás del dólar americano era el inglés” (p. 10). A las razones mencionadas, se añade también el avance y la rápida propagación de las tecnologías de la información y

la comunicación, que han contribuido a hacer del inglés el idioma de más alto rango en las industrias (Crystal, 2003).

En tercer lugar, las razones de tipo ideológico se deben, según algunos autores (Kachru, 1986, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996), al uso de esta lengua por parte de algunos países (por ejemplo, Estados Unidos, Inglaterra) para reproducir su ideología en el mundo. De manera que el “imperialismo lingüístico” del que habla Phillipson (1992) se basa primordialmente en la difusión del idioma inglés como el idioma del poder y del prestigio, clave de acceso al progreso social y económico de los pueblos (Pennycook, 1994).

Finalmente, la expansión del inglés ha sido respaldada por los procesos de globalización, mediante la comunicación y el intercambio comercial en esta lengua. De las razones anteriores se desprende que esta expansión no ha sido un simple fenómeno “natural, neutral y beneficioso” para las personas (Pennycook, 1994, p. 9), sino que obedece a factores históricos y culturales, e intereses ideológicos, políticos y económicos (Kubota y Ward, 2000) que han sido poco abordados en los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En el caso de los países del *círculo en expansión*³ (Kachru, 1992) donde se enseña inglés como

3 Kachru (1992) representó el perfil sociolingüístico del inglés en tres círculos concéntricos que expresan “los tipos de expansión, los patrones de adquisición, y la asignación funcional del inglés en diversos contextos culturales” (p. 356). De tal manera que los denominó “círculo interno”, “círculo externo” y “círculo en expansión”. El “círculo interno” hace referencia a las bases lingüísticas y culturales tradicionales del inglés. Allí el autor ubicó a los países donde el inglés tiene el estatus de lengua materna, con un carácter oficial; es el caso de Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá, Irlanda y Nueva Zelanda. El “círculo externo”, que representa las variedades no nativas institucionalizadas del inglés, incluye a los países donde este tiene el estatus de segunda lengua (*English as second language*, ESL); por ejemplo, India, Kenia, Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Nigeria,

lengua extranjera), como Venezuela, Colombia y China, entre otros, la difusión de esta lengua ha sido básicamente por razones de tipo económico y político, vinculadas a la modernización, el comercio, y el acceso a la información y la comunicación.

El inglés en el contexto global del siglo XXI

El fenómeno de expansión del inglés como idioma internacional se ha interpretado desde dos visiones antagónicas: por un lado, desde el paradigma de difusión, sostenido por los representantes o proponentes de la lingüística aplicada de corte estructuralista y normativa y, por otro, desde una visión más amplia y coherente con el uso de esta lengua y sus distintas variedades a nivel mundial. Esta segunda posición se enmarca en un enfoque crítico de concienciación lingüística. Como lo proponen Phillipson (2001), Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) y Tsuda (1994, 2008), este paradigma, llamado *ecológico*, asume la expansión del inglés desde un punto de vista integrador, con respeto a la diversidad lingüística y cultural, mediante el cual se entiende el uso de este idioma de acuerdo con las necesidades e intereses de cada contexto.

En contraposición al paradigma de difusión que pregonó la neutralidad y, por ende, la estandarización y la homogeneización de esta lengua, el paradigma ecológico promueve el multilingüismo y la diversidad. Bajo esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso del inglés, reconoce y concede legitimidad a los hablantes de las diferentes variedades del idioma y a sus culturas, desmitificando de esta forma la hegemonía del inglés impuesta por algunos países y los modelos positivistas en las ciencias sociales (Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003). Canagarajah (2007) coincide con esta visión, al expresar que “la globalización posmoderna generó

entre otros. Y el “círculo en expansión”, que incluye los países donde el inglés se enseña como lengua extranjera (*English as a foreign language*, EFL); por ejemplo, China, Japón, Indonesia, Corea, Israel, Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, entre otros.

la condición para que el inglés trabaje con otras lenguas y lleve a cabo las funciones de una comunidad trasnacional" (p. 25).

En otras palabras, la perspectiva ecológica opone resistencia al histórico estatus hegemónico de esta lengua a nivel mundial, promoviendo así una política del inglés para una comunicación más justa (Tsuda, 2008) y fundamentalmente intercultural. Y es que el lenguaje es parte de la cultura de una sociedad y, por tanto, por medio de este, los individuos expresan su identidad y su ideología. Según esta visión, los individuos deben tener la libertad de usar el idioma de su preferencia en cualquier circunstancia y no aquel que se les quiera imponer (Tsuda, 2008). La visión ecológica del inglés permite entonces visualizarlo como un idioma plural, que promueve el multilingüismo y el multiculturalismo, en oposición al monolingüismo y el monoculturalismo auspiciados por el paradigma de difusión del inglés (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

216

Así, la visión ecológica del inglés se fundamenta en una perspectiva crítica que cuestiona la dominación del inglés como la lengua de comunicación internacional, y, por el contrario, promueve la creación de estrategias que coadyuven en el mantenimiento de la cultura local y el empoderamiento de los "hablantes no nativos" (Davies, 2003; Widdowson, 1994) para que se apropien de la lengua y expresen sus valores e identidades a través del inglés.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque de naturaleza cualitativa-interpretativa que, según Mason (2006), se asienta sobre una posición filosófica interesada en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, a través de datos flexibles y sensibles al contexto social, y sostenida por métodos de análisis que incluyen la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Por tanto, el proceso interpretativo se orientó hacia la construcción teórica

para demostrar "la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores" (Vasilachis, 2006, p. 50).

Esta investigación se emprendió, además, mediante el método fenomenológico, que "hace énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva" (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 40), reconociendo que las investigaciones fenomenológicas son aquellas que "estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo" (Colás, 1998, p. 231).

Así, por medio de la entrevista en profundidad y el cuestionario como instrumentos de recolección de datos, se pretendió comprender, describir e interpretar el modo en que los profesores de inglés de San Cristóbal, Venezuela, percibían la expansión del inglés como idioma internacional.

Contexto y participantes

Los participantes de este estudio fueron 78 profesores de inglés venezolanos, 43 mujeres y 35 hombres, residenciados en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. Estos profesores se desempeñaban como profesores de inglés en diferentes instituciones públicas y privadas de los niveles de educación media general (43) y educación universitaria (35). La selección intencional (Patton, 1990) respondió a dos criterios: egresados en la mención inglés, y experiencia docente mínima de 1 año en educación media o universitaria.

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

La enseñanza formal del inglés en Venezuela como lengua extranjera es parte del subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación media general como asignatura obligatoria (de primero a quinto año), y en el subsistema de educación

universitaria, en la mayoría de las distintas carreras de las diferentes universidades del país. En general, la enseñanza del inglés ha sido estructurada y planificada en el sistema escolar venezolano, dirigida al conocimiento de la estructura y los componentes morfosintácticos y funcionales del idioma (Chacón, 2005, 2009), como también para el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas para la comprensión y la expresión oral y escrita, enfatizando que el dominio de la competencia comunicativa del inglés es una ganancia o instrumento para el acceso al capital cultural.

De igual modo, la mayoría de programas de formación de profesores de inglés en Venezuela se ha centrado en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos, cuya finalidad es el logro de la competencia comunicativa. En este sentido, es de resaltar que, en general, ha prevalecido, en la formación, el mito del inglés estándar que legitima al hablante “nativo” como el modelo ideal a seguir (Chacón, 2000; Chacón y Álvarez 2002; Chacón y Pérez, 2009). En consecuencia, se han desconocido las diferentes variedades del inglés existentes fuera del *círculo interno* (Kachru, 1992), y en muchos casos, se califican como inferiores cuando se les compara con el inglés estándar de los hablantes “nativos”. Indudablemente, esta premisa tiende a influir en las creencias de los profesores de inglés venezolanos, en cuanto a su competencia lingüística, en particular en lo referente a pronunciación y acento (Chacón, 2005). Estudios realizados en el contexto venezolano (Chacón, 2000, 2010; Chacón y Pérez, 2009) con docentes en formación muestran falta de confianza en sus habilidades orales en el inglés y una tendencia a juzgarse a sí mismos como inferiores en relación con su pronunciación y acento.

Tales creencias conforman estereotipos enraizados que bien pueden causar frustración en los futuros docentes, en su afán de adquirir la pronunciación ideal del “nativo”, además de cultivar o contribuir a reforzar actitudes negativas hacia las distintas variedades del inglés, representadas por contextos fuera del *círculo interno*, pero igualmente legítimas,

debido a que son usadas para la comunicación local e intercultural (Chacón 2000, 2009; Chacón y Pérez, 2009).

Recolección de los datos

En este estudio se utilizaron el *cuestionario* y la *entrevista en profundidad* como instrumentos para la recolección de los datos. El primero se empleó como herramienta para la exploración inicial de ideas y creencias generales de los sujetos del estudio sobre el uso y la expansión del inglés. Se aplicó en línea con diez preguntas abiertas. Para efectos de este artículo se reportan las siguientes: “¿Por qué aprender inglés en Venezuela?”, “¿Qué variedad(es) de inglés prefiere enseñar y por qué?”. El análisis del cuestionario sirvió como referencia para elaborar el *guión* de preguntas para una entrevista en profundidad.

El propósito de la entrevista en profundidad estuvo dirigido hacia la ampliación de las respuestas dadas por los 78 informantes clave en el cuestionario. Con base en las respuestas suministradas, se procedió a escoger a nueve docentes que expresaron su voluntad de participar en la entrevista cara a cara, para ahondar en los significados y el sentido que cada uno le atribuía a la expansión y al uso del inglés como idioma internacional. Las entrevistas se realizaron de acuerdo con un cronograma, con fecha, hora y lugar concertados individualmente. Cada una tuvo una duración aproximada de sesenta minutos. Se solicitó permiso para grabarlas, las cuales fueron transcritas para su posterior análisis. Las entrevistas fueron enviadas vía correo electrónico a cada participante para su respectiva lectura y validación. En el guion de entrevista se incluyeron las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree usted que el inglés es el idioma que más se usa en el mundo?
2. Algunos autores afirman que la enseñanza del inglés responde a intereses políticos y de dominación, ¿qué opina usted al respecto?

□

217

3. Según usted, ¿cuáles son algunas de las razones que han contribuido con la expansión del inglés en el mundo?
4. En su experiencia como aprendiz y ahora como docente, ¿siente usted que el idioma inglés privilegia a unos individuos más que a otros? ¿Por qué?

Análisis de datos

El análisis de los datos se hizo de manera recurrente y cíclica, siguiendo el *método de comparación constante* y los pasos de la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2014). Para ello se procedió a la revisión minuciosa de las diferentes fuentes de recolección, con el propósito de entablar un diálogo entre los datos y la teoría (Coffey y Atkinson, 2003). En primer lugar, se codificaron, de manera textual o abierta, las palabras de los sujetos, mediante su comparación constante en búsqueda de similitudes y diferencias, a fin de identificar conceptos y propiedades. Luego, se pasó a la codificación axial, en la que se reagruparon los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta, estableciendo relaciones entre categorías y subcategorías. Finalmente, en la etapa de codificación selectiva se integraron las categorías emergentes con los datos derivados del fenómeno objeto de estudio, a fin de generar la teoría emergente.

218

Se utilizó el *software* Atlas.Ti versión 6.0 como herramienta informática para el análisis de datos cualitativos. Este *software* permite la visualización, la integración y el establecimiento de relaciones y significados de los datos.

Resultados

Como resultado surgieron tres categorías: visión colonial de la expansión del inglés, visión acrítica y apolítica de la expansión del inglés, y visión positiva y neutral del inglés y su expansión. En este apartado se presenta cada una de ellas, con sus respectivas subcategorías.

Los testimonios de los sujetos de estudio se identifican con las letras EPI (entrevistas a profesores

informantes), y con RC (respuestas del cuestionario), acompañadas del número del participante y la línea o pregunta de la cual se extrajo el testimonio; por ejemplo: (EPI7: 11), en la que once indica la línea en la que se encuentra el relato en la entrevista, y (RC8: 1), donde uno indica la pregunta en el cuestionario. Es de hacer notar que los relatos de los participantes fueron extraídos de diversas preguntas efectuadas a lo largo de las entrevistas y el cuestionario.

Visión colonial de la expansión del inglés

De esta categoría emergió la subcategoría: “La expansión del inglés y la colonización”.

Un total de 68 participantes de este estudio manifestaron tener conocimiento de que la expansión del inglés en el planeta se ha debido en gran parte al poder de colonización del Imperio británico y al surgimiento de Estados Unidos como una de las potencias con mayor fuerza económica en el mundo, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, esta perspectiva no demuestra un punto de vista crítico⁴ acerca de la relación lenguaje-poder, sino, más bien, una percepción positiva que concibe al inglés como una lengua funcional, que permite la comunicación de las personas alrededor del mundo.

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

4 Cuando se habla de *punto de vista crítico* en este artículo, se refiere a la postura de reflexión de los sujetos sobre sus realidades con miras a la transformación social, es decir, aquella visión que demuestra que los sujetos tienen el deseo de problematizar, cuestionar, debatir, dialogar y deliberar críticamente sobre asuntos que presentan trasfondos políticos y sociales que han creado opresiones e imposiciones a lo largo de la historia (Freire, 1970; Giroux, 2006; Guilherme, 2002; Pennycook, 1994).

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

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

El comentario sobre el predominio de textos impresos en inglés en comparación con el latín y otras lenguas que señala EPI4 demuestra su opinión con respecto a la preponderancia del inglés no solo para la comunicación oral, sino también para la difusión escrita de información académica y científica. Sin embargo, a pesar de que este participante dejó ver cierto conocimiento sobre la preponderancia que ha tomado el inglés por encima de otras lenguas, apoyada por fuerzas coloniales, este no cuestionó los trasfondos políticos y sociales con respecto a la reconstitución de desigualdades estructurales y culturales generadas por esa preponderancia del inglés sobre otras lenguas.

El idioma universal por excelencia (quizás más impuesto por dominación que ganado por excelencia lingüística) ha sido el inglés. Venezuela se encuentra inmerso en un marco donde la influencia de este idioma (gracias a Estados Unidos-Inglaterra) ha hecho que el interés por la lengua sea debido a la necesidad, a la idea de superación, mejoramiento, o inclusive, una norma familiar, porque es necesario saber inglés (RC9: 1).

El argumento de este participante sin duda demuestra su conocimiento con relación a que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Venezuela han sido impuestos por los países de habla inglesa con mayor poderío mundial; sin embargo, no refleja un punto de vista crítico con respecto a que esa

imposición responde a intereses ocultos, de dominación y de poder, en distintos niveles, tanto económicos, políticos, ideológicos, entre otros.

Visión acrítica y apolítica de la expansión del inglés

Esta categoría está representada por las subcategorías: “Perspectiva acrítica y neutral del inglés”, y “Homogeneización ideológica y cultural del inglés”.

Perspectiva acrítica y neutral del inglés

Para 74 participantes, la expansión y el uso del inglés en el mundo ha sido hasta cierto punto un beneficio, al concebirlo como una herramienta necesaria para la comunicación y el desarrollo personal, profesional y académico de las personas, desvinculado de los intentos de reproducción ideológica y homogeneización lingüística y cultural de algunos países con poder en el mundo, tal y como lo afirman algunos autores (Berstain *et al.*, 2015; Canale, 2015; Kachru, 1992; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2000, 2001, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996). Así lo evidencian los testimonios siguientes:

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

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

[...] el idioma se toma como desde un punto de vista más internacional, más universal, y no necesariamente como avocado hacia una nación o hacia unas naciones en específico (EPI7: 73).

Los argumentos de los participantes EPI6, EPI2 y EPI7 muestran una concepción apolítica y de beneficio del inglés, al desconocer que el idioma

representa ideologías e intereses sociales, políticos y económicos que han contribuido a su expansión en el mundo, al punto de asumirlo como neutral y ventajoso para el crecimiento personal y profesional; por tanto, su concepción es técnica y funcional.

Homogeneización ideológica y cultural del inglés

Un total de 72 participantes en este estudio también reconocieron la vinculación de la expansión o hegemonía del inglés con los procesos de globalización mundial. Algunos señalaron que la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la actualidad representa una necesidad para estar informados y comunicados sobre lo que acontece en el mundo. De esa manera, manifestaron que el inglés es el idioma necesario para interactuar en las redes sociales, acceder al internet y a la tecnología móvil. Esto se evidencia en los argumentos de los participantes cuando expresaron:

220

Es una necesidad, porque formamos parte de un mundo globalizado, en el cual todos estamos interconectados, formando comunidades científicas, académicas, laborales, etc., que permiten el intercambio de ideas, saberes, experiencias, conocimientos, y esto se da con el manejo de las nuevas tecnologías y los idiomas, siendo el inglés una lengua franca que permite mantener comunicados a millones de personas de diferentes países y culturas con una sola lengua (RC8: 1).

[El inglés] es el idioma de la tecnología, la informática, sobre todo. La mayoría de textos, informes de investigación, de revistas científicas, y casi todos los textos que se obtienen, que se consiguen en la web están en inglés. Por eso su gran uso y su gran funcionalidad (EPI4: 22).

Del mismo modo, la mayoría de los participantes percibieron el inglés como una exigencia de la globalización, para estar a la par con los avances que se desarrollan diariamente en la sociedad. En tal sentido afirmaron:

Es necesario aprender inglés en Venezuela, así como en cualquier otro país hispanohablante, ya que a través de este los profesionales y/o [sic] público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado.

También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales (RC36: 1).

[...] es cuestión de interés, de surgir, o sea, son cuestiones serias, no es tanto la moda, sino es serio, porque lo necesito, me lo exige la globalización, la internacionalización (EPI5: 190).

[...] este permite tener mayor oportunidad de crecimiento profesional en cualquier ámbito, debido a que el inglés es el idioma universal y, por excelencia, el más ampliamente usado en el mundo para la gran mayoría de especializaciones de índole profesional y académica (RC26: 1).

Visión positiva y neutral del inglés y su expansión

En esta categoría emergieron las subcategorías: “El inglés como medio de acceso al capital” y “El inglés como lengua de encuentro internacional”.

El inglés como medio de acceso al capital

De los participantes en este estudio, 74 sustentaron la hegemonía del inglés en el mundo basada en razones económicas, que ubican a Estados Unidos como una de las mayores potencias comerciales a nivel mundial y, por ende, al inglés como la lengua más utilizada en los intercambios económicos y comerciales. Así se evidenció en los relatos de los profesores cuando acotaron:

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

Así, [...] prácticamente sea el idioma universal como comúnmente se conoce (EPI7: 18).

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

Los participantes también mostraron una percepción positiva sobre la expansión del inglés en el mundo, fundamentada en razones de tipo cultural, ya que, según ellos, ese amplio uso del inglés como lengua de contacto en el mundo ha servido para el intercambio no solo económico, sino también cultural. Esto, según los participantes, ha sido una causa poderosa de la necesidad de aprenderlo y manejarlo. Así lo dejaron ver los profesores cuando afirmaron:

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

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

Aunque este último comentario demuestra la opinión del profesor con respecto a que el inglés ha sido impuesto como un capital que debe ser adquirido por las personas para tener mayor acceso al progreso personal y profesional, este no mostró ningún tipo de opinión crítica con respecto a esa imposición.

Asimismo, para muchos, el inglés es una necesidad para un mejor bienestar económico y académico y, por tanto, para ellos, esta lengua se vincula con las oportunidades de avance y progreso económico y profesional, y representa una ventaja para aquellas personas que la han aprendido. Así se evidenció en los comentarios siguientes:

A través de este [el inglés], los profesionales y/o [sic] público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales (RC36: 1).

[...] además, este permite tener mayor oportunidad de crecimiento profesional en cualquier ámbito (RC26: 1).

Ambos comentarios de los profesores muestran sus opiniones con relación a que el dominio del inglés condiciona, de alguna manera, las posibilidades de desarrollo profesional de las personas, pero no demostraron una posición crítica sobre la contribución de la hegemonía del inglés a las desigualdades sociales, políticas y económicas (Phillipson, 1992; Tollefson, 2000). Por el contrario, percibieron el inglés y su aprendizaje como un aspecto necesario y beneficioso para su realización personal y profesional, ya que, según ellos, el manejo del idioma permite el acceso al conocimiento y a diferentes recursos (Kubota y Ward, 2000). Otro profesor agrega:

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

Es necesario aprender inglés en Venezuela, así como en cualquier otro país hispanohablante, ya que a través de este los profesionales y/o [sic] público en general tendrán mucho más acceso a la información y a los avances científicos en un mundo cada día más globalizado. También tendrán, profesionalmente, muchas más posibilidades de desarrollarse en sus áreas de estudio y conocimiento con respecto a los demás profesionales (RC36: 1).

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

[...] el hecho de solamente manejar el inglés en sus cuatro destrezas me ha generado ciertos tipos de beneficios, muchas ventajas, el inglés llamémoslo..., desde este punto de vista, abre puertas, desde el punto de vista profesional. Aparte [de] que es muy enriquecedor a nivel personal (EPI4: 47).

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

[...] también a veces puede ser un requisito profesional si usted quiere obtener un mejor trabajo. Y generalmente, un mejor trabajo tiene que ser generalmente en la parte de los negocios; usted tiene que hacer negocios con personas de otros países, con otros empresarios y necesita comunicarse (EPI6: 33).

Cuando EPI9 habla de la ventaja competitiva de quien maneja el inglés, puede entreverse que este idioma se considera un requisito ineludible para optar por un puesto de trabajo y la posibilidad de tener un estatus por encima de otras personas. También en este caso, este profesor no demostró ningún punto de vista crítico con respecto a que esa hegemonía del inglés igualmente se vincula con el mantenimiento de desigualdades sociales y culturales, así como de poder y recursos (Phillipson, 1992, 2010).

222

El inglés como lengua de encuentro internacional

En este estudio, 75 participantes vincularon la propagación del inglés en el mundo con la funcionalidad que ha tenido para la comunicación de las personas en los distintos contextos mundiales. Esta concepción positiva del uso del inglés como una lengua de encuentro en el mundo se pudo evidenciar en los relatos de los participantes cuando afirmaron:

[...] el inglés se ha convertido en una lengua de encuentro en el mundo [...] esa lengua de encuentro puede utilizarla cualquier persona. Si yo soy de un lado del mundo donde hablo una lengua y lo voy a utilizar y necesito comunicarme por x, y o z razón y necesito comunicarme con una persona de otra parte del mundo, cuya lengua es diferente a la que yo hablo, y si esa persona habla inglés y yo también, yo considero al inglés como esa lengua de encuentro con la cual podemos comunicarnos (EPI4: 83).

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

Los participantes en sus relatos no solo manifestaron ese beneficio de comunicación e intercambio universal a través del inglés, sino que también lo asociaron con la facilidad para la comunicación local de las personas en un mismo país donde se hablan diferentes dialectos. En este sentido, los participantes percibieron el inglés como esa lengua de encuentro tanto a nivel global como local (McKay, 2002). Algunos afirmaron:

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

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

Discusión

Los resultados de esta investigación reflejan que los participantes poco cuestionan las múltiples implicaciones socioculturales, políticas y pedagógicas asociadas a la hegemonía del inglés en el mundo (Auerbach, 1995; Canagarajah, 2002; Edge, 2003; Kubota, 2002; Pennycook, 1994, 2000; Pennycook y Coutand-Marin, 2003; Phillipson, 1992, 2001; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996; Phipps y Guilherme, 2004; Tollefson, 1995). Como se desprende de los testimonios, para este grupo de participantes, el uso y la enseñanza y el aprendizaje del inglés responden a las necesidades de intercambio, no solo a nivel comercial, sino también académico, científico, tecnológico y cultural, provocados, en gran parte, por los procesos de globalización suscitados a nivel mundial y que promueven al inglés como el idioma que da acceso a la información, a la tecnología y al avance de los pueblos. Bajo esta perspectiva, los sujetos de estudio vinculan la propagación del inglés en el mundo con la funcionalidad que ha tenido el idioma para la comunicación de las personas en los distintos contextos mundiales. Este resultado

coincide con el planteamiento de Master (1998), quien afirma que el inglés se ha convertido en la lengua de encuentro que ha facilitado la comunicación universal.

Al respecto, los resultados muestran una concepción del uso del inglés como herramienta de acceso al capital cultural y económico; sin embargo, a pesar de que dicho idioma resulta, en este sentido, un beneficio o ventaja, también es cierto que según algunos autores (Canagarajah, 2002; Guilherme, 2002; Kubota, 2002; Phillipson, 1992, 2001, 2010) se ha utilizado como una herramienta de homogeneización cultural e ideológica que responde a intereses económicos, políticos y culturales de los países poderosos de habla inglesa (círculo interno). Este hallazgo coincide con otras investigaciones que evidencian una percepción del inglés como un privilegio y ventaja de acceso al progreso y al éxito, tanto personal como profesional (Methitham, 2009), así como una necesidad para ganar acceso a la información, el conocimiento y la tecnología (Chacón y Girardot, 2006).

En línea con autores como Canagarajah (1999), Pennycook (1994), Phillipson (1992, 2000, 2001) y Tsuda (1994, 1997), la supremacía de la lengua inglesa también implica intereses ideológicos que no deberían ser desconocidos en la enseñanza del idioma de mayor importancia y prestigio a nivel mundial.

Por otra parte, si bien es cierto que la expansión del inglés está vinculada con la globalización como el resultado de las transformaciones de la vida social contemporánea en todas las dimensiones, tanto políticas, económicas, culturales, tecnológicas, académicas e individuales (Kumaravadivelu, 2008), también es cierto que es mediante el lenguaje que los individuos expresan la ideología y, por tanto, la enseñanza del inglés debe resignificarse, considerando esta lengua como una herramienta que sirva no solo para expresar la identidad local y nacional, sino además para promover la comunicación intercultural entre los pueblos. Desde esta visión, el idioma debe ser asumido desde una

perspectiva problematizadora (Freire, 1970) que cuestione la ideologización cultural y la homogeneización de las lenguas.

Asimismo, es importante señalar que los programas de formación de docentes están llamados a incorporar en su currículo el tema de la expansión del inglés desde una visión que favorezca su apropiación como herramienta de empoderamiento, lo cual implica tener en cuenta la diversidad y el pluralismo que esta lengua representa, así como el fomento al respeto a las distintas variedades del inglés y a las culturas que lo hablan. Este cambio de visión permitiría pasar de una concepción homogeneizadora y estándar de la lengua, a una más flexible, enfocada en el reconocimiento de la heterogeneidad cultural y lingüística.

De igual modo, la formación de los profesores de inglés debe estar en correspondencia con las exigencias sociales y lingüísticas del siglo XXI, razón por la cual los programas de formación de docentes están llamados a revisar la visión tradicional normativa, neutral y apolítica en la enseñanza del inglés, a la luz de nuevos paradigmas que claman por un enfoque ecológico que concientice a los futuros docentes acerca de las distintas variedades de la lengua inglesa, con la finalidad de desmitificar la legitimidad de este idioma y su estandarización.

Por último, es pertinente destacar la necesidad de continuar profundizando esta temática y promover futuras investigaciones que aborden las creencias docentes. Este estudio sobre las concepciones acerca de la expansión y el uso del inglés se basó en entrevistas como fuente de datos, y por ser una investigación cualitativa, los resultados no son generalizables a todos los docentes de inglés, excepto a los participantes conformados por un grupo de profesores venezolanos, voluntarios, que accedieron a participar en la investigación.

A modo de conclusión

A partir de los testimonios reportados, se concluye que en el sistema de creencias de los docentes

participantes, el inglés es el idioma de mayor prestigio internacional y medio de acceso al capital cultural, aspecto este que legitima tanto su uso como la necesidad de aprenderlo. Esta concepción se enmarca en el paradigma de difusión del inglés y muestra una postura de aceptación o falta de conocimiento acerca de la hegemonía del inglés y su vinculación con intereses ideológicos, políticos, socioculturales y pedagógicos de países angloparlantes con poderío mundial, como Inglaterra y Estados Unidos. Esta conclusión, basada en el análisis de los datos, coincide con los planteamientos expresados por autores como Canagarajah (1999), Sharifian (2009), Phillipson (1992) y Pennycook (1994), entre otros, quienes abogan por un cambio o resignificación de la enseñanza del inglés, que incorpore los factores y discursos de poder que han cimentado la supremacía mundial de la lengua inglesa.

224

En las concepciones de la mayoría de los participantes, la hegemonía del inglés es vista como un fenómeno natural y positivo, asociado principalmente a razones históricas, comerciales y de comunicación. En línea con esta creencia, ellos vincularon el uso del inglés con los procesos de globalización y la necesidad de acceso a la información, al conocimiento y a la tecnología. Se evidencia, así, una visión acrítica y apolítica acerca de la expansión del inglés en el mundo, al concebirlo solamente desde un punto de vista neutral como medio de acceso al capital, sin la vinculación ideológica ni homogeneización lingüística y cultural que implica el poder que ejerce esta lengua en el mundo.

Es de notar que las investigaciones en relación con la legitimidad del idioma y su expansión son escasas. En su mayoría, los estudios acerca de la enseñanza del inglés se fundamentan en la lingüística aplicada, relegando e ignorando, de alguna manera, el fenómeno de la hegemonía del inglés, fenómeno que, desde hace ya un par de décadas, viene siendo abordado por autores aquí mencionados (ej. Canagarajah, 1999; Graddol, 1997, 2006; Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003; Pennycook,

1994; Phillipson, 1992, 2008, 2010; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996).

A manera de reflexión, este estudio plantea la necesidad de que los formadores de docentes de inglés examinen su praxis, dados los nuevos paradigmas que cuestionan la enseñanza y el aprendizaje del inglés aislados del contexto sociopolítico y cultural de la sociedad.

Referencias

Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En J. Tolleson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 9-33). Nueva York: Cambridge University Press.

Bernstein, K., Hellmich, E., Katzenbach, N., Shin, J., y Vinall, K. (2015). Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. *L2 Journal*, 7(3), 3-14.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-187.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (1999). Revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical Praxis for Nonnative-English-Speaking Teachers in a TESOL Program. *TESOL Quarterly*, 33(3), 413-441.

Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). Londres: Routledge.

Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.

Canagarajah, S. (2007). From Babel to Pentecost: Postmodern glottoscapes and the globalization of English. En L. Anglada, M. Barrios y J. Williams (Eds.), *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant* (pp. 22-35). Córdoba, Argentina: British Council.

Canale, G. (2015). Mapping conceptual change: The ideological struggle for the meaning of EFL in uruguayan education. *L2 Journal*, 7(3), 15-39.

Chacón, C. (2000). Reflections from the classroom: Empowering NNESTs. *NNEST Newsletter*, 2(2), 11.

Chacón, C. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.

Chacón, C. (2009). Transforming the curriculum of NNESTs: Introducing Critical Language Awareness (CLA) in a teacher education program. En A. Lyn y R. Kubota (Eds.), *Race, Culture, and Identities in Second Language Education* (pp. 215-233). Nueva York: Routledge.

Chacón, C. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica. *Revista Paradigma*, 31(2), 25-36.

Chacón, C., Álvarez, L., Brutt-Griffler, J., y Samimy, K (2003). Dialogues around revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical praxis for Nonnative-English-Speaking teachers in a TESOL Program. En J. Sharkey, y K. E. Johnson (Eds.), *The TESOL Quarterly Dialogues. Rethinking Issues of Language, Culture, and Power* (141-150). Alexandria, Maryland: TESOL.

Chacón, C., y Álvarez, L. (2002). Critical pedagogy and empowering in teacher education in Venezuela. Recuperado de https://archive.org/stream/ERIC_ED457700/ERIC_ED457700_djvu.txt

Chacón, C., y Girardot, L. (2006). NNES teachers' and prospective teachers' perceptions of English as an International language: An exploration in an EFL context. *NNEST Newsletter*, 8(1), (pp. 29-38).

Chacón, C., y Pérez, C. (2009). Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación. *Entre Lenguas*, 14, 49-61.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Colás, M. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, M. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-250). Madrid: McGraw-Hill.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.

Díaz, C., y Solar, M. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación* (30), 208-232.

Díaz, C., y Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.

Edge, J. (2003). Imperial troopers and servants of the lord: A vision of TESOL for the 21st Century. *TESOL Quarterly*, 37(4), 701-709.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Oppressed*. Nueva York: Seabury Press.

García, L., Azcárate, C., y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Relime*, 9(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artt&ext&pid=S1665-24362006000100005.

Gil, F. y Rico, R. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 27-47.

Giroux, H. (2006). Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry Giroux by Manuela Guilherme. *Language and Intercultural Communication*, 6(2), 163-175.

Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. Londres: British Council.

Graddol, D. (2006). *English Next. Why Global English may mean the End of "English as a Foreign Language"*. United Kingdom: British Council.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2) 47-57.

Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.

Kachru, B. (1992). Teaching world englishes. En B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp. 355-365). Urbana: University of Illinois Press.

Kincheloe, J. (2004). *Critical Pedagogy*. Nueva York, NY: Peter Lang Primer.

Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. En D. Block y D. Cameron, (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 13-28). Londres: Routledge.

Kubota, R., y Ward, L. (2000). Exploring linguistic diversity through world englishes. *English Journal*, 89(6), 80-86.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.

Macedo, D., Dendrinos, B., y Gounari, P. (2003). *The hegemony of English*. Boulder: Paradigm Publishers.

Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26.

Master, P. (1998). Positive and negative aspects of the dominance of English. *TESOL Quarterly*, 32(4), 716-727.

McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Methitham, P. (2009). *An Exploration of Culturally-Based Assumptions guiding ELT practice in Thailand, a Non-Colonized nation*. (Tesis doctoral). Universidad Indiana, Pensilvania. Recuperado de <https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.co/&httpsredir=1&article=1626&context=etd>.

Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21(2), 265-280.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.

Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.

Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. En J. Kelly Hall y W. Egginton (Eds.), *The Socialpolitics of English Language Teaching* (pp. 89-103). Clevedon: Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2010). English and globalization. En J. Maybin y J. Swann (Eds.), *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). Nueva York: Routledge.

Pennycook, A., y Coutand-Marin, S. (2003). Teaching English as a missionary language. *Discourse Studies in The Cultural Politics of Education*, 24(3), 337-353.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (2000). English in the new world order: Variation on a theme of linguistic imperialism and "world" English. En T. Ricento (Ed.), *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English* (pp. 87-106). Ámsterdam: John Benjamins.

Phillipson, R. (2001). English for globalization or for the world's people? *International review of education. Language and Education*, 47(3), 185-200.

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-284.

Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. Nueva York: Routledge.

Phillipson, R., y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452.

Phipps, A., y Guilherme, M. (2004). Introduction: Why languages and intercultural communication are never just neutral. En A. Phipps y M. Guilherme (Eds.), *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication* (pp. 1-6). Clevedon: Multilingual Matters.

Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En J. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. (1999). Teacher's beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En K. Krainer y F. Goffree (Eds.), *On Research in Teacher Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education* (pp. 43-50). Osnabrück, Deutschland: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.

Rajagopalan, K. (2004). The Concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 52(2), 111-117.

Richards, J. (1994). Teacher thinking and foreign language teaching. *MEXTESOL Journal*, 18(2), 7-13. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Teacher-Thinking-and-Foreign-Language-Teaching.pdf>.

Richards, J., y Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el

proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación* (352), 267-287.

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). Bristol: Multilingual Matters.

Strauss, A., y Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.

Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127- 146). Nueva York: MacMillan.

Tollefson, J. (1995). Introduction: Language policy, power, and inequality. En J. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.

Tollefson, J. (2000). Policy and ideology in the spread of English. En J. Hall y W. Egginton (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7-21). Londres: Multilingual Matters.

Tsuda, Y. (1994). The diffusion of English: Its impact on culture and communication. *Keio Communication Review*, 16(1), 49-61.

Tsuda, Y. (1997). Hegemony of English vs. ecology of language: Building equality in international communication. En L. E. Smith y M. L. Forman (Eds.), *World Englishes 2000*, (pp. 21-31). Honolulu: University of Hawaii and the East-West Centes.

Tsuda, Y. (2008). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. En M. K. Asante, Y. Miike y J. Yin (Eds.), *The Global Intercultural Communication Reader* (pp. 167-177). Nueva York: Routledge.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis et al. (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa S. A.

Widdowson, H. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-381.

Xu, L. (2012). The role of teachers "beliefs" in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.

How to reference this article: Moncada Vera, B. S. y Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a02