

ACENTO E IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE INGLÉS: Una Perspectiva Crítica

Carmen Teresa Chacón C.

carmentchacon@yahoo.com ; cchacon15@gmail.com

Universidad de Los Andes (Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez")

San Cristóbal, Estado Táchira (Venezuela)

Recibido: 20/05/2010 **Aceptado:** 21/10/2010

Resumen

En este artículo, se argumenta que la identidad profesional del docente de inglés se construye mediante un proceso constante de participación y negociación de significados en cada comunidad de práctica. Sustentado en las teorías e investigaciones acerca de la influencia de la identidad sobre las percepciones de autoeficacia docente y como éstas influyen en la construcción de la identidad, se plantea la necesidad de que los programas de educación propicien un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera donde se promueva el desarrollo de una conciencia lingüística crítica en la adquisición del lenguaje como discurso que expresa una ideología. Desde esta perspectiva, se propone incorporar tópicos inherentes a los mitos sobre la dicotomía nativo/no nativo, el acento y el inglés estándar como alternativa pedagógica a los discursos hegemónicos que le asignan un estatus inferior al docente no nativo quien también debe ser reconocido como legítimo modelo lingüístico de esta lengua. En virtud de que estas creencias afectan la identidad profesional del docente y en vista de que la identidad es un constructo cambiante y múltiple, se deben incorporar experiencias didácticas que contribuyan a construir la identidad profesional, de un docente con sentido de pertenencia de su contexto y con una visión multicultural y amplia credibilidad como legítimo hablante de la lengua inglesa.

Palabras Clave: Acento, identidad profesional, inglés como lengua extranjera, formación docente.

ACCENT AND PROFESSIONAL IDENTITY IN DEVELOPING ENGLISH TEACHERS: A Critical Perspective

Abstract

In this article, I argue that teachers' professional identity is constructed through a constant process of participation and meaning negotiation in each community of practice. Based on theories and research about identity and its impact on teachers' self efficacy beliefs and how these beliefs influence the construction of professional identity, there is a need for teacher education programs to shift the paradigm to teach English as a foreign language. In learning English, prospective teachers should develop a critical language awareness that helps them understand that language carries an ideology. From this perspective, they need to be exposed to topics related to the native nonnative dichotomy, accent, and Standard English to debunk these hegemony discourses that assign an inferior status to nonnative teachers who should also be recognized as legitimate models and speakers of the English language. Due to the fact that such beliefs influence English teachers' professional identity and because identity is multiple and changes over time there is need to incorporate pedagogical experiences that

contribute to construct a sense of professional identity so that teachers feel identified with their context and hold a multicultural perspective and ample credibility as legitimate speakers of English.

Key Words: Accent, professional identity, English as a foreign language, teacher development.

Introducción

Las acciones del maestro, así como las decisiones que él toma, han sido objeto de muchos estudios en búsqueda de explicaciones que permitan interpretar el pensamiento docente. Los hallazgos en distintas áreas de la docencia muestran la importancia que para efectos de la planificación e instrucción tienen las concepciones, percepciones y creencias docentes (Richards y Lockhart, 1994; Woods, 1996) implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, en el rendimiento y mejora de la escuela (Korthagen, 2004; Pajares, 1992). Algunos autores sostienen que el conocimiento práctico del docente derivado de su sistema de creencias, es de vital importancia a la hora de implementar cambios e innovaciones, así como en la toma de decisiones en el aula de clase. En relación con las creencias implícitas, constructos como la autoeficacia docente y la identidad profesional han sido y siguen siendo estudiados para dar sentido a la complejidad del pensamiento y actuaciones del docente en su práctica de aula. La autoeficacia percibida según la teoría sociocognitiva de Bandura (1997) se refiere a “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (p.3). La autoeficacia es relevante en el tema de la construcción de la identidad profesional del docente porque la percepción sobre la autoeficacia está determinada por el entorno social y tiene su origen en las experiencias directas o de ejecución de una tarea, en las experiencias vicarias (aprendizaje por observación), en la persuasión verbal (juicios valorativos recibidos) y en la activación fisiológica (estados emocionales del individuo). Así pues, la identidad desde la perspectiva sociocognitiva es un elemento fundamental en la comprensión del pensamiento docente y su repercusión en el aula y fuera de ésta.

En línea con Bandura, la teoría social del aprendizaje propuesta por Wenger (1998) postula que la identidad, la comunidad, la práctica y el significado actúan de manera interconectada para definir y caracterizar la participación social como proceso de aprendizaje de las comunidades de práctica. Para Wenger (1998), las comunidades de práctica existen en todas partes y para este autor, la identidad “es producto de la experiencia de vida, de la participación en una comunidad” (p.151). Desde la perspectiva social de Wenger, puede argumentarse que la formación de la identidad profesional docente se construye siendo parte de una comunidad de práctica, en un proceso constante de participación y negociación de significados implícitos o explícitos, el cual conduce a la construcción y negociación de la identidad. Otros investigadores en el campo educativo han abordado el estudio de la identidad del docente desde una perspectiva cognitiva, social y cultural. Liston y Zeichner (1996), por ejemplo, argumentan que “Los docentes tienen identidades culturales y que esas identidades culturales informan y moldean la identidad profesional del docente” (p.49).

En la literatura existente, (Bullough, 1997; Connelly y Clandinin, 1990; Danielwicz, 2001; Giddens, 1991; Korthagen, 2004; Pierce, 1995), la identidad se refiere al yo de la persona en función de su ser en el espacio y en el tiempo. En este orden de ideas, Bullough (1997) plantea que la identidad del docente está representada por “las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y el yo docente, lo cual es vital en la formación del profesorado; es la base para la acción docente y toma de decisiones” (p.21). De igual manera, Danielwicz (2001) conceptualiza la identidad como, “nuestro entendimiento de quiénes somos y qué pensamos del otro” (p.10). Pierce (1995) sostiene que la identidad define “cómo el individuo se percibe en relación con el mundo, cómo se construye esa relación a través del tiempo y espacio, y cómo el individuo percibe sus posibilidades futuras” (p.410). Por su parte, Van Dijk (1999), lingüista, fundador del análisis del discurso, define la identidad social desde una perspectiva sociocognitiva, como “un constructo mental socialmente compartido” (p.160), que se construye mediante el discurso, por lo cual implica representaciones mentales y “acción social política o cultural”. Por tanto, la forma cómo el individuo se percibe ante el mundo y ante los demás, en situaciones específicas, es reflejo de sus actuaciones sociales.

Así, preguntas como ¿quién soy?, ¿cómo veo mi rol de docente?, ¿qué clase de docente quiero ser?, ¿cuáles son mis posibilidades?” responden al concepto de identidad descrito por los autores mencionados. La identidad es un proceso en constante cambio; implica al docente y al contexto, el cual actúa como determinante cultural; no existe una identidad única; al contrario, múltiples identidades que entran en conflicto en momentos específicos e involucra el yo docente como agente de cambio en relación con el entorno. A continuación se presentan algunas consideraciones inherentes al impacto que sobre la identidad del docente de inglés, ejercen las distintas concepciones acerca del acento del nativo de esta lengua extranjera.

Acento e Identidad Profesional en la Formación del Docente de Inglés

En este apartado se intenta dar respuesta a las preguntas ¿Cuál es la relación entre lenguaje e identidad? ¿Cuál es el rol del lenguaje en la construcción de la identidad? las cuales son fundamentales para comprender el por qué identidad y acento se reflejan mutuamente. Desde la perspectiva post estructuralista, se aborda la formación de la identidad profesional del docente de inglés como “un proceso de aprendizaje. . . una trayectoria en el tiempo que incorpora ambos pasado y futuro y da significado al presente” (Wenger, 1998, p.163). Se asume entonces que, la identidad es un constructo dinámico, múltiple, cambiante, negociado, que se construye y reconstruye a través de la experiencia individual y mediante una red intrincada de relaciones sociales en una comunidad de práctica. La identidad por ser cambiante, crea tensiones y dilemas en la medida en que el docente participa y asume diferentes posiciones. Pierce (1995) afirma que la persona es al mismo tiempo “sujeto y objeto de relaciones de poder dentro de un contexto particular, comunidad, y sociedad. El individuo posee un sentido de agente o actor... lenguaje e identidad se construyen mutuamente” (p.411).

Pierce (1995) y Weedon (1987) coinciden en señalar que la identidad conforma junto con el lenguaje una unidad inseparable. En palabras de Weedon (1987), “el lenguaje no sólo

expresa el significado sino que se construyen significados mediante el lenguaje de manera que el lenguaje no es nunca un acto transparente sino que expresa intereses y poder” (p.171). Desde el punto de vista de la sociolingüística es importante destacar que el docente de inglés como lengua extranjera aprende y usa el idioma como herramienta para construir su relación con el mundo y la realidad circundante. Durante la formación inicial estos docentes construyen la identidad profesional con base en el sistema de creencias culturales que informan y forman la identidad colectiva profesional en sus diversas comunidades de práctica y estas creencias, moldean la identidad en cuanto a quiénes son, cómo se ven ellos mismos y cómo ven a los demás miembros de la comunidad donde participan y negocian significados. De hecho, como lo sustenta Fernández (2006), durante la formación inicial “la construcción de la identidad profesional está enmarcada por la fases de la carrera, los eventos, las historias de los centros educativos y las relaciones significativas que se establecen con los colegas” (p.107). En consecuencia, es fundamental promover experiencias curriculares que fortalezcan la identidad del docente de inglés para que sea reconocido y se reconozca a sí mismo como modelo legítimo para enseñar esta lengua.

En relación con la formación de profesores de inglés, el acento es un aspecto estrechamente vinculado a la identidad y ejerce gran influencia en la percepción que los docentes forman como hablantes de esta lengua y cómo creen ser percibidos o juzgados por los demás en cuanto a su desempeño lingüístico. Para efectos de esta discusión, el concepto de acento difiere del concepto de pronunciación, y se define desde la perspectiva de Lippi-Green (1997), pionera en estudios de ideología, lengua y acento, como “características prosódicas y segmentales distribuidas en espacios sociales y/o geográficos” (p.42). Es decir, el acento marca o identifica al individuo por su procedencia geográfica; sin embargo, como lo afirma esta autora, existe una tendencia general a descalificar o considerar inferiores o menos prestigiosos aquellos acentos del inglés que no provienen de países del Centro como Inglaterra, Canadá, Australia, y Estados Unidos, ideología que genera estereotipos y discriminación hacia los hablantes no nativos de otras regiones. Shin (2006; en Lin, 2008) por ejemplo, señala que el “buen inglés” en Corea del Sur, “es a menudo definido como la variedad de inglés hablado por los angloparlantes de países occidentales, mientras los profesores coreanos son denigrados por su acento” (p.17).

En el caso de los docentes de esta lengua, tales prácticas discursivas crean sentimientos de descalificación, marginación y exclusión que inciden en la identidad profesional, particularmente, en aquellos que poseen una percepción baja de autoeficacia en lo referente a sus habilidades para hablar la LE (Lengua Extranjera). Al respecto, cabe retomar los postulados de Bandura (1997) según los cuales las competencias docentes se identifican en función de tareas y las habilidades específicas que cada tarea exige, en la reflexión sobre las experiencias previas personales y académicas y en los factores contextuales—políticos, culturales, económicos y sociales. Es por ello, que la identidad y el acento son reflejo el uno del otro en cuanto a percepciones, juicios y actitudes sobre el yo docente.

A la luz de las teorías mencionadas (Pierce, 1995; Weedon, 1987; Wenger, 1998), en el contexto del aula de ILE (Inglés como Lengua Extranjera), el aprendiz construye una identidad en relación con su entorno, producto de la interacción social con sus compañeros y con el docente. De esta manera, el estudiante forma una identidad como buen hablante o hablante deficiente; es decir, de acuerdo con su desempeño y con la identidad que le adscriba el docente y el grupo, inconscientemente se percibirá con mayor o menor prestigio como hablante de la LE. De igual manera, asociará la posibilidad de tener éxito académico y social a la identidad socialmente más aceptada.

De allí que, cabe destacar el estudio realizado por Jenkins (2005) en relación con las creencias, percepciones y actitudes hacia los profesores de inglés no nativos (NNEST) y nativos, con ocho docentes de inglés provenientes de Japón, Italia, Malasia, Polonia y España, 5 de ellas con Maestría y 2 estudiantes de doctorado. La autora utilizó entrevistas en profundidad para sustentar sus hallazgos entre los cuales se destacan el hecho de que las participantes, a pesar de poseer un alto nivel de suficiencia de la lengua inglesa, manifestaron su adhesión al acento nativo. En la conclusión, la autora expresa que el deseo de identificación con el nativo, es decir, desear su identidad para tener ese acento, se debe a que de acuerdo con las percepciones de estos docentes, el acento nativo es ‘bueno’, ‘perfecto’, ‘correcto’, ‘fluido’, ‘real’, e ‘inglés original’ mientras que el de los no nativos ‘no es bueno’, es ‘equivocado’, ‘incorrecto’, ‘no real’, ‘falso’, ‘deficiente’, y ‘marcado’ (Jenkins, 2005, p. 541).

En este orden de ideas, puede decirse que los estereotipos hacia los hablantes no nativos no son casuales sino producto de categorías clasificatorias marcadas por relaciones de poder y estatus. No en vano, es común encontrar en el mercado llamativas ofertas de cursos que prometen eliminar o reducir el acento “extranjero”. Algunos lemas como, “Hable como nosotros y el éxito será suyo. Las puertas se abrirán; las barreras desaparecerán” (Lippi-Green, 1997, p.50) ilustran esta práctica discursiva, bajo la cual subyace una ideología de discriminación.

En relación con este fenómeno, autores como Golombek y Jordan (1995) afirman que, “la inteligibilidad es una ilusión si simplemente se operacionaliza como un conjunto de habilidades dentro del individuo que pueden ser fácilmente manipuladas o cambiadas” (p.529). En su artículo *‘Ovejas negras no ‘loros’: una orientación post estructuralista de la comprensibilidad y la identidad*, reportan un estudio de caso con estudiantes de Maestría en Taiwan donde investigaron en un curso de *Pedagogía de la Pronunciación*, cómo la enseñanza del idioma desde un enfoque crítico podía influir o moldear la identidad de los docentes participantes en relación con su desempeño como legítimos hablantes y profesores de inglés. Los hallazgos mostraron que asumir una nueva identidad fundamentada en el dominio de otras competencias docentes a nivel pedagógico, didáctico e institucional contribuyó a fortalecer la identidad profesional y a establecer la credibilidad y legitimidad de los participantes.

De igual manera, Chacón (2009), realizó un estudio fundamentado en la Investigación Acción con un grupo de futuros docentes de inglés cursantes del año de la carrera, utilizando un cuestionario a comienzos del curso y uno final junto con diarios de reflexión y entrevistas

focales para indagar sobre las percepciones de los participantes acerca de su propio acento. Inicialmente, los participantes en su mayoría expresaron preferencias por el acento británico y americano. Como resultado del plan de acción implementado a través del paradigma crítico y la Investigación Acción como pilares de cambio y transformación social, los participantes iniciaron un proceso de reflexión crítica que los condujo a cambios en su actitud hacia el acento del docente no nativo, de manera que después de la intervención pedagógica, el 79.48% expresó preferencia por su propio acento.

Lo antes expuesto, exige a los programas de formación docente repensar las metas sobre todo en cuanto a la pedagogía de la pronunciación en sus currícula. Además de considerar la construcción de la identidad profesional como un proceso continuo a lo largo de la carrera, se debe integrar la adquisición de competencias pedagógicas y didácticas del campo disciplinar con los aspectos personales del yo docente en su identidad local, regional y nacional, sin perder de vista una visión multicultural y de respeto por todas las culturas angloparlantes.

El sentido de pertenencia en los grupos profesionales, tal y como lo plantea Van dijk (1999), se relaciona con las capacidades, el conocimiento, el estatus, el respeto y los intereses acordados para la profesión en cada comunidad de práctica. Como consecuencia de ello, los profesores construyen ideologías específicas en torno a su profesión, las cuales forman parte de su identidad profesional e inciden en sus acciones y decisiones. Un docente de inglés que considere su acento como “deficiente”, “falso”, “no real”, se identifica con el nativo en busca de ese acento ideal fuera de su alcance.

Es preciso señalar que creencias como, “el nativo esta mejor capacitado para enseñar el idioma”, “el acento estándar es el más prestigioso”, “El inglés Británico o Americano es mejor” influyen de manera negativa en la identidad del NNEST (docente de inglés no nativo, por sus siglas en inglés). Si en la formación inicial, el futuro formador desarrolla o refuerza tales creencias, posiblemente ya instauradas en su sistema, estará de antemano, limitado por estos mitos que se han perpetuado como prácticas hegemónicas para situar al NNEST en un estatus de desventaja frente al nativo, quien por lo general, está representado por el caucásico (piel blanca, cabellos rubios, ojos claros). Además, el hecho de no poseer o alcanzar el acento “estándar” del nativo, crea en el futuro docente, sentimientos de inferioridad que se manifiestan como inseguridad en relación con su competencia lingüística (Chacón, 2006) y sin duda, inciden negativamente en su identidad profesional y debilitan la autoeficacia para enseñar la pronunciación del idioma meta (Chacón, 2005).

Así mismo, como lo han señalado Pierce (1995) y otros, y siguiendo a Van Dijk (1999), la construcción y reconstrucción de la identidad profesional desde la formación inicial, implica desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico reflexivo acerca de su identidad, ¿quién soy?, ¿quién quiero ser?, ¿qué puedo hacer?”, de manera de fortalecer el yo docente y favorecer el desarrollo de competencias para ser y actuar como agente de cambio y transformación de su comunidad.

En la formación del profesorado, la reflexión sobre el “yo” docente constituye una práctica pedagógica fundamental para la formación de la identidad profesional. Al respecto, Zeichner (1993) plantea que un profesional reflexivo utiliza la reflexión a nivel interno y la orienta hacia el entorno externo asumiendo posiciones hacia la desigualdad e injusticia social. Por su parte, Bullough (1997) expresa que con base en la identidad docente, el profesor da sentido a la enseñanza y a la resolución de problemas en el aula.

Discurso e Identidad: Desarrollo de una Conciencia Crítica del Lenguaje

En el campo de la enseñanza del inglés, investigadores (Amin, 1997; Braine, 1999; Lin, 2004; Pierce, 1995) han reportado estudios acerca de la influencia que ejerce el acento de la primera lengua (L1) en la segunda (L2) sobre la identidad del hablante no nativo. Según los hallazgos de los mencionados investigadores, el acento de la L1 sobre la L2 es considerado un factor limitante para reconocer la credibilidad y legitimidad del NNEST como modelo lingüístico para enseñar y/o hablar inglés en distintos contextos, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera. Este hecho es producto de la existencia de una arraigada tendencia a creer que los profesores nativos, particularmente de los Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia y Canadá, están más capacitados para enseñar porque representan el modelo o legitimidad de un inglés estándar (Cook, 1999). Esta ideología, según Holliday (2005), se sustenta en “Una creencia establecida de que los profesores hablantes nativos representan una cultura Occidental de la cual provienen ambos ideales, tanto el del idioma inglés como el de la metodología para enseñar la lengua inglesa” (p.6).

En consecuencia, hoy día, la creencia sobre la existencia de un inglés estándar, homogéneo y neutral se ha convertido en un mito (Crystal, 2003; Lippi-Green, 1997) debido a la amplia diversidad de acentos y dialectos que caracterizan a los hablantes de la lengua inglesa tanto en los países mencionados como en el resto del mundo. Para Crystal (2003), el inglés estándar “es una tergiversación . . . [porque] una variedad totalmente uniforme, regionalmente neutra e indiscutiblemente prestigiosa no existe todavía en el mundo” (p.111). En línea con Crystal, Lippi-Green (1997) refiriéndose al inglés estándar, agrega, “Este lenguaje no existe *en la realidad*, [cursivas en original] pero existe ciertamente como un ideal en la mente de los hablantes” (p.44).

Atendiendo a las premisas anteriores, puede argumentarse que adquirir o aprender un inglés estándar, no es posible; por el contrario, como ya se indicó, el acento está ligado al espacio geográfico y social de cada individuo lo cual caracteriza su identidad social y cultural. De tal manera, dependiendo de cada comunidad, tendremos acentos distintos que representan el inglés en la globalización, entendida como la internacionalización de la comunicación y la economía. Se habla entonces de un inglés global o mundial (*World Englishes*) con acento irlandés, haitiano, hispano/latino, tejano, trinitario, pakistaní y así sucesivamente.

Los programas de formación docente deben promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y la solidaridad y respeto hacia todas las culturas angloparlantes sin menosprecio por ningún acento. Conscientes de esta realidad y del

fenómeno de la sociedad global que caracteriza al siglo XXI, la UNESCO en las orientaciones dictadas en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002) expresa la necesidad de “Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes” (p. 22).

El ILE en el mundo globalizado de hoy, debe servir como instrumento para formar estudiantes con capacidades multilingües competentes para aprender acerca de las diferencias culturales y modos de vida en otros contextos así como para tener acceso a la información disponible en este idioma. Por otra parte, dado el multiculturalismo que representa esta lengua en el mundo, el graduado en esta disciplina debe sentirse orgulloso y cómodo con el acento que lo caracteriza como miembro de una comunidad profesional, en su identidad local, regional y nacional.

Los argumentos antes expuestos se basan en que el modelo educativo que ha predominado en la mayoría de nuestros programas de formación docente en la enseñanza del inglés, ha sido centrado en los aspectos normativos del lenguaje, y aún cuando en los años 80, fue sustituido por el enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*), fundamentado en la teoría innatista de Noam Chomsky y el constructivismo, ambos enfoques han reforzado el modelo nativo y la legitimidad y superioridad que éste representa tanto en los textos como en la metodología de enseñanza de la pronunciación. El enfoque prescriptivo normativo, fundamentado en el positivismo y el estructuralismo estudia el lenguaje desde una visión objetiva, como conducta observable, desvinculada de la realidad social e ideologías. Por su parte, en el enfoque Comunicativo aun cuando se hace énfasis en el significado, el lenguaje es estudiado como un sistema de códigos utilizado para comunicarse, pero, sin ir más allá; es decir, sin “leer” la ideología que subyace en el discurso.

Ahora bien, si además, abordamos el uso del lenguaje desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1989; van Dijk, 1999), la lengua es una práctica discursiva que expresa la ideología; es decir, “es una forma de acción social, política o cultural (van Dijk, 1999, p. 169). En palabras de Cassany (2006), “los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen” (p.55). Desde esta visión, el discurso es el medio mediante el cual el individuo manifiesta sus valores culturales e ideología como parte de un colectivo social. El discurso es fundamental en la construcción de la identidad social (van Dijk, 1999). Por tanto, la identidad profesional del docente se construye y reconstruye de manera constante mediante el discurso e interacción en y con su comunidad o entorno. Al respecto, puede decirse que “los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás” (Fernández, 2006, p. 230).

Según van Dijk (1999), las creencias en cada grupo rigen las prácticas de inclusión y exclusión, de tal manera que, los grupos comparten una identidad acerca de “quiénes somos Nosotros y quiénes son Ellos, especialmente, sobre lo que es bueno para Nosotros y lo que no es bueno para Nosotros” (van Dijk, 1999, pp. 203-204). Por tanto, el discurso como práctica

de acción social expresada a través del lenguaje, ejerce influencias sobre los demás y crea imágenes para proyectarnos y proyectar a los demás, imágenes socialmente compartidas.

Hacia un Cambio de Paradigma en la Formación del Docente de Inglés

Con base en los planteamientos discutidos, el docente de inglés debe adquirir las competencias que le capacitan para usar esta lengua como medio de construcción y expresión de su propia identidad. Se propone entonces, la incorporación en los programas de formación en esta área, de aspectos inherentes a la relación entre lengua e identidad bajo un nuevo paradigma que asuma la enseñanza y aprendizaje del inglés desde una visión socio- crítica y liberadora (Freire, 2002). Desde esa perspectiva, la formación docente debe integrar los ejes pedagógico y didáctico-disciplinar de manera interdisciplinaria, incorporando el contexto histórico, político y socio-cultural del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Formadores de formadores en otros contextos (Lin, 2004; Lippi-Green, 1997; Samimy y Brutt-Griffler, 1999) han contribuido a desarrollar una conciencia crítica del lenguaje en estudiantes no nativos de diversos programas de educación en TESOL (Enseñanza de Inglés a Estudiantes de Otras Lenguas) para empoderarlos (*empower*) en su rol de agentes de cambio. Estos estudios basados en prácticas opuestas al paradigma prescriptivo en la enseñanza de lenguas, buscan la auto afirmación, acción dialógica y concientización (Freire, 2002) del futuro formador ante una realidad en la cual, él o ella deben convertirse en agentes transformadores que reflexionan de manera crítica y actúan para cambiar su realidad.

El empoderamiento o emancipación (*empowerment*) sustentado en la pedagogía Freireana, permite que los futuros docentes tomen conciencia de sus concepciones y mediante un proceso reflexivo asuman acciones hacia la transformación de sus comunidades particulares, al tiempo que usan la LE para expresar “voz” e identidad. Este nuevo perfil de docente emancipador y agente de cambio formará profesores de inglés identificados con su entorno que se resisten a ser consumidores pasivos de teorías y materiales importados de otros contextos. Y es que, sobre la base de la concientización o emancipación, el docente genera sus propias teorías, construye y reconstruye su práctica y en ella, los discursos hegemónicos de dominación que lo limitan como individuo y docente. De esta manera, se propicia no sólo el desarrollo de las competencias pedagógicas y disciplinares para enseñar la LE sino que se fortalece el sentido de identidad profesional como miembro de un colectivo o comunidad de profesionales.

Para promover los cambios propuestos, los programas de formación docente en inglés deben incorporar seminarios o asignaturas tales como Sociolingüística donde se aborde la temática en relación con el lenguaje como discurso donde se develen los mitos y estereotipos inherentes a la adquisición de la LE. Es necesario establecer una relación entre el lenguaje como interacción discursiva y la construcción de significado sobre el mundo exterior en el proceso de formación de la identidad profesional docente para crear en los futuros formadores una conciencia crítica de la lengua en relación con su función social e ideológica. Por tanto, la

enseñanza y aprendizaje del idioma no debe centrarse sólo en los aspectos teórico-normativos sino en la transferencia de estos conocimientos hacia el uso y significado que el discurso tiene como representación de la identidad e ideología de cada grupo social. Se debe replantear el currículo con base en la necesidad de aprender inglés para tener acceso a otras culturas o modos de vida, y por ser ésta, la lengua franca de aceptación en la sociedad global, pero sin menoscabo de la identidad propia como hablante y docente no nativo. Es necesario, promover el respeto hacia la diversidad de culturas, dialectos y acentos representados por los hablantes angloparlantes tanto nativos como no nativos es una prioridad.

Hoy día vale la pena destacar, que el número de hablantes no nativos del inglés en el mundo es mucho mayor que el de los nativos. Por tanto, se debe familiarizar a los docentes en formación con el inglés de países de la Periferia (como la India, Pakistán, Nigeria, el Caribe) para desmontar el mito del inglés estándar y promover la aceptación de otros acentos que han sido tradicionalmente excluidos de nuestras aulas de clase donde ha dominado el modelo del nativo norteamericano o británico y el inglés estándar.

Mediante la metodología de proyectos y el uso de las TIC—televisión, cine, redes sociales, etc.—los estudiantes pueden tener acceso a diferentes culturas y acentos de la LE. La lingüística crítica aplicada propone la enseñanza y aprendizaje de la LE estableciendo relaciones entre el lenguaje, el poder y la discriminación de raza, género, política, religión y cualquier otra práctica de exclusión hacia el Otro (Chacón, Alvarez, Brutt-Griffler, y Samimy, 2003).

Conclusión

Es evidente que la identidad y el lenguaje se construyen mutuamente mediante un proceso complejo, donde la identidad se cimienta como un constructo cambiante, multifacético y dinámico, resultado de la interacción del individuo con su entorno. Esta realidad, ha sido reconocida por instituciones internacionales como TESOL (Enseñanza de Inglés a Estudiantes de Otras Lenguas), desde donde se ha promovido desde hace algunos años, un debate en torno al enfoque prescriptivo que ha prevalecido en la enseñanza del ILE y los mitos lingüísticos acerca de la dicotomía nativo/no nativo y la adquisición de un inglés estándar. Estos planteamientos, sin duda alguna, tienen implicaciones pedagógicas para los programas de formación docente en nuestro país. De allí que, se hace necesario un cambio de paradigma hacia la lingüística crítica aplicada que deleve la ideología de discriminación que subyace en las prácticas discursivas que caracterizan al nativo como el modelo legítimo para enseñar la LE. Bajo este enfoque, la formación del docente de ILE se enfoca hacia la inteligibilidad y comprensibilidad del idioma y no hacia la adquisición de un acento estándar o nativo. Este cambio de perspectiva, contribuye a que el NNEST (docente de inglés no nativo, por sus siglas en inglés) desarrolle desde su formación inicial, un alto sentido de identidad profesional que lo identifica con su contexto local.

Referencias

Amin, N. (1997). Race and identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly*: 31, 580-583.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Braine, G. (Ed.) (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. En J. Louhgran y T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chacón, C. (2006). My journey into racial awareness. In A. Curtis & M. Romney (Eds.). *Color, race, and English language teaching: Shades of meaning* (pp. 49-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chacón, C. (2009). Acento y competencia lingüística: creencias de los educadores de inglés en formación. *Entre Lenguas*, 14, 44-61.
- Chacón, C., Alvarez, L., Brutt-Griffler, J., y Samimy, K. (2003). Dialogues around revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for Nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. In J. Sharkey & K. E. Johnson (Eds.), *The TESOL quarterly dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power* (pp. 141-150), Alexandria, VA: TESOL.
- Chacón, C., y Alvarez, L. (2001, February). *Critical pedagogy and empowerment in teacher education*. Paper presented at the 35th TESOL annual convention, St. Louis, Missouri, USA.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: ON: Althouse Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, 185-208.
- Crystal, D. (2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Logman.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo editorial universitario.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed*. (30th anniversary ed.). New York: The Continuum International Publishing Group.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Golombek, P. y Jordan, S. R. (2005). "Becoming Black Lambs" "Not Parrots": A poststructuralist orientation to intelligibility and identity. *TESOL Quarterly* 39(3): 513-533.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, 39(3): 535-543.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of a good teacher: Towards a more holistic approach to teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77-97.
- Lin, A. M. Y. (2004). Introducing a critical pedagogical curriculum: A feminist reflexive account. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 271-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 11-23.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent*. New York: Routledge.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1996). *Culture and teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62: 307-332.
- Pierce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29: 9-31.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Samimy, K. K., y Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or non-native speaker: Perceptions of "Non-native" students in a graduate TESOL program. En G. Braine (Ed.), *Non-Native educators in English language teaching* (pp. 127-144). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Paris, 2/11/2001. [Documento en línea] Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> [Consulta: enero 4, 2008].
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología una aproximación interdisciplinaria* (L. Berrote de Blanco, Trad.). Barcelona, España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1998).
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.

La Autora:

Dra. Carmen Teresa Chacón C. Licenciada en Educación, Mención Inglés de la Universidad de Los Andes. Magíster en Enseñanza a Nivel Universitario, de la Universidad Eastern Washington en Estados Unidos. Doctora en Filosofía en Educación, con especialidad en Lenguas Extranjeras y menciones en Formación Docente y Tecnologías de la Comunicación e Información, por la Universidad Estatal de Ohio en Estados Unidos. Profesora Titular de la Universidad de Los Andes, Táchira, adscrita al Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades y Educación. Pertenece al Grupo de Investigación GAPSIFE (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica). Es Directora Ejecutiva de la Revista Acción Pedagógica