

## IS YOUR ENGLISH GOOD OR BAD? IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN TORNO AL USO DE INGLÉS DE ALEXIS SÁNCHEZ EN SU PRIMERA ENTREVISTA EN ESTA LENGUA. IMPLICANCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHILE

WALESCA CONTRERAS LABRA, CRISTIÁN LAGOS FERNÁNDEZ,  
FABIÁN GREZ PEÑALOZA\*  
Universidad de Chile

RESUMEN: En un área en la que confluyen los intereses de la Antropología lingüística con los de la Lingüística aplicada crítica, este estudio caracteriza las ideologías lingüísticas acerca del inglés usado por Alexis Sánchez en su primera entrevista en esta lengua, discutiéndose cómo éstas permiten evaluar críticamente la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Chile. Los resultados se obtuvieron mediante grupos focales y entrevistas semiestructuradas a profesores y estudiantes universitarios de inglés, y estudiantes universitarios que aprenden esta lengua como idioma instrumental. Los resultados muestran el carácter histórico y político de nociones en torno al hablante nativo, hablar *bien o mal*, la *fluidez*, el *error*, etc. Los hallazgos sugieren que los actores sociales evalúan el desempeño del aprendiente de inglés basados en un ideal de la comunicación y de la lengua inglesa, modelos culturales correspondientes a construcciones culturales y políticas.

PALABRAS CLAVES: Lingüística aplicada crítica, antropología lingüística, ideología lingüística, inglés como segunda lengua y extranjera.

*IS YOUR ENGLISH GOOD OR BAD? SOCIAL REPRESENTATIONS TOWARD ALEXIS SANCHEZ'S USE OF ENGLISH IN HIS FIRST INTERVIEW IN THAT LANGUAGE. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS ON TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

*ABSTRACT: In an area in which the interests of linguistic anthropology converge with those of critical applied linguistics, this study characterizes language ideologies towards Alexis Sanchez's use of English in his first interview in that language, and*

\* Para correspondencia dirigirse a: Waleska Contreras (walesca.contreras@ug.uchile.cl), Cristián Lagos (kinelagos@uchile.cl), Fabián Grez (grezfab@gmail.com)

*it discusses how these allow to evaluate critically the teaching of English as a foreign language in Chile. The results were obtained through focus groups and semi-structured personal interviews to English university professors, English university students, and university students who study English for specific purposes. The results show the historical and political nature of notions related to the ideal native speaker, speaking English well or poorly, fluency, the concept of error, etc. These results suggest that the social actors evaluate the English learner's performance based on an ideal of communication and English language, cultural models that correspond to cultural and political constructions.*

*KEYWORDS: Critical applied linguistics, linguistic anthropology, language ideology, English as second and foreign language.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de los intereses de la Antropología lingüística (Kroskity 2010, Ottenheimer 2013), estudios sobre las representaciones sociales y, específicamente, ideologías lingüísticas, han sido el foco de investigaciones en diferentes contextos sociales donde el lenguaje está presente. Estas ideologías lingüísticas, que pueden ser explícitas o implícitas, respaldan nociones esenciales de identidad y comunidad (Razfar & Rumenapp, 2012; Schieffelin et al., 1998). En esta línea, estudios que se han abocado a la lengua inglesa se han enfocado en aspectos específicos concernientes a esta como lengua “global” o “internacional” (Crystal, 1997; Larsen-Freeman y Anderson, 2013; Groves, 2010; Pan & Block, 2011), incluyendo la noción de hablante nativo, la percepción de acentos nativos y aspectos metodológicos para enseñar inglés como L2 o lengua extranjera.

Estos y otros estudios dan cuenta de un amplio interés por estudiar la lengua inglesa y su uso (Labov, 1968; 1972; 2006; Leech et al., 2006; Schmidt, 2007; Tevar, 2014), los que, sumados a variados estudios sobre el tema en el área de la Lingüística aplicada (Nunan, 2001; Daller et al., 2003; Zhang & Province, 2011), muestran un déficit y una necesidad de perspectivas críticas frente a la enseñanza del inglés como lengua global. Recientemente han surgido desde la perspectiva de la Lingüística Crítica (Waseem & Asadullah, 2013), investigaciones que buscan cuestionar el estatus del inglés como lengua global (Fairclough, 2006; Pennycook, 1994; 2007a; 2007b; Hult, 2012), o a analizar críticamente la noción de *error* en aprendientes (Groves, 2010) o los efectos de la enseñanza de inglés en grupos específicos de aprendientes (Waseem & Asadullah, 2013). A esta perspectiva crítica pretendemos aportar con los resultados de un estudio realizado acerca de las representaciones sociales de actores sociales vinculados con la enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 en Chile, acerca del desempeño de Alexis Sánchez en su primera entrevista en inglés. Esto lo hacemos a partir del enfoque de la Antropología lingüística, esto es, entendiendo al lenguaje y las lenguas como sistemas culturales, o sea, como fenómenos históricos, no neutrales ni naturales (Ottenheimer, 2013), y por tanto, a la enseñanza de lenguas como una práctica y producto (inter) cultural.

A través de este caso que puede parecer particular, pretendemos evidenciar una serie de representaciones sociales e ideologías lingüísticas recurrentes en el área de enseñanza de segundas lenguas, explicitando sus determinantes sociales, económicas y políticas antes que meramente lingüísticas. Todos estos hallazgos permiten aportar, desde la mirada de la Antropología Lingüística, a una clarificación ideológica (Kroskrity, 2010) en un área que en Lingüística Aplicada ha sido poco abordada críticamente en la realidad chilena (Perez de Arce & Lagos, 2016), pero que a nivel global cuenta con una tradición importante (Jenkins 2006, 2007, 2009; Phillipson 1992; Pennycook, 2001, 2007).

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Estudiar el lenguaje y las lenguas desde un punto de vista antropológico (Hymes, 1963; Duranti, 2005; Kroskrity, 2010), es “historizar” - en el sentido de develar el carácter histórico/cultural tras toda conducta o manifestación humana -, esto es mostrar los componentes históricos tras cualquier manifestación del lenguaje, de cualquier nivel (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, discursivo, pragmático, etc.), así como de la manera en que las comunidades han construido y representado tales manifestaciones. En otras palabras, develar al lenguaje como un sistema cultural más, esto es “...un sistema de signos que contribuye a la constitución de la sociedad y la reproducción de prácticas culturales específicas” (Duranti, 2005: 24).

La Antropología Lingüística corresponde a una rama de la Antropología que en sus inicios (en Estados Unidos, a comienzos del siglo XX) se abocaba a la descripción gramatical y fonética de lenguas indígenas -que se creía estaban condenadas a desaparecer, según el ideario evolucionista, pero que con el tiempo fue adquiriendo una identidad propiamente antropológica de la mano de la obra de autores como Hymes y Gumperz Hymes, (1963) y, en la actualidad, Duranti y Kroskrity. Así, en este momento post clásico (Duranti, 2003) se enfatiza el rol del lenguaje en la socialización, la construcción de identidades y de comunidades heterogéneas, incluidos los conflictos de poder que el fenómeno lingüístico conlleva. Emergen así conceptos claves para la descripción del lenguaje en términos antropológicos, tales como el de heteroglosia (Ivanov, 2008), indexicalidad (Hill, 2005), rerepresentaciones sociales (Moscovici, 2011; Cisternas, 2017) e ideología lingüística (Kroskrity, 2010), entre otros. Nosotros inscribimos nuestra propuesta de investigación en este campo y entendemos a las ideologías lingüísticas como un tipo de representaciones sociales (Cisternas, 2017), en este caso, aplicadas a las lenguas y sus usos, las que emergen a partir de distintos modelos culturales, esto en tanto central para comprender el carácter “no neutro” del lenguaje, una visión culturalista que, in embargo, no debe obviar las dimensiones políticas presentes en toda conducta humana, incluidos el lenguaje, las lenguas y las descripciones que los lingüistas hacemos de ellas. Así, el prisma antropológico implica también entenderlos en tanto reflejo de la propia historicidad de un cierto orden hegemónico, de grupos situados en diversas y asimétricas posiciones dentro de la comunidad (lingüística). En tal perspectiva, nociones que usamos para entender

las lenguas - y en este caso su enseñanza – tales como ‘estandarización’, ‘autoridad’, ‘error’, hablante ‘competente’, etc., adquieren un carácter histórico y relativo, y muestran sus compromisos epistémicos, culturales, económicos y políticos. El enfoque de “ideologías lingüísticas” ha adquirido un desarrollo importante en las últimas décadas (Irvine & Gal, 2000; Silverstein, 1979; Hill, 1985; Kroskrity, 2010; Jaffe, 2003; Makihara & Schieffelin, 2007), con una amplia utilización en los estudios sobre lenguas en contacto en Europa y Estados Unidos, pero sólo recientemente aplicada a la realidad chilena y sus lenguas (Rojas, 2012, para el caso de los estudios en metalexicografía chilena; Lagos 2012, 2015; Lagos, 2017; Lagos & Espinoza 2013; Lagos et al., 2014; Ojeda & Álvarez, 2014; Abarzúa, 2016; Cisternas, 2016, en Antropología lingüística aplicada al mapudungun; y Makihara y Schieffelin, 2007, para el caso rapa nui). El concepto es el resultado de la evolución de los planteamientos originales de F. Boas (reconociendo y, a la vez, rechazando la existencia de elaboraciones secundarias en los hablantes sobre sus lenguas), su reactualización en algunos de los escritos de B. L. Whorf, y los posteriores aportes de D. Hymes y J. Gumperz; Silverstein (1979). Así, puede ser entendida como el conjunto de “creencias, sentimientos y concepciones, planteadas de manera explícita o manifestadas en prácticas comunicativas, acerca de la estructura y uso del lenguaje, que a menudo responden a los intereses políticos de los hablantes individuales, grupos étnicos y de otros intereses y los Estado naciones” (Kroskrity, 2010:192), poniendo así de manifiesto la naturaleza social e históricamente situada de los modelos culturales acerca del lenguaje. De esta manera, corresponden a racionalizaciones que todos los hablantes – especialistas “científicos” (esto es, que forman parte y son validados por la institución sociopolítica que es la Ciencia) del lenguaje e integrantes de las comunidades lingüísticas en general – realizan sobre las lenguas, sus funciones, su estructura, sus hablantes, sus conflictos, etc. La incorporación de la variable cultural que implica su uso permite que el análisis lingüístico se conecte con las relaciones de poder económico y político que juegan un rol central en la construcción social de los modelos culturales que los actores sociales hacen sobre todo lo que nos rodea (incluidas las lenguas).

Siguiendo a Kroskrity (2009, 2010, 2013), las ideologías lingüísticas se caracterizan por (a) representar las percepciones del lenguaje de acuerdo con los intereses de cada grupo histórico específico, (b) ser múltiples, esto es, heterogéneas, incluso dentro de una misma comunidad, toda vez que la experiencia social dentro de ella no es uniforme y (c) ser reconocidas tanto en los discursos (explícitas) como en las prácticas (implícitas) de los integrantes de una comunidad. La riqueza de esta perspectiva de análisis se ha demostrado en sus múltiples aplicaciones a lenguas de diverso origen y estatus abarcando así estudios de lenguas como el inglés (Milroy, 2000; Schmidt, 2007), el gallego (O’rourke & Ramallo, 2013), indonesio (Errington, 2008), alemán (Bauman & Briggs, 2003), francés (Jaffe, 2003), español (Barret, 2006), gaélico (McEwan, 2010); y sobre lenguas indígenas, fundamentalmente de México, Estados Unidos y Canadá (Kroskrity, 2010; Schieffelin, 2000; Hill, 1998; Messing, 2007; Meek, 2007; Loether, 2009). Además, el desarrollo de esta noción y sus aplicaciones ha pasado, en primer momento, desde centrarse en una perspectiva historiográfica

diacrónica (Blommaert, 1999) a una prolífica aplicación en torno a la exploración del rol de estos modelos culturales en la producción de identidades sociales de diversa índole (étnica, de género, indígena, nacional, etc.).

En este último marco, los modelos culturales sobre la lengua inglesa también han empezado a ser estudiadas (Milroy, 2000; Schmidt, 2007). Algunos autores se han interesado principalmente en percepciones de hablantes nativos de inglés sobre el uso del inglés de hablantes no nativos (Lindemann, 2005; Tévar, 2014), así como también en estudios de ideologías lingüísticas y conciencia lingüística de aprendientes de inglés en la sala de clases (Razfar, 2006; De Costa, 2011; Razfar et al., 2012) y de profesores de inglés (Razfar, 2012).

Sin embargo, estudios de distintas representaciones sociales o ideologías lingüísticas sobre el inglés en Chile son escasos o inexistentes, enfocándose más bien en percepciones pedagógicas y metodologías de enseñanza de inglés como lengua extranjera (Larenas & Rodríguez, 2016; McBride, 2009; Ochoa & otros, 2014), en nuevas tecnologías en la sala de clases (Morales y Ferreira, 2008; Díaz & otros, 2011), y estudios sobre motivaciones (Kormos, Kiddle & Csizer, 2011; Kormos & Kiddle, 2013), entre otros. De esta forma, en Chile se ha mostrado poco interés por conocer las ideologías lingüísticas de chilenos sobre el inglés como lengua extranjera, con un carácter exploratorio, tomando en cuenta la cultura y una mirada crítica hacia éstas, siendo precisamente estas carencias, lo que este estudio intenta cubrir.

### 3. METODOLOGÍA

Los resultados presentados se levantaron a partir de un estudio cualitativo, de nivel exploratorio y diseño transversal. Los participantes correspondieron a sujetos pertenecientes a tres grupos de actores sociales vinculados con la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en espacios universitarios de Santiago de Chile: (a) profesores universitarios de inglés, (b) estudiantes universitarios de inglés, y (c) estudiantes de carreras de Ciencias. Dentro de estos grupos, y siguiendo un criterio de representatividad socioestructural (Navarrete, 2000) se escogieron 5 participantes por cada grupo: 5 profesores universitarios de inglés (UMCE), 3 mujeres y 2 hombres de entre 30 y 50 años; 5 estudiantes universitarios de inglés (UMCE), 3 mujeres y 2 hombres de entre 22 y 24 años; y 5 estudiantes universitarios de ciencias (U. de Chile) como representantes del grupo sin formación lingüística, 2 mujeres y 3 hombre de entre 23 y 26 años, respectivamente.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se realizaron 3 grupos de discusión, en los que se mostraba como input a los participantes el video de la primera entrevista en inglés del jugador chileno de fútbol profesional, Alexis Sánchez en el Club de Fútbol inglés, Arsenal, de un minuto de duración, realizada el 28 de febrero de 2016 por un medio inglés (<https://youtu.be/ug7QWeBxraI>), tras lo cual se les solicitaba su opinión respecto al desempeño de este jugador nacional hablando en inglés, que tiene enseñanza media completa, proveniente de una clase social baja, que nació y ha vivido la mayor parte de su vida en Tocopilla, región de Antofagasta.

Adicionalmente se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a 9 participantes (3 de cada grupo), siendo estos los que entregaron mayor información y modelos culturales.

#### 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A partir de grupos focales con cada grupo de participantes y posteriores entrevistas personales se obtuvieron una serie de representaciones sociales e ideologías lingüísticas construidas como categorías emergentes (modelos culturales) desde los discursos producidos. A continuación se presentan estas categorías y su análisis.

##### 4.1. Calificaciones en torno a la competencia en la lengua: nivel *básico/bajo* de inglés

Así, a partir de los grupos de discusión surge en primer lugar la noción de un *nivel bajo* o *básico* en la evaluación que hicieron los tres grupos de participantes sobre el desempeño de Alexis Sánchez al hablar en inglés, por lo que se analizará y se profundizará en dicha categoría.

Esta noción, que se ha planteado como nivel bajo o básico (también como hablar mal inglés), surgió de modo explícito en los tres grupos de participantes. En primer lugar, los profesores de inglés consideran un bajo nivel de inglés cuando un hablante (a) es capaz de comunicarse, pero (b) cometiendo muchos *errores* gramaticales, de pronunciación y vocabulario: "...un nivel en que se cometan muchos errores gramaticales y de pronunciación y de vocabulario, eso es básico, pero que igual la persona logre comunicarse..." (M2)<sup>1</sup>. Así, a pesar de que la comunicación es el aspecto más importante al medir los niveles de inglés, parece ser que los *errores* son también relevantes para determinar dichos niveles. Consecuentemente, un *alto* o *buen* nivel de inglés implicaría la ausencia de errores en el uso de una determinada lengua. Además, se enfatiza en el vocabulario, ya que un nivel bajo de inglés implica usar las mismas palabras una y otra vez en un contexto específico, tal como plantea otro profesor: "(...) para mí un nivel como bajo es cuando ocupan, por ejemplo las mismas palabras..." (H2). Por lo tanto, sería necesario usar una mayor cantidad de palabras para lograr tener una *riqueza* léxica y por consiguiente, un nivel de inglés *alto*.

Por otro lado, los estudiantes de inglés plantean que un nivel bajo de inglés es cuando un hablante usa estructuras simples, es decir, tiempos simples, y uso principalmente de ítems léxicos o palabras claves relacionadas con el fútbol como una forma de construir estructuras simples que "no estuvieran tan mal" (M1), como plantea una estudiante: "Era básico por las estructuras simples que tenía, que eran como todas así como *this is* o *he is* cachai? Así como cosas muy simples po y como usando key words del futbol po, cachai?..". (M1).

Al mismo tiempo, se plantea la idea del uso de vocabulario, donde un nivel bajo de inglés también conlleva usar palabras de la vida cotidiana, usando algunas palabras de

<sup>1</sup> M: Participante mujer; H: participante hombre

acuerdo al contexto y entendiendo al menos lo que otro hablante está comunicando. Así lo plantea uno de los informantes: "...por lo menos tener algo de conocimiento de las estructuras, por lo menos las más simples (...) con la vida cotidiana (...) vocabulario por lo menos un poco contextualizado...y claro y entender lo que uno está escuchando" (H2). De este modo, para este grupo, un nivel *bajo* de inglés estaría dado por (a) usar estructuras gramaticales simples, (b) usar algunas palabras específicas del contexto, pudiendo al menos entender lo que otros están comunicando.

Los estudiantes de ciencias, sin embargo, hacen énfasis en que un nivel básico es poder leer y tener la capacidad de entender al menos lo que otros están comunicando en inglés, como menciona un participante, en el sentido de ser capaz de "...captar la idea y de responder con respecto a lo que te están hablando" (M1). Es decir, para ellos un nivel básico de inglés es poder mantener una conversación, comunicarse sin necesidad de usar "el orden de las oraciones", siempre y cuando se verifique la comunicación entre los hablantes.

Finalmente, y en general, la evaluación de la competencia de Alexis Sánchez está basada en la consideración de la variedad estándar del inglés como la forma correcta de hablar, y por lo tanto, cualquier diferencia es vista como una desviación y, por tanto, un error, contribuyendo aun bajo desempeño en inglés, junto con el uso de las mismas palabras *cotidianas*, que además evidencian un ideal de comunicación que se logra con un uso variado y numeroso de palabras, y sin "errores gramaticales y de pronunciación".

#### 4.1.1 Inmersión como contexto ideal para la adquisición de una L2

Esta noción sólo surgió en los profesores de inglés durante la discusión del grupo focal, pues les parecía extraño que estando Alexis Sánchez en un país de habla inglesa, tuviera un "nivel tan bajo de inglés" (M1). Ante esto, surge la asociación de que no debiese ser tan bajo debido a que está expuesto a una estrategia de "inmersión" lingüística, lo que posibilita que emerjan representaciones sociales tras esta noción, siendo a partir de esto, que se estudia dicha noción.

Así, los participantes concuerdan en que la inmersión se logra cuando los aprendientes viven en un entorno donde se habla la lengua meta: "Estar en el lugar donde se hable el idioma, con gente que habla el otro idioma. (...), mientras estén en el lugar y hablando el idioma" (M2), ya que pareciera ser la mejor forma y contexto para aprender la lengua en cuestión, sin recurrir a la L1: "...que la persona pueda desarrollarse completamente en ese idioma sin recurrir al otro..". (M1). Es decir, que el hablante tenga la necesidad de utilizar solo la L2: "Entonces el *total immersion* significa que tú tengas la necesidad de comunicarte y eso es lo que yo creo que le falta a él (Alexis) que no tiene la necesidad de comunicarse" (M1), por lo que pareciera que lo importante es usar la L2 en el día a día, ya que: "Para estar 100% *immersed* sería sin ese salvavidas constante del español que él sabe que alguien le va a entender igual. Por eso él no tiene la necesidad de aprender tampoco inglés poh" (H1), siendo esta *inmersión* la mejor forma de adquirir la L2, recibiendo input constante de esta.

Esto concuerda con los propósitos de programas de inmersión, donde los aprendientes reciben una cantidad considerable de input en la L2 en entornos de instrucción, desarrollando proficiencia en dicha lengua meta (Cummins, 2009). Al mismo tiempo, la motivación parece ser un aspecto importante en esta noción de inmersión: “para mí eso fue total *immersion*, la necesidad (...) la motivación, y en mi caso particular de no querer que te discriminen de cómo tu hablas..”. (M1), lo que permitiría entonces utilizar solo la L2 en dicho contexto de inmersión para realmente aprender la lengua meta e incrementar la proficiencia en esta (MacIntyre et al., 2002).

De esta forma, los profesores de inglés conciben la noción de inmersión fuera de la sala de clases, como un entorno ideal donde los aprendientes viven y sólo pueden usar la L2. Este contexto ideal se fundamenta sólo en el hecho de que los aprendientes adquirirán de la mejor forma la lengua meta al usarla en un tiempo considerable. Sin embargo, estas nociones son como siempre históricas y discutibles, pues parten del supuesto de que las comunidades son homogéneas (de ahí que nadie se cuestione en qué parte de la comunidad debe ser la inmersión, por ejemplo, en una clase social específica o una etnia), los hablantes no situados (nuevamente, por determinantes de clase, etnia, educación, etc.) y usos fuera de contexto.

#### 4.2. Calificaciones en torno a la competencia en la lengua: nivel *alto* de inglés (*hablar bien*)

Luego, dado que la competencia de Alexis Sánchez fue evaluada como un nivel *bajo*, surge, por tanto, la idea de que hay un nivel *alto* o un hablar *bien* como segunda gran categoría a analizar. En primer lugar, para los profesores de inglés hablar *bien* inglés implica hablar el inglés estándar - en tanto el que asegura la comunicación -, ya que de esa forma será posible entender y comunicarse con cualquier persona que hable esta lengua, tal como lo señala uno de los participantes, para el que “... el inglés debe ser un inglés estándar, que tú puedas hablarlo y que en cualquier parte del mundo te puedan entender..”. (M1)

El matiz a esta idea del inglés como la forma para hablar *bien* está dada, porque lo que marca la diferencia es, finalmente, el logro del intercambio comunicativo, más allá de lo que denominan una entonación muy “exquisita”, una muy “buena” pronunciación o una “buena” gramática: “...la idea es que sea a nivel de comunicación, que se pueda comprender, pero no necesariamente que tenga tanta buena pronunciación, tanta buena gramática (...) pero a nivel de un profesor de inglés tiene que ser más correcto en todo sentido, porque son un modelo, entonces va a depender” (M2).

De esta manera, los profesores de lengua tendrían un imperativo distinto al hablante cotidiano (lo que ya comienza a construir una imagen de lo que es la lengua en contextos de enseñanza y en la vida cotidiana, una ideología lingüística interesante). Para los profesores hablar bien inglés no sólo implica comunicarse, sino que también no desviarse en las reglas gramaticales y de pronunciación planteadas e impuestas desde la variedad estándar del inglés (la utilizada, explícita o implícitamente, en la enseñanza), así como el uso de un léxico apropiado para diversos contextos. Así, por

ejemplo, referido a este último parámetro del léxico, para uno de los participantes “...lo más importante es el léxico que pueden desarrollar y los contextos donde se desarrolla ese léxico...” (H1). De este modo, hablar bien implicaría desarrollar y manejar una gran cantidad de palabras para desenvolverse en distintos contextos.

Por otro lado, a pesar de que los estudiantes de inglés plantean que hablar bien inglés es principalmente comunicarse, ellos destacan al mismo tiempo que usar una buena gramática o tener una buena pronunciación también son importantes. Como lo señala uno de los participantes:

...bueno siempre han estado las dos posturas de que lo importante es la comunicación o de que lo importante es la gramática, la fonética, etc. Aunque es cierto que la gramática igual es importante, porque necesitamos estructurar las oraciones para que la otra persona nos entienda y la fonética es importante, porque hay ciertas palabras con pronunciaciones muy parecidas que podrían causar un incidente...prefiero privilegiar la comunicación por sobre cualquier otra cosa (H2).

Vemos entonces cómo se instala nuevamente esta tensión entre lo que exige el estándar, producido y reproducido desde los profesores, y lo que corresponde a la comunicación real, cotidiana. Tal como plantea Leech et al. (2007), es una perspectiva prescriptivista que se enfoca en cómo los hablantes consideran el uso de la lengua, olvidando cómo realmente estos usan la gramática y la lengua en contexto.

Igualmente, para los estudiantes universitarios de ciencias tener un buen nivel o hablar bien inglés, implica lograr comunicarse, pero también hacerlo usando y respetando las normas de gramática y pronunciación. En palabras de uno de ellos:

“...lo importante es que la mayoría de la gente que habla en inglés te entienda cuando tu hablas en inglés, ojalá la mayor parte de la gente te entienda. Como que uno para hablar bien tiene que respetar como ciertas normas, conocerlas y manejarlas, no sé la pronunciación, ocupar bien la gramática, no sé, expresar la idea de forma como concisa” (H2).

De esta manera, el *buen* nivel de inglés se intuye que corresponde a uno que permite comunicarse, pero siguiendo las reglas de la variedad estándar.

### 4.3. Definiendo el *error* como parámetro

De manera recurrente, la evaluación de los participantes del estudio respecto del desempeño en inglés de Alexis Sánchez tuvo que ver con la cantidad de errores cometidos. Así, en las ideologías lingüísticas construidas en torno a este aspecto de la lengua (y su enseñanza- aprendizaje) los profesores de inglés son el grupo que en mayor medida enfatiza su trascendencia y realidad. La cultura en torno al error supone diferenciar entre este y la equivocación, señalando que “...técnicamente el error es cuando el alumno desconoce la regla (...) y el *mistake* es cuando tú sabes la regla y alguien te la ha dicho” (M1). Este modelo se basa en la teoría (de ahí lo de “técnicamente”), lo que supuestamente le da un estatus objetivo. En efecto, se basa en la perspectiva del análisis del error en el que los errores son considerados como una desviación de la lengua (Khansir, 2012; Zhang & Province, 2011). También, de

acuerdo con Corder (1974), el “error” es sistemático (correspondiendo a errores de competencia), mientras que la equivocación es un error que ocurre solo en un momento de la actuación y que no es sistemático.

Los estudiantes, por su parte, también comparten la idea de error afectando la comunicación, tal como lo señala uno de ellos: “...porque a veces en inglés pasa que hay errores que afectan la comunicación y errores que no (...) Pero un error en cuanto a lo que se entiende, porque sí, un error pasa, inclusive los mismos nativos cometemos errores gramaticales, pero como son errores más aceptados esos pasan” (H1). Así se refieren al error como una desviación de las reglas gramaticales de la variante estándar. El carácter cultural e histórico de esta idea, sin embargo, develado por el juicio de los participantes respecto de que el error es dimensionado de modo diferente dependiendo del tipo de hablante de que se trata, existiendo la percepción de que se estigmatiza más a los hablantes no nativos de inglés, para los que no seguir las reglas se considera error grave, a pesar de reconocer que los hablantes nativos cometen también errores. Así, el error como desviación, por ejemplo, de la norma gramatical - la Gramática es una construcción cultural, histórica y política - es aludido así también por una profesora: “... un error gramatical por ejemplo no ponerle la s a la tercera persona (singular)...usar el *did* con el verbo en pasado, esos son errores más o menos graves..”. (M2).

Esta perspectiva, por lo demás, estigmatiza a los hablantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, donde las formas diferentes son estigmatizadas y evaluadas como un “error”, en lugar de considerarse características idiosincráticas de la nueva variedad (Groves, 2010). Sin embargo, el error como categoría cultural - ideología lingüística - supone antes la desviación de una realidad que es histórica y política, como lo es la variante estándar.

#### 4.4. La clave de la **buena** pronunciación

Asimismo, al evaluar el desempeño del futbolista como *básico* en parte debido a un *error* o desviación de la norma respecto a la pronunciación, surge, y por tanto se discute, la noción de la *buena* pronunciación. Así, a pesar de que esta noción surgió de manera más preponderante en profesores de inglés y estudiantes de ciencias, dado que los estudiantes de inglés hacían más énfasis en la gramática como factor más determinante en la comunicación, las ideas de este último grupo respecto a la buena pronunciación se asemeja con las de los otros, en tanto para todos una buena pronunciación remite al uso de la forma estándar del inglés tanto en el plano segmental como en el suprasegmental, tal como plantea una de las profesoras: “...que estén los sonidos vocales bien hechos, que hayan por ejemplo, aunque no interfieren con la comunicación, pero para hablar un nivel más avanzado, que estén bien pronunciados los verbos regulares (...) que hayan matices en la entonación, probablemente uso de *weak forms*” (M2).

Para la mayoría ese estándar es el RP (Received Pronunciation), ya que esta variedad es la que posee más prestigio social (Cruttenden, 2014), con lo que de

inmediato los criterios lingüísticos se funden con aspectos históricos en la construcción de esta ideología lingüística. Así lo plantea un estudiante de ciencias: “...yo igual soy medio perfeccionista, bien personalmente, entonces igual me gustaría aprender como más inglés británico por sobre otro, por una cuestión de como el origen” (H1), donde el hablante nativo es el modelo de dicha norma, como se puede observar en una estudiante de inglés: “a mí igual me molesta un poco la gente que no se esfuerza, quizás? Un poco en pronunciarlo como bien (...) no sé po, sonar...es que quizás a mí me gusta como imitar la wea” (M1).

De esta manera, la *buena* pronunciación sería la que emula a la de un hablante nativo, tal como lo expresa este estudiante de ciencias para el que “...la pronunciación ideal sería dominar las vocales del inglés y que a uno le confundieran el acento como que casi uno es nativo, eso sería como el tope máximo” (H1). Es, por tanto, frente al hablante nativo que una vez más aprendientes y profesores construyen sus ideologías lingüísticas en torno a la lengua inglesa.

#### 4.5. El *hablante nativo* como parámetro

El recurso al hablante nativo (HN) surgió a partir de la comparación que realizaron los participantes del desempeño de Alexis Sánchez con el desempeño del entrevistador (periodista inglés), donde los participantes, especialmente estudiantes, enfatizaban que Alexis Sánchez “Igual se puso nervioso, si igual te afecta que tengas un británico ahí y tú estás ahí con un nivel súper básico...” (M1), por lo que el hablante nativo (entrevistador) les parecía intimidante, dado que para ellos representa un modelo ideal y *perfecto* de la norma. Por consiguiente, se analiza la idea del hablante nativo como modelo de buen desempeño, que surgió, predominantemente, en los grupos de estudiantes. Así, para ambos el HN es el modelo de norma al que se aspira, siendo la meta de los aprendientes, tal como se evidencia en los estudiantes de inglés, para quienes es un modelo de autoridad en tanto es “...una persona que domina totalmente el idioma...” (M1), y que “...nació como primera lengua cierto idioma, en este caso el inglés (...) ellos saben el idioma y ellos predominan con el idioma y lo manejan perfectamente y nosotros no” (H1).

Los estudiantes de ciencias comparten esta ideología lingüística en tanto el hablante nativo, para ellos, domina la lengua, puntualizando que “...siempre tiene como un mayor vocabulario, más fácil, etc”. (H1), por lo que se erige como el parámetro para evaluar cualquier desempeño en la lengua. Así lo señala uno de los estudiantes de inglés: “... el hablante nativo tiene esta cualidad de ser, de cómo está hablando su idioma él tiene el cien por ciento del dominio de él, independientemente de que se equivoque o no, siempre es fluido, siempre es rápido, siempre es más espontáneo, más natural” (H2).

Estas percepciones del hablante nativo están basadas en la idealización de este, reproduciendo el imaginario planteado por autores como Madgyes (1999), que lo caracteriza como aquel que nace y se cría en un país de habla inglesa, que posee el inglés como L1 y siendo fluido y espontáneo, determinando lo que está bien o mal en el uso de dicha lengua. Frente a eso, ya algunos trabajos (Espinoza, 2015) han

comenzado a criticar esta construcción en torno a la figura del nativo como parámetro, discutiendo su carácter histórico (y político) antes que lingüístico.

#### 4.6. La importancia de la *fluidez*

Dado que los participantes calificaron del desempeño del uso de inglés de Alexis Sánchez como *básico*, planteaban, como el caso de una profesora que "...a pesar de los errores que hay fluidez, no se corta tanto, no piensa tanto para responder" (M2), por lo que se profundizó en el modelo de *fluidez*. Así, la idea de fluidez en la lengua es también una categoría en la que se observa una tensión entre las creencias de los sujetos y lo que la realidad comunicativa cotidiana representa- más allá de los espacios educativos. En general, para los tres grupos de participantes la fluidez se relaciona con la continuidad con la que los hablantes nos comunicamos, tal como plantea uno de los profesores: "...fluidez a algo no necesariamente a *speed*, *fluency because of speed*, sino que *fluency* en el sentido de que las ideas, lo que tú quieras decir fluya y que no tengas esa necesidad de pensar en cómo vas a decir algo para decirlo" (M1). Así, la idea es comunicarse sin pausas, aquellas en que el hablante debe detenerse a pensar, creando oraciones largas sin detenciones, como continúa expresando la misma participante, "...más de 4 o 5 oraciones juntas sin tanta duda, sin tanta *hesitation*" (M2).

Asimismo, a juicio del grupo de estudiantes, no corresponde necesariamente a hablar rápido, sino que más bien corresponde a no detenerse, como menciona un estudiante de inglés: "...tener las ideas lo suficientemente organizadas para poder hablarlas sin perder el hilo, o sea sin quedar con unas pausas inmensas dentro de tu conversación" (H1). Ello implica tener internalizada la lengua para, a su juicio, no traducir literalmente, concurriendo en pausas, y así evitar un discurso discontinuo. Esta idea de "internalización" concuerda con la idea de los estudiantes de ciencias, que plantean que la fluidez es "...como la naturalidad en que uno dice las cosas" (H1), por lo que el hablante no dude "...al responder por estar concentrado o tratando de ordenar bien las frases..". (H2). Así, la clave nuevamente son las detenciones, ya que para lograr fluidez debe haber continuidad. Nada se expresa, sin embargo, en ninguno de los grupos respecto de cuál es el límite entre la detención y el continuo. Adicionalmente, nadie se cuestiona el hecho de que pausas o vacilaciones sean indicadores de falta de proficiencia. Ello, porque su presencia no significa que un hablante no pueda comunicarse o que no sea competente en la lengua solo por detenerse o vacilar para pensar en lo que se dirá. ¿Por qué eso no es deseado? ¿Incide en la comunicación?

#### 4.7. El *léxico* y su *riqueza*

Asimismo, surge la *riqueza léxica* como uno de los factores que, según la evaluación de los participantes hacía el desempeño de Alexis Sánchez sustenta el *bajo* nivel del futbolista. Pero, ¿qué es la riqueza léxica? ¿Afecta a la comunicación? Así, del análisis de este modelo cultural, los tres grupos de participantes, sobre todo para el de los profesores, utilizar un nivel de vocabulario considerado como rico es un aspecto

importante a la hora de lograr comunicarse. Entonces, ¿en qué consiste esa riqueza? En general, los participantes entienden que implica usar distintas palabras para expresar una idea. Este principio es el que les permite evaluar el desempeño de un hablante, como el de Alexis Sánchez, destacando que su falta de competencia se debía a “... quizá utilizar a lo mejor mas eh sinónimos de las palabras. El repetía la misma idea que es *good for the team*, entonces claro, *is happy*..”. (M2).

En la misma línea, otro profesor planteaba que la clave para no cometer esta falta está en “...tener como una riqueza léxica...tener varias formas de decir lo mismo, no ser repetitivo..”. (H1). Tras esto está la idea de que es esta *riqueza léxica* lo que permite expresarse mejor, con ideas complejas o desarrolladas, como plantea otra profesora: “Tener la capacidad de un momento determinado expresar el grado de, de esa sensación, de ese sentimiento, de esa emoción, de ese gusto. Por ejemplo, siempre digo oye eliminen el *nice* del vocabulario, porque *nice* es nada” (M1). Igualmente los estudiantes de inglés comparten esta idea y su relación con una mejor comunicación, señalando que: “No es malo que Alexis haya usado pocas palabras, pero igual tendría que aprender unas cuantas más palabras acordes al contexto, porque tampoco ocupó muchas, ocupó palabras como *family*, palabras como *happy* o *good*, *the team* (...), igual se puede mejorar mucho” (H1).

Así, en el marco de esta ideología lingüística se considera que usar pocas palabras, o las mismas, implica que tiene un nivel bajo de inglés, lo que se debe mejorar para comunicar ideas más complejas, tal como menciona un estudiante de ciencias, refiriéndose al desempeño de Alexis Sánchez:

“Siempre utilizaba las mismas palabras, como que era difícil, pero tenían que salir adelante, que él estaba bien, que el juego estuvo bien y que el equipo, la familia. Por eso igual puede ser que eso se considere básico, porque usa siempre las palabras que tiene más familiares respecto al inglés, puede ser. Como que no adentra más allá de... algo más complejo, quizás una frase como más elaborada” (M1).

Esta ideología lingüística reproduce lo señalado por autores que sugieren que la riqueza léxica es no repetir la mismas palabras, y que estas deben ser además complejas (Vermeer, 2000; Daller et al., 2003). Sin embargo, este modelo cultural es relativo, dado que usar las mismas palabras o pocas no significa que no se logre la comunicación.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien los discursos analizados se refirieron al desempeño en inglés de un futbolista chileno en Inglaterra, proponemos que dan cuenta de una cultura instalada en profesores y aprendientes acerca de lo que es hablar la lengua que se enseña/aprende de manera adecuada. Así, los resultados son la oportunidad para discutir el carácter histórico de los criterios utilizados para evaluar el desempeño en una lengua extranjera, aportar hacia su desnaturalización y, con ello, a una mirada más crítica en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

Consecuentemente, y siguiendo la idea de una “descripción densa” (Geertz, 2005), lo expuesto muestra que profesores y estudiantes concuerdan, en primer lugar, con la noción de hablar *mal*, o nivel *básico* o *bajo* de inglés, el que se define como aquel nivel en que (a) se cometen errores gramaticales y de pronunciación, (b) usando una cantidad acotada de palabras, (c) siendo estas, por lo demás, de uso cotidiano y (d) formando estructuras (frases) simples. Este *nivel bajo* de Alexis Sánchez llama la atención de profesores de inglés, dado que él está en un contexto de *inmersión*, es decir, está en un país de habla inglesa, donde un aprendiente debería haber adquirido la lengua meta y por tanto, debería hablar *bien*. Sin embargo, dicho contexto de *inmersión* es idealizado, pues los participantes no se cuestionan la variante estándar como único modelo de norma (dado que hablar *bien* implica respetar las normas de la variante estándar), obviando la realidad lingüística, con múltiples variantes de una lengua y los respectivos contextos socioculturales de sus hablantes.

Por consiguiente, lograr comunicarse con las características previamente descritas es, según declaran, *básico*, lo que implica que para los participantes existe un nivel ideal de comunicación, donde los hablantes nos comunicamos con estructuras más “complejas”, respetando las normas de la variante estándar, con un uso léxico “amplio” y “apropiado” (ideales que no necesariamente se corresponderán con la realidad comunicativa entre hablantes), lo que conlleva a un nivel *alto* o un hablar *bien* inglés, que debe ser respetado sobre todo por los profesores, al ser estos un modelo, develando en su evaluación la presencia de una ideología de la lengua estándar (Milroy, 2001; Lippi-Green, 2006) y un ideal monoglósico (Del Valle & Gabriel-Stheeman, 2002). Así, estas normas que refieren a la variedad estándar del inglés como la única forma correcta de hablar, estigmatiza cualquier diferencia como una desviación o *error*, catalogando al hablante con un desempeño *bajo* o un *hablar mal*. Sin embargo, esta ideología lingüística del estándar es una construcción histórica y política que ha sido legitimada por una élite al resto de los hablantes.

Luego, en la misma línea de esta ideología lingüística, el *error* como factor preponderante en un nivel *bajo*, en mayor medida para profesores de inglés, implica que sistemáticamente los hablantes, principalmente no nativos, se desvían de la norma estándar en cuanto al uso léxico, gramática y pronunciación, lo que afectaría a una *buena* comunicación, estigmatizando las variaciones o diferencias, ideas que se fundamentan por tanto en una categoría cultural, *error*, que se sustenta en una realidad histórica y política como el estándar (Niedzielski & Preston, 2003; Rojas, 2012).

Asimismo, evitar *errores* y tener una *buena* pronunciación, por lo tanto, requiere respetar, nuevamente, las reglas de la variante estándar en el ámbito segmental y suprasegmental, imitando en lo posible a un hablante nativo. En este sentido, el hablante nativo, principalmente para los estudiantes, representa el modelo del *buen* hablar, es decir, el modelo de la norma estándar, creando un ideal del hablante nativo, como un hablante homogéneo, ajeno a la realidad de hablantes insertos en contextos sociales y culturales heterogéneos (Andreou & Galantomos, 2009; Espinoza, 2015), que por el contrario, sigue las reglas de una variante determinada, el estándar, que posee una *riqueza* léxica y es siempre *fluida*. Así, la cultura sobre modelos como la

*buena* pronunciación y el hablante nativo obvian que el estándar, y específicamente el RP, es una variante ideal, de prestigio, no natural, de carácter histórico y político que carece de fundamentos lingüísticos para legitimarse como tal.

En este mismo sentido, la *fluidez* y la *riqueza* léxica que, como plantean los participantes, posee el hablante nativo, son también aspectos importantes y necesarios para lograr una *buena* comunicación. Así, la fluidez implica comunicarse sin pausas, pues eso demuestra que el hablante maneja la lengua. Luego, la *riqueza* léxica es usar una gran cantidad de palabras distintas para comunicar *mejor* con ideas *complejas*. De esta manera, nuevamente nos encontramos ante modelos culturales relativos e históricos, descontextualizados de la realidad comunicativa, abstracción planteada desde la enseñanza de lenguas, como es el caso del inglés, la que se enseña basado en un sistema único e ideal como la forma correcta, abstraída del contexto en uso, cuando debería necesariamente contemplar el aspecto funcional de la lengua, como lo es la comunicación, junto con concientizar sobre los distintos contextos sociales, políticos y culturales en que toda lengua y sus variantes son usadas por hablantes situados en dichos contextos (Waseem & Asadullah, 2012; Perez de Arce & Lagos, 2016).

Consecuentemente, los modelos culturales e ideologías lingüísticas encontradas en este estudio en torno a *hablar bien*, *hablar mal*, tener una *buena pronunciación*, *riqueza léxica*, *fluidez*, y, sobre todo, en estudiantes la idea del *hablante nativo*, o *inmersión* para el caso de profesores, refieren al uso de la variante estándar como único modelo de norma aceptable, lo que se sustentan en aspectos históricos, políticos y culturales. Estas representaciones sugieren por tanto que los actores sociales entrevistados evalúan el desempeño del aprendiente de inglés basados en un ideal de la lengua inglesa y de la comunicación, modelos culturales que, antes que construirse en base a fundamentos lingüísticos, corresponden a construcciones culturales y políticas, las que se enmarcan en una ideología de la lengua estándar (Blommaert, 2006; Siegel, 2006), al referirse a una variante estándar como único modelo de norma aceptable, producida y reproducida por una élite económica y política, ideología lingüística (Kroskrity, 2010) que además se aplica a la enseñanza de segundas lenguas, donde la variante estándar del inglés y el ideal del hablante nativo son la norma con la que se evalúa a los aprendientes, planteando a las lenguas como un ente invariable y en equilibrio.

Estas ideologías lingüísticas están dadas por relaciones de poder que sostiene el inglés con otras lenguas (Bourdieu, 1999; Cisternas, 2017), como el español y el mapudungun en Chile por ejemplo, donde el inglés, como lengua hegemónica, se impone ante lenguas locales, tomando el carácter de lengua de enseñanza impartida en el sistema educativo, donde la variación y la diferencia respecto a la variante estándar es considerada un *error* o una desviación indeseable para profesores de inglés y aprendientes, asemejándose a la realidad de la enseñanza de la lengua en otros espacios, como en Hong Kong, por ejemplo, donde las características o rasgos idiosincráticos tienden a ser evaluados negativamente (Groves, 2010).

Estos modelos culturales son en gran medida compartidos y promovidos por instituciones de educación y el gobierno, tales como el MINEDUC, los que transmiten dichas representaciones sociales respecto al inglés a profesores y aprendientes,

determinando por tanto las teorías y metodologías de enseñanza de esta lengua en colegios, a través de programas como el “Inglés Abre Puertas” (Perez de Arce & Lagos, 2016), o de programas de Inglés impartidos en universidades de Chile, situación que contrasta drásticamente con otras realidades donde el inglés es segunda lengua, tales como Singapur, Filipinas o Nigeria, donde las normas de enseñanza planteadas por el sistema de educación se fundan en un estándar que ha evolucionado naturalmente como un resultado del contacto lingüístico en proceso y uso de la nueva variedad en contextos multiculturales (estándar endonormativo), las que están al mismo tiempo basadas en sus respectivas identidades nacionales y creencias comunes (Kachru, 1986; Kirkpatrick, 2007).

Por consiguiente, y entendiendo al inglés como lengua hegemónica, y las lenguas como un aspecto importante en la definición de identidad de una comunidad (Hall, 2003; Cisternas, 2017), resulta necesario extender el punto de vista crítico desde la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, para realmente develar el contexto social, cultural y político en el que se usan y relacionan las lenguas, visibilizando la variación lingüística, el cambio y la heterogeneidad de estas y sus hablantes.

## REFERENCIAS

- ABARZÚA, L. 2016. *Modelos culturales e ideologías lingüísticas tras las actividades de revitalización de la lengua aymara en Chile*. Tesis de Doctorado. Santiago. Universidad de Chile.
- ANDREOU, G. AND I. GALANTOMOS. 2009. *The native speaker ideal in foreign language teaching*. Singapur. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 200-208.
- BARRET, R. 2006. *Language Ideology and Racial Inequality: Competing functions of spanish in an Anglo-owned Mexican Restaurant*. Kentucky. *Language in Society* 35:163-204
- BAUMAN R. AND CH. BRIGGS. 2003. *Voices of Modernity. Language Ideologies and Politics of Inequality*. Cambridge. Cambridge University Press. Cambridge, UK, pp. 356.
- BLOMMAERT, J. 1999. *Language ideological debates*. Berlin. Mouton de Gruyter.
- BLOMMAERT, J. 2006. *Language policy and national identity*. An introduction to language policy. Londres. *Theory and method*, 238-254.
- BOURDIEU, P. 1999. “El mercado lingüístico”. Madrid: Istmo. En *Cuestiones de sociología* (pp. 120–136).
- BRUTHIAUX, P. 2003. *Squaring the circles: Issues in modeling English worldwide*. Londres. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 159-178.
- CORDER, S. 1974. *The significance of learner's errors*. Oxford. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(1-4), 161-170.
- CRYSTAL, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CRUTTENDEN, A. 2014. *Gimson's pronunciation of English*. Londres. Routledge.
- CUMMINS, J. 2009. *Bilingual and immersion programs*, in M. Long and C. Doughty (eds) *The handbook of language teaching*. Oxford. Blackwell.

- CISTERNAS, C. 2016. *Vitalidad del Mapudungún en Chile. Evaluación de la Consistencia del Instrumento de Medición Estatal*. Santiago. Lenguas Modernas, 0 (47), Pág. 41 - 54.
- CISTERNAS, C. 2017. *Ideologías Lingüísticas: Hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo*. Temuco. Lenguas y Literatura Indoamericana, n19, volumen 1, 101- 117.
- DALLER, H., R. VAN HOUT AND J. TREFFERS-DALLER. 2003. *Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals*. Oxford. Applied linguistics, 24(2), 197-222.
- DE COSTA, P. 2011. *Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China*. Monterey. System, 39(3), 347-358.
- DEL VALLE, J. AND L. GABRIEL-STHEEMAN. 2002. “nationalism, hispanismo and monoglossic culture” en José del Valle y Gabriel- Stheeman (eds.): *The Battle over Spanish between 1800 and 2000*. Language ideologies and Hispanic intellectuals, Londres/nueva York: Routledge, 1-13.
- DÍAZ, C., L. JANSSON Y A. NEIRA. 2011. *Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera*. Antioquía. Revista Lasallista de investigación, 8(2), 53-60.
- DÍAZ, C. Y M. RODRIGUEZ. 2016. *Las creencias pedagógicas de docentes universitarios de inglés acerca de su rol y el de sus estudiantes en el proceso didáctico*. Concepción. Paideia, revista de educación, (47).
- DURANTI, A. 1997. *Linguistic anthropology*. New York. Cambridge University Press.
- DURANTI, A. 2003. *Language as culture in U.S. anthropology*. Chicago. Current Anthropology 44(3): 323-346.
- DURANTI, A. 2005. *History of Linguistic Anthropology*. Oxford. Encyclopædia of Life Support Systems. EOLSS Publishers.
- EAGLETON, T. 2001. *La Idea de cultura*. Barcelona [etc.]. Paidós.
- ESPIÑOZA, M. 2015. *El hablante nativo como modelo de norma pragmática: su caracterización e implicancias en pragmática de interlengua*. Santiago. Onomazein Revista de Lingüística, Filología y Traducción, (32), 112-226. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.32.12>
- ERRINGTON, J. 2008. *Indonesian(s) Authority*. Santa Fe. School for advanced research press. In P.V. Kroskirty (ed.): 205-27
- FAIRCLOUGH, N. 2006. *Language and globalization*. Londres. Routledge
- FOLEY, W. 1997. *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Malden. Blackwell.
- FOWLER, R. 1996. *On critical linguistics*. Londres/Boston. Texts and practices: Readings in critical discourse analysis
- GEERTZ, C. 1973. “Thick description: toward an interpretive theory of culture”, in: *The interpretation of cultures: selected essays*. New-York/N.Y./USA etc. Basic Books, pp.3-30
- GEERTZ, C. 2005. *Deepplay: Notes on the Balinese cockfight*. Cambridge. Daedalus, 134(4), 56- 86.
- GROVES, J. 2010. *Error or feature? The issue of interlanguage and deviations in non-native varieties of English*. Hong Kong. HKBU Papers in Applied Language Studies, 14(1), 108- 29.
- HALL, S. 2003. “Introducción: ¿quién necesita identidad?”. Buenos Aires: Amorrortu. En Hall, Stuart y Du Gay, Paul (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13–39).

- HILL, J. 1985. *The grammar of Consciousness and the Consciousness of grammar*. Hoboken American Ethnologist 12:725-737
- HILL, J. 1998. "Today There is No Respect": Nostalgia, "Respect", and Oppositional Discourse in Mexicano (Nahuatl) Language Ideologies. Antwerp. Pragmatics. In B.B. Shieffelin et al. (eds.): 103-22
- HILL, J. 2005. *Intertextuality as Source and Evidence for Indirect Indexical Meanings*. Hoboken. Journal Of Linguistic Anthropology, 15(1), 113-124. <http://dx.doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.113>
- HULT, F. 2012. *English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice*. Medford. TESOL Quarterly, 46(2), 230-257.
- HYMES, D. 1963. *Notes toward a history of linguistic anthropology*. Amsterdam. Anthropological linguistics, 59-103.
- IRVINE, J. AND S. GAL. 2000. *Language ideology and linguistic differentiation*. En P. Kroskrity (Ed.), Regimes of language: Ideologies, politics, and identities (pp. 35-84). Santa Fe, NM. School of American Research Press.
- IVANOV, V. 2008. *Bakhtin's theory of language from the standpoint of modern science*. Londres. Russian Journal of Communication, 1, 245-265.
- IYER, R., M. KETTLE, A. LUKE AND K. MILLS. 2014. *Critical applied linguistics*. Londres. The Routledge Companion to English Studies, 317-332.
- JAFFE, A. 2003. *Talk around text: literacy practices, cultural identity and authority in a corsican bilingual classroom*. Londres. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6(3), 202-220.
- JENKINS, J. 2006. 'Points of view and blindspots: ELF and SLA,' International Journal of Applied Linguistics 16/2: 137-62.
- JENKINS, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- JENKINS, J. 2009a. 'English as a lingua franca: Interpretations and attitudes,' World Englishes 28/2: 200-7.
- KACHRU, B. 1986. *The alchemy of English*. Oxford. Pergamon.
- KHANSIR, A. 2012. *Error analysis and second language acquisition*. Finlandia. Theory and practice in language studies, 2(5), 1027.
- KIRKPATRICK, A. 2007. *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- KROSKRITY, P. AND M. FIELD. 2009. *Native American language ideologies: Beliefs, practices, and struggles in Indian country*. Arizona. University of Arizona Press.
- KROSKRITY, P. 2010. *Language ideologies – Evolving perspectives*. In J. Jaspers, J.-O. Östman, and J. Verschueren (Eds.), Society and language use (pp. 192-211). Amsterdam. John Benjamins.
- KROSKRITY, P. 2013. *Discursive Discriminations in the Representation of Western Mono and Yokuts Stories: Confronting Narrative Inequality and Listening to Indigenous Voices in Central California*. Indiana. Journal of Folklore Research, 50,145-174.

- KORMOS, J. AND TH. KIDDLE. 2013. *The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile*. Monterey.System, 41(2), 399-412. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006>
- KORMOS, J., TH. KIDDLE AND K. CSIZER. 2011. *Systems of Goals, Attitudes, and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation*. Oxford. Applied Linguistics, 32(5), 495-516. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr019>
- LABOV, W. 1968. *A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City*. Washington. Volume II: The Use of Language in the Speech Community.ISO 690
- LABOV, W. 1972. *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (Vol. 3). Pennsylvania. University of Pennsylvania Press.ISO 690
- LABOV, W. 2006. *The social stratification of English in New York city*. Cambridge. Cambridge University Press.ISO 690
- LAGOS, C. 2012. *Mapudungún en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos*. Concepción. RLA, 50(1), 161-190.
- LAGOS, C. 2015. *El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?* Santiago. Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52(2), 84-94. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.7>
- LAGOS, C. 2017. *Antropología Lingüística y Contacto Lingüístico: Ideologías Lingüísticas en conflicto en contextos escolares de Pitril y Callaqui, Alto Bío Bío*. Temuco. Lenguas y Literaturas Indoamericanas, no19, volumen 1, año 2017:61-81
- LAGOS, C., M. ESPINOZA AND D. ROJAS. 2013. *Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology*. Londres. Current Issues in Language Planning 14:403-418.
- LAGOS, C., M. ESPINOZA Y D. ROJAS. 2014. *Ideologías lingüísticas en torno al mapudungun: una aproximación desde la lingüística antropológica aplicada a la promoción y revitalización de la lengua mapuche*. En, Sonia Montecino (Ed.) Coyunturas pasadas y presentes de los pueblos originarios, 83-112 Santiago de Chile. Salesianos impresiones.
- LARSEN-FREEMAN, D. AND M. ANDERSON. 2013. *Techniques and Principles in Language Teaching* 3rd edition. Oxford. Oxford university press.
- LEECH, G., M. DEUCHAR AND R. HOOGENRAAD. 2006. *English grammar for today*. Londres. Macmillan.
- LINDEMANN, S. 2005. *Who speaks "broken English"? US undergraduates' perceptions of non-native English*. Amsterdam. International Journal of Applied Linguistics, 15(2), 187-212. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00087.x>
- LIPPI-GREEN, R. 2006. *Language Ideology and Language Prejudice*. In E. Finegan and J.R. Rickford (Eds.), *Language in the USA* (pp. 289-304). Cambridge. Cambridge University Press.
- LOETHER, CH. 2009. *Language revitalization and the manipulation of language ideologies: a Shoshoni case study*. See Kroskrity and Field 2009, pp. 238-54. Arizona. University of Arizona Press.
- MCBRIDE, K. 2009. *Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Talca. Revista Universum, 24(2), 94- 112.

- MACINTYRE, P., S. BAKER, R. CLÉMENT AND L. DONOVAN. 2002. *Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students*. Michigan. Language learning, 52(3), 537- 564.
- MAKIHARA, M. AND B. SCHIEFFELIN. 2007. *Consequences of contact: Language ideologies and sociocultural transformations in pacific societies*. Oxford. Oxford UP.
- MCÉWAN-FUJITA, E. 2010. *Ideology, Affect, and Socialization in Language Shift and Revitalization: The Experience of Adults Learning Gaelic in the Western Isles of Scotland*. Cambridge. Language in Society 39:27-64
- MEDGYES, P. 1999. *The non-native teacher*. Ismaning. Hueber.
- MEEK, B. 2007. *Respecting the Language of Elders: Ideological Shift and Linguistic Discontinuity in a Northern Athapascan Community*. Hoboken. Journal of Linguistic Anthropology, 17(1), 23-43. <http://dx.doi.org/10.1525/jlin.2007.17.1.23>
- MESSING, J. 2007. *Multiple Ideologies and Competing Discourses: Language Shift in Tlaxcala, México*. Kentucky. Language in Society 36:555-577
- MILROY, J. 2001. "Language ideologies and the consequences of standardization". Hoboken. Journal of Sociolinguistics 5(4), 530-555.
- MORALES, S. Y A. FERREIRA. 2008. *La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico*. Concepción. RLA, 46(2), 95-118
- MOSCOVICI, S. 2011. "An essay on social representations and ethnic minorities". New York. Social Science Information 50 (2011): 442-461.
- NAVARRETE, J. 2000. *El muestreo en la investigación cualitativa*. Lima. Investigaciones sociales, 4(5), 165-180.
- NIEDZIELSKI, N. AND D. PRESTON. 2003. *Folk linguistics* (Vol. 122). Berlin and New York. Mouton de Gruyter.
- NUNAN, D. 2001. *English as a Global Language*. Alexandria. TESOL Quarterly, 35(4), 605-606. doi:10.2307/3588436
- OCHOA, T., C. DÍAZ, P. ALARCÓN, M. QUINTANA Y L. RAMOS. 2014. *Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés*. Bogotá. Revista Folios, (39).
- OJEDA, P. Y J. ALVAREZ. 2014. *Elementos para la construcción social del chedungun a partir del discurso en torno a la lengua de hablantes bilingües de la VIII Región*. Santiago. Boletín de Filología 49(2):45-61.
- OJEDA, P. Y C. LAGOS. 2013. *Elementos de la Filosofía de la Ciencia para la Caracterización de la Producción Lingüística Chilena Actual (2008-2009)*. Santiago. Lenguas Modernas, (39), 83-101.
- OSWALT, W. 1986. *Life Cycles and Lifeways: An Introduction to Cultural Anthropology*. Palo Alto, CA. Mayfield.
- O'ROURKE, B. AND F. RAMALLO. 2013. *Competing ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia*. Cambridge. Language in Society, 42(3), 287-305. doi:10.1017/S0047404513000249
- OTTENHEIMER, H. 2013. *The Anthropology of language*. Belmont. Wadsworth Cengage Learning.

- PAN, L. AND D. BLOCK. 2011. *English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs*. Monterey. System, 39(3), 391-402. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.011>
- PAVEAU, M. 2011. "Do non-linguists practice linguistics? An anti-eliminative approach to folk theories". Amsterdam. AILA Review, 24, 40-54.
- RAJAGOPALAN, K. 2007. Por una Lingüística Crítica. En *LinguasandLetras* ISSN: 1517-7238 vol. 8 n° 14
- PENNYCOOK, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. New York, NY: Longman.
- PENNYCOOK, A. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum
- PENNYCOOK, A. 2007a. *Global Englishes and transcultural flows*. London, England Roudedge.
- PENNYCOOK, A. 2007b. *The myth of English as an international language*. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 90-115). Clevedon, England. Multilingual Matters.
- PÉREZ DE ARCE, F. Y C. LAGOS. 2016. *Ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungún en los actores del sistema educativo chileno: Un estudio de caso en el Instituto Nacional*. Tesis de Magister. Santiago. Universidad de Chile
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press
- RAZFAR, A. AND J. RUMENAPP. 2012. *Language ideologies in English learner classrooms: critical reflections and the role of explicit awareness*. Londres. Language Awareness, 21(4), 347- 368. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.616591>
- RAZFAR, A. 2006. *Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse*. Amsterdam. Linguistics and Education, 16(4), 404-424. ISO 690
- RAZFAR, A. 2012. *Narrating beliefs: A language ideologies approach to teacher beliefs*. Malden. Anthropology and Education Quarterly, 43(1), 61-81. ISO 690
- ROJAS, D. 2012. *Actitudes lingüísticas de hispanohablantes en Santiago de Chile: Creencias sobre la corrección idiomática*. Santiago. Onomázein Revista De Lingüística, Filología y Traducción, (26), 69-93.
- SCHIEFFELIN, B., K. WOOLARD AND P. KROSKRITY. 1998. *Language Ideologies, Practice and Theory*. Oxford. Oxford University Press.
- SCHIEFFELIN, B. 2000. *Introducing Kaluli Literacy: A chronology of influences*. En *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, editado por P. V. Kroskrity, pp. 293-327. Santa Fe. School of American Research Press.
- SCHMIDT, R. 2007. *Defending English in an English Dominant World: The Ideology of the "Official English" Movement in the United States*. En Alexandre Duchene and Monica Heller (Eds.) *Discourses of Endangerment*, 197-215. London: Continuum.
- SIEGEL, J. 2006. "Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. Amsterdam. Linguistics and Education", 17(2), 157-174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.002>
- SILVERSTEIN, M. 1979. *Language Structure and Linguistic Ideology*. En Paul Clyne, William Hanks, and Carol Hofbauer (Eds.) *The Elements: A Parasection on Units and Levels*, 193-247. Chicago. Chicago Linguistics Society.

- SMART, G. 2008. *Ethnographic-based discourse analysis*. Chicago. *Advances in Discourse Studies*, 56.
- TÉVAR, J. 2014. "A native accent is always attractive": *Perception of British varieties by EFL Spanish students*. Santiago. *Lenguas Modernas*, 43, 45-77.
- VERMEER, A. 2000. *Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data*. Tilburg. *Language Testing*, 17(1), 65-83. <http://dx.doi.org/10.1177/026553220001700103>
- WASEEM, F. AND S. ASADULLAH. 2013. *Linguistic domination and critical language awareness*. Amsterdam. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 70, 799-820.
- ZHANG, M. AND H. PROVINCE. 2011. *Error Analysis and Interlanguage*. Chicago. *Focus*, 1, 85-94.