

## Percepciones acerca de la relevancia del acento como-nativo entre docentes de lengua extranjera

*Perceptions on the relevance of the native-like accent among foreign language teachers*

**RESUMEN:** En el pasado, se creía que el acento como-nativo era sinónimo de corrección, pues este respondía a la necesidad de acercarse enormemente al ideal que representaba el hablar como un nativo. En este sentido, parecería que el hecho de hablar un inglés acentuado por la L1 puede crear perspectivas negativas o bajas expectativas de desempeño profesional entre docentes del mismo ramo en un contexto mexicano, generando prejuicios inevitablemente. Por ello, este estudio intenta analizar las perspectivas de 19 docentes de inglés como lengua extranjera de nivel secundaria respecto a la relevancia del acento como-nativo para el desarrollo y la realización de cursos de desarrollo profesional en su área. Los instrumentos que se emplearon fueron un cuestionario abierto, una escala de intensidad y una escala Likert. Los resultados arrojaron que la identificación del acento no nativo influyó significativamente en las perspectivas de los docentes de inglés respecto al conocimiento y habilidades de los hablantes que escucharon, para impartir un curso de desarrollo profesional para maestros de inglés, aún sin conocer sus antecedentes lingüísticos, preparación profesional o experiencia en el uso del idioma en contexto real de comunicación.

**PALABRAS CLAVE:** Percepciones, discriminación, pronunciación, acento.

**ABSTRACT:** In the past, it was thought that the native-like accent in speakers was a synonym of appropriateness, since it fulfilled the need to be close to the ideal of talking like a native speaker. In relation to that, it seemed that teachers of English, who displayed a strong accent influenced by their L1, could generate negative perspectives or low expectations in teachers of the same field in a Mexican context, which could easily be transformed into prejudices. That is the reason why this study tries to analyze the perspectives of 19 middle school teachers of English as a Foreign Language (EFL). The instruments used to carry out this research were an open questionnaire, an intensity scale and a Likert scale. Results showed that the identification of the non-native accent influenced, meaningfully, the EFL teachers' perceptions on their knowledge and necessary traits to carry out a professional de-

Ivonne Citlalli

Tinoco Benites

citlavi2@gmail.com

Universidad Autónoma del

Estado de México

Recibido: 10/02/2018

Aceptado: 30/11/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / JUNIO 2018

ISSN 2007-7319

velopment (PD) course for teachers of English, even if they did not know anything about the speakers' linguistic background, professional preparation or experience using the English language in a real context of communication.

**KEYWORDS:** Perceptions, discrimination, pronunciation, accent.

## Introducción

En este documento se presentan los resultados de una investigación de campo realizada en un municipio ubicado al sur del Estado de México, desarrollada con docentes de inglés como lengua extranjera para determinar si la identificación del acento no nativo tiene influencia en las percepciones de la competencia profesional y lingüística de otros docentes de la misma área. De ser así, nos proponemos analizar en qué medida estas percepciones afectan sus expectativas acerca del desempeño de aquellos que dirigen cursos de desarrollo profesional (DP) en el estudio y enseñanza del inglés. En teoría, la importancia del acento no parece ser tan grande frente a la necesidad de preparar alumnos y maestros para comunicarse de manera efectiva, pero ciertamente la realidad puede distar de lo que dicta la teoría.

Es por lo anterior que para realizar esta investigación se seleccionaron docentes del mismo nivel pero que se desempeñan en diversas comunidades de la misma zona escolar, con diferentes niveles de dominio del idioma (ver la sección de metodología), experiencia frente a grupo y de exposición a la lengua en contextos reales de uso de la misma. Partimos del hecho de que las perspectivas de una persona pueden variar en gran medida dependiendo del contexto donde se desenvuelva el sujeto y su experiencia de acercamiento al idioma. Dichas perspectivas pueden convertirse fácilmente

en prejuicios, lo cual parece ocurrir frecuentemente con los docentes de lengua inglesa cuando toman cursos de desarrollo profesional, pero principalmente, de “dominio del idioma”.

## Antecedentes

Es importante mencionar que se han llevado a cabo diversos estudios acerca de la relevancia del acento y de las reacciones, conductas o actitudes que desencadena su percepción tanto en hablantes nativos como en no nativos del inglés en el ámbito educativo. Uno de ellos es aquel de Santana-Williamson (2002), estudio en el que se exploran las actitudes de los estudiantes de inglés como segunda lengua hacia los docentes nativos y no nativos del inglés en San Diego, California. La metodología se basó en el empleo de la técnica de *matched-guise*. Los alumnos escucharon un audio grabado por tres maestros nativos y tres no nativos. Los participantes respondieron a una encuesta acerca de cada variante mientras escuchaban. Los resultados señalan que las actitudes hacia los docentes estaban correlacionadas con la percepción del acento no nativo, no así con la preparación profesional. También se sugiere que la familiaridad del estudiante con el acento podría ser un factor determinante en la identificación del acento no nativo.

Otro estudio relacionado con este tema se llevó a cabo por Jaber y Hussein (2011), el cual tenía por objetivo investigar la va-

loración y la inteligibilidad de diferentes variedades de inglés no nativas, tales como: inglés-francés, inglés-japonés e inglés-jordano por hablantes nativos de inglés y sus actitudes hacia estos acentos extranjeros. Los investigadores utilizaron una encuesta en línea que estaba dirigida a hablantes nativos de inglés. Los materiales para este estudio fueron: un cuestionario y grabaciones de seis historias cortas diferentes, cada una fue grabada por un hablante no nativo de inglés. Los datos obtenidos indicaron que el acento jordano se considera como el más inteligible, seguido por el francés y, por último, el acento japonés en inglés. Los hablantes nativos también mostraron significativamente más actitudes positivas hacia el inglés jordano que al inglés francés e inglés japonés. Finalmente, la actitud positiva hacia esta variante dialectal fue reafirmada por los encuestados que asignaron a sus hablantes profesiones de mayor prestigio, tales como medicina y enseñanza.

Finalmente, un tercer estudio realizado por Gluszek y Dovidio (2010) se enfocó en el rol del acento no nativo y su poder sobre la percepción hacia la estigmatización, la discriminación y la generación de problemas de comunicación y pertenencia social y emocional. Este estudio demostró que los individuos con acentos no nativos experimentaban dos facetas diferentes pero relacionadas con la estigmatización: expectativas de estigmatización y problemas de comunicación. También se demostró en la segunda fase, que hablar con un acento no nativo estaba asociado de forma significativa con un sentimiento de no pertenencia.

En este sentido, es necesario decir que los estudios que se han realizado respecto al acento se relacionan con las actitudes

que los usuarios de la lengua (ya sean nativos o no nativos) muestran. Sin embargo, también existen algunos estudios que se enfocan en las causas que originan dichas actitudes, como lo son las percepciones de los hablantes, temática que se aborda en esta investigación.

La percepción es un término que ha sido definido desde la óptica de la psicología, ya que implica un proceso complejo que se desarrolla en la mente de los seres humanos, pero la definición de la percepción ha venido evolucionando desde los clásicos hasta la actualidad.

Por un lado, la psicología clásica de Neisser (1978) considera que la percepción era un proceso activo-constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva información y con los datos archivados en su conciencia, construía un esquema informativo anticipatorio, que le permitía contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo, según se adecuara o no a lo propuesto por su esquema. Por lo que se podría pensar que la apariencia de un individuo pudiera influenciar las percepciones de otros acerca de él.

Por otro lado, para la psicología actual, la percepción es más bien la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y las necesidades del perceptor. Es el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones, tal como apuntan Schiffman y Kanuk (2007). En este sentido, la percepción de un fenómeno puede darse con base en los sentidos involucrados en el proceso, por lo que se habla de diversos tipos de percepción, tales como la percepción del sonido o la percepción del habla en específico. Esta última, según Yantis (2002), se fundamenta en la

comprensión de cómo las señales acústicas se transforman en segmentos fonéticos y cómo estos son producidos por los hablantes y comprendidos por los escuchas.

Ahora bien, la pronunciación siempre se ha visto como una de las habilidades más difíciles de desarrollar en los alumnos de lengua extranjera (inglés), debido a las diferencias que existen entre ambos sistemas fonológicos. Esto ha generado que los aprendices reemplacen los sonidos que no tienen equivalentes en su propia lengua por los que sí conocen, ya que, según *Alcaez y Moody (1993)*, *el estudiante tiene una predisposición a asociar la producción de los sonidos nuevos con los sonidos que le son familiares en su lengua materna.*

Asimismo, la pronunciación y el acento son temas que se relacionan fuertemente y que a su vez causan polémica, ya que algunos autores consideran que la pronunciación se puede modificar con la práctica y a través de los años, sin embargo, existen otros autores como Fledge (1991) que establecen que, de acuerdo con su hipótesis *accented L2 input*, la creación de categorías fonéticas que pueden permitirle al estudiante producir y percibir de forma precisa está supeditada a que se le provea con un input que no esté acentuado por su L1 o bien que se parezca al nativo. Lo anterior, en el aula de lengua extranjera, depende mayormente de la propia pronunciación de su maestro de lengua o de sus compañeros de práctica. También hay autores que establecen una diferencia entre la pronunciación y el acento, diciendo que el acento es una característica del habla que nos acompaña por siempre, y que, según Burleson, (2007, citado por Bryla-Cruz, 2016: 3), puede caracterizarse como no nativo dependiendo

de la asimetría entre la lengua materna del hablante y la lengua meta.

En el pasado, el acento y la pronunciación no nativa eran considerados sinónimos de incorrección, aunque en la actualidad, existen autores como Blum y Johnson (2012, citados por Ballard, 2013) que consideran que no existe tal cosa como el inglés puro y propio. Sin embargo, aún hoy en día la creencia de la propiedad y la pureza del habla del inglés basada en la calidad de la pronunciación y la percepción del acento nativo o no nativo es tan arraigada que incluso se ha vuelto motivo de discriminación, como es el caso de algunos docentes de inglés de Arizona, quienes, según Jordan (2010, citado por Arboleda y Castro, 2012), fueron despedidos por el departamento de educación de ese estado por hablar con un inglés altamente acentuado. Este es un típico caso de discriminación lingüística, que se define como “las ideologías y prácticas que están siendo usadas para legitimar, regular y reproducir una división desigual de poder y recursos definidos sobre la base de la lengua”. (Skutnabb-Kangas, 1988: 13).

Ahora, si bien es cierto que una buena pronunciación contribuye en gran medida a la comprensión del mensaje emitido por el hablante no nativo, también es cierto que el sonar como-nativo no debería ser una meta que docentes y alumnos de una lengua extranjera debieran plantearse, ya que, tal como Tajeddin (2016) señala, la meta de la enseñanza de la lengua no radica en sonar como-nativo, sino en establecer un proceso de comunicación.

Sin embargo, el deseo de acercarse a la pronunciación del nativo es un fenómeno que parte de la idealización del hablante

nativo. El inglés “es visto como la provincia del hablante nativo idealizado, algo que él o ella ya posee y a lo que el externo aspira imperfectamente” (Leung, Harris y Ramp-ton, 1997: 9). Por esto, existe la creencia de que el hablante nativo es el dueño del conocimiento absoluto sobre su lengua y que él es el único que puede usarla de manera apropiada, perdiendo de vista que en la actualidad la gran mayoría de los hablantes del inglés no son nativos.

Por lo anterior, se puede inferir que, si la pronunciación del aprendiz tiene similitudes con la del nativo, la persona que le escucha podría crearse la idea de que el hablante está haciendo un correcto uso del idioma, incluso aunque su empleo del vocabulario y estructuras gramaticales sea deficiente. De igual forma, se podría asumir que las opiniones desfavorables acerca del acento, según Kamisili y Dugan (1997), pueden convertirse fácilmente en prejuicios respecto del dominio de la lengua de hablantes con un fuerte acento de su L1, así como de su preparación profesional y de aspectos propios de su identidad, tales como su lugar de origen, su estatus socioeconómico, su estado de inmigrante e incluso su carácter.

Ahora bien, si le sumamos aspectos de orden visual, como la apariencia física del hablante, se crea el fenómeno de “*accent hallucination*, que se presenta cuando el prejuicio por parte del hablante lo lleva a la percepción de una forma estigmatizada (incluso cuando esta no exista en realidad)” (Fought, 2006 citado por Bryla-Cruz, 2016: 28). Este tipo de fenómeno pasa recurrentemente entre los docentes de lengua inglesa cuando toman cursos de desarrollo profesional, principalmente

para mejorar su dominio sobre el idioma, pero en ocasiones también ocurre cuando se trata de cursos de índole pedagógica. Es por ello por lo que para esta investigación se empleó la técnica de *matched-guise*, en la que solo se hace uso de un audio de dos hablantes elegidos para el estudio, ya que de otra forma el *accent hallucination* se presentaría inevitablemente, y lo que se pretende es eliminar el mayor número de fuentes de influencia para los participantes.

### Metodología

La presente investigación es de tipo exploratoria-descriptiva con un enfoque mixto. Se hizo un análisis descriptivo basado en los resultados de la aplicación de un cuestionario abierto de seis preguntas. Asimismo, se empleó la técnica de *matched-guise*, utilizando las muestras de dos variantes dialectales del inglés, una escala de intensidad de 4 elementos y una Likert de 8.

### Contexto

El estudio se realizó en un municipio ubicado al sur del Estado de México<sup>1</sup>. Este municipio oficialmente comprende una villa, cinco pueblos, treinta y cinco rancharías y dos caseríos que cuentan con todos los servicios públicos, por lo que es considerado un municipio semi-rural. Existen 16 escuelas en la zona escolar que ofrecen los servicios de educación secundaria en sector público y privado, sin embargo, solo se consideraron 12 que corresponden al sec-

---

<sup>1</sup> Atendiendo a los términos de confidencialidad y ética establecidos en el consentimiento para el desarrollo de la investigación, se ha decidido no explicitar el lugar preciso y número de zona escolar donde se realizó el estudio.

tor público, porque son las que se toman en cuenta dentro de las estadísticas de la supervisión escolar de la zona en cuestión.

Para la selección de los participantes se empleó un muestreo naturalista, pues se incluyó a los 19 docentes que laboran en esa zona escolar. Todos los docentes imparten otras asignaturas aparte de la de Lengua Extranjera, sin embargo, únicamente 15 de ellos cuentan con estudios en el área de lengua extranjera, por lo que se debe agregar que el enfoque que se le dio a esta investigación versa sobre la profesión, no sobre los estudios de lingüística previos de los docentes involucrados. Además, es importante destacar que la totalidad de los participantes ha recibido cursos de desarrollo profesional a nivel lingüístico y pedagógico cada año al menos una o dos veces, por lo que todos pueden ser incluidos en el estudio debido a que la temática versa en las percepciones de los docentes y no en su dominio de la lengua. Este es un tema que ciertamente se trata más detalladamente en el apartado de las conclusiones.

Es importante destacar que la mayoría de los participantes pertenece al género femenino (16 de 19), quienes se encuentran entre los 30 y 39 años de edad. Con relación a su dominio del idioma, es preciso señalar que solo 13 de los docentes participantes tienen certificaciones de nivel de idioma, que avalan que 6 de ellos cuentan con nivel A1, 6 tienen nivel A2 y 7 nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua (MCER). Sin embargo, solo 5 de ellos manifiestan haber tenido estancias cortas (de uno o dos meses máximo) de estudios de la lengua en países como Estados Unidos y Canadá. No

obstante, 9 de los 19 docentes afirman haber tenido maestros nativos del inglés (algunos dentro del país), así como maestros no nativos; 8 aseguran que únicamente han tenido maestros no nativos de la lengua; 2 más señalan que solamente han tenido maestros nativos.

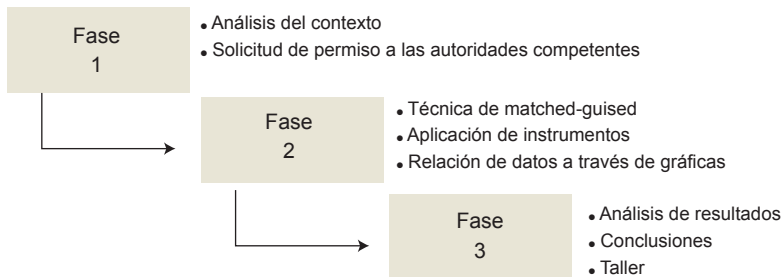
#### *Diseño de la investigación*

La investigación se realizó en tres fases, como se muestra en la figura 2.1. En la primera fase, se solicitó el consentimiento y apoyo de las autoridades educativas a cargo de educación secundaria, a través de la supervisión escolar para poder convocar a los 19 maestros de la zona y llevar a cabo el estudio en una sola reunión para que no existiese ningún tipo de filtro de información que pudiera afectar los resultados posteriores de los docentes que quedaran pendientes en dado caso.

Una vez reunidos los docentes de la zona, se inició el proceso de investigación, analizando los antecedentes de los docentes participantes con un cuestionario abierto o no restringido de seis preguntas (ver anexo A), ya que “presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos, el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado” (Osorio, 2009: 3) y permite al investigador obtener respuestas de mayor profundidad.

Con base en los resultados del cuestionario, se pudieron analizar los antecedentes de los docentes participantes y sus experiencias previas no solo respecto al empleo de la lengua, sino también a su entrenamiento formal, su exposición al uso de la lengua real en contexto y sus considera-

Figura 2.1. Fases de la investigación



ciones personales sobre la importancia del acento y los atributos principales que debe tener un maestro de lengua en ese tenor.

Posteriormente en una segunda fase, se empleó la técnica de *matched-guise* que, según Solís (2002), implica el hecho de grabar sujetos que usan diferentes variedades lingüísticas y pedir a los entrevistados evaluar las cualidades personales de los individuos grabados. En este caso, se emplearon las grabaciones extraídas de *the speech accent archive*<sup>2</sup>, el cual contiene un gran número de muestras de voz de hablantes de diversas lenguas a nivel mundial a quienes se les pidió leer un mismo texto. Los hablantes fueron clasificados por región, edad, género, años de empleo de la lengua, lengua materna, otras lenguas que el proveedor de la muestra también habla y el método del cómo se aprendió la lengua. Las muestras de audio elegidas para llevar a cabo el *matched-guise* fueron dos. Ambos sujetos son no nativos del inglés con residencia actual en los Estados Unidos y con

el español como lengua materna. Los dos hablantes leyeron el mismo texto.

Los hablantes de las muestras utilizadas son de género femenino. La primera mujer (ver imagen 1) tiene 48 años, nació en Monterrey y aprendió el italiano como tercera lengua. De igual manera, aprendió el inglés académico formal desde los 10 años de edad, pero solo ha sido usuaria activa del inglés por 22 años; además, su acento está fuertemente influenciado por su L1. La segunda mujer (ver imagen 2) tiene 26 años, nació en la ciudad de Toluca y no tiene preparación alguna en otra lengua que no sea el inglés y el español, este último es su lengua materna. Comenzó sus estudios formales en el aprendizaje del inglés a la edad de 10 años al igual que la primera hablante, pero ha sido usuaria activa de la lengua por 16 años. Esto quiere decir que, a diferencia de la primera, la segunda hablante no tuvo ningún periodo de pasividad o abstención en el uso del inglés como medio para la comunicación, lo que puede tener gran relación con la reducción de su acento.

<sup>2</sup> The speech accent archive is used by people who wish to compare and analyze the accents of different English speakers.

Imagen 1 Inglés acentuado



# the speech *accent* archive

how to browse search resources about

---

[new search](#)

**Biographical Data**  
*birth place:* monterrey, mexico ([map](#))  
*native language:* spanish (spa)  
*other language(s):* italian  
*age, sex:* 48, female  
*age of english onset:* 13  
*english learning method:* academic  
*english residence:* usa  
*length of english residence:* 22 years

▶ 0:00 / 0:28 🔊 ⬇️

Phonetic Transcription:


*spanish118* Elicitation Paragraph:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

no transcription yet

**Key:**  
blue = potential areas for this generalization  
red = actual areas for this generalization

Imagen 2 Inglés como-nativo



# the speech *accent* archive

how to browse search resources about

---

[new search](#)

**Biographical Data**  
*birth place:* toluca, mexico ([map](#))  
*native language:* spanish (spa)  
*other language(s):* none  
*age, sex:* 26, female  
*age of english onset:* 10  
*english learning method:* academic  
*english residence:* usa  
*length of english residence:* 16 years

▶ ● 🔊 ⬇️

Phonetic Transcription:

*spanish122* Elicitation Paragraph:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

no transcription yet

**Key:**  
blue = potential areas for this generalization  
red = actual areas for this generalization



En esta fase, también se aplicó el segundo instrumento (ver anexo B), la escala de intensidad de 4 elementos, ya que, según Murillo (2006), las escalas de intensidad o de apreciación estructuran las opiniones bajo formas de respuesta en abanico, según la evolución o grados de un continuum de actitud. Asimismo, se aplicó una escala Likert de 8, puesto que, según este autor, las afirmaciones que se proporcionan en la escala Likert pueden reflejar actitudes positivas o negativas hacia algo, mismas que van de la mano de las percepciones, ya que son en sí la consecuencia de estas. Además, se integró una pregunta abierta para conocer la opinión concreta del docente respecto al hablante como profesor de cursos de desarrollo profesional.

Con relación al cuerpo del instrumento, en la sección que corresponde a la escala de intensidad, los participantes debían decidir en una escala de 1 a 5 la fuerza del acento que escuchaban, la comprensión que tenían del mensaje, y qué tan aceptable era la hablante como profesora de lengua en su opinión. Ahora bien, en la segunda sección, la escala Likert permitió que los participantes dieran a conocer su opinión acerca del rango de edad, estatus socio económico, nivel de estudios, y los posibles orígenes de las hablantes de las muestras, así como el dominio del idioma que, basados en la información acústica recibida, podían identificar.

#### *Discusión de resultados*

Como parte de la tercera fase, se analizaron los datos obtenidos y se relacionaron con las gráficas que se generaron a partir de las escalas de intensidad y Likert que se utilizaron. Los resultados del cuestionario arrojaron que 12 de los 19 docentes pre-

fieren tener docentes nativos como mentores en cursos de desarrollo profesional de cualquier tipo, debido a que, en su opinión, ellos podrían proporcionar una mejor enseñanza de los aspectos lingüísticos, ya que poseen la correcta pronunciación, fluidez y amplitud de vocabulario, aspectos necesarios para obtener mejores resultados en la práctica oral de la lengua. Además, también comentaron que es importante escucharlos, ya que ellos poseen un “acento perfecto”, diferente al de los no nativos, por lo que podrían proporcionarles ayuda en ese sentido. Finalmente, consideran que tienen mayor experiencia en el uso del idioma (en términos de tiempo) y que son más pacientes que los no nativos.

No obstante, cuando se les preguntó a los docentes si consideraban relevante que ellos poseyeran un acento como-nativo, los resultados mostraron que solo 7 de ellos estaban en comunión con esa idea, 6 se mantuvieron al margen u omitieron la pregunta y los 6 restantes manifestaron que no era de gran importancia. Estos últimos incluso mencionaron que el tener maestros con acento como-nativo propiciaba que los estudiantes se sintieran nerviosos o incómodos; mientras que cuando un profesor muestra un acento no nativo, esto les provee de confianza, comodidad y mayor apertura para el error. Por último, el hecho de que los no nativos hablen más lentamente que los nativos les permite comprender el mensaje con menor dificultad.

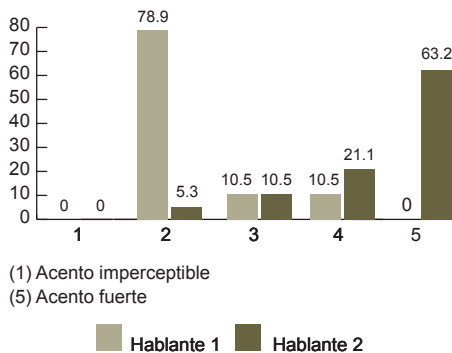
Sin embargo, al preguntarles si era importante que otros tuvieran un acento como-nativo, las opiniones se inclinaron por el sí, ya que 9 de ellos expresaron que el tener un acento como-nativo es importante para acostumbrar el oído de los alumnos

a ese tipo de sonidos para que la comunicación sea más efectiva; 2 participantes no contestaron la pregunta; otros 3 dijeron que la comprensión dependía más de la pronunciación y su práctica que de tener un acento como-nativo. Finalmente, 5 de ellos mencionaron que el tener un acento como-nativo no es necesario mientras el docente sepa explicar y que el acento no es el único recurso del cual se puede valer el docente para que se entienda lo que dice.

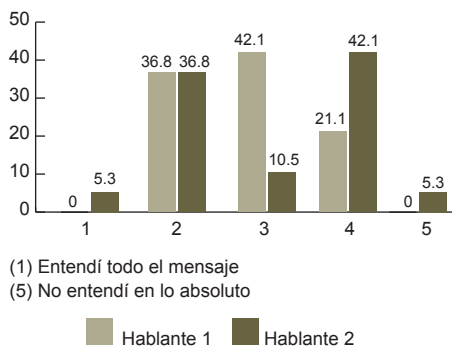
Ahora bien, en cuanto a las perspectivas creadas en los docentes a partir del análisis de las muestras de audio seleccionadas (ver gráfica 1), el 78.9% de los docentes determinó que el acento de la hablante 1 (con inglés acentuado) era casi imperceptible; mientras que el 63.2% dijo que el acento de la hablante 2 (acento como-nativo) era muy fuerte, entendiendo que por fuerte se referían a que el acento es muy parecido al de un nativo en lugar de que el acento sea marcado fuertemente por su L1. Con relación a la facilidad para la comprensión del mensaje emitido por ambas hablantes (ver gráfica 2), los participantes establecieron que existía una mínima diferencia del 5% entre una y otra, pero quien poseía la ventaja era la hablante 2. Nuevamente, cuando se les cuestionó respecto a la aceptabilidad de dichas hablantes para ser consideradas como maestras de inglés (ver gráfica 3), el 52.6% de los docentes eligió a la hablante 2 como aceptable, mientras que la misma cantidad de docentes decidieron que la hablante 1 era medianamente aceptable.

Otro tipo de percepciones de los docentes fueron recolectados a través de la escala Likert, y estos tienen que ver directamente con la identidad de los sujetos que escucharon, a quienes desconocían por completo.

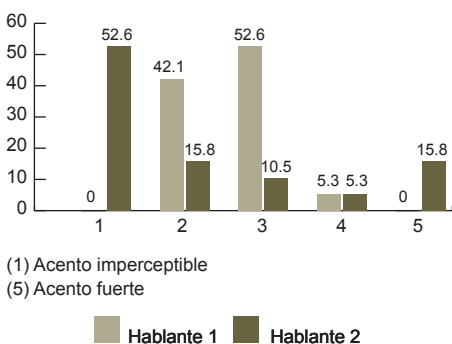
Gráfica 1. Identificación del acento



Gráfica 2. Comprensión del mensaje



Gráfica 3. Aceptabilidad de las variantes dialectales

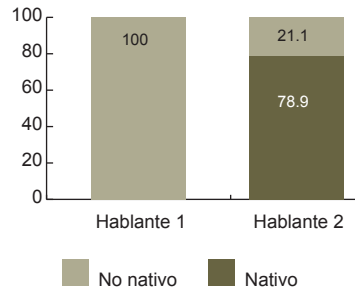


Por un lado, el 100% de los docentes determinó que la hablante 1 no era nativa del inglés basados en su acento y pronunciación (ver gráfica 4); mientras que con la hablante 2 solo el 21.1% percibió que también era no nativa y el resto la categorizó como nativa.

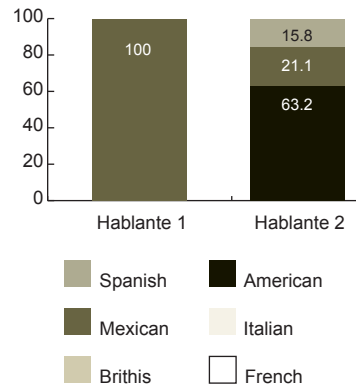
En cuanto a la nacionalidad (ver gráfica 5), nuevamente el 100% de los docentes dijo que la hablante 1 era de origen mexicano y el 63.2% de ellos creyó que la hablante 2 era de origen estadounidense. En relación al rango de edad, el 89.5% dijo que la hablante 1 estaba entre los 20 y los 30 años de edad, al igual que la hablante 2 con un 63.2%. En ambos casos los docentes consideraron que las hablantes pertenecían a la clase media, pero en cuanto a su preparación profesional (ver gráfica 6), las opiniones volvieron a dividirse estableciendo que el 52.6% de los docentes creía que la hablante 1 tenía como estudios máximos la licenciatura, un 42.1% dijo que tenía la preparatoria y un 5.3% de participantes creyeron que posiblemente tenía una maestría. Mientras que, en el caso de la hablante 2, el mayor porcentaje se dividió entre los que creían que tenía licenciatura (42.1%) y los que consideraban que tenía maestría (36.8%), siendo solo el 10.5% de ellos que se fueron a los extremos considerando de igual forma que podría tener solo la preparatoria o un doctorado.

Finalmente, los docentes evaluaron, con base en el sonido solamente, el probable nivel de idioma de las hablantes (ver gráfica 7), diciendo que la hablante 1 podría tener desde un A1 hasta un B2. La mayoría (42.1%) de ellos creyeron que el nivel más probable de dominio del idioma de la hablante era A2. En contraste, el

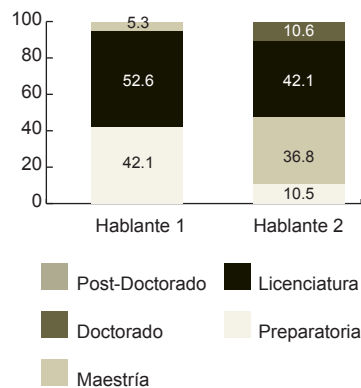
Gráfica 4. Percepción sobre el acento



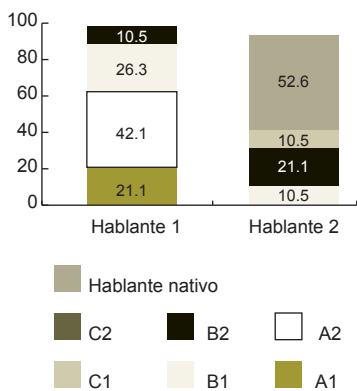
Gráfica 5. Percepción acerca de la procedencia



Gráfica 6. Percepción acerca de la preparación profesional



Gráfica 7. Percepción acerca del dominio del idioma.



52.6% dijo que la hablante 2 era nativa y el resto se dividió en opiniones desde el C1 hasta el A2.

### Conclusiones

Como se pudo notar en los resultados de los instrumentos aplicados, existen muchas variables a considerar cuando se trata del análisis de las perspectivas que un individuo puede tener acerca de algo, tales como el nivel de dominio del idioma que se posee, la exposición a la lengua en situaciones reales de uso de esta (como se da en países de habla inglesa), así como la experiencia positiva o negativa que el hablante de la lengua pudiera haber tenido en el pasado al momento de estudiarla o utilizarla de forma profesional, ya que si el docente tiene un nivel de idioma A1 y no ha tenido la oportunidad de tener docentes nativos del idioma, probablemente le será difícil identificar si un hablante es nativo o no. Asimismo, si el docente ha tenido experiencias negativas tratando de emplear el idioma, ya sea al escucharlo o al producirlo, el tener

a un docente con un acento como-nativo podría crearle inseguridad e incomodidad, tal como lo manifestaron en los cuestionarios los participantes que tuvieron la oportunidad de estar en países de habla inglesa o tomar clases con hablantes nativos.

En ese sentido, los resultados nos dicen que la mayoría de los participantes creen que el acento como-nativo no es importante mientras el mensaje sea comprensible, que el docente tenga conocimientos sobre la pedagogía de la enseñanza de la lengua, si son ellos quienes están sujetos a la evaluación de la competencia oral. Sin embargo, la mayoría concordó con que es necesario y hasta cierto punto deseable que el docente adquiriera un acento como-nativo, ya que de esa forma podría aprenderse de forma más eficaz y correcta, siempre y cuando se trate de otros docentes que puedan estar sujetos a sus juicios o prejuicios.

Es notable que, para los docentes participantes, el ideal del inglés correcto aún se inclina por el acento como-nativo, declarando que de esa manera se comprende mejor el mensaje y que de esta forma se puede aprender mejor. Lo anterior los motivó a elegir el acento como-nativo de la hablante 2 como el ideal para una profesora de cursos de desarrollo profesional en esta área, descartando a la hablante 1, sin conocer nada respecto a su preparación, generando inherentemente discriminación por esa variante dialectal del inglés, sin saber que era ella quien más experiencia tenía respecto al uso y estudio del idioma.

Al final de la investigación, se cuestionó a los docentes acerca de las razones que tuvieron para determinar que la hablante 2 era nativa, y entre ellas se encontraba el

hecho de que los aspectos como fluidez y entonación permitían que las oraciones se expresaran con mayor facilidad y rapidez. Además, los docentes aseguraron que habían notado que los sonidos característicos del inglés (que no existían en el español) estaban muy bien ejecutados, influyendo así en sus percepciones respecto a su preparación e identidad.

En conclusión, la hipótesis inicial se confirma, ya que, en efecto, la identificación del acento no nativo de la hablante 1 generó percepciones negativas y bajas expectativas respecto a su dominio del idioma y preparación profesional. Mientras que en el caso de la hablante 2, la identificación del acento como-nativo produjo altas expectativas y perspectivas muy positivas en los mismos ámbitos sin importar su preparación profesional o tiempo de exposición o estudio de la lengua.

Por lo tanto, es posible concluir que, pese a que la teoría dicta que el objetivo principal de la enseñanza del idioma es la comunicación, hoy en día, aún existen docentes de inglés no nativos que consideran que, para cumplir con el ideal de la corrección del idioma, se debe contar con un acento como-nativo y que aquel que se acerque a ese ideal puede considerarse competente. Asimismo, se pudo comprobar que las experiencias del hablante no

nativo, que tuvo exposición al uso de la L2 en un contexto real, tuvieron una gran influencia en la creación de sus expectativas, pues dicha exposición les permitió comparar de forma objetiva las ventajas y desventajas de tener hablantes nativos y no nativos de la lengua como sus profesores y eventualmente, modificaron sus percepciones con relación a la relevancia del acento como-nativo.

En suma, las percepciones de la mayoría de los docentes involucrados en esta investigación fueron fuertemente influenciadas por su experiencia, su nivel del idioma y el ideal de corrección con el que todavía comulgan y que los llevó a pensar que un acento-como-nativo podría ser una señal de potencial positivo en un prospecto a docente de DP. En ese sentido, es de gran importancia que los docentes reconozcan que así como el acento es un aspecto del habla que no es posible erradicar, también es cierto que es posible hacer que la fuerza con la que se manifiesta sea menos perceptible, empleando diversas técnicas de reducción de acento que tienen que ver con los elementos que ellos mismos identificaron como propiciadores del acento como-nativo, la entonación, la fluidez, la acentuación de las sílabas, el ritmo y la enseñanza formal de aspectos fonéticos que podrían facilitar la mejoría de la pronunciación.

## Referencias

- Alcaraz, E. & Moody, B. (1993). *Fonética inglesa para españoles*. Alcoy: Marfil.
- Kamisili, S. & Dugan, S. (1997). Nonnative speakers' speech perception of native speakers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED461266).
- Arboleda, A. & Castro, A. (2012). The Accented EFL Teacher: Classroom Implications. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 45-62.
- Ballard, L. (2013). Students Attitudes towards Accentedness of Native and

- Non/Native Speaking English Teachers. *MSU Working Papers in SLS*, 4, 47-73.
- Bryla-Cruz, A. (2016). *Foreign Accent Perception: Polish English in the British Ears*. New Castle: Cambridge Scholar Publishing.
- Gluszek, A. & Dovidio, J. (2010). Speaking with a Non-native Accent: Perceptions of Bias, Communication Difficulties, and Belonging in the United States. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 224-234.
- Jaber, M. & Hussein, R. (2011). Native Speakers' Perception of Non-Native English Speech. *English Language Teaching*, 4, 77-87
- Leung, C. Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker. Reified ethnicities, and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543-560.
- Murillo, F. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Neisser, U. (1978). Perceiving, Anticipating, and Imagining. *University of Minnesota Press, Perception and Cognition Issues in the Foundations of Psychology*, 9, 89-105.
- Osorio Rojas, R. A. (2009). El cuestionario. *Universidad de Antioquia, Facultad De Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión*, 9, 1-15.
- Santana-Williamson, E. (2002). ESL Students' Attitudes toward Native and Non-Native Speaking Instructors' Accents. *The CATESOL Journal*, 14(1), 57-72.
- Schiffman, L. & Kanuk, E. (2007). *Consumer Behavior*. New Delhi: Prentice-Hall.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*. (9-44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Solís, M. (2002). The Matched Guise Technique: A Critical Approximation to a Classic Test for Formal Measurement of Language Attitudes. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, (s/d): 1-6.
- Tajeddin, Z. & Adeh, A. (2016). Native and Non-Native English Teachers Perceptions of their Professional Identity: Convergent or Divergent? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 37-54.
- Yantis, S. (2002). *Stevens' Handbook of Experimental Psychology, Sensation and Perception*. New York: John Wiley and Sons.

Anexos

Anexo a. Cuestionario abierto

Nacionalidad: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Nivel de dominio del idioma: \_\_\_\_\_ Años de Experiencia: \_\_\_\_\_

Certificaciones: \_\_\_\_\_

Niveles que enseña: \_\_\_\_\_

1. ¿Alguna vez has estado en un país de habla inglesa? ¿Cuál? ¿Por cuánto tiempo permaneciste en él?

---

---

---

2. ¿Qué tipo de maestros tuviste cuando aprendiste inglés?

a) Nativos del idioma                      b) No nativos del idioma                      c) Ambos

3. ¿Qué tipo de maestros prefieres? Escribe tus razones.

---

---

---

---

4. Cuando recibes cursos de desarrollo profesional o de dominio del idioma ¿Qué es lo primero que piensas si escuchas que el acento del presentador no es nativo?

---

---

---

---

5. ¿Tu opinión ha llegado a cambiar durante el desarrollo del curso al que asistes? ¿Por qué?

---

---

---

---

6. ¿Consideras que los presentadores de los cursos de DP deberían tener un acento como-nativo? Explica tus razones.

---

---

---

---

---

---

Anexo b. Escalas de intensidad y likert

## SPEAKER 1

Click on the link and listen to the audio files and determine a score for each element enlisted below.  
[https://drive.google.com/file/d/1o51sl\\_KQ7ZWQ\\_11XqsQGO0DVx-7HMVnh/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1o51sl_KQ7ZWQ_11XqsQGO0DVx-7HMVnh/view?usp=sharing)

\* Required

1. Email address \*

---

2. How strong is the person's accent? \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
No accent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strong accent

3. How easy was to understand this speaker? \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Very easy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very Difficult

4. How much of this speech did you understand? \*

Mark only one oval.

		1	2	3	4	5	
I didn't understand anything	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I understood everything

5. How acceptable is this speaker as an English teacher? \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Acceptable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Not acceptable

6. In my opinion, this person is... \*

Mark only one oval.

- A native speaker  
 A non-native speaker

7. I think that her nationality is... \*

Mark only one oval.

- French  
 Italian  
 American  
 British  
 Mexican  
 Spanish



8. If you think the speaker is from Mexico, specify the region she might be from according to her accent... \*

Mark only one oval.

- The southern part of Mexico
- The Central part of Mexico
- The Northern part of Mexico

9. According to what you heard, what could be the speaker's range of age? \*

Mark only one oval.

- 15-19
- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Older

10. What socio-economical status do you think the speaker has? \*

Mark only one oval.

- She is in the low class
- She is in the middle class
- She is in the high class

11. What's her possible level of professional development? \*

Mark only one oval.

- High School
- BA. Degree
- Masters
- PHD (Doctorate)
- Post-Doctorate

12. What's her possible level of language command? \*

Mark only one oval.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- Native Speaker

13. If you were to take a PD course and this person was the deliverer, what would be your impression about her language and pedagogical command? Explain why. \*

---

---

---

---

---