

El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad

ZINEB BOUCHIBA GHLAMALLAH
Universidad de Orán

I. INTRODUCCIÓN

Desde siempre se ha mantenido, en la tradición educativa y en la opinión pública, la distinción entre hablante *nativo* y *no nativo*. En la enseñanza de las lenguas extranjeras, hemos visto que en el método directo (también llamado método *materno*), la palabra *directo* remitía al uso exclusivo de la lengua extranjera (LE) sin pasar por la lengua materna (LM). Como se fundamentaba en la observación de la adquisición natural de la misma, la gramática era implícita, y el ejercicio privilegiado era la conversación; el profesor no tenía que dar explicaciones, sino demostrar a partir de objetos, o utilizar la asociación de ideas. Entonces, cualquier hablante nativo podía servir para profesor ya que hablaba la LE, y no necesitaba ni explicar ni traducir nada.

Ese método prosperó lingüística y comercialmente entre finales del siglo XIX y principios del XX, época que Claude Germain (1993: 137) sitúa *antes* de la “era científica de la didáctica de las lenguas segundas”. ¿Quizás fue entonces cuando la imagen de locutor nativo alcanzó su apogeo, y el nativo pudo parecer insustituible. Pero, si ahora ese método ya está ‘fuera de servicio’, ¿por qué su oposición al no nativo perdura? Acaso, ¿*locutor* nativo es sinónimo de *profesor* nativo? o ¿su “natividad” le da automáticamente legitimidad para enseñar?

Indudablemente, esta oposición “crea una diferencia de estatus”¹ entre los dos, lo cual provoca un sentimiento de inseguridad bastante fuerte en el profesor no nativo. Para intentar comprender el porqué de tal oposición, parece pertinente preguntarse en qué se fundamenta el concepto de *nativo* empezando por aproximarse a la noción en la que se asienta su ‘natividad’: la de *lengua materna*.

2. ¿SE PUEDE DEFINIR LA NOCIÓN DE LENGUA MATERNA?

En un número de la revista “Langue Française” consagrado a la problemática de la “pertinencia” y la “autenticidad lingüística” de la noción de LM, Jean Didier Urbain (1982: 8) cuestiona la legitimidad del concepto a partir de varias preguntas (qué es, existe o es una ficción, cuál es su función, etc.); nos advierte que definirla no es nada evidente,² y que lo único evidente es su “frecuencia de uso en el discurso de los lingüistas”.

Del latín “maternus”, el calificativo materno se relaciona con la madre. La expresión *lengua materna* se utilizaba en latín, y fue un obispo quien la utilizó en francés, por primera vez, a mediados del siglo XIV, para designar una lengua “regional”³, en o-

1. Péter Medgyes citado por Héctor Barnés (2014).

2. Cf. discusiones sobre el término, por ejemplo en Dabène (1994: 8-27) y Romaine (1995: 19-22).

3. Lenguas romances de oc y de oïl.

sición “al latín, entonces lengua del saber y pensamiento”, una lengua de “bajo uso” y connotada peyorativamente (Urbain 1982: 9). Pasando al siglo XXI, podemos leer por ejemplo en la Encyclopédie Universelle (2012) que la lengua materna es “la primera lengua aprendida por un individuo que habla (dicho entonces *hablante nativo*) al contacto de un ambiente familiar cercano”. Esta definición parece muy clara, pero observamos, que si se precisa aquí el orden de adquisición, la noción de *lengua materna* remite a la de *hablante nativo*. Y si buscamos esta última noción, por ejemplo en un diccionario de lingüística y fonética (Crystal, 2008: 321) vemos que se usa para designar “alguien para quien una lengua particular es una primera lengua o lengua materna”⁴. O sea que una noción se define por la otra.

Al examinar las nociones de lengua materna, y de primera lengua, Alan Davies (2003: 16-17) observa que las dos *pueden ser diferentes*, ya que el aprendizaje puede darse con los padres con más de una lengua, y no es fácil saber cuál es la primera; también, una lengua (el inglés, en el ejemplo de Davies) puede ir poco a poco reemplazando la primera (el galés), y hacer que la primera pase a ser tan solo una “experiencia de niño”. La lengua del hogar, puede ser una lengua mixta o un conjunto de lenguas o dialectos⁵.

Finalmente, si consultamos la Enciclopedia del lenguaje y la educación, vemos que le expresión se usa para varias situaciones: Skutnabb-Kangas (2008) y su colaboradora definen la LM de acuerdo con cuatro criterios: *el orden de aprendizaje* (primera lengua aprendida); *la identificación* (lengua con la que el hablante se identifica o con la que los otros lo identifican); la competencia (lengua que mejor se domina); la función (lengua que más se usa). Puede haber un cambio de lengua materna, y se puede tener dos o más lenguas maternas⁶.

Con esta última definición que parece confirmar la que ya había enunciado la UNESCO en 2003, terminamos sin saber qué se puede designar con la expresión *lengua materna*. ¿Podemos decir que una lengua extranjera, si se usa más, es lengua materna? Si no sabemos qué podemos llamar exactamente LM, ¿podemos decir con precisión de qué lengua uno es nativo?

3. EL CONCEPTO DE HABLANTE NATIVO

Desde un punto de vista lingüístico, la dicotomía nativo/no nativo, se fundamenta en la concepción estructuralista del concepto de *lengua* y la noción chomskiana de “hablante-oyente ideal”. Para Chomsky (1970: 6), la “competencia” es el “conocimiento que el hablante/oyente tiene de su lengua”; gracias a esta competencia que se manifiesta a través de su actuación, el hablante de su lengua materna puede producir, comprender un número infinito de enunciados, y emitir juicios de aceptabilidad y gramaticalidad

.....
4. David Crystal (2008: 321): “*Native-speaker (n.)*: A term used in linguistics to refer to someone for whom a particular language is a first language or mother-tongue”.

5. Alan Davies (2003: 18): “The home language [...] may [...] in reality be a mixed language or a set of languages/dialects”.

6. Skutnabb-Kangas y Teresa Mc Carty (2008): “Mother tongue: Language(s) one learns first, identifies with, and/or is identified by others as a native speaker of; sometimes also the language that one is most competent in or uses most. There may be a change of mother tongue during a person’s lifetime according to all other criteria except the first. A person may have two or more mother tongues (“bilingualism / multilingualism as a mother tongue”).”.

sobre frases nunca oídas. Esto implica que las condiciones de realización de la actuación no son objeto de la lingüística; así lo afirma Chomsky (1970: 5):

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real.

En reacción contra esta concepción, Dell Hymes propone la de “competencia de comunicación”, porque para él, las realidades humanas en el estudio del lenguaje se deben tener en cuenta: Chomsky excluye los aspectos socio-culturales del lenguaje y los contextos de comunicación, mientras que para Hymes (1972: 278), “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática serían inútiles”; la competencia es a la vez conocimiento y saber hacer.

Un poco más de una década tras Hymes, la controversia sobre el concepto de *locutor nativo* y su “pendiente” *profesor nativo* se amplifica, mientras se desarrollan numerosos estudios sobre el bilingüismo⁷.

Los estudios sobre la dicotomía lingüística “locutor nativo/no nativo” y la categoría socioprofesional “profesor nativo/no nativo” están estrechamente relacionadas por el desliz semántico locutor-profesor. En los años 80, aunque la superioridad de la competencia “sin déficit” del locutor nativo seguía siendo considerada como una realidad indiscutible, dos publicaciones, las de Medgyes y Paikeday, empiezan a cuestionar la validez de la noción de *locutor nativo* y a llamar la atención sobre el profesor no nativo. Aunque aborda el tema hablando de esquizofrenia, el profesor de inglés húngaro Péter Medgyes (1983) es el que se considera como el primero quien se centra en la relación dicotómica entre profesores nativos y no nativos. El lexicógrafo Thomas Paikeday (1985: xiv) se pregunta en su libro *The Native Speaker Is Dead!*, por qué se le califica al locutor de “nativo”, y asegura que tiene que ver más con el *mito* que con la realidad: “the more I study it [the native speaker], the more it seems a myth propagated by linguists”.

Para Patrick Renaud (1998), hay que rezar por el difunto locutor nativo; es un “especimen” que se está buscando en vano, ya que el rasgo mismo de natividad es ilusorio y perverso. También Alan Davies (2004: 431-50) interroga la “utilidad” del concepto para la lingüística aplicada, y dice que le parece curioso que aunque la noción de LM no se llega a aprehender, la competencia del nativo se usa como referente para el conocimiento, y por ahí excluye al no nativo. Y para Martine Derivry-Plard (2006: 101) es un concepto que ha perdido su pertinencia científica y está totalmente “fuera de propósito”.

.....
7. A partir de los años sesenta, la concepción del bilingüismo concebido como la superposición de dos monolingüismos perfectos (cada lengua dominada por el bilingüe siendo homogénea y *sin contacto con la otra*) empieza a desmoronarse. Poco a poco se han ido desarrollando nuevos paradigmas de investigación (como el *code-switching*, o alternancia de códigos) que se centran mucho más en la realidad de la práctica lingüística (normal y corriente) de los bilingües, vista ya no como un hándicap en comparación con la excepcional perfección monolingüe, sino como una competencia específica y compleja.

Algunos investigadores⁸ proponen utilizar otro calificativo: Rampton (1990: 98-9) por ejemplo, considera que el uso del calificativo *experto* en lugar de *nativo* sería más apropiado, porque se refiere al conocimiento de la persona y no a su identidad. También Vivian Cook (2012) propone en los años 90, dos nociones: la de *multicompetencia* y la de *utilizadores de L2*; para él, la multicompetencia es la norma para el ser humano, porque la mayoría conoce más de una lengua. Si los hablantes de una lengua materna no se consideran como *aprendices* de su lengua durante toda la vida, por qué se deberían considerar de modo diferente los que aprenden una segunda lengua; por eso hay que llamar a los “multicompetentes: L2 users”. Finalmente, Castellotti (2011: 29-50) propone rotundamente “desnativizar” la enseñanza de las lenguas dejando de verla bajo el ángulo del nativo y apoyándose en la competencia plurilingüe.

A pesar de lo que se acaba de señalar brevemente (trabajos realizados hasta 2011 sobre la dificultad de definir la noción base de *lengua materna* y el cuestionamiento de la pertinencia científica del concepto de *locutor nativo* por los lingüistas y para la enseñanza de las lenguas extranjeras), cabe hacer constar que la oposición profesor nativo/no nativo no solo no ha perdido de su vigencia, sino que sigue siendo muy de actualidad, ya que más recientemente, se ha publicado un artículo sobre el tema, no en términos de oposición sino de *enfrentamiento* (Planet: 2014).

4. LA NOCIÓN DE INSEGURIDAD LINGÜÍSTICA

Derivry-Plard (2008: 190) afirma que “no puede haber confusión entre locutor y profesor de lengua: un locutor es rara vez profesor de lengua, y un profesor de lengua es siempre nativo de una o varias lenguas”. Sin embargo, por la importancia concedida a un referente normativo, el *locutor* ideal –constructo abstracto– se ha mudado en un locutor idealizado por la sociedad y el campo educativo, y concretado en la persona del *profesor* nativo. Así, se le ha dado al profesor nativo todas las calificaciones valorativas posibles: conocimiento de la propia cultura y dominio perfecto de la LM, autenticidad, fiabilidad, competencia y representatividad (Renaud 1998; Davies 2004).

Las representaciones fundamentadas en esa imagen del profesor inigualable, las exigencias de conformidad con la norma en la didáctica de las lenguas, y la percepción de la propia formación (según la calidad de los profesores, el prestigio del diploma obtenido y el nivel alcanzado) hacen inevitablemente que el profesor no nativo se cuestione sobre sus propias competencias (lingüística y profesional), busque dónde y cómo situarse en relación con las del profesor nativo, y sufra, consciente o inconscientemente, inseguridad.

Los estudios sobre la inseguridad se empezaron a publicar en los años sesenta. Louis-Jean Calvet (2000: 185) nos indica que es a Einar Haugen a quien debemos su primer uso a principios de los años sesenta, y es William Labov quien inició su desarrollo después, en varios textos:

.....
8. En los años 90, muchos otros investigadores que no citamos aquí se interesaron por el tema: ver por ej. en Braine (2005) la evolución de la investigación sobre los profesores de inglés no nativos.

Cette notion d'insécurité linguistique a, pourrions-nous dire, un certificat de naissance, elle apparaît, en anglais, en 1964, dans l'un des tout premiers textes de William Labov, [...]. En fait Einar Haugen avait, deux ans avant lui, parlé d'insécurité à propos de situations linguistiques, mais c'est Labov qui a développé cette notion [...].

De hecho, Einar Haugen (1962: 63), describe la inseguridad lingüística en términos de *schizoglossia que es, para él*, la enfermedad que padece el hablante que está expuesto a “más de una variedad de su propia lengua”, cuando una es considerada como correcta y otra no; su inseguridad puede manifestarse a través de “una inútil depreciación de sí mismo”⁹.

La aportación de Labov merece ser señalada aquí, porque sus trabajos muestran la importancia de tener en cuenta lo extra-lingüístico para explicar lo lingüístico; ha estudiado el proceso del cambio lingüístico en la comunidad neoyorquina¹⁰, basándose en encuestas sobre la estratificación social¹¹ de variables lingüísticas (la realización del fonema /r/) por un grupo de profesionales (hablantes de inglés) de diferentes clases sociales. Labov ha observado que los de la clase mediana, presentaban un caso característico de inseguridad lingüística, o sea, una diferencia entre su actuación y su autoevaluación, entre la valoración de su propia forma de pronunciar y su pronunciación efectiva, lo cual los lleva a modificar su pronunciación en función de los cambios de contextos. Hablando de la pequeña burguesía neoyorquina, Labov (1976: 183) explica que la inseguridad lingüística.

[...] se traduit chez eux par une très large variation stylistique; par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné; par un effort conscient de correction; enfin par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité.

O sea que su inseguridad se manifiesta en la percepción negativa que tienen de su propia forma de hablar, y en el esfuerzo hecho por corregir lo que no corresponde al habla que consideran más correcta. El cálculo del “índice de inseguridad lingüística” le sirve para estudiar esas diferencias, y más precisamente “l'écart entre la perception qu'ils [les locuteurs] se font de leur usage d'une langue et de leur 'image' de cette langue perçue comme idéale” (Labov 1976: 183-200). El cambio lingüístico se realiza mediante el esfuerzo de una clase social por aproximarse a otra cuya habla se considera como más prestigiosa, para progresar así en la jerarquía social; es la constante variación en el uso la que conduce al cambio.

Tras Labov y sus trabajos centrados en una categoría social específica, la investigación se ha extendido al francés y otros objetos de estudio, como las regiones geográficas, la escolaridad y la situación de diglosia y plurilingüismo.

9. Haugen (1962: 63): “Schizoglossia may be described as a *linguistic malady* which can arise with speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language. If the patient refuses to ‘leave his language alone’ we are assured by Robert A. Hall that he may also be afflicted by general *insecurity* which expresses itself as ‘false humility’ and ‘needless self-deprecation’”. El subrayado es nuestro.

10. Labov ha estudiado el cambio fonético en la isla de Martha's Vineyard y la variación social de la lengua en la ciudad de Nueva York.

11. La estratificación social es el “producto de la diferenciación y evaluación sociales”: definición de Bernard Barber (1957: s.p.), citado por Labov (1976: 95).

Es Michel Francard quien inicia los primeros intentos de teorización¹² de la noción de inseguridad lingüística a partir de investigaciones centradas no en la práctica lingüística misma, sino en las representaciones, normas subjetivas que la influncian y llegan así a cambiar la lengua. Francard (1993: 13) define la inseguridad lingüística (IL) en estos términos:

[...] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français 'pur', non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire.

En 1989, Francard realiza una encuesta en una comunidad rural belga, y analiza su situación de diglosia franco-valona: observa que su sentimiento de inseguridad se debe menos a la práctica de su habla regional que a la escolarización:

L'insécurité est en effet fortement liée à la scolarisation. Dans beaucoup de cas, l'instruction donne la connaissance de la norme, sans pour autant assurer la maîtrise pratique des registres. On arrive donc à ce résultat paradoxal que l'école, en principe libératrice, aggrave l'insécurité linguistique. Plutôt que d'amener l'élève à s'exprimer, elle le condamne souvent à se taire¹³.

Para él, la IL no se comprueba sistemáticamente en todos los locutores, sino depende del conocimiento que los mismos tienen de la lengua “legítima”, y de la conciencia que tienen de la distancia que hay entre la norma del habla de la comunidad valona y la del francés estándar. Ambos, conocimiento y representación sobre la lengua, los genera la escuela.

Otro desarrollo de la noción que nos interesa aquí –por ser la que se manifiesta hablando otra lengua– es el que propone otro lingüista francés. Si Labov investiga los fenómenos relativos a la inseguridad dentro de un mismo espacio lingüístico (el inglés), Louis-Jean Calvet (2000: 187) los estudia desde una perspectiva *interlingüística*, porque para él se deben tener en cuenta las numerosas situaciones del plurilingüismo:

[...] la inseguridad lingüística puede resultar tanto de la comparación de la propia habla con el habla legítima (y tenemos aquí un problema de forma lingüística en el marco de una misma lengua) como del estatus concedido a la misma e interiorizado por el locutor (y tenemos entonces un problema de estatus lingüístico que resulta de la comparación con el estatus de otra lengua).

Además de la inseguridad lingüística formal¹⁴ que se manifiesta cuando el locutor percibe su actuación verbal como una desviación de la norma correcta de la lengua, Calvet (1999) distingue:

.....

12. V.: Aude Bretegnier (2002: 12; 124).

13. Prefacio firmado por Jean Marie Klinkenberg, en Francard (1993: 7).

14. Puede tratarse de la misma lengua pero no del mismo país, como el caso de los belgas francófonos. V.: Bénit (2000: 125-140).

- La IL relacionada con el estatus de las lenguas en presencia: puede surgir en casos de falta de reconocimiento oficial, de lengua minoritaria¹⁵, o de situación de diglosia (dialecto y lengua estándar). El locutor habla una lengua o variedad de lengua que se percibe como no legítima.
- La inseguridad relacionada con la función de identificación de la lengua: el locutor (miembro de un grupo) habla una lengua o variedad diferente de la que usa la comunidad a la que pertenece o quiere pertenecer.

5. PROFESOR NO NATIVO E INSEGURIDAD LINGÜÍSTICA

La pertinencia comprobada del concepto de inseguridad como *formal, interlingüística y producida por la escolarización* permite decir que estas características se relacionan directamente con la categoría socioprofesional de los profesores de lenguas extranjeras no nativos, en particular si para estos, la inseguridad generada por su idioma, en su comunidad, se suma a la debida a la percepción negativa de sí mismo como profesor no nativo. La inseguridad se manifiesta en varios contextos y se puede observar en cualquier lugar donde esté el profesor de lengua extranjera no nativo. Consciente (por percepción propia o por la del entorno) de que su propia competencia será siempre menos valorada frente a la imagen tan perfecta del nativo, ¿cómo el profesor no nativo podría sentir seguridad¹⁶ lingüística y legitimidad profesional?

Los contextos que generan la inseguridad se pueden observar en el mundo entero¹⁷ y son a la vez educativos y sociales:

En el espacio anglófono, George Braine (1999)¹⁸ señala casos de discriminación en el empleo, y Rajendra Singh (1998) cuenta los que conciernen incluso a los profesores de inglés *nativos*, pero hablantes de una variedad “periférica”, o sea originarios de la India, de Singapur o Nigeria.

En Grecia, Maria Roussi (2009: 122-238) intenta averiguar, en su tesis doctoral, cómo los profesores de francés griegos viven esa inseguridad lingüística: los profesores entrevistados dicen tener un sentimiento de déficit lingüístico, sentir miedo y vergüenza; el contexto que la puede generar es dentro del aula, por la formación propia mirada como insuficiente, por la falta de práctica fuera del aula, con compañeros, nativos o no y con amigos, franceses y griegos.

Uno de los casos que pueden causar más inseguridad para el profesor es la preferencia que dan al nativo, esos alumnos con los que él está tan a gusto en su aula. Es que incluso cuando obtienen buenas notas (ver tabla infra) con los no nativos, los alumnos

.....

15. Como el francés en la provincia canadiense del Nuevo Brunswick. V.: Matthieu LeBlanc (2010).

16. “On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent *leur* norme comme *la* norme” (Calvet, 2009: 47). El subrayado es del autor.

17. Marek Kiczowski, ganador del [British Council Teaching English blog award](#), señala que 70% de todos los puestos de trabajo anunciados en [tefl.com](#) (mayor motor de búsqueda de empleo en el mundo para profesores de inglés) son para nativos.

18. Braine (1999) y Singh (1998): citado por Derivry-Plard (2006: 102).

mismos dicen preferir los nativos. En un cuestionario dirigido a 600 estudiantes de BTS¹⁹ por Martine Derivry-Plard (2008: 191), solo 8% de ellos contestan que prefieren un profesor no nativo para sus clases de inglés. Para ella, estos resultados confirman “una actitud general y abiertamente compartida” por la sociedad francesa.

En Francia, esa misma autora da unos ejemplos de anuncios publicados por la agencia nacional para el empleo en los que los nativos (de inglés, en este caso) no solo son solicitados, sino también “exigidos” tanto para la enseñanza como para asuntos de negocios. En todos los campos, afirma, “económico, mediático, político y educativo” las opiniones concuerdan en que los profesores “nativos” son más competentes (Derivry-Plard 2008: 190-1).

Esta declaración, podemos comprobarla también en numerosas bitácoras firmadas por españoles que confirman esa preferencia por los “nativos”: por ejemplo, Adriana Bausells Espin (2012) licenciada en filología inglesa y cualificada para enseñar el inglés como lengua extranjera, cuenta su frustración al ver cerrársele las puertas de las academias por no ser “nativa”, y va hasta a evocar una “discriminación por motivos de origen [y de] racismo”. También, por haberla vivido, Amelia Sánchez (2014), profesora de inglés, expresa su inseguridad sin nombrarla: “Es frecuente que el profesor no nativo se sienta muchas veces infravalorado, e incluso, en ciertas ocasiones hasta menospreciado”; tiene la convicción de que “muchos de los directores de centros privados, los propios padres y hasta los alumnos” tienen la misma percepción que el nativo enseña mejor que el no nativo. Refiriéndose a la confusión entre *locutor* y *profesor*, ella añade que para los nativos, el currículum vitae pasa al segundo plano; basta que hablen perfectamente. En cambio, para los no nativos, ni la carrera universitaria ni los cursos de formación son suficientes para que los seleccionen.

Estos últimos testimonios son numerosos; no se pueden citar aquí todos, pero lo que se destaca de ellos es que casi todos los autores de estas bitácoras son perfectamente cualificados²⁰ (algunos no precisan si trabajan o no). Todos se refieren a instituciones privadas, cuestionan la oposición nativo /no nativo, e invitan a no confundir locutor y profesor.

El problema aquí es que esta discriminación no crea solo inseguridad, sino que puede tener consecuencias más graves, porque lo que se pone en juego es la calificación adquirida y la posibilidad de ejercer la profesión a la que se han consagrado varios años de estudio.

6. EN BUSCA DE LEGITIMIDAD

Enseñar es muy agradable, pero no siempre muy fácil. La inseguridad se instala cuando el profesor siente una diferencia entre la representación que tiene de la norma

.....
19. BTS: Diploma de técnico superior (bachillerato más dos cursos universitarios).

20. Como por ejemplo, Carlos Antúnez (2009) que ha crecido en Estados Unidos, es autor y administrador de *InglésTotal*, y cuenta con más de 15 años de experiencia enseñando inglés. Alejandro Valdezate (2012) es ingeniero, profesor y *traductor de software* del inglés al español.

considerada como más legítima de la lengua meta y de la profesión de enseñar, y la percepción negativa de su propia capacidad para ajustarse a esa representación. Mayor es la diferencia, más importante es la repercusión de la inseguridad en la vida del profesor. Todos hemos oído hablar de profesores depresivos o que renuncian a la profesión elegida, pero afortunadamente, no todos terminan así. La inseguridad no se manifiesta de la misma manera para todos. Por ejemplo, la falta de seguridad formal en el momento de hablar o escribir puede ser mayor o menor, en función de las condiciones de trabajo del profesor, de la representación que se hacen de él su jerarquía, sus compañeros y sobre todo sus alumnos.

La inseguridad está en relación directa con la legitimidad, ya que la primera implica la búsqueda de la segunda. Francard (1993) afirma que la inseguridad es una búsqueda permanente de legitimidad.

Legitimus es una palabra latina que significa *fijado por la ley*. La primera ley que se impone a quien quiere enseñar es su obligación de sacar un diploma; para ello, tiene que adquirir no solo una gran cantidad de conocimientos en lengua y sobre la lengua, sino también ciertas competencias indispensables. Si cualquier persona (sea nativa o no) tiene el saber y el saber hacer, se ha ganado ya, en principio, el estatuto de profesor y la legitimidad para enseñar su lengua o una lengua extranjera. Pero, es que al profesor nativo, esa legitimidad se le otorga sistemáticamente por derecho de nacimiento; en cambio el profesor no nativo tiene que ir a buscarla para poder reencontrarse como profesional de la enseñanza.

Para sentir menos inseguridad y más legitimidad, el profesor no nativo tiene que buscar (condición *sine qua non*) el saber de modo permanente y el mejor modo de transmitirlo. En caso de inseguridad perturbadora puede intentar concientizarse y (¿por qué no?) relativizar.

1. La legitimidad empieza con las propias certificaciones y el estatuto de profesor, pero no se debe olvidar que diploma y estatuto no son suficientes. Hablar un idioma no significa ser capaz de enseñarlo; la enseñanza supone una preparación específica, tanto en cuanto al saber, como al saber hacer y al saber ser (Bouchiba: 2009). Esto vale para el no nativo y el nativo: por ejemplo, si este último no se muestra ni tolerante ni comprensivo, o si desprecia abiertamente a sus alumnos o los hablantes del país donde enseña, no puede valerse de legitimidad.
2. Buscar el saber implica, en prioridad, dedicar mucho tiempo a la preparación de las clases para evitar errores, insuficiencias de vocabulario y preguntas inesperadas. Hay que buscar también, junto con la regla gramatical, el o los *usos posibles* del enunciado enseñado, para no restringirlo a un solo uso y no considerar otro uso desconocido como un uso erróneo (esto suele ocurrir cuando *una* explicación de *un* nativo se considera como LA explicación). Entonces, es preferible dejar la inseguridad a la puerta del aula y decirse “aquí no soy no nativo(a), soy profesor(a); mis alumnos están aquí para aprender, y yo para enseñar a aprender”.

3. Se puede tomar conciencia de las ventajas de ser no nativo comprobando las que se citan en estudios como los de Medgyes (1992: 346-7) a propósito de profesores de inglés:
- Puede ser un modelo en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua inglesa.
 - Puede enseñar sus propias estrategias de aprendizaje (como aprendiz de inglés).
 - Puede proporcionar más información sobre el funcionamiento de la lengua inglesa.
 - Puede evitar, por conocerlas, las dificultades de sus alumnos.
 - Puede mostrar más empatía frente a sus necesidades y problemas.
 - Compartir la misma lengua materna puede resultar provechoso.
4. Se puede convencerse de que ni el no nativo es totalmente nulo, ni el nativo obtiene siempre los resultados que se esperan de él. Martine Derivry-Plard (2003) obtiene, en su tesis doctoral, unos resultados muy positivos a favor del profesor no nativo. En una investigación muy metódica y concienzuda, la investigadora realiza un análisis comparativo entre los resultados en inglés de alumnos de profesores nativos y no nativos. Los resultados de su análisis cuantitativo, muy sorprendentes, acaban dando al traste con el mito del nativo. Su hipótesis es que si elige dos grupos de profesores totalmente similares²¹ (exceptuando la variable nativo-no nativo), no habrá una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los dos grupos. Para estudiar el impacto que puede tener el hecho de estudiar con uno de los dos profesores (nativo o no nativo), la investigadora utiliza el análisis multivariado y el test de Pearson (la prueba del χ^2). Ella agrupa las 25 variables elegidas en tres indicadores: social (edad, sexo, LM, etc.), escolar (formación, notas, progresión, etc.) y aprendizaje del inglés (compromiso personal, práctica de la lengua, etc.). Cada variable tiene, según el caso, 2 o 3 modalidades²². Derivry-Plard (2003: 388-427) calcula los porcentajes, para cada variable y cada una de las modalidades de la misma, en función del profesor, de los efectivos y de tres niveles de calificación; analiza sus resultados basándose en la diferencia de porcentajes obtenidos por cada uno de los profesores (nativo, no nativo), para cada variable. En el presente artículo, se han sumado los porcentajes de todas las variables de los tres indicadores obtenidos por cada profesor, y se ha calculado la diferencia entre los dos. Las diferencias entre los resultados de los profesores nativos y no nativos son las siguientes:

| INDICADOR | PROFESOR | TOTAL PORCENTAJES | DIFERENCIA |
|-----------|-----------|-------------------|------------|
| Social | No nativo | 144,6 | 116,6 |
| | nativo | 28 | |

.....
 21. Derivry-Plard (2014) propone una síntesis de este análisis cuantitativo.

22. Por ejemplo, el indicador *escolar* incluye el instituto con las modalidades (público y privado), el tipo de bachillerato (general, técnico y profesional), etc.; se llega así a un total de 63 modalidades.

| | | | |
|-------------|-----------|-------|-------|
| Escolar | No nativo | 192,2 | 171,9 |
| | nativo | 20,3 | |
| Aprendizaje | No nativo | 188,1 | 157,8 |
| | nativo | 30,3 | |

Se puede ver aquí que la diferencia a favor de los no nativos no deja ningún lugar a dudas: los estudiantes cuyo profesor de inglés no es nativo, obtienen invariablemente mejores resultados. La hipótesis de equivalencia de resultados está lejos de confirmarse. Esto sorprende aún más cuando sabemos que no se trata de simples locutores sino de profesores *nativos y cualificados*, y que los estudiantes *menos* preparados y comprometidos con el aprendizaje obtienen mejores resultados con los profesores no nativos. Estos resultados confirman que los nativos no obtienen siempre lo que se espera de ellos; pero esa gran diferencia debe poder explicarse, porque no se puede pensar que con la misma cualificación, los nativos sean menos buenos profesores.

5. Por otra parte, tampoco hay que olvidar que nadie, por mucho que sepa, puede pretender conocer ni el léxico de su lengua ni su cultura en su totalidad, ni si se pueden encontrar dos hablantes nativos de una misma lengua que tengan la misma competencia lingüística (Bartsh 1998: 182 citado por Claire Kramsch 2001: 28). Hoy, el objetivo del aprendizaje no es ni imitar al nativo ni dominar perfectamente una lengua única, sino ir adquiriendo dos o más lenguas y experimentando varias culturas a lo largo de su vida. En la Europa multilingüe, la política lingüística preconiza la enseñanza de dos lenguas como mínimo además de la LM. El marco común de referencia para las lenguas no define la competencia como el dominio perfecto de una única lengua, sino como el dominio, “con distinto grado [de] varias lenguas y [...] culturas”; es una competencia “plurilingüe” y “compuesta” (Consejo de Europa 2002: 162). Esto modifica totalmente la concepción de la competencia, y tiene más en cuenta la realidad de los usos de la lengua. Desde esta perspectiva, las concepciones fundamentadas en el mito del locutor nativo tienen que desaparecer (Byram: 2003), y se debe reorientar la perspectiva hacia una enseñanza destinada a desarrollar varios “repertorios” lingüísticos, que contribuirían mucho más a las necesidades de comunicación del mundo de hoy.

7. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta este cambio de perspectivas, los profesores y los que tienen que ver con la educación, por lo menos, tenemos que dejar de pensar que nativo significa profesor. Las competencias y la legitimidad del profesor no-nativo, *en cuanto* bilingüe, deberían considerarse desde una perspectiva plurilingüe.

Para enseñar una lengua extranjera, el bilingüe que conoce la lengua materna de sus alumnos intenta buscar procedimientos que le permiten echar un puente no sólo entre dos lenguas, sino también entre dos culturas. Por la especificidad misma de su trabajo,

el profesor bilingüe se encuentra, de hecho, en una situación de diversidad cultural que le obliga, para las necesidades de su profesión, a ir hacia la lengua-cultura que enseña, y son sus competencias (coordinadas con otros factores, por supuesto) las que hacen que el aprendiz hable la LE y que esa se conozca y extienda en su país.

Pero si al fin y al cabo, el objetivo final es el aprendizaje, ¿no es la profesionalización y el resultado de la enseñanza impartida los que deberían tenerse en cuenta? Y si es la inseguridad la que lleva al profesor no nativo a ir a buscar la legitimidad, ¿no debería considerarse como el mejor aliciente para conseguir y merecerla?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, C. (2009): "Profesor o casi nativo: ¿Cuál es mejor?" <http://www.inglestotal.com/profesor-de-ingles/>
- BARNÉS, H. G. (2014): "Péter Medgyes y la paradoja del idioma. Por qué un español puede ser mejor profesor de inglés que un nativo". <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-10-26/por-que-un-espanol>.
- BAUSELLS ESPIN, A. (2012): "La excesiva obsesión por el profesor nativo". <http://blogs.20minutos.es/tu-blog/2012/12/12/>
- BÉNIT, A. (2000): L'insécurité linguistique des francophones périphériques: le cas de la Belgique, María Luz Casal Silva et al. (eds.), *La Lingüística francesa en España camino del siglo XXI*, Vol. 1, 125-140.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2009): "El profesor en cuestión: ¿tecnicidad o vocación?", *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Cáceres. Vol. I, 291-304.
- BRAINE, G. (2005): "History of Research on Non-Native Speaker English Teachers", Enric Llurda (ed.), *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 13-23. New York: Springer.
- BRETEGNIER, A.; LEDEGEN, G. (eds.) (2002): "Sécurité / insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, proposition théoriques et méthodologiques", *Actes de la 5^{ème} table ronde du Moufia* (1998). Paris: L'Harmattan/Université de la Réunion, Coll. Espaces francophones.
- BYRAM, M. (2003): "Teacher education - visions from/ in Europe". *Babylonia*, 3-4, 7-10. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-3-4/Baby3-4_03byram.pdf
- CALVET, L.-J. (2009): *La sociolinguistique. Que sais-je*. Paris: PUF.
- CALVET, L.-J. (2000): «Langues et développement: agir sur les représentations?», *Estudios de Sociolingüística*, 1, 183-190.
- CALVET, L.-J. (1999): *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- CASTELLOTTI, V. (2011): «Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues?», Fred Dervin y Vasumathi Badrinathan (Dirs.): *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles: E.M.E (Éditions Modulaires Européennes), 29-50.
- CHOMSKY, N. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Edición original: 1965; traducción Carlos Otero).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid: Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- COOK, V. J. (2012): *Multi-competence definition*.
- CRYSTAL, D. (2008): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th Edition. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- DAVIES, A. (2004): The native speaker in applied linguistics, A. Davies y C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 431-450. <http://www.poileasaidh.celtscot.ed.ac.uk/daviesseminar.html>
- DAVIES, A. (2003): *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon : Multilingual Matters.
- DERIVRY-PLARD, M. (2014): Recherche en didactique des langues: la perspective sociologique et le quantitatif oubliés? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIII, 2, 51-71. <http://apliut.revues.org/4396>
- DERIVRY-PLARD, M. (2008): Enseignants 'natifs' et 'non-natifs': deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues, Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 189-191.
- DERIVRY-PLARD, M. (2006): "Les enseignants 'natifs' et 'non-natifs' de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale?", *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.
- DERIVRY-PLARD, M. (2003): *Les enseignants d'anglais "natifs" et "non-natifs", concurrence ou complémentarité de deux légitimités?* Thèse en didactologie des langues et des cultures. Université de Paris 3. INALCO.
- ENCYCLOPÉDIE UNIVERSELLE (2012): "La langue maternelle". http://encyclopedie-universelle.fracademic.com/93271/Langue_maternelle
- FRANCARD, M.; LAMBERT, J.; MASUY, F. (1993): *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Service de la langue française (collection "Français & Société", n° 6.
- GERMAIN, C. (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- HAUGEN, E. (1962): "Schizoglossia and the linguistic norm", E. D. Woodworth y R. J. Di Pietro (eds.), *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 15, Washington, D. C.: Georgetown University Press, 63-69.
- HYMES, D. H. (1972): "On Communicative Competence", J. B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-281, primera parte. Harmondsworth: Penguin.
- KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural", Michael Byram y Michael Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.
- LABOV, W. (1976): *Sociolinguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- LEBLANC, M. (2010): "Le français, langue minoritaire, en milieu de travail: des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique", *Nouvelles perspectives en sciences sociales: Revue Internationale de Systémique Complexe et d'Études Relationnelles*, 1, vol. 6, 17-63. <http://id.erudit.org/iderudit/1000482ar>
- MEDGYES, P. (1992): "Native or non-native: who's worth more?", *ELT Journal* 46/4, 340-349. http://www.researchgate.net/publication/249252344_Native_or_non-native_Who's_worth_more
- MEDGYES, P. (1983): The schizophrenic teacher. *English Language Teaching Journal*, 37 (1), 2-6.
- PAIKEDAY, T. M. (1985): *The Native Speaker is dead! An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Toronto, New York: Paikeday Publishing Inc.

- PLANET, C. (2014): "Natifs et non-natifs dans l'enseignement des langues-cultures étrangères: genèse, aspects et perspectives d'un conflit de légitimités", *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorensis*, Año VI, 16, 86-96.
- RAMPTON, M. B. H. (1990): "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance", *ELT Journal*, vol. 44 (2), 97-101.
- RENAUD, P. (1998): "Absoute pour un locuteur natif", A. Queffelec (ed.), *Francophonies. Recueil d'études en hommage à Suzanne Lafage*. Nice: INALF-CNRS, 12, 257-272.
- ROMAINE, S. (1995): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell (segunda edición).
- ROUSSI, M. (2009): *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat. Paris III: Université de la Sorbonne nouvelle. <https://tel.archives-ouvertes.fr/>
- SÁNCHEZ, A. (2014): "Profesor de inglés, ¿nativo o no nativo?". <http://aprendeinglesila.com/2014/11/profesor-ingles-nativo/>
- SKUTNABB-KANGAS, T.; MCCARTY, T.-L. (2008): Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and empirical foundations, Jim Cummins y Nancy Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education*. Vol. 5. New York: Springer, 3-17.
- UNESCO (2003): *L'éducation dans un monde multilingue*. (Documento marco). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>
- URBAIN, J.-D. (1982): "La langue maternelle, part maudite de la linguistique?", *Langue française*, 54, 7-28.
- VALDEZATE, A. (2012): "Profesor nativo / Profesor no nativo" <http://jagvaldezate.blogspot.com/2012/09/profesor-nativo-profesor-no-nativo.html>
- KICZKOWIAK, M. (2014): "¿Es siempre preferible emplear profesores nativos de habla inglesa?" <http://www.academiabi.com/es>