

Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones

Ma. del Carmen Contijoch Escontria
Karen Beth Lusnia

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



El mito del “hablante nativo”: dilemas en la apropiación del lenguaje del otro

Gregorio Hernández Zamora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

La investigación actual sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el inglés, ha experimentado un giro desde una postura cognitiva y psicolingüística hacia una postura sociocultural que toma en cuenta los conflictos y dilemas que experimentan los grupos no dominantes al adquirir una L2, o bien la variante dominante de la L1. El modelo explicativo predominante describe la adquisición de la L2 como una evolución desde un estado A de incompetencia a un estado B de dominio o *proficiency*, donde *proficiency* se entiende como la forma “nativa” de la lengua meta. Los paradigmas emergentes plantean que este esquema está en crisis, pues los conceptos mismos de “lengua meta” y “hablante nativo” han sido cuestionados y desafiados por investigaciones alrededor del mundo que abordan el aprendizaje de la lengua y las políticas de lenguaje desde las perspectivas sociocultural, dialógica, ecológica, postcolonial y de derechos lingüísticos.

Palabras clave: hablante nativo, lengua meta, dilemas de identidad, teoría sociocultural, derechos lingüísticos, mercados lingüísticos, globalización

INTRODUCCIÓN

El concepto de “hablante nativo” ha sido central en la enseñanza de lenguas, y especialmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL: *Teaching of English as a Foreign Language*). Por hablante nativo se entiende la persona que adquirió la lengua de manera natural en su infancia y que, debido a ello, la habla con una fluidez que no tienen quienes la aprendieron como segunda lengua. Se considera que una persona ha aprendido una lengua extranjera cuando demuestra un “dominio” equiparable al de un hablante nativo, es decir, cuando llega a hablarla con la fluidez y el control de un hablante nativo (Davies, 2005). De esta forma, se hace una distinción entre hablante nativo y hablante no nativo, y se afirma que un hablante no nativo se reconoce por usar formas y palabras que no existen en la lengua meta, por sus errores sociolingüísticos, y por usar formas que los nativos consideran de su “propiedad” (Newfields, 2000). Por ejemplo, se reconoce bien que una alemana no es hablante nativa del español cuando dice “selección mexicano” (en vez de “selección mexicana”), o si habla de tú a quien debe hablar de usted, o si llega tarde a una cita diciendo: “es que tuve un contratiempo”. En este último caso, aunque la sintaxis y la pronunciación sean correctas, los hablantes nativos del español mexicano sentirán que la alemana está demasiado “mexicanizada” o al menos pretende parecerlo.

La discusión de qué es un hablante nativo y de si el objetivo deseable en la enseñanza de lenguas es desarrollar la fluidez de un hablante nativo pudiera no ser tan relevante para quienes aprenden el inglés por razones de negocios o de turismo. Pero es un tema central para quienes aprenden inglés por razones educativas. En esta categoría caen tanto los mexicanos que necesitan aprender inglés como parte de sus estudios en México, o los que realizan estudios en el extranjero, ya sea como becarios o como hijos de trabajadores migrantes, e incluso los mexicanos nacidos en Estados Unidos, aun cuando muchos de ellos tengan como lengua materna el inglés. Esto último puede sonar extraño: si nacieron en Estados Unidos no son mexicanos sino americanos, ¿correcto? Pues no es así. La sociedad estadounidense suele posicionarlos como *Mexican-Americans*, para distinguirlos étnica, cultural y lingüísticamente de los anglosajones.

El punto es este: para un sector enorme de estudiantes que necesitan el inglés como lengua de estudio, aprender dicho idioma no es simplemente una cuestión de esforzarse y superar los obstáculos prosódicos y sintácticos en su camino hacia el ideal del hablante nativo. La investigación educativa desde hace varias décadas ha mostrado un cúmulo de evidencias de que convertirse en hablante de una lengua extranjera, particularmente el inglés, o del dialecto hablado por los anglosajones de las clases medias educadas, es un proceso minado de conflictos y dilemas de identidad, de autenticidad y de propiedad de la lengua (Ogbu, 1999; Phillips, 1972; Scollon y Scollon, 1981; Valdés, 1996).

Sin embargo, en el ámbito mexicano estos debates no han recibido la atención que tienen en el ámbito internacional. Mi intención en este escrito es introducir algunos temas que me parecen relevantes en la investigación actual. Planteo estas reflexiones a partir de mi propia experiencia como estudiante de doctorado e investigador en dos universidades de Estados Unidos (UC Berkeley y Vanderbilt University).

No es mi intención abordar las implicaciones didácticas que pudiera tener para la enseñanza de lenguas la discusión sobre el concepto de hablante nativo. Pero resulta claro que es una discusión relevante para repensar en México qué significa aprender inglés, desde un marco socio-cultural más amplio que el de la didáctica.

DOS CASOS ILUSTRATIVOS

La investigación educativa y la experiencia vivida de quienes hemos pasado por el sistema educativo de algún país anglosajón muestran las demandas y el tipo de inglés que realmente operan en la práctica. Lejos de la idea común de que el dominio final del inglés se va a alcanzar cuando el aprendiz entre en contacto con los hablantes nativos, los investigadores en Norteamérica han encontrado evidencia recurrente de que esto no es así en muchos casos. Y no es así ni para los hablantes no nativos (por ejemplo, para los mexicanos migrantes que están en escuelas de Estados Unidos), ni para los que sí son hablantes nativos del inglés, pero pertenecen a grupos minoritarios en la sociedad (por ejemplo, los afroamericanos o los mexicoamericanos). Para ilustrar este punto veamos algunos casos reales.

CASO 1

Etsuko Kato era un estudiante asiático en la Universidad de Toronto, Canadá. Como estudiante de posgrado pasó cuatro años sin mejorar mucho su inglés... pero sobrevivió en la universidad. Cuando en 1999 lo invitaron a un panel sobre cómo desarrollar las habilidades en el inglés, dirigido a estudiantes de nuevo ingreso, Kato escribió y leyó un texto titulado *How to pretend to be a good international student (Cómo fingir que eres un buen estudiante extranjero)*, el cual resultó tan elocuente y útil que la Universidad de Toronto lo mantiene en su sitio de Internet. Descubrí este texto estando como estudiante de doctorado en Berkeley, y no pude sino reír y coincidir plenamente con las recomendaciones de Kato. Éstos son sólo tres de sus recomendaciones:

- You don't have to speak fast. Take time, especially in pronouncing vowels. Pronounce vowels just 0.1 second longer, and it helps a lot. It has two good things. (1) It sounds more like English. (2) While taking time, you can search for next words or phrases in your head. Many native English speakers (especially intellectual people) do the same.
- Use relatively difficult words or phrases sometimes, such as "internalize", "reconcile", "procrastinate", "intoxicate", "you had better not", or something, just to impress others...
- Let's be ourselves. I believe imperfection in English doesn't change our personalities. If you are funny in your country, you are funny here too, and people will enjoy your humour even if your English is not the same as native speakers'... (Kato, 1999)

CASO 2

Como hablante no nativo del inglés, durante los años que pasé en Estados Unidos como estudiante e investigador, pude experimentar en vivo las limitaciones del concepto de hablante nativo, como ideal a alcanzar en el aprendizaje del inglés. Es cierto que aprender inglés en la edad adulta dificulta o hace imposible adquirir un acento y una gramática de tipo "nativo", y que la fluidez hablada tiene sus ventajas. Pero más allá de los rasgos prosódicos del habla, al convivir con hablantes nativos del inglés descubrí varias cosas. Por ejemplo:

- Pese a haber obtenido un puntaje bastante alto en el examen TOEFL, en las clases del doctorado entendía “la mitad” de lo que decían, lo que era igual para los demás estudiantes extranjeros. La razón es que el conocimiento lingüístico es también conocimiento cultural, y ese no se obtiene en escuelas de inglés.
- Al igual que los hablantes nativos de español, los hablantes nativos de inglés varían no sólo en su pronunciación sino también en sus prácticas y habilidades habladas y escritas. De manera que un hablante no nativo, aunque carezca de fluidez hablada, bien puede superar la competencia escrita de muchos hablantes nativos, lo que en última instancia es más determinante para el éxito escolar. Por ejemplo, un estudiante coreano, que habla un inglés irreconocible bien puede graduarse del MIT y acomodarse como ejecutivo de una empresa de nanotecnologías en California.
- En mi caso personal, generalmente obtuve buenas calificaciones en mis ensayos (*papers*) y tareas, y mi tesis fue aprobada. De manera que me pude graduar mucho antes que varios compañeros que eran hablantes nativos del inglés. Asimismo, he publicado como coautor un capítulo en inglés en *The Handbook of Educational Linguistics* (Hull & Hernández, 2009), y un libro como autor individual (Hernández, 2010).

EL MÍTICO HABLANTE NATIVO

De los casos del estudiante asiático y el mexicano se desprenden varias enseñanzas:

1. El ideal de hablar como un hablante nativo no opera en la práctica en el ámbito académico, porque no es indispensable y porque no es deseable. Por un lado, los hablantes nativos suelen ser muy tolerantes con el acento y los errores de los hablantes no nativos; y por otro, los hablantes no nativos desean y necesitan ser ellos mismos, no fingir que hablan un inglés perfecto.
2. Se puede perfectamente sobrevivir e incluso graduarse de un doctorado sin haber llegado a “dominar” el inglés, en el sentido tradicional de hablarlo como un hablante nativo. Es difícil o imposible, en cambio, tener éxito sin desarrollar la capacidad para pensar, leer y escribir de manera académica.

3. Esto nos lleva a un aspecto crucial pero poco abordado en las discusiones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el papel de la lengua escrita. En las escuelas de inglés en México se pone mucha atención a la fluidez y pronunciación en el habla, pero un estudiante en Norteamérica descubre que lo que más les importa a los maestros es la calidad de tus ideas y de tus escritos.

En resumen, el aprendizaje de la lengua en el contexto académico se demuestra fundamentalmente en la lengua escrita, no en el habla. Así que, en este punto, la línea divisoria entre hablante nativo y no nativo se desdibuja. Esto significa que la alfabetización académica (*academic literacy*) es o debería ser esencial en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo mismo que de la lengua materna.

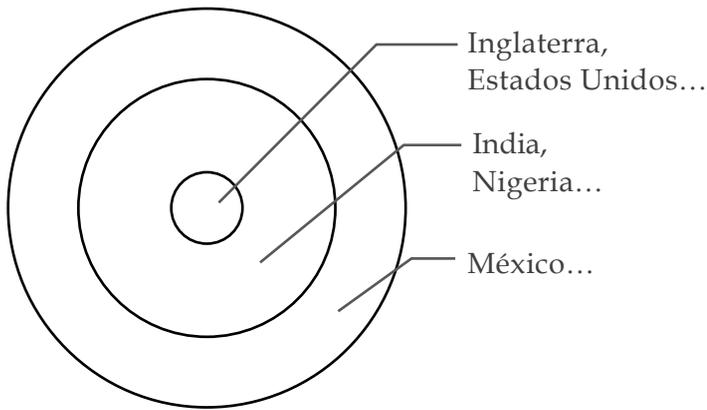
APROPIARSE LA LENGUA DEL OTRO

Veamos ahora la cuestión de qué significa aprender inglés desde una perspectiva sociocultural y global más amplia. Para ello, es importante recordar, como lo señalan diversos estudiosos, que la actual expansión del inglés como lengua franca ha generado nuevas preguntas, como la de a quién pertenece el inglés o a quiénes se puede considerar “hablantes nativos” del inglés. El profesor de origen indú Braj Krachu sostiene que hoy en día el inglés existe en tres círculos concéntricos: el *círculo interno*, de los países donde el inglés es la lengua predominante (Inglaterra, Estados Unidos); el *círculo externo*, de los países excoloniales donde el inglés es lengua oficial (India, Nigeria); y el círculo en expansión, donde el inglés no es ni lengua oficial ni lengua excolonial, pero su uso es creciente en la vida cotidiana (México y otros) (Kachru, 1990; Cook, 2003).

De acuerdo con esto, se han planteado preguntas como: ¿en qué grado el inglés de cada uno de estos círculos puede proveer descripciones y prescripciones legítimas? (Cook, 2003); ¿hasta qué punto es legítimo considerar hablantes nativos a los habitantes del círculo interno pero no a los del círculo externo?

El paradigma dominante explicaba el aprendizaje de una L2 como un cambio evolutivo que parte de un estado A, de incompetencia, y termina en un estado B, de dominio o *proficiency* (Kramsch, 2002; Larsen-Freeman, 2002). La intervención pedagógica basada en esta visión partía de una ca-

Figura 1
Círculos concéntricos del inglés



racterización cognitiva del “experto”, donde el concepto de “experto” era sinónimo de “hablante nativo”. Desde este modelo explicativo dominante sobre el aprendizaje de la lengua, se pensaba que el éxito consistía en el dominio de una lengua meta abstracta e idealizada: la lengua del llamado “hablante nativo”.

Hoy día este modelo ha sido cuestionado, a la par que los conceptos de “lengua meta” y “hablante nativo”. Investigadores alrededor del mundo trabajan desde hace años desde distintas perspectivas: sociocultural, dialógica, ecológica postcolonial y de los derechos lingüísticos en los campos del aprendizaje y las políticas del lenguaje. Estos autores argumentan que la lengua hablada y escrita no son habilidades neutrales, sino prácticas sociales inseparables de las relaciones de poder y dominación entre grupos sociales.

Entre las figuras líderes en estos campos de investigación se encuentran Bonny Norton (2000), profesora de la Universidad de Columbia Británica; Nancy Hor nberger (2006, 2007), directora del Programa de Lingüística Educativa de la Universidad de Pennsylvania; Claire Kramsch (2002), directora del Centro de Lenguas de la Universidad de California en Berkeley; Bernard Spolsky (2009), profesor emérito de la Universidad Bar-Ilan de Israel; Tove Skutnabb-Kangas (2000, 2004), profesora de la Universidad Roskilde de Dinamarca; Alastair Pennycook (1998, 2007), (1998, 2007), profesor de estudios lingüísticos de la Universidad Tecnológica de Sydney; Suresh Canagarajah (1999, 2005), profesor de inglés y lingüística aplicada en Pennsylvania y director por varios años *TESOL Quarterly*, y el antes cita-

do Braj Kachru, profesor de la Universidad de Illinois y reconocido teórico que acuñó el término y conceptualizó el campo hoy conocido como *World Englishes* (Kachru, Kachru & Nelson, 2006).

Estos investigadores han estudiado las implicaciones de la diseminación global del inglés; las políticas de lenguaje en países postcoloniales; los derechos lingüísticos y la educación de las minorías; las relaciones entre lenguaje, identidad y poder; la ecología del lenguaje y la diversidad lingüística; el multilingüismo y la globalización substractiva del inglés; el racismo lingüístico; y las políticas de lenguaje para las poblaciones indígenas y los grupos migrantes.

De manera persuasiva, han argumentado que la lengua no existe como una entidad autónoma, unificada y abstracta, sino más bien como un conjunto de formas y prácticas de grupos sociales posicionados diferencialmente en mercados lingüísticos regulados por relaciones de poder a nivel local, nacional y global (Bourdieu, 1991; Sung-Yul y Wee, 2008). Desde esta perspectiva, aprender una lengua implica siempre la apropiación del lenguaje del otro, y no hay tal cosa como la “lengua nacional” o la “lengua materna”, de la misma forma que no hay una lengua escrita universal y neutral. Lo que existe es un sistema complejo de variedades y prácticas lingüísticas híbridas y a menudo contradictorias que pertenecen a grupos específicos, situados en distintas jerarquías sociales. Los hablantes “nativos” del inglés, por ejemplo, aprecian y reconocen de manera completamente distinta el inglés de países tales como Estados Unidos, Gran Bretaña o la India. Aun más divergente es la valoración y aceptación que dentro de un mismo país, como Estados Unidos, se tiene sobre el inglés de distintos grupos sociales, como los anglo-sajones, los afro-americanos, o los nativos-americanos.

Las diferencias y dilemas surgen porque el lenguaje no es un medio de comunicación neutral, sino un elemento fundamental de la identidad cultural y social. De aquí que los aprendices del inglés, especialmente los grupos históricamente subordinados, no están necesariamente dispuestos a convertirse en “hablantes nativos” de la lengua del otro, especialmente cuando este otro es percibido como un agente opresor. Cabe aquí la metáfora de la lengua extranjera como una especie de máscara que no a todos los individuos y grupos sociales les resulta cómoda. Un ejemplo de esto se observa en algunas universidades públicas en México, donde un sector considerable de estudiantes e incluso maestros ven con reticencia

y resistencia la enseñanza obligatoria del inglés, lengua que por razones históricas consideran símbolo del imperialismo.

De lo anterior se desprende que en el aprendizaje del inglés no hay sólo *dificultades cognitivas* sino también *reticencia* y *resistencia*. Como lo muestran algunos estudios recientes, las prácticas habladas y escritas juegan un papel central como de estrategias de resistencia, auto-afirmación y distinción cultural (Lee, 2004; Pennycook, 2007). El trabajo de Sung-Yul y Wee (2008), por ejemplo, muestra los dilemas de lealtad, competencia y autenticidad al analizar el lenguaje no estándar de los raperos, quienes, pese a ser hablantes nativos del inglés, no quieren sonar como “hablantes nativos”. Más bien alteran, distorsionan, mezclan, pronuncian y escriben incorrectamente la lengua, con el fin de sonar auténticos, es decir, con el fin de sonar a ellos mismos y no al otro dominante. Así mismo, al negarse a adoptar las formas “nativas” del inglés, buscan mantener su lealtad con sus grupos étnicos, raciales, nacionales y socioeconómicos.

En este sentido, aprender las formas dominantes de la lengua materna o aprender una segunda lengua implica siempre tomar decisiones sobre qué variedades y qué prácticas de la lengua meta se busca enseñar y aprender. Por ello, la afirmación de que aprender inglés significa simplemente adquirir un dominio o *proficiency* ha sido confrontada con preguntas sobre ¿cuál inglés? y ¿el inglés de quién? De igual forma, mientras las escuelas de inglés anuncian que lo que enseñan es “inglés”, a secas, puede ser que ahora deban especificar si el inglés que enseñan es el de Oxford, el del Valle de San Fernando, o el del CELE; o bien, si enseñan inglés interpersonal o inglés académico, según la distinción propuesta por Cummins (2000).

DILEMAS Y AMBIGÜIDADES

En contraste con el paradigma dominante del aprendizaje de una L2 como un proceso psicolingüístico, la investigación realizada desde la *ecología del lenguaje* (Hornberger, 2002; Kramsch, 2002; Spolsky, 2009) o desde el estudio de los *derechos humanos lingüísticos* (Skutnabb-Kangas, 2000) argumenta la necesidad de hacer explícitos los dilemas que emergen por las relaciones históricas entre lenguas y variedades de la lengua en los horizontes históricos del colonialismo, el imperialismo y la globalización (Canagarajah, 1999, 2005; Hornberger, 1998, 2006; McCarty, Romero & Zepeda, 2006; Morgan & Ramanathan, 2005; Pennycook, 1998, 2007; Ramanathan, 2005a, 2005b; Spolsky, 2009).

¿Qué significa entonces aprender una L2, y en particular el inglés? Responder esta pregunta no puede dejar de lado el hecho de que las políticas educativas y lingüísticas han estado históricamente al centro de las empresas coloniales e imperiales. Las políticas coloniales en México (1521-1821), por ejemplo, regularon aspectos de la vida social, incluyendo la segregación racial, a través de un sistema oficial de castas; así como el acceso diferencial a la cultura escrita y la educación. De igual forma, tras la independencia de España, el nuevo estado trabajó en la creación de una identidad nacional homogénea mediante una política de castellanización y alfabetización. La creación misma del sistema educativo fue pensada para inculcar los símbolos y rituales del nuevo estado postcolonial y para homogeneizar a una población que hablaba docenas de lenguas (Hernández, 2010).

Precisamente en contra de esta historia de colonización lingüística y educativa, la investigación y la teorización actual aborda temas tales como la pérdida, el mantenimiento y la revitalización de las lenguas minoritarias. Estos estudios tal vez no tienen implicaciones didácticas directas, pero son relevantes para entender los regímenes que intentan regular y estandarizar el aprendizaje y uso de la lengua, especialmente el inglés alrededor del mundo.

Una de las tesis centrales de estos trabajos es que en un mundo globalizado, donde la diversidad lingüística y los derechos de los grupos no dominantes son cada vez más reconocidos, las políticas de homogeneización del lenguaje que dieron origen a los estados nacionales, no tienen ya cabida. Desde este punto de vista, aprender una lengua extranjera, lo mismo que aprender las formas prestigiosas de la lengua materna, no son prácticas educativas neutrales y positivas en sí mismas. Pueden ser, también, prácticas de alienación, dominación cultural, o incluso de *genocidio lingüístico*, como lo expresa Skutnabb-Kangas (2000). Por su parte, Spolsky, reconocido teórico de la lingüística educativa, señala lo siguiente al hacer una revisión de las políticas de lenguaje en los países excoloniales:

...las decisiones en relación con la lengua de instrucción han sido la causa principal de la degradación y la extinción de las lenguas minoritarias en África y otras ex colonias europeas. De igual forma, crecen las presiones en Asia y en otros continentes para introducir el inglés en la escuela pri-

maria, ya sea junto con la lengua local o reemplazando la lengua local como medio de enseñanza... En Sudamérica, la destrucción de las lenguas indígenas fue virtualmente garantizada por el rechazo de España y los hispanohablantes de admitirlas dentro del sistema educativo... Por definición, toda política de lenguaje implica imponer el poder de la autoridad, lo cual tiene connotaciones totalitarias (Spolsky, 2009: 2-4. Mi traducción).

Por su parte, la investigación sobre socialización lingüística en Estados Unidos ha documentado profusamente los dilemas y ambigüedades que viven las familias migrantes mexicanas al buscar aprender inglés para acceder a la sociedad mayoritaria (*mainstream*), a menudo a costa de la pérdida lingüística y cultural de sus propios hijos, (tanto de clase media como trabajadora, de mayor o menor educación, más o menos americanizadas). Schechter y Bayley (2002), por ejemplo, han encontrado que, al decidir sobre la educación de sus hijos, las familias mexicanas en California tarde o temprano enfrentan el dilema de presionarlos para convertirse en hablantes fluidos del inglés, pero al precio de perder sus raíces culturales e incluso su lengua materna (el español). Este fue el caso de la familia Villegas, que siguió al pie de la letra las recomendaciones de la escuela de su hija Diana, en el sentido de usar sólo el inglés en casa, para que la niña desarrollara fluidez. En algún momento, los padres de Diana se dieron cuenta de que al presionar a su hija para “adaptarse lo más pronto posible al sistema americano”, ellos mismos la alienaron de sus raíces culturales: “estamos perdiendo el uso del español en casa, y con esto estamos perdiendo también nuestra cultura. Al final es como estar en el limbo, porque se quedan en ninguna parte” (Schechter & Bayley, 2002: 56).

En resumen, aprender una lengua o una variedad dominante de la lengua es una experiencia cultural, política e ideológica, que implica adoptar y asimilar la lengua, la cultura y las ideologías del otro, por lo que no puede reducirse a un proceso psicolingüístico de adquisición. Este reconocimiento puede ser un punto de partida para abrir nuevas líneas de investigación e intervención necesarias en nuestro contexto nacional.

REFERENCIAS

- Basso, K. (1979). *Portraits of "The Whiteman": Linguistic play and cultural symbols among the western apache*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Canagarajah, A. S. (Ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Davies, A. (2005). 17. The native speaker in applied linguistics. En A. Davies, & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 431-450). Malden, MA: Blackwell.
- Hernández-Zamora, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2002). *Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach*. *Language Policy*, 1, 27-51.
- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27, 439-458.
- Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in quechua, guarani, and maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292.
- Hornberger, N. H. (2007). Biliteracy, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18, 325-334.
- Hull, G., & Hernandez, G. (2009). Literacy. En B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Oxford, UK: Willey-Blackwell.
- Kachru, B., Kachru, Y., & Nelson, C. (Eds.). (2006). *The handbook of world Englishes*. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell.
- Kachru, Braj B., (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.

- Kato, E. (1999). *How to pretend to be a good international student: A survivor's tips*. Presented at the panel on Developing Your English Skills, University of Toronto, Sep 1999. Consultado Agosto 19, 2011 en <http://www.writing.utoronto.ca/faqs/help-for-graduate-students/international-students>
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London, UK; New York, USA: Continuum.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In C. Kramsch (Ed.). (2002), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp.33-46). London, UK; New York, USA: Continuum.
- Lee, J. Shinhee (2004). Linguistic hybridization in K-Pop: Discourse of self-assertion and resistance. *World Englishes*, 23(3), 429-450(22).
- McCarty, T. L., Romero, M. E., & Zepeda, O. (2006). Reclaiming the gift: Indigenous youth counter-narratives on native language loss and revitalization. *American Indian Quarterly*, 30(1 & 2), 28-48.
- Morgan, B., & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: Global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Newfields, T. (2000). The native speaker concept in ELT: A review of three books. *Explorations in Teacher Education*, 8(2), 12 - 14. Consultado en Enero de 2011 en <http://www.tnewfields.info/Articles/native.htm>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education.
- Ogbu, J. (1999). Beyond language: Ebonics, proper English, and identity in a black american speech community. *American Educational Research Journal*, 36(2), 147-184.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London, UK; New York, USA: Routledge.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London, UK: Routledge.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, D. Hymes, & V. Johns (Eds.), *Functions of Language in the Classroom*, (pp.370-394). New York, NY: Teachers College Press.

- Ramanathan, V. (2005a). *The English-Vernacular divide: Postcolonial language politics and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ramanathan, V. (2005b). Ambiguities about English: Ideologies and critical practice in vernacular-medium settings in Gujarat India. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 45–65.
- Schechter, S., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scollon, R., & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). "Do not cut my tongue, let me live and die with my language." A comment on English and other languages in relation to linguistic human rights. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(2), 127-160.
- Spolsky, B. (2009). What is educational linguistics? In B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Oxford, UK: Willey-Blackwell.
- Sung-Yul, J., & Wee, L. (2008). Appropriating the language of the other: Performativity in autonomous and unified markets. *Language & Communication* 28(2008), 242-257.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto. Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. New York, NY: Teachers College Press.