¿Qué miro yo que ellos no ven? O ¿qué no miro yo que ellos ven? Invitación a una reflexión colectiva sobre las ventajas de los profesores nativos y las de los no nativos de la lengua española en la evaluación de la expresión oral de los alumnos

Kazuko Yonekawa Takagi
Universidad de Keio Shonan Fujisawa SFC, Japón
Máster en formación de profesores de español como segunda lengua, UNED[1]

Resumen

Este artículo es el resumen del taller realizado el pasado día 18 de septiembre de 2015 en el XXVI Congreso de ASELE. Se pretende invitar a los profesionales de la enseñanza de la lengua española a hacer una reflexión sobre la práctica de la evaluación de la comunicación oral por parte de docentes que tienen el español como lengua materna y por docentes que lo tienen como lengua aprendida, como uno de los puntos de comparación de la práctica docente entre dos comunidades de profesores. Como punto de partida de ese diálogo, se presentó el resultado de una investigación llevada a cabo en Japón[2] que indica la existencia de una dicotomía de labores docentes entre estas dos comunidades de profesores. También se mostró un vídeo con opiniones de estudiantes como ejemplo de la percepción que, a menudo sin esa intención, está alimentando esa división. En el taller, los profesores participantes de diversos orígenes culturales y de procedentes de variados contextos educativos han compartido sus experiencias y opiniones. Como resultado, se ha podido confirmar la existencia de la dicotomía según los países, el tipo y el nivel de las clases que imparten. Y a pesar de esa realidad, tanto usuarios nativos de español como usuarios competentes de español defienden las ventajas que los profesores que tienen la lengua española como lengua aprendida presentan a la hora de evaluar la comunicación oral.

1. Introducción

En el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia de los hablantes nativos ha sido el objetivo estándar, con el fin de marcar las competencias modelos tanto verbales como no verbales que debe alcanzar el aprendiz de la lengua. Tradicionalmente la competencia y la actuación del hablante nativo han sido consideradas como la única fuente de datos fiables para la investigación, y hasta la década de los noventa, hubo un número limitado de estudios sobre la competencia de los hablantes no nativos (Llurda 2005). En la enseñanza de español como lengua extranjera (a partir de ahora, ELE) también se observan escasos estudios acerca de la competencia de los hablantes no nativos del español, ni de los estudiantes ni de los profesores.

1. Los resultados de este taller forman parte del trabajo fin de máster, dirigido por la profesora Alicia San Mateo.
2. La encuesta se realizó a través de un cuestionario en línea titulado "Cuestionario sobre la evaluación de la comunicación oral" (Del día 23 de julio a 22 de agosto de 2015), del cual se ha obtenido la respuesta de un total de 67 profesores UNE y UCE en Japón, mayoritariamente del ámbito universitario, y del Instituto Cervantes.

Paikeday (1985) nos propone una reflexión sobre lo que entendemos por hablante nativo. El autor afirma que la existencia de un hablante nativo es una imaginación lingüística y nos sugiere el uso del término *proficient user*. Autores como Medgyes (1994), Cook (2002), Holliday (2005), Moussu y Llurda (2005) intentan esclarecer las relaciones entre lo que es ser nativo de una lengua y la competencia como profesor. La mayoría de los estudios sobre este tema se desarrolla en el mundo de la enseñanza del inglés, donde existen numerosos hablantes y profesores no nativos. Aunque todavía no hay una evidencia teórica suficiente para justificar que el empleo del enfoque dicotómico entre nativos y no nativos sea lo más adecuado para el análisis de la competencia docente (Llurda 2008), la aplicación de esa dicotomía se ha realizado a la hora de llevar a cabo las investigaciones.

Algunos investigadores señalan que el término *no nativo* resulta despectivo por el hecho de la utilización de la negación *no,* que trasmite una sensación de carencia o, en todo caso, la existencia de alguna deficiencia. Más cuando el objetivo del aprendizaje de la lengua extranjera hoy en día no es llegar a tener un nivel lingüístico equivalente al de un nativo ni adquirir un comportamiento similar a él, sino desarrollar diversas competencias según las necesidades de cada alumno y de su entorno. En ese panorama de enseñanza y aprendizaje, el docente tiene que servir como apoyo para los estudiantes siendo el modelo para la superación de retos de las diferencias culturales. Por esa razón, el papel de los profesores no nativos que han sido estudiantes de la lengua meta es cada vez más importante, tanto en el aula como para la investigación.

2. Marco teórico

2.1. Definición de términos: UNE y UCE

Antes de entrar en los detalles del taller, quisiéramos aclarar la definición de las palabras *nativo* y *no nativo*, y, proponer el empleo de los términos: *usuario nativo de español (UNE)* y *usuario competente de español (UCE)*.

La palabra *nativo* se usa en diversas áreas como la sociológica, demográfica y científica. Para delimitar el tema en el marco de la enseñanza de español, señalaremos las acepciones del *Diccionario de términos clave de ELE*: (1) la lengua propia de la madre; (2) la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación; (3) la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo; (4) la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad; la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Ahora bien, cuando usamos la expresión *nativo de la lengua española*, solemos referirnos a las primeras tres definiciones, que describen a aquellas personas que han nacido o crecido en los países hispanohablantes, como España, México o Chile, y cuya lengua habitual ha sido la lengua española. Si ampliamos el campo, aquellas personas que forman parte de la comunidad de latinos en los EE.UU. también pertenecerán a este grupo.

Por otro lado, cuando queremos referirnos al grupo contrario, simplemente añadimos un *no* y se crea la tradicional dicotomía. Ya se había propuesto el uso de términos alternativos como *more or less accomplished users of English* (Edge 1988), *more or less proficient users of English* (Paikeday 1985). Cook (2002: 4-8) sostiene que un usuario de la segunda lengua posee conocimientos diferentes que un usuario nativo y resume las cuatros principales características:

(1) The L2 user has other uses for language than the monolingual.
(2) The L2 user's knowledge of the second language is typically not identical to that of a native speaker.
(3) The L2 user's knowledge of their first language is in some respects not the same as that of a monolingual.
(4) L2 users have different minds from monolinguals.

Teniendo en cuenta las ideas alternativas de los autores mencionados, además de considerar el sentido de *ownership* que pueden sentir los hablantes no nativos sobre la lengua que aprenden (Higgins 2003), en este artículo, proponemos el uso de los términos UNE y UCE.

2.2. *Native* o *Non-native*

A lo largo de los años ochenta y noventa, se ha ido cuestionando el concepto de *nativismo* en el campo de la enseñanza del inglés. En primer lugar, hubo exhaustivos intentos para definir el perfil de *native speaker*. La tendencia surge de la necesidad de hacer una descripción uniforme apoyada por la teoría chomskiana de que el hablante nativo es la única fuente fiable de datos lingüísticos (Chomsky 1965, citado por Moussu y Llurda 2008: 315). Por ejemplo, dicha descripción sirve como una base de comparación para el análisis de los errores que cometen los hablantes no nativos. A su vez, sirve para la investigación sobre las competencias de las personas bilingües con la intención de esclarecer el mecanismo de la adquisición de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Es una de las razones por las que la comparación entre los nativos y los no nativos ha predominado en el campo de investigación lingüística y naturalmente influye en el mundo de la enseñanza de la lengua segunda y extranjera. De esta forma, cómo actúa un hablante no nativo siempre ha sido comparado con el modelo de cómo un hablante nativo actuaría y no con cómo un hablante no nativo de nivel superior actuaría (Cook 2005: 49). Esa forma de evaluar la actuación del aprendiente influye en la percepción tanto del aprendiente como del docente, y al aprendiente le trasmite la idea de que ser competente en la lengua meta es ser como un hablante nativo (Cook 2005: 49). Una meta que muchos investigadores ponen en duda (Medgyes 1994: 431).

2.3. La investigación del profesor UNE o UCE en ELE

En el estado actual, se observa un vacío en la investigación sobre el tema de profesores UNE o UCE en el mundo de ELE, ya que la mayoría de los trabajos se centran en la enseñanza del inglés. Asimismo se observa cierta carencia de investigaciones sobre la percepción propia de los profesores UCE. También se esperan futuras investigaciones sobre las percepciones que los estudiantes tienen sobre la competencia docente de los

profesores UCE en el mundo de ELE. Son las áreas que, en el mundo de la enseñanza del inglés, son cada vez más estudiadas (Rámila Díaz en prensa). Por ejemplo, Oyabu (2007: 30) nos demuestra la existencia del sentido de inferioridad que los profesores UCE poseen a la hora de impartir clases en la lengua aprendida y esa es una de las razones por las cuales un profesor UCE no se atreve a impartir clases de inglés usando le lengua meta como lengua vehicular en Japón.

2.4. Usuario competente y la denominación de UCE

En el mundo de ELE, tal y como se define en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2001), para referirse a la persona con el mayor alcance y dominio del español se emplea el adjetivo *competente*, y se define a un usuario competente como la persona que conoce el uso de la lengua. Repasemos aquí el concepto de *uso de la lengua* en el documento citado.

> El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Capítulo 2. Enfoque adoptado) (Consejo de Europa 2001).

Es de suma importancia señalar que *el uso de la lengua* consiste en la combinación compleja de varias competencias, entre las cuales no solo está la competencia lingüística adquirida de manera natural por el mero hecho de haber nacido en un país o haber crecido en un entorno familiar de esa lengua. Para ser un usuario competente de una lengua, uno tiene que tener (saber) y saber activar (saber hacer) e ir adquiriendo (saber aprender) la mayor parte de las habilidades necesarias de las distintas competencias indispensables para afrontar las situaciones de comunicación.

Adaptemos esa lógica al caso de los profesores. Tener español como lengua materna no es una condición suficiente para ser profesor de español: hay que saber y saber actuar. El Instituto Cervantes en su informe *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras,* presenta el concepto de *competencia* de Perrenoud (2001: 509):

> Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Esta forma de definir el concepto de *competencia* es motivadora para un profesor que tiene el español como lengua aprendida. Al mismo tiempo, resulta válida para justificar la efectividad de la enseñanza del español. Con este modelo, se puede observar que la

enseñanza ha tenido un efecto positivo convirtiendo a una persona no nativa en un profesor competente, dotándole de las estrategias necesarias para poder combinar las distintas habilidades y saber así actuar eficazmente ante las situaciones de comunicación, en resumen, resultando competente en el uso de la lengua.

Por esta razón, intentaremos evitar el uso de la palabra *no nativo* tanto en el taller como en este artículo como un manifiesto de que en esta profesión se abordan factores mucho más complejos y, por esa misma razón, nos reunimos en un congreso internacional de este carácter para discutir sobre nuestra formación y desarrollo profesional sin diferencia de qué parte del mundo procedemos cada uno.

3. Taller

3.1. Objetivo

El objetivo de este taller es invitar a los participantes a que compartan sus experiencias y puntos de vista reflexionando sobre:

1. En su país, ¿existe esta división de tareas: la gramática la imparten los profesores UCE y la comunicación oral, los profesores UNE?

2. ¿Cree usted que la evaluación de la comunicación oral debe ser exclusivamente trabajo de profesores UCE?

3. A la hora de evaluar la comunicación oral de los alumnos, ¿cree usted que hay alguna ventaja en ser UCE? Si cree que sí, ¿cuáles cree que son?

La reflexión individual es el punto de partida de la discusión y del intercambio de experiencias entre los participantes sobre un área de investigación llena de nuevas oportunidades y con la posibilidad de colaboraciones entre docentes de diferentes países para comparar sus realidades.

3.2. La metodología del taller

En este taller se empleó una metodología de aprendizaje activo con la participación de los asistentes procedentes de varios países donde la enseñanza de la lengua española se imparte en diferentes contextos culturales y educativos con objetivos diversos. El diálogo nos da oportunidad de conocer la realidad de la enseñanza del español en otros países y las mejores prácticas de boca de los propios profesores. El resultado contribuye a que obtengamos una visión más amplia de la profesión y la formación de profesores, y nos da la oportunidad de crear futuras colaboraciones interculturales de investigación.

3.3. Procedimiento del taller

El taller tuvo una duración de 45 minutos y un desarrollo con los siguientes tres pasos:

1. Consideración previa (10 minutos):

   - Introducción al taller y explicación del procedimiento de trabajo en grupos.
   - Introducción al tema de discusión.
   - Presentación de los datos previamente obtenidos a través de una encuesta sobre la evaluación de la comunicación oral en Japón, que nos indica la existencia de una clara división de tareas docentes: las clases de gramática las imparten profesores japoneses UCE y las clases de la comunicación oral, profesores UNE.

2. Trabajo de grupo (25 minutos):

   Se realizó el trabajo en grupos de 3 a 4 participantes UNE y UCE. En grupo, reflexionaron sobre las preguntas e intercambiaron sus experiencias y opiniones respecto a las tres preguntas formuladas.

3. Conclusiones (10 minutos):

   Se compartieron las opiniones resultantes del trabajo en grupos. Y, para finalizar el diálogo, se vio un vídeo con comentarios de alumnos japoneses sobre sus impresiones de las clases impartidas tanto por profesores UNE como UCE. Después del taller se recogieron los comentarios por escrito.

   En cuanto al número de asistentes, se contó con 21 participantes procedentes de diversos países, entre los cuales se encuentran profesores de España (10), Canadá (1), Rusia (1), Argelia (1), Brasil (1), Taiwán (1) y Japón (6).

4. Resultados y discusión

4.1. Primera pregunta

Referente al resultado sobre las respuestas obtenidas a las preguntas formuladas, para la primera pregunta acerca de la existencia de la división de los trabajos docentes entre ambas comunidades UNE y UCE, se recogió información de diversos países. En principio, todos los profesores UNE que trabajan en España nos indican que en sus centros no hay una división del trabajo o desconocen la existencia de esta división, ya que tienen una visión de que una clase de idioma es una clase integrada y que no se puede separar lo que es la gramática de la comunicación.

Sin embargo, los profesores UCE procedentes de Asia, Japón y Taiwán han confirmado la existencia de la división tradicional de tareas docentes entre profesores UNE y UCE, sobre todo, en lo que se refiere a los contenidos gramaticales y comunicativos. Ellos han asegurado que los profesores UCE raramente participan en la evaluación de la comunicación oral. Una profesora de Japón nos explica que la división de tareas se basa en otra dicotomía: la teoría y la práctica. Concretamente, la parte teórica, la imparten los profesores UCE usando la lengua japonesa, y la parte práctica, la imparten los pro-

fesores UNE. En algunos países europeos también se observa esa división. Por ejemplo, hubo una observación de una profesora española residente en Francia que la mencionó.

Por otro lado, una profesora de Rusia indicó que en su país, sobre todo para los estudiantes de nivel elemental, los profesores rusos UCE imparten las clases sin diferencia de los contenidos y los profesores UNE se encargan de las clases de los niveles avanzados. Añade que esta división se debe a menudo a la falta de recursos presupuestarios de la institución. De esta aportación, deducimos que también hay una razón práctica y administrativa.

4.2. Segunda pregunta

En cuanto a la segunda pregunta sobre si la evaluación de la comunicación oral debe ser exclusivamente trabajo de profesores UCE, hubo numerosos comentarios interesantes. De entre los 21 participantes, 18 respondieron que *no*, argumentando que los profesores UCE también son capaces de evaluar la comunicación oral. Un participante dijo que dicha labor docente debe ser exclusiva de un profesor UNE y que la clase de comunicación oral debe ser impartida y evaluada solo por profesores UNE.

Es importante destacar que la mayoría de las respuestas que defienden la capacidad de un profesor UCE para evaluar la comunicación oral pone ciertas condiciones como, por ejemplo: "A menos que el nivel de UCE sea muy alto"; "[No debe ser exclusivamente de un profesor UNE], sin embargo, dicho trabajo debe ser exclusivamente de un profesor UNE en el usuario competente de nivel C, porque existen matices lingüísticos complejos"; "Aunque nosotros, los UCE, no tenemos esa intuición que los UNE tienen".

También hubo comentarios como "Si existen pautas claras para la evaluación" o "Con formación adecuada, sobre todo en cuanto a fonética y pragmática, creo que uno puede evaluar la comunicación oral no siendo un UNE", que nos señalan la importancia de la formación continua para el uso de las herramientas de la evaluación y la actuación evaluadora.

En esta misma pregunta, en el cuestionario previo realizado entre profesores en Japón, tan solo un 7% ha contestado que dicha tarea tiene que ser exclusivamente de los profesores UNE. Un 93% cree que un profesor UCE también puede participar en la evaluación de la comunicación oral.

Tanto en la encuesta previa como en el taller, los profesores coincidieron en que la evaluación de la comunicación oral no debe ser exclusivamente el trabajo de un profesor UNE. Sin duda, hay que prestar cuidadosa atención a los comentarios recogidos sobre los requisitos para que un profesor UCE pueda ejercer satisfactoriamente dicha tarea docente.

4.3. Tercera pregunta

Por último, en cuanto a la respuesta a la tercera pregunta, acerca de las posibles ventajas de ser un profesor UCE a la hora de evaluar la comunicación oral, la mayoría de

los participantes afirmó la existencia de ciertas ventajas que pueden ser categorizadas a grandes rasgos en cinco grupos: 1) el factor gramatical; 2) el factor fonético; 3) el factor de dificultades y errores; 4) el factor afectivo; y 5) otros.

A continuación reproduciremos algunos de los comentarios de los participantes con respecto a este punto:

1. El factor gramatical:

"Sí, es posible un cierto control gramatical normativo que un profesor UNE podría no controlar" (España); "Quizá los UCE entienden mejor la causa de los errores gramaticales que cometen los alumnos. No solo gramaticales sino también pragmáticos y socioculturales (Japón).

2. El factor fonético:

"El profesor UCE) conoce la dificultad de ciertos sonidos por ejemplo, modo de articulación. Conoce las dificultades previas para la pronunciación de los hablantes no nativos, sobre todo, si tiene la misma L1 que los estudiantes (España); "Detectar diferencias fonéticas y prosodia" (España).

3. El factor de dificultades y errores:

"Puede conocer de primera mano las dificultades" (España); "Es muy posible que los profesores UCE conozcan mejor las dificultades con los que se encuentran los alumnos y como han pasado por la misma experiencia pueden dar" (No hay dato de país).

4. El factor afectivo:

"Sí, porque puedo llegar a entender el valor real de conseguir expresarse en un idioma extranjero" (Rusia); "Podemos conocer su esfuerzo" (Japón); "Conoce la cultura (de los estudiantes) mejor" (España); "Haber pasado por el aprendizaje de esa misma lengua" (España).

5. Otros:

"Los profesores UCE saben las causas de la actuación de los alumnos" (Japón).

4.4. Ventajas de ser UCE

Aunque las voces recogidas en el taller son las impresiones personales que los profesionales en la enseñanza hemos detectado en el quehacer diario en el aula, sin haber pasado por un laboratorio académico de investigación, estas concuerdan con las puntualizaciones sobre las ventajas de ser UCE que las investigaciones anteriores han señalado. Por ejemplo, en cuanto a las ventajas que un profesor UCE tiene a la hora de detectar errores gramaticales ya han sido comprobadas por varios estudios (Mahoob 2003; Chit Cheong 2009, entre otros). También destaca una investigación reciente so-

bre las preferencias de los estudiantes en una universidad francesa, que nos demuestra que, a pesar de la extendida creencia de la superioridad de los profesores UNE, la preferencia de los estudiantes depende de la materia y del nivel (Rámila Díaz 2015).

Se espera que futuras investigaciones puedan comprobar las hipótesis que los participantes del taller han señalado tanto desde la perspectiva de los profesores como de los alumnos.

5. Conclusiones

A través de las tres preguntas planteadas se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. La existencia de la dicotomía de profesores UNE y UCE a nivel institucional para la programación del curso en varios contextos de enseñanza, sobre todo, donde la enseñanza del idioma se realiza en función de otra dicotomía: la teoría y la práctica, aunque también se produce la división de labores entre los profesores UNE y UCE por una cuestión administrativa.

2. A pesar de la existencia de la división de labores docentes sea por la dicotomía de ser UNE o UCE sea por la de la explicación de la teoría y la práctica, la mayoría de los profesores tanto UNE como UCE sostiene que la evaluación de la comunicación oral no debe ser labor exclusiva de un profesor UNE. Al mismo tiempo se señala que para que un profesor UCE pueda ejercer satisfactoriamente la tarea de evaluador este debe cumplir varias condiciones.

3. Tanto los profesores UNE como los UCE reconocen la existencia de ciertas ventajas de ser UCE a la hora de evaluar la comunicación oral.

En la enseñanza de español en Japón, todavía persiste la división de labores entre las dos comunidades de profesores. Hoy en día, el objetivo de la enseñanza que proponemos a nuestros alumnos es que sean ciudadanos del mundo con capacidad de ser aprendientes autónomos, para poder enfrentarse a un mundo tan complejo, por eso, creemos que es necesario redefinir las responsabilidades y las competencias de los profesores de lengua. Sobre todo, consideramos que es nuestra obligación trasmitir la idea de que la meta del aprendizaje de una lengua no es hablar como los nativos. Por ello, los profesores UCE seguiremos con nuestra formación continua para ser modelos de usuario competente para nuestros alumnos. Asimismo, demostrar a los alumnos nuestro constante esfuerzo para ser cada vez más competentes en la lengua meta con el empleo y la activación de otros tipos de saberes, además de las estrategias explícitas para utilizar al máximo las ventajas de haber sido el aprendiente de la lengua que enseñamos resultará un estímulo de motivación. Saber aportar a los alumnos una meta realista y alcanzable una de las herramientas docentes que un profesor UCE puede emplear a diferencia de un profesor UNE.

Serían deseables futuras investigaciones para poder confirmar las ventajas de ser UCE que hemos discutido en el taller. Por ejemplo, estudios exploratorios basados en observaciones de las clases, sobre la colaboración entre profesores UNE y UCE,

también sobre la efectividad de la formación de profesores, con el objetivo de que el desarrollo de la profesión repercuta positivamente en las personas que tenemos en el centro de nuestra mira: los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

CHIT CHEONG, M. S. (2009): "Native or non-native? Exploring Hong Kong students' perspectives", *Papers from Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language teaching,* 4, 243-262.

COOK, V. J. (1999): "Going beyond the Native Speaker in Language Teaching", *TESOL Quarterly,* 33, 2, 185-209.

COOK, V. J. (2005): "Basing Teaching on the U2 User", Llurda. E. (ed.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession, Educational Linguistics,* 4, New York: Springer, 47-61.

COOK, V. J. (ed.) (2002): *Portraits of the L2 user*, United Kingdom: Multilingual Matters.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas:* aprendizaje, *enseñanza, evaluación (MCER),* Estrasburgo, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [consulta: 15/09/2015].

ESGE, J. (1988): "Natives, speakers, and Models", *JALTS,* 9, 153-157.

HIGGINS, C. (2003): "Ownership of English in the outer circle: An alternative to the NS-NNS dichtonomy", *TESOL Quarterly,* 37.4, 615-644.

HOLLIDAY, A. (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language,* Oxford: Oxford University.

INSTITUTO CERVANTES (1997-2011): *Diccionario de términos clave de ELE: Centro Virtual Cervantes,* http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm consulta: 15/09/2015].

INSTITUTO CERVANTES (2012): "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras", http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [consulta: 1/09/2015].

KRAMSCH, C. (1997): "The privilege of the nonnative speaker", *Journal of the Modern Language Association of America* (PMLA), 112, 359-369.

LAKATOS, S y UBACH, A. (1995): "¿Profesor nativo o no nativo?", *Actas del VI Congreso de ASELE,* 239-244.

LLURDA, E. (ed.) (2005): *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession, Educational Linguistics*, 5, New York: Springer.

MEDGYES, P. (1992): "Native or Non-Native: Who's Worth More?", *English Language Teaching Journal,* 37, 1, 340-349.

MEDGYES, P. (1994): *The Non-native Teacher,* London: Macmillan.

MEDGYES, P. (2001): "When the teacher is a Non-native speaker", Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 415-428, Boston: Heinle & Heinle.

MOUSSU, L. y LLURDA, E. (2008): "Non-native English-speaking English teachers: History and research", *Language teaching*, 41-3, 315-348.

OYABU, K. (2007): "Teaching English in English: A preliminary study into non-native English-speaking teachers decision in using English as the language of instruction", *Forum of Language Instructors*, 1, 26-36.

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,* Tronto: Paikeday.

RÁMILA DÍAZ, N. (2015): "Students preferences regarding native and non-native teachers of English at a university in the French Brittany", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 173, 93-97.

RÁMILA DÍAZ, N. (en prensa): "Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos no-nativos de español lengua extranjera", *Actas del XXV Congreso ASELE.*

ROMERO, Y. (2010): "The Native Speaker Re-examined: The Ideal ELT in Japan", *Educational Studies*, 52, 217-225.

TANAKA, M. (2010): "English linguistic dominance and native speaker fallacy in Elementary school English education"*, The Journal of Kanda University of International Studies*, 22, 1-29.

