

LA GLOTOFOBIA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: REFLEXIONES DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA CRÍTICA

Dra. María del Carmen Méndez Santos

Instituto de Investigación Lingua, Universidade de Vigo, España

Resumen

Este artículo teórico y reflexivo trata sobre la enseñanza de lenguas desde una perspectiva sociolingüística crítica. Después de una revisión profunda del fenómeno de la glotofobia y la desigualdad social de las lenguas y sus hablantes, se detallarán diversos sesgos que se reproducen en la enseñanza de idiomas, con referencia a diferentes contextos geográficos y de enseñanza/aprendizaje. En particular, se abordará el papel del profesorado como altavoz de un discurso neoloconial que puede perpetuar desigualdades y estigmatizaciones, especialmente si no valora las lenguas locales y no promueve el plurilingüismo. También se subraya la importancia de incluir en el aula las variedades geolectales y sociales del idioma para evitar una visión monocultural y estereotipada. Asimismo, se reflexiona sobre el trato al alumnado, enfatizando la necesidad de respetar sus lenguas de origen, nombres y pronombres, y de evitar corregir de manera tajante variedades que reflejen su identidad, para prevenir su inseguridad lingüística y la discriminación. Finalmente, se insiste en que el profesorado debe adoptar una actitud crítica y empática, promover un aprendizaje inclusivo que integre la diversidad lingüística y cultural, así como mostrar su sensibilidad hacia la discriminación y los prejuicios sociales y lingüísticos con el fin de concienciar también al alumnado.

Palabras clave: *glotofobia, enseñanza, idiomas, discriminación lingüística, variación lingüística*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.653>

© Latvian Academy of Culture, María del Carmen Méndez Santos

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



GLOTTOPHOBIE IN LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS FROM CRITICAL SOCIOLINGUISTICS¹

Abstract

This theoretical paper addresses language teaching from a critical sociolinguistic perspective. After an in-depth review of the phenomena of glottophobia and the social inequality of languages and their speakers, various aspects reproduced in language teaching across different contexts and countries are detailed. In particular, the role of teachers as amplifiers of neocolonial discourse that can perpetuate inequalities and stigmatization is discussed, especially when local languages are undervalued and plurilingualism is not promoted. The importance of including geolectal and social varieties of the language in the classroom is also emphasized to avoid a monocultural and stereotyped perspective. Furthermore, the treatment of students is examined, stressing the need to respect their heritage languages, names, and pronouns, and to avoid harsh correction of varieties that reflect their identities, to prevent linguistic insecurity and discrimination. Finally, it is insisted that teachers must adopt a critical and empathetic attitude, promoting inclusive learning that integrates linguistic and cultural diversity and sensitizes both themselves and their students to social and linguistic discrimination and prejudice.

Keywords: *glottophobia, teaching, languages, linguistic discriminations, linguistic variation*

Introducción

La enseñanza de idiomas recorre los planes de política lingüística [Ruiz i San Pascual et al. 2001] de gobiernos de todo el mundo. En ellos se reflejan *ideologías lingüísticas* (sobre el estándar, lo correcto, el prestigio, las lenguas internacionales, etc.) y actitudes ante el *multilingüismo*, su gestión y la importancia de la *diversidad lingüística*. En algunos en particular incluso se llevan a cabo políticas pedagógicas que podrían leerse como neocoloniales al proponer una clara jerarquía sociohistórica.

Este es, por ejemplo, el caso de Filipinas que por mandato constitucional desde 1987 establece la enseñanza bilingüe en tagalo e inglés, si bien se deja claro que la lengua y símbolo nacional de identidad debe ser la primera. En dicho documento,

¹ Este trabajo forma parte del proyecto ESTIGMA (Estudio sociolingüístico, actitudinal e identitario de la glotofobia y microagresiones en español actual en España) financiado por la Fundación Ramón Areces en el II Concurso Nacional para la adjudicación de Ayudas a la Investigación en Humanidades 2025.

el inglés se presenta como una “*internacional language*”, pero “*non exclusive language of science and technology*”. El papel de las otras lenguas regionales es la de medio auxiliar de instrucción —en las zonas donde se requiera— para iniciarse en la alfabetización. En 2012, se implementó el plan *Mother Tongue Based-Multilingual Education* (MTB-MLE) con el fin de garantizar el acceso a la educación en la lengua materna de los niños por sus beneficios sociales y cognitivos —se reconocieron diecinueve lenguas regionales—, pero a partir del grado 4 la educación giraba igualmente en torno a las lenguas dominantes. No obstante, esta política fue revocada de obligatoria a opcional en 2024 regresando, pues, a la prevalencia del tagalo y del inglés [Espiritu s.f.; República de Filipinas 2024].

Solamente en unas cuantas líneas descriptivas de las políticas de este país se perciben diversas *ideologías lingüísticas* [De los Heros 2008; Del Valle y Meirinho-Guede 2016] con respecto al concepto de *lengua nacional* y *lengua internacional*, pero también en cuanto al papel del mono-, bi- y plurilingüismo social, así como el valor de las lenguas vernáculos. Con este ejemplo se puede observar cómo en la confección de las políticas lingüísticas subyacen diversas ideologías sobre cuáles son las lenguas útiles o no, las lenguas importantes o no, la(s) lengua(s) nacional(es), etc. En otras palabras y siguiendo a Arnoux [2020], las intervenciones en el uso de la lengua y los discursos son fruto y reflejo de un contexto histórico específico.

Dichas ideologías se enraízan en marcos mentales sociales que construyen conceptos como *empleabilidad*, *utilidad* o *internacionalización*, pero también, en suma, en el de mercado lingüístico [Bourdieu 1988]. Es decir, el hecho de que se incluya o no una lengua en los sistemas educativos se rige generalmente por los beneficios imaginados que aportará dicho idioma al individuo, a la sociedad y a la nación. En este caso, el tagalo confiere identidad y unidad al país, mientras que el inglés facilita la comunicación con el exterior. Ambas son las lenguas de poder y de prestigio, por lo que pueden minorizar las lenguas regionales [Zeng y Li 2023].

El hecho de que el inglés sea una lengua de prestigio a nivel internacional (*lingua franca*) impacta directamente, por ejemplo, en el hecho de cuánta gente quiere estudiarlo e incluso qué variedad de la lengua se quiere aprender. Esta preferencia basada en discursos sociales e institucionales pueden desembocar en un *imperialismo lingüístico y cultural* [Amorós Negre 2008].

En esta introducción ya se observa cómo las *ideologías lingüísticas* se filtran en la enseñanza de idiomas y cómo pueden afectar al desarrollo de una clase. En particular, estas determinarán qué lenguas se ofrecen para aprender, cuáles son mejor valoradas e, incluso, la variedad que se enseñará y se considerará adecuada para los exámenes.

Siguiendo con el ejemplo de los hablantes filipinos que hablan de forma nativa inglés [Dayag 2012], estos no son considerados hablantes prestigiosos *per se*: son

hablantes de inglés “periférico” y afrontan prejuicios lingüísticos por desviarse del “estándar”. Es más, incluso entre las variedades de inglés filipino hay diferentes prejuicios lingüísticos: las personas que hablan el inglés filipino cebuano y el inglés filipino ilocano son percibidas como menos atractivas y menos competentes [Quinto et al. 2024]. En dicho contexto se descubre cómo la construcción del bilingüismo no se escapa del ambiente social y se vertebra y se entreteje con el clasismo, la pobreza, etc. En casos particulares, como el filipino, se percibe también racismo. En este sentido, se ha inventado una inteligencia artificial que suaviza el acento filipino hablando inglés en los *call center* para que los clientes no se sientan atendidos por “inmigrantes” o “extranjeros”: se explota mano de obra barata, pero sin que se sepa para no crear malestar en sus clientes de piel blanca, nativos del inglés, de clase social alta y, en muchos casos, racistas [Méndez Santos 2024a]. La misma barrera la sufren profesores filipinos cuando quieren enseñar la lengua: quienes pertenecen a los departamentos de recursos humanos prefieren contratar a personas que hablan variedades prestigiadas de inglés y más legitimadas socialmente [Martínez 2024] y que, al mismo tiempo, se identifican —la matización es relevante— con personas blancas. Esto puede llevar a los hablantes a abandonar su *variedad vernácula* en favor de variedades más normativas y prestigiadas [Comellas 2006].

Esta situación nos conduce a otro hecho fundamental para la enseñanza de idiomas: la selección de la variedad lingüística que se enseña y el estándar que se toma como referencia. La *ideología del estándar* [Milroy y Milroy 1985] se basa en conceptos como el de *inteligibilidad* y *comprensibilidad* [Munro y Dewing 1995] generando la sensación de que esa variedad construida, artificial y cultivada [Moreno Cabrera 2025] es inherentemente mejor, más fácil de entender, más lógica o prestigiosa. Coupland y Bishop [2007] constataron entre hablantes de Reino Unido que quienes hablaban una variante más similar a la londinense de las clases más altas eran percibidas como personas más prestigiosas y atractivas. Entre las variedades del inglés más enseñadas se encuentra el RP o *Received Pronunciation*, la de dichas clases altas, aunque esta es hablada por menos del 5 % de la población del Inglaterra [Crystal 2002].

Llegados a este punto es posible afirmar que la *conciencia sociolingüística*, las *políticas lingüísticas*, los *prejuicios lingüísticos* [Tusón 2010] e *ideologías lingüísticas* son un tema sobre el que el profesorado de idiomas debe reflexionar, dado que, como agentes de enseñanza, pueden representar, transmitir y perpetuar diferentes opresiones históricas y sociales [Matson 2019]. Este artículo presenta, por tanto, una aproximación a modo de marco teórico a la conciencia sociolingüística, las políticas y prejuicios lingüísticos, así como a la glotofobia y su relación con la enseñanza de lenguas.

La glotofobia

El trabajo seminal en Europa sobre la discriminación lingüística podría considerarse la obra de Philippe Blanchet titulada *Discriminations: Combattre la glottophobie* y publicada en 2016. En ella, Blanchet reflexiona sobre cómo la ideología lingüística hegemónica -a propósito del francés- se basa en una creencia de que el estándar es la única variedad correcta y que, en consecuencia, es mejor que otras variedades. Este tipo de “fetiche” con la norma provoca por exclusión que las prácticas minoritarias sean calificadas como populares, rurales, locales, regionales, propias de migrantes, etc. [Méndez Santos y Rodríguez Barcia 2024]. En concreto, Blanchet aporta datos muy significativos: hasta un 16 % de la población francesa afirma haber sido víctima de discriminación por tener un acento que no se corresponde con el estándar. Si mencionamos el ámbito anglosajón, el 89 % de los informantes de una investigación sobre discriminación lingüística llevada a cabo en Inglaterra considera que se hacen juicios sobre las personas por su forma de hablar [*The language discrimination* 2023].

Como se puede observar, los hablantes reconocen y analizan a sus interlocutores en función de unas coordenadas lingüístico-sociales que los identifica (o no) como miembros de su comunidad o de su grupo social. Esa forma de categorizar, identificar y etiquetar en grupos o comunidades a las personas en base a ciertos rasgos lingüísticos se denomina en inglés *linguistic profiling*. Dicha *conciencia lingüística* [Montes Giraldo 2006] genera una percepción de lo propio frente a lo extraño. Ello puede conducir a los hablantes a dar un paso más allá y establecer la diferencia entre lo propio como lo bueno, frente a lo otro como diferente, incorrecto, malo y distorsionado. No obstante, también abundan los casos de prejuicio contra lo propio, percibiendo la propia variedad como la menos prestigiosa. Esta actitud de *superioridad lingüística* [Avilés González e Ibarra Templos 2016] puede llegar a generar casos de *discriminación lingüística*. En el caso contrario, se produce el fenómeno de *minorización lingüística* e incluso *autoodio* de la variedad o lengua que se habla, dado que se sufre la opresión lingüística por parte de hablantes de variedades o lenguas prestigiadas y privilegiadas.

Este posible fenómeno de discriminación, de hecho, ha sido estudiado en relación con las dificultades para alquilar viviendas [Baugh 1997; Baldini y Federici 2011; Bosch et al. 2015; Méndez Santos et al. 2023]; con el ámbito judicial donde personas con formas de hablar estigmatizadas son, por ejemplo, consideradas menos fiables o más culpables [MacNeal et al. 2019]; e incluso en el ámbito laboral: en Estados Unidos o Reino Unido hay investigaciones que demuestran que hay más posibilidades de obtener un trabajo si cuando uno habla suena “a blanco” [Bertrand y Mullainathan 2004; Moore-Bridger 2017].

Todo este contexto podría considerarse ajeno a la enseñanza de idiomas, pero las investigaciones publicadas al respecto indican lo contrario. En primer lugar,

establecer qué lenguas se enseñan o no forma parte de un constructo social de lenguas prestigiosas versus lenguas no prestigiosas o no útiles. En segundo lugar, se crea una jerarquía de privilegio entre las variedades de las lenguas enseñadas, lo cual deriva en dos consecuencias: a) solo una forma de la lengua se considera buena y, por lo tanto, las otras se estigmatizan, de modo que no se representan en clase; y, b) el profesorado que habla esas variedades sufre discriminación laboral [TESOL 2006; Méndez Santos e Hidalgo Gallardo 2020; García Ponce 2020; Panaligan y Ming Curran 2022; Montoya y Correa 2024]. A su vez, esta situación origina otro problema relevante para la enseñanza: qué se corrige y qué no, qué variedades son legítimas para usar en el aula, etc. En el caso del inglés, por ejemplo, habría de hacer una reflexión sobre cómo el estándar se basa no solo en una norma culta, sino en una norma culta de pueblos colonizadores blancos: el inglés vernáculo afroamericano no se considera correcto, tampoco el de la India, ni el inglés de los hablantes hispanos de herencia en Estados Unidos [Baratta 2017; Harrison 2002; Panaligan y Ming Curran 2022; Sharma 2022]. Por mencionar una consecuencia más para la docencia, aunque no la última, todos estos aspectos lingüísticos también impactan en la identidad del alumnado en la lengua que está aprendiendo, dado que debe entender que sus elecciones lingüísticas pueden perjudicarlo socialmente o estigmatizarlo.

La formación del profesorado de idiomas

Como se ha adelantado en el apartado dos, la *glotofobia* y la *discriminación lingüística*, así como las *ideologías lingüísticas*, permean el aula, por lo que el profesorado debería tener formación sobre dicho tema. Sin embargo, los aspectos sociolingüísticos no suelen abordarse en profundidad, ni siquiera en los posgrados. En este sentido, Castellano Merino et al. [2016] estudiaron la estructura de los másteres en formación de profesorado de español como lengua extranjera en España para comprobar si todos los docentes tienen o no una formación homogénea. Los resultados apuntan a que los contenidos de gramática y metodología se enseñan en casi todos los másteres, pero no pasa lo mismo, por ejemplo, con las asignaturas de elaboración y análisis de materiales, tecnología para la enseñanza o enseñanza de español con fines específicos que, en muchas ocasiones, además, son optativas.

A continuación, se revisan algunos documentos de referencia en la formación del profesorado para analizar cómo describen contenidos relacionados con la discriminación lingüística, las ideologías lingüísticas, la norma, el papel de las variedades, etc., o si los pasan por alto.

El documento de referencia del Instituto Cervantes [2012] llamado *Las competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas* detalla habilidades y conocimientos que los docentes deben poseer y desarrollar, como la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje, evaluar al alumnado, servirse

de las TIC para el desempeño de su trabajo, entre otras. En cuanto al tratamiento sociolingüístico, en el apartado 2 sobre la organización de situaciones de aprendizaje, en el subapartado 2.2 sobre promoción del uso y reflexión sobre la lengua, al detallar que “*El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas*” [Instituto Cervantes 2012: 13], quizá podría entenderse que el documento insta a formar a los docentes en competencia lingüística y, en particular, en dialectología y sociolingüística. No obstante, de ser así se podría haber añadido una matización del tipo “con una perspectiva crítica y sociolingüística”. De este modo no cabría duda de que no se refieren solo a la presencia de la variación geolectal y, quizás, social, sino que también se invita a reflexionar críticamente sobre todo lo que ello conlleva. En cuanto al profesorado como agente intercultural —apartado 4.2.— se le conmina a desarrollar su conocimiento de las lenguas y culturas de su entorno. Asimismo, cuando se explica que el alumnado debe conocer y valorar la “*diversidad cultural*” [Instituto Cervantes 2012: 20], se podría deducir que también se refiere a la diversidad lingüística. Por último, en lo que se refiere a los aspectos profesionales, se valora que los docentes sean conscientes del estado, contexto y circunstancias de su profesión e institución. En suma, si bien cabría inferir ciertas menciones a una formación del profesorado sobre la competencia crítica sociolingüística, es cierto que no se explicita ni se detalla de forma crítica en ningún momento. Esto podría llevar a la situación de que parte del profesorado no comprenda su relevancia o no tenga una idea clara sobre cómo enseñar las variedades de forma concreta o ni siquiera tenga una opinión formada sobre conceptos como *estándar*, *norma*, *corrección*, etc. En definitiva, en un documento de referencia se esperaría que apareciesen, al menos, orientaciones sobre la competencia metalingüística crítica del profesorado.

Por otro lado, el EGrid (*European profiling grid*) [Unión Europea 2013] es un instrumento que describe las competencias del profesorado de idiomas en seis fases de desarrollo y presenta los resultados en forma de tabla. Es decir, se trata de otra herramienta de referencia para la formación del profesorado y, por ello, resulta relevante su análisis en este artículo. El apartado de conocimiento lingüístico permite seleccionar “competencia nativa”, “certificado C2” o “grado universitario en la lengua meta”, por lo que se aprecia una sensibilidad hacia el profesorado no nativo. En cuanto a la educación, el máximo nivel de puntuación se alcanza con un máster en pedagogía o lingüística aplicada que incluyan prácticas, un posgrado y formación especializada de otros cursos de enseñanza, evaluación, fines específicos, etc. Existen otros apartados para las observaciones de clase, asesoramientos de mentores, experiencia docente, metodología, evaluación, capacidad de organizar situaciones de aprendizaje y de diseñar currículos y programaciones, capacidad de interactuar y manejar los grupos, competencia intercultural, competencia digital,

profesionalidad y capacidad de desarrollar tareas administrativas. En el apartado de *conciencia lingüística*, el que más nos concierne, se valora la capacidad de ofrecer modelos correctos y explicaciones sobre ellos, pero no se explicita ningún contenido relacionado con la variación lingüística, ni qué norma escoger, ni cómo resolver críticas a la norma y a los manuales que en numerosas ocasiones califican de incorrectos los usos comunes y diarios. De nuevo, puede ocurrir que al profesorado que lea este documento de referencia le surjan dudas sociolingüísticas que queden pendientes de resolver, por lo que se debería haber incluido un ítem que explicitara la competencia metalingüística crítica.

Si se revisa el documento, también europeo, llamado *European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference* [Kelly et al. 2004], es posible detectar ausencias similares en cuanto a temas de perspectiva crítica de la enseñanza de idiomas. Se menciona la diversidad del alumnado como posible condicionante para el aprendizaje, se explica que tener profesores no nativos puede ampliar las miras del alumnado, se introduce lo que son los diferentes estilos de aprendizaje, entre otros temas, pero poco se habla de la perspectiva crítica. En la página 24 se explica que el profesorado debe detectar las necesidades particulares para dar respuesta de la mejor manera posible a las necesidades del alumnado, por lo que se podría colegir que se refiere, por ejemplo, a estudiantes de lenguas de herencia. Asimismo, en el apartado 23, página 27, se invita a los docentes a observar sus materiales críticamente para aplicarlos de forma efectiva. Se les pide en el apartado 32 que sean capaces también de incorporar los resultados de la investigación lingüística para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en el apartado 36 se insta a promover la diversidad lingüística y de culturas (especialmente teniendo en cuenta el impacto del inglés como *lingua franca*), así como promover las lenguas menos usadas. Es en este último punto donde tendría mayor cabida la reflexión sobre la *discriminación lingüística* y la *glotofobia*, en particular, de manera que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes.

Puntos de encuentro entre la glotofobia y la enseñanza de idiomas

A continuación, se detallarán de forma sucinta y con referencia a la enseñanza de diferentes idiomas las posibles implicaciones que tiene una perspectiva sociolingüística crítica para la enseñanza de lenguas, con especial atención a las prácticas discriminatorias que pueden ocurrir.

1. Aspectos laborales y variedades de la lengua

Como se ha adelantado, enseñar una lengua u otra, lejos de ser solamente una opción laboral, suele conllevar una serie de aspectos sociales sobre los que debe reflexionarse desde una perspectiva crítica.

Así, en el caso del profesorado filipino de inglés, por ejemplo, se observa cómo su nativismo percibido socialmente como “de segunda clase” hace que, a pesar de ser considerados nativos con suma competencia lingüística, tengan, en general, peores condiciones laborales y sufran incluso discriminación por parte tanto de los estudiantes como de los empleadores [Panaligan y Curran 2022]. Por todo ello, estos autores han acuñado el concepto de *discounted nativeness* para hacer referencia a esa minusvaloración y maltrato de los nativos de inglés filipinos como profesores de idiomas. Esto entronca directamente con los estudios raciolingüísticos [Rosa y Flores 2017; Alonso 2020; Cushing 2022, entre otros] en los que se investiga cómo la raza como constructo social perjudica el aprendizaje del alumnado o complica la carrera profesional del profesorado que no encaja en los patrones raciales. En el caso del inglés, el privilegio de la norma estándar de los hablantes blancos (*White privilege*) hace que muchos estudiantes estadounidenses hablantes de *African American Vernacular English* suspendan más o estén ubicados en niveles que no les corresponde, incluso en grupos de aprendices con necesidades especiales [Goff, Martin y Thomas 2007]. Por ello, muchos piensan que no podrían llegar a ser nunca profesores de inglés en las escuelas.

En el caso del español como lengua extranjera, Méndez Santos e Hidalgo Gallardo [2020] llevaron a cabo un estudio sobre la discriminación laboral del profesorado en el que se constató que (1) se ignoraba directamente el currículo del profesorado no nativo en los procesos de selección en países hispanohablantes, perpetuando así el privilegio del nativismo; (2) se priorizaba al profesorado hablante de español de España frente al de países hispanoamericanos y que (3) incluso entre el profesorado de España se presentaba discriminación hacia los hablantes de variedades como la murciana, la andaluza o la canaria. En esta investigación se demostró que el constructo del “profesor nativo” [Medgyes 1992; Selvi 2011; Zhang 2016] como hablante ideal sigue vigente y que su aceptación anula toda perspectiva crítica para analizar si ese docente tiene la formación académica, lingüística y metodológica adecuada. Además, en esa idealización se fomentan estereotipos raciales y de clase. Como ya se ha visto, en el caso del inglés se prefiere a hablantes de inglés blancos y provenientes del núcleo de poder colonial, así que no basta con ser nativo. Por otra parte, queda claro que las ideologías lingüísticas del estándar y de la norma culta hacen que los empleadores interioricen que hay formas de hablar “mejores” que otras, hasta el punto de llegar a pedir al profesorado que cambie su forma de comunicarse en clase, no en favor de una hipotética mayor inteligibilidad, sino en favor de una variedad prestigiada.

2. El profesorado como modelo de imperialismo o colonialismo

Una vez que el profesorado forma parte de una institución o enseña una lengua debe ser consciente de que su sola profesión puede representar una opresión *per se*.

Es decir, el hecho de enseñar francés en un país que haya sido colonizado puede constituir un símbolo de neocolonialismo, ya que, por ejemplo, en vez de promover el plurilingüismo de las lenguas locales se toma una lengua internacional como *lingua franca* dentro del país. Esto conlleva un gran debate, dado que la lengua colonial puede reportar beneficios económicos en la internacionalización del comercio o de las publicaciones, por ejemplo, pero también socavar la identidad nacional o dificultar el acceso a la educación superior o a puestos de poder a quienes no son descendientes de colonos o no han tenido contacto tan directo con la lengua colonial. Es el caso de Gabón, como explica Andeme Allogo [2004: 3], se presenta una diglosia entre las lenguas endógenas como vehículo de la comunicación intraétnica y el francés como lengua de la educación: dado que no todo el mundo está escolarizado, este idioma se convierte en “synonyme de domination sociale”. En el curso 2024–2025 el sistema educativo incorporó desde la enseñanza primaria cinco lenguas gabonesas: nzébi, fang, omyènè, punu y obamba, con el fin de mantener la diversidad lingüística.

Por otra parte, en el sistema educativo de dicho país el español es una lengua opcional hacia la que el alumnado parece tener en general una actitud positiva [Messakimove 2009], si bien en Benín los estudiantes consideran que España no les brinda el suficiente apoyo económico para mejorar las condiciones del profesorado, organizar eventos culturales o ampliar los recursos didácticos [Sossouvi 2014]. Chi Pech [2022] reflexionó sobre el papel de la socialización bilingüe entre el español y lenguas vernáculas en contextos indígenas. En su trabajo, constató el rápido abandono del monolingüismo en lengua propia en favor del bilingüismo con el español y el nacimiento de una diglosia. En este entorno la enseñanza del español se asocia con la modernidad y el poder, por lo que quien la enseñe debe tener respeto por la diversidad para no perpetuar la desigualdad social ni contribuir a la estigmatización y sustitución de las lenguas vernáculas.

Reflexión aparte merece el discurso del español como lengua internacional, que otorga un mayor peso, privilegio y poder a una lengua en función de su número de hablantes. Como explica Fernández Vítóres [2024], al afirmar que una lengua es internacional se sostiene que tiene una utilidad a nivel global, por eso también se les denomina lenguas globales [Nerrière y Hon 2009]. En este caso, la *lingua franca* en el año 2025 es el inglés, ya que, aunque en zonas muy particulares pueda ser otra, sin duda es la lengua más enseñada en los sistemas educativos a nivel mundial, lo que conlleva su promoción y su aceptación social [UNESCO 1993; Eurostat 2025].

No obstante, podemos encontrar situaciones en las que el discurso ideológico de las “lenguas internacionales” no penetra como tal. Lamb [2012] investigó las diferencias en el aprendizaje del inglés entre estudiantes indonesios en entornos urbanos y rurales. En el ámbito rural, las familias valoran menos la globalización

del inglés y su relevancia para la vida. De hecho, los estudiantes de ámbitos urbanos, según indica, comparten más vivencias con aprendices de otros países que con sus compatriotas de ámbitos rurales. Bunyamethi [2018] constató desmotivación entre su alumnado tailandés a la hora de aprender español porque no les aportaba unas mejores salidas laborales ni prestigio social. El español tampoco tiene un peso tan abrumador en Estados Unidos, a pesar de que con frecuencia se publican mensajes que indican su incalculable peso social. De hecho, estos discursos obvian que la capacidad lingüística de las segundas y terceras generaciones es cada vez más limitada y que, salvo intervención directa, el inglés como lengua vehicular acabará por hacer disminuir su presencia [Fernández Vítors 2024]. Esto será así, previsiblemente, siempre que las políticas lingüísticas del país no promuevan el plurilingüismo y la conservación de las lenguas de herencia. Dadas las medidas tomadas por el actual presidente Donald Trump para establecer el inglés como lengua oficial única del país, no parece que las tendencias sean precisamente a apreciar y promover la diversidad. Si la sociedad continúa valorando más el inglés, el único poder capaz de contrarrestarlo puede ser la demografía. En todo caso, el español en Estados Unidos no es una lengua necesariamente de prestigio, ya que como explica Bruzos [2017] se percibe como una lengua de utilidad para los angloparlantes, pero estigmatizadora para los hispanos, dado que les ubica en un eje de migrante vs. local.

Por otra parte, en los discursos docentes en muchas ocasiones se perpetúa de manera no intencionada cierta superioridad cultural o una focalización extrema en los referentes propios. Son varios los trabajos donde se constata que la motivación para elegir estudiar un idioma u otro depende de si se relaciona, por ejemplo, con una u otra comunidad religiosa [Shaaban y Ghaith 2003; Shukri et al. 2009], como es el caso de las personas que aprenden árabe para leer el Corán. Otro ejemplo de esta variable es que hay estudiantes tanzanos cristianos que muestran mejor actitud hacia el inglés porque lo asocian a una lengua occidental evangelizadora. No obstante, este factor religioso puede también, por el contrario, desmotivar al alumnado. Aladdin [2013] encontró que la falta de interés integrador en la comunidad meta podía desalentar al alumnado, especialmente cuando se enseñan fiestas religiosas en el currículo. Foye [2014] buscaba entender qué piensa el profesorado sobre incluir la religión entre los temas abordados en el aula, y concluyó que estos no se oponen siempre que se relacione con aspectos culturales o sociales y se evite promover creencias específicas. Por otra parte, los propios manuales pueden presentar un enfoque clasista o naíf, al no tratar, por ejemplo, el racismo, la esclavitud o el colonialismo, la clase social, la pobreza, etc. [Bori 2015; Bori y Jovanovic 2019, 2021; Bori y Kuzmanovic 2020]. Este es el caso de muchos de los publicados en países occidentales en contraposición con aquellos editados en países colonizados (sirva como ejemplo *Horizontes. Espagnol. Terminale*, manual de referencia del español en Costa de Marfil).

3. Las variedades de la lengua en el aula

No es frecuente que en la enseñanza de idiomas se incluyan audios de hablantes que no son nativos de la lengua meta, lo que no resulta lógico especialmente para las lenguas consideradas internacionales o *linguas francas*, dado que los aprendices tendrán probablemente más opciones de encontrarse con otros hablantes no nativos que con nativos. Como explica McClelland [2000], en el caso del inglés es posible que el interés por aprenderlo surja más por relacionarse con personas extranjeras en general, que con hablantes nativos en particular. El profesorado debe, por tanto, ser consciente de ello y ofrecer muestras de lengua diversas.

Esta perspectiva choca con la idea de que mostrar variedades en el aula confunde al alumnado, la cual está bastante extendida entre el profesorado [Stollhans 2015; Durrell 2017; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez 2019]. También es común el prejuicio de que enseñar con producciones textuales de hablantes no nativos no es adecuado e incluso contraproducente. Posiblemente, estas actitudes emanen de las ideologías lingüísticas sociales que premian el nativismo y el estándar culto como el más inteligible y más fácil de aprender. Sin embargo, Zhang y Hu [2008] demostraron que las actitudes del alumnado hacia las variedades geolectales dependían de si habían tenido exposición a ellas o no, por lo que es fácilmente entendible e inferible que mostrar variedades en el aula solo puede reportar una mayor sensibilización y conciencia lingüística por parte del alumnado y mejorar su competencia sociolingüística. El debate, quizás, sea cómo se presentan esas variedades en clase, ya que, si se hace de forma aislada, puntual o descontextualizada no tendrán el mismo impacto que si se integran de manera natural, sistemática y consistente.

En cuanto a la variación geolectal, en el caso del español se promueve de forma institucional un discurso sobre la *hispanofonía* [Del Valle 2007] y el *panhispanismo* [RAE 2004], según el que existen diferentes estándares cultos para cada región. Esto lleva a establecer el español como una lengua policéntrica piramidal [Hamel 2004], con una jerarquía de poder y prestigio incluso dentro de cada variedad. Es decir, en cada región o país habrá una variedad prestigiada, normalmente la de la capital o la relacionada con las clases sociales altas, y otras desprestigiadas y estigmatizadas. Es más, de manera global, y como denunciaron diversos autores en la *Declaración por una soberanía idiomática* [VV.AA. 2013]), “el 70 % de los errores que se sancionan” en el *Diccionario panhispánico de dudas* se correspondían con usos americanos. Críticas similares fueron formuladas por Lauria y López [2009], entre otros autores.

Por otra parte, no hacer consciente al alumnado de las diferencias varietales puede desencadenar una sensación de fracaso ante el aprendizaje, dado que en las interacciones de la vida real (con hablantes, escuchando música, viendo series, etc.) no siempre encontrará equivalentes para las muestras de lengua a las que fue expuesto

en el aula [Fernández Martín 2014] y podría incluso llegar a considerar que la gente habla de una forma muy extraña [Bieswanger 2008]. De hecho, si no se fomenta una consciencia explícita y crítica sobre las variedades de las lenguas y la diversidad lingüística, por ejemplo, de España, es posible que el alumnado extrapole sus marcos mentales locales y piense que la única lengua que se habla en el país es el español o sus variedades, incluyendo las lenguas cooficiales, dado que su actitud es una lengua-una nación-una lengua [Masuda 2019]. Ignorar la variedad tampoco es una opción si se consideran los exámenes de certificación, dado que en la mayoría de ellos se introducen textos geolectales, si bien es cierto que en los DELE la variedad centropeninsular se presenta como la “no marcada” [Amorós Negre y Moser 2021]. Para llevar a cabo la inclusión de las variedades, sin embargo, no hay que ignorar las dificultades que se pueden encontrar, como las expectativas previas o culturales del alumnado por aprender una lengua monocéntrica [Torres 2021].

Otra cuestión importante es elegir qué variedades mostrar para paliar la descompensación en los contenidos de exámenes y manuales, dado que se suelen prestigiar las formas de hablar de países con poder económico o mayor número de hablantes. Kukyán et al. [2017: 87] explican que, en Bielorrusia, *“a la hora de escoger una variedad dialectal hay una tendencia mayoritaria a escoger la variante peninsular porque se considera que es más fácilmente comprensible”*. Estas actitudes de preferencia hacia la variedad centro-norte peninsular también las constató Ortiz-Jiménez [2019] con profesorado australiano de español. Por su parte, Amorós Negre [2017] atestiguó cómo en las pruebas de español prevalecen las variedades estándares cultas rioplatense, mexicana y colombiana. Para hacer frente a estas cuestiones, Andión Herrero y Gil Burmann [2013] diseñaron una fórmula que permite encontrar un equilibrio en el aula entre la variedad del profesorado, la estándar, la preferente y las periféricas.

Por último, cabe hacer referencia a una entelequia que se persigue en exámenes como el SIELE: el “español neutro” (o español global), creación ficcional y ficticia que refleja usos de los estándares cultos, de las variedades capitalinas, etc., pero no representa lo que son las lenguas como productos sociales humanos. Emplear esa supuesta variedad para vender en más mercados o reducir gastos de traducción convierte la cultura y la lengua en un producto mercantilizado.

Además de las variedades geolectales, es necesario presentar en el aula las variedades sociales. Marroco Martínez [2012] estudió la percepción de jóvenes y sus familias sobre el orden social reflejado a través del perfil lingüístico en su entorno inmediato. Los resultados apuntaban a que la mayoría son conscientes de ello y que identificaban los barrios de Montevideo (Uruguay) donde se hablaba “mejor” y “peor”, percepciones que se vinculaban a diferencias económicas y socioculturales. En Brasil, O’Neill y Massini-Cagliari [2019] reflexionaron sobre cómo la morfología verbal marca la diferencia entre clases populares y el estándar culto en el portugués

de Brasil. Estudiaron cómo los libros facilitados por el gobierno presentaban todas las variedades como algo positivo, pero también explicaron cómo hubo ciertos sectores sociales que criticaron dicha medida, porque desde su ideología lingüística del estándar culto prestigioso, ello promovía el “mal uso” del idioma.

4. El tratamiento del alumnado en el aula

Otra arista de la enseñanza crítica pasa por reflexionar sobre qué papel tiene el alumnado como ser humano en un aula. En este sentido, resulta esencial que los idiomas hablados en casa sean respetados y estén representados, especialmente en lo que concierne a minorías migrantes y de niños. Los programas que incluyen las lenguas de casa en la enseñanza son más respetuosos e inclusivos. Idealmente en los estadios iniciales los libros para niños deberían ser bilingües e incluir la lengua de herencia para que los progenitores puedan ayudar a sus hijos a hacer los deberes, puesto que si los contenidos solo se presentan en la lengua vehicular se limitan las posibilidades, lo que perjudica el aprendizaje del alumnado migrante. Es más, la escolarización y aprendizaje de idiomas por parte de estos colectivos de niños son clave para la integración de las familias, especialmente para las madres [Bernhard y Bernhard 2022].

Las familias juegan un papel importantísimo para determinar la actitud del alumnado ante las lenguas porque si bien (casi) todas asumen que el bilingüismo precoz es positivo cognitiva y socialmente [Cenoz y Hoffmann 2003], no lo tienen tan claro cuando una de las lenguas que se estudia es minoritaria, identificada con el proceso migratorio, estigmatizada ideológicamente, etc. Se aporta un ejemplo que puede resultar curioso en tanto que difiere de lo comúnmente aceptado en el discurso internacional: en Irán el inglés no siempre resulta atractivo para los hablantes porque representa la represión y el imperio estadounidense [Kaivanpanah y Ghasemi 2011].

Por otra parte, la identidad del alumnado pasa, no solo por las lenguas que habla, sino también por el nombre y pronombres que use en la lengua meta. Cuando el profesorado pronuncia mal un nombre o les exige que lo cambien por otro más pronunciable, está, de una forma más o menos explícita, socavando sus orígenes. Del mismo modo que cuando el profesorado no usa el pronombre o nombre sentido con estudiantes trans está oprimiendo su identidad [Knisely 2022]. En su trabajo, Baros [2022] constató cómo a las personas trans les resultaba más difícil el reto de encontrar su voz en la lengua meta porque no se trataba el tema directamente, lo que constituye también un tipo de discriminación lingüística.

Otra faceta compleja es la de la corrección, no solo por la pura inteligibilidad, sino por el hecho de seguir una norma u otra. Hay estudiantes que están expuestos a una variedad dada del idioma por su contexto social, pero que es corregida en clase como incorrecta. Es más, en el caso de los hablantes de herencia su inseguridad suele

ser acuciada, así que corregirles de forma tajante ignora que su variedad es otra y que refleja su identidad. Su forma de hablar se identifica socialmente como “no lo suficientemente correcta” en los dos (o más) idiomas hablados, por lo que pueden desarrollar una inseguridad lingüística y un cuestionamiento de su identidad.

Gerald [2022] cuenta que sus estudiantes japonesas de nivel socioeducativo alto se apuntaban a clases de inglés porque les decían que eran “bad at English”, aunque pronto se dio cuenta de que podían hablar y ser entendidas sin problemas si había buena voluntad del interlocutor. El problema es que esta predisposición no siempre existía, porque una actitud de empatía lingüística [Ibarretxe-Antuñano 2021] exige dejar a un lado los prejuicios y el racismo. Todas estas casuísticas y situaciones, como se observa, tienen consecuencias para el estudiante y su identidad, pero también para su forma de hablar y su acento. Méndez Santos [2024b] constató que el tener un acento considerado socialmente bueno es muy importante para el alumnado, aunque son conscientes de que siempre van a ser no nativos. Sin embargo, este hecho llegará realmente a preocuparles si se plantean que puede conducirles a sufrir discriminación social.

Esta idea del “no ser nunca nativo” ni parecerlo va tomando fuerza en las aulas porque el alumnado es consciente de que lo contrario es imposible, por lo que el profesorado debería flexibilizar los requisitos que, en muchas ocasiones, se vierten en la evaluación. Como se explica en el MCER [2002: 5]: *“Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas”*.

Si bien esto es cierto, no lo es menos que durante su desarrollo textual se hacen afirmaciones estereotípicas como *“cuando los hablantes nativos esperan una actitud despreocupada”* o *“comprender a un hablante nativo”* MCER [2002: 42, 75]. Así que no se exige ser nativo ideal, pero se perpetúa la idealización de un hablante nativo, como si todos fueran iguales y se comunicasen y actuaran del mismo modo. Por otra parte, se ignora la posibilidad de que hablen con personas no nativas con diferentes niveles de lengua.

Conclusiones

La formación sociolingüística de los docentes de idiomas es crucial para que desarrollen sus competencias profesionales al máximo nivel de excelencia y calidad, teniendo en cuenta un eje crítico que promueva la igualdad y la subversión de discursos, ideologías y actitudes opresoras y discriminatorias.

A pesar de que la reflexión sobre qué variedades enseñar o cómo presentarlas está cada vez más presente entre el profesorado, se ha podido observar que todavía no se

debate apenas sobre la discriminación laboral que a veces sufren los docentes al ser contratados en función de su variedad lingüística. Por ello sería importante hacerles conscientes de dichos fenómenos, para que puedan tomar decisiones informadas si les ocurre algo así.

Además, se ha constatado que no se suele presentar al profesorado en formación un debate crítico sobre el impacto que tienen los discursos públicos, la simbología del idioma y la ideología en los materiales, en sus clases y en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje. Tampoco se aborda todo lo que debiera una perspectiva crítica de la norma lingüística ni de cómo introducir referentes diversos para promover una enseñanza inclusiva y no monocultural o supremacista.

Otra conclusión fundamental de esta reflexión crítica es que el profesorado debe ser consciente de las variedades estilísticas, sociales y geolectales de la lengua y presentarlas en clase de forma explícita e integrada como parte de una visión holística y completa del aprendizaje de un idioma que no obvia el contexto social, cultural ni regional. Asimismo, es fundamental que el profesorado asuma, acepte e incluya en las aulas los repertorios lingüísticos, cualesquiera que sean, del alumnado para que su identidad no se vea cuestionada, sino reforzada.

Por último, es crucial que los docentes entiendan que asumir condiciones o circunstancias de su alumnado puede ocultar pensamientos discriminatorios y que se deben evitar microagresiones con respecto al nombre, al origen étnico, al conocimiento de la lengua, o a las razones por las que la estudian, entre otros aspectos.

Por todo lo expuesto, se considera crítico y urgente proporcionar más formación explícita sobre sociolingüística crítica en el campo de la enseñanza de idiomas.

Bibliografía

- Aladdin, A. (2013). Demotivating factors in the Arabic language classroom: What demotivates non-Muslim Malaysian learners when it comes to learning Arabic? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 1652–1657.
- Alonso, L. (2020). Ideologías raciolingüísticas. En L. Martín Rojo y J. Pujolar (eds.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 199–228.
- Amorós Negre, C. (2008). *Norma y estandarización*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.
- Amorós Negre, C. y Moser, K. (2021). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. En N. Hernández Muñoz et al. (eds.). *La diversidad del español y su enseñanza*. Nueva York: Routledge, pp. 249–263.
- Andeme Allogo, M. F. (2004). *Le Gabon, une diglossie déséquilibrée*. Congreso de la Association des Facultés ou Établissements de Lettres et Sciences Humaines des Universités d'Expression Française (AFELSH). Disponible en:

- <https://afelsh.org/wp-content/uploads/2016/09/15-Le-Gabon-une-diglossie-d%C3%A9s%C3%A9quilibr%C3%A9.pdf> (consulta: 24/4/2025)
- Andión Herrero, M. A. y Gil Burman, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: ¿Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En M. Jimeno Panés (coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest, pp. 45–57.
- Arnoux, E. N. de. (2020). Modos de regulación de la discursividad: En torno a la simplificación y a la uniformación. *La Rivada*, 14, pp. 15–36.
- Avilés González, K. J. e Ibarra Templos, Y. M. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. Reacciones frente a la discriminación. *Alteridades*, 26 (51), pp. 73–84.
- Baldini, M. y Federici, M. (2011). Ethnic discrimination in the Italian rental housing market. *Journal of Housing Economics*, 20 (1), pp. 1–14.
- Baratta, A. (2017). Accent, Identity and Linguistic Homelessness. En *Manchester Institute of Education. Working papers*. Disponible en: <https://e-space.mmu.ac.uk/323361/1/Accent%20identity%20and%20linguistic%20homelessness.pdf> (consulta: 24/4/2025)
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6, pp. 249–263. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>
- Baros, J. (2022). Linguistically Invisible: The Experiences of Transgender Students in Spanish Language Courses. *Journal of Homosexuality*, 69 (13), pp. 2326–2347.
- Baugh, J. (1997). Linguistic discrimination in educational contexts. En R. Wodak y D. Corson (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Nueva York: Springer, Vol. 1, pp. 33–41.
- Bernhard, S. y Bernhard, S. (2022). Gender Differences in Second Language Proficiency—Evidence from Recent Humanitarian Migrants in Germany. *Journal of Refugee Studies*, 35 (1), pp. 282–309.
- Bertrand, M., y Mullainathan, S. (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review*, 94 (4), pp. 991–1013.
- Bieswanger, M. (2008). Varieties of English in current English language teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38, pp. 27–47.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. París: Textuel.
- Bori, P. (2015). *Language textbooks in the era of neoliberalism*. Nueva York: Routledge.
- Bori, P. y Jovanovic, A. (2019). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 32, pp. 85–99.
- Bori, P. y Jovanovic, A. (2021). El mundo del trabajo en los libros de texto de ELE: Una perspectiva política y económica. *Spanish in Context*, 18 (2), pp. 237–256.

- Bori, P., y Kuzmanovic, A. (2020). La clase social en los libros de texto de ELE. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 32, pp. 85–99.
- Bosch, M., Carnero, M. Á. y Farré, L. (2015). Rental housing discrimination and the persistence of ethnic enclaves. *SERIEs*, 6, pp. 129–152.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Bruzos Moro, A. (2017). De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in Context*, 14 (2), pp. 230–249.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Monográfico de SinoELE*, 17, pp. 188–202.
- Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y de la Torre Cruz S. (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz Moya y M. A. Lamolda (eds.). *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: Universidad de Granada, pp. 169–176.
- Cenoz, J. y Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language. What role does bilingualism play? *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), pp. 1–5.
- Chi Pech, J. (2022). Socialización del bilingüismo en contextos de desplazamiento de las lenguas indígenas de México. En A. Vázquez Carranza (coord.). *Sociolingüística para la enseñanza de lenguas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 65–80.
- Comellas, P. (2006). *Contra l'imperialisme lingüístic*. Barcelona: La Campana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.
- Coupland, N., y Bishop, H. (2007). Ideologised value for British accents. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (1), pp. 74–93.
- Cushing, I. (2022). *Standards, Stigma, Surveillance. Raciolinguistic Ideologies and England's Schools*. Nueva York: Springer.
- Cushing, I. y Clayton, D. (2024). Teachers challenging language discrimination in England's Schools: A typology of resistance. *Journal of language, identity and education*, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2354478>
- Crystal, D. (2002). The Queen and us. *Spotlight*, 6 (2), pp. 18–22.
- Dayag, D. (2012). Philippine English. En E.-L. Low y A. Hashim (eds.). *English in Southeast Asia: Features, Policy and Language in Use*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 91–100.
- De los Heros, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 98, pp. 93–126.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En J. Del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt: Vervuert, pp. 31–56.

- Del Valle, J., y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Nueva York: Routledge, pp. 622–631.
- Durrell, M. (2017). Mündlichkeit und Schriftlichkeit im schulischen Deutschunterricht in England. *Deutsch als Fremdsprache*, 54 (3), pp. 131–141.
- Espiritu, C. (s.f). *Language policies in the Philippines*. Disponible en: <https://ncca.gov.ph/about-ncca-3/subcommissions/subcommission-on-cultural-disseminationscd/language-and-translation/language-policies-in-the-philippines/> (consulta: 20/4/2025)
- Eurostat (2025). *Foreign language statistics*. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics (consulta: 20/4/2025)
- Fernández Martín, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, pp. 31–61.
- Fernández Vitores, D. (2024). *Panhispania: visita guiada por un país que nunca existió*. Madrid: Catarata.
- Foye, K. (2014). Religion in the ELT classroom: Teachers' practice. *The Language Teacher*, 38 (2), pp. 5–12.
- García Ponce, E. E. (2020). Influence of discrimination in the field of TESOL: Perspective of Mexican EFL teachers. *Gist Education and Learning Research Journal*, 21, pp. 69–89.
- Gerald, J. P. B. (2022). *Antisocial Language Teaching: English and the Pervasive Pathology of Whiteness*. Bristol: Multilingual matters.
- Goff, C.; Martin, J. E. y Thomas, M. K. (2007). The burden of acting white: implications for transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30 (3), pp. 134–146.
- Hamel, R. E. (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. En *III Congreso Internacional de la Lengua Española. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las variedades geográficas Identidad lingüística y globalización*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel_r.htm (consulta: 20/4/2025)
- Harrison, C. (2002). Dialectism. Linguistic discrimination and language teaching. (Preprint). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15433.24167>
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2021). Empatía lingüística. *Archiletras*, 9, pp. 70–73.
- Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas*. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm (consulta: 20/4/2025)
- Kaivanpanah, S. y Ghasemi, Z. (2011). An investigation into Sources of demotivation in second language learning. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), pp. 89–110.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., y McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference. Final report*. European Commission; University of Southampton. <https://doi.org/10.5258/SOTON/P1077>

- Knisely, K. (2022). Gender-just language teaching and linguistic competence development. *Foreign Language Annals*, 55 (3), pp. 644–667.
- Kukyán, E., Khramóvich, Y. y Ocampo, D. (2017). Enseñar ELE en Bielorrusia. En M. Méndez y M. Galindo (eds.), *Atlas de ELE. Europa oriental*. Madrid: EnclaveELE, pp. 65–79.
- Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62 (4), pp. 997–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Lauria, D., y López García, M. (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, 33 (1), pp. 49–89.
- Marroco Martínez, L. (2012). Discriminación lingüística, hablantes de variedades no estándares y educación. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4, pp. 54–72.
- MacNeal, A., Fiallo, K., Jones, A., Jones, S., Laureano, S., Monjarrez, M., y Xu, Y. (2019). Sounding Black: The legal implications of linguistic profiling. *Northeastern University Working Papers in Linguistics*, 4. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2047/D20381951> (consulta: 22/4/2025)
- Martínez, J. C. (2024). Understanding inequalities of Philippine English in job interviews. *World Englishes*, 43 (4), pp. 607–623.
- Masuda, K. (2019). *Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: el caso de E/LE en Japón*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/151344> (consulta: 24/4/2025)
- Matson, L. (2019). Educational Equality: Mitigating Linguistic Discrimination in Second Language Teaching. *Leviathan: Interdisciplinary Journal in English*, 5, pp. 13–23.
- McClelland, N. (2000). Goal Orientations in Japanese College Students Learning EFL. En S. Cornwell y P. Robinson (eds.), *Individual differences in foreign language learning*. Tokio: Aoyama Gakuin University Press, pp. 99–115.
- McMunro, M. J., y Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), pp. 73–97.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, pp. 340–349.
- Méndez Santos, M. C. (2024a). *No me gusta cómo hablas o más bien no me gustas tú. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Pie de página.
- Méndez Santos, M. C. (2024b). Demotivation while learning Spanish pronunciation: A study on (potential) factors that discourage students. En Z. Bárkányi et al. (eds.), *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 255–268.
- Méndez Santos, M. C. e Hidalgo Gallardo, M. (2020). Análisis de los fenómenos discriminatorios laborales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), *DobleLe: Revista de Lengua y Literatura*, 6, pp. 29–52.

- Méndez Santos, M. C. y Rodríguez Barcia, S. (2024). Discriminación y limitaciones en el uso de la lengua española: El fetiche de la norma en Twitter. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 48, pp. 129–158.
- Méndez Santos, M. C., Carofiglio, F., Casal Cutillas, C., Dimari, E., Duñabeitia, J. A., Espiritusanto, L., Khiari, A., Pölkki, E., y Komura, M. (2023). Análisis de la discriminación por perfilado lingüístico durante la atención telefónica para acceder a la vivienda de alquiler en España. *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, 4, pp. 121–147.
- Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE. *MarcoELE*, 9, pp. 1–17.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1985). *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. Nueva York: Routledge & Kegan Paul.
- Montes Giraldo, J. J. (2006). Consideraciones sobre conciencia lingüística y conciencia idiomática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, pp. 99–106.
- Montoya, A. y Correa, D. (2024). Discriminatory Practices Against Non-Native English Speaker Teachers in Colombia's Language Centers: A Multimodal Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26 (1), pp. 117–131.
- Moore-Bridger, B. (2017, 6 de febrero). Candidates with Muslim-sounding names three times more likely to be passed over for jobs. *Evening Standard*. Disponible en: <https://www.standard.co.uk/news/uk/candidates-with-muslimsounding-names-three-times-more-likely-to-be-passedover-for-jobs-a3459141.html> (consulta: 20/4/2025)
- Moreno Cabrera, J. C. (2025). *Lengua, dialectos, hablas. Crítica de la dialectoideología española*. Granada: Hojas Monfies.
- Munro, M. y Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, pp. 73–97.
- Nerrière, J. P. y Hon, D. (2009). *Globish the world over*. International Globish Institute.
- O'Neill, P. y Massini-Cagliari, G. (2019). Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: Suggestions and recommendations. *Journal of Language and Discrimination*, 3, pp. 32–62.
- Panalligan, J. H., y Curran, N. M. (2022). “We are cheaper, so they hire us”: Discounted nativeness in online English teaching. *Journal of Sociolinguistics*, 26 (2), pp. 246–264.
- Real Academia Española (2004). *La nueva política panhispánica*. Disponible en: https://www.melusina.com/racs_gene/NPLP.pdf (consulta: 24/4/2025)
- República de Filipinas (2024). An act discounting the use of the mother tongue as medium of instruction from kindergarten to grade 3, providing for its optional implementation in monolingual classes, and amending for the purpose sections 4 and 5 of republic act no. 10533, otherwise known as the “enhanced basic education act of 2013”. Disponible en: https://lawphil.net/statutes/repacts/ra2024/ra_12027_2024.html (consulta: 20/4/2025)

- Rosa, J. y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective, *Language in Society*, 46 (5), pp. 621–647.
- Quinto, E. J. M., Ong, A. K. S., Yabut, G. U., Muralla, G. A. M., Valenzuela, R. A. J., y Villariba, Y. D. C. (2024). Prejudice towards regional accents of Philippine English. *English World-Wide*, 45, pp. 133–154. <https://doi.org/10.1075/eww.00091.qui>
- Ortiz-Jiménez, M. (2019). Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 182–198. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>
- Ruiz i San Pascual, F., Sanz i Ribelles, R., y Solé i Camardons, J. (2001). *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Shaaban, K. y Ghaith, G. (2003). Effect of Religion, First Foreign Language, and Gender on the Perception of the Utility of Language. *Journal of Language, Identity & Education*, 2, pp. 53–77.
- Selvi, A. F. (2011). The non-native speaker teacher. *ELT Journal*, 65, pp. 187–189.
- Sharma, D. (2022). The accent bias in Britain. Examining current attitudes to accents in Britain. Disponible en: <https://accentbiasbritain.org/> (consulta: 20/4/2025)
- Shukri, K., Teh, K., Amin, M. y Rahimi, N. (2009). Language Learning Strategies and Motivation among Religious Secondary School Students. *The International Journal of Language Society and Culture*, 29, pp. 71–79.
- Sossouvi, L. (2014). Actitudes y motivaciones de los estudiantes sinohablantes y francófonos de lenguas extranjeras. *Ikastorratza*, 13, pp. 1–32.
- Stollhans, S. (2015). Ich bin dann mal Deutsch lernen!: Der Absentiv im DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language*, 1, pp. 44–71.
- TESOL (2006). “Position statement against discrimination of nonnativespeakers of English in the field of TESOL”. Disponible en: <https://www.tesol.org/media/d2gfeisk/position-statement-against-nnest-discrimination-march-2006-1.pdf> (consulta: 20/4/2025).
- Torres, A. (2021). Perspectivas críticas sobre el pluricentrismo y el panhispanismo de la lengua española. *Estudis Romànics*, 45, pp. 199–219. <https://doi.org/10.2436/20.2500.01.362>
- Tusón, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (1993). *Language policies for the world of the twenty-first century: report for UNESCO*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130228> (consulta: 24/4/2025)
- Unión Europea (2013). *European profile grid*. Disponible en: <https://egrid.epg-project.eu/en> (consulta: 24/4/2025)
- VV.AA. (2013). *Declaración: por una soberanía idiomática*. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43159> (consulta: 24/4/2025)

- Zeng, J. y Li, X. (2023). Ideologies underlying language policy and planning in the Philippines. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, pp. 405. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01911-8>
- Zhang, W. y Hu, G. (2008). Second language learners' attitudes towards English varieties. *Language Awareness*, 17 (4), pp. 342–357. <https://doi.org/10.1080/09658410802147337>
- Zhang, Y. (2016). Reviewing nonnative English speaking teachers' professional identity. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3, pp. 320–335.