



Tetiana Hunko

Universidad Politécnica de Dnipro, Ucrania

PROFESORADO DE ELE NATIVO O NO NATIVO: PASADO Y PRESENTE DEL ETERNO DEBATE

Resumen. El presente artículo ofrece una revisión de la producción científica sobre el profesorado nativo y no nativo de español como lengua extranjera (ELE). Mientras que la investigación relativa al profesorado de inglés como lengua extranjera ha experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas y cuenta con varias revisiones de literatura sobre el tema, el campo de ELE carece todavía de una revisión exhaustiva. El objetivo principal de este estudio es ofrecer un análisis cuantitativo y cualitativo de 53 publicaciones en acceso libre, producidas entre 2000 y 2024, con el fin de poner de relieve las tendencias temáticas y metodológicas, así como los aspectos geográficos y cronológicos. Los resultados evidencian una limitada producción científica sobre la materia, una clara predominancia de estudios de campo centrados en las percepciones del alumnado y la persistencia de estereotipos que inciden negativamente en la equidad docente en el ámbito de ELE. El análisis revela una distribución amplia que abarca más de una veintena de países, con predominio de Estados Unidos, España y Japón, lo que confirma la proyección internacional del tema. Asimismo, se constata que el español se mantiene como lengua principal de publicación, con un cuarto de los estudios publicados en inglés, principalmente en el contexto estadounidense. En conjunto, esta revisión subraya la necesidad urgente de ampliar y consolidar la investigación sobre el profesorado nativo y no nativo de ELE, fomentando enfoques más diversos y críticos que permitan ampliar y desarrollar las tendencias presentes en el campo. El fortalecimiento de esta línea de estudio resulta esencial para avanzar hacia una enseñanza más equitativa y plural.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE); profesorado nativo / no nativo; revisión de literatura.

Copyright © 2026. Tetiana Hunko, published by Vytautas Magnus University. This open-access article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 (CC BY-NC 4.0) license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium provided the original author and source are credited. The material cannot be used for commercial purposes.

Introducción

El debate en torno a la figura del profesor nativo frente al no nativo lleva más de medio siglo captando la atención de la comunidad investigadora. En 1965, Noam Chomsky introdujo el concepto de hablante nativo como base de su abstracción teórica del *hablante-oyente ideal*, al que definió como la única fuente fiable de datos lingüísticos (Chomsky, 1965). Este planteamiento condujo a la idealización del hablante nativo, favoreciendo tanto la proliferación de mitos y estereotipos como el surgimiento de una amplia producción científica crítica de la visión chomskiana.

Entre los primeros autores que cuestionaron este enfoque se encuentran Dell Hymes, quien propuso el término *competencia comunicativa* como rasgo central del hablante de una lengua (Hymes, 1972), y Thomas Paikeday, quien afirmó que el hablante nativo nunca ha existido; es producto de la imaginación lingüística (Paikeday, 1985). En la misma línea crítica, en 1992, Phillipson acuñó el término *falacia del hablante nativo* dentro de su teoría del *imperialismo lingüístico*, basada en la extendida creencia de que el hablante ideal es el hablante nativo (Phillipson, 1992).

Más tarde, la crítica a la idealización del hablante y, por ende, del profesor nativo llevó a Adrian Holliday a acuñar el término *native-speakerism* para designar la ideología que sitúa al hablante o profesor nativo como agente privilegiado en la enseñanza de idiomas (Holliday, 2005). Holliday lo describe como una creencia consolidada, incrustada en la cultura de la enseñanza del inglés, según la cual los profesores nativos representan una 'cultura occidental' de la que derivan tanto los ideales de la lengua inglesa como los de su metodología de enseñanza.

Esta crítica fue ampliada posteriormente por Selvi (2019), quien introdujo el concepto de *compulsory native-speakerism* o nativismo obligatorio, definido, en términos generales como el conjunto de prácticas, valores y creencias institucionalizadas que normalizan e imponen la construcción, el mantenimiento y la perpetuación de discursos que yuxtaponen el estatus de usuario de la lengua y, de manera concomitante, el estatus de docente (nativo/no nativo) en diversas facetas de la enseñanza del inglés.

Desde que diversos académicos comenzaron a cuestionar el constructo

idealizado del *hablante nativo*, la comunidad investigadora internacional ha configurado una sólida línea de trabajo dedicada a analizar críticamente dicho modelo y a señalar sus efectos negativos en el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Árva & Medgyes, 2000; Llurda, 2005; Rajagopalan, 2005; Creese et al., 2014; Selvi et al., 2024; etc.).

Como puede observarse, durante décadas estas líneas de investigación se han centrado principalmente en la deconstrucción de la idealización de categorías de identidad lingüística (*hablante nativo*) y socioprofesional (*profesorado nativo/no nativo*), lo que ha llevado a los investigadores a proponer términos alternativos de carácter más inclusivo y universal. Entre estos se encuentran nociones como *experto en idiomas* (Rampton, 1990), *hablante multicompetente* (Cook, 1999) o *hablante intercultural* (Kramsch, 2001). Asimismo, el hablante de una segunda lengua se ha definido como *multilingüe* (Kirkpatrick, 2008), *plurilingüe multicompetente* (Ellis, 2016), *translingüe* (Menard-Warwick, 2008) o *transnacional* (Yazan et al., 2021).

Estas investigaciones han generado aportaciones de gran relevancia para esta área de estudio, no solo al propiciar nuevas publicaciones, debates y marcos teóricos, sino también al establecer los fundamentos para el reconocimiento y empoderamiento de los profesores no nativos de inglés. De la misma manera, han promovido la resistencia frente a la discriminación y la desigualdad, contribuyendo a superar la recurrente cuestión, ¿quién vale más, el nativo o el no nativo? (Medgyes, 1992).

Es evidente que la línea de estudio que cuestiona el constructo del hablante/profesor nativo en el ámbito del inglés como lengua extranjera cuenta con grandes aportaciones de investigadores de todo el mundo. Del mismo modo, dentro de la amplia producción científica se incluyen varias revisiones de literatura (Moussu & Llurda, 2008; Von Esch et al., 2020; Selvi et al., 2024 solo por mencionar algunas) cuyo objetivo es ofrecer una visión panorámica del campo de investigación. Según Selvi (2024), este tipo de estudios ha ganado popularidad y se han vuelto imprescindible, ya que permiten conocer el estado de la producción académica existente, contribuyen a su evaluación crítica y orientan la labor investigadora hacia nuevas líneas de trabajo.

El campo de investigación sobre el profesorado nativo/no nativo de ELE refleja, en términos generales, las tendencias marcadas por los estudios

desarrollados en el ámbito del inglés. Gran parte de las investigaciones tempranas, publicadas en la segunda mitad del siglo XX, se desarrollaron en el contexto de ELE en Estados Unidos y no abordaban de forma explícita la categoría *hablante o profesor nativo/no nativo*; más bien se centraban en examinar las reacciones de hablantes nativos, las jerarquías de errores y las actitudes hacia el uso del español por parte de no nativos. No obstante, estos trabajos constituyeron una base empírica y teórica que, posteriormente, alimentó el debate en torno a la legitimidad y valoración del profesorado nativo/no nativo (Guntermann, 1978; Ludwig, 1982; Braine, 1999).

En el contexto español, la investigación específica sobre el profesorado nativo/no nativo de español durante el siglo XX resulta escasa y se localiza principalmente en actas de congresos nacionales e internacionales. El tema no fue objeto de un tratamiento directo hasta bien entrada la década de 1990, cuando comenzó a aparecer, casi exclusivamente, en comunicaciones de congresos (Ubach & Lakatos, 1995; Martín Martín, 1999). A partir de la década de 2000, se aprecia un creciente interés investigador, evidenciado en trabajos como los de Callahan (2006), Ferguson (2005), Meadows y Muramatsu (2007) entre otros.

Sin embargo, y a diferencia de lo ocurrido en el ámbito del inglés, en el campo de ELE no se dispone de ningún tipo de revisión de literatura que ofrezca un análisis de la producción académica sobre este tema. En consecuencia, el objetivo del presente estudio es cubrir esta laguna mediante la revisión y el análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, de las publicaciones sobre el profesorado nativo/no nativo de español producidas entre 2000 y 2024. Asimismo, se pretende identificar tendencias temáticas y metodológicas, igual que aportar una visión global que sirva de referencia para futuros trabajos en el área.

Metodología: Criterios y Procedimiento

La metodología para la revisión de la producción científica ofrece diversas modalidades, cada una con características y finalidades específicas. Entre las más utilizadas se encuentran la revisión sistemática, la revisión de alcance, el metaanálisis de la producción científica y la revisión crítica de

literatura publicada. Tal como se señaló en el apartado anterior, el campo de investigación sobre el profesorado nativo y no nativo de inglés cuenta con una trayectoria consolidada que ha dado lugar a estudios representativos en estas distintas modalidades: revisiones sistemáticas (Rose et al., 2020), metaanálisis (Faez et al., 2021) o revisiones de alcance (Hillman et al., 2021). Este panorama ilustra la madurez alcanzada en dicho ámbito y sirve como referencia para investigaciones en otras lenguas.

En el caso del presente trabajo, se ha optado por un enfoque mixto de revisión integrativa, que combina el análisis cualitativo y cuantitativo. Esta elección responde al objetivo de ofrecer una visión amplia y holística del campo, capaz de recoger tanto las tendencias generales como los matices particulares de la investigación. De este modo, se pretende generar una base sólida que oriente la formulación de nuevas preguntas de investigación y la consolidación de futuros proyectos académicos en torno al profesorado nativo y no nativo de español.

Con el fin de garantizar la claridad, la coherencia y la transparencia en el proceso de selección, se elaboró un conjunto de criterios previos de inclusión y exclusión. Dichos criterios fueron concebidos para ser aplicados en la evaluación de la producción académica que aborda diversas cuestiones relacionadas con los profesionales de la enseñanza del español, tradicionalmente conceptualizados como *profesores nativos* y *profesores no nativos* de esta lengua.

La formulación de estos parámetros metodológicos permitió establecer, desde la fase inicial, un marco definido y coherente para la selección de los trabajos objeto de análisis, evitando así la incorporación de estudios que no se ajustaran a los objetivos de la investigación. De este modo, se procuró garantizar la homogeneidad del corpus y obtener resultados más sólidos y fiables.

Los Criterios de Inclusión/Exclusión Aplicados en el Presente Estudio

El primer criterio que se ha aplicado en el presente estudio se refiere a los límites temporales. La investigación se circunscribe al análisis de

publicaciones a partir del año 2000, dado que, por un lado, la producción anterior a dicha fecha resulta considerablemente escasa y, por otro, el período establecido ofrece la amplitud temporal necesaria para identificar las principales tendencias investigadoras en el campo.

En lo que respecta a la tipología de las publicaciones, se ha optado por la inclusividad como criterio principal. Se incluyeron todas las tipologías de producción académica relacionadas con la temática: artículos de investigación, capítulos de libros, tesis doctorales, trabajos de fin de máster y comunicaciones presentadas en congresos. La aplicación de este criterio tiene como finalidad obtener una visión más amplia y diversa, con el propósito de ofrecer una representación precisa y detallada del campo de estudio.

De la misma manera, se ha delimitado el objeto de investigación: se seleccionaron publicaciones que abordaran como objeto principal o como uno de los objetivos centrales, la figura del profesorado nativo y no nativo de español. Se consideraron tanto estudios centrados exclusivamente en esta figura como investigaciones que, aun tratando otros aspectos de ELE, incluyeran un análisis sustantivo del profesorado nativo/no nativo. También se aceptaron trabajos comparativos entre la enseñanza y el aprendizaje de distintas lenguas, siempre que el profesorado nativo/no nativo de ELE constituyera una de las líneas principales del estudio.

En cuanto al idioma, se priorizaron publicaciones en español e inglés, dado que estas lenguas concentran la mayor parte de la producción científica relevante y garantizan una amplia accesibilidad para los investigadores del área.

Por último, se tuvieron en cuenta únicamente las publicaciones de libre acceso, ya fuera en formato digital o en soporte físico disponible en bibliotecas públicas universitarias. Este criterio excluye necesariamente trabajos alojados en plataformas de acceso restringido, pero asegura que el corpus pueda ser consultado por cualquier investigador interesado y, de este modo, facilita el desarrollo de futuros estudios en el área.

Las Herramientas Utilizadas para la Búsqueda y el Análisis

Para realizar la búsqueda, en primer lugar, se recurrió a bases de datos académicos de acceso libre reconocidas por su amplia cobertura y rigor en la

indexación de publicaciones científicas, tales como JSTOR, Web of Science, Scopus y Dialnet. Estas plataformas permitieron localizar estudios relevantes y garantizar la fiabilidad de las fuentes.

Con el objetivo de ampliar los resultados de la búsqueda, se consultaron redes profesionales para investigadores, entre ellas ResearchGate, Academia.edu y Google Scholar. Estas plataformas facilitaron el acceso a trabajos publicados y en fase de prepublicación, así como a materiales complementarios compartidos por sus autores.

Por último, se emplearon portales de inteligencia artificial para investigación académica. Se recurrió a herramientas como SciSpace, Elicit e Inciteful, especialmente útiles para optimizar las búsquedas bibliográficas, identificar conexiones temáticas entre publicaciones y obtener resúmenes automáticos que agilizaron el análisis preliminar de las fuentes. Su uso complementó la consulta de bases de datos y redes académicas, contribuyendo a una selección más precisa y eficiente del corpus.

Descripción del Corpus Seleccionado

Como resultado de la búsqueda realizada con base en los criterios expuestos, se efectuó una preselección de 67 trabajos procedentes de diversas fuentes. Durante el proceso de análisis se descartaron 14 publicaciones, de modo que el corpus final quedó constituido por 53 trabajos. La mayoría de las exclusiones se debió al incumplimiento de dos criterios básicos: a la ausencia de una relación directa entre el objeto de estudio y el ámbito de ELE o la figura del profesorado nativo/no nativo, así como a la imposibilidad de acceder a la publicación de manera libre y gratuita.

Cabe mencionar que este último criterio redujo considerablemente el corpus, dado que un número significativo de trabajos indexados en bases como Scopus o Web of Science está en acceso restringido. Asimismo, este criterio puede verse afectado por cambios en el estatus de las publicaciones, por lo que se recomienda a los investigadores verificar este aspecto al realizar estudios similares.

En lo que respecta a los límites temporales, se optó por incluir en el corpus la comunicación de Martín Martín presentada en el congreso de ASELE

en 1999 por dos motivos fundamentales: en primer lugar, porque su publicación en las actas del congreso data del año 2000, y, en segundo lugar, porque el estudio constituye un punto de partida significativo para el análisis de la producción científica en este campo.

El corpus resultante se organizó cronológicamente en un archivo de Excel de acceso abierto en línea, disponible para la consulta de cualquier persona interesada en la investigación sobre profesorado nativo y no nativo de español. Además del ordenamiento por fecha de publicación, el archivo recoge información clave como el título, el tipo de publicación, el autor o autores y el país en que se realizó el estudio. Cada entrada incluye un resumen conciso del contenido y una descripción del método de investigación empleado, lo que proporciona a la comunidad académica una herramienta práctica para la consulta rápida y sistemática de las publicaciones. También se adjunta la lista de referencias bibliográficas del corpus analizado en el Anexo 1 del presente artículo.

Análisis de Resultados

A partir de los criterios previamente descritos, se llevó a cabo el análisis del corpus constituido por 53 publicaciones académicas, con un doble enfoque. Por un lado, se realizó un análisis cuantitativo de los datos del corpus con el fin de obtener información numérica sobre la evolución del campo de investigación en el período establecido, presentando posteriormente estos resultados mediante gráficos y diagramas. Por otro, se efectuó un análisis cualitativo del contenido de las publicaciones, orientado a identificar patrones y temas recurrentes, así como a comprender las motivaciones, perspectivas y experiencias de los autores, con el propósito de profundizar en el conocimiento del campo. Este enfoque mixto se adaptó con el objetivo de ofrecer un panorama más completo y detallado del campo de investigación dedicado al profesorado nativo y no nativo de español.

Como era de esperar, los datos evidencian la limitada producción científica en torno al profesorado nativo y no nativo de español, especialmente si se compara con la abundancia de estudios dedicados al profesorado de inglés. En este sentido, resulta ilustrativo que el corpus analizado en el estudio

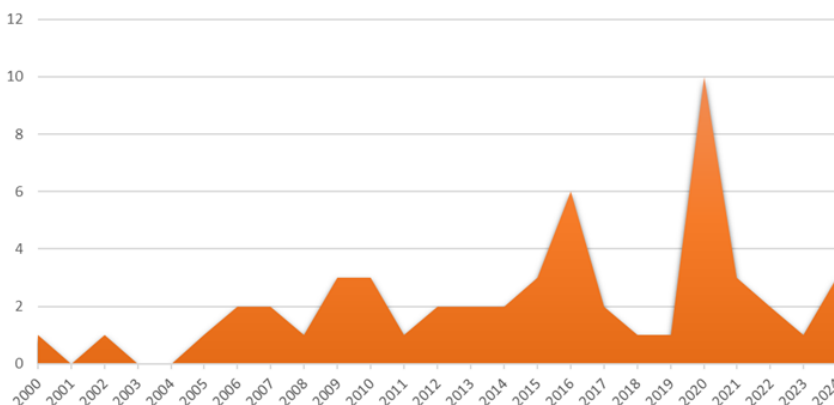
más reciente acerca del profesorado de inglés reúne 142 publicaciones correspondientes al período 2008-2023 (Selvi, 2024). Esto confirma una mayor consolidación y continuidad de la investigación en inglés, frente a la menor presencia de estudios centrados en el profesorado de ELE.

En consecuencia, puede afirmarse que el estudio del profesorado de español, en comparación con el de inglés, constituye todavía un campo de investigación en desarrollo y relativamente poco explorado. La evidencia numérica disponible revela que los avances logrados hasta ahora no son suficientes para sostener una línea de investigación plenamente consolidada. De ahí que se considere imprescindible profundizar en este campo de estudio, fomentando una producción científica más sistemática y diversa que permita ofrecer un conocimiento más amplio y riguroso sobre la figura del profesorado nativo y no nativo de español.

Distribución Cronológica de las Publicaciones

Como se ha indicado en el apartado dedicado a la metodología y a los criterios de inclusión y exclusión, los estudios que integran el corpus se publicaron entre los años 2000 y 2024. Como mencionan Moussu y Llurda en su revisión de literatura del 2008, el estudio de los profesores de inglés no nativos solo recientemente ha comenzado a recibir una atención amplia por parte de investigadores y profesionales de la enseñanza de lenguas y la mayor parte de esos trabajos se han llevado a cabo en la última década (Moussu & Llurda, 2008, p. 315).

Esta afirmación es igual de cierta para la línea de investigación sobre los profesores no nativos de español. La figura 1 muestra la distribución anual del número de publicaciones a lo largo de este período. Se aprecia que la periodicidad no ha sido constante, ya que existen varios años sin contribuciones académicas sobre la temática, como 2001, 2003 y 2004. No obstante, a partir de 2005 desaparecen estas lagunas, registrándose al menos una publicación anual de manera ininterrumpida, tratándose siempre de los estudios de acceso abierto.

Figura 1*Cronología de las Publicaciones*

Asimismo, se observan picos significativos en 2016, con seis publicaciones, y en 2020, con un máximo de diez. Ambos incrementos se explican por la publicación de actas de congresos de ASELE y sus volúmenes temáticos dedicados a esta línea de investigación. En consecuencia, los datos reflejados en el gráfico permiten afirmar que existe una tendencia general al alza y un interés creciente hacia el estudio del profesorado nativo y no nativo de español. Sin embargo, este crecimiento presenta fluctuaciones notables que indican la ausencia de una evolución estable en el tiempo.

Alcance Geográfico

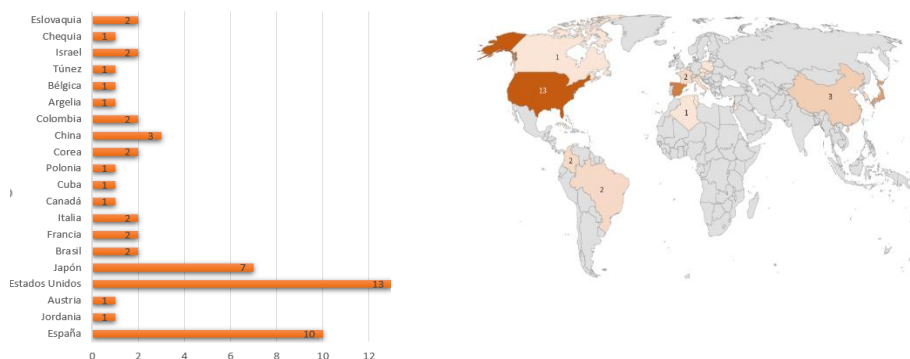
En lo que se refiere a la distribución geográfica de las publicaciones, el análisis del corpus muestra que las investigaciones proceden de un total de veinte países, lo que pone de manifiesto la amplia proyección internacional del estudio del profesorado nativo y no nativo de español. Estados Unidos encabeza la lista con doce publicaciones, seguidos de España con nueve y Japón con siete.

La distribución geográfica refleja no solo la participación de países europeos y de Estados Unidos, con una larga tradición investigadora en el ámbito de ELE, sino también la incorporación progresiva de otros contextos académicos. A finales de la década de 2000 se observa la entrada de países

asiáticos como China, Japón y Corea del Sur, cuya producción científica ha contribuido a diversificar las perspectivas y a ampliar el alcance de esta línea de investigación más allá de sus centros tradicionales.

Figura 2

Número de Países y Alcance Geográfico de las Publicaciones



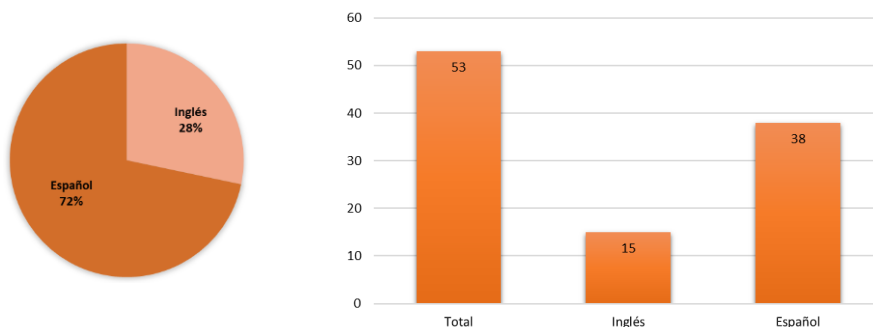
Características Idiomáticas del Corpus

El factor geográfico se encuentra estrechamente vinculado con el factor idiomático, ya que condiciona las preferencias lingüísticas de los autores a la hora de redactar y publicar sus investigaciones. Tal como se aprecia en los diagramas (Figura 3), el 28% del corpus —equivalente a quince estudios— se publicó en inglés. Este dato no resulta sorprendente, puesto que la totalidad de estas trece publicaciones procede del continente americano. Como ya se ha mencionado antes, Estados Unidos aporta doce trabajos, a los que se suma una investigación realizada en Colombia (Viáfara, 2016), cuya elección del inglés como lengua de redacción parece responder, al menos en parte, a la naturaleza de su objeto de estudio, centrado en el profesorado tanto de español como de inglés.

Por su parte, la mayoría de las publicaciones, que representa el 72% del corpus (treinta y ocho estudios), se redactó en español. Este predominio consolida al español como la lengua principal de comunicación académica en esta línea de investigación y refleja su importancia en los contextos de producción científica vinculados al ELE.

Figura 3

Porcentaje y Número de Publicaciones según el Idioma

**Tipología de las Publicaciones**

La distribución por tipo de publicación, estrechamente vinculada con los factores geográfico y cronológico previamente analizados, ofrece información relevante sobre la naturaleza y el alcance de la producción científica en torno al profesorado nativo y no nativo de español. Tal como se observa en la Figura 4, el corpus está compuesto principalmente por artículos de investigación ($n = 29$) y comunicaciones de congreso ($n = 14$), estas últimas publicadas casi en su totalidad en las actas de ASELE entre 2000 y 2016. La importancia de esta asociación en el desarrollo de la línea de investigación resulta evidente si consideramos que las publicaciones derivadas de las actas de congresos ASELE y más tarde de sus volúmenes temáticos representan el 32% del total del corpus, como muestra la Figura 5. Este porcentaje, cercano a un tercio, refleja una contribución sustancial a la difusión y consolidación de estudios sobre esta temática.

El resto del corpus se completa con ocho tesis doctorales o de maestría, una memoria de máster y un capítulo de libro. Siete de estas tesis proceden exclusivamente de Estados Unidos; en España hasta la fecha se registra una tesis doctoral (Galindo Merino, 2012) y una memoria de máster (Redondo Campillos, 2010). Esta asimetría evidencia la carencia de investigación doctoral consolidada sobre la temática en el ámbito español frente al mayor dinamismo de los programas estadounidenses. En cuanto al capítulo de libro, constituye

la única fuente en soporte impreso no disponible en acceso abierto en línea, si bien puede consultarse en bibliotecas universitarias. Se decidió incluirlo de manera excepcional por su relevancia para ofrecer una visión completa del campo y por el valor de sus aportaciones para contextualizar los resultados del corpus.

Figura 4

Tipología de las Publicaciones

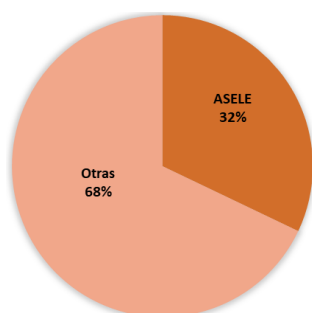
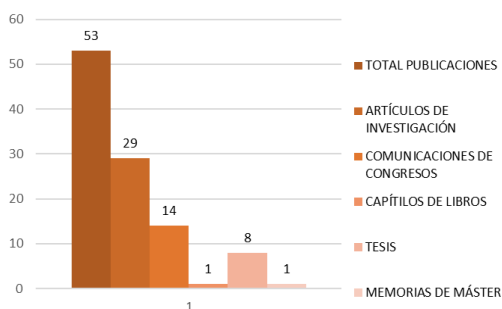


Figura 5

Publicaciones ASELE



Objeto de Estudio y Metodología Aplicada

En lo referente al objeto del estudio y la metodología aplicada, el 20% del corpus está constituido por trabajos teóricos, mientras que el 80% corresponde a investigaciones de campo (Figura 6). No es de extrañar que los estudios teóricos representen solo una quinta parte del total, ya que esta línea de investigación se encuentra estrechamente vinculada al contexto del aula y a la observación directa de la práctica docente.

Como era de esperar, la gran mayoría de las publicaciones corresponden a estudios de campo, los cuales emplean metodologías de análisis cualitativo y/o cuantitativo. La herramienta más habitual para la recolección de datos es el cuestionario, que puede incluir tanto preguntas abiertas como cerradas, lo que permite recoger información diversa y adaptada a los objetivos de cada investigación.

En cuanto al objeto de estudio (Figura 7), se distinguen tres enfoques principales: investigaciones centradas exclusivamente en estudiantes de ELE

(18 trabajos, equivalentes al 34% del corpus), estudios enfocados en el profesorado de ELE (19 trabajos, 36%) y, finalmente, aquellos que combinan ambas perspectivas, recabando datos tanto de estudiantes como de profesores (6 trabajos, 11%).

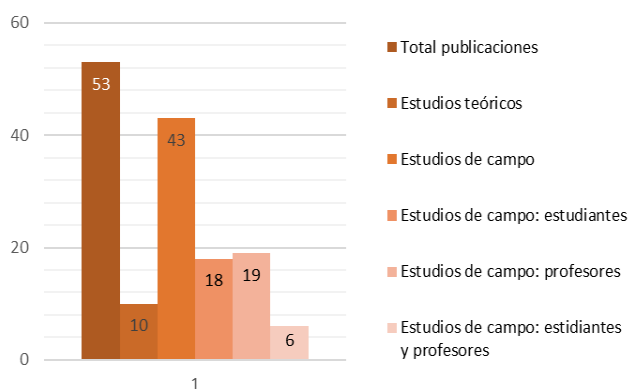
Figura 6

Metodología de los Estudios



Figura 7

Distribución según Objeto de Estudio



Este patrón confirma que la investigación sobre el profesorado nativo y no nativo de ELE no se limita a un único agente del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que busca integrar las percepciones y experiencias de ambos colectivos. Asimismo, la predominancia de los estudios de campo frente a los teóricos evidencia la orientación práctica y aplicada de este campo de estudio, cuyo interés principal es describir, analizar y comprender las realidades educativas en contextos concretos.

Tendencias Temáticas de los Estudios

La temática central de la mayoría de los estudios que integran el corpus es, como era de esperar, la crítica a la idealización del profesorado nativo. Este enfoque resulta comprensible, pues refleja una tendencia general consolidada como crítica al constructo del hablante-oyente ideal propuesto por Noam

Chomsky y a la consiguiente idealización del hablante nativo. Sin embargo, en ningún momento se puede hablar de homogeneidad temática en la producción científica por al menos dos razones principales.

Por un lado, la crítica a la idealización del profesorado nativo se aborda desde múltiples perspectivas. Entre ellas destacan los estudios comparativos entre docentes nativos y no nativos (Martín Martín, 2000; Al-Momani, 2009; Martínez Tortajada, 2007; Sychala, 2016), las percepciones y creencias del alumnado (Callahan, 2006; Rámila Díaz, 2010; Miró Martí, 2015 entre otros), uso de la lengua materna en el aula (Thompson, 2006; Galindo Merino, 2012), la inseguridad lingüística del profesorado no nativo (Bouchiba Ghlamallah, 2016), las prácticas discriminatorias hacia uno u otro grupo (Méndez Santos et al., 2020) o la motivación y desmotivación del profesorado/alumnado (Martínez García, 2008).

Por otro lado, en las últimas décadas han ido consolidándose líneas de investigación que trascienden el debate inicial sobre la dicotomía nativo/no nativo. Entre ellas cabe señalar los estudios sobre desgaste lingüístico en los profesores nativos (Lerner, 2020; Rodríguez García, 2024) o hablantes de herencia (Ellison, 2002; Helmer, 2013), que, si bien no se centran de manera directa en la polémica, contribuyen a ampliar el marco de análisis y a superar la cuestión planteada por Medgyes (1992) acerca de quién vale más.

Crítica de la Idealización del Profesorado Nativo

El tema de la comparación entre profesorado nativo y no nativo aparece, de manera explícita o implícita, en la mayoría de los trabajos que conforman el corpus. Sin embargo, su tratamiento directo como objeto central de estudio resulta menos frecuente y refleja una tendencia claramente atribuible a la influencia de las investigaciones de Medgyes (1992, 1994) quien, también en conjunto con Arva (Arva & Medgyes, 2000), analizó esta cuestión en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dichos estudios adoptan un enfoque predominantemente teórico y conceptual, orientado a examinar las ventajas y desventajas atribuidas a ambos colectivos.

Entre las contribuciones más representativas de esta línea destacan los trabajos de Martín Martín (2000), Al-Momani (2009), Sychala (2016) y

Rodríguez-Lifante (2016), entre otros. El artículo de Martín Martín aborda la dicotomía desde un marco conceptual, apoyándose en Widdowson (1992) y Medgyes (1992, 1994) para cuestionar el anglocentrismo en la enseñanza de lenguas y subrayar las ventajas del profesorado no nativo frente al nativo. Sumándose a la polémica iniciada por Medgyes, Martín Martín concluye que “resulta un tanto estéril hablar en términos generales de cuál es mejor, lo cual no quiere decir que ambos desarrollen su función de la misma manera y que entre ambos no existan diferencias” (Martín Martín, 2000, p. 436). En última instancia, el autor señala que los dos colectivos poseen recursos suficientes para alcanzar el éxito, ya que cada uno cuenta con ventajas y desventajas, y que “es crucial comprender sus respectivas fortalezas y debilidades” (Martín Martín, 2000, p. 437).

Por su parte, Al-Momani (2009) y Spychala (2016) centran sus respectivos análisis en los aspectos socioculturales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambos destacan, por un lado, la relevancia del “input educativo sociocultural” (Al-Momani, 2009, p. 146) y, por otro, el papel del docente — nativo o no nativo— como mediador entre culturas. En esta línea, Spychala (2016) sostiene que un profesor, sea nativo o no nativo, “debe saber cómo preparar a sus alumnos para desenvolverse en distintos contextos culturales y negociar los significados que serán totalmente nuevos para ellos” (p. 976). Además, en su examen de las características del profesorado, los dos autores coinciden en señalar uno de los puntos más recurrentes de la crítica al profesor nativo: el desconocimiento pedagógico y la falta de formación.

Esta crítica se reitera en numerosos trabajos del corpus, tanto en investigaciones de campo con enfoques empíricos (Redondo Campillo, 2010; Nalesso, 2020; Pratt & Rodríguez García, 2022) como en aproximaciones de carácter más conceptual (Thompson & Cuesta Medina, 2019). En particular, el último estudio cuestiona la pertinencia de la dicotomía nativo/no nativo desde la perspectiva de los objetivos pedagógicos de la enseñanza de lenguas, argumentando que la formación y la competencia lingüística son más importantes que el estatus de nativo o no nativo (Thompson & Cuesta Medina, 2019, p. 660).

Dimensión Socioemocional

Rodríguez-Lifante (2016) se aproxima a la dicotomía del profesorado a través del estudio de las competencias clave en ELE, con especial atención a la competencia existencial. Según el autor, existen diferencias notables en la manera en que ambos colectivos desarrollan esta competencia. Rodríguez-Lifante (2016) señala que “se puede advertir un patrón común: por un lado, el profesorado no nativo posee en general creencias más positivas hacia la importancia de desarrollar todos los aspectos que incluye la competencia existencial en el aula; por otro, el no nativo, si bien se apoya más en las competencias lingüísticas, prestando mayor atención a los contenidos, no otorga el mismo grado de relevancia a dichos elementos” (p. 909).

Por otro lado, Martínez Tortajada (2007) adopta un enfoque más experimental en su investigación sobre las características del profesorado nativo y no nativo. Se aproxima a la problemática mediante el análisis de las estrategias argumentativas empleadas en el aula y encuentra diferencias significativas entre ambos colectivos. Según la autora, “los profesores nativos tienden a recurrir con mayor frecuencia al argumento de su propia autoridad, mientras que los no nativos prefieren apoyarse en la autoridad externa” (Martínez Tortajada, 2007, p. 861). Este patrón puede interpretarse como un reflejo de la inseguridad lingüística que afecta a los profesores no nativos, consecuencia del constante cuestionamiento de sus competencias profesionales.

El tema de la inseguridad lingüística ha sido mencionado en varios trabajos tempranos de esta línea de investigación. Así, Martín Martín (2000) observa que “el profesor no nativo —especialmente si no ha vivido durante un período suficiente de tiempo inmerso en la cultura de la L2 que enseña— nunca acaba de pisar terreno firme: se pasa la vida aprendiendo lo que enseña, con la sensación de permanente inseguridad y complejo de inferioridad con respecto al profesor nativo” (Martín Martín, 2000, p. 435).

No obstante, este aspecto no recibe un tratamiento específico y sistemático hasta la publicación del estudio de Bouchiba Ghlamallah (2016), que constituye un punto de inflexión al abordar la inseguridad lingüística de manera directa y detallada. La investigadora cuestiona los conceptos de

“hablante nativo” y “lengua materna” y habla de “un sentimiento de inseguridad lingüística e ilegitimidad profesional en el profesor no nativo” (Bouchiba Ghlamallah, 2016, p. 420). En última instancia, aboga por un cambio hacia el reconocimiento de la competencia profesional y el plurilingüismo como las verdaderas fuentes de legitimidad de un profesor de idiomas, en lugar del constructo de “natividad”.

Como puede observarse, esta línea de investigación permite comprender mejor las implicaciones emocionales y profesionales derivadas de la dicotomía nativo/no nativo, así como sus repercusiones en la formación y en la práctica docente de ELE.

Uso de la Lengua Materna

El tema de la lengua materna en el aula, que menciona, entre otros, Bouchiba Ghlamallah (2016) en su investigación, también constituye una de los aspectos más importantes de los estudios de la dicotomía del profesorado nativo y no nativo. El tema se aborda en diferente medida y desde diferentes perspectivas en el considerable número de trabajos constituyentes el presente corpus: Martín Martín (2000) desde un enfoque conceptual se apoya en Bloomfield (1933) para llegar a la definición del concepto de la lengua materna y hablante nativo; Ellison (2005) y Helmer (2013) lo analizan desde la perspectiva de los hablantes de herencia y Lerner (2020) y Rodríguez García (2024) estudian la erosión lingüística de la lengua materna en los profesores nativos de español en Israel y Chequia respectivamente.

Entre los estudios dedicados al uso de la lengua materna en el aula destacan dos tesis doctorales que analizan de manera sistemática a profesores nativos y no nativos como una de las variables centrales de su investigación: la tesis de Thompson (2006), defendida en la Universidad de Arizona, y la de Galindo Merino, presentada en la Universidad de Alicante en 2010 y publicada como monografía en 2012.

Ambos trabajos coinciden en señalar que la condición de nativo o no nativo del docente no constituye un factor determinante en el porcentaje ni en las funciones del uso de la L1 en el aula. En el caso de Thompson (2006), el análisis cuantitativo no reveló diferencias estadísticamente significativas en el

número ni en el tipo de alternancia de código (*code-switches*) entre profesores nativos y no nativos, aunque sí se constataron variaciones según el nivel de los cursos.

Por su parte, Galindo Merino, a través de un enfoque mixto, alcanzó la misma conclusión empírica: "Distintos parámetros de la observación de clases (porcentaje de uso de la L1, análisis de la expresión oral de los docentes y de las funciones asignadas a la primera lengua) apuntan hacia la misma dirección: no existen diferencias entre los profesores nativos y no nativos de la L2 a la hora de emplear la lengua materna en el aula; ni en cuanto a proporción de uso, ni en las funciones que realiza" (Galindo Merino, 2012, p. 161).

En suma, las dos investigaciones ofrecen una evidencia sólida y convergente: el estatus nativo o no nativo del profesor no predice por sí mismo el uso ni las funciones de la lengua materna en el aula. Esto refuerza la idea de que otros factores —como el contexto educativo, el nivel del alumnado o las creencias pedagógicas del docente— resultan mucho más determinantes a la hora de decidir usar la lengua materna en clase (Galindo Merino, 2012).

Preferencias de Estudiantes

Los estudios sobre las preferencias y creencias del alumnado respecto al profesorado nativo y no nativo constituyen el grueso del corpus, con 19 investigaciones que incluyen artículos de investigación, comunicaciones y tesis doctorales. Este predominio evidencia que la influencia de Medgyes sigue vigente, ya que varias décadas después se continúa buscando respuesta a la recurrente pregunta: ¿quién vale más, el profesor nativo o el no nativo? (Medgyes, 1992)

Los resultados de estas investigaciones muestran en su mayoría una preferencia por el profesor nativo, aunque el porcentaje varía considerablemente. El mayor contraste se encuentra en el estudio de Meléndez Quero (2017), que señala que "un 80.36% prefieren un nativo, frente a un 17.85% que se declaran indiferentes y un 1.79% que elige no nativo" (p. 540). En cambio, otros estudios presentan diferencias moderadas. Nalesso (2016) destaca que "Una ligera mayoría (52%) cree que la natividad es fuente de más prestigio. Todos los aprendices atribuyen un peso considerable a la natividad,

en particular a la pronunciación (66%), pero, por el contrario, para el aprendizaje de la gramática casi la mitad prefiere al no nativo (44%)” (p.781). También se registran excepciones, como en el estudio de Gonzalo Gómez (2015), según el cual “De las 200 respuestas analizadas, encontramos que 72, más de un tercio, muestran su acuerdo con la creencia formulada, mientras que 128 la rechazan” (p. 419). Así, aunque la tendencia general señala una clara preferencia por el profesor nativo, las razones que sustentan dicha elección son heterogéneas.

Entre los motivos más frecuentes mencionados por el alumnado destaca falta del dominio lingüístico del profesorado no nativo. Como apunta Arroyo Martínez (2015), “en muchos casos, los alumnos se han sentido defraudados porque el profesor que se les ofrecía por bilingüe no lo era y presentaba deficiencias importantes en alguna de las competencias lingüísticas” (p.133). Asimismo, entre las principales razones se mencionan factores como la pronunciación nativa (Callahan, 2006; Meadows & Muramatsu, 2007; Rámila Díaz, 2010; Meléndez Quero, 2017; Nalesso, 2016) y el componente cultural (Callahan, 2006; Miranda-Barrios, 2011; Ibrahim, 2023). También el aspecto de metodología de enseñanza aparece en los estudios realizados en países asiáticos, donde los estudiantes suelen valorar el enfoque comunicativo de los profesores nativos frente al enfoque tradicional de los docentes locales (Miró Martí, 2015).

En cuanto a las preferencias según el nivel, las investigaciones demuestran una inclinación hacia el profesorado no nativo en los niveles iniciales y hacia el nativo en los avanzados. Rodríguez García (2021) puntualiza que “en el nivel inicial solo un 9.52% prefiere tener profesor nativo” (p. 233). También varían las preferencias según la tipología de clase: según Ibrahim (2023) los estudiantes prefieren a los profesores nativos de español cuando se trata de clases de conversación/pronunciación, cultura o asignaturas avanzadas como literatura. En cambio, en lo que respecta a la gramática, casi todos coincidieron en que aprenden mejor con profesores no nativos de español. En suma, las encuestas reflejan la persistencia de visiones estereotipadas sobre ambos colectivos docentes.

Por otra parte, los estudios comparativos sobre preferencias en diferentes lenguas extranjeras ofrecen un aporte significativo al debate. En

general, los estudios muestran los porcentajes de preferencia por profesores nativos más bajos en el caso de los estudiantes de español que en los casos de otras de otras lenguas, sobre todo la inglesa. Así lo muestra Callahan (2006), cuyo estudio revela que la preferencia general por un profesor nativo fue alta en todos los grupos, aunque resultó más elevada en el caso de los estudiantes de inglés. De manera aún más clara, Meadows y Muramatsu (2007) concluyen que los datos cuantitativos mostraron que los estudiantes matriculados en clases de japonés, chino o italiano preferían, en promedio, a los profesores nativos frente a los no nativos. En cambio, los estudiantes de español manifestaron preferencia por los profesores no nativos (Meadows & Muramatsu, 2007).

Este reconocimiento al profesorado no nativo es alentador, ya que cuestiona la hegemonía del “nativismo” y abre la puerta a un enfoque más equilibrado en la valoración docente. En esta misma línea, Ferguson (2005) muestra que la mayoría de los estudiantes (62%) indicó que la superioridad de un profesor, tanto nativo como no nativo, depende de otros factores. En consecuencia, no pudieron generalizar cuál de los grupos constituyera mejores docentes en términos absolutos. Igualmente, Callahan (2006) subraya que las preferencias del alumnado dependen directamente de su experiencia en el aprendizaje de idiomas: cuanto mayor era la experiencia del alumnado —en términos de número de lenguas estudiadas y de contacto con docentes tanto nativos como no nativos— menos probable era que eligieran exclusivamente a un profesor nativo.

Discriminación Lingüística del Profesorado Nativo y No Nativo

Ahora bien, conviene señalar que en algunos casos la preferencia por el profesorado no nativo responde a dinámicas de discriminación. Esto se refleja en la tesis de Gray (2021), quien analiza conjuntamente la identidad lingüística, cultural y étnica de los docentes de español. Según sus resultados, la mayoría de los estudiantes asocian al hablante nativo de español con México, aunque también conozcan la existencia de otras variedades. Las encuestas muestran que perciben la falta de dominio del inglés en los profesores nativos mexicanos como un obstáculo, mientras que, paradójicamente, la falta de

dominio del español por parte de los profesores no nativos estadounidenses se percibe como un punto de empatía. Como señala la autora, la competencia lingüística superior percibida en los profesores nativos no solo no se considera una ventaja sino un obstáculo ya que intimida a los estudiantes. En resumen, los profesores nativos son vistos como 'otros', pero la otredad no inspira (Gray, 2021). Estos hallazgos evidencian cómo factores extralingüísticos —como la nacionalidad, la etnicidad o la pertenencia cultural— influyen en cierta manera en la percepción del profesorado de español y puede llevar a prácticas discriminatorias.

El tema de la discriminación, tanto hacia el profesorado nativo como hacia el no nativo, constituye una línea temática relevante para el análisis. Méndez Santos e Hidalgo Gallardo (2020), en su crítica a la idealización del profesor nativo, examinan posibles casos de discriminación laboral vinculados a la condición nativa o no nativa del docente. Sorprendentemente, los resultados revelan menos casos denunciados de los esperados (3.6% de los encuestados). Esto sugiere que, aunque la discriminación existe, no parece ser un fenómeno tan extendido o, quizá, que el valor positivo de contar con equipos mixtos de docentes es más apreciado de lo que se pensaba.

Sin embargo, el estudio confirma una tendencia clara: la discriminación basada en el origen nacional o en la variedad de español hablada constituye un factor significativo, con un 14,1% de los participantes reportando experiencias de este tipo en el sector educativo. Así, se observa una valoración menos positiva del profesorado procedente de América Latina porque se considera que su formación y forma de hablar es menos correcta que la procedente de España. No obstante, esta discriminación por acento no solo se produce entre Hispanoamérica y España, sino que dentro, incluso, de este mismo país hay variedades como la andaluza, murciana o canaria que se consideran menos inteligibles (Méndez Santos et al., 2020).

De este modo, se hace evidente que no solo el profesorado no nativo es objeto de discriminación y que el estatus de "nativo" no garantiza automáticamente prestigio, aunque numerosos estudios sobre creencias de estudiantes lo hayan sugerido (Nalesso, 2020; Miranda-Barrios, 2011; Piqueres Gilabert & Martínez Galian, 2014). De hecho, hay múltiples indicios de discriminación hacia docentes nativos en contextos universitarios y otras

instituciones educativas extranjeras (Moyano López, 2010; De la Fuente Cobas & Wei, 2020; Choi & Mendoza Puertas, 2020; Kawaguchi, 2020). Entre ellos se encuentran los casos de segmentación funcional, como, por ejemplo, los documentados por Hu (2020) en China donde “el profesor nativo se encarga de la enseñanza de las destrezas orales y los contenidos socioculturales, mientras que el profesor chino se centra en la gramática y en la lectura” (p. 478). Según el investigador, cada profesor está a cargo de su parte docente, y hay escasos momentos de encuentro e intercambio entre ambos. Desde esta perspectiva, el estudio de Hu (2020) constituye un llamamiento explícito a la colaboración entre profesorado nativo y no nativo para superar dichos compartimentos. Hay que mencionar que de ese fenómeno ya nos advirtieron Árvá y Medgyes (2000) que señalaban que: “la forma típica de división del trabajo en muchas instituciones es que los no nativos son profesores designados para lectura y gramática, mientras que los nativos están reservados para la expresión oral” (p. 148). Esta discriminación sutil hacia ambos colectivos también se refleja en diversos testimonios recogidos en publicaciones de Atlas ELE, donde profesores nativos y no nativos describen las condiciones de la enseñanza del español en distintos países (Méndez Santos & Galindo Merino, 2017).

En consecuencia, comprender los fenómenos de privilegio y marginación que afectan al profesorado nativo y no nativo exige ir más allá del binomio tradicional. Aunque inicialmente los docentes nativos fueron presentados como privilegiados y los no nativos como marginados, los estudios actuales demuestran que esta perspectiva resulta más compleja y matizada, en la que ambos colectivos pueden experimentar tanto formas de reconocimiento como dinámicas de exclusión.

Conclusiones

El panorama trazado a partir del análisis del corpus permite poner de relieve varios aspectos fundamentales sobre el estado actual de la investigación en torno al profesorado nativo y no nativo de español. En primer lugar, resulta evidente la escasa producción científica existente en comparación con el ámbito del inglés, donde los debates en torno a la figura del profesor

nativo llevan décadas generando un corpus consolidado y diversificado. En el caso del español, en cambio, el número de trabajos identificados continúa siendo reducido, lo que evidencia que este campo se encuentra todavía en una fase incipiente y requiere de un desarrollo más sistemático para alcanzar un grado de madurez académica.

En segundo lugar, la revisión del corpus muestra que, a pesar de su limitada magnitud, los estudios abarcan un amplio número de países y contextos educativos. Ello pone de manifiesto el carácter internacional de este debate y la relevancia global de las cuestiones que se plantean en torno a la enseñanza de ELE. No obstante, esta diversidad geográfica todavía no se traduce en un diálogo suficientemente articulado entre las distintas comunidades investigadoras, lo que representa una oportunidad clave para promover enfoques comparativos y colaborativos.

En tercer lugar, se observa que el objeto de estudio más recurrente son las creencias y percepciones de los estudiantes respecto al profesorado nativo y no nativo. Estas investigaciones han contribuido a visibilizar cómo los estereotipos sobre el "nativo" siguen condicionando la valoración de la competencia docente.

En definitiva, los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de deconstruir los estereotipos e ideologías lingüísticas que persisten en el aula de ELE. Superar la dicotomía nativo/no nativo no solo permitirá avanzar hacia una visión más inclusiva y realista de la docencia, sino que también contribuirá a consolidar un campo de investigación todavía emergente, pero con un enorme potencial de crecimiento.

Referencias bibliográficas

- Árva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355–372. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00017-8)
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Company.
- Braine, G. (Ed.). (1999). *Non-native educators in English language teaching*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315045368>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Creese, A., Blackledge, A., & Takhi, J. K. (2014). The ideal 'native speaker' teacher: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom. *Modern Language Journal*, 98(4), 937–951. <https://doi.org/10.1111/modl.12148>
- Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–210. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Ellis, E. M. (2016). "I may be a native speaker but I'm not monolingual": Reimagining all teachers' linguistic identities in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(3), 597–630. <https://doi.org/10.1002/tesq.314>
- Faez, F., Karas, M., & Uchihara, T. (2021). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 25(5), 754–777. <https://doi.org/10.1177/1362168819868667>
- Guntermann, G. (1978). A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish. *Modern Language Journal*, 62(5–6), 249–253. <https://doi.org/10.1111/j.1540-781.1978.tb02394.x>
- Hillman, S., Selvi, A. F., & Yazan, B. (2021). World Englishes in the Middle East and North Africa: A scoping review. *World Englishes*, 40(2), 159–175. <https://doi.org/10.1111/weng.12505>
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269–293. Penguin.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201–206). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.030>
- Kirkpatrick, A. (2008). Learning English and other languages in multilingual settings: Principles of multilingual performance and proficiency. *Australian Review of Applied Linguistics*, 31(3), 31.1–31.11. <https://doi.org/10.2104/ARAL0831>
- Llurda, E. (2005). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession*. Springer.
- Ludwig, J. (1982). Native-Speaker Judgments of Second-Language Learners'
-

- Efforts at Communication: A Review. *The Modern Language Journal*, 66(3), 274–283. <https://doi.org/10.2307/326629>
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340–349. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.340>
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Macmillan.
- Menard-Warwick, J. (2008). The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas. *TESOL Quarterly*, 42(4), 617–640. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00151.x>
- Méndez Santos, M. C. y Galindo Merino, M. M. (Eds.) (2017). Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental. EnClaveELE. <http://www.todoele.net/atlas-ele>
- Moussu, L., & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315–348. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005028>
- 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*. Paikeday Publishing.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Rajagopalan, K. (2005). Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers* (pp. 283–303). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_15
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the native speakers: Expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97–101. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>
- Rose, H., McKinley, J., & Galloway, N. (2021). Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*, 54(2), 157–189. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000518>
- Selvi, A. F. (2019). *The "non-native" teacher*. En S. Mann & S. Walsh (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pp. 184–198). Routledge.
- Selvi, A. F., Yazan, B., & Mahboob, A. (2024). Research on "native" and "non-native" English-speaking teachers: Past developments, current status,

- and future directions. *Language Teaching*, 57(1), 1–41. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000137>
- Ubach, A., & Lakatos, E. (1996). ¿Profesor nativo o no nativo? En *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II. León, 1996*, 239–244.
- Von Esch, K. S., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391–421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Widdowson, H. G. (1992). ELT and EL teachers: Matters arising. *ELT Journal*, 46(4), 333–339. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.333>
- Yazan, B., Canagarajah, A. S., & Jain, R. (Eds.). (2021). *Autoethnographies in English language teaching: Transnational identities, pedagogies, and practices*. Routledge. doi:10.4324/9781003001522

Anexo 1. Corpus analizado

- Ainciburu, M. C., & Rodríguez Velasco, D. (2021). La interculturalidad del español: corrección y adecuación de saludos y direcciones en la evaluación de profesores nativos. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), 19–31. <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.002>
- Al-Momani, R. R. (2009). El profesor de E/LE como agente de adquisición sociocultural. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Universidad de Extremadura, 2009*, 145–158. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0145.pdf
- Andión, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Rev. Signos [online]*, 46(82), 155–189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Arroyo Martínez, L. (2015). Profesor nativo o no nativo: Estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios. En *La enseñanza de*

- ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: Madrid, 2015*, 131–138. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0131.pdf
- Borrego Nieto, J., Recio Diego, Á., & Tomé Cornejo, C. (2024). Syntactic variation and Pan-Hispanic awareness in teachers of Spanish as a second language. *Applied Linguistics Review*, 15(3), 1087–1120. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0117>
- Bouchiba Ghlamallah, Z. (2016). El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad. En *Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE): Granada, 2016*, 415–428. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0415.pdf
- Callahan, L. (2006). Student perceptions of native and non-native speaker language instructors: A comparison of ESL and Spanish. *Sintagma: Revista de Lingüística*, 18, 19–49. <http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/2006b.pdf>
- Choi, H. J., & Mendoza Puertas, J. D. (2020). Los factores nativo y no nativo en la enseñanza del español en Corea. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 38, 2020, 111–131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247923>
- Cuba Vega, L. E. (2014). Enseñanza del español e identidad afrodescendiente. *Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 4(2), 139–158. [Dialnet-EnsenanzaDelEspanolEIdentidad Afrodescendiente-4807718.pdf](https://dialnet-EnsenanzaDelEspanolEIdentidadAfrodescendiente-4807718.pdf)
- De la Fuente Cobas, I., & Wei, N. (2020). Profesores nativos y no nativos de español: situación y desarrollo de la colaboración docente en las universidades chinas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 34–50. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1770960>
- De las Heras de Zanini Matos, M. A. (2008). Las representaciones sociales de los alumnos sobre la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras: conclusiones. Etapa final de la investigación. En *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 2008*, 313–323. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_cent

ros/PDF/rio_2008/31_matos.pdf

- Ellison, V. R. (2002). *What teachers know makes a difference: A professional knowledge framework for non-native spanish-speaking teachers who teach Spanish to Spanish-speakers*. Tesis de doctorado no publicada]. Ohio State University.
- Ferguson, A. (2005). *Student beliefs about their foreign language instructors: A look at the native speaker/Non-Native Speaker issue*. [Tesis de doctorado, Universidad de Arizona]. University of Arizona Campus Repository. <https://arizona.aws.openrepository.com/handle/10150/195777>
- Fernandez, J. A. S. (2018). A quantitative non-experimental study on high school students' preferences: Native vs. non-native instructors of Spanish. [Tesis de doctorado no publicada]. Northcentral University.
- Galindo Merino, M. del M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección de monografías, n. 15, ASELE. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>
- Gallego González, S. (2009). ¿Hablamos o reflexionamos? Cómo preparar un curso para profesores no nativos. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Universidad de Extremadura, 2009*, 485–492. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0485.pdf
- García Flores, C. (2020). Ventajas del aula invertida para los profesores nativos. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Universidad de Santiago de Compostela*, 331–341. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0023.pdf
- Gonzalo Gómez, P. (2015). "El profesor nativo ha muerto": Análisis de las creencias de estudiantes de ELE. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: Madrid, 2015*, 415–424. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0415.pdf
- Gray, J. L. (2021). *American L1 English learner perceptions of the nativeness*
-

- issue in FL teaching and its influence future language learning self-perceptions* [Tesis de doctorado. Universidad de Wisconsin-Madison].
<https://digital.library.wisc.edu/1711.dl/PB5CRDYCKXPNM8M>
- Helmer, K. A. (2013). A twice-told tale: Voices of resistance in a borderlands Spanish heritage language. *Anthropology & Education*, 44(3), 269–285.
<https://doi.org/10.1111/aeq.12025>
- Hiroyasu, Y. (2020). Una propuesta de gramática pedagógica: La clase en L2 de profesores no nativos. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*, Universidad de Santiago de Compostela, 427–442. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0030.pdf
- Hu, J. (2020). Análisis del contacto y la colaboración del profesor nativo y no nativo en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos en contexto universitario. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL*, Universidad de Santiago de Compostela, 467–480. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0033.pdf
- Ibrahim, R. (2023). Students' perceptions toward native vs. non-native Spanish teachers [Tesis de maestría no publicada]. New Mexico State University.
- Kawaguchi, M. (2020). La traducción como herramienta en el aula de ELE: una reflexión de un profesor no nativo (japonés) de español. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Universidad de Santiago de Compostela, 499–512.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0035.pdf
- Lerner, I. (2020). La erosión lingüística de la lengua materna: el caso de los inmigrantes argentinos en Israel. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 49–69.
https://www.redalyc.org/journal/921/92163387004/html/?utm_source=chatgpt.com
- Lerner, I. (2022). El profesor de español en Israel: lengua, migración e identidad profesional. En *Mundos del hispanismo: Una cartografía para el siglo XXI* (Vol. 2). AIH-Jerusalén.

https://doi.org/10.31819/9783968693002_049

- Martín Martín, J. M. (2000). El profesor nativo de español. *En Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Universidad de Cádiz, 2000*, 433–438. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0431.pdf
- Martínez Agudo, J. de D. (2010). La edad del profesor de lengua extranjera y su condición de nativo-no nativo: creencias del profesorado en formación. *Revista De Lenguas Modernas*, 13. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9662>
- Martínez García, N. (2009). La (des)motivación del profesor de español en Japón. *En El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Universidad de Extremadura, 2009*, 645–658. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0645.pdf
- Martínez Tortajada, S. (2007). El discurso educativo y las estrategias argumentativas. Ejemplos de la clase de ELE en una ciudad extranjera: Viena. *En Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño, 2007*, 847–862. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0847.pdf
- Meadows, B., & Muramatsu, Y. (2007). Native speaker or non-native speaker teacher?: A report of student preferences in four different foreign language classrooms. *The Journal of Second Language Acquisition and Teaching (JSLAT)*, 14, 95–109. <https://journals.librarypublishing.arizona.edu/jslat/article/id/221/>
- Meléndez Quero, C. (2017). El dominio de la lengua y la formación del profesorado para enseñar ELE: Representaciones y sentimiento de eficacia personal de aprendientes en medio institucional francófono. *En Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE: Logroño, 2017*, 537–546. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/
-

27/27_0050.pdf

- Méndez Santos, M. del C., Hidalgo Gallardo, M., & Pano Alamán, A. (2020). Acercamiento al fenómeno de la discriminación laboral en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 1–23. https://marcoele.com/descargas/31/mendez-et-al_discriminacion_laboral_ele.pdf
- Miranda-Barrios, C. (2011). Student attitudes toward their instructor accents in L2 Spanish and French courses. In *Proceedings of the 27th Northwest Linguistics Conference*, 21(1), 2011, 164–171. <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/issue/view/365>
- Miró Martí, O. (2015). Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20. https://marcoele.com/descargas/20/miro-alvarez_profesorado_corea.pdf
- Moyano López, J. C. (2010). Cómo organizar un curso entre un profesor japonés y un profesor nativo usando las tablas de contenidos de GIDE. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 22, 165–178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7725291>
- Nalesso, G. (2020). Profesor nativo o no nativo: estudio comparativo sobre la situación de la docencia y las actitudes de los estudiantes de ELE en Italia. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Universidade de Santiago de Compostela*, 775–790. <https://doi.org/10.15304/9788417595487>
- Piqueres Gilabert, R. M., Martínez Galian, R. (2014). Instructors' linguistic knowledge when teaching Spanish as a foreign language. *IULC Working Papers*, 14(1), 1–29. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/26194/31817>
- Pratt, C., & Rodríguez García, V. (2022). Creencias de autoeficacia y principales desafíos docentes de los profesores de español como lengua extranjera. *Hispania*, 105(3), 437–454.

- <https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0067>
- Rámila Díaz, N. (2016). Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/no-nativos de español lengua extranjera. En *La formación y competencias del profesorado de ELE. Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE), Granada, 2016*, 846–858. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0849.pdf
- Redondo Campillos, A. B. (2010). Creencias de tres profesores italianos de E/LE: Estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo. En *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537015>.
- Reynolds-Case, A. (2012). Exploring how non-native teachers can use commonalities with students to teach the target language. *Hispania*, 95(3), 523–537. <https://doi.org/10.1353/hpn.2012.a486151>
- Rodríguez García, C. (2021). Actitudes de estudiantes checos y eslovacos hacia el aprendizaje del español con profesores nativos y no nativos. *Colindancias*, 12, 231–252. <https://doi.org/10.35923/colind.2021.12.11>
- Rodríguez García, C. (2024). *La erosión lingüística en profesores nativos de español en la República Checa. Itinerarios*, 40. <https://doi.org/10.7311/ITINERARIOS.40.2024.14>
- Rodríguez-Lifante, A. (2016). La competencia existencial en el profesorado nativo/no nativo de ELE. En *Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE: Granada, 2016*, 901–910. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0901.pdf
- Spychala, M. (2016). ¿Por qué los estudiantes polacos hablan bien en español? El perfil del profesor de ELE y las normativas de la enseñanza de ELE en Polonia. En *Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE: Granada, 2016*, 973–983. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0973.pdf
- Takagi, K. Y. (2016). ¿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. En *Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE: Granada, 2016*. 1271–1281. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1271.pdf
- Takagi, K. Y. (2017). Evaluación de la competencia oral para la formación del aprendiz autónomo: Análisis del estado actual en las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, 102–128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065016>
- Takagi, K. Y. (2020). Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Universidad de Santiago de Compostela*, 1161–1171. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0085.pdf
- Thompson, A., & Cuesta Medina, L. (2019). *Profesores no nativos*. En A. Thompson & L. Cuesta Medina (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 655–666). Routledge.
- Thompson, G. L. (2006). *Teacher and student first language and target language use in the foreign language classroom: A qualitative and quantitative study of language choice*. [Tesis de doctorado, Universidad de Arizona]. Repositorio de la Universidad de Arizona. https://repository.arizona.edu/bitstream/10150/194958/1/azu_etd_1705_sip1.
- Viáfara, J. J. (2016). "I'm missing something": (Non) Nativeness in prospective teachers as Spanish and English speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 11–24. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.9477>
- Ye, X. (2024). *College Students' Perceptions toward Native and Non-native Chinese and Spanish Instructors*. [Tesis de maestría, Universidad Brigham Young]. Repositorio de la Universidad Brigham Young. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=11797&context=etd>

Tetiana Hunko

Dnipro technologijos universitetas, Ukraina
Hunko.T.V.@nmu.one

**GIMTAKALBIAI IR NEGIMTAKALBIAI ISPANŲ KAIP UŽSIENIO KALBOS
MOKYTOJAI: AMŽINOSIOS DISKUSIJOS PRAEITIS IR DABARTIS**

Anotacija. Straipsnyje pateikiama išsami mokslinių darbų apie gimtakalbius ir negimtakalbius ispanų kaip užsienio kalbos mokytojus apžvalga. Pastaraisiais dešimtmečiais smarkiai išsiplėtė tyrimai, skirti profesionaliems anglų kaip užsienio kalbos mokytojams, šia tema paskelbta nemažai literatūros apžvalgų, tačiau vis dar trūksta išsamių tyrimų apie ispanų kaip užsienio kalbos mokytojus. Tad pagrindinis šio tyrimo tikslas – pateikti kiekybinę ir kokybinę 53-jų laisvai prieinamų publikacijų, išleistų 2000–2024 m., analizę, išryškinti temines ir metodologines tendencijas, taip pat geografinius ir chronologinius aspektus. Rezultatai rodo, kad mokslinė produkcija šia tema yra ribota, aiškiai vyrauja tyrimai, nagrinėjantys mokinių suvokimą, ir gajūs stereotipai, neigiamai veikiantys ispanų kaip užsienio kalbos mokymą. Kita vertus, analizė atskleidžia platų geografinį tyrimų pasiskirstymą, apimančį daugiau nei dvidešimt šalių, tarp kurių dominuoja JAV, Ispanija ir Japonija, bei patvirtinanti tarptautinį šios temos mastą. Nustatyta, kad ispanų kalba išlieka pagrindine šios srities publikacijų kalba, ketvirtadalis tyrimų paskelbta anglų kalba, daugiausia JAV. Apibendrinant galima teigti, kad ši apžvalga pabrėžia skubų poreikį plėsti ir konsoliduoti tyrimus, susijusius su gimtakalbiais ir negimtakalbiais ispanų kalbos mokytojais, skatinti įvairesnį ir kritiškesnį požiūrį, kuris išplėstų ir išplėtotų dabartiniu metu vyraujančias tendencijas. Tad siekiant pereiti prie teisingesnio ir pliuralistiškesnio požiūrio į kalbų mokymą, būtina stiprinti šią tyrimų kryptį.

Pagrindinės sąvokos: gimtakalbiai / negimtakalbiai mokytojai; ispanų kalba kaip užsienio kalba; literatūros apžvalga.

Tetiana Hunko

Dnipro University of Technology, Ukraine

Hunko.T.V.@nmu.one

NATIVE AND NON-NATIVE SPANISH TEACHERS: PAST AND PRESENT OF THE ETERNAL DEBATE

Annotation. This article presents a comprehensive review of the scientific literature on native and non-native teachers of Spanish as a foreign language (SFL). While research on English language teaching professionals has undergone significant development in recent decades, the SFL field still lacks a comprehensive review. The primary aim of this study is to provide a quantitative and qualitative analysis of 53 open-access publications produced between 2000 and 2024, with the objective of highlighting thematic and methodological trends, as well as geographical and chronological aspects. The findings of this research indicate a limited body of scientific production on the subject, a clear predominance of field studies focusing on learners' perceptions, and the persistence of stereotypes that negatively impact teaching equity in the field of Spanish as a foreign language. On the other hand, the analysis reveals a wide geographical distribution encompassing more than twenty countries, with the United States, Spain, and Japan standing out, confirming the topic's international scope. Furthermore, Spanish remains the primary language of publication in this field, with one-fourth of the studies written in English, mainly in the U.S. context. Overall, this review underscores the urgent need to broaden and consolidate research on native and non-native Spanish language teachers, promoting more diverse and critical approaches that expand and develop current trends existing in the field. Strengthening this line of research is essential to advance toward a more equitable and pluralistic approach to language teaching.

Keywords: native / non-native teachers; Spanish as a Foreign Language; literature review.

Тетяна Гунько

НТУ Дніпровська Політехніка, Україна

Hunko.T.V.@nmu.one

ВИКЛАДАЧІ НОСІЇ ТА НЕНОСІЇ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ: МИНУЛЕ Й СУЧАСНИЙ СТАН ТРИВАЛОЇ ДИСКУСІЇ

Анотація. У статті представлено комплексний огляд наукової літератури, присвяченої викладачам іспанської мови як іноземної, які є носіями та неносіями мови. У той час як дослідження у сфері викладання англійської мови як іноземної зазнали значного розвитку протягом останніх десятиліть, сфера іспанської мови досі не має вичерпного та узагальнювального огляду. Основною метою цього дослідження є проведення кількісного та якісного аналізу 53 публікацій у відкритому доступі, які опубліковані у період з 2000 по 2024 рік, з метою виявлення тематичних і методологічних тенденцій, а також аналізу географічних і хронологічних аспектів досліджень. Результати свідчать про обмежений обсяг наукових праць із цієї тематики, чітке домінування емпіричних досліджень, а також про збереження стереотипів, що мають негативний вплив у сфері викладання іспанської мови як іноземної. Водночас аналіз виявляє широкую географію публікацій: понад двадцять країн, серед яких вирізняються Сполучені Штати Америки, Іспанія та Японія, що підтверджує міжнародний характер цієї проблематики. Крім того, іспанська мова залишається основною мовою публікацій у цій галузі, тоді як приблизно чверть досліджень опубліковано англійською, переважно в американському контексті. Загалом цей огляд підкреслює нагальну потребу у збільшенні кількості та консолідації досліджень, присвячених викладачам носіям та неносіям іспанської мови, шляхом заохочення до більш різноманітних і критичних підходів, які дозволять розвивати та поглиблювати наявні наукові тенденції. Посилення цього напряму досліджень є необхідним кроком для переходу до більш справедливого та плюралістичного підходу до викладання іноземних мов.

Ключові слова: викладачі-носії / викладачі-неносії мови; іспанська мова як іноземна; огляд літератури.