



El mito del “profesor hablante nativo” en la enseñanza y el aprendizaje de FLE en contextos hispanohablantes

PAUL BERGER  
Universidad de Estrasburgo, Francia

Historia del artículo / Article Info

Recibido/Received

30 de octubre de 2025

Aprobado/Accepted

15 de diciembre de 2025

Publicado/Published online

31 de diciembre de 2025

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

<https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n46.2025.20665>



Citación/Citation: Berger, P. (2025). El mito del “profesor hablante nativo” en la enseñanza y el aprendizaje de FLE en contextos hispanohablantes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 46 2025, e20665. <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n46.2025.20665>

✉ Correspondencia/Correspondence:

Paul Berger
Paul.berger@unistra.fr

Resumen

En un momento en el que las F/francfonías reclaman una consideración plural, plurilingüe y pluricéntrica del FLE, la difusión de una lengua “galocéntrica” parece seguir estando a la orden del día. Estas representaciones y comportamientos normativos en la enseñanza del FLE sitúan al «hablante nativo» como un “ideal” y lo convierten en el profesor de referencia en una construcción social binaria donde lo “nativo” se opone a lo “no nativo”. Esta realidad profesional choca con una gran parte de la investigación para la que el “hablante nativo” es un mito tanto desde el punto de vista sociolingüístico como didáctico.

Pero ¿por qué esta antinomia?

Nos proponemos dar algunas respuestas a esta pregunta poniendo de relieve los posibles factores que subyacen a esta situación. Mediante el cruce de datos cuantitativos y cualitativos recogidos de alumnos y profesores de FLE en contextos hispanohablantes, nos interesamos por las representaciones sociales de los individuos.

Palabras clave: didáctica de las lenguas, FLE F/francfonías, ideología, profesor hablante nativo, representaciones sociales.

The Myth of the ‘Native-Speaking Teacher’ in French as a Foreign Language Teaching and Learning in Spanish-Speaking Contexts

Abstract

At a time when F/francophonies are calling for a plural, plurilingual and pluricentric approach to FLE, the diffusion of a “gallocentric” language, still seems to be the norm. These representations and normative behaviors in the teaching-learning of FLE place the “native speaker” as the “ideal speaker”, where the latter becomes the teacher of reference in a binary social construction where “native” is opposed to “non-native”. This professional reality challenges a significant body of research that considers the “native speaker” to be a myth from both a sociolinguistic and didactic point of view.

But why this antinomy?

We aim to answer this question by identifying the potential factors behind this situation. Through two parallel but jointly designed data collection devices, we will cross-reference quantitative and qualitative data collected from FLE learners and teachers in Spanish-speaking contexts. Our interest lies in the social representations of individuals.

Keywords: FLE, F/francophonies, ideology, native speaker teacher, social representations.

Le mythe du « professeur locuteur natif » dans l’enseignement et l’apprentissage du FLE en contextes hispanophones

Résumé

À un moment où les F/francophonies revendiquent une prise en compte plurielle, plurilingue et pluricentrique du FLE, la diffusion d’une langue « galocentrique » semble encore être à l’ordre du jour. Ces représentations et comportements normatifs dans l’enseignement du FLE placent le « locuteur natif » comme un « idéal » et en font l’enseignant de référence dans une construction sociale binaire où le « natif » s’oppose au « non natif ». Cette réalité professionnelle entre en contradiction avec une grande partie de la recherche, pour laquelle le « locuteur natif » constitue un mythe, tant du point de vue sociolinguistique que didactique.

Mais pourquoi une telle antinomie ?

Nous nous proposons d’apporter quelques éléments de réponse à cette question en mettant en évidence les facteurs susceptibles de sous-tendre cette situation. À travers le croisement de données quantitatives et qualitatives recueillies auprès d’apprenants et d’enseignants de FLE en contextes hispanophones, nous nous intéressons aux représentations sociales des individus.

Mots-clés: didactique des langues, FLE, F/francophonies, idéologie, professeur locuteur natif, représentations sociales.

O mito do “professor falante nativo” no ensino e na aprendizagem de FLE em contextos hispanofalantes

Resumo

Em um momento em que as F/franconias reivindicam uma abordagem plural, plurilíngua e pluricêntrica do FLE, a difusão de uma língua “galocêntrica” parece continuar em voga. Essas representações e comportamentos normativos no ensino de FLE posicionam o “falante nativo” como um “ideal” e o transformam no professor de referência dentro de uma construção social binária em que o “nativo” se opõe ao “não nativo”. Essa realidade profissional entra em conflito com uma parte significativa da pesquisa, para a qual o “falante nativo” constitui um mito, tanto do ponto de vista sociolinguístico quanto didático.

Mas por que essa antinomia?

Propomo-nos a apresentar algumas respostas a essa questão, destacando os possíveis fatores subjacentes a essa situação. Por meio do cruzamento de dados quantitativos e qualitativos coletados junto a alunos e professores de FLE em contextos hispanofalantes, interessamo-nos pelas representações sociais dos indivíduos.

Palavras-chave: didática das línguas, FLE, F/franconias, ideologia, professor falante nativo, representações sociais.

Introducción

Este artículo forma parte de la tesis doctoral en ciencias del lenguaje, titulada *«L’enseignant locuteur natif» de français langue étrangère au temps des F/ francophonies: enquête sur les représentations des apprenants et des enseignants en contextes hispanophones* (Berger, 2025). Esta tesis se centra en el concepto de “profesor nativo”¹ de FLE en didáctica de las lenguas y pretende hacer un balance de las representaciones que emergen acerca del “profesor nativo”, así como comprender y determinar los distintos elementos que permiten justificar su estatus actual en la realidad profesional de la enseñanza y el aprendizaje internacional de FLE.

Parece que, a pesar de la deconstrucción del mito del «profesor nativo» en la sociolingüística y la enseñanza de lenguas, las representaciones sociales lo siguen idealizando, tal y como Chomsky describió al «profesor nativo» en la década de 1950.

Por ello, el objetivo de este artículo se centra en el propio término de «profesor nativo» y en las representaciones sociales relativas a este en el ámbito del FLE, campo en el que la variación y las consideraciones plurales francófonas constituyen ahora un referente en la investigación.

En primer lugar, se establece un marco epistemológico que sitúa teórica y contextualmente el concepto de «profesor nativo». En segundo lugar, se exponen los resultados en términos cuantitativos y cualitativos. Esto nos permitirá considerar posibles explicaciones del porqué el concepto de «profesor nativo» aún persiste hoy en día en la realidad profesional de la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Por último, se concluye exponiendo la solidez de ciertas representaciones, que pueden adoptar la forma de ideología.

1. El «profesor nativo» de francés como lengua extranjera: un concepto vago, construido sobre representaciones erróneas

1.1 Los fundamentos lingüísticos de un hablante «nativo» idealizado

En las ciencias del lenguaje, el «hablante nativo» es un tema que algunas veces presenta interpretaciones ambivalentes. El “hablante nativo” fue entronizado debido al impulso de Chomsky en los años 1950/1960, como modelo de las teorías lingüísticas basadas en un enfoque cognitivista. Así, según Chomsky: «Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speech-community, who knows its language perfectly» (Chomsky, 1965, p. 3). En esta concepción teórica normativa se sitúa al «hablante nativo» como el conocedor por excelencia. Este modelo teórico se convirtió así en un pilar central de las ciencias del lenguaje, que por esa época concedían poca importancia a la didáctica: “Chomsky oui, Piaget non” (Joseph, 2012, pp. 2-3).

1 En el artículo utilizamos las comillas para indicar nuestra distancia respecto a este término equívoco.

Desde entonces, y hasta nuestros días, el «hablante nativo» ha sido un tema constante en la investigación de las ciencias del lenguaje, a menudo basado en comparaciones y oposiciones entre hablantes “nativos” y «no nativos», en las cuales los «hablantes nativos», considerados los mejores hablantes, están ante todo vinculados a un lugar de origen (Muni Toke, 2013), lo que alimenta visiones monolingües y etnocéntricas de las lenguas.

No fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando el «nativo» fue cuestionado, tanto en la sociolingüística como en la didáctica, sobre todo bajo el impulso de Davies, que lo transformó de modelo lingüístico a símbolo de opresión social (Joseph, 2013, p. 30). Pues bien, retomando el mismo esquema oposicional del «nativo» como némesis del «no nativo», la investigación se centrará en el «profesor no nativo», que hasta entonces, según la división lingüística entre el “nativo” y el «no nativo», lógicamente no poseía las mismas características que el «profesor nativo». Según estos ángulos de investigación que otorgan mayor importancia a la dimensión didáctica, la parte atribuida al dominio de la lengua deja de ser predominante y deja también espacio a las competencias didácticas del profesor. Esta creciente importancia de las competencias didácticas en la consideración de un profesor de idiomas llevará a los investigadores a cuestionar, por el contrario, la relación hasta ahora evidente entre el hablante («nativo») de una lengua y la enseñanza de su lengua materna.

Desde luego también surge con todo derecho la pregunta de hasta qué punto es cierto que un profesor «de lenguas» es capaz de enseñar cualquier lengua que hable (...). Si se trata sólo de su papel como «modelo de aprendizaje», la respuesta a la pregunta anterior puede ser sí. Pero el papel de «intermediario de la cultura», cuya representación lingüística es la lengua en cuestión, requiere algo más: conocimientos de todo tipo (pragmáticos, históricos, sociales, etc.), y el pequeño detalle de ser buen profesor. (Ubach & Lakatos, 1995, p. 241)

Medgyes llega a la conclusión de que puede haber diferentes enfoques de la enseñanza de idiomas entre los «profesores nativos» y los «no nativos» por su adquisición lingüística disímil. Sin embargo, insiste en que los profesores, ya sean «nativos» o «no nativos», «can be equally effective, because in the final analysis their respective strengths and weaknesses balance each other out» (Medgyes, 1992, p. 347). Por tanto, los profesores de idiomas ya no deben “legitimarse” por su condición de hablantes de la lengua que enseñan, sino por sus competencias didácticas y pedagógicas (Castellotti, 2011).

1.2 Una definición actual poco consensuada

Hoy en día, el término «profesor nativo» se encuentra muy raramente definido en los diccionarios especializados, y, cuando aparece, siempre forma parte de una subdefinición del término «hablante nativo», que es muy común. El término «hablante nativo», literalmente «native speaker» en inglés o «locuteur natif» en francés, se refiere

principalmente a dos aspectos recurrentes: la noción de lengua materna y su relación con la infancia; la idea de dominio intuitivo y experto de la lengua.

En cuanto al primer aspecto, la mayoría de las definiciones toman como elemento principal para caracterizar a un “hablante nativo” su relación con la infancia, mencionando y refiriéndose al término lengua materna, *mother tongue* o *langue maternelle* (Davies, 2005; Dubois et al., 1994; Cuq, 2003).

En lo que respecta a la noción de lengua materna, las definiciones varían, al igual que los términos utilizados. Sin embargo, a diferencia de las definiciones de «hablante nativo», los autores evidencian la complejidad de definir la lengua materna (Cuq, 2003). Los investigadores se refieren al sentido «estricto» del término, utilizando el campo léxico de la infancia y la madre. También mencionan a la familia y el primer vínculo comunicativo del niño.

Las relaciones con la madre, la familia y la noción de primera exposición conducen entonces a la idea de una adquisición supuestamente «experta» de la lengua. Este elemento confiere entonces un valor intuitivo e indiscutible de dominio lingüístico al individuo que posee su lengua materna, mientras que el término «experto» aislado dice poco sobre el grado de competencia lingüística del hablante, que podría muy bien haber sustituido su lengua materna por una o varias otras lenguas (Derivry-Plard, 2015). Sin embargo, este punto sigue arraigado en las representaciones sociales y, de hecho, es el segundo elemento notable que aparece en las afirmaciones que definen al «hablante nativo»:

- Through education they also gain access to the standard language, and it is their control of that standard language which normally defines them as native speakers of a particular language such as English (Davies, 2005);
- [Il est] considéré comme ayant intériorisé les règles de grammaire de sa langue, c'est-à-dire pouvant formuler sur les énoncés émis des jugements de phrase ; cela revient à savoir distinguer les phrases correctes, grammaticales, les phrases qui ont le même sens, les phrases qui peuvent *être* appariées (par exemple actif-passif) ou qui présentent des différences systématiques (Dubois et al., 1994);
- Le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle (Cuq, 2003);
- The implication is that native language, [...], is the one about which a speaker will have the most reliable intuitions, and whose judgements about the way the language is used can therefore be trusted. (Crystall, 2008);

- La intuición de un hablante nativo sobre la estructura de su lengua constituye una base para establecer o confirmar las reglas de la gramática (Richards et al., 1997).

Podemos observar en estas definiciones la recurrencia de la noción de intuición e interiorización, lo que sugiere que el «hablante nativo» no solo adquiere competencias lingüísticas, sino que posee, *a priori*, capacidades lingüísticas intrínsecas. La definición dada por Richards *et al.* (1997) lo considera como «la base para establecer o confirmar las reglas de la gramática». El «hablante nativo» no es sólo el poseedor de la lengua, sino también su referente. Sumados todos estos elementos, resulta fácil definir al «hablante nativo» como un individuo con un dominio inherente de su lengua materna y que, además, es el garante de la expresión de una lengua «estándar». Estas representaciones siguen siendo habituales y se ven alimentadas por el uso frecuente de los términos «hablante nativo» o «lengua materna» por parte de los propios «hablantes nativos» (Melo-Pfeifer, 2019).

Desde una perspectiva didáctica, la investigación toma distancia tanto de las supuestas capacidades lingüísticas intrínsecas de un individuo como de la noción de lengua estándar. Para distinguir al «hablante nativo» del «profesor hablante nativo», los especialistas en didáctica hacen hincapié, hoy en día, en las competencias que deben caracterizar al profesor: competencias didácticas y competencias pedagógicas. La realidad de la enseñanza y el aprendizaje está experimentando estos cambios tanto en términos de los perfiles de los alumnos y profesores como de las políticas lingüísticas institucionales (Conseil de l'Europe, 2018).

Le locuteur–professeur « natif » laisse donc la place, dans cette configuration, à un interlocuteur-formateur doté d'une compétence plurilingue et interculturelle et à même de contribuer efficacement à la construction de cette compétence en matière d'aptitudes et d'attitudes à construire et donc, en matière de formation initiale et continue des enseignants. (Castellotti, 2011, p. 42)

En esta dinámica, el multilingüismo de las clases de lengua se convierte en un factor clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para dar paso a la intercomprensión, que «challenges monolingual stances towards communication and highlights collaboration as a means of achieving co-constructed meaning in multilingual settings» (Melo-Pfeifer, 2022, p. 210).

1.3 La expansión del francés como vector de persistencia del mito del «hablante nativo»

Las primeras huellas de la expansión del francés fuera de Francia se remontan al siglo XVI. En aquella época, el reino de Francia era una de las mayores potencias del continente europeo, tanto desde el punto de vista geográfico como político, militar y cultural. Por su situación central, era el punto de paso esencial entre Europa Oriental y Occidental, con acceso a la cuenca mediterránea, lo que hizo que se convirtiera en la zona

de intercambio preferida de comerciantes, científicos, artistas y diplomáticos (Frijhoff & Reboullet, 1998). En este contexto, la lengua de intercambio de mercancías, conocimientos e ideas era el francés (Frijhoff, 1998). Pero fue en el siglo XIX cuando el francés como lengua extranjera se desarrolló de forma significativa y sistémica a través de la expansión colonial. Este periodo estuvo marcado por una política francesa de asimilación de los territorios y pueblos colonizados, un concepto cuyo objetivo era organizar las colonias según el modelo de la metrópoli (Taraud, 2018). En términos lingüísticos y culturales, las colonias se vieron obligadas a utilizar el francés como lengua de comunicación y a adoptar los hábitos y costumbres de la Francia metropolitana. Como forma de *soft power*, el francés se convirtió así en un aparato ideológico del imperialismo francés (Mbembe & Mabanckou, 2018).

La enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera se estructuraron en París para satisfacer las necesidades de la política colonial. La creación de la Alianza Francesa en 1883, seguida de la *École de Préparation des Professeurs de Français à l'étranger* (EPPFE) en 1920, institucionalizó la formación de profesores de francés como lengua extranjera.

La pédagogie coloniale instaure une dynamique de contextualisation toujours plus finement adaptée, non pas aux besoins des publics visés comme on l'entendrait actuellement, mais aux besoins que la colonisation instaure pour les publics colonisés. (Späeth, 2021, p. 59)

En esta dinámica, la transmisión monolingüe de un francés «gallocentré» (Klinkenberg, 2013, p. 20) es, por tanto, de rigor. En este contexto, el «profesor nativo» de francés como lengua extranjera se sitúa en el centro de este sistema de enseñanza-aprendizaje. Asume el papel de garante de la transmisión del buen uso, de la norma parisina (Morin, 2000) y de una cultura francesa única y uniforme.

Fue solo al final de la Segunda Guerra Mundial, con la agitación y la reorganización de la sociedad global, que el francés como lengua extranjera evolucionó. El final de la Segunda Guerra Mundial marcó el comienzo de la era poscolonial y, con ella, la creación de la francofonía moderna, apoyada en particular por Senghor, que imaginó los nuevos contornos abiertos de la francofonía en el siglo XX, herencia del colonialismo sin duda, pero valiosa herencia en la construcción de una civilización universal.

Au moment que, par totalisation et socialisation, se construit la Civilisation de l'Universel, il est, d'un mot, question de nous servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du Régime colonial. De cet outil qu'est la langue française. La Francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre (...). Nos valeurs font battre, maintenant, les livres que vous lisez, la langue que vous parlez : le français, Soleil qui brille hors de l'Hexagone. (Senghor 1962, p. 844)

Fue a partir de las palabras de Senghor, que la idea de una Francofonía universal y horizontal basada en el deseo de cimentar una comunidad a través de un patrimonio

lingüístico común (Klinkenberg, 2013), tomó forma durante la década de 1960. En Francia se multiplicaron los cursos de formación en didáctica de las lenguas extranjeras y de FLE, y se estructuró la investigación en este campo (Spaëth, 2021). Durante este periodo también apareció el acrónimo « FLE », que utilizamos hoy en día.

2. Enfoque metodológico

Como parte de esta investigación, se ha estructurado el trabajo en torno a dos métodos de recolección de datos: cuantitativo (dirigido a los estudiantes) y cualitativo (dirigido a los docentes), utilizados conjuntamente. De hecho, este trabajo se concibe desde una perspectiva paralela, pero también transversal, en un proceso de triangulación (Denzin, 2012), para aportar solidez o, a la inversa, para detectar su fragilidad.

En cuanto al campo de investigación, en busca de la coherencia y a pesar de dos enfoques metodológicos distintos, se optó por vincular nuestras dos muestras (alumnos y profesores) dentro del mismo contexto hispanohablante, con el fin de garantizar una base común para la posterior triangulación de los datos. Este contexto hispanohablante actúa aquí como un factor restrictivo que permite delimitar nuestro campo de investigación en términos lingüísticos. En efecto, esta delimitación posibilita estimar las representaciones de los hablantes de español, lengua considerada próxima al francés según la categorización de las lenguas propuesta por Eloy (2004). Así pues, aunque este aspecto no garantice ninguna similitud en términos de representaciones, constituye un punto de anclaje compartido por nuestras muestras. El vínculo entre el francés y el español es, por tanto, posible para todos los individuos de nuestras muestras. El contexto exclusivamente hispanohablante también permite delimitar nuestro campo diatópicamente al considerar «sólo» todos los países en los que el español es la lengua oficial.

2.1 Eje del alumnado

Alimentado por la investigación sobre el tema, más que descubrir un hecho, el enfoque de este artículo consiste en verificar la hipótesis según la cual los profesores «nativos» de francés como lengua extranjera siguen siendo considerados como los profesores de FLE más legítimos. En consecuencia, este trabajo se inscribe en un enfoque hipotético-deductivo. Para ello, se eligió un cuestionario en línea. Este cuestionario invita a los individuos, en función de las preguntas, a clasificar y elegir al profesor que les parece más legítimo en distintos ámbitos del francés (gramática, cultura y civilización, literatura, actualidad, expresión escrita/compreensión oral, etc.). Los métodos de respuesta relativos al perfil del profesor son recurrentes:

- un enseignant francophone « natif » de nationalité française ;
- un enseignant francophone natif mais pas de nationalité française ;
- un enseignant hispanophone natif ;
- la langue maternelle n'est pas un élément de légitimité pour cette matière.

Este cuestionario se distribuye ampliamente entre el público hispanohablante; se envía el cuestionario a diferentes instituciones de los 19 países que tengan por lengua oficial el español para construir, mediante un proceso de muestreo aleatorio simple (Firdion, 2012), un corpus de individuos con perfiles variados y relaciones diversas con el FLE y su enseñanza-aprendizaje. Se adoptó este proceso de muestreo para impedir al máximo la influencia del investigador en cuanto al panel de los individuos, considerando que cualquier persona, independientemente de su cercanía con el francés, tiene representaciones en lo que respecta al francés.

2.2 Eje del profesorado

En cuanto al profesorado, se busca hacer una observación de la realidad o un fenómeno en su contexto, y su interacción con él (Soler Millán & Roux, 2017). Así, se optó por orientar parte de este trabajo con un enfoque empírico-inductivo. Esta búsqueda de explicación y comprensión que caracteriza a la investigación empírica está íntimamente ligada al carácter inductivo de este enfoque, que pretende partir de los hechos como base para la reflexión y potencial teorización, y no al revés.

(...) el sistema inductivo, (...); estudia casos específicos con el fin de desarrollar teoría general. El objetivo de este tipo de investigación es descubrir y generar la teoría; no es probar ninguna teoría determinada. (Monje Álvarez, 2011, p. 109)

Para ello, se eligió la entrevista como herramienta de recogida de datos. En cuanto al modelo de entrevista, se emplea la entrevista semidirigida, que fomenta la creación de un intercambio libre y favorece las divagaciones individuales mientras se sigue una pauta determinada por una guía de entrevista. Las entrevistas son individuales y se realizan por videoconferencia. Tomando en cuenta la variedad de perfiles de la muestra de «profesores», base de las variables en las que se basa este análisis, se optó por entrevistas individuales, lo que garantiza una relación privilegiada entre el entrevistador y el entrevistado. Este instrumento finalmente permitió profundizar los enunciados mencionados por la docente durante la primera parte de recolección de datos. De esta forma, no solo se logra abarcar datos relativos a las preguntas iniciales, sino conocer la raíz de las representaciones y los elementos que pueden influir en su evolución.

Por último, en cuanto a la composición de la muestra, sin pretender una distribución homogénea de perfiles, se busca constituir una muestra con perfiles variados para enfatizar la diversidad de las “circunstancias” o “condiciones” en las que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Castellotti, 2011) y, en este caso, del FLE. Al igual que en el caso del eje de aprendices, se escogió un muestreo aleatorio simple, y el único prerrequisito es considerar a los profesores de FLE que ejercen actualmente en un país oficialmente hispanohablante.

3. Resultados y análisis

3.1 Inventario de los corpus

Corpus «alumnado». La población total de «alumnos» del estudio está compuesta por 564 personas hispanohablantes, mayores de 18 años, procedentes de 15 países hispanohablantes. Dentro de esta muestra hay tres patrones en cuanto a la relación con el español: algunos individuos consideran que solo tienen una lengua materna, el español; algunos individuos consideran que solo tienen una lengua materna, que no es el español; algunos individuos consideran que tienen varias lenguas maternas, entre ellas el español.

En cuanto a su relación con el aprendizaje del francés, se identificaron tres tipos de perfil: alumnos que nunca han estado en un proceso formal de aprendizaje del francés (en adelante, «alumnos potenciales»); alumnos que están en un proceso formal de aprendizaje del francés (en adelante, «alumnos efectivos»); alumnos que han estado (pero ya no están) en un proceso formal de aprendizaje del francés (en adelante, «alumnos experimentados»).

Corpus «profesorado». La población total de la muestra de «profesores» está compuesta por 25 individuos; todos ellos profesores de francés como lengua extranjera, en 10 países hispanohablantes (Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México, Panamá, Perú y Uruguay). La muestra está compuesta por profesores con perfiles y trayectorias variadas, que trabajan en contextos diversos (universidad pública, universidad privada, universidad privada en línea, clases particulares, Alianza Francesa, instituto de idiomas, escuela de idiomas, academia de idiomas). La relación con el francés también varía según el individuo:

- ocho profesores eran francófonos «nativos» de nacionalidad francesa;
- dos profesores eran francófonos «nativos» de nacionalidad no francesa;
- trece profesores son francófonos «no nativos» de nacionalidad española;
- dos profesores son bilingües francés/español «nativos».

Esta categorización en función de la lengua materna resulta interesante si se compara con los distintos niveles de formación de los profesores. Sin excepción, todas las personas sin formación en lenguas o en enseñanza de lenguas son francófonos «nativos». Por el contrario, todos los francófonos «no nativos» tienen una o varias titulaciones en lenguas extranjeras o en la enseñanza del francés como lengua extranjera (o en ambas). El cruce de estos dos tipos de datos pone de manifiesto una división efectiva entre francófonos «nativos» y «no nativos» y confirma que, en la realidad profesional de la enseñanza de FLE, pueden existir diferencias y jerarquías estructurales que son vectores de «inégalités sociales» basadas en pretextos lingüísticos (Blanchet, 2020, p. 8). A partir de esta observación, es fácil deducir que los profesores «nativos» francófonos

de la muestra no necesitaron demostrar ninguna competencia didáctica o pedagógica certificada cuando fueron contratados.

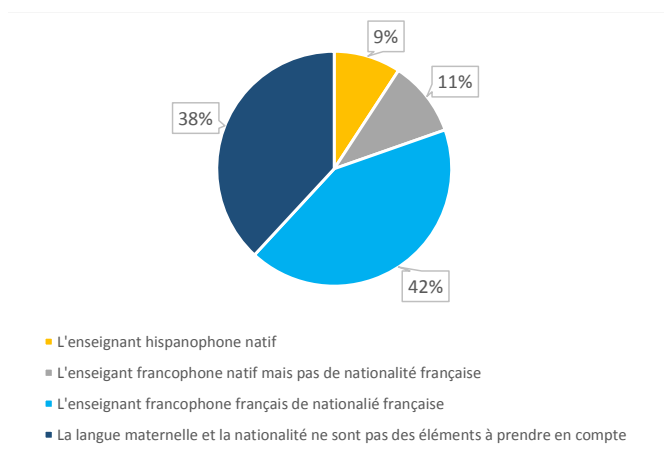
Tabla 1. Tabla sintética del corpus

Eje	Número de individuos	Países presentes en el estudio	Criterios de selección
Alumnado	564	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República dominicana, Venezuela y Uruguay.	Tener 18 años o más (mayoría de edad en Francia).
Profesorado	25	Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México, Panamá, Perú y Uruguay.	Ser docente de FLE con alumnos de 18 años o más.

3.2 Eje del alumnado

El análisis cuantitativo muestra en primer lugar de forma significativa la importancia que tienen para los informantes la lengua materna y la nacionalidad del profesor en el proceso de clasificación de la legitimidad de los profesores de FLE.

Figura 1. Repartición global de los datos según los perfiles de los docentes con respecto a los encuestados²



2 En amarillo: docente hispanohablante nativo.
 En gris: docente francófono nativo, pero no de nacionalidad francesa.
 En azul claro: docente francófono nativo de nacionalidad francesa.
 En azul oscuro: la lengua materna y la nacionalidad no son elementos por considerar.

Los datos de las preguntas más abarcadoras y generales establecen que la mayoría relativa de las representaciones se divide entre los individuos que favorecen el francófono nativo francés, y lo que no tienen en cuenta la lengua materna y la nacionalidad del profesor como elementos de legitimidad. Sin embargo, en cuanto las preguntas son más específicas y se centran en un ámbito lingüístico concreto, la distribución de los datos fluctúa para dar una ventaja significativa al profesor «nativo» francófono según las competencias trabajadas o los contenidos lingüísticos abordados (Berger, 2025). Así pues, aunque la población de «alumnos» no considere que la lengua materna y la nacionalidad del profesor sean importantes desde una perspectiva global, esta actitud cambia en función de las preguntas y de que se centren en determinados temas.

Al mismo tiempo, es importante señalar la escasa consideración (aproximadamente el 20 % del total de votos) que los individuos otorgaron a los otros dos perfiles de profesor propuestos en el cuestionario:

- El profesor francófono «nativo» no francés.
- El profesor «nativo» hispanohablante.

Mediante la triangulación de los distintos datos se pueden identificar cuatro elementos principales:

1. La constitución de una esfera de representaciones interconectadas. El análisis muestra que las representaciones relativas al concepto de «profesor nativo» están vinculadas a otros conceptos/nociones como la lengua materna, la nacionalidad, la autenticidad, los conocimientos, las competencias comunicativas, etc.
2. La distancia/proximidad que el individuo mantiene con el ámbito de las lenguas y el aprendizaje de lenguas influye en su elección del profesor que considera más legítimo. Esta distancia adopta la forma de diferentes relaciones con el francés y con las lenguas en general (número de lenguas habladas, nivel de francés, entorno lingüístico de la esfera social). Cuanto más alejado parece el individuo de esta esfera, más legítimo considera al profesor francófono «nativo». Por el contrario, cuanto más cercano y familiarizado parece estar el individuo con el ámbito de las lenguas, más se desvincula de la «natividad», la nacionalidad o la lengua materna a la hora de elegir profesor.
3. La legitimidad que el individuo atribuye al profesor varía en función de la «materia» impartida. Comprobamos que según se trate de gramática, literatura, expresión oral o comprensión lectora, la misma población compuesta por los mismos individuos no concede necesariamente la misma legitimidad al mismo perfil de profesor. A este respecto, nuestro estudio muestra que el «profesor nativo» obtiene más votos en el caso de las competencias orales y los conceptos comunicativos (véase Figur 1). Por el

contrario, cuando se trata de competencias escritas y conceptos más teóricos, los votos son más favorables a no tener en cuenta la lengua materna y la nacionalidad (véase Figura 2). Cabe destacar que el profesor hispanohablante «nativo» fue el más votado para los conceptos teóricos (literatura y, sobre todo, gramática), aunque se mantuvo en la segunda mitad de la clasificación;

4. La experiencia potencial, actual y pasada entre el individuo y el proceso de aprendizaje. El francés influye en las representaciones de la legitimidad del profesor. Aquí observamos una diferencia entre la distribución de los datos relativos a la experiencia potencial y pasada, que son ambos relativamente similares, y la distribución de los datos relativos a la experiencia actual, que es diferente. Por tanto, podemos suponer que el individuo «experimentado» está redescubriendo un modelo de representaciones que tenía inicialmente. Además, observamos que la distribución de los datos es siempre más homogénea en la submuestra de aprendices potenciales, teniendo en cuenta que nunca han tenido ninguna experiencia de aprendizaje del francés. Por el contrario, las muestras de alumnos reales y alumnos experimentados muestran distribuciones de datos más heterogéneas y, por tanto, tendencias más predominantes. Formulamos la hipótesis de que la experiencia reduce el campo interpretativo del objeto y parece restringir las representaciones o, al menos, canalizar el campo posible de representaciones. De hecho, aunque las experiencias son intrínsecamente diferentes de un individuo a otro y, además, las experiencias de cada individuo también suelen ser variadas, las cifras muestran tendencias claras y una menor variedad de respuestas.

3.3 Eje del profesorado

El análisis cualitativo se realizó por medio de una categorización en tres grupos temáticos basados en unas variables con respecto a los perfiles individuales de los docentes:

- Perfil nativo o no del francés.
- Años de experiencia.
- Nivel y dominio de formación académica.

Para esto, se llevó a cabo una codificación axial, seguida de un proceso de lectura y relectura que permitió identificar las palabras, frases y enunciados correspondientes a cada una de las temáticas. Para facilitar el proceso y también garantizar la contextualización de los datos, el análisis se hizo de forma manual, sin recurrir a un *software*. De igual forma, se pudo asegurar la anonimización de dichos datos.

Este análisis, en general, demuestra que el concepto de «hablante nativo» desempeña un papel importante en la construcción de las representaciones del

profesor de FLE. En una escisión recurrente entre hablantes «nativos» y «no nativos», la categorización y jerarquización de la legitimidad tiene lugar entre los distintos actores y en diferentes etapas de la vida profesional del profesor. Desde el momento de su contratación, observamos una diferenciación en la consideración y la evaluación de los perfiles de los profesores. Los francófonos nativos nos cuentan lo fácil que les resultó conseguir un trabajo enseñando francés como lengua extranjera.

NF.PAN.30³ : D'accord, **on peut dire clairement que ça a été un avantage** puisque moi j'ai commencé ici euh, donc j'avais une licence en espagnol obtenue en France, donc j'avais pas de formation en Français Langue Étrangère et donc euh, **on m'a pris parce que simplement j'étais français et ma langue maternelle c'était la langue française.**

NF.PAN.4 : **Ah bah oui, clairement, parce qu'en plus, donc moi, déjà, à l'origine, je n'étais pas dans le FLE,** j'étais orthophoniste euh et je me suis reconvertie, [...] **je pense que oui, si je n'avais pas été native, peut-être que je n'aurais pas accédé aussi rapidement à la coordination, peut-être.**

Por el contrario, las personas que no tienen el francés como lengua materna hacen más hincapié en su formación y sus competencias lingüísticas y didácticas que en su lengua materna como requisito para el empleo.

NH.PER.3 : **En fait, non, rien.** Mmh Parce que. Bon, le seul lieu où je travaillais comme, où je travaille comme prof de français, c'est l'Alliance Française. **Et l'Alliance demande d'avoir un niveau B2,** minimum. Et c'est tout. Donc, [...] ma langue maternelle, rien à voir.

Chercheur : C'était ton, ton diplôme officiel, ton niveau officiel, et rien à voir avec ta langue maternelle.

NH.PER.3 : Oui.

NH.BOL.18 : **Non, pas du tout. Pas du tout. Pas du tout.** Pas du tout, **c'était surtout la formation, les diplômes, c'était tout.** Non. [...]. Non, mais il n'y avait pas ces critères.

En cuanto a las representaciones individuales de los profesores sobre el «profesor nativo», la mayoría de los francófonos «nativos» consideran su lengua materna o su nacionalidad (o ambas) como elementos de legitimidad:

3 El código de anonimato consta de tres elementos:

1. Las iniciales de la relación del individuo con el francés (NF: hablante nativo de francés; NNF: hablante nativo de francés pero no de nacionalidad francesa; NH: hablante nativo de español; NB: hablante nativo bilingüe francés-español).
2. Las iniciales del país en el que trabaja el individuo en el momento del estudio (PER: Perú, PAN: Panamá; etc.)
3. El número de años que lleva enseñando francés como lengua extranjera.

NF.PER.6 : Oui, j'ai certainement plus d'aisance, puisque euh, j'ai, j'ai disons le euh. On maîtrise quand même là, je dirais la compétence communicative de la langue, on la maîtrise quand même assez bien. [Mmh] Et puis, il y a le savoir-faire aussi, il y a d'autres choses. Enfin, comme vous êtes né dans un pays c'est intrinsèque que vous devriez connaître le, le disons, vous devriez maîtriser la compétence communicative de la langue.

NF.PAN.7,5 : Je pense que oui, (RIRE) euh, inconsciemment, involontairement, je pense que oui. Euh, moi-même, si j'apprends une autre langue, je préférerais avoir un natif ou une native euh, parce que justement, il y a, il y a la prononciation, même si on a des étrangers qui parlent extrêmement bien toutes les langues du monde, qui ont vécu et, et, et qui maîtrisent la langue, mais il y a toujours euh le petit plus du natif euh par rapport à, je pense, la culture qui rentre beaucoup en jeu aussi. Euh, le quotidien, euh quand on a vécu dans le pays, [...]

En estos extractos encontramos marcadores que ponen de relieve sentimientos de «obiedad» y «facilidad», tal como se menciona en el capítulo teórico anterior de este artículo. Los individuos consideran que su lengua materna, pero también su nacionalidad, son facilitadores innatos, como demuestra la mención del término «intrínseco» en el primer extracto.

Lo que también nos parece interesante es el enfoque de los comentarios sobre el dominio y el conocimiento de la lengua. De hecho, todos justifican sus opiniones al respecto haciendo referencia a la contribución y, sobre todo, al dominio individual de los elementos sociolingüísticos.

Según ellos, la lengua materna y la nacionalidad son garantías de un buen dominio de «La» lengua y de «La» cultura francesa. En sus comentarios, los individuos se centran casi exclusivamente en los aspectos lingüísticos y muy poco en los pedagógicos. Además, algunos de ellos tienen una visión muy normativa y francocéntrica de la lengua:

NF.PAN.7,5 : Je pense, je pense que le côté français aide, parce qu'en plus, dans les Alliances Françaises, on enseigne le français de France et pas le français de Belgique, de Suisse ou du Québec. Euh, donc, je pense que oui, le côté français de France, le francophone de France aide. Il y a toujours cette représentation, cette image qui est véhiculée par la France à l'étranger, euh, qui est présente, très présente, surtout en Amérique Latine. Ils vont en France, ils ne vont pas ni en Belgique, ni en Suisse, ni au Luxembourg. Ils vont en France et sont fiers d'aller en France. [...] On est en Alliance Française, c'est la France, donc, on enseigne le français de France, parlé en France.

Chercheur : [...] l'enseignement est vraiment, complètement, enfin pas complètement, mais à grande majorité francophone ou plutôt à grande majorité francophone français ?

NF.PER.14 : **Francophone français, je pense. D'abord parce que les méthodes qu'on utilise, même si elles se présentent comme des méthodes pluriculturelles, et que oui, il y a des éléments de Belgique ou du Canada qui apparaissent dans les livres, c'est quand même majoritairement français. Et puis ensuite aussi par rapport à ce qu'on connaît, non ?**

Donc oui, j'essaie toujours avec les débutants, je, je fais toujours avec eux un peu une liste des pays francophones dans le monde parce qu'ils ont tendance à penser qu'il n'y a que la France qui parle français [...] **Euhm, donc j'essaie de mettre un peu de francophonie, mais c'est vrai qu'en proportion, la francophonie par rapport à la France dans mes cours, c'est peut-être 10 % contre 90 %.**

En esta visión monolítica del francés, la norma sigue siendo esencialmente «*gallocentrée*» (Klinkenberg, 2013). Los dos extractos confirman la realidad general de la enseñanza del FLE, centrada en la norma francesa tanto lingüística como socioculturalmente, y el resto del mundo francófono queda como contenido secundario, abordado de forma dispersa y exótica (Detey & Lyche, 2019).

Los individuos cuyos extractos se presentan aquí parecen adoptar un enfoque monolingüe en su postura y práctica docente. Esto permite justificar sus comentarios sobre el valor que conceden a su lengua materna y a su nacionalidad en su legitimidad profesional: enseñar francés en Francia, en francés y por un francófono «nativo», preferentemente francés, parece el enfoque más “lógico”, más «obvio».

Esta visión «*gallocentrée*» también la comparten los «profesores no nativos» y los «nativos» no francófonos:

NH.BOL.26 : [...] **c'est plutôt la France. Et personnellement, donc normalement pour nous, c'est le français de France. [...] C'est d'abord Paris. Paris, c'est la France.**

NH.BOL.5 : **Je pense que je prends plutôt en compte la France. Même si c'est pas vrai, c'est vrai que le français, c'est dans la francophonie, je suis consciente de ça. Mais c'est vrai que ce qu'on enseigne normalement ou ce à quoi on est, ce qu'on voit le plus, c'est la France.**

NFNE.BOL.8 : **Non, je ne me suis pas vraiment posé la question. [...] un français, je dirais, un socle de français qui permet d'être compris dans toute la francophonie sans prendre en compte les spécificités régionales de la langue, ouais.**

Conclusión y perspectivas

El análisis cuantitativo y cualitativo de todos los datos de la muestra de «profesores» muestra, en general, que el concepto de «hablante nativo» sigue estando muy presente en la construcción de las representaciones del profesor de FLE en la actualidad. En una división recurrente entre hablantes «nativos» y «no nativos», la categorización y jerarquización de la legitimidad tiene lugar entre los distintos alumnos y profesores de FLE.

En términos cuantitativos, los individuos conceden el mismo valor a la lengua materna y a la nacionalidad. En términos cualitativos, los profesores asocian casi sistemáticamente su lengua materna a su nacionalidad. Esto es coherente con las representaciones etnocéntricas del francés, centradas en la Francia continental y en París.

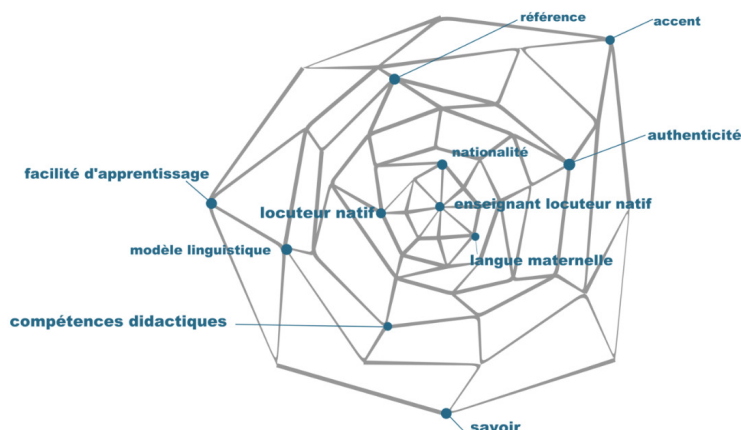
Esta conexión nos muestra la fuerza de las representaciones de una lengua como perteneciente a un país y no a un individuo. Esto se hace eco del concepto de los Tres Círculos, en el que Kachru (1992) establece una separación hermética de los hablantes en función de su nivel lingüístico, que está vinculado a su nacionalidad.

Pero, más que una asociación entre lengua materna y nacionalidad, la puesta en perspectiva de los datos nos lleva a explicar la perennidad del concepto de «profesor nativo» por su integración en una red de representaciones interconectadas (Pianelli et al., 2010; (Mannoni, 1998), en la que las representaciones de otros conceptos, nociones o ideas interactúan y se apoyan mutuamente: lengua materna, hablante «nativo», nacionalidad francesa, francés estándar, Francia metropolitana, mejor aprendizaje, autenticidad, veracidad, etc.

Esta red no exhaustiva y no exclusiva es única para cada individuo, pero también tiene elementos comunes. Cada individuo puede establecer vínculos más o menos estrechos entre cada elemento de la red. Son estos vínculos los que permiten que las representaciones se mantengan sólidas, a pesar de la llegada de elementos externos (Abric, 1994).

Para ilustrar nuestro punto de vista, proponemos un diagrama que muestra nuestra hipótesis basada en la idea de una red de representaciones interconectadas, que adopta la forma de una tela de araña flexible pero sólida.

Figura 2. Red interconectada de representaciones dentro de la esfera representacional del concepto de «profesor nativo»



En este caso, el «profesor nativo» se sitúa en el centro de la red, alrededor de la cual se conectan otros objetos de representación que están asociados a él en una relación más o menos estrecha. Juntos, los objetos forman una red interconectada coherente que, en consecuencia, es autosuficiente para existir y resistir el cambio.

Esta representación reticular que proponemos coincide con la visión de Martínez (2018) de la didáctica de la lengua como un «réseau de réalités» (p. 176). En nuestro caso, es la construcción reticular de representaciones coherentes entre sí la que conforma una representación colectiva idealizada del «profesor nativo» de FLE. Pero, más que una representación colectiva, proponemos describir al “profesor nativo” como una ideología que, constituida por representaciones (Boyer, 2003), sería «d’idées autonomes, qui sous-tendrait l’action et le discours, voire les déterminerait» (Costa, 2017, p. 112).

El carácter autónomo de la ideología justifica la longevidad del concepto de «profesor nativo» que, a pesar de su falta de fundamentos teóricos probados y del proceso continuo y repetido de su deconstrucción en términos de investigación, persiste aún hoy en el imaginario colectivo. Elementos externos autosuficientes y contradictorios no parecen influir en su existencia.

Boyer también comparte esta idea, otorgando a la ideología un carácter individual y cerrado.

En d’autres termes, l’idéologie pourrait être [...], un corps plus ou moins fermé de représentations, une construction socio-cognitive spécifique à teneur coercitive, susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l’exercice, du maintien d’un

pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre/d'autres communautés. (Boyer 2003, p. 17)

Así, el concepto de «profesor nativo» de FLE sigue manteniendo una relación de tensión entre mito científico y modelo profesional, en la cual este último es parte de una ideología que nos atrevemos a calificar de neocolonial.

Retomando la idea de «hablante nativo» de Castellotti, que defiende la idea de «dénativiser l'enseignement des langues» (2011), así como el artículo de Mbembe y Mabankou (2018) sobre el francés, que defiende la idea de una necesaria deconstrucción ideológica, consideramos que el concepto de «profesor nativo» de francés como lengua extranjera solo puede quedar realmente obsoleto en la realidad de la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera a través de un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, motivado por un descentramiento etnográfico de las lenguas.

Proponemos cambiar dicho paradigma a través del plurilingüismo del alumnado, tomando como base de trabajo su propia bibliografía lingüística. A modo de ilustración, se puede partir del español. Cualquier hispanohablante es consciente de la diversidad lingüística que representa el español y, por ende, este no representa un idioma monocéntrico ni monocultural, relacionado con un solo país. Este proceso reflexivo se puede integrar en el aprendizaje de lenguas extranjeras y crear así una conciencia variacional e inclusiva de los idiomas, sus locutores y docentes.

Referencias

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Berger, P. (2025). « L'enseignant locuteur natif » de français langue étrangère au temps des F/francophonies : enquête sur les représentations des apprenants et des enseignants en contextes hispanophones [thèse de doctorat], Université de Strasbourg.
- Blanchet, P. (2020). Introduction. Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations : réflexions à partir des terrains et des analyses présentés dans ce volume. *Circula*, (12), 8-17.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*. L'Harmattan.
- Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? Dans F. Dervin et V. Badrinathan (dirs.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 29-50). Éditions Modulaires Européennes.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques » ? *Langage et société*, 160-161(2), 111-127. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0111>
- Crystal, D. (2008). Native Speaker. Dans *A dictionary of linguistics and phonetics (The Language Library)*. John Wiley & Sons.
- Cuq, J. P. (2003). Locuteur natif. Dans *Dictionnaire de didactique du français*. CLE international.
- Davies, A. (2005). *A Glossary of Applied Linguistics*. Routledge.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Derivry-Plard, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Archives Contemporaines.
- Detey, S. (2010). *Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone* [thèse de doctorat], Waseda University.
- Detey, S. & Lyche, C. (2019). Enseigner la variation diatopique en FLE dans deux contextes L1 variationnels distincts : le cas de la Norvège et du Japon. Dans L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine et F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 47-59). Peter Lang.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. & Mével, J. P. (1994). Locuteur natif. Dans *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Eloy, J. (2004). Langues proches : que signifie de les enseigner ? *Études de Linguistique Appliquée*, 136(4), 393-402.
- Firdion, J. M. (2012). Construire un échantillon. Dans S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 69-92). Presses Universitaires de France.
- Frijhoff, W. (1998). Des origines à 1780 : l'émergence d'une image. *Français dans Le Monde. Recherches et Applications*, 23, 8-21.

- Frijhoff, W. T. M. & Reboullet, A. (1998). *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*. Hachette/Edicef.
- Joseph, J. E. (2012). La voie radicale de la linguistique appliquée à Édimbourg. *Les Dossiers d'HEL*, 5.
- Joseph, J. E. (2013). Le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité. *Histoire Epistémologie Langage*, 35(2), 29-45.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, Issues and Resources. *Language Teaching*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Klinkenberg, J. M. (2013). La francophonie : pour qui ? pour quoi ? Dans V. Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation* (pp. 17-38). Éditions Modulaires Européennes.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Martínez, P. (2018). Vieux démons, nouveaux défis dans l'enseignement des langues, vers une didactique réticulaire, *Essais*, 14, 157-177. <https://doi.org/10.4000/essais.372>
- Mbembe, A. & Mabanckou, A. (2018). Plaidoyer pour une langue-monde. Abolir les frontières du français. *Revue du Crieur*, 10(2), 60-67. <https://doi.org/10.3917/crieu.010.0060>.
- Medgyes, P. (1992). Native or Non-Native: Who's Worth More? *ELT Journal*, 46(4), 340-349.
- Melo-Pfeifer, S. (2019). Business as Usual? (Re)conceptualizations and the Multilingual Turn in Education. The Case of Mother Tongue. Dans E. Vetter et U. Jessner (dirs.), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (pp. 27-41). Springer.
- Melo-Pfeifer, S. (2022). Practice-Proof Concepts? Rethinking Linguistic Borders and Families in Multilingual Communication: Exploiting the Relationship between Intercomprehension and Translanguaging. Dans N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer et N. Kerschhofer-Puhalo (éds.), *The Changing Face of the «Native Speaker»: Perspectives from Multilingualism and Globalization* (pp. 209-230). De Gruyter; Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501512353-009>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Cuantitativa y cualitativa* [guide didactique]. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Morin, Y. C. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 26(1), 91-135.
- Muni Toke, V. (2013). Native Speaker: from Idealization to Politicization. *Historie Épistémologie Langage*, 35(2), 69-93.
- Pianelli, C., Abric, J. C. & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2, 241-274.
- Richards, J. C., Platt, J. T., Platt, H., Muñoz Lahoz, C., Platt, J. & Richards, J. C. (1997). Hablante nativo. En *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (1.^a ed.). Ariel.
- Senghor, L. S. (1962). Le Français, langue de culture. *Esprit*, 311(11), 837-844.
- Soler Millán, G. & Roux, G. (2017). *Les méthodes d'enquête et d'analyse de données en didactique des langues* [Conferencia]. III Coloquio Internacional sobre Interdisciplinariedad en la Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras Ciflex.
- Spaëth, V. (2021). Une histoire de la notion de français langue étrangères (FLE) : des pratiques à une discipline. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Le FLE et la Francophonie dans le Monde* (pp. 23-78). Armand Colin.
- Taraud, C. (2018). *Idées reçues sur la colonisation*. Cavalier Bleu.
- Ubach, A. & Lakatos, S. (1996). ¿Profesor nativo o no nativo? Dans F. J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda et E. Prado Ibán (dirs.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 239-244). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.