

Hall, Christopher J ORCID logoORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-9038-1238> (2001) Lenguaje, mente y cultura: reflexiones sobre las fronteras lingüísticas y la enseñanza de idiomas en el umbral del siglo XXI. (Language, mind and culture: reflections on linguistic frontiers and language teaching at the threshold of the twenty-first century.). Estudios de Lingüística Aplicada, 19 (33). pp. 13-30.

Downloaded from: <https://ray.yorks.ac.uk/id/eprint/133/>

The version presented here may differ from the published version or version of record. If you intend to cite from the work you are advised to consult the publisher's version:

Research at York St John (RaY) is an institutional repository. It supports the principles of open access by making the research outputs of the University available in digital form. Copyright of the items stored in RaY reside with the authors and/or other copyright owners. Users may access full text items free of charge, and may download a copy for private study or non-commercial research. For further reuse terms, see licence terms governing individual outputs. [Institutional Repository Policy Statement](#)

RaY

Research at the University of York St John

For more information please contact RaY at ray@yorks.ac.uk

Lenguaje, mente y cultura: Reflexiones sobre las fronteras lingüísticas y la enseñanza de idiomas en el umbral del siglo XXI

Christopher J. Hall
Universidad de las Américas-Puebla

Desde el punto de vista cognoscitivo, el lenguaje humano es un sistema de computación mental, un componente con tres fronteras: hacia el interior de la mente colinda con (i) los sistemas conceptuales; y hacia el exterior ambiental con (ii) la articulación de los sonidos fonéticos; y (iii) la acción y la organización sociales. En esta reflexión, se cuestionan algunas prácticas pedagógicas del final del siglo XX que respondieron a problemas de aprendizaje situados en estas fronteras: (i) el vocabulario, (ii) la pronunciación y (iii) la competencia comunicativa. Utilizando un mapa conceptual proporcionado por las ciencias cognoscitivas, se puntualizan algunas consideraciones surgidas de las nuevas líneas de investigación y corrientes culturales de los últimos años, con el objetivo de contribuir a una re-evaluación del quehacer del profesor de idiomas y una reorientación de las prioridades de investigación en la disciplina.

From the cognitive perspective, human language is a system of mental computation, forming a component with three frontiers: facing the interior of the mind with (i) conceptual systems; and, facing the external environment, with (ii) the articulation of speech sounds; and (iii) social action and organization. This reflective article questions certain pedagogical practices of the end of the 20th century which responded to problems of learning situated at these borders, in (i) vocabulary, (ii) pronunciation and (iii) communicative competence. Using a conceptual map provided by the cognitive sciences, a series of considerations arising from new research and recent cultural trends is highlighted, with the intention of contributing to a re-evaluation of the daily task of the language teacher and a reorientation of research priorities in the discipline.

Fecha de recepción del manuscrito: Junio de 2000

Christopher J. Hall, Departamento de Lenguas, Universidad de las Américas-Puebla
Sta. Catarina Mártir, 72820 Puebla, email. chris@mail.udlap.mx

I. Introducción¹

El lenguaje humano es un complejo mecanismo cognoscitivo que funge como una de las principales interfaces entre el individuo y el ambiente social en que vive. Su función primordial es convertir sonidos del exterior social en significados internos, y viceversa. Desde esta óptica (la de las ciencias cognoscitivas: cfr. Fodor 1983; Jackendoff 1987; Pinker 1994; Gleitman y Liberman 1995; Bickerton 1995), el lenguaje es un sexto sentido, que ha evolucionado, al igual que los otros cinco, para procesar la información de manera inconsciente y automática: es decir, sirve para construir y reconstruir nuestra percepción y comprensión del mundo sin que nos percatemos de ello.

De esta manera, y en este sentido de lenguaje como sistema de computación mental, podemos fijar las *fronteras lingüísticas*: en el interior de la mente con los sistemas conceptuales (Fodor 1983; Jackendoff 1987, 1990, 1993; Schreuder y Flores d'Arcáis 1989); y en el exterior ambiental con la articulación de los sonidos fonéticos (cfr. Fry 1979; D'Introno, Del Teso y Weston 1995), y a su vez con la acción y la organización sociales (Lastra 1992; Thomas 1995).²

La lingüística moderna reconoce estas fronteras en sus varias subdisciplinas y áreas afines, aunque no necesariamente en los términos utilizados aquí. Los sociolingüistas y etnolingüistas estudian los efectos de la cultura y la sociedad sobre el desarrollo y el manejo de este sistema computacional; los científicos cognoscitivos, los filósofos y los lingüistas teóricos estudian las maneras en que el sistema computacional organiza las expresiones lingüísticas de los conceptos en los varios niveles de representación lingüística; y los psicolingüistas y fonetistas estudian la forma en que el sistema funciona en el tiempo real, transformando los sonidos en significados, y los significados en sonidos, en instancias reales de uso.

En el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de un segundo idioma, sin embargo, estas fronteras suelen desvanecerse, quizás en parte por la gran interdisciplinaridad inherente a la profesión: además de la enseñanza del idioma como sistema lingüístico, el educador de idiomas tiene que enfrentar, simultánea y diariamente, asuntos complicados de la interacción de identidades y de culturas, cuestiones de semántica, pragmática y traducción, y las características individuales de sus estudiantes (relacionadas con su autoestima, motivación, aptitudes, estilos y estrategias de aprendizaje). Enfrentado con tantas preocupaciones, ¿para qué y cuándo va a reflexionar sobre las fronteras del lenguaje?

¹ Este trabajo es una ampliación y revisión de una ponencia plenaria impartida en el XIV Foro de Especialistas Universitarios de Lenguas Extranjeras (FEULE), realizado en Puebla, en marzo de 2000. Agradezco los comentarios de Peter Ecke sobre el manuscrito y de aquellos colegas presentes en la ponencia.

² Al hablar de los sonidos y de la fonética, no quiero menospreciar otras modalidades de externalización lingüística como, por ejemplo, las señas de los idiomas manuales y los sistemas de escritura. Me enfoco en la modalidad hablada ya que es la más típica y la que evolucionó en la especie con este fin.

Por otra parte, en este campo de la lingüística aplicada, existe otro motivo por el cual las fronteras del lenguaje no se han visto con claridad: la visión limitada de los enfoques pedagógicos dominantes en las distintas épocas del desarrollo de la profesión, desde los extremos del enfoque de gramática-traducción del siglo XIX, hasta la excesiva atención por muchos profesionistas a cuestiones de la competencia comunicativa hacia el fin del siglo XX.

En este trabajo se puntualizan algunas consideraciones surgidas de las nuevas líneas de investigación y corrientes culturales del final del siglo XX, que quizás pueden contribuir a una re-evaluación del quehacer del profesor de idiomas y una reorientación de las prioridades de investigación en la disciplina.

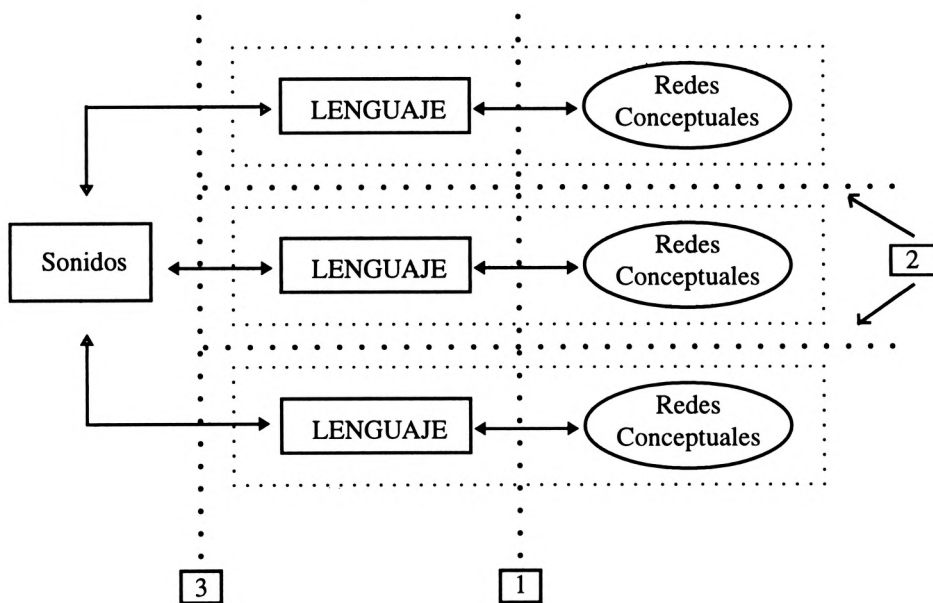
2. Las fronteras del lenguaje

El lenguaje humano es un mecanismo que consta de por lo menos cuatro características esenciales (cfr. Jackendoff 1997):

- (a) Su forma está implantada en un sistema computacional mental (gramática y léxico), que rige la estructura de representaciones simbólicas en distintos niveles de análisis (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático);
- (b) Funciona para transformar elementos de los pensamientos (es decir, redes de representaciones conceptuales) en un formato externalizable para la comunicación;
- (c) Se externaliza principalmente a través de los órganos del habla, en modulaciones acústicamente muy complejas de las moléculas del aire;
- (d) Sirve para compartir la información entre miembros de la especie, apoyando de esta manera la construcción, el mantenimiento y la modificación de convenciones socioculturales, que determinan los patrones de creencia, actuación y organización social.

Esta caracterización nos permite trazar las fronteras del lenguaje según la gráfica en la Fig. 1, donde se representa la sociedad a través de tres individuos, cada uno con su sistema lingüístico que sirve como enlace entre sus propios pensamientos y el sonido. El sonido, que existe en el ambiente externo, es el punto de enlace entre los individuos: en ausencia de la telepatía, la posibilidad de compartir nuestros pensamientos está restringida por la necesidad de filtrarlos dos veces: primero por el sistema lingüístico y después por los sonidos ambientales.³

³ Dejo de lado aquí otros sistemas humanos de comunicación, menos sofisticados que el lenguaje, como por ejemplo los gestos, las expresiones faciales, los sonidos no lingüísticos, etc.



Clave: 1 = Frontera entre lenguaje y conceptos
 2 = Frontera entre lenguaje y sociedad
 3 = Frontera entre lenguaje y sonido

Figura 1. Las fronteras del lenguaje

El estudiante que aprende un segundo idioma tiene varias tareas, según esta perspectiva:

- (a) Debe reconfigurar su sistema lingüístico computacional (su gramática y léxico) para incorporar y consolidar los nuevos códigos y estructura organizacional de la L2;
- (b) Tiene que descubrir las formas en que el nuevo sistema expresa los elementos de redes conceptuales (la semántica de la L2), y tiene que construir representaciones para los conceptos asociados con los hablantes de la L2 que no ocurren en las mentes de los hablantes de la L1 ;
- (c) Debe modificar su aparato de análisis acústico y sus rutinas articulatorias para poder utilizar el sistema fonético de la L2 en la producción y la comprensión;

- (d) Dependiendo de varios factores individuales, tiene que saber cómo desplegar estos nuevos conocimientos de manera apropiada en situaciones de interacción con miembros de la(s) cultura(s) asociada(s) con la L2.

Para el profesor de idiomas, estos retos se transforman en cuestiones de cómo enseñar o facilitar el aprendizaje de la gramática, el vocabulario, la pronunciación, y de la competencia comunicativa; y de cómo presentar la cultura y los significados nuevos o modificados empleados en esa cultura. Además, corresponde al profesor enseñar *procesos* que se derivan de éstas áreas de conocimiento, como las llamadas “cuatro habilidades” y las técnicas de autoaprendizaje, entre otros.

A continuación nos enfocamos en tres cuestiones específicas, que corresponden cada una a una de las fronteras del lenguaje con el mundo no lingüístico: el vocabulario, la pronunciación y la competencia comunicativa.

3. Significados

¿Cuántas veces preguntan los estudiantes a sus profesores “¿Qué significa esto?” al tropezar con una palabra desconocida? Según Chomsky (por ejemplo 1995:131) y otros lingüistas teóricos, lo que más distingue a los distintos idiomas es el léxico, ya que en él se enlistan las idiosincrasias y excepciones a las reglas del componente gramatical, cuyo diseño y contenido está condicionado por dotación genética. No debe sorprender, entonces, que uno de los factores que más entorpece el proceso de aprendizaje del segundo idioma es la falta de vocabulario. Un niño adquiere alrededor de 10 palabras diariamente entre el año y medio y los seis años (es decir una cada 90 minutos), sin darse cuenta del hecho (Carey 1978); pero esta hazaña se encuentra más allá de las capacidades de la mayoría de nuestros estudiantes, incluso de aquellos más trabajadores y más motivados.

La práctica adoptada por muchos profesores de idiomas en los últimos treinta años ha sido la de poner al estudiante a descubrir por sí mismo la vasta gama de significados de las palabras, utilizando el contexto y por un sistema de prueba y desacierto (cfr. por ejemplo Gaims y Redman 1986; Huckin, Hayes y Goady 1993; Cáster 1998: 209-213). La idea ha sido que el estudiante sentirá un compromiso con el idioma, además de responsabilidad por su propio aprendizaje (cfr. Dickinsón 1993). Loables como pueden ser estos objetivos, el problema práctico es que hay demasiadas palabras para aprender en demasiado corto tiempo; y las estrategias de adivinanza suelen no proporcionar el significado correcto (además, si tienen éxito, muchas veces señalan significados marginales de la palabra: cfr. Stein 1993).

Desde la perspectiva de las ciencias cognoscitivas, conviene buscar más allá de los conocimientos lingüísticos para encontrar soluciones pedagógicas a este tipo de problemas, aunque el camino será desconocido para muchos: ¿Cuántas veces encomienda un profesor a sus estudiantes que deben lograr “pensar en el segundo idioma”? ¿Cuántas

veces anuncia el profesor que les van a “enseñar el significado” de una palabra? Si cruzamos la frontera del lenguaje y entramos el dominio de las redes conceptuales, podemos apreciar que, de hecho, *no pensamos utilizando el lenguaje y que generalmente no tenemos que enseñar los significados de las palabras*.

Los psicolingüistas, los filósofos de la mente, los neurolingüistas y los lingüistas generativistas han demostrado en las últimas décadas que existe un espacio mental en donde los seres humanos representan sus conocimientos del mundo y todo lo que perciben y creen acerca de sus experiencias en este mundo. En este espacio, denominado los *sistemas centrales* (Fodor 1983) o *conceptuales* (Jackendoff 1993), se efectúa el pensamiento, que actúa sobre las enormes cantidades de información recibidas del lenguaje, la visión, la audición y los demás sentidos. Es aquí donde se construyen nuestras interpretaciones del mundo; donde, a través del razonamiento, se fijan acciones, planes, creencias y actitudes; y donde se generan las instrucciones enviadas a los músculos para efectuar movimientos voluntarios del cuerpo (Jackendoff 1997).

El lenguaje expresa (es decir, externaliza) únicamente una porción de las representaciones conceptuales almacenadas o construidas en este espacio (Jackendoff 1993). La ilusión de que estas representaciones conceptuales son lingüísticas, y de allí que pensamos en el lenguaje, se deriva de la impenetrabilidad del dominio de los sistemas centrales por el pensamiento consciente (Fodor 1983; Pinker 1994: cap. 3). Aunque tenemos acceso a los productos de los procesos de pensamiento (por ejemplo la experiencia de la percepción y la creencia, o el control de nuestros cuerpos), no tenemos acceso consciente a la estructura interna de este espacio. Lo que sí podemos elevar al nivel de la conciencia es la forma fonética de las expresiones de aquellas partes de las redes conceptuales que son susceptibles a la externalización, para comunicarnos con otros miembros de la especie. Es decir, al pretender intuir el contenido de los sistemas centrales, nuestra única ruta de acceso es a través de las palabras, por contar con formas físicas, y por lo tanto identificamos, de manera errónea, los conceptos con las palabras que los expresan.⁴

Quizás un ejemplo concreto ayudaría para explicar este punto epistemológico. Imagínese que al salir del supermercado y darse cuenta de que olvidó comprar vino para la fiesta de la noche, regresa a comprar una botella. Este evento implica una serie de complicados procesos mentales, es decir, pensamientos (entre otros, hay que recordar que se le olvidó algo, hay que decidir si es necesario comprarlo en este momento, hay que enviar mensajes a los sistemas de control muscular para modificar su trayectoria locomotora, y hay que buscar y seleccionar el artículo).

Al volver a entrar a la tienda, la experiencia de repetir una acción estará presente en los sistemas centrales (entre muchas otras cosas). ¿Pero acaso estarán activadas las palabras *repetición*, *volver*, *regresar*, o *de nuevo*? Es patente que el lenguaje intervendría

⁴ Las imágenes visuales se parecen a las palabras de cierto modo, pero se restringen a representar icónicamente a los conceptos asociados con objetos físicos del ambiente externo, y en este sentido son como espejos del mundo exterior, más que ventanas que dan a la mente.

únicamente si tiene que explicar sus acciones a otra persona, o si está hablando consigo mismo: no es necesario invocar el lenguaje para realizar la acción. En este ejemplo, aunque el significado de *de nuevo* está presente, las palabras en sí no lo están. Dicho de otra manera: pensamos *sin* palabras.

Por otro lado, no podemos expresar la totalidad de nuestros pensamientos a través del lenguaje. No existe una relación uno a uno entre pensamiento y expresión lingüística (palabra u oración). Mi representación del concepto de un *pastel de chocolate* incluye colores, texturas, sabores, olores y connotaciones personales que no se incluyen en las palabras pastel de chocolate ni en cualquier otra palabra o serie de palabras. Puedo pensar en la música de *El Bolero de Ravel*, pero no puedo compartir estos pensamientos con otros seres humanos utilizando el lenguaje. Puedo dividir setenta entre cinco, pero no con el apoyo de las palabras que dan nombres a los números y al proceso de la división aritmética.

La relevancia de todo esto para la enseñanza y aprendizaje de idiomas es indirecta pero de suma importancia. Si el pensamiento es independiente del lenguaje, igualmente lo es el significado de su expresión. Es decir, el significado de una palabra en idioma X no forma parte de dicho idioma. Esto conlleva dos consecuencias: (1) el aprender un nuevo idioma no implica necesariamente aprender nuevos significados; (2) pensar en un nuevo idioma es imposible.

Estas conclusiones se encuentran apoyadas ampliamente en las investigaciones recientes sobre el léxico mental de los hablantes bilingües (Potter, So, von Eckhardt y Feldman 1984; Chen y Leung 1989; de Groot y Ñas 1991; de Groot 1992; Sánchez Casas *et al.* 1992; Kroll y Stewart 1994; Hall 1997). Informe tras informe muestra que los bilingües equilibrados tienen dos sistemas léxicos mediados por un sistema único conceptual (conclusión que no nos debe sorprender, ya que en caso contrario ¡los bilingües serían todos esquizofrénicos!). De importancia para nosotros es la observación de que los no-equilibrados, incluyendo a los principiantes en el aprendizaje de otros idiomas, automáticamente tienden a subordinar su segundo sistema léxico a aquel de su lengua materna (Potter, So, von Eckhardt y Feldman 1984; Chen y Leung 1989; Kroll y Stewart 1994; Talamas, Kroll y Dufour 1999). Esto implica que los principiantes presupon, de manera inconsciente, que las palabras de la L2 tendrán equivalentes de traducción en la L1 (Hall 1992, 1996). La veracidad de esta afirmación es fácil de constatar, al inspeccionar los errores de producción de cualquier estudiante de idiomas (Hall y Schultz 1994; Ecke y Hall 1998).

¿Qué conclusiones podemos sacar para guiar nuestra práctica profesional en los salones de clase del siglo XXI? Para el aprendizaje del vocabulario, tendremos que reconocer explícitamente que el problema principal para el estudiante no se halla en la construcción de nuevos significados. Resultados de las investigaciones de la nueva disciplina de la psicología evolutiva confirman las especulaciones de muchos científicos cognoscitivos, en el sentido de que el contenido de vastas áreas de nuestros sistemas centrales está condicionado por factores universales, independientes de la experiencia de distintas culturas o lenguas (o por conceptos primitivos genéticamente programados, o por la arquitectura universal de nuestros sistemas de percepción y de categorización de los perceptos) (Barkow, Cosmides

y Tooby 1992; Pinker 1994; Plotkin 1998). Es decir, por el sencillo hecho de ser seres humanos, ya contamos con muchos significados de palabras, sin importar qué idiomas hablemos.

El problema principal del vocabulario se transforma, entonces, en uno de la identificación o modificación de un significado ya existente en los sistemas centrales, y el establecimiento de la conexión correcta entre la forma fonológica/ortográfica de la palabra en el léxico y la representación conceptual (Hall 1992, 1996; Hall y Schultz 1994). Parece lógico concluir que para los principiantes y aprendices con suficiencia limitada, la provisión por parte del profesor de la forma más cercana en la L1 ayudaría en primera instancia. De este modo, se puede cuestionar la conveniencia de enseñar técnicas que excluyen el apoyo de la L1, como por ejemplo la de “adivinar” el significado de una palabra desconocida apoyándose en el contexto lingüístico o no lingüístico, cuando una traducción en la L1 será buscada por el aprendiz de todas formas. Cabe señalar que con esto no quiero decir en absoluto que dichas técnicas no desempeñen un papel en el proceso de aprendizaje, sino que no deben ser percibidas como prácticas exclusivas, o incluso principales, especialmente cuando el sujeto está expuesto a una palabra por primera vez (Gaims y Redman 1986: cap. 5).

La generalización que subyace a este punto específico es que el aprendiz cuenta con mayores recursos cognoscitivos de lo que solíamos dar crédito. En el caso de los adolescentes y los adultos, tienen ya una red enorme de conocimientos conceptuales, que incluye representaciones de cientos de miles de conceptos externalizables a través de representaciones léxicas (es decir, tienen muchísimos significados). Tienen además todo un sistema lingüístico, correspondiente a su L1, en la forma de una gramática y léxico, y procesos generales de aprendizaje que le obligan a intentar relacionar el nuevo sistema con aquel (los) ya *in situ* (Ecke y Hall 1998). Muchos de los enfoques pedagógicos más influyentes del siglo XX tendieron a ignorar estos recursos, al insistir en la exclusión de la L1 del salón de clases y en la inclusión del significado en la lista de conocimientos de la L2 que el estudiante tiene que aprender.

4. Competencia sociocultural

Ahora bien, hasta aquí hemos abordado la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas como si fuera exclusivamente un rompecabezas computacional en el plano cognoscitivo. Para la gran mayoría de los estudiantes y sus maestros, sin embargo, se trata de un gran desafío personal, que ocurre en el plano sociocultural, y que trata de la comunicación entre personas, con consecuencias culturales, económicas y políticas (Savignon 1983; Wolfson 1989; Gass y Neu 1995). Obviamente no puedo ni quiero negar esta otra realidad lingüística, que corresponde a la segunda frontera identificada al principio, aquella entre la lengua y la sociedad.

Se trata aquí de la gran paradoja del lenguaje: aunque evolucionó en la especie como el instrumento social por excelencia (en el sentido en que, en realidad, *crea* los

grupos sociales al permitir una comprensión y una visión del mundo compartidas), es su destino ser por siempre distribuido, fragmentado, en millones y millones de seres distintos, sin ninguna conexión tangible aparte de la tenue liga proporcionada por aquellas modulaciones del aire que constituyen el habla. Sin este espacio físico de los sonidos (que define la tercera frontera con el lenguaje identificada aquí), no se podría construir la “ficción necesaria” de la sociedad.⁵

Como quiera que sea, el lenguaje figura entre los mecanismos sociales más importantes (Hymes 1974; Saville-Troike 1989), fungiendo no solamente para crear, identificar, mantener, propiciar y modificar las culturas, sino también como instrumento que las puede dañar o incluso hacer desaparecer (Hamel 1995). Quizás aún más importante es el hecho de que el despliegue del lenguaje puede, en varias circunstancias, constituir en sí mismo un acto, muy frecuentemente con significado social y efectos tangibles dentro de la esfera social, que puede traer como consecuencia cambios en el mundo físico (Searle 1971). Aquí cruzamos la frontera entre el lenguaje y el campo de la acción social; por ejemplo cuando un mandatario declara la guerra, un cura realiza una boda, o una persona reserva un lugar en un vuelo a Cancún. No es difícil, entonces, entender porque los enfoques recientes de la enseñanza de los idiomas resaltan la relevancia de la competencia comunicativa, y la importancia de llevar al estudiante más allá del aprendizaje de la gramática, el vocabulario y las cuatro habilidades que ponen éstos a trabajar.

En el mismo sentido en que el aspecto concreto del lenguaje lo presta para ser identificado con el pensamiento de los individuos, también se da la ilusión de que una lengua específica se perciba como idéntica a la cultura de sus hablantes. De ahí la insistencia de muchos profesionistas del lenguaje en que hay que enseñar la cultura en los salones de clase.

Sin embargo, cambios que tienen sus orígenes después del fin de la Segunda Guerra Mundial, pero que se aceleraron de manera significativa en la última década del siglo XX, ponen en tela de juicio la conveniencia de presentar la cuestión de una manera tan sencilla como ésta. El caso del inglés quizás es el más ilustrativo de los cambios sociolingüísticos que voy a comentar, pero las observaciones relatadas a continuación también son válidas, en grados distintos, para el español, el francés, el alemán, el árabe, el japonés, el mandarino, y otros idiomas dominantes.

El problema de la presentación en el aula de la cultura detrás de una lengua extranjera ha sido siempre la magnitud de la empresa, cuando se trata, con tanta frecuencia, de un número limitado de horas de contacto, y existe la necesidad de concentrarse en el idioma además de la competencia comunicativa. El problema se agudiza cuando el profesor no es miembro de la cultura en cuestión y no tiene experiencias de primera mano

⁵ Acaso no es irónico que en las mentes de los seres humanos (incluyendo a los estudiantes y profesores de idiomas), el concepto dominante de la sociedad casi ha eliminado de nuestra conciencia o interés los pilares fundamentales que la hacen posible: la mente humana y los mecanismos lingüísticos y fonéticos que empleamos para externalizar sus contenidos ...

de convivir con miembros de la cultura meta (cfr. Lee Zoreda 1997; Canuto y Gómez de Mas 1998).

Los cambios recientes nos obligan a replantear éstos problemas, al poner de relieve el hecho de que los idiomas dominantes ya no pertenecen a Estados o etnias particulares. El inglés, por ejemplo, ya no se encuentra asociado exclusivamente con los anglosajones del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda, sino también con los hablantes de los países del subcontinente indio, de algunas islas caribeñas, de Israel, del sur de Africa, de Hong Kong, etc. (Crystal 1997; Pakir 1999). Si agregamos además los inmigrantes en los países angloparlantes, tenemos varios millones más. ¿Qué sentido tiene ya enseñar el inglés utilizando como fondo cultural una familia blanca estadounidense desayunando juntos, o una pareja inglesa tomando cerveza en un *pub*, cuando la mayoría de los hablantes del inglés no viven en estos países y aquellos que sí lo hacen muchas veces tienen formas de hablar y prácticas culturales no autóctonas?

Y no se para allí: la globalización económica y los avances tecnológicos de los últimos veinte años han creado una aldea internacional, en donde los aldeanos hablan el inglés entre sí, aun cuando ninguno de los interlocutores sea un hablante nativo del idioma. Es decir, en la actualidad, la mayor cantidad de inglés hablado o escrito diariamente está producido por los propios aprendices del idioma, incluyendo a nuestros estudiantes (cfr. Cook 1999).

Visto de este modo, la idea de “una nación, una cultura, una lengua” desaparece completamente, e incluso la identificación de “lengua” con “región” se desvanece para el inglés, el francés y el español. De allí surge la pregunta: ¿Se debe, o se puede, proporcionar en el salón de clases la substancia sociocultural necesaria para utilizar el idioma de manera apropiada con un hablante nativo? Antes que nada, en cuanto a la “posibilidad” planteada en la pregunta: el profesor de idiomas debe reconocer enormes limitaciones para realizar esta tarea, y deshacerse de cualquier concepto monolítico de la cultura atrás de la lengua (Lee Zoreda 1997). El profesor puede escoger cuidadosamente actividades y materiales que induzcan a los estudiantes a “participar” temporalmente en algunas de las varias culturas asociadas con la lengua meta, pero no puede más que proporcionar una *probada* de un subconjunto de las culturas y subculturas que emplean la lengua meta, y dar a entender solamente unas pocas de varias distintas formas sociopragmáticas utilizadas en cualquier variante cultural de un idioma para efectuar la acción social. Hasta aquí se puede. ¿Pero se debe?

La lista de tareas del estudiante de idiomas proporcionada en la sección 2 incluye cuatro áreas de conocimiento, trazadas por las tres fronteras del lenguaje. He concluido que la tarea de establecer los significados de la L2 no es tan agotadora como se suele pensar, pero que sí lo es aquella de reconfigurar el sistema computacional lingüístico, especialmente en materia léxica. Sugerí que el profesor podría desempeñar un papel más activo en la provisión de equivalentes de traducción, para acelerar este proceso, en vez de dejar la tarea al estudiante. Ahora bien, en materia de la cultura, creo que probablemente debe ser al revés. El profesor de idiomas sí debe resaltar en términos generales el

uso del lenguaje como instrumento social, y plantear una variedad de situaciones en las que la lengua meta puede intervenir en la acción social de sus usuarios (cualquiera que sea su origen, lengua materna o cultura). Pero en el mismo sentido en que para el vocabulario se supone que el profesor debe proporcionar técnicas generales para el descubrimiento del significado por parte del aprendiz, yo argumentaría que debe invitar al estudiante descubrir por sí mismo las maneras en que la lengua meta hace cultura (transformando así al estudiante en etnógrafo, como propone Lee Zoreda (1997)).

Hay cuatro motivos para dejar al estudiante esta tarea en vez de asumirla por completo en el salón de clases:

- (a) Al estudiante (al igual que a todo hablante de un idioma, como hemos visto), generalmente le interesa no el lenguaje en sí, sino lo que puede hacer con él en el dominio sociocultural. Por eso quizás tendría mayor motivación para trabajar fuera del salón de clase en cuestiones culturales más que en cuestiones lingüísticas.
- (b) Ya que en la tarea del aprendizaje de un segundo idioma intervienen tantos factores, y hay tanto que aprender, no hay tiempo adecuado en el aula para hacer justicia a la gran variedad y complejidad de los patrones socioculturales asociados con los hablantes de la L2.
- (c) Cada estudiante es distinto, con motivaciones, intereses, opiniones, y creencias que van a determinar sus actitudes hacia las culturas o subculturas presentadas en la clase, y esto puede resultar tanto en retrasos como en avances en su aprendizaje (Canuto y Gómez de Mas 1998; Ryan 1998a, 1998b). Dejar al estudiante hacer su propia exploración de los espacios culturales que le abre la lengua meta evitaría esta fuente posible de fracaso.
- (d) La globalización económica y tecnológica ha resultado en nuevos niveles de alcance de los medios masivos de comunicación, una movilidad ciudadana impresionante y grandes avances en el Internet que, conjuntamente, han abierto espacios de autoacceso que permiten al estudiante de lenguas extranjeras la posibilidad de visitar y participar en nuevas culturas y subculturas a través de la lengua meta (Graddol 1997).

De esta forma, se proporciona el fondo sociocultural para dar substancia y autenticidad al uso de la lengua, sin que éste esté necesariamente asociado con los hablantes originales de la lengua. De hecho, la gran ventaja de esta opción es que la cultura o subcultura atrás de la L2 es elegida por el estudiante, y puede ser un espacio cultural en el cual el estudiante mismo participa como miembro.

Esta opción conlleva la necesidad de efectuar cambios importantes en la estructura de los cursos de idiomas y el tipo de recursos de que deben disponer las instituciones de

enseñanza. El movimiento hacia los centros de autoacceso y el estudio autodirigido se presta a esta empresa de manera excelente.

5. Pronunciación

Ahora nos queda comentar brevemente sobre la frontera entre el lenguaje y el mundo del sonido, el dominio fonético que tan poca atención recibe en la literatura de investigación y en el salón de clase, pero que tanta importancia tiene en el funcionamiento de las lenguas. Para muchos estudiantes, desarrollar un acento nativo es un objetivo central (MacDonald, Yule y Powers 1994; Correa 1998), aunque muy pocos, especialmente entre las poblaciones adolescentes y adultas, tienen la posibilidad de lograrlo (Kuhl y Meltzoff 1997; Lippi-Green 1997). Es el acento lo que en el pasado ha distinguido más que cualquier otro rasgo lingüístico a un determinado individuo como miembro de su grupo socioeconómico, regional, étnico o subcultural. Hasta tiempos recientes, los acentos de prestigio han abierto puertas a oportunidades sociales y vocacionales cerradas para otros hablantes. La razón principal es la misma que motiva la ilusión de que uno piensa utilizando el lenguaje: las formas fonéticas producidas por una persona, como la externalización de sus pensamientos a través del lenguaje, nos proporcionan la única manifestación física, compartida, de dichos pensamientos, de tal manera que al escuchar a un desconocido que habla con un acento asociado con bajo nivel educativo o clase social, automáticamente atribuimos estos rasgos a la persona, y todas las connotaciones justas e injustas que ésta categorización conlleva.

En el dominio de los acentos no nativos, las consecuencias sociales han dado lugar a una discriminación aun más dañina (e incluso a veces peligrosa), dado la xenofobia y el rechazo en muchas partes a los inmigrantes (Lippi-Green 1997). Para el hablante no nativo que quiere lograr un acento nativo, el problema ha sido, y sigue siendo, la fijación temprana de los hábitos de los gestos articulatorios, condicionados por el sistema fonológico de la lengua materna (Kuhl y Meltzoff 1997). Una diferencia importante entre la variación presente en acentos nativos y aquella entre éstos y los acentos extranjeros, es que en el primer caso las distinciones no suelen ocurrir en el nivel de los fonemas, es decir las unidades de sonido que causan cambios de significado en los llamados “pares mínimos” (por ejemplo, entre *van* y *ban* o *ship* y *sheep* en inglés). En los acentos extranjeros, estas distinciones pueden neutralizarse, llevando como consecuencia una posible reducción en la inteligibilidad.

¿De que forma podemos enfrentar esta problemática, de acuerdo con el esbozo de las fronteras del lenguaje desarrollado aquí? Con respecto a la discriminación social con base en los acentos, las perspectivas para el siglo XXI parecen ser más positivas que en el siglo pasado, por los mismos cambios globalizadores abordados en la sección anterior. Al desaparecer paulatinamente la identificación de lengua, nación y cultura, las fronteras entre los acentos regionales, socioeconómicos, nativos y no nativos también se desdibujan. La tolerancia para acentos variados, especialmente en los países

angloparlantes, está en claro aumento. Lo único que se espera es que el acento sea *inteligible*, y ésta exigencia vale tanto para acentos nativos como para acentos no nativos (Kenworthy 1987; Munro y Derwing 1995).

Esta sorpresiva iluminación por parte de grandes sectores de la sociedad seguramente está alegrando a los lingüistas, que siempre hemos argumentado que el lenguaje debe servir para unir a la gente por lo dicho, no para dividirla por la manera en que se dice. De esta manera nos lleva otra vez al objetivo principal de los idiomas: compartir la información contenida en los sistemas centrales, y por eso es el logro de la inteligibilidad que debe predominar en los intentos de mejorar la práctica docente en esta área.

Esta delincación explícita de la frontera entre el lenguaje y los sonidos permite aclarar las responsabilidades de los profesores de idiomas. Investigaciones recientes han demostrado que, de hecho, los intentos de inculcar acentos cuasi nativos están condenados al fracaso, pero que trabajo serio con (a) la diferenciación de los fonemas (en el contexto de una lengua extranjera, pero con más dificultad en clases de segundo idioma) y (b) la entonación y otros aspectos suprasegmentales, sí puede lograr niveles más altos de inteligibilidad (Derwing, Munro y Wiebe 1997). En este caso una tarea muy importante del profesor de idiomas es sensibilizar a sus estudiantes con respecto a la insignificancia de los intentos de reducir el acento extranjero, y la suma importancia de adquirir los sistemas *fonémico* y *suprasegmental* del segundo idioma, aún con variación *alofónica* en su realización.

6. Conclusiones

De esta discusión de las fronteras del lenguaje, se desprende un perfil del profesor de idiomas que difiere en algunos rasgos importantes de aquel que ha regido en el periodo del fin del siglo XX. Según los enfoques más influyentes de esa época, como el comunicativo (Widdowson 1978; Richards y Rodgers 1986), el profesor debe fungir como facilitador de la comunicación, y el objetivo principal de la clase es proporcionar un foro para la adquisición de la competencia comunicativa. A pesar de las afirmaciones sobre la importancia de la gramática hechas por los promotores del enfoque comunicativo (cfr. Widdowson 1990), una consecuencia para la práctica profesional en el aula ha sido que el profesor ha dejado al estudiante el grueso de la tarea de adquirir la competencia gramatical, incluyendo el vocabulario y la pronunciación. Podríamos resumir esta situación afirmando que el profesor se ha concentrado en factores que se encuentran más allá de las fronteras del lenguaje, con la esperanza que el estudiante tendría así los estímulos externos y la consecuente motivación necesaria para asimilar automáticamente los conocimientos requeridos para reconfigurar su sistema lingüístico.

En contraste, la perspectiva esbozada aquí, derivada de un reconocimiento explícito de las fronteras del lenguaje y las consecuencias de esto en el contexto del mundo en el umbral de un nuevo siglo, cuestiona este perfil docente y sugiere algunos cambios de énfasis para la profesión en los próximos años. Según esta visión, el profesor de lenguas

extranjerías debe prestar más atención a la tarea principal del aprendiz, es decir el aprendizaje del sistema lingüístico, y relativamente menos a los aspectos culturales de su uso, permitiendo al estudiante explorar el uso del idioma por sí mismo y para sus propios propósitos.

Con esto, no recomiendo un regreso a la época de los métodos que resaltaron la capacitación explícita en gramática y el uso obligatorio de la traducción, sino la reorientación del repertorio de habilidades y prácticas del docente hacia el dominio lingüístico y meta-lingüístico (cfr. los enfoques de Rutherford y Sharwood Smith 1985; Van Patten 1996; Buck 1997; Dougherty y Williams 1998). De esta forma, el profesor de lenguas extranjeras del siglo XXI tendría por lo menos éstas responsabilidades:

- ayudar activamente al estudiante en su adquisición del sistema de la L2, especialmente en las áreas donde conviene señalar el contraste y la comparación con el sistema de la L1 (por ejemplo con las equivalencias de traducción y el sistema fonémico);
- hacer que los estudiantes adquieran conciencia de la naturaleza verdadera del lenguaje, rompiendo las ilusiones inherentes en nuestros conceptos cotidianos del lenguaje, y explicando los procesos y los recursos con que ya cuentan para aprender un segundo idioma;
- invitar a que reflexionen sobre las motivaciones individuales que podrían llevarlos a hacerlo;
- ayudar al estudiante encontrar los contextos culturales apropiados para utilizar y afinar su nueva habilidad.

La preparación para el mundo nuevo que surge inexorablemente de los cambios acelerados y preocupantes de los últimos años, nos obliga a cuestionar de manera seria y permanente las perogrulladas de nuestro campo, para no defraudar a nuestros estudiantes en su ingreso a este mundo. Este trabajo ha pretendido aportar algunas reflexiones sobre este proceso.

Referencias

- BARKOW, J. H., COSMIDES, L. Y TOOBY, J. (1992) *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.
- BICKERTON, D. (1995) *Language and human behavior*. Seattle: University of Washington Press.

- BUCK, M. (1997) "El modelo de procesamiento del lenguaje y su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26, 174-187.
- CANUTO, J. Y GÓMEZ DE MAS, M. E. (1998) "México-Quebec. Estudio comparativo sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27,65-93.
- CAREY, S. (1978) "The child as word learner". En M. Halle, J. Bresnan y A. Miller (eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CARTER, M. (1998) *Vocabulary, applied linguistic Perspectives*. Segunda edición. London: Routledge.
- CHEN, H.-C. y LEUNG, Y.-S. (1989) "Patterns of lexical processing in a non-native language." *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 316-325.
- CHOMSKY, N. (1995) *The minimalist program*. Cambridge: MA, MIT Press.
- COOK, V. (1999) "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly*, 33,2, 185-209.
- CORREA, M. (1998) "Adult learners" pronunciation at the end of a Communicative English Program: A needs analysis." *MEXTESOL Journal*, 22, 2,41-53.
- CRYSTAL, D. (1997) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÍINTRONO, F., DEL TESO, E. y WESTON, R. (1995) *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- DE GROOT, A. M. B. (1992) "Determinants of word translation". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 5, 1001-1018.
- DE GROOT, A. M. B. y NAS, G. L. J. (1991) "Lexical representation of cognates and non-cognates in compound bilinguals". *Journal of Memory and Language*, 30,90-123.
- DERWING, T. M., MUNRO, M. J. y WIEBE, G. (1997) "Pronunciation instruction for 'fossilized' learners: Can it help?" *Applied Language Learning*, 8, 2, 217-235.
- DICKINSON, L. (1993) "Aspects of autonomous learning". *ELT Journal*, 47,4, 330-336.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ECKE, P. y HALL, C. J. (1998) "Tres niveles de la representación mental: Evidencia de errores léxicos en estudiantes de un tercer idioma". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28,15-26.
- FODOR, J. A. (1983) *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FRY, D. B. (1979) *The physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986) *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASS, S. M. y NEU, J. (eds.) (1995) *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*. New York: Mouton de Gruyter.
- GLEITMAN, L. R. y LIBERMAN, M. (eds.) (1995) *An invitation to cognitive science, Vol. 1, Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- GRADDOL, D. (1997) *The Future of English?* London, The British Council.
- HALL, C. J. (1992) "Making the right connections: Vocabulary learning and the mental lexicon", Universidad de las Américas, Puebla: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363 128).
- HALL, C. J. (1996) "La estrategia parasítica: Un modelo psicolingüístico del aprendizaje de vocabulario". En S. Cuevas y J. Haidar (eds.) *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje: Homenaje a Roman Jakobson*, México, D.F.: INAH.
- HALL, C. J. (1997) "Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe". En R. Barriga y P. M. Butragueño (eds.) *Varia lingüística y literaria: 50 Años del CELL*, Tomo 1. *Lingüística*, México, D.E: El Colegio de México.
- HALL, C. J. y SCHULTZ, M. (1994) "Los errores de marco sintáctico: Evidencia del modelo parasitaria del léxico mental en un segundo idioma". *Estudios en Lingüística Aplicada*, 376-389.
- HAMEL, R. E. (1995) Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, Número especial de *Alteridades*, 5, 10.
- HUCKIN, T., HAYES, M. y COADY, J. (eds) (1993) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- HYMES, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- JACKENDOFF, R. (1987) *Consciousness and the computational mind*. Cambridge: MA, MIT Press.
- _____ (1990) *Semantic structures*. Cambridge: MA, MIT Press.
- _____ (1993) *Patterns in the mind. Language and Human Nature*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- _____ (1997) *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge: MA: MIT Press.
- KENWORTHY, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- KROLL, J. F. y STEWART, E. (1990) "Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations". *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- KUHL, P. K. y MELTZOFF, A. N. (1997) "Evolution, nativism and learning in the development of language and speech". En M. Gopnik (ed.) *The Inheritance and Innateness of Grammars*. New York: Oxford University Press, pp.7-44.
- LASTRA, Y. (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos*. Una introducción. México, D.F.: El Colegio de México.
- LEE ZOREDA, M. (1997) "El intersticio liminal de los encuentros transculturales". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 25, 30-44.
- LIPPI-GREEN, R. (1997) *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York: Routledge.
- MACDONALD, D., YULE, G. y POWERS, M. (1994) "Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction." *Language Learning*, 44, 1, 75-100.

- MUNRO, M. y DERWING, T. M. (1995) "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners". *Language Learning*, 45,1, 73-97.
- PAKIR, A. (1999) "Connecting with English in the context of internationalisation". *TESOL Quarterly*, 33, 1, 103-114.
- PINKER, S. (1994) *The language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: Harper Collins.
- PLOTKIN, H. (1998) *Evolution in Mind. An Introduction to Evolutionary Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- POTTER, M. C., SO, K.-F., VON ECKHARDT, B. y FELDMAN, L. B. (1984) "Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-8.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. C. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. y SHARWOOD SMITH, M. (1985) "Consciousness raising and universal grammar". *Applied Linguistics*, 6, 3, 274-282.
- RYAN, P. M. (1998a) "A study of Spanish students and their sociocultural perceptions". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27, 94-118.
- _____ (1998b) "Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28,101-111.
- SANCHEZ CASAS, R. M., DAVIS, C. W. y GARCÍA-ALBEA, J. E. (1992) "Bilingual lexical processing: Exploring the cognate/non-cognate distinction". *European Journal of Cognitive Psychology*, 4,4, 293-310.
- SAVIGNON, S. J. (1983) *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989) *The ethnography of communication: An introduction* (2a. edición). Oxford, Basil Blackwell.
- SCHREUDER, R. y FLORES D'ARCAIS, G. B. (1989) "Psycholinguistic issues in the representation of meaning". En W. Marslen-Wilson (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SEARLE, J. R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEIN, M. J. (1993) "The healthy inadequacy of contextual definition". En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- TALAMAS, A., KROLL, J. F. y DUFOUR, R. (1999) "From form to meaning: Stages in the acquisition of a second language vocabulary". *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 1, 45-58.
- THOMAS, J. (1995) *Meaning in interaction. An introduction to pragmatics*. London: Longman.

- VAN PATTEN, B. (1996) *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Newark, NJ: Ablex.
- WIDDOWSON, H. G. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1990) *Aspectsoflanguage teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WOLFSON, N. (1989) *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House/Harper & Row.