

# El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo?

---

*David Lasagabaster*

*Departamento de Filología Inglesa y Alemana  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

El uso extendido del inglés en todo el mundo ha traído consigo que la idea de competencia nativa esté quedando obsoleta y carezca de sentido en contextos escolares donde se produce la presencia de varias lenguas en contacto. En este artículo se presentan dos modelos que se adecuan a situaciones de multilingüismo y se llevan a cabo una serie de reflexiones sobre la nula validez del concepto de hablante nativo de inglés en la actualidad. Asimismo se presenta la corriente que defiende la creación de un inglés europeo (Mid-Atlantic English) que posea características propias que lo diferencien del inglés británico y americano. Los defensores de esta idea están convencidos de que el inglés europeo terminará por convertirse en el inglés estándar de los programas educativos europeos.

Palabras clave: *Aprendizaje del inglés como lengua extranjera, competencia nativa y competencia multilingüe.*

The ever more widespread use of English throughout the world is making the use of the term native competence increasingly redundant. In places where several languages are in contact, this old-fashioned idea is becoming more and more nonsensical. In this article two concepts of multilingualism are outlined, and also whether the term native speaker of English really has any validity nowadays. The idea of a Euro-English or Mid-Atlantic English -which distinguishes itself from both the British and American varieties- is introduced. Its supporters believe that Euro-English will eventually succeed in becoming the standard variety taught in educational programmes all over Europe.

Key words: *Learning of English as a foreign language, native competence and multilingual competence.*

## INTRODUCCIÓN

De las más de 5.000 lenguas que actualmente se hablan en el mundo, se plantean serias dudas sobre las posibilidades de supervivencia de una gran parte de éstas. A pesar de la tendencia existente en muchas partes del planeta hacia la recuperación de lenguas minoritarias, desgraciadamente son muchos los que consideran que sólo los idiomas con una mayor presencia internacional serán los que sobrevivirán en un futuro no muy lejano. Un hecho constatable en este sentido es la cada vez mayor presencia del inglés en todos los ámbitos sociales de nuestro contexto y en otros muchos; no debemos soslayar el hecho de que el inglés es la lengua oficial o cooficial de más de 60 países (Cenoz, 1998). Hoy en día se nos antoja incuestionable el papel de *lingua franca* que dicha lengua está adquiriendo, con las consiguientes consecuencias que esta situación conlleva. Como señala Crystal (1995) nunca en la historia de la humanidad se ha hablado una misma lengua en tantos lugares y por parte de tanta gente. De hecho se considera que para la primera década del próximo milenio una cuarta parte de la población mundial hablará inglés bien como L1, L2, L3, o Lx.

Esta situación es achacable al interés que ha surgido tras la finalización de la segunda guerra mundial por el mantenimiento de las lenguas minoritarias, así como por un creciente deseo y/o necesidad de hablar varias lenguas extranjeras. En el caso del Estado Español, en todas aquellas comunidades en las que coexisten dos lenguas oficiales, la lengua propia de cada región y el castellano, el inglés se convierte automáticamente en la tercera lengua a la que el alumnado tiene que hacer frente en el currículo escolar .

Algunos sectores sociales se muestran temerosos ante esta situación ya que consideran que la hegemonía lingüística está inevitablemente ligada a una hegemonía cultural, militar, política, científica y económica. Pero no es nuestra intención tratar este último aspecto, sino centrarnos en una cuestión puramente lingüística (y así observar como ésta, indefectiblemente, nos conduce a lo anterior), como es la idea defendida por parte del profesorado de que el objetivo último del sistema escolar es que nuestros alumnos y alumnas alcancen una competencia lingüística lo más cercana posible al ideal del hablante nativo. El presente artículo pretende realizar una serie de reflexiones sobre lo que esta idea conlleva, haciendo referencia al estado actual de la cuestión dentro del sistema escolar. Una metodología basada en la idea del hablante ideal es cuando menos criticable, ya que la definición misma de dicho concepto trae consigo una serie de riesgos a considerar por el conjunto del profesorado de lenguas extranjeras, quien debe aportar su granito de arena en favor de una sociedad multicultural.

## LA LENGUA INGLESA EN EL MUNDO

En sus orígenes el inglés consistía en una serie de dialectos hablados por sujetos monolingües en una pequeña isla (Baker y Prys Jones, 1998), lo que produce aun mayor asombro cuando recapacitamos sobre la preponderancia internacional que esta lengua ha adquirido hoy día. Es indudable que el inglés se ha convertido en el latín

del pasado (Swiderski, 1996). Kachru (1985) distingue tres círculos concéntricos que representarían los diferentes papeles que la lengua inglesa juega en cada país donde cuenta con una presencia importante. Así el primero sería el *círculo interior*, formado por aquellos países en los que el inglés es la lengua principal (Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, y Nueva Zelanda). El segundo está representado por el *círculo externo* o extendido, el cual está compuesto por aquellos países en los que el inglés se ha institucionalizado como resultado de la antigua presencia colonial. Se trata de países bilingües o multilingües en los que esta lengua es sólo una más de las allí utilizadas, aunque en todos los casos disfrute de un status elevado. Nigeria, Zambia, Singapur o la India son algunos claros ejemplos. Por último el círculo en expansión engloba a aquellos países en los que el inglés se ha convertido en la lengua extranjera más internacional, habiendo superado a sus rivales lingüísticos (esperanto, francés o alemán). Entre los muchos países que forman este círculo en expansión se podrían citar los siguientes: Arabia Saudí, Indonesia, Israel, Japón, Rusia o los países miembros de la Unión Europea.

El resultado de esta situación es que cada vez es más difícil distinguir entre el/la hablante nativo/a y el/la no nativo/a. Hasta ahora esta distinción era más sencilla ya que se consideraba que la persona no nativa era aquella que había aprendido la lengua por medio de la instrucción formal, en contraposición a aquellas que la habían adquirido como lengua materna. Pero en muchos países multilingües la utilización del inglés está cambiando rápidamente, de modo que esta lengua se viene usando tanto en situaciones formales (oficiales) como informales, lo que tiene como resultado que, además de aprenderse en la escuela, se adquiera de un modo informal a través de su uso en la vida diaria (Cheshire, 1991). Esta situación se ha visto reflejada incluso en el mundo científico donde el uso extendido del inglés como lengua internacional ha generado la aparición de dos revistas cuyo foco de interés es exclusivamente el papel de la lengua inglesa en el mundo; estas revistas son *English World-wide* y *World Englishes*.

## **EL CONCEPTO DE HABLANTE NATIVO**

El inglés británico históricamente ha sido y siempre será una lengua de dialectos. A poco que una persona se mueva por distintos lugares de la geografía británica las diferencias existentes entre los/as hablantes son obvias, y no se limitan únicamente al acento y la pronunciación, sino que afecta a muchas otras cuestiones lingüísticas como el léxico utilizado, la gramática o el modo en el que se organizan las palabras. Incluso en Norteamérica, donde se viene utilizando esta lengua desde hace 400 años, la diversidad lingüística es mucho menor que la que ha tenido lugar en Gran Bretaña, donde el inglés se ha venido utilizando durante más de 1.500 años (Upton y Widdowson, 1996).

Sin embargo la variedad del inglés que se ha impuesto en el contexto europeo es el inglés británico estándar, también conocido como inglés de la BBC, y cuyo modelo de pronunciación es el denominado RP (*Received Pronunciation*). Esta variedad se convirtió en estándar gracias a la influencia de Geoffrey Chaucer (posiblemente el escritor en lengua inglesa más influyente después del ineluctable

William Shakespeare), a las universidades de Oxford y Cambridge, y debido al papel de Londres tanto como centro de la corte como por su elevado número de población. De este modo la variedad hablada en el triángulo formado por las poblaciones de Oxford, Cambridge y Londres pasó a ser la forma estandarizada de la lengua inglesa escrita, proceso que precisó de un largo periodo para su afianzamiento. El espaldarazo definitivo llegó en el siglo XVIII cuando personalidades culturales de la talla de Swift, Dryden y Johnson se mostraron partidarios de fijar una forma estándar, apoyados por las primeras gramáticas que describieron la lengua inglesa siguiendo el modelo latino (Upton y Widdowson, 1996).

La idea de fomentar la imagen de hablante ideal llevó a la BBC a elegir a sus presentadores entre aquéllos/as que carecían de acentos regionales. El famoso actor Sean Connery, por ejemplo, se vio obligado a realizar una serie de cursos de dicción en un intento de deshacerse de su fuerte acento escocés, ya que éste dificultaba la credibilidad de sus interpretaciones. Sin embargo la diversidad lingüística no pudo ser refrenada por los poderes fácticos o tal vez no les interesó que así fuera, ya que de este modo el estatus de una persona quedaba claramente definido cuando utilizaba la lengua.

La casi totalidad (por no decir todos) los textos que se utilizan en nuestras escuelas siguen el modelo británico estándar, puesto que se trata de editoriales británicas que incluyen principalmente sus gentes y su cultura. De este modo el modelo nativo a imitar se encuentra en el inglés de la variedad RP. Las últimas ediciones sí que conceden un mayor espacio a otros países de habla inglesa y sus variedades lingüísticas (o incluyen por ejemplo un personaje norteamericano), pero el papel del inglés británico y su cultura continúa ocupando un lugar principal.

Algunos autores llaman la atención sobre el peligro que entraña la utilización masiva del inglés por parte de hablantes de otras lenguas, debido a que la utilización generalizada del inglés por parte de empresarios, militares, periodistas, políticos, deportistas, etc, para los que el inglés es una L2 puede conducir a una situación en la que esta lengua se aleje cada vez más del modelo nativo, y que poco a poco vaya viéndose *contaminada* por muy diversas influencias externas; e incluso que vaya perdiendo su identidad, hecho que preocupa particularmente a los sectores más puristas de la sociedad anglosajona. Esto produce que los/as hablantes de los denominados inglés británico e inglés americano sean bastante tolerantes con las diferencias que hay entre las distintas modalidades o dialectos de sus respectivos países, pero que por el contrario se muestren bastante intolerantes con el inglés hablado por asiáticos o africanos. Es incuestionable que el inglés cada vez se utiliza más en contextos no nativos para la comunicación (un médico alemán que consulta con un colega griego un caso, verbigracia; o un profesor no-nativo dando clase a alumnos para los que el inglés es la L2, L3 o Lx), lo que produce que esta lengua esté en contacto permanente con otras lenguas y culturas, y por lo tanto bajo su influencia. Preisler (1995) considera que el concepto de *Inglés Estándar* es uno de los más controvertidos, y no sólo por el papel que se le debe otorgar dentro de los propios sistemas educativos británico y norteamericano, sino por el papel que debe desempeñar en el uso internacional del inglés como L2 o lengua extranjera.

## LA INEFICACIA DEL CONCEPTO DE HABLANTE NATIVO EN SITUACIONES ESCOLARES MULTILINGÜES

El objetivo de la educación multilingüe debe ser una competencia multilingüe, para lo que se hace necesario modelos que se adecuen a estas situaciones de tres o más lenguas en contacto. Hasta ahora uno de los principales errores que se ha cometido en los estudios sobre adquisición de una L2 o L3 ha consistido en que se ha buscado comparar a los/as hablantes de esta L2 o L3 con los/as hablantes nativos de la(s) lengua(s) en cuestión. Este enfoque no puede considerarse como el más correcto, ya que incluso entre los propios hablantes nativos no existe una total uniformidad en lo concerniente a capacitación idiomática. Además en un mundo donde el monolingüismo está pasando a ser la excepción y no la norma, fundamentarse en parámetros monolingües resulta cuando menos paradójico, por lo que a continuación pasamos a analizar dos modelos que se muestran muy adecuados en su planteamiento con vistas a afrontar con garantías una situación de multilingüismo escolar.

### El modelo de multicompetencia

Cook describe el término multicompetencia como el estado compuesto de una mente con dos gramáticas (Cook, 1991, p.112), en contraposición al término monocompetencia que define como el estado de la mente con una única gramática (Cook, 1992: p. 558). El punto de partida de este modelo se encuentra en las siguientes dos preguntas, que le surgieron a Cook tras haber leído un artículo de Grosjean (1989) en el que éste defendía vehementemente el estado especial de la mente bilingüe en contraposición con la monolingüe: a) ¿La persona que sabe dos lenguas se distingue de la que sólo sabe una simplemente en el conocimiento de una L2? Los/as hablantes bilingües muestran una conciencia metalingüística diferente de la de los/as monolingües, así como procesos cognitivos diferentes. Estas diferencias son las que en opinión de Cook sugieren de un modo consistente que la persona multicompetente no equivale simplemente a dos personas monolingües, sino que se trata de una combinación única. b) ¿La persona que posee dos lenguas, cuenta con un sistema lingüístico fusionado o por el contrario se trata de dos sistemas independientes?

Una de las quejas más interesantes que Cook (1992) plantea es el hecho de que mientras existe multitud de bibliografía sobre la influencia y las transferencias de la L1 en la L2, apenas existe alguna investigación adecuada que trate la cuestión en la otra dirección, es decir, si existe algún efecto de la L2 en la L1, lo que le conduce a denunciar el enfoque que hasta ahora se ha dado a la cuestión de la adquisición de lenguas, un enfoque que siempre ha estado centrado en el/la hablante monolingüe. También destaca que desde el estudio de Selinker de 1972 el término interlenguaje se ha venido utilizando con la finalidad de reconocer que estos estados de conocimiento no implican versiones degradadas de la L2, sino que poseen sistemas propios, cuestión confirmada por muchos estudios de adquisición de segundas lenguas (Cook, 1992: p. 561). Cook señala asimismo que no existe ninguna razón por la que una persona que hable inglés y español deba comportarse del mismo modo que un/a hablante monolingüe de cualquiera de estas lenguas. A este respecto Grosjean (1985) señala que debido a la idea de que la persona bilingüe debía de equivaler a

dos personas monolingües en una se ha llegado a una situación injusta:

"... the cognitive consequences and developmental consequences of bilingualism have received close scrutiny. (As a bilingual myself, I have often wondered why the cognitive consequences of *monolingualism* have not been investigated with the same care!)" (Grosjean, 1985, p. 469).

Cook (1993) da una serie de razones por las que considera que la mente de los usuarios de una L2 es diferente:

a. El conocimiento de la L1 es diferente; tener dos lenguas en la mente en lugar de una tiene efectos en la L1.

b. El conocimiento de la L2 es diferente; Coppetiers (1987) se encontró con que la competencia de hablantes bilingües de francés era sistemáticamente diferente a la de monolingües en francés. Asimismo, numerosas investigaciones (Bild & Swain, 1989; Klein, 1995; Cenoz, 1991; Lasagabaster y Cenoz, 1998a; Thomas, 1988) han demostrado que los sujetos bilingües obtienen mejores resultados a la hora de aprender la lengua extranjera (la L3 para este grupo) que los sujetos monolingües (para los que ésta representa la L2).

c. La conciencia metalingüística es diferente. Los sujetos bilingües son más conscientes de las formas lingüísticas, muestran una mayor conciencia metalingüística, es decir, una mayor consideración de las formas lingüísticas en sí mismas como objeto de atención (Cummins, 1978). Malakoff (1992, p.518) define la conciencia metalingüística como la habilidad de pensar de un modo flexible y abstracto sobre el lenguaje; se refiere a una conciencia de las características lingüísticas formales del lenguaje y a la habilidad de reflexionar sobre el propio lenguaje, lo que permite al individuo considerar la forma lingüística y la estructura que subyace al significado, para lo que debe centrarse en la naturaleza lingüística del mensaje. Son muy numerosos los estudios que demuestran un mayor grado de desarrollo metalingüístico por parte de los sujetos bilingües con respecto a sus homólogos/as monolingües: Bialystok, 1988; Göncz y Kodzopeljic, 1991; Klein, 1995; Lasagabaster, 1998b; Merriman y Kutlesic, 1993; Ricciardelli, 1992a; o Yelland et al., 1993; por citar tan sólo algunos de los más recientes.

d. Los procesos cognitivos son diferentes; los/as hablantes bilingües también muestran una mayor flexibilidad mental, mostrándose más creativos (Brachini y Cianchi, 1993; Kessler y Quinn, 1987; Lasagabaster, en prensa; Ricciardelli, 1992b). Estos autores consideran que la utilización de dos sistemas y la continua alternancia de una lengua a la otra conducen a una mayor flexibilidad cognitiva, con los beneficios cognitivos que esto conlleva.

Estas diferencias son las que le conducen a concluir que las personas multi-competentes muestran claras diferencias con respecto a las monocompentes en referencia al funcionamiento mental. Pero a continuación se plantea si estas dos competencias lingüísticas son interdependientes o si por el contrario están separadas la una de la otra, lo que denomina *separatist multi-competence* adaptando el término de Grosjean (1989). Cook considera que ambas competencias se encuentran fusionadas en una única y compleja gramática, en lugar de en dos, en lo que él denomina *who-*

*listic multi-competence*. Para defender este punto se sirve de una serie de evidencias: a) La L1 y la L2 comparten el mismo léxico mental; defiende que existe gran cantidad de literatura que demuestra la relación existente entre los léxicos de la L1 y de la L2, aunque ésta no sea decisiva. b) Los/as hablantes de una L2 pueden cambiar fácilmente de una lengua a otra; la habilidad que poseen los/as bilingües para cambiar continuamente de una lengua a otra se ve ahora como una habilidad lingüística que requiere gran habilidad y que es muy compleja (Grosjean, 1989). Y c) El procesamiento de la L2 no se puede separar del de la L1; existe evidencia de que mientras se procesa la L2 la L1 no está desenchufada, sino que se mantiene en servicio.

El mejor modo de concluir y recoger el modelo propuesto por Cook lo encontramos en sus propias palabras:

"But suppose it is normal for the human being to be multi-competent, abnormal to be a monolingual. Being an Englishman this may be hard for me to digest, but if I came from Belgium, or the Cameroon, or Hong Kong I might find it easier. In statistical terms most human beings in fact know two or more languages rather than one: it may well be unusual to possess only mono-competence. To give a few disparate figures: Harding/Riley (1986) point out 'there are 3000-5000 languages in the world but only about 150 countries to fit them all into'; the European Commission (1987) found that 83% of 20-24 years old in Europe had studied a second language; the population of the United States in 1976 included nearly 28 million who had a non-English mother tongue (Wardhaugh, 1987); the Linguistic Minorities Project (1983) found 30.7% of children in the London Borough of Haringey spoke another language than English at home. Multi-competence is probably more typical of the human race than mono-competence" (Cook, 1993, p. 5-6).

Y debemos ser conscientes de que esta tendencia lejos de remitir va a ir en aumento, de modo que los sujetos monolingües serán cada vez menos habituales. Es por esto que la motivación que subyace al concepto de multicompetencia se fundamenta al menos en parte en un intento de tratar de evitar los prejuicios monolingües. Según Cook en lugar de lamentarse continuamente por lo mal que domina la L2, la persona hablante de más de una lengua debería apenarse de la mutilación lingüística que sufren las personas monolingües, la cual les impide disfrutar de todas las ventajas que pone a su disposición el potencial multilingüe con el que todos nacemos.

Por lo tanto, la persona que conoce varias lenguas es diferente de la que sólo conoce una. En muchos aspectos, si comparamos ambos grupos, las personas multilingües se muestran superiores con respecto a las monolingües. Sólo al compararlas con el uso nativo de la lengua aparece su competencia como deficiente (Cook, 1995).

## **El modelo dinámico del multilingüismo**

Este modelo propuesto por Herdina y Jessner (en prensa) considera que mientras en las ciencias educacionales se ha reconocido desde hace tiempo que el bilingüismo conlleva efectos positivos, muchos de los/as estudiosos/as de la adquisición de segundas lenguas no consideran a la persona bilingüe competente lingüísticamente si es comparado con el/la hablante nativo/a monolingüe, lo que estos autores achacan al hecho de que estos/as investigadores/as trabajan según el paradigma chomskiano basado en el hablante ideal (Jessner, 1997).

En este modelo, como ya ocurriera con el anterior, se parte de la crítica que Grosjean (1985) dirigió a la asunción de la norma monolingüe y a su impacto en el concepto de bilingüismo. Este autor parte del símil del corredor o corredora de vallas, quien combina dos tipos de competencias, el salto y la velocidad en una sola persona, aunque no es ni un/a saltador/a ni un/a velocista puro/a. Lo mismo ocurre con la persona bilingüe. Tan sólo se ha solido considerar a una persona bilingüe cuando mostraba una total competencia en ambas lenguas, sin tener en cuenta que todas las personas que en el mundo a diario utilizan más de una lengua (a las que se ha referido como bilingües dominantes, semilingües, etc.) recurren a cada una de sus lenguas dependiendo de sus necesidades comunicativas o del papel social que cada una de ellas desempeña.

Herdina y Jessner consideran que percibir la competencia de un/a hablante como un estado finito, siguiendo los postulados chomskyanos, impide comprender la dinámica social de una comunidad multilingüe, que produce cambios en la competencia de los individuos. Defienden la conveniencia de estudiar los cambios diacrónicos individuales, especialmente con la intención de observar si los efectos positivos que produce el bilingüismo tienen continuidad en la edad adulta, ya que estos estudios se centran principalmente en niños y niñas, prestando muy poca atención a las personas adultas. Y estos cambios que se producen durante el desarrollo individual de la competencia lingüística son el centro de atención de esta visión dinámica de la adquisición del lenguaje.

En el modelo dinámico de multilingüismo, el multilingüismo es visto como una variante del bilingüismo, subrayando que el lenguaje cambia a lo largo del tiempo en el plano individual:

"The dynamics of the processes involved in progression and regression on an individual level and the complex interdependencies between the factors involved in the language acquisition process are focussed on in this model of language acquisition" (Jessner, 1997).

Según este modelo los cambios lingüísticos que se producen en el individuo son fruto del ajuste al que se ve sometido el sistema lingüístico para hacer frente a las necesidades comunicativas, y dependiendo de estas necesidades se producirá un dominio transicional de los diferentes sistemas lingüísticos durante un determinado periodo de tiempo, con lo que el sujeto puede pasar de ser monolingüe a ser bilingüe, de ser bilingüe a ser trilingüe, del trilingüismo al bilingüismo, etc.

Para desarrollar este modelo los autores han partido de modelos de crecimiento monolingüe, en los que la competencia lingüística no aparece como un estado estable e inmutable (concepción chomskyana), sino como un objetivo que se puede llegar a lograr tanto por hablantes nativos/as como por no-nativos/as. Para ello se centran en la persona aprendiz, con lo que tratan de explicar las diferencias individuales que se producen en la adquisición del lenguaje, por lo que se interesan en factores como la actitud, la motivación, la aptitud o la ansiedad. Adaptando a Grosjean (1985) se muestran interesados en el desarrollo lingüístico de la persona bilingüe, ya que sus necesidades lingüísticas afectarán su competencia lingüística en cada una de sus lenguas, pero no en su competencia en general. Una persona puede

abandonar su L1 y desenvolverse más cómodamente en su L2, pero nunca perderá la capacidad comunicativa que precisa para desenvolverse en su ambiente. Esta persona puede desarrollar la competencia que el contexto le requiera en cada una de sus lenguas (incluso puede ser que su dominio de una de sus lenguas sea verdaderamente limitado), pero siempre mantendrá un cierto nivel de competencia comunicativa.

Por medio de este modelo pretenden describir las diferentes reacciones de los distintos sistemas lingüísticos de una persona bilingüe o multilingüe ante el mismo input en situaciones diferentes, es decir, las diferentes lenguas que una misma persona utiliza (L1, L2, L3, etc.) y que son observadas como sistemas separados que muestran propiedades diferentes. Del mismo modo, defienden que para poder realizar una descripción adecuada del multilingüismo se debe de tener en cuenta no sólo la influencia interlingüística (la cuestión de las transferencias), sino también las consecuencias cognitivas positivas (habilidad metalingüística, pensamiento creativo, etc.) del bilingüismo, las cuales aparecen siempre que se cumplan ciertas condiciones sociales y cognitivas.

Por lo tanto, la competencia lingüística de los sujetos multilingües constaría de subsistemas lingüísticos dinámicos que interactúan entre sí y que no tienen que ser necesariamente constantes, sino que pueden estar sujetos a variación. La investigación centrada en la adquisición de segundas lenguas debería concentrarse más en la variabilidad de dicho proceso de adquisición y en el hecho de que saber más de una lengua ya no es nada fuera de lo corriente, sino todo lo contrario, incluso en el mundo occidental, en el que hasta hace poco se ha tratado de mantener una homogeneidad lingüística a toda costa, unida al concepto de unidad estatal. Coinciden con Cook en que si la mayoría de la humanidad se desenvuelve en más de una lengua, basar los estudios lingüísticos en parámetros monolingües es no sólo una idealización, sino también una representación errónea de la especie humana.

## EL INGLÉS EUROPEO

El reconocimiento de la necesidad de una Europa multilingüe ha conducido a que cada vez sea mayor el número de programas educativos en los que confluyen tres o más lenguas, tendencia que aumenta de año en año, y en la que se aprecia la influencia del mosaico lingüístico que la forma, ya que sólo en la Unión Europea conviven 35 lenguas oficiales, cifra que aumenta hasta las 70-80 para la totalidad del continente.

Este contexto, en el que el inglés ocupa un papel preponderante como lengua extranjera, conduce a algunos autores (Berns, 1995; Modiano, 1996) a defender que el denominado *Mid-Atlantic English* o inglés europeo debería sustituir al inglés británico en su papel de inglés estándar en los sistemas educativos de Europa. Modiano y Berns consideran que el inglés europeo está cada vez más influenciado por el inglés americano y que como consecuencia de este hecho ha surgido una nueva variedad, el inglés *Mid-Atlantic*, que se caracteriza por el fomento de una pronunciación neutra y por la utilización de un vocabulario basado en el marco de referencia del interlocutor. Así, y como ya hemos visto, el modelo en el que se fundamentó la pronunciación a enseñar en los centros educativos en Europa era el conocido como “RP” (“Received

Pronunciation”), variedad de inglés que sin embargo es hablada por tan sólo un 3% de la población inglesa (que no británica). Además, en muchos países con pasado colonial la variedad “RP” no está demasiado bien vista, ya que se asocia con el diablo de la occidentalización y la colonización (Kachru, 1985; Schmied, 1991). Es por esto que los partidarios del inglés europeo señalan que en las clases se debería trabajar no sólo la comprensión de la pronunciación americana o inglesa, sino también la de los/as hablantes de inglés como L2 (o L3, o Lx) y la de aquellos/as en cuyos países el inglés es la lengua dominante. Además la no elección de un estilo claramente británico o americano evitaría el poder ser etiquetado cultural o políticamente.

El inglés europeo requiere la comprensión de las diferencias existentes entre el inglés americano y el británico, adecuando el lenguaje a la ocasión. Modiano se muestra partidario de la idea de que esta modalidad terminará convirtiéndose en el inglés estándar de los programas educativos europeos, lo que conducirá a que cada vez más europeos hablen una variedad de inglés como L2, con raíces europeas y que no se percibirá como un copia del “buen” inglés británico y norteamericano (Modiano, 1996, p. 215). En el mismo sentido se pronuncia Berns:

“The unification of Europe provides the perfect opportunity to seize upon this fact, to exploit the inherent capabilities of European English, and to reform the teaching of English to meet the goal of establishing a language that would be a language of all Europeans and consequently serve as a marker of European identity readily recognized around the world” (Berns, 1995).

## **EL CONCEPTO DE HABLANTE IDEAL Y LA PRÁCTICA DIARIA EN LA CLASE DE INGLÉS**

La defensa del hablante nativo ideal en la clase de inglés se nos antoja una utopía que carece de fundamento. Para rebatir esta idea nos vamos a servir de una anécdota recogida por MacAndrew (1991). Este autor comenta que cuando a Daniel Jones, el recopilador del diccionario de pronunciación inglesa, se le preguntó cuántas personas hablan actualmente la variedad RP su respuesta fue la siguiente: “Bueno, yo la hablo, . . . y mi hermano, . . . pero algunas veces no estoy seguro sobre mi hermano”. MacAndrew denuncia que lo que se esconde tras estos intentos de mantener esta variedad como la “educada” y “correcta” responde a intereses de grupos de poder cuyo único objetivo es mantener su posición social y diferenciarse del resto de hablantes. Sin embargo, es un hecho constatable que el RP ya no se ve como el único acento válido en la enseñanza del inglés (aunque no siempre sea así). Esta situación nos lleva a considerar dos aspectos concretos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la pronunciación y la habilidad comunicativa versus corrección gramatical.

### **La pronunciación**

Una de las razones fundamentales para el éxito de la puesta en marcha de la enseñanza del inglés desde los 4 años en muchos centros escolares se debe a cues-

tiones psicolingüísticas. Se considera que este es el periodo ideal para su aprendizaje porque de este modo se aprovecha la flexibilidad mental que los niños y niñas muestran a estas edades tempranas, lo que se refleja fundamentalmente en la adquisición de una mejor pronunciación (Lasagabaster y Cenoz, 1998b). No obstante, debemos tener en cuenta que lo que en realidad enseña el discente es su propio interlenguaje, que no es ni mejor ni peor que la variedad RP, sino simplemente diferente, ya que en la gran mayoría de los casos no se trata de un/a hablante nativo/a (a pesar de que su competencia lingüística se pueda acercar mucho a la de una persona nativa). Por lo tanto, intentar acercarnos al hablante nativo ideal en el contexto escolar no parece tener mucho sentido.

### **Habilidad comunicativa versus corrección gramatical**

Este punto nos conduce a debatir sobre la conveniencia de seguir una gramática descriptiva (el uso que se hace de la lengua) o una prescriptiva (el uso propuesto por los gramáticos). Es un hecho constatable que el profesorado no-nativo de inglés es más partidario de la segunda, lo que le conduce a ser menos flexible con respecto a los errores de su alumnado. Un ejemplo claro sería la “s” que se debe añadir a la forma verbal en la tercera persona del singular del presente de indicativo. El profesorado no-nativo presta mucha más atención a este tipo de cuestiones que el nativo. Probablemente lo más importante sea centrarse más en la capacidad comunicativa del alumnado y no ser tan estrictos en cuestiones de gramaticalidad, sobre todos en algunos estadios iniciales de aprendizaje (¡Cuidado! ¡Con esto no estamos defendiendo la anarquía lingüística!).

Nuevamente nos serviremos de un ejemplo recogido por MacAndrew que nos debería ayudar a recapacitar sobre esta cuestión. Este autor recopiló una serie de 10 oraciones producidas por locutores de radio y televisión representantes del inglés de la BBC (la variedad RP), suprimiendo en todas ellas una preposición. A continuación recurrió a varios diccionarios para observar las soluciones aportadas para estos casos. MacAndrew constató que en ningún caso había unanimidad entre las propuestas presentadas por los diferentes diccionarios (que en ocasiones incluso no coincidían en sus respuestas) y las preposiciones utilizadas en las oraciones originales. Pero su sorpresa fue mayúscula cuando al preguntar a una serie de proferores ingleses no se produjo una respuesta unánime en ninguno de los casos. Tras estudiar toda una serie de problemas lingüísticos de este estilo y obtener resultados similares, MacAndrew concluye que no existe ninguna duda de la validez de los libros de referencia (diccionarios, gramáticas, etc), pero que lo en ellos expuesto no es “la ley”. Cuando lo utilizado por un hablante nativo no coincide con lo expuesto en dichos libros de referencia, no lo debemos asociar automáticamente con un error, sino que se debe a una limitación del diccionario o la gramática. O simplemente se debe a un cambio gradual en el uso de la lengua (MacAndrew, 1991, p. 88).

Para finalizar con este punto quisiera hacer una reflexión en este mismo sentido con respecto al castellano. Si se preguntase a una muestra de castellano-parlantes sobre la gramaticalidad de la oración “tiene que ir a por el pan”, la gran mayoría de esta muestra (o probablemente toda ella) la juzgaría como perfectamente grama-

tical. Sin embargo, la gramática indica que esta oración no es correcta, ya que la forma gramatical sería la siguiente: “tiene que ir por el pan”. ¿Se atrevería en este caso un profesor inglés de castellano a corregir una oración que es utilizada por la inmensa mayoría de los/as hablantes nativos/as de castellano? ¿Es esta corrección tan fundamental para el éxito o fracaso del acto comunicativo?

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El profesorado de lenguas extranjeras debe ser consciente de que el alumnado no adquirirá una competencia nativa en inglés, pero esto no debe representar ninguna decepción ni mucho menos conducir a la desesperación. El inglés tan sólo representa una de las varias lenguas a las que nuestro alumnado tiene acceso y por consiguiente nos debemos apoyar en un modelo en el que la competencia multilingüe no se equipare a la suma de competencias monolingües (Cenz, 1998; Cook, 1995; Herdina y Jessner, en prensa).

Asimismo es importante que el alumnado sea consciente de que existen otros muchos contextos, aparte de aquellos englobados en lo que Kachru (1985) denomina el círculo interior, en los que se utiliza la lengua inglesa como lengua habitual de comunicación (Jamaica, Suráfrica, Nigeria, India, los países de la Unión Europea, etc), por lo que es recomendable que el alumnado sea sometido a diferentes variedades de input. Esto les enseñará a ser más tolerantes y a percatarse de la múltiple variedad de culturas que pueblan el mundo, ayudando a su formación como miembros de la comunidad mundial.

La defensa de un inglés europeo de uso internacional eliminaría todas las posibles reticencias que el inglés británico o americano podría causar por razones de índole cultural, histórica, económica, política o militar. Tratar de conseguir que el alumnado muestre un acento típicamente británico (o típicamente norteamericano) carece de sentido, además de ser prácticamente imposible de lograr cuando dicha lengua es impartida por profesorado no nativo que enseña su propio interlenguaje, e incluso cuando el profesorado es nativo y perteneciente a esa minoría que utiliza la variedad RP. La preponderancia del inglés como primera lengua internacional es incuestionable, pero esto no debe conducirnos a una invasión cultural, lo que en cierta manera podría suavizarse tratando de ser nosotros/as mismos/as cuando nos comunicamos en dicha lengua. Este es un peligro palpable y que no vamos a descubrir ahora. Desayunamos con *cornflakes*, nos ponemos unos *jeans* para ir a trabajar con varios programas de *software*, entramos en *Internet*, comemos una *burger* con *ketchup* y *Coca-Cola*, fumamos un *Winston*, y nos acostamos tras escuchar un *compact* de *jazz*, *pop* o *rock*. Verdú hace la siguiente reflexión al respecto:

“Ahora que ningún orden social ni político se opone a su modelo, abatido el comunismo, degenerado el socialismo, queda, sin embargo, algo por vindicar: no llegar a ser fatalmente una parodia del planeta americano” (Verdú, 1996, p. 13).

Los más pesimistas defienden que ésta es una batalla perdida. No obstante creemos que algunas de las ideas aquí expuestas merecen ser tenidas en cuenta por el profesorado de inglés y pueden ayudar a reflexionar sobre la práctica diaria en la clase de lengua extranjera.

## REFERENCIAS

- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berns, M. (1995). English in Europe?: whose language, which culture? *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 21-32.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bild, E. R. & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: their french proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255-274.
- Braccini, F y Cianchi, R. (1993). The influence on some linguistic and cognitive skills of the early learning of a foreign language. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 53-66.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Donostia: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cenoz, J. (1998). English in Europe: native vs. non-native varieties. *Apac of News*, 34, 22-27.
- Cook, V. J. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103-117.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cook, V. (1993). Wholistic multi-competence - Jeu d'esprit or paradigm shift? En Kettemann, Bernhard y Wieden, W. (Eds.) *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 3-8). Tübingen: Narr Verlag.
- Cook, V. J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- Coppetiers, R. (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 63, 545-573.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cheshire, J. (1991) Introduction: Sociolinguistics and English around the world. En J. Cheshire (Ed.), *English around the World* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Göncz, L. y Kodzopeljic, J. (1991). Exposure to two languages in the preschool period: Metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12, 137-163.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer.

*Journal of Multilingual and Multicultural Matters*, 6, 467-477.

- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Herdina, P. y Jessner, U. (en preparación). *A dynamic model of multilingualism. Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon Multilingual Matters.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. En M. Putz (Ed.), *Language Choices? Conditions, constraints and consequences* (pp. 17-30). Amsterdam: Benjamins.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistics and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 173-186.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419-465.
- Lasagabaster, D. (1998a). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Lejona: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, D. (1998b). Language learning and the development of metalinguistic awareness. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, No. 3.
- Lasagabaster, D. (en prensa). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL, International Review of Applied Linguistics*.
- Lasagabaster, D. y Cenoz, J. (1998a). Language learning in the Basque Country: Immersion versus non-immersion students. En J. Arnau (Ed.), *Immersion Programs: A European Perspective* (pp. 494-500). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lasagabaster, D. y Cenoz, J. (1998b). The learning of English from kindergarten in a bilingual community: Are three languages too many languages? Comunicación presentada en la IV Conferencia Europea de Programas de Inmersión. Carmarthen, Gales.
- MacAndrew, R. (1991). *English Observed. Language Awareness: The Shock of Real English*. London: Language Teaching Publications.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. En R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 515-535). Amsterdam: Elsevier.
- Merriman, W. E. y Kutlesic, V. (1993). Bilingual and monolingual children's use of two lexical acquisition heuristics. *Applied Psycholinguistics*, 14, 229-249.
- Modiano, M. (1996). The americanization of Euro-English. *World Englishes*, 15, 207-215.

- Preisler, B. (1995). Standard English in the world. *Multilingua*, 14, 341-362.
- Ricciardelli, L. A. (1992a). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Ricciardelli, L. A. (1992b). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behaviour*, 26, 242-254.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Schmied, J. (1991) *English in Africa*. New York: Longman.
- Swiderski, R. M. (1996). *The Metamorphosis of English. Versions of Other Languages*. London: Bergin & Garvey.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- Upton, C. y Widdowson, J. D. A. (1996). *An Atlas of English Dialects*. Oxford: Oxford University Press.
- Verdú, V. (1996) *El planeta americano*. Barcelona: Anagrama.
- Yelland, G. W., Pollard, J. y Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, 423-444.

