

Mi acento y mi horizonte de comunicación

My accent and my horizon of communication

Resumen

La pérdida o la conservación del *acento* propio de la lengua materna al aprender y usar una lengua-cultura extranjera debe ser una decisión de quien aprende. Al establecer su *horizonte de comunicación*, el futuro hablante adopta una posición consciente respecto a la importancia que da a las lenguas-culturas extranjeras en su formación y en su actividad profesional; de esta manera, define tanto las situaciones en las que habrá de comunicar como el grado de "perfeccionamiento" que está dispuesto a conseguir en su aprendizaje.

Palabras clave: acento, horizonte de comunicación, asimetría, imperialismo lingüístico

Abstract

The loss or conservation of the proper accent while learning or using a foreign language must be the learner's decision. By establishing his *horizon of communication*, the future speaker adopts a conscious position towards the importance he is willing to concede to the languages he learns and the place that they will have in his formation and professional life. At the same time, the learner considers the degree of "achievement" that he will reach during his learning.

Key words: accent, horizon of communication, asymmetry, linguistic imperialism

El presente trabajo tiene como objeto proponer un término, *horizonte de comunicación*, que alude a una problemática poco tratada en el discurso de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras. El *horizonte de comunicación* sugiere, por una parte, adaptar una postura consciente en relación con el lugar que el estudiante –el universitario mexicano, en este caso– habrá de conceder a las lenguas-culturas extranjeras que ha escogido para su formación y, por otra, la precisión del grado de “perfeccionamiento” que desea obtener al aprenderlas. Para explicar el alcance de este término es indispensable, primero, delimitar el significado que aquí se atribuye a otros cuatro conceptos del mismo ámbito: *imperialismo lingüístico*, *prestigio lingüístico*, *acento* y *umbral de comunicación*, así como su incidencia tanto en el proceso de adquisición como en el uso de una lengua-cultura extranjera. En el centro de la reflexión destaca la sobreevaluación del *acento* y el consecuente vínculo asimétrico que éste establece entre los interlocutores de distintas lenguas-culturas.

El trabajo se organiza en tres partes: en la primera se delimita el sentido de los términos mencionados, en la segunda se expone una reflexión teórica y en la tercera se hace una propuesta didáctica. En los anexos se concentran, finalmente, los documentos que apoyan y ejemplifican la argumentación.¹

¹ Si bien el trabajo se enfoca en la docencia, al cuestionar algunas prácticas didácticas, por la naturaleza del problema que toca, se puede ubicar también en el ámbito de la interculturalidad, central en un país como México, cuyas 85 lenguas vivas exigen repensar en las formas como se realiza la comunicación en tal variedad cultural y los efectos

Imperialismo lingüístico

En la República Mexicana,² al igual que en muchos países del mundo, se comparan ciertas representaciones en torno del aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, que se convierten a menudo en “clichés”: “el inglés es indispensable”; “es preferible el británico por ser la lengua original”; “el francés es la lengua del amor”; “tu ne parles pas français, tu parles québécois” [“no hablas francés, sino quebequense”]; “ce qu’il parle, c’est du *petit nègre*” [“lo que habla es *petit nègre*”],³ y “esos latinoamericanos descomponen el castellano”. Estas aseveraciones, que surgen casi siempre de un imaginario poco informado, son producto de dos fenómenos omnipresentes y estrechamente ligados: el *imperialismo lingüístico* y el *prestigio lingüístico*.

El *imperialismo lingüístico* es una de las manifestaciones del *imperialismo cultural* y revela, en diversas formas, la influencia de una lengua-cultura en amplias regiones del mundo. Una definición de *The Encyclopedia of Language and Linguistics* es:

El imperialismo lingüístico presupone una estructura dominante de intercambio desigual, asimétrico, en la que la domina-

de la consecuente *poliglosia*. Dato del INEGI, citado en *Mundo indígena*, suplemento de *Diario Milenio*.

² Las reflexiones expuestas en este trabajo tienen su contexto, ante todo, en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (inglés y francés, prioritariamente) en universidades públicas mexicanas.

³ «*Langage incorrect où l’on n’utilise pas les éléments grammaticaux (déterminants, désinences). Langue incorrecte et incompréhensible.*» “Lenguaje incorrecto en el que no se utilizan los elementos gramaticales (determinantes, desinencias). Lengua incorrecta e incomprendible.”

ción lingüística está acompañada de otros tipos de dominación, entre las cuales destacan la económica y la política.⁴

En cuanto al *prestigio lingüístico*, se trata de un fenómeno que se presenta en varios niveles: entre los hablantes de los diferentes dialectos de una misma lengua (el colombiano sobre el venezolano), entre hablantes de segundas lenguas (el español sobre el náhuatl) y entre quienes aprenden de lenguas-culturas extranjeras (el francés sobre el italiano). El *prestigio* se caracteriza por aceptar la superioridad de una lengua-cultura sobre otras, lo que se traduce con frecuencia en la admiración por ella y la consecuente decisión de aprenderla y de entrar en contacto con los modos de vida que vehicula.⁵ Los elementos que originan el *prestigio* son diversos, como logros económicos, sociales, culturales o políticos, la cercanía geográfica y, ante todo, la capacidad de algunos países para difundir sus productos culturales.

Acento

En este contexto se inserta un fenómeno peculiar que consiste en desvanecer el *acento* propio en beneficio del *acento* de la lengua-cultura que se aprende. Cuando el aprendiente escucha la apreciación de su

discurso: “Vous parlez pratiquement sans accent, monsieur !” [¡“Usted habla prácticamente sin acento, señor!”], interpreta con frecuencia que ha alcanzado el objetivo de su aprendizaje. No obstante, el *acento* es un concepto ambiguo con el que se intenta designar la desaparición de los rasgos fonéticos de la lengua materna del hablante y, de manera paralela, la adquisición de una similitud fonética de sus producciones en relación con las que –hipotéticamente– emite un hablante nativo de la lengua-cultura que aprende. Para el tema aquí tratado son suficientes dos breves definiciones: “Una forma particular de habla asociada a un grupo particular de personas, basado en esencia en diferencias fonológicas o entonativas”⁶ y “El conjunto de los hábitos articulatorios (realización de fonemas, entonación, etcétera) que da una coloración particular, social, dialectal o extranjera al habla de un locutor (acento borgoñón, acento inglés, acento de los suburbios, etcétera).⁷ O, visto desde el ángulo del receptor: “...la percepción del receptor acerca de qué tan cercana es la pronunciación del hablante en comparación con la del hablante nativo”.⁸

⁴ “Linguistic imperialism therefore presupposes an overarching structure of asymmetrical, unequal exchange, where language dominance dovetails with economic, political, and other types of dominance”, R. E. Asher, *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, p. 2 224.

⁵ Contrariamente, en el discurso teórico de la lingüística aplicada se acepta la igualdad de las lenguas, porque todas son medios eficaces de comunicación y de realización de una cultura.

⁶ “Distinctive way of speaking associated with a particular group of people, typically based on differences in phonology or intonation”, Anne-Sophie Deprez-Sims y Scott B. Morris, “Accents in the workplace: Their effects during a job interview”, pp. 417-426.

⁷ “L’ensemble des habitudes articulatoires (réalisation des phonèmes, intonation, etc.) qui donnent une coloration particulière, sociale, dialectale ou étrangère, à la parole d’un locuteur (accent bourguignon, accent anglais, accent des faubourgs, etc.)”, Jean Dubois *et al.*, *Dictionnaire de linguistique*, p. 3.

⁸ “...the listener’s perception of how closely the speaker’s pronunciation approaches that of a native speaker”, Alison Behrmana y Ali Akhund, “The Influence of Semantic Context on the Per-

El *acento* o la “carencia” de éste es objeto de interpretaciones diversas, incluso opuestas, que dependen finalmente de la posición que asume el hablante nativo (o un sustituto que posee, en principio, la capacidad valorativa de éste) al emitir su calificación. De este modo, la apreciación: “Vous parlez français pratiquement sans accent, monsieur!”, observación elogiosa en un sentido, puede ser opuesta a otra igualmente halagadora, pero que escoge una cualidad distinta del mismo hablante nativo: “L’accent que l’on perçoit derrière votre français est simplement délicieux!” [“El acento que se percibe detrás de su francés es simplemente delicioso!”].

Disimular o permitir la manifestación del acento propio depende de la capacidad del hablante extranjero para producir enunciados como lo haría uno nativo; sin embargo, suele obviarse que esta habilidad es también un factor que contribuye a definir la identidad de quien habla. En la clase de lengua extranjera, este hecho (controversial sin duda) se trata rara vez.

La pérdida o la conservación del *acento* propio de la lengua materna del hablante es una decisión (en la práctica, rara vez se toma una decisión) rodeada de una serie de representaciones, entre las cuales destaca el *prestigio lingüístico*; sin embargo, el uso “práctico” de una lengua extranjera exige, modestamente, que el discurso del hablante lo comprenda con eficiencia su interlocutor. La inteligibilidad de un hablante de una lengua-cultura extranjera no está definida por el acento de éste. En un estudio sobre la manera como este elemento dificulta la co-

municación con hablantes de inglés, Alison Behrman y Ali Akhund probaron que “la inteligibilidad fue excelente para hablantes con un acento semimarcado”.⁹

En ese orden de ideas, es útil recordar que uno de los principios metodológicos del *enfoque comunicativo* del aprendizaje de lenguas, propuesta que ha sobrevivido por más de tres décadas (y que sigue vigente en gran medida en las que han surgido desde entonces), afirma que –especialmente en los primeros niveles de los programas de lengua-cultura extranjera– debe privilegiarse la eficiencia comunicativa sobre la corrección, y aceptar un paulatino “perfeccionamiento” de las producciones del aprendiente. Desde esta perspectiva, se habla incluso de una “negociación de sentido”, en la cual el hablante tiene un rol siempre activo.¹⁰

En ese momento es oportuno hacer dos preguntas dirigidas tanto al aprendiente como al docente, en especial a aquellos que pertenecen a un medio universitario: ¿cuál es el espacio que se desea reservar al *acento* propio en el proceso de adquisición de una lengua-cultura extranjera? y ¿en qué medida los enunciados del aprendiente, que son comprensibles aunque fonéticamente “incorrectos”, afectan en realidad la comunicación?

ception of Spanish-Accented American English”, p. 1567.

⁹ “Intelligibility was excellent for speakers with mid-level accents”, *ibid.*, p. 1576.

¹⁰ El enfoque comunicativo afirma que la lengua es ante todo “un instrumento de interacción social”, el cual es el fin de su enseñanza-aprendizaje. Véase Claudette Cornaire y Claude Germain, *La compréhension orale*, pp. 20 y 21.

Eficiencia comunicativa y el *umbral de comunicación*

La eficiencia comunicativa alude al grado de éxito que logra un hablante en sus interacciones. Establecer la eficiencia comunicativa de un sujeto implica siempre una postura subjetiva (en la cual se antepone la *performance* a la *competence*), centrada en la habilidad del hablante para utilizar todos los elementos que entran en juego en la comunicación, tanto lingüísticos (sintácticos, gramaticales...) como extralingüísticos (quinésicos, gestuales...), sin excluir las llamadas estrategias compensatorias y afectivas,¹¹ además de una variable pocas veces considerada: la personalidad del mismo hablante, la cual acentúa o reduce el efecto de sus actuaciones. En este sentido, el factor emotivo es capital: el temor al rechazo, sobre todo durante los primeros intercambios, y la inseguridad en las propias capacidades comunicativas determinan, con frecuencia, el éxito de la comunicación.

La eficiencia comunicativa aleja o acerca al hablante del *umbral de comunicación*, término que se puede definir de la siguiente manera: el nivel que debe alcanzar el hablante de una lengua-cultura extranjera para comunicarse en las situaciones en las que habitualmente entra o entrará en contacto con un interlocutor. El *umbral de comunicación* es rebasado cuando la eficiencia comunicativa

de quien aprende es suficiente para interactuar con un hablante promedio de la lengua extranjera en cuestión, en un número y una variedad determinada de situaciones.¹² Establecer el *umbral de comunicación* sería así decisión del aprendiente –apoyado, con seguridad, por su orientador–; sin embargo, este espacio no depende únicamente del emisor y de sus intenciones comunicativas, sino que en su determinación influye la *receptividad* de su interlocutor. Sin alguien que desee escuchar al emisor, la comunicación será improbable. La primera condición para que ésta cierre su círculo es la apertura del interlocutor al contacto con un sujeto de otra lengua-cultura: “El factor *auditor* es crucial, puesto que es él quien construye el mensaje”.¹³

En ese sentido, en algunos textos teóricos se menciona una inevitable relación de *asimetría* comunicativa. Claudette Cornaire y Claude Germain aluden al término *exolingue* (*exolingüe*) para identificar la situación en que los interlocutores no manejan con la misma maestría la lengua elegida: ello “establece una relación de desigualdad para el extranjero que comunica en una lengua extranjera”.¹⁴ Por su parte, Cécile Champagne-Muzary Johanne S. Bourdages citan un caso extremo expuesto en un estudio de Varonis y Gass:

¹¹*Ibid.*, p. 56. Estos autores mencionan una lista de estrategias usadas por un “buen auditor”, que se pueden referir al emisor: la utilización de conocimientos anteriores, de la inferencia, del contexto, de la predicción, de la anticipación, del análisis, del juicio crítico y de la objetivación, estrategias que en su conjunto constituyen una *competencia estratégica* aparte. Véase *ibid.*, pp. 65-66.

¹²El término *promedio* alude a un grado medio de formación en el interlocutor y, en consecuencia, a su capacidad para usar una variante formal de la lengua. Un gran número de casos especiales se pueden imaginar: hablantes de un medio deportivo, científico, etcétera.

¹³“...la composante auditeur est cruciale, puisque c’est lui qui construit le sens du message”, Claudette Cornaire y Claude Germain, *op. cit.*, p. 79.

¹⁴*Ibid.*, p. 118.

Una experiencia realizada en Estados Unidos durante la cual algunos hablantes nativos fingían no comprender nada o se rehusaban simplemente a responder a una solicitud de información cuando detectaban un acento extranjero en su interlocutor.¹⁵

Lo anterior es una actitud contraria al espíritu humanístico de quienes conciben la interculturalidad como una forma de convivencia en la que se tienen en cuenta las diferencias propias de la diversidad cultural, siempre desde una perspectiva de equidad.¹⁶

En el ámbito educativo, la disposición del docente (su adaptación al nivel de uso de la lengua de los aprendientes, y la situación didáctica para la que adecua documentos, entre otros factores) oculta el valor condicionante de la *apertura* del interlocutor, de tal modo que en el contacto real, en el que prima la *asimetría*, el aprendiente enfrenta una relación distinta de la de su entorno protegido.

La eventualidad de la *apertura* del interlocutor (*apertura* que se encuentra con mayor seguridad en el medio universitario o profesional) obliga al hablante de una lengua-cultura extranjera a considerar la utilidad de un paso previo al acto comunicativo: una valoración –implícita o explícita–, mediante la cual el hablante

estime el grado de *apertura* de su inminente interlocutor.

Hipercorrección

En el aula tienen lugar algunas prácticas que dificultan la adquisición de la eficiencia comunicativa del aprendiente –y su futura manifestación–, al tiempo que ignoran el valor del *umbral de comunicación*. La reacción inmediata del docente que privilegia la corrección fonética –de un enunciado o de una palabra que contiene un fonema “difícil”– a la adquisición de una eficiencia comunicativa real –con el grado de “imperfección” que ésta conlleva– tiene un efecto inhibitorio en la espontaneidad del hablante en ciernes.¹⁷ Es un hecho aceptado en el medio de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas –aunque no una práctica corriente– que no debería corregirse:

[...] de manera intempestiva la menor falta. El error es inevitable, pues el aprendiente construye un sistema previo que se apoya [...] tanto en la lengua materna como en las posibilidades de apropiación de elementos de la lengua meta.¹⁸

Sin embargo, el docente puede adoptar una actitud menos rigurosa, como lo su-

¹⁵ “...une expérience menée aux États-Unis au cours de laquelle certains locuteurs natifs feignaient de ne rien comprendre ou refusaient tout simplement de répondre à une demande de renseignements lorsqu’ils détectaient chez l’interlocuteur un accent étranger”, Cécile Champagne-Muzar y Johanne S. Bourdages, *Le point sur la phonétique*, p. 25.

¹⁶ Véase Andrés Fábregas Puig, “De una educación para la asimilación a una educación intercultural: el caso mexicano”, p. 211 y siguientes.

¹⁷ “Une correction immédiate et ponctuelle risque de couper et d’interrompre la transmission d’un message, nuisant ainsi à la spontanéité d’expression de l’apprenant”, en Cécile Champagne-Muzar y Johanne S. Bourdages, *op. cit.*, p. 86.

¹⁸ “On ne corrige pas de manière intempestive la moindre faute. L’erreur est inévitable puisque l’apprenant construit un système préalable qui s’appuierait [...] à la fois sur la langue maternelle et sur les possibilités de saisie des formes de la langue cible” en Claudette Cornaire y Claude Germain, *op. cit.*, p. 21.

gieren Cécile Champagne-Muzary y Johanne S. Bourdages:

Es importante explicar a los aprendientes, como señalan varios autores (Billières 1987; Morley, 1988), que cometerán errores, errores que son naturales, por lo que no deben temer a los prejuicios negativos que éstos atraen.¹⁹

Asimismo, el docente puede aceptar los enunciados del aprendiente como válidos por su eficiencia comunicativa y no por su absoluta corrección. Enunciados fonéticamente “incorrectos”, pero que permiten una decodificación pertinente se deben tomar como acertados y no ser objeto de una corrección inmediata, sino tratarse con posterioridad mediante actividades puntuales. En este sentido, Champagne-Muzary y Bourdages proponen: “Al nivel elemental (de competencia), la corrección debería centrarse en los errores que afectan o impiden la comunicación”.²⁰ Más adelante añaden: “A menos que el aprendiente exprese este deseo, no es necesario considerar el nivel de maestría del hablante nativo”.²¹ Por otra parte, dicho nivel se alcanza excepcionalmente, en particular cuando el aprendiente no vive una “inmersión” total y prolongada en

el medio donde se habla la lengua-cultura meta.

Idealización del imaginario

La tendencia a subrayar en el medio didáctico las cualidades reales o hiperbolizadas de la lengua-cultura aprendida va en detrimento de una apreciación realista de la misma.²² La *idealización del imaginario* de la lengua-cultura objeto de aprendizaje suele venir con su contraparte: la formación de clichés sobre las deficiencias reales o hiperbolizadas de la cultura del aprendiente, sin que medie una valoración objetiva ni una reflexión sobre esta posición.²³ Por otra parte, en los últimos años, la mercadotecnia de empresas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras ha aprovechado interpretaciones de este tipo para crear una forma de autorreprobación en los hablantes que dominan escasamente su nueva lengua o que conservan su *acento* original. Así se llega a interpretar cualquier error, aun el menos trascendente, como prueba suficiente para desacreditar los logros del nuevo hablante (“errores”, entre los cuales la presencia del propio *acento* es severamente criticada).²⁴

¹⁹“...il est important d’expliquer aux apprenants, comme le signalent plusieurs auteurs (dont Billières, 1987; Morley, 1988), qu’ils feront des erreurs, qu’elles sont naturelles et qu’ils ne doivent pas avoir peur des préjugés négatifs face à celles-ci”. Cécile Champagne-Muzary y Johanne S. Bourdages, *op. cit.*, p. 82.

²⁰“Au niveau élémentaire (de compétence), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou qui empêchent la communication”, *ibid.*, pp. 80-81.

²¹“À moins que l’apprenant n’en exprime le besoin, il n’est pas nécessaire de viser le niveau de maîtrise du locuteur natif”, *ibid.*, p. 38.

²²Geneviève Zárata señala que en los modelos tradicionales “...la descripción de las prácticas culturales extranjeras es presentada como algo dado, como una forma absoluta del conocimiento...”, *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, p. 41.

²³El problema es aún más complejo pues las representaciones operan como un espejo en el que el observador aparece tanto como el observado: “Las representaciones del extranjero describen la identidad del grupo que las produce”, *ibid.*, p. 30.

²⁴En dicho contexto, resulta útil considerar las reflexiones de un especialista que se pregunta: “¿Cómo funcionan los efectos de valorización y desva-

A esta percepción distorsionante hay que agregar la posición del docente –y la manera como su formación se manifiesta en la práctica. Al exponer su concepto *représentation de l'étranger*, Geneviève Zárata subraya: “La mayoría de los profesores de lengua extranjera enseñan una cultura a la cual nunca se han enfrentado”. Esto como consecuencia de que “la relación con el otro, tal como es presentada al alumno, sea construida a distancia –lo que implica exotismo y folclorización– y basada en el alejamiento, lo cual induce al temor a lo diferente”.²⁵

Un elemento más: hay la inclinación del docente a usar ejercicios adaptados didácticamente en lugar de documentos auténticos, decisión que facilita la mitificación de la lengua objeto de estudio y de sus realizaciones culturales. Una aproximación analítica y crítica de las culturas de los países que hablan una determinada lengua (anglohablantes o francohablantes de América, Europa, África y Asia) puede ser útil para iniciar una nueva interpretación de los contenidos que es deseable incluir en un programa, siempre desde una saludable perspectiva crítica. Al mismo tiempo, recurrir a los nuevos medios digitales y a la *Red* atenúa en gran medida la carencia de contactos “auténticos”. Apoyarse en páginas WEB

lorización en los manuales de lengua y al servicio de qué intereses identitarios nacionales se ejercen?” [...comment fonctionnent les effets de valorisation et dévalorisation dans les manuels de langues, et au service de quels intérêts identitaires nationaux ils s'exercent?], *ibid.*, p. 12.

²⁵“La majorité des professeurs en langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais confrontés”; “la relation à l'autre, telle qu'elle est présentée à l'élève, soit construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation, et sur l'éloignement, qui induit la crainte du différent”, *ibid.*, p. 11.

de empresas e instituciones reales (*Newsweek*, *France-Soir*, RATP, British Airlines, Musée du Louvre, etcétera) y promover la participación en *blogs* y foros con hablantes nativos son estrategias que ayudarán a obtener una imagen más objetiva de la cultura y de los hablantes de la lengua estudiada.

Mi horizonte de comunicación

Para incluir este término es conveniente mencionar un hecho social: la implantación de políticas lingüísticas y culturales dirigidas a mejorar la convivencia con los residentes extranjeros en Canadá –explica Patricia Tomic– parece no impedir aún que éstos reciban un tratamiento desigual: “La minusvaloración de una persona debido a su acento sigue siendo hoy una realidad”. Entre las causas de esta situación se encuentra, señala la autora,²⁶ “una forma dominante de pensamiento que reafirma el ser blanco y hablante nativo de inglés como rasgos de superioridad frente al hablante de inglés como segunda lengua”.²⁷

No es imposible imaginar, en dicho contexto, que el aprendiente adopta una posición consciente tanto del valor que tiene la lengua-cultura extranjera que aprende como del grado de perfección que quiere alcanzar en el uso de aquella –en este caso, centrado en la expresión

²⁶“The devaluation of a person because of his or her accent continues to be an issue today”, Patricia Tomic, “The Colour of Language: Accent, Devaluation and Resistance in Latin American Immigrant Lives in Canada”, p. 6.

²⁷“A dominant way of thinking that reaffirms whiteness and the native speaker of English over the speaker of English as second language”, *ibid.*, p. 18.

oral. Para ello, el docente (profesor, orientador...) trabaja con él teniendo en mente varios objetivos bien definidos: en primer lugar, deconstruir sus representaciones sobre la comunicación en lengua-cultura extranjera y acerca del *acento* en particular; en segundo lugar, valorar sus capacidades y sus deficiencias reales, en especial aquellas que dificultan o imposibilitan la comunicación; y en tercer lugar, construir una propuesta de desarrollo de su eficiencia comunicativa²⁸ que establezca metas realizables y congruentes con su proyecto de formación y de ejercicio profesional. En seguida, el docente propicia que quien aprende establezca su *horizonte de comunicación*, es decir, elija las situaciones en las cuales actuará como interlocutor y defina el grado de *maîtrise* con el cual desea participar en estas actuaciones. Ubicado en su *horizonte de comunicación* (nunca será igual el de un administrador que el de un literato), el aprendiente no se inquieta por prácticas cuestionables como la *hipercorrección*, ya que se asume como hablante nativo de su lengua materna y poseedor de un bilingüismo eficaz (cualidad que su interlocutor no siempre posee). En este punto de equilibrio, en el cual la *asimetría* entre el hablante nativo y su interlocutor se equilibra, un cliché como “aprender inglés es ‘indispensable’” se puede desplazar por una consideración como la siguiente: “Mi elección consiste en aprender a interactuar con inter-

locutores anglohablantes en relaciones comerciales porque éste es el medio en el que realizaré mi carrera”.

Conclusión

El aprendiente de una lengua-cultura extranjera es susceptible a los efectos de clichés y lugares comunes que le impiden tomar una decisión consciente en cuanto a la importancia que una lengua-cultura extranjera puede tener en su formación y en su actividad profesional. En el ámbito académico, la *hipercorrección* en general y la *hipercorrección fonética* en particular son prácticas que afectan su espontaneidad y que lo desorientan al valorar su eficiencia comunicativa. Al mismo tiempo, elegir la conservación de su *acento* durante el aprendizaje y usar la lengua-cultura elegida debe ser una decisión consciente de su parte, pues esto concierne a su identidad.

Por otra parte, la idealización de las manifestaciones culturales de la lengua-cultura estudiada debe ser matizarse por una aproximación objetiva de la realidad de los países donde se habla esta lengua. Dicho acercamiento permitirá detectar los ámbitos que el aprendiente pueda considerar susceptibles de integrar a su propia cultura, pues no es aventurado pensar que la finalidad del aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras es enriquecer con elementos “ajenos” la propia lengua y la propia cultura (y no sustituir unas por otras).²⁹

²⁸Para una lista de los elementos que podrían ser considerados en un proyecto amplio e incluyente, consúltese Ociel Flores, “Devenir un scripteur efficace en milieu universitaire non-francophone: orientations pour la conception et la réalisation d’un projet d’écriture”, *Défis d’écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l’université*, pp. 105 y siguientes.

²⁹En este contexto, adquiere sentido la pregunta que hace Geneviève Zárata: “¿La institución en la que usted enseña representa los valores de su propio país o los del país cuya lengua enseña?” [“L’institution où vous enseignez représente-t-elle

Los conceptos *umbral de la comunicación* y *horizonte de comunicación* pueden resultar útiles para establecer metas de producción oral deseables y alcanzables fuera de una inmersión total –situación que corresponde a las universidades mexicanas– y, ante todo, para formar un aprendiente que conoce la medida en que la lengua-cultura extranjera elegida habrá de participar en su formación como profesional y como persona.

Para dar seguimiento a esta argumentación se propone una ficha didáctica (véase anexo I), apoyada en emisiones publicadas por sitios internet (las menos “artificiales” para explicar las situaciones de comunicación reales que interesan el propósito de este trabajo; véanse anexos I y II), con la intención de iniciar una reflexión sobre la sobrevaloración del *acento* como elemento decisivo en la comunicación entre hablantes de distintas lenguas-culturas y, en consecuencia, reconsiderar los riesgos de la *hipercorrección* y la *idealización del imaginario*. Esta actividad ayudará a los aprendientes a delimitar su propio *horizonte de comunicación*.

Bibliografía

- Asher, R. E. et al. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Pergamon Press, 1994.
- Champagne-Muzar, Cécile y Johanne S. Bourdages. *Le point sur la phonétique*. París, CLE International, 1998.
- Cornaire, Claudette y Claude Germain. *La compréhension orale*. París, CLE International, 1998.
- Dubois, Jean et al. *Dictionnaire de Linguistique*. París, Larousse, 1973.
- Fábregas, Andrés. “De una educación para la asimilación a una educación intercultural: el caso mexicano”. Trejo Sirvent, María Luisa et al. *Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas*. Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.
- Flores, Ociel. “Devenir un scripteur efficace”, Yvonne Cansigno et al. *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Université de Sherbrooke, 2010.
- Zárate, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. París, Didier, 1995 (Collection CREDIF).

Hemerografía

- Behrmana, Alison y Ali Akhund. “The Influence of Semantic Context on the Perception of Spanish-Accented American English”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 56, octubre 2013.
- Deprez-Sims, Anne-Sophie y Scott B. Morris. “Accents in the workplace: Their effects during a job interview”. *International Journal of Psychology*. 45 (6), 2010.
- Tomic, Patricia. “The Colour of Language: Accent, Devaluation and Resistance in Latin American Immigrant Lives in Canada”. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 45, núms. 1-2, 2013.

les valeurs de votre propre pays, ou celles du pays dont vous enseignez la langue?"]], *op. cit.*, p. 26.

Cibergrafía

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/petit-n%C3%A8gre/59971> (consultado el 18 de diciembre de 2013).

Nadia, "Hispanohablantes platicando inglés, ¿acentos vergonzosos o sexies?". *Mosalingua, Learn words, enjoy the world*, 4 de mayo de 2013. [http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-](http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-acentos-vergonzosos-o-sexies/)

[acentos-vergonzosos-o-sexies/](http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-acentos-vergonzosos-o-sexies/) (consultado el 18 de diciembre de 2013).

Warnholz, Margarita. "Poblaciones y lenguas indígenas de México: una riqueza difícil de cuantificar". *Mundo indígena* (Suplemento de *Milenio* y *Sepradi*), núm. 2, 8 de agosto de 2008. <http://www.redindigena.net/mundoindigena/n2/pag1.html> (consultado el 18 de diciembre de 2013).

ANEXO 1

El acento y la eficiencia comunicativa

Objetivos

El alumno debatirá acerca de la importancia que debe atribuirse a la presencia o ausencia de su propio *acento* al comunicarse en una lengua-cultura extranjera.

Materiales

Discursos y diálogos publicados en direcciones electrónicas de internet.

Actividades

1. Escuchar los discursos del presidente ecuatoriano Rafael Correa y del ex presidente mexicano Felipe Calderón publicados en el siguiente sitio, con un título por demás sugerente: *Hispanohablantes platicando en inglés, ¿acentos vergonzosos o sexies?*: <http://www.mosalingua.com/es/hispanohablantes-platicando-ingles-acentos-vergonzosos-o-sexies/>
2. Reflexionar sobre los siguientes aspectos:
 - ¿Es comprensible el discurso?
 - ¿Provoca el acento del conferenciante la reprobación del auditorio?
 - ¿Parece el éxito del discurso disminuido por el acento del conferenciante?
 - ¿Cuál es tu opinión en torno de la conservación o la pérdida de tu acento al hablar en una lengua extranjera?
3. Observa ahora el discurso en español de un comerciante estadounidense exitoso, en México (anexo 2).
4. Contrasta tu opinión con la de tus compañeros y la de tu profesor.

ANEXO 2

Éste es un documento original tomado de un sitio llamado *Mercado libre*: (http://articulo.mercadolibre.com.mx/MLM-431800206-lampara-de-alberca-54-w-led-con-remote-con-transformador-_JM (consulta: 11 de noviembre de 2013), en el que un vendedor de lámparas para albercas orienta a sus posibles compradores. El discurso escrito corresponde perfectamente a las producciones orales, al entrar en contacto telefónico con el vendedor.

La *eficiencia comunicativa* del vendedor está muy por encima de su competencia lingüística; sin embargo, la comunicación—y la compra venta—se lleva a cabo sin incidentes.

Preguntas al vendedor*

Pregunta:



Tiempo aproximado de respuesta: 24 minutos

1. Pregunta:

si la alberca tiene de un lado 140 mts. y del otro 175 mts y estan a un nivel de 120 mts las 4

Respuesta:

entonces ..claro que si puedes re- emplazar ..toda de su lamparas chico por las lamparas de lujo de nosotros ...el instalacion es muy facil ...en nuestras lamparas traer un kit completosolo tu va necesita compra unas taquetes y tornillos de acero inoxidable para tu instalacion..- Hace un día.

2. Pregunta:

Hola, muy buena día perdone mi ignorancia yo tengo las lamparas de empotrar en la pared de la alberca cuando se funde el foco se cambia es uno pequeño mi pregunta estas servirían para quitar las que tengo y poner estas que usted tienen????

Respuesta:

Claro que si. nosotros cambiamos mas de 100 focos chico cada ano por nuestras.. que profundidad estan su foco ahora??? abajo del nevil de agua normal? - Hace un día.

* Nota del editor. Se mantiene la escritura con la redacción original, respetando la narración escrita entre vendedor y comprador.

3. Pregunta:

por último , cuando tarda el envío al df y cuando cobras? -todo lo puedo pagar por ese medio verdad? Saludos.

Respuesta:

Va ser 6398.00 mas 300 de envío.. 6 698.00 en total si puedes usar mercado pago per con este pago // nosotros requiere un copia del credencial de elector y el RFC y una comprobante de domicilio de el dueño de la cuenta en mercado libre.... Con este yo sabes eres real.. gracias - Hace cuatro días.

4. Pregunta:

Si tienen y aceptan mercado pago necesito 2 piezas - saludos

Respuesta:

Si ...tengo in mano y yo acepto mercado pago - Hace cuatro días.

5. Pregunta:

Disculpe se puede pagar a la entrega?

Respuesta:

NO AMIGO NOSOTROS NO OFERECE ESTE SERVICIO.....Pero hasta hoy vendmos mas de 1500 lamparas en Mexico ..estamos en mercado libre por mas de 10 años// ver nuestras calificaciones //puedes compra con confianza con nosotros/// - Hace cinco días.

6. Pregunta:

Hola, necesito dos lámparas por lo que leo en tus contestaciones me sirve un transformador este transformador donde se instala y si se conecta a una pastilla de cuantos watts en cuanto sale con envío a Córdoba, Ver., y en que tiempo llegan

Respuesta:

El transformador tu meta centro de carga apagador normal transformador lamparas ...el transformador esta 160 watts ... tenemos en stock las lamparas entonces .. se salir es mismo día que yo recibe el depósito a me cuenta de banco...normalmente es 2 días a cordoba. y costo de 300 pesos por los dos ..el kit viene completo y con instrucciones por instalar ... - Hace cinco días.

7. Pregunta:

Cada lámpara viene con su control remoto y su transformador? Si te compro 3, vienen cada una con un transformador y con su propio control Enviado desde MercadoLibre para Android

Respuesta:

Un control remoto corre dos lamparas ...entonces tu va necesitta 2 transformador y ya esta incluido...cada una viene con su remoto...pero con una remoto puedes controlar cada una de las lamparas...son iguales.. o tambien puedes controlar con un apagador normal toda de los modos por los 3 lamparas.. - Hace seis días.

8. Pregunta:

Disculpe, se puede hacer el pago a meses con tarjeta???

Respuesta:

Puedes me pago hasta mercado pago ..ellos tienen un plan como este... - Hace seis días.

9. Pregunta:

Hola, el control de la lámpara sirve para encenderla y controlar el show de luces???

Respuesta:

Exactamente ..y también puedes controlar solo con una apagador// - Hace seis días.

9. Pregunta:

OK, PARA UNA ALBERCA DE CHICA DE 4 X 7 Y 1.20 DE PROFUNDIDAD, SE ILUMINARIA BIEN SOLO CON UNA LAMPARA DE ESTAS???

Respuesta:

Se va illunar bien pero normalmente yo remcomendo dos... una a cada lado de los pareds que midi 4 metros..pero yo tengo clientes que illninar albercas mas grande de tuyo con 1 lampara...y ellos son contento - Hace 16 días.