

## ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE CRITICALIDAD DE ERRORES, INTELIGIBILIDAD Y COMPRENSIBILIDAD

LEOPOLDO WIGDORSKY

Universidad Técnica del Estado - Santiago

Uno de los hechos maravillosos acerca del lenguaje es el que, a pesar de las diferencias dialectales e idiolectales, podemos entendernos. Es así como, excepto en asuntos marginales, se comprenden el madrileño y el santiaguino, el profesor y el campesino, el joven y el viejo, el "gango-so" y el atropellado para hablar —para citar sólo casos simples. Si decimos, en la forma popular chilena, [tenémoh kín:oh], no le costará mucho al hispanohablante no chileno, incluso al lego en asuntos del lenguaje, entender "tenemos que irnos"; y lo mismo ocurre —claro está— con las variantes sintácticas ("No dijo nada más/No dijo más nada") y las léxicas ("¿Dónde dejaste el auto?"/"¿Dónde dejaste el carro?"). Algo semejante acontece con la increíble capacidad que todos tenemos para descifrar errores de formación, por ejemplo:

- "Ese auto nunca lo había visto *otra vez*" (= antes)
- "Yo le *pidé* a Amaya doscientos sobres" (= pedí)
- "Alguien que lo *sape* mantener y cuidar" (= sepa, sabe)
- "El *alemante* era arrogante y cruel" (= alemán comandante).

Lo anterior destaca la importancia de definir una lengua como un conjunto de dialectos, un dialecto como un conjunto de idiolectos e —incluso— un idiolecto como un conjunto de "registros" sensibles al contexto de situación. Las frecuentes y amplias intersecciones de conjuntos y subconjuntos serían, precisamente, las que permitirían contar con umbrales de inteligibilidad generalmente muy altos.

Desde otro punto de vista, nuestra habilidad para descifrar mensajes lingüísticos estaría en proporción directa con el número de dialectos geográficos y/o sociales que sabemos hablar y con el número de "roles" que habitualmente desempeñamos —en otras palabras, con nuestro nivel de educación. De lo anterior también se sigue el que, al inventario de destrezas que constituyen nuestra "competencia" lingüística, habría que agregar nuestra habilidad para soslayar o rectificar errores de formación.

Todos los casos anteriores se refieren a fenómenos de estructura patente. Igualmente o más fascinantes son los diálogos en que los participantes hablan de cosas diferentes —verdaderos "diálogos de sordos"— pero, finalmente, logran comprenderse. Para no citar los casos muy conocidos en que "se quiso decir" una cosa pero "se dijo" otra.

Este verdadero juego de adivinanzas, de aproximaciones o hipótesis sucesivas al contenido del mensaje, siempre presente (en mayor o menor grado) en toda comunicación lingüística, es verdaderamente extraordinario.

Hasta ahora nos hemos referido a la comunicación entre hablantes de una misma lengua. La inteligibilidad resulta particularmente interesante de estudiar cuando uno de los participantes, al menos, es extranjero a una lengua. Este es el tema del presente trabajo, circunscrito al uso del inglés por chilenos, teniendo a angloparlantes como escuchas.

Centrándonos en sólo una de las "destrezas básicas", la "producción oral", nuestra perspectiva es la del escucha. En otras palabras, en lugar de preguntarnos

(como es lo habitual) si pronunciamos, comprendemos y formamos bien la lengua extranjera —comparándonos con un modelo abstracto—, nos preguntamos hasta qué punto nos descifran y comprenden los oyentes nacidos a dicha lengua y cuáles de los errores son “críticos”, es decir, interfieren en mayor o en menor grado en la comunicación. En mayor detalle, nos interesan cuestiones como las siguientes:

- ¿Hasta qué punto los nacidos al inglés descifran y comprenden a los hablantes de inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuáles y cuántos errores podemos cometer sin que ello afecte nuestra capacidad para darnos a entender?
- ¿Cuáles de nuestros errores impiden la comunicación con los nacidos al inglés y cuáles nos dan meramente un “acento extranjero”?
- ¿Cuáles de nuestros errores, aun cuando no críticos total o parcialmente, no son “aceptables” por los nacidos al idioma?
- ¿Cuál es la incidencia del contexto de situación, la experiencia general del oyente y otras variables extralingüísticas en el descifre y en la comprensión de lo que decimos?

Las respuestas a preguntas como las planteadas son de gran importancia teórica y práctica para el desarrollo de las destrezas comunicativas, particularmente para la fijación de objetivos y selección de contenidos en la enseñanza de lenguas a nivel de escuela secundaria. Nos atrevemos a afirmar que la disatisfacción generalizada con los resultados de la enseñanza de lenguas se debe, en gran medida, a que no se sabe precisamente para qué se las enseña (en las escuelas y liceos, al menos), lo que a su vez es consecuencia parcial de nuestro desconocimiento de lo que podemos denominar “umbrales de tolerancia” de los escuchas nacidos a la lengua que deseamos enseñar.

Idealmente, debiéramos haber trabajado con varias lenguas, con más de un dialecto de cada una de ellas y con diversas situaciones comunicativas. Obvias razones de carácter práctico nos obligaron a circunscribir nuestra investigación a escuchas de un dialecto de una lengua: todos nuestros escuchas o “jueces”, a ex-

cepción de los integrantes de dos grupos de control, fueron hablantes de lo que se denomina “Received Pronunciation”, es decir, de inglés estándar del sur de Inglaterra. Estimamos que nos fue posible controlar en forma bastante satisfactoria variables exógenas tales como la inteligencia, el conocimiento de lenguas extranjeras, las actitudes negativas hacia los extranjeros y los defectos auditivos. Para estos efectos, contamos con diez “jurados” de diez o doce “jueces” cada uno.

Estos jurados debieron pronunciarse sobre diversos aspectos relativos a la “inteligibilidad” y la “comprensibilidad” de los hablantes; éstos fueron quince chilenos, estudiantes universitarios de inglés, de diverso rendimiento (formalmente medido) en el idioma. Como en el caso de los escuchas ingleses, también hubo aquí control satisfactorio de las variables exógenas.

La situación se redujo a la narración espontánea, en un período de 30 a 60 segundos, de quince (una por hablante) “tiradas mudas” de tono humorístico, tema impredecible y complejidad equivalente.

Entre los temas relativos a la “inteligibilidad” y a la “comprensibilidad” de los hablantes, se cuentan el grado de “criticalidad” de los errores en que incurrieron y la gramaticalidad y la aceptabilidad de sus enunciados. Estimamos que los resultados obtenidos nos permiten formular algunas hipótesis que creemos pueden ser de interés.

La primera de ella se refiere, precisamente, a la diferencia que existiría entre lo que hemos denominado “inteligibilidad” (cuya contrapartida en el escucha es el mero descifre, con mínima intervención del contexto e inferencia virtualmente nula) y “comprensibilidad” (cuya contrapartida en el escucha es la comprensión, donde el contexto y la experiencia del oyente son muy importantes y en la cual la inferencia es grande). Las proporciones para ambas, en la muestra de chilenos que usaron el inglés como idioma extranjero, fueron las siguientes:

Inteligibilidad	66,73%	de los textos
Comprensibilidad	71,53%	de los textos

donde destaca la ausencia de correlación entre ambas escalas ( $r_s = -0,129$   $p > 0,10$ ). Es decir, no es posible prede-

cir el valor en una escala basándose en un valor conocido en la otra. Esta ausencia de correlación se hace mucho más notoria si se elimina de la muestra al peor hablante, en realidad bastante atípico en su conjunto.

A primera vista, sorprende que la "comprensibilidad" haya sido mayor que la "inteligibilidad". Sin embargo, una consideración más detallada de las diferentes ponderaciones de los factores comunes a ambas nos permite reconciliarnos con este hallazgo. Es así como pareciera ser que, en tanto que los factores más generales (tales como experiencia global del escucha y cantidad de contexto de situación) tienen una incidencia mayor en la "comprensibilidad", los factores más específicos (v.gr., grados de divergencias estruc-

turales entre ambas lenguas, grados de inestabilidad de sus sistemas y subsistemas, nivel de ruido) parecen pesar en mayor grado sobre la "inteligibilidad".

La segunda hipótesis (que, en realidad, apoya la que mantenemos en primer término), se refiere a la eficiencia comparativa del grupo hispano-parlante en inteligibilidad y comprensión del inglés. Un análisis de las cifras que damos a continuación nos permite concluir que su "comprensibilidad" es bastante buena si se la compara con el grado de comprensión promedio de hablantes, cuya lengua materna era el inglés (evaluados por "jueces" hablantes del mismo dialecto del inglés), en tanto que su "inteligibilidad" aparece como apenas aceptable:

	<i>Inteligibilidad media, en %</i>	<i>Comprensibilidad media, en %</i>
Hablantes chilenos, jueces ingleses	66,7	71,5
Hablantes ingleses, jueces ingleses	79,0	86,7
Significancia, p	< 0,10 > 0,5	< 0,02

Lo anterior es más notable todavía si se considera que nuestros hispano-parlantes cometieron muchos y (pedagógicamente) graves errores en el inglés, que virtualmente no emplearon recursos fáticos (lo que parece ser una de las características del empleo de una lengua por extranjeros) y que las técnicas de elicitación que empleamos no permitieron la intervención de señas co- ni extralingüísticas, tales como gestos y contextos estereotipados.

Nuestra tercera hipótesis mantiene que, en igualdad de condiciones, los nacidos a un idioma tienen mejores posibilidades

que los extranjeros a dicho idioma, cuando se trata de descifrar y comprender a otros extranjeros que empleen el mismo idioma oralmente. En apoyo de esta hipótesis, citamos los resultados obtenidos con un grupo de control constituido por "jueces" quienes, al igual que los hablantes, eran extranjeros al inglés (pero no hablantes ni conocedores de lenguas neolatinas). Fue interesante constatar que tanto en descifre como en comprensión su rendimiento fue significativamente menor, en promedios, que el de los jueces de habla inglesa:

	PORCENTAJES PROMEDIOS	
	<i>Descifre</i>	<i>Comprensibilidad</i>
Jueces de habla inglesa	66,7	71,5
Jueces extranjeros al inglés	62,9	67,5
U	85,0	92,5
p	< 0,05	< 0,05

Esto se relaciona con el hallazgo efectuado por Spolsky, hace algún tiempo, que el ruido afecta en menor grado a los escuchas nacidos a un idioma que a los extranjeros al mismo. Lo anterior no debe sorprendernos toda vez que es lógico suponer que el hablante nativo normalmente posee una capacidad mayor que el extranjero para detectar errores de formación en su lengua nativa, corregirlos y adelantar hipótesis interpretativas de un mensaje.

Nuestra cuarta hipótesis sostiene que no hay correlación entre inteligibilidad y aceptabilidad, entendida ésta como sinónima de "uso dialectal y situacional normal". Con el objeto de estudiar este punto, sometimos 31 enunciados (la mayor parte de ellos de formación dudosa), extraídos de los relatos que constituían nuestra muestra principal, a la consideración

de 3 "jurados" compuestos por ingleses, todos ellos hablantes de la "norma culta" considerada en este trabajo. Uno de los jurados debió pronunciarse por la inteligibilidad de los enunciados, otro por su aceptabilidad y el tercero por su gramaticalidad. Los índices de correlación obtenidos para aceptabilidad e inteligibilidad fueron  $r_s = 0,210$  y  $r = 0,556$ , ambos con  $p > 0,10$ , es decir, señalaron ausencia de correlación. Por otra parte, y como era de esperar, se obtuvo buena correlación positiva entre inteligibilidad y gramaticalidad, i.e.,  $r_s = 0,708$  y  $r = 0,723$ , ambos con  $p = 0,002$ .

Estudiadas las votaciones de los diversos jurados, se pudo constatar que la inteligibilidad resultó mayor que la gramaticalidad y ésta superior a la aceptabilidad:

	<u>X</u>	<u>D.S.</u>	<u>Sk</u>
Inteligibilidad	68,00	13,90	— 1,51
Gramaticalidad	54,55	32,95	— 1,49
Aceptabilidad	36,42	21,43	— 4,84

Ya habíamos constatado, por otra parte, que era más fácil ser comprendido que descifrado cuando se habla una lengua extranjera, es decir, que la "comprensibilidad" era mayor que la "inteligibilidad". En otras palabras, el hecho que uno emplee construcciones extrañas o "mal formadas" cuando habla una lengua extranjera no parece ser obstáculo —necesariamente— para que se le descifre ni, menos aun, para que se le comprenda. Por otra parte, deseamos destacar el alto grado de asimetría revelado por el jurado encargado de pronunciarse por la aceptabilidad de los enunciados.

Tampoco hubo correlación entre la "inteligibilidad" y la "comprensibilidad" de nuestros hablantes extranjeros al inglés, por una parte, y lo que podríamos denominar su "rendimiento formal" en dicho idioma, por otra —no obstante el empleo de estrategias e instrumentos de medición bastante refinados (combinación de pruebas objetivas estandarizadas a nivel mundial y opiniones de "jurados" conforme a pautas muy afinadas).

Los coeficientes de correlación obtenidos fueron los siguientes:

	<u>r</u>	<u>r<sub>s</sub></u>	<u>p</u>
Prueba oral subjetiva y prueba (escrita) objetiva	0,973	—	= 0,001
Prueba objetiva e inteligibilidad	0,433	0,441	> 0,10
Prueba objetiva y comprensibilidad	0,265	0,127	> 0,10

Esto no sorprende, en realidad, por cuanto aun las mejores pruebas son débiles en la evaluación de las destrezas orales, especialmente desde el punto de vista del oyente nacido al idioma extranjero que se pretende medir. Las implicaciones pedagógicas de este hallazgo son obvias.

Nuestra sexta hipótesis se refiere a los efectos, en la inteligibilidad, de una sola repetición de los textos, mediante dictado. Aquí fue posible constatar que los puntajes de inteligibilidad aumentaron sólo en un 8,4% ( $x = 66,7\%$  a  $x = 75,1\%$ ) en el segundo dictado, incremento que no resultó ser significativo ( $U = 91$   $p > 0,10$ ). Por lo demás, un análisis algo más detallado reveló que el leve incremento en la inteligibilidad se debió a los mejores tres puntajes del primer dictado (87%, 82% y 86%), todos los cuales subieron a un 100% en el segundo dictado. En general, los textos no variaron en inteligibilidad en el segundo dictado; cuatro textos (tres de ellos de los puntajes iniciales más bajos) resultaron ligeramente menos inteligibles con la repetición.

Al margen de las hipótesis precedentes, el recuento y análisis de los errores cometidos por nuestros hispano-hablantes en la emisión del inglés como idioma extranjero nos proporcionaron cifras y otros datos que estimamos de interés.

Por de pronto, cabe señalar el hecho de que raras veces se presentaron errores en forma aislada; por lo general, en un solo punto del discurso concurrieron dos o más errores, lo que hizo necesario ir a la síntesis de errores "puros" y someterlos, debidamente contextualizados lingüísticamente, a la consideración de seis "jura-

dos", con el objeto de establecer si eran o no "críticos" a la inteligibilidad (Resolvimos circunscribir la "criticalidad" a la inteligibilidad toda vez que la comprensibilidad depende en gran medida, como ya lo decíamos, de variables extralingüísticas cuyo control es muy difícil). Estrictamente, la "criticalidad" es cuestión de grados —al igual que la inteligibilidad, la comprensibilidad, la aceptabilidad, etc.; por razones de economía de tiempo, en este trabajo procedimos en forma dicotómica o semidicotómica. Consideramos "crítico" al error que, en forma aislada, no logró ser descifrado por 30% o más de los jueces. Esta proporción no es arbitraria; corresponde, hechas las correcciones del caso, a los umbrales de inteligibilidad obtenidos por los grupos de control para hablantes y "jueces" nacidos a un mismo dialecto (tanto para el inglés como para el castellano). En el terreno de la pronunciación, calificamos los errores como "parcialmente críticos" cuando fue necesaria la decisión de dos o más jurados y la cifra promedio obtenida estuvo cercana al 70% de inteligibilidad; para los efectos de las conclusiones, los errores "parcialmente críticos" fueron sumados a los errores "críticos", según se verá más adelante.

El "corpus" nos proporcionó 256 errores —"tokens", es decir, "fichas" o "muestras"— 176 errores de pronunciación, 61 (morfo) sintácticos y 19 "semánticos". De ellos, resultaron "críticos" sólo 27, 5 y 2, respectivamente, es decir, 34 en total (13,3%); si a éstos agregamos los 39 errores "parcialmente críticos" de pronunciación, el porcentaje precedente sube a 28,5%, proporción todavía baja:

*Criticalidad de los errores ("tokens")*

<u>Errores de</u>		<u>Críticos</u>	<u>Parcialmente críticos</u>	<u>No críticos</u>	<u>Totales</u>
Pronunciación,	N	27	39	110	176
	%	15,3	22,2	62,5	100,0
(Morfo) sintaxis,	N	5	—	56	61
	%	8,2	—	91,8	100,0
Semántica,	N	2	—	17	19
	%	10,5	—	89,5	100,0
Totales,	N	34	39	183	256
	%	13,3	15,2	71,5	100,0

Considerados como "tokens" ("fichas"), los errores de pronunciación resultaron ser los más numerosos y, también, los más críticos para la inteligibilidad. A mucha distancia, tanto en cuanto a cantidad como a porcentaje de criticidad, quedaron los errores semánticos y los (morfo)sintácticos; éstos, más numerosos pero relativamente menos críticos que aquéllos.

Un análisis algo más delicado, consistente en la agrupación de errores en ca-

#### Criticidad de los errores ("tipos")

Errores de		Críticos	Parcialmente	No crí-	Totales
			críticos	ticos	
Pronunciación,	N	16	13	44	73
	%	21,9	17,8	60,3	100,0
(Morfo)sintaxis,	N	4	—	24	28
	%	16,7	—	83,3	100,0
Semántica	N	1	—	6	7
	%	14,3	—	85,7	100,0

La mayor criticidad de los errores de pronunciación se explicaría —a nuestro juicio— por el hecho de que, en muchos casos, son el origen de errores aparentemente sintácticos o semánticos. Tenemos muchísimos ejemplos al respecto; bástenos, por economía de espacio, con *\*speak* por *speaks*, *\*ear* por *hear* o *here*, *\*share* por *chair*, *\*boat* por *vote*, *\*plate* por *played*, *\*goat* por *coat*, *\*sin* por *think*, y tantos otros.

Solamente un tipo (14,3%) de error semántico, consistente en la substitución de ítem léxicos, resultó crítico; no ocurrió lo mismo con los seis tipos restantes que, más o menos arbitrariamente, incluimos en la categoría de "error semántico": los errores de "colocación", de consistencia intra-dialectal, idiomáticos, presupositivos, "estilísticos" y de restricción coordinativa. Nos atrevemos a formular la hipótesis de que cuanto más "alto" un error semántico tanto menos específico de cada lengua y, por lo tanto, más susceptible de descifre.

Aun cuando prácticamente todos los errores sintácticos predecibles (secuencia, afijos, preposiciones, etc.) aparecieron en

tegorías ("types" o "tipos") relativamente tradicionales en las gramáticas pedagógicas, confirmó la primacía absoluta de los errores de pronunciación pero dio importancia algo mayor (no significativa, estadísticamente) a los errores sintácticos —o morfo-sintácticos, si se prefiere un término más tradicional— respecto de los errores semánticos, toda vez que ahora los errores sintácticos resultaron no sólo más numerosos sino también más críticos que los errores semánticos:

la muestra, sólo un 16,7% de ellos resultó crítico (reducidos a cuatro tipos: omisión de genitivo, violación de las reglas de secuencia temporal, elisión del expletivo *it* y omisión de una desinencia verbalizadora). En mérito de este hallazgo, nos atrevemos a adherir a la hipótesis de que, por su bajo valor informativo, la ausencia de "funcivos" no afecta radicalmente la comunicación. También nos atrevemos a postular que las sintaxis de ambas lenguas (i.e., castellano e inglés) son más semejantes de lo generalmente se reconoce.

Los errores de pronunciación resultaron ser los más críticos (o, más propiamente, los menos no críticos) para la inteligibilidad. Destacaron por su relativamente alto nivel de criticidad los errores prosódicos tales como las sílabas epentéticas (el único error totalmente crítico), el desplazamiento del acento léxico, el desplazamiento del acento de sirrema, la pausa indebida y la reducción vocálica donde no correspondía hacerla —todos ellos sólo parcialmente críticos; los errores de entonación constituyeron la excepción a lo recientemente expuesto, toda

vez que, contrariamente a lo que afirman muchos autores de textos de estudio, no resultaron críticos en absoluto.

Respecto de los errores que afectaron a los "segmentos", sólo 6 de 23 (26,1%) tipos de errores relativos a las vocales y 7 de 36 (19,4%) tipos de errores relativos a las consonantes resultaron totalmente críticos, a los cuales sería necesario agregar criticalidad parcial semejante (13,0% y 13,9%, respectivamente) en ambos casos. Las sustituciones fonéticas demostraron ser igualmente críticas que las fonemáticas, y muchos errores generalmente considerados "serios" resultaron no ser críticos. El inventario de los errores cometidos, como también la indicación de su grado de criticalidad, escapa —a nuestro parecer— al interés de gran parte de los lectores, específicamente de quienes no son profesores de inglés. Más que entrar en detalles, hemos querido destacar aquí el concepto de criticalidad (ciertamente válido para la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera) y plantear la duda respecto de asuntos que los profesores de idiomas estimamos axiomáticos o incontrovertibles, cual sería el caso de la "importancia" o "gravedad" de ciertos errores.

Cabe recordar, por otra parte, que nuestros "jueces" anglo-parlantes dieron fallos bastante dispares en cuanto a la gramaticalidad y —especialmente— la aceptabilidad de los enunciados "dudosos", lo que parece brindar apoyo a la opinión de que, en este asunto al menos, no podemos confiarnos totalmente en la "intuición del hablante nacido al idioma".

Nuestros hallazgos en cuanto a la criticalidad de los errores detectados pueden ser interpretados de varias maneras. Por una parte, la escasa criticalidad de los errores sintácticos y semánticos (e, incluso, de los errores fonológicos) parece indicar que, en las escuelas y liceos, debiéramos preocuparnos más de la "fluidez" (o, si se prefiere, de la "competencia comunicativa") que de la "exactitud". Conviene señalar, aquí mismo, que muy distinta es la situación cuando se trata de

formar profesores de lenguas o traductores-intérpretes, toda vez que se espera que un especialista sea exacto y seguro.

Por otra parte, la criticalidad relativamente mayor de los errores de pronunciación estaría señalando un descuido en la enseñanza-aprendizaje de este aspecto, posiblemente motivado por orientaciones didácticas que se han venido preocupando en forma casi exclusiva de lo receptivo, primero, y de lo situacional, en tiempos más recientes.

Resumiendo, estimamos que —sin descuidar lo "manipulativo", particularmente en el terreno de la pronunciación— se debiera estimular al estudiante de lenguas para que emplee, tratando de comunicarse, lo mucho o poco que haya aprendido en sus cursos regulares. Como lo sugeríamos ya en 1972, puede que sea necesario dividir la hora de clase de idioma extranjero en dos "tiempos", uno dedicado a la "exactitud" (i.e., ejercicios "manipulativos") y otro a la "fluidez" (i.e., comunicación) y —lo que es muy importante— que el estudiante sepa claramente lo que se espera de él en cada uno de los "tiempos".

Esta es una posición en que coinciden muchos especialistas modernos y no pocos de hace algunas décadas y que —creemos— ha sido captada brillantemente por von Passel en su "Defensa de la enseñanza de lenguas en los colegios secundarios" (1974) cuando afirma que "Un objetivo básico de la enseñanza es crear una actitud tolerante hacia los errores propios".

Estimamos, al igual que muchos que se han preocupado de este asunto, que gran parte de los procedimientos didácticos que se emplean habitualmente son disfuncionales al estímulo que espera el estudiante y, por consiguiente, a la finalidad misma de aprender una lengua extranjera para quien no pretende ser un especialista en ella. Este tema es de particular importancia en países que, como el nuestro, deben optimizar sus recursos o sufrir serias consecuencias en forma inmediata.

BIBLIOGRAFIA

SPOLSKY, BERNARD. 1968. "What does it Mean to Know a Language or How do you Get Someone to Perform his Competence?" comunicación a la Segunda Conferencia Internacional sobre Problemas en la Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Universidad de California del Sur.

VAN PASSEL, F. J., 1974. "Defence of Foreign Language Teaching in Secondary Schools", suplemento al Boletín N° 8 de AIMAV. Bruselas.

WIGDORSKY, LEOPOLDO. 1972. "Accuracy and Fluency". THE ENGLISH LANGUAGE JOURNAL, 3.1. Buenos Aires.

Resumen de los estudios que... sin des- cender lo "manipulativo", particularmente en el terreno de la pronunciación... se debe estimular al estudiante de lengua para que emplee, tratando de comunicar, lo mucho o poco que haya aprendido en sus cursos regulares. Como lo sugiere el autor, puede que sea necesario dividir la hora de clase de idiomas extranjeros en dos "tiempos", uno dedicado a la "exactitud" (i.e., ejercicios "manipulativos") y otro a la "fluidez" (i.e., comunicación) y --lo que es muy importante-- que el estudiante sepa claramente lo que se espera de él en cada uno de los "tiempos".

Esta es una posición en que coinciden muchos especialistas modernos y no pocos de hace algunas décadas y que --como ha sido captada brillantemente por von Passel en su "Defence of the secondary school foreign language" -- es un objetivo (1974) cuando afirma que "Un objetivo básico de la enseñanza es crear una actitud favorable hacia los errores propios".

Estimamos, al igual que muchos que se han preocupado de este asunto, que gran parte de los procedimientos didácticos que se emplean habitualmente son disfuncionales al estímulo que espera el estudiante y, por consiguiente, a la finalidad misma de aprender una lengua extranjera para quien no pretende ser un especialista en ella. Este tema es de particular importancia en países que, como el nuestro, deben optimizar sus recursos o sufrir serias consecuencias en forma im-

mediata. Cabe recordar, por otra parte, que muchos "juces" angloparlantes dicen las palabras dispares en cuanto a la "exactitud" y --especialmente-- la "correctitud" de los enunciados "dudosos", lo que parece brindar apoyo a la opinión de que en este asunto --al menos-- no podemos contentarnos totalmente en la "intuición del hablante nativo del idioma".

Estos hallazgos en cuanto a la criticabilidad de los errores detectados pueden ser interpretados de varias maneras. Por una parte, la escasa criticabilidad de los errores sintácticos y semánticos (e. i. interlógicos) parece indicar que los errores fonológicos (p. e. "fluidez", en las escuelas y liceos, debido a la falta de "competencia comunicativa") que de la "exactitud" que muy debe señalar, aquí mismo, que muy difícil es la situación cuando se trata de