

LOS ERRORES Y LA COMUNICACION: UN SUMARIO

GAIL GUNTERMANN

Arizona State University

El movimiento del desarrollo de la “competencia comunicativa” en la enseñanza de los idiomas extranjeros ha dado origen a varios campos nuevos y ramas fértiles de investigación, a raíz del hecho de que no se definió bien este término antes de intentar llevarlo a la práctica. Se puede afirmar que hoy, más que en cualquier época anterior a nosotros, los educadores y expertos en lingüística aplicada, nos toca asumir la responsabilidad de informarnos acerca de las teorías e investigaciones realizadas en una gran variedad de áreas de estudio, ya sean lingüísticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, neurológicas, filosóficas, en todas sus combinaciones y subcategorías. Aunado a este factor se encuentra el hecho de que las interrelaciones entre las áreas parecen significar que en cualquier tipo de investigación necesitamos tomar en cuenta la información obtenida en otros campos, de manera que, a medida que intentamos encontrar respuestas a las preguntas principales dentro de un área, nos damos cuenta de que el problema no es tan sencillo o aislado como esperábamos. Creo que éste es el actual estado de cosas en este quehacer, el que caracteriza el estudio de la criticalidad de los errores cometidos por los aprendices de un idioma extranjero, al tratar de comunicarse. El propósito de este trabajo es presentar un sumario de este campo de investigaciones en términos de los objetivos, procedimientos y resultados, además de señalar los problemas y limitaciones inherentes a dichas investigaciones, haciendo finalmente algunas recomendaciones generales para futuros experimentos.

Uno de los problemas que surgen en relación al objetivo pedagógico de la comunicación es el dilema de la corrección o no corrección de los errores. Aceptada casi universalmente la teoría de que la gramática del aprendiz pasa por etapas sucesivas en el proceso de asimilación de la gramática completa del hablante nativo adulto, en el que los errores son muestras de tales etapas —necesarios en la adquisición de una nueva lengua— la implicación es que los profesores podemos dejar de angustiarnos por los errores que oímos tan a menudo. Hay quienes sugieren que no corriamos los errores, porque no es “natural”; es más, porque esto podría impedir psicológicamente la adquisición del idioma. Estos especialistas en el estudio de la adquisición del idioma se centran en el aprendiz más que en

los requisitos o necesidades de comunicación. Parecen ignorar al nativo en el idioma, quien tiene la tarea de escuchar y descifrar el mensaje. Este segundo participante en toda situación comunicativa se vuelve centro del enfoque de los estudios de la criticalidad de los errores. El planteamiento que se deriva sugiere entonces que si no debemos corregir todos los errores, se hace necesario al menos algún tipo de guía —una jerarquía de tipos de errores o, en su defecto, algunos conceptos o reglas a seguir— para hacer obvia la necesidad de sacrificar totalmente la corrección en la comunicación, o viceversa.

De una jerarquía de errores podrían resultar otros beneficios también, ya que serviría de base para la especificación de prioridades y secuencias de presentación en la construcción de materiales didácticos y planificación de lecciones, además de que añadiría algo más a los conocimientos sobre la naturaleza de la comunicación intercultural.

Se podría hacer notar, sin embargo, que todavía estamos lejos de poder ordenar los errores en algún idioma de acuerdo a un continuo de criticalidad establecido, ya que hay pasos anteriores imprescindibles que no se han llevado a cabo. Primeramente habría que definir claramente los objetivos y términos, y especificar los factores que comprenden la criticalidad.

Hasta la fecha, la mayor parte de los factores que han sido tomados en cuenta por los investigadores se dividen en dos categorías: la comprensibilidad y las reacciones emotivas de los “jueces” nativos en un idioma dado. Para la primera categoría se han empleado varios términos como si fueran intercambiables, sin distinguir entre “comprensibilidad” (Chastain, 1980; Galloway, 1980; Guntermann, 1978), “interpretabilidad” (Valdman, 1975), “inteligibilidad” (Olsson, 1972) y “tolerancia” (Engh, 1971). En cuanto a las reacciones emotivas, no se sabe cuáles son las que experimentan los hablantes nativos. ¿Sienten irritación? ¿Se ríen? ¿Evalúan al hablante como antipático, inferior, cómico, etc.? También se habla de la aceptabilidad, que se refiere o al grado de semejanza entre un enunciado y la manera en que lo diría el nativo, o a una evaluación de “bueno” o “malo”, “mejor” o “peor”. Tampoco hay unanimidad en cuanto a los elementos estudiados; así encontramos estudios sobre acento, morfología y sintaxis, léxico y estrategias de comunicación (como por ejemplo, el evitar el uso de elementos lingüísticos y, en su lugar, utilizar circunlocuciones, gestos y otros aspectos del contexto extra-lingüístico).

Zuengler (1980), en su reseña del libro de Johansson (1978), señala que este estudioso fue el primero (y todavía el único) en construir una jerarquía de tipos de errores como base para sus investigaciones,¹ padeciendo su obra desafortunada-

¹En la jerarquía hipotética de Johansson figuraban la comprensibilidad, el grado de “irritación” y la frecuencia y generalidad de un error. Las evidencias de sus estudios posteriores indican que la frecuencia y la generalidad en sí no contribuyen a la jerarquía tanto como las dos categorías de percepciones y reacciones de los hablantes nativos.

mente de una confusión de términos, objetivos y procedimientos. Entre los otros estudios sobre el tema, parece que Wigdorsky (1979) ha sido quien ha definido más claramente las distinciones entre inteligibilidad (la facilidad con que se puede descifrar un enunciado), comprensibilidad (que implica la comprensión del contexto lingüístico y sociolingüístico) y aceptabilidad (“ ‘uso dialectal y situacional normal’ ” p. 60).

En vista de esta falta de términos y objetivos claros, no nos extraña el que no se haya podido determinar los procedimientos más válidos y confiables que pudieran proporcionar información sobre las percepciones, de cualquier índole. Para estudiar la comprensibilidad de los errores, se ha sometido a los informantes nativos sonidos y palabras sueltas, series de frases completas grabadas en cintas y frases escritas. Además, los informantes han recibido instrucciones variadas como tratar de interpretar lo que el hablante intentaba decir, evaluar la comprensibilidad de los enunciados individuales u ordenar una serie de éstos de acuerdo a su opinión en relación a la probabilidad de que sean comprendidos.

En el caso de las investigaciones sobre las reacciones emotivas, se ha visto la misma carencia de uniformidad en cuanto a los procedimientos. Algunos han usado pares o pares mínimos de enunciados, solicitando a los jueces que indicaran cuál de los dos les “sonaba mejor” o cuál constituía el error “más grave”. Otros han sometido a los jueces una serie de enunciados, pidiéndoles que los ordenaran según el grado de “molestia” que les causaban. Pero en la mayor parte de las investigaciones los jueces han evaluado cada enunciado en una escala o serie de escalas para medir los grados de amabilidad, inteligencia, cortesía, simpatía, etc., que provocan varios tipos de errores.

A pesar de las limitaciones que evidencian los estudios que se han llevado a cabo, éstos nos ofrecen un conjunto de objetivos, procedimientos y resultados susceptibles de comparar y evaluar que podrían servir de base para el diseño de futuros estudios. Ha habido investigaciones sobre los errores en una gran variedad de lenguas—alemán, español, francés, inglés, japonés—algunas de las cuales serán mencionadas más adelante.

La cuestión principal con la que hay que comenzar es: ¿Cuáles son los factores que intervienen de los que figuran en la criticalidad?, para más adelante preguntarnos: ¿Es posible separar y estudiar los efectos de cada uno individualmente? A pesar de que ha habido mucha especulación (e.g., Ludwig, 1982) sobre la existencia de un traslapo entre comprensibilidad e irritación, algunos estudios han demostrado que la relación no es necesariamente tan estrecha. Albrechtsen et al. (1980), en una investigación sobre evaluaciones de “interlengua” de unos aprendices del inglés, encontraron que sus informantes habían podido hacer evaluaciones independientes en relación al código, mensaje, personalidad y comprensibilidad (p. 192). En el estudio de Chastain de errores en español (1980), se indica que, con la excepción de dos frases, los errores que causaron mayor “irritación” no fueron difíciles de comprender. Wigdorsky, en su investigación (1979), encontró

que no había una alta correlación entre inteligibilidad, gramaticalidad y aceptabilidad (p. 60). Por consiguiente, podemos señalar que tenemos indicaciones de que se pueden estudiar estos factores en forma independiente.

El próximo paso a seguir sería el de identificar y definir más claramente los factores que intervienen en la criticalidad, para más adelante examinar las relaciones entre éstos y los variados rasgos que ofrece el habla de los aprendices. Debido a que no se ha llevado a cabo esta fase del estudio del problema, nos vemos obligados a tratar la comprensibilidad como si fuera sinónimo de inteligibilidad. A continuación, tenemos que subrayar el que muchas veces no se ha distinguido entre comprensibilidad y comprensibilidad *percibida*. ¿Hay alguna diferencia entre ambas? Raisler (1967), en un estudio centrado en las reacciones de un grupo de estudiantes ante dos profesores que dieron la misma conferencia —uno nativo del inglés y otro con acento extranjero— señaló que aunque las dos conferencias ofrecían el mismo grado de comprensibilidad, las percepciones sobre las mismas variaban mucho. Además, los estudiantes consideraron al profesor extranjero menos atractivo y menos amable —a pesar de no haberlo visto— y opinaron que su gramática era incorrecta.

El sumario, a grandes trazos, de otros estudios realizados acerca de otros idiomas y culturas nos podrá dar una mejor idea de los diversos tratamientos que han recibido los variados factores. En cuanto al alemán, podemos señalar que ha habido tres experimentos principales. En 1971, Engh pidió a 150 estudiantes alemanes que escribieran interpretaciones sobre enunciados de escritos en alemán por 63 estudiantes suecos, siendo el modo y el léxico los elementos gramaticales más difíciles de interpretar. En cuanto a los errores en alemán cometidos por estudiantes americanos, se realizaron dos estudios posteriores que analizaron la "gravedad" general de los errores de gramática y vocabulario.

En la investigación de Politzer (1978), una hablante bilingüe grabó sesenta pares de frases (que no eran pares mínimos, sino que diferían tanto en cuanto al contenido como en cuanto al tipo de error) y los sometió al juicio de 146 informantes adolescentes, quienes los escucharon y más tarde indicaron cuál de las dos frases contenía el error más grave. El estudio puso de manifiesto que había diferencias significativas entre los jueces, según su edad, sexo y escuela a la que asistían. Los peores errores fueron los de vocabulario y morfología de los verbos. Delisle (1982) llevó a cabo la repetición del estudio de Politzer aunque con frases escritas, logrando obtener un orden de gravedad significativamente diferente ya que los errores de género, morfología y sintaxis fueron los que destacaron como más graves. La coincidencia entre los resultados de los dos estudios se ve principalmente en la influencia significativa de la edad de los informantes.

En cuanto al español, ha habido tres investigaciones principales. Guntermann (1978) hizo un análisis de los errores de gramática cometidos por treinta voluntarios del Cuerpo de Paz de los Estados Unidos en El Salvador. Preparó una cinta con las voces de voluntarios varones, quienes leyeron 43 frases que representaban

once subcategorías de errores. Treinta miembros de las familias con quienes los voluntarios habían vivido durante su entrenamiento escucharon la cinta y trataron de reformular lo que los voluntarios habían querido decir, siendo las entrevistas grabadas y transcritas durante el mismo día.

De las 1.290 interpretaciones resultantes, sólo 22 por ciento no fueron exactas, aunque las frases grabadas no proveían ningún contexto lingüístico ni situacional que hubiera podido ayudar. Los errores más difíciles de reconstruir fueron los de tiempo y modo de los verbos, y la aplicación fallida de algunas reglas de los usos de *ser*, *estar* y *haber*, mientras que los más comprensibles fueron los de concordancia de adjetivos y sustantivos y la omisión de artículos y preposiciones. Hay que señalar, sin embargo, que los informantes se rieron mucho al oír las frases que contenían errores de concordancia, especialmente cuando el contenido giraba sobre un tema personal, como en el caso de la frase "Yo le dije que estaba muy bonita", pronunciada por un hombre. Además, se encontró que el número de errores en un enunciado no influía para la realización de su reelaboración, excepto en el caso en que se hablaba de las mismas subcategorías (por ejemplo, una frase con dos errores de tiempo y persona no pudo ser comprendida por ningún informante, mientras que otra frase con cinco errores de diferentes tipos no fue mal descifrada por ninguno).

La tercera fase de este estudio analizó las reacciones emotivas de 78 jueces, estudiantes principiantes de inglés, quienes escucharon una cinta que contenía diez pares mínimos de frases con cinco tipos de errores de los más comunes e indicaron cuál de las dos les "sonaba mejor". En general, los errores de concordancia de artículo-sustantivo y persona-verbo fueron menos aceptables que los de tiempo y los de *ser-estar*. El único resultado particularmente significativo fue el que los jueces aceptaban con menos dificultad ($\chi^2 = p < .001$) la omisión de artículos que un error de género.

Una segunda investigación muy interesante en relación al español, se centró en las evaluaciones de 32 jueces profesores-no profesores y nativos-no nativos ante video-grabaciones de diez estudiantes norteamericanos que trataban de comunicarse. Galloway (1980) encontró que los errores de gramática no obstruían en mayor grado la comunicación de ningún grupo, con excepción de repetidos errores de pretérito imperfecto y la confusión de los tiempos verbales. Hay que notar que las evaluaciones de comprensibilidad no parecen ser muy confiables, tal vez debido al hecho de que el estudio solicitó juicios de comprensibilidad en lugar de interpretaciones. Los resultados más interesantes, sin embargo, subrayan las diferencias entre los jueces, de manera que los jueces nativos exhibieron un mayor interés positivo hacia los estudiantes que experimentaban dificultades y hacían un gran esfuerzo, llegando a auxiliarse con gestos, y reaccionaron menos favorablemente ante quienes hablaban con más facilidad. Por otro lado los profesores no-nativos expresaron impaciencia cuando había una falta de fluidez y casi no prestaron atención a los gestos. Mientras que los profesores comentaron tan sólo

aspectos gramaticales, los no-profesores, nativos del idioma, señalaron aspectos como el grado de interés y aceptabilidad del contenido. Ningún grupo mostró preocupación en cuanto a la pronunciación de los estudiantes.

Chastain (1980), por su parte, hizo una lista de errores percibidos como graves por un grupo de instructores de la Universidad de Virginia. Cuarenta y cinco madrileños leyeron 35 enunciados con diferentes concentraciones de estos errores y tuvieron que subrayar los errores, evaluándolos de acuerdo a "CA" (comprensible y aceptable), "CI" (comprensible pero inaceptable) o "NC" (no comprensible). A pesar de que el uso incorrecto de vocablos fue percibido como el error menos comprensible, 27 de los enunciados fueron comprendidos en un noventa por ciento (o más) de los casos. En general, los errores que causaban mayor "irritación" (menos aceptabilidad) no eran aquellos menos comprensibles.

En cuanto al francés, ha habido al menos dos estudios que sobresalen en este campo, el de Ensz (1976) y el de Piazza (1980). Ensz comparó la criticalidad de errores "típicos" de estudiantes americanos —errores de gramática, pronunciación y vocabulario— valiéndose de escalas semánticas. Los jueces eran 250 franceses de ambos sexos y distintas edades y ocupaciones. El resultado principal del estudio fue que los jueces acordaron dar a la gramática una evaluación muy baja comparada con la importancia de otros tipos de errores. Sin embargo, prefirieron el francés más gramaticalmente correcto en las tres categorías. Piazza sometió a 264 estudiantes parisinos cien enunciados, en forma escrita tanto como oral, ochenta con errores y el resto correctos. Los jueces tenían que marcar el grado de comprensibilidad e irritación según una escala de porcentajes y, aunque en este estudio hubo una relación observable entre incomprensibilidad e irritación, Piazza no nos informa de estadísticas sobre el fenómeno. En general, el nivel de irritación de las frases recibió evaluaciones más bajas que la incomprensibilidad; los errores fueron más tolerados (comprendidos y sin irritación) en su forma escrita que en la oral. Mientras que los errores de tiempo fueron más tolerados que los de verbos y de concordancia, los menos aceptados fueron los que tenían que ver con las formas de los verbos y pronombres.

De todos los idiomas donde contamos con estudios que tratan el problema de la percepción de los errores, el inglés es el que ha sido mayormente utilizado. En Suecia solamente, ha habido una serie de investigaciones. Como indicamos anteriormente, Johansson fue uno de los pioneros en estudiar la gravedad de los errores. Además de sus experimentos que se basan en el uso de métodos directos para medir diferentes grados de irritación, ha experimentado con métodos indirectos (1976). Por ejemplo, hizo un análisis de los cambios adicionales que los jueces hicieron al corregir enunciados que contenían diferentes tipos de errores y, en otra ocasión, midió el tiempo que demoraron los jueces en leer fragmentos cuyo contenido ofrecía diferentes concentraciones y tipos de errores. Utilizando estas técnicas indirectas, obtuvo resultados semejantes a los que logró cuando aplicó posteriormente métodos directos de extracción de datos (e.g., escalas de

irritación). Al informar sobre su estudio, Johansson sugiere que tal vez sería mejor que habláramos de “cómo el escucha es *afectado* por los errores, puesto que ninguna irritación surge necesariamente en forma consciente”, aunque los datos de tales experimentos, individualmente, proporcionan información sobre el grado en que los errores interfieren en el proceso comunicativo (p. 49).

En cuanto a la inteligibilidad de los errores, uno de los primeros estudios realizados fue el de Olsson (1972), quien sometió a 119 estudiantes ingleses una grabación de 45 enunciados con errores de construcción pasiva, cometidos por un grupo de estudiantes suecos. Los informantes ingleses pudieron interpretar el 75 por ciento de los enunciados incorrectos, aun sin contar con el contexto situacional correspondiente. Los errores léxicos fueron los menos interpretables, mientras que los morfológicos y sintácticos fueron los que causaron menos problemas, siempre y cuando no se encontraran varios errores de este tipo en una frase. Olsson concluyó su investigación afirmando que no se debían corregir los errores gramaticales en el habla de los estudiantes.

En otro estudio acerca de la comprensibilidad de los errores en inglés, Burt y Kiparsky (1972, 1974) hicieron una serialización de errores que habían sido obtenidos por profesores en varias partes del mundo. Construyeron series de cuatro o cinco enunciados con sólo una diferencia de tipo de error entre el primer y el segundo, el segundo y el tercer enunciado, y así sucesivamente, y les pidieron a jueces americanos que leyeran, compararan y evaluaran las diversas versiones de cada enunciado. Al analizar los datos, Burt y Kiparsky fueron caracterizando los errores como “globales” y “locales”, considerando los errores globales como los más graves ya que abarcan los elementos de una oración que afectan la organización o el significado total (como serían las conjunciones incorrectas o mal colocadas y la confusión de vocablos) y los errores locales como los menos importantes, al tratarse de inflexiones y otros elementos morfológicos que son afectados en menor grado.

Wigdorsky (1979) comparó la inteligibilidad, comprensibilidad, gramaticalidad y aceptabilidad de narraciones de “tiras mudas” descritas por quince estudiantes universitarios chilenos y, aunque no entregó detalles de sus procedimientos, obtuvo resultados muy interesantes. En primer lugar, no encontró correlación entre la inteligibilidad y la comprensibilidad, sino solamente que la comprensibilidad era superior a la inteligibilidad. Wigdorsky concluyó que el contexto y la experiencia global del escucha figuraban más en relación a la comprensibilidad, mientras que los factores lingüísticos “parecen pesar en mayor grado sobre la ‘inteligibilidad’ (p. 59)”. En segundo lugar, hizo una comparación en cuanto a la eficiencia de la comunicación entre hablantes ingleses y chilenos delante de los mismos jueces ingleses. Descubrió que los enunciados de los ingleses tampoco eran completamente inteligibles (inteligibilidad media = 79,0%) ni comprensibles (comprensibilidad media = 86,7%) y que los jueces de habla inglesa tenían una ventaja sobre los extranjeros para poder descifrar y comprender los enunciados

que contenían errores. (O sea, que los mismos aprendices no se entienden tan bien entre sí, en comparación con la forma en que comprenden los nativos a los aprendices y que, tratándose del desarrollo de un “dialecto de la sala de clase”, quizás sea importante considerar que no se facilite la comunicación ni siquiera a los estudiantes mismos).

En este estudio no se encontró correlación entre inteligibilidad y aceptabilidad y hubo gran variedad de respuestas entre los jueces en cuanto a la aceptabilidad. Los errores de pronunciación resultaron ser los más críticos en relación a la inteligibilidad, a pesar de haber obtenido sólo un 21,9% de ausencia de inteligibilidad, comparado con los errores de morfosintaxis de un 16,7% y los semánticos que alcanzaron un 14,3%.

Por otra parte, la investigación de Tomiyana (1980) suponía una relación entre la comprensibilidad y la habilidad para corregir errores en pasajes escritos. Sin embargo, los resultados obtenidos indicaron que la “mutilación” de las conjunciones es más difícil de corregir que la de los artículos (p. 74), lo que da apoyo a la dicotomía de errores globales y locales propuesta por Burt y Kiparsky —con la excepción del caso de los errores de inserción. Curiosamente, los errores de omisión resultaron menos comprensibles, seguidos por los de equivocación en cuanto al uso del vocabulario y en cuanto a la inserción de elementos exógenos.

Otro estudio que apoya las conclusiones de Burt y Kiparsky es el de Albrecht et. al., (1980) en el cual se asoció el grado más bajo de comprensibilidad con el uso incorrecto de conjunciones y pronombres. Es interesante también subrayar que no se encontró correlación entre la comprensibilidad y la gramaticalidad cuando los jueces ofrecieron evaluaciones subjetivas de comprensibilidad, encontrándose una correlación negativa entre comprensibilidad y uso de estrategias de comunicación en general, y positiva entre estrategias de comunicación y cantidad de errores léxicos y sintácticos. El uso de las estrategias indica una falta de seguridad en cuanto al uso del idioma, que no podemos negar. Concluyó la investigación afirmando que la inteligibilidad de un error no se puede predecir por medio de la identificación de su categoría —léxica, sintáctica o fonológica— y que el contexto lingüístico y situacional en el cual ocurre el error podría, por consiguiente, ser más importante. Según los estudiosos, la inteligibilidad no depende del grado de aproximación a la gramática nativa sino de los diferentes tipos de errores en contextos específicos. Finalmente, proponen que la irritación (que ocurre cuando “la atención de los hablantes nativos del idioma es desplazada del mensaje al código (p. 394)”), se vuelve una función en relación al número de errores y no en cuanto al tipo de error ni en cuanto a otros aspectos lingüísticos del texto.

También cabe mencionar dos investigaciones más, sobre el ruso (Ervin, 1979) y el japonés (Jorden, 1979). Ervin estudió las estrategias de comunicación de catorce estudiantes de ruso de la Universidad Estatal de Ohio y las evaluaciones de comprensibilidad de un jurado de doce personas que incluía profesores y no-

profesores, nativos y no-nativos. Aunque no consiguió resultados estadísticamente significativos, observó que los nativos que no eran profesores se mostraron, en general, más tolerantes ante los errores de los estudiantes de habilidad intermedia. Es interesante tomar en cuenta el que los profesores no-nativos aceptaron más a los estudiantes menos hábiles en el manejo del idioma que los profesores nativos, quienes resultaron ser los más exigentes. No hubo diferencia entre las evaluaciones del habla de los catorce estudiantes individuales.

Para la investigación del japonés de Jorden, 39 jueces japoneses escucharon cintas grabadas por americanos hablando japonés y luego fueron entrevistados. Los comentarios de los jueces enfatizaron la importancia del ritmo, entonación y pronunciación, pero mencionaron apenas cuestiones gramaticales, aceptando en general el hecho de que los hablantes habían tenido bastantes dificultades al tratar de expresarse. Jorden concluyó que el “extranjero peculiar” es el que trata de ajustar su comportamiento al de los japoneses, quienes de antemano presuponen que su idioma es tan complicado que no se debe esperar que el extranjero vaya a dominarlo. Además, no es aceptable el uso de formas familiares de parte de los extranjeros, quienes deberían limitarse a un tratamiento formal.

Para concluir, nos interesaría enfatizar que al buscar información que pudiera ser definitiva en cuanto a la construcción de una jerarquía de errores, es necesario aceptar que contamos con pocos hechos concretos que pudieran confirmarla en este momento. Además de que no se puede hacer una síntesis de la información que han proporcionado tantos procedimientos, no se debe suponer que todos los idiomas sean iguales en dicho respecto ni que dentro del área de una misma lengua se haya ordenado suficiente información como para comenzar a construir una jerarquía. Tenemos que aceptar, consecuentemente, que este campo de investigación apenas empieza a entregar información que se podría aplicar a la enseñanza. No obstante, podemos afirmar que los errores no afectan en gran medida la comprensibilidad cuando el aprendiz no necesita expresarse en forma muy precisa y que los escuchas nativos de las diversas lenguas pueden descifrar los enunciados que oyen aun careciendo del contexto situacional, al menos en un setenta por ciento de los casos.

Podemos agregar que los errores más graves para la comprensibilidad parecen ser los “globales”, al afectar todo el enunciado, siendo mayormente errores léxicos, errores de conjunciones y/o concentraciones de un tipo de error dentro del mismo enunciado. Así, las omisiones de elementos-clave han demostrado ser más graves que la inserción de formas exógenas.

En cuanto a las reacciones emotivas que causan las variadas anomalías lingüísticas, no se ha logrado concluir casi nada en términos generales. Es muy difícil identificar y controlar las diversas variables como son la voz, personalidad y actitudes hacia el contenido semántico de los enunciados. Probablemente las reacciones varíen también según el idioma y la cultura estudiados y el contexto extralingüístico de la interacción en la que se da la situación comunicativa.

Todavía no se han estudiado los efectos de la situación. Por otro lado, hay que tomar en cuenta el lugar en donde se desarrolla la interacción, los roles de los participantes, sus edades y los niveles de control que ejercen sobre el idioma. Sobre todo, habrá que considerar los propósitos de los participantes y las expectativas y presuposiciones con las que contribuyen a la situación. Parece ser que mientras que los franceses dan mucho valor al buen uso de su idioma, los japoneses suponen que no es completamente aceptable que un extranjero llegue a dominar el japonés sin adoptar los otros rasgos del comportamiento y pensamiento japonés. Los de habla española, en general, parecen prestar más atención al mensaje que al código y aceptar la responsabilidad de ayudar al aprendiz, o por lo menos al principiante. Los profesores no nativos tienden a ser más exigentes en cuanto a los elementos lingüísticos, y los nativos (no profesores) prestan más atención a los aspectos sociolingüísticos de los esfuerzos que hacen los aprendices para expresarse en su idioma.

A pesar de que esta información tentativa parecería querer indicar que los errores no son muy importantes para la comunicación, habrá que analizar otra vez este término, con más cuidado. Si la meta del aprendiz es sencillamente poder hablar con inteligibilidad cuando se habla de temas comunes a nivel de supervivencia, tal vez los errores no tengan gran importancia si no son demasiado numerosos. Es probable que la personalidad del hablante cobre en realidad mayor valor que sus capacidades lingüísticas. Por otra parte, quien desea encontrar un lugar dentro de la sociedad, hacer amigos y tal vez trabajar en forma eficiente, probablemente tendrá que perfeccionar su dominio del idioma y desarrollar las habilidades apropiadas que impone la sociedad en cuestión. Además, quien anhela expresarse más profundamente y comprender los sentimientos de los demás, necesitará un repertorio léxico mucho más amplio (Smith, 1973). A este esquema podemos añadir el caso del profesor del idioma, quien necesita el grado más alto de control posible en relación a todos los aspectos de la lengua y de la cultura.

Además de que se necesita duplicar los estudios ya hechos, es evidente la necesidad que hay sobre la búsqueda de diseños para futuros experimentos. Tal vez hayamos comenzado por el camino inverso en este nuevo campo de investigaciones al tratar de buscar formas de medir estadísticamente los efectos de diversos factores y no haber hecho primero un análisis explorativo de procedimientos cualitativos. Hay que notar sin embargo que las entrevistas que hicieron Jorden y sus colegas en Japón nos han dado información muy interesante y proporcionado una base de posibles factores para futuros estudios. Aunque la reflexión no recibe apoyo en los círculos experimentales actuales, nos puede servir como base importante para la identificación de las variables que puedan ser estudiadas en experimentos posteriores. Creemos, finalmente, que habrá que ver primero hasta qué punto las percepciones de los que escuchan son idiosincrásicas o hasta qué grado la aproximación al fenómeno depende de la complejidad global de la situación.

BIBLIOGRAFIA

- ALBRECHTSEN, DORTE, HENRIKSEN, BIRGIT Y FAERCH, CLAUS. 1980. "Native Speaker Reactions to Learners' Spoken Interlanguage". *Language Learning* 30, 2, 365-396.
- CHASTAIN, KENNETH. 1980. "Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second-Language Errors". *Modern Language Journal* 64, 2, 210-215.
- DELISLE, HELGA H. 1982. "Native Speaker Judgement of the Evaluation of Errors in German". *Modern Language Journal* 66, 1, 39-48.
- ENGH, B. 1971. "En Toleransundersökning: Tyska Elever Tolkar Svenska Elevers Språkfel". *Pedagogisk-psykologiska problem* 137. Malmö, Sweden: Lärarhögskolan.
- ENSH, KATHLEEN. 1976. "French Attitudes toward Speech Deviances of American Speakers of French". Disertación doctora. Stanford University.
- ERVIN, GERARD L. 1979. "Communication Strategies Employed by American Students of Russian". *Modern Language Journal* 63, 329-334.
- GALLOWAY, VICKI B. 1980. "Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish". *Modern Language Journal* 64, 4, 428-433.
- GUNTERMANN, GAIL. 1978. "A Study of the Communicative Effects of Errors in Spanish". *Modern Language Journal* 62, 5-6, 249-253.
- JOHANSSON, STIG. 1976. "Problems in Studying the Communicative Effect of Learners' Errors". *Studies in Second Language Acquisition* 1, 1, 41-52. (Indiana University Linguistics Club).
- . 1978. *Studies of Error Gravity: Native Reactions to Errors Produced by Swedish Learners of English*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- JORDEN, ELEANOR. 1979. "Research on the Effect of Error on Communication: Implications for Teaching Strategies". Estudio presentado, ACTFL Annual Meeting, Chicago.
- LUDWIG, JEANNETTE. 1982. "Native-Speaker Judgements of Second-Language Learners' Efforts at Communication: A Review". *Modern Language Journal* 66, 3, 274-283.
- OLSSON, MARGARETA. 1972. *Intelligibility: A Study of Errors and Their Importance*. Gothenburg, Sweden: Gothenburg School of Education. [EDRS ED 072 681].
- PIAZZA, LINDA GAYLORD. 1980. "French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans". *Modern Language Journal* 64, 4, 422-427.
- POLITZER, ROBERT L. 1978. "Errors of English Speakers of German as Perceived and Evaluated by German Natives". *Modern Language Journal* 62, 5-6, 253-261.
- PRESTON, DENNIS R. 1981. "The Ethnography of TESOL". *TESOL Quarterly* 15, 2, 105-116.
- RAISLER, IREN. 1976. "Differential Response to the Same Message Delivered by Native and Foreign Speakers". *Foreign Language Annals* 9, 256-259.
- SMITH, DAVID M. 1973. "Language, Speech and Ideology: A Conceptual Framework", en Roger W. Shuy y Ralph W. Fasold (eds.). *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- TOMIYANA, MACHIKO. 1980. "Grammatical Errors and Communication Breakdown". *TESOL Quarterly* 14, 1, 71-79.

- VALDMAN, ALBERT. 1975. "Learner Systems and Error Analysis". En Gilbert A. Jarvis (ed.). *Perspective: A New Freedom*. ACTFL Foreign Language Education Series. Skokie, Ill.: National Textbook Company.
- WIGDORSKY, LEOPOLDO. 1979. "Algunas consideraciones sobre criticalidad de errores, inteligibilidad y comprensibilidad". *Lenguas Modernas* 6, 57-64.
- ZUENGLER, JANE. 1980. Reseña de *Studies of Error Gravity: Native Reactions to Errors Produced by Swedish Learners of English*. *Language Learning* 30, 2, 509-513.