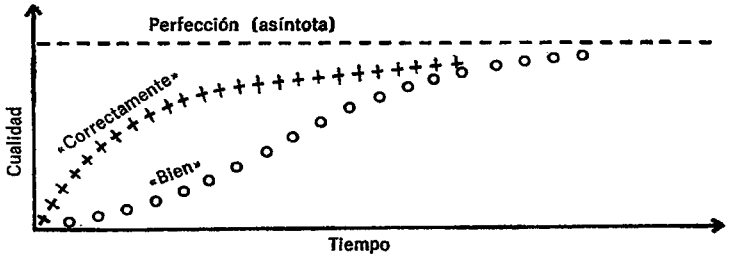
DE «HABLAR CORRECTAMENTE» A «HABLAR BIEN». ¿ENSEÑAR O APRENDER?

J. P. Borel
Universidad de Neuchatel

1. La intención general de este estudio es fácil de adivinar y de entender. «Hablar correctamente» es conocer las normas de una lengua (de manera intuitiva para un nativo, de manera casi totalmente consciente para nuestros estudiantes) y aplicarlas. Es algo que se transmite y para esa transmisión se han previsto métodos de varios tipos. «Hablar bien» es, **además,** sentir la elegancia y la belleza de ciertas maneras de expresarse, notar la diferencia entre giros aparentemente sinónimos; es dominar la relación entre norma y estilo y manejar las dos cosas, la una en relación con la otra. Es algo mucho más difícil de transmitir, algo que se «aprende» más bien individualmente por la lectura, el diálogo, la observación de los nativos; supone, sobre todo, sensibilidad, intuición o algún misterioso «sentido de la lengua». Para nosotros, profesores de lengua, es importante saber si ese nivel también se puede transmitir —enseñar—, cómo y hasta qué punto. Por supuesto, no voy a contestar esas preguntas, sino, simplemente, situarlas, formularlas de la manera más clara posible.

2. Esa definición doble no nos satisface totalmente; le faltan matices. Ni es verdad del todo ni deja de serlo. Presenta una indiscutible utilidad pedagógica, pero se apoya en nociones algo ambiguas, cuando no en prejuicios. Trataré de dar unas precisiones antes de entrar de veras en el problema.

Es probable que sea más productiva una enseñanza que empiece con la adquisición de las «normas» básicas (léxicas, morfológicas, sintácticas), sacrificando no pocos matices e incluso simplificando a menudo las cosas. Al mismo tiempo, se puede afirmar que es importante tener conciencia de esa práctica para corregirla o compensarla luego. Podríamos imaginar un gráfico para expresar esas dos vertientes de la adquisición de una lengua:



BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIE
Centro Virtual Cervantes

Quizá haya que recordar que si bien hoy día resulta ridículo identificar gramática y gramática normativa, tampoco se puede eliminar sin más el elemento normativo. Por una parte, la importancia de la gramática sigue presente en la mente (en el subconsciente...) de muchas personas: enseñantes, estudiantes y padres de estudiantes o incluso responsables oficiales de la enseñanza. Es algo con lo que hay que contar. Por otra parte, y por muy discutible y arbitraria que sea la norma, hay que suponerla antes de tomarse libertades. Lo esencial es entender la palabra en su acepción moderna, de «lo que un nativo identifica como perteneciente al sistema lingüístico».

De todas formas, ni el «habla correcta» ni el «habla buena» existen de manera objetiva. Es imposible encontrarlas en algún sitio, descritas de manera coherente y exhaustiva. Pero ello no justifica cualquier «desviación». «Andaron» * o «producieron» *, o «cuando llegaré * te lo diré», creo que bajo ningún pretexto se pueden admitir en una situación de aprendizaje (pero quizá mañana lo oiga en boca de un español de pura casta...). En cambio, «estoy feliz», que sigue condenando María Moliner, es cada día más frecuente; no sé qué argumento oponer al profesor que estime válida la expresión, a pesar de que yo siga fiel al uso exclusivo de «ser feliz». Soy más flexible frente a «A María la regalé un disco», que otros condenarán sin vacilar. A eso se añaden problemas regionales, ya dentro de España, pero más aún entre España y América.

3. El punto de partida de la reflexión es la relación entre dos idiomas. No me corresponde ni es éste el lugar de reanimar la polémica entre partidarios del uso o la supresión de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera. Desde nuestro punto de vista, no se debe olvidar, sin embargo, que, a nivel de «corrección» del lenguaje, la comparación con la lengua materna es inevitable e incluso puede ser productiva.

Es inevitable, porque el alumno parte de un sistema en el que pensamiento y lengua materna coinciden total y casi inextricablemente. Es ingenuo imaginar que se va a crear un nuevo sistema, pensamiento-lengua extranjera, independiente del primero. Además, si fuera posible, supondría una pérdida de tiempo y energías enormes. Es productiva porque el aprendizaje saca provecho de la existencia de dicho sistema lengua-pensamiento como término de referencia. A pesar de las diferencias, es más fácil y rápida la adquisición de un sistema verbal; v. g., desde otro sistema verbal que desde nada. Nos maravilla la rapidez con la que los niños adquieren su lengua materna... Pero al fin y al cabo tardan varios años en dominar el conjunto del sistema verbal, como problema morfológico —pero ligado a la adquisición de los matices semánticos correspondientes—, mientras que un buen estudiante lo adquiere en dos o tres semanas porque ya tenía en la mente el sistema semántico de su lengua (= pensamiento).

Ahora bien, desde el punto de vista de hablar «bien», las cosas son distintas. La comparación con la lengua materna es «más bien» peligrosa, negativa, pero no totalmente. Veamos dos ejemplos:

— Para captar el matiz entre 'sube a saludar a mis padres' y 'sube para saludar a mis padres', al francohablante le basta con comparar con su lengua materna.

Creo que cada año, cuando señalo el régimen de los verbos de movimiento seguidos de infinitivo, se me pregunta si también «se puede decir» 'para' en lugar de 'a'. Es fácil ver la pérdida de tiempo que representaría una explicación teórica o incluso

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIE
Centro Virtual Cervantes

una cantidad de ejemplos de situación particular en la que se «podría decir» 'para', mientras que la comparación con el francés lo deja todo muy claro.

— En cambio, creo que la oposición entre 'come' y 'está comiendo' debe asimilarse y dominarse poco a poco por sí misma. La interferencia —inevitable, por desgracia, en este caso— de un giro tan pesado como el francés **'être en train de'** falsifica el problema. Ello no sólo en casos como 'anoche estuvimos hablando de política hasta las dos de la madrugada', sino también en la oposición clásica entre 'está lloviendo' frente a 'en Budapest llueve muy poco'.

Inevitable en ambos casos, la interferencia de la lengua materna resulta más bien útil mientras se trate de hablar «correctamente» y bastante peligrosa en cuanto tratemos de hablar «bien». En este segundo caso es fundamental crear lo antes posible, y sobre detalles bien claros para empezar, aquella «sensibilidad» a la que he aludido antes, y que tiende a considerar la lengua meta como algo autónomo que funciona por sí mismo y tiene sus propias reglas de «buen» uso.

4. El problema va a revelar otra faceta, complementaria a esa primera, si pasamos de la relación entre lengua materna y lengua meta y la oposición lengua-pensamiento globalmente. Mientras el estudiante piense en su lengua materna, es decir, durante muchos años, exceptuando quizá algunos momentos privilegiados de situaciones pedagógicas excepcionales, su habla en la lengua estudiada será alguna forma de traducción. Y quien dice traducción alude a todas las trampas que todos conocemos, ya a nivel del habla meramente «correcta», pero que llegan a la casi imposibilidad de crear, de adquirir la «intuición» que permitiría hablar «bien», y para ello propondría un sistema de adecuación de la forma al contenido, de la expresión (en lengua aprendida) al pensamiento. La expresión es el pensamiento, y mientras el pensamiento se viva en la lengua materna, su expresión en otro idioma será traducción —es decir, traición, como se sabe desde hace siglos—. Olvidar esa dificultad fundamental es confundir el deseo y la realidad y exponerse a desengaños crueles. La superación —parcial— del obstáculo será más fácil si nos situamos en otro nivel, en el que surge el pensamiento-idioma; es decir, el nivel de la comunicación.

5. Lo que rige fundamentalmente el uso de la lengua es el fenómeno de la comunicación. Este es, en definitiva, el que establece una relación concreta entre competencia y performancia y, sobre todo, define todas las dimensiones de esa relación. En otras palabras, la comunicación decide de la elección, entre el sinnúmero de posibilidades teóricas, de la que va a ser realizada. Lo único que permite justificar —es decir, desde el punto de vista pedagógico, explicar— la realización de tal frase concreta es ese fenómeno de una situación vivida, determinada en todos los niveles, que se resuelve en comunicación. Y es ese conjunto lo que el locutor tiene que dominar para producir la frase más adecuada; es decir, hablar «bien».

Para llegar a esa dominación tenemos que comprender cuáles son los elementos que intervienen en un proceso de comunicación, y cuya conjunción decide si hay algún enunciado, y cuál va a ser. Esos elementos se han descrito repetidas veces; propongo una lista algo simplificada, pero creo que suficiente:

— El tema, aquello de lo que se va a hablar, si es que se habla.

— Un locutor.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIEN
Centro Virtual Cervantes

— Un alocutor o interlocutor.
— Un público.
— Un medio de transmisión (habla, escritura, teléfono, etc.).
— Una situación (charla, mitin, entierro, conferencia, etc.).
— Unos tipos de comunicación o «actos de lenguaje».

Sobre este último punto se suelen hacer listas muy largas. Me parece posible limitar a cinco casos esenciales, con algunas subdivisiones:

I. Transmisión de información (TI).

— Sin otro fin o con él (A1/A2 [A2.1/A2.2, etc.]).
— Objetiva o subjetiva (B1/B2 [B2.1/B2.2, etc.]).

II. Demanda de información (DI).

— Sin otros fines o con ellos (A1/A2 [A2.1/A2.2, etc.]).

III. Acuerdo o desacuerdo (AP-AN).

— Grado de intensidad (A1/A2/A3).
— Relación con el significante, el significado, la interpretación (B1/B2/B3).

IV. Intervención en la actividad del otro (MI).

— Grado de intensidad (A1/A2/A3).
— Orden (B1).
— Permiso (B2).
— Prohibición (B3).
— Ruego (B4).
— Consejo (B5).
— Propuesta (B6).
— Para suscitar o evitar (C1/C2).

V. Integración del otro en la actividad del uno (MA). (Mismas divisiones que para IV.)

Las indicaciones entre paréntesis señalan que se trata de un sistema susceptible de ser codificado. En una lengua muy rica y matizada, a cualquier modificación de uno de esos «parámetros» (locutor, interlocutor, etc., y tipos de comunicación) podría corresponder una expresión distinta. Es cierto que hay «neutralización» de varias de esas modificaciones. Por otra parte, las diferencias engendradas en la expresión podrán manifestarse en varios niveles: léxico, sintaxis, entonación, ritmo, presencia de un gesto o un ademán complementario, etc. En fin, hay que precisar que la división de la comunicación en varios «tipos» se refiere al nivel «profundo» o «semántico». La «demanda de información», por ejemplo, es algo distinto de la «pregunta» o «interrogación» de la gramática tradicional; es decir, del nivel de «superficie». Puedo «demandar una información» usando una frase afirmativa (por ejemplo: 'Me olvidé el reloj en casa', para saber qué hora es); inversamente, puedo utilizar una forma interrogativa para transmitir una orden ('¿Te vas a callar?', para '¡Cállate!').

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIE
Centro Virtual Cervantes

6. Se podría comentar muy detalladamente ese aspecto del tema, pero en realidad es algo bastante conocido o que un lector poco informado puede descubrir sólo con un poco de intuición. Lo que nos debe preocupar es la dimensión pedagógica o didáctica del problema. Como lo he dicho, el fenómeno general es el de la relación entre todos esos parámetros y la expresión que les corresponde. En efecto, todos influyen o pueden influir en la elección de la frase adecuada, de manera que habría que dominarlos todos para estar seguro de «hablar bien». Como la combinación de todos esos factores alcanza un número enorme de posibilidades, es probable —diría que es evidente— que algunas modificaciones no se traduzcan por ningún cambio en la enunciación «mejor». En sentido inverso, las cosas son menos claras. Hay quien afirma que no existen equivalentes absolutos y que a cada modificación de la frase corresponde la modificación de uno o varios parámetros. Sin ir tan lejos, creo personalmente que por lo menos debemos tender a percibir esas modificaciones, aunque a veces resulte imposible formular claramente de dónde provienen. (Cf., por ejemplo, las listas que da D. Wilkins en su famoso **Notional Syllabuses.)** En el estado actual del problema es imposible dar una contestación definitiva y rígida. Pero lo importante e interesante para nosotros es preguntarnos cómo el estudiante puede acercarse a esa «competencia» total, si es posible ayudarle en esa adquisición y con qué técnicas.

En grandes líneas, se pueden distinguir varios enfoques, varias facetas de la pregunta general:

— ¿Cómo se puede o debe presentar la situación, es decir, el tipo de comunicación que va a regir la elección del giro adecuado?

— ¿Hasta qué punto se puede crear una verdadera comunicación, en el sentido de su relación efectiva con lo no lingüístico y también en el sentido de la totalidad de lo lingüístico (presencia real del alocutor y el público, ambos dispuestos a desempeñar luego el papel de locutor, es decir, con las implicaciones o consecuencias reales del enunciado)?

— ¿Cuál debe ser la actitud pedagógica en esos casos? ¿Hay que proponer una o varias soluciones lingüísticas en cada caso? ¿De dónde hay que sacarlas? ¿Hay que proponerlas como modelo o simplemente señalarlas después de que el estudiante haya propuesto su propia solución?

— ¿Cómo debe y puede funcionar el control, cuáles serán sus criterios, cómo va a intervenir?

Creo que lo esencial es que todos nos demos cuenta de esos problemas y que intercambiemos nuestras reflexiones, nuestras experiencias, hasta que la ciencia —lingüística, lingüística aplicada— pueda contestar de manera más definitiva. Lo que sigue está mucho más cerca de ese intercambio sin pretensión que de una tentativa de solución científica de esas dificultades.

7. En cuanto a la presentación de una situación para suscitar un fenómeno de comunicación, la cuestión es bastante clara. Se trata de hacer variar los parámetros para que el estudiante se acostumbre a adaptar «lo que quiere decir» a una nueva situación; es importante que se dé cuenta de que hay algo que permanece equivalente y algo que cambia (algo así como el contenido y la forma, aunque la cosa sea más matizada).

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIEN
Centro Virtual Cervantes

Las preguntas didácticas concretas se refieren a cómo hacer variar los parámetros, según qué procedimiento, con qué frecuencia, en qué orden, etc. —lo cual podría remitir a una pregunta más general por los fines exactos que se persiguen.

Uno de esos fines es que el estudiante adquiera conciencia, más o menos clara, del fenómeno general; es decir, de que una misma cosa se puede y se debe decir de varias maneras, según las circunstancias (en sentido amplio), y de que no hay coincidencia término a término entre la comunicación real y el nivel de superficie. Por eso he hablado de la permanencia de un elemento (el contenido del mensaje, en algún sentido) a través de una serie de cambios, ellos también «significativos», pero relativos al contexto. La meta, bajo este ángulo, es la competencia real, es decir, directamente disponible; o sea, la posibilidad de pasar rápida e instintivamente de un «nivel de lengua» a otro en respuesta a la modificación de la circunstancia.

Lo más corriente es que lo permanente sea, como se ha señalado antes, «lo que se quiere decir» —permanente como tal mensaje a través de los cambios de forma debidos a la situación o al tipo de comunicación impuestos desde fuera—. El estudiante parte de un mensaje general y «abstracto» —v. g., 'hay que cerrar la puerta'—, y tiene que expresarlo dentro de una situación de comunicación que cambia. Pero también puede darse el caso inverso. Lo fijo es el tipo de comunicación con sus parámetros esenciales —v. g., oral, directo, de chico joven a mujer madura, sin público, mera demanda de información—, y el estudiante tiene que formular una serie de expresiones sugeridas desde fuera; es decir, que debe dar a ese mismo tipo de comunicación un «contenido» cada vez nuevo. Creo que ambos tipos de práctica pueden ser útiles: la yuxtaposición de un elemento estable y otro mudable ha demostrado su eficacia pedagógica.

8. Pero es ahora, y sobre todo si pensamos en ejercicios estructurales de tipo ya tradicional, cuando empiezan a multiplicarse las preguntas. ¿Hay que variar un solo parámetro durante un ejercicio o alternar - tipo «escalera»? ¿Es preferible trabajar en función de producción, de reconocimiento, o ambas cosas? Y, sobre todo, ¿cómo hay que presentar esa variación de los parámetros?

Para esta última pregunta es fácil contestar a nivel de los grandes principios: lo mejor sería realizar de veras la situación de comunicación. Pero es casi imposible —quizá sea simplemente contradictorio— realizar eso bajo forma de ejercicios. Solamente la vida real, imprevista e imprevisible, puede crear situaciones de comunicación reales, y además variadas. Si esperamos a que se presenten por sí solas, el aprendizaje va a durar mucho tiempo... Quizá un genio de la pedagogía pueda contribuir a crear esas situaciones, pero incluso así tenderán a repetirse, sin diferencias significativas, en la situación concreta de una clase normal. En una clase particular es distinto, aunque tampoco muy fácil ni exento de peligros: ¡hay situaciones que es mejor no suscitar entre profesor a alumno, aunque los fines últimos sean puramente lingüísticos! De todas formas, en nuestras condiciones más corrientes de enseñanza, es decir, dentro de un grupo de alumnos con un profesor, reunidos todos por un tiempo definido en un aula, la variedad de lo que «se debe decir» se agota rápidamente. Y entonces empieza la creación artificial, a base de ilustraciones, de papeles que se imponen a cada uno, de situación imaginada y descrita, quién sabe si de signos convencionales, o disfraces, y, por qué no, psicodramas y sociodramas.

Hemos partido de la creación —casi imposible...— de verdaderas situaciones de co-

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIE
Centro Virtual Cervantes

municación. Nos apartamos poco a poco de ese ideal para llegar a una presentación totalmente abstracta, arbitraria —pero no forzosamente la menos eficaz (faltan estudios serios para contestar)—. Los casos extremos serían la traducción (no hablo de la descripción de los nuevos parámetros en lengua materna, lo cual es un poco menos peligroso), o las instrucciones totalmente formales, sacadas de la imaginación o el capricho del enseñante (v. gr.: «el interlocutor es una anciana de la alta burguesía», «usted es un albañil analfabeto», «se acerca un guardia que parece enfadado», «pasan coches que hacen mucho ruido», «el interlocutor es un niño de diez años», «usted es una campesina recién llegada a la capital», etc., etc.). Conste que puede resultar divertido, de vez en cuando, pero de eficacia dudosa, si es el método generalmente utilizado.

En resumen, las posibilidades son muy numerosas entre un extremo ideal, pero irreal, y otro de eficacia probablemente nula. La elección depende de muchos elementos: carácter o temperamento didáctico del enseñante, reacción de los estudiantes, material a disposición, tiempo (duración de una clase, número de clases por semana, duración del curso completo), del número de estudiantes, etc. Pero la situación de comunicación será artificial en el noventa por ciento de los casos, hay que admitirlo de una vez; lo único que se puede buscar —y no sé hasta qué punto se debe buscar— es hacerla lo menos artificial posible. Incluso si se hacen pequeños grupos, cada miembro de los cuales es alternativamente locutor, alocutor o público, si no se añaden restricciones u obligaciones de ningún tipo, la discusión se orientará casi siempre hacia los mismos actos de lenguaje.

Eso significa, por supuesto, que hay que utilizar al máximo las escasas oportunidades de comunicación real que ofrece la situación de clase, la enseñanza. Pero... sin caer en excesos ridículos, en nombre de la pureza de principios. Por ejemplo, no creo que resulte muy provechoso obligar a los estudiantes a formular en la lengua meta las **primeras** preguntas relativas a problemas gramaticales, o de organización del trabajo; ni siquiera contestarlas exclusivamente en esa lengua. Prefiero dar unas explicaciones rápidas y claras en francés, estar seguro de que se me ha entendido (y quizá comprendido...) y luego dedicar el tiempo a prácticas más artificialmente provocadas. Lo que sí creo que debemos «exigir» (si lo admite la pedagogía moderna...) es que los alumnos hablen entre sí en la lengua estudiada **de vez en cuando** y en la medida de lo posible (o incluso un poco más allá, es decir, admitiendo que se van a hacer faltas...). Hay una tendencia a «desahogarse» en la lengua materna, después de una clase, que es muy peligrosa: la lengua estudiada pasa a ser un instrumento inútil, que se maneja para decir cosas sin importancia o artificiales, incluso «mentiras» de las comunicaciones ficticias, y la verdadera comunicación se hace siempre en la lengua materna. No es fácil, lo sé; los alumnos se sienten ridículos. Pero yo suelo insistir y dar el ejemplo.

9. La cuestión de la «contestación exacta», típica de los ejercicios estructurales, pero presente en otras formas de prácticas, es muy delicada. He aludido antes a la oposición entre producción e identificación (o reconocimiento). Es cierto que puede resultar interesante dar al estudiante una serie de frases de contenido «idéntico», pero de forma variada, para que él diga qué parámetro ha cambiado y en qué sentido. Pero para que se tratase de algo serio sería preciso que dispusiéramos de un cuadro de correspondencias para varias de esas «series» (lo cual no se podrá realizar mañana ni pasado mañana, si es que se realiza algún día). Si es el estudiante el que tiene que dar la solución —proponer una frase concreta—, habrá que elegir qué información (feed-

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIE
Centro Virtual Cervantes

back) le va a dar el aparato pedagógico: proponer «su» solución, dar dos o tres de valor menguante o creciente, etc. La mejor solución —el comentario matizado y detallado— sólo se puede ofrecer de manera individual; en caso de ejercicio oral, el profesor «corrige» a un solo estudiante a la vez, mientras los demás escuchan pasivamente o trabajan sin que nadie los corrija. Queda la solución de los pequeños grupos, en los que se discuten las varias soluciones propuestas.

A primera vista puede parecer la mejor solución. Sin embargo, mis experiencias no van en ese sentido: siempre hay tendencia a justificar lo propio con argumentos sumamente subjetivos, lo cual crea una nueva situación de comunicación, es cierto (pero no es cierto que sea eficaz...).

Terminemos por el problema del criterio. Hispanohablante o no, ningún profesor está seguro de conocer en cada caso «la» contestación, la mejor solución. Sin embargo, en este nivel del «hablar bien» tendrá que elegir entre varias soluciones. Por una parte, podrá confiar en su intuición, en su «sentido de la lengua»; pero debemos saber que ese sentido no es infalible y que recibe la impronta de las características personales de cada uno —edad (el castellano que aprendí en Madrid hace veinte años ha dejado de hablarse, en parte por lo menos), lugar de procedencia o/y de estudios, preferencias literarias, personas con las que se habla más corrientemente e incluso temperamento, etcétera, etc.—. Por otra parte, cuando haya tiempo, el profesor podrá referirse a algunos manuales, pero siempre un poco literarios, con tendencia hacia una lengua algo culta (o, al contrario, artificialmente popular en algunos diccionarios, más o menos «secretos»).

Queda el recurso a la literatura, y especialmente cuando aparece en forma de diálogo (teatro, partes dialogadas de una novela, guiones de cine). Por ejemplo, si busco la mejor manera de expresar que alguien, gracias a su muerte, ha salvado el país, y dudo entre varias soluciones que se me han ocurrido o que me han propuesto mis estudiantes —su muerte ha salvado la nación / si no hubiera muerto, el país estaba perdido / por tu sacrificio, has permitido que la patria siga viviendo / si no hubiera muerto usted, era el mismo país el que hubiera perecido / etc.—, puedo preguntarle a Valle-Inclán, quien me contestará a través de las últimas líneas de «La hija del capitán»: «¡Don Joselito de mi vida, le rezaré por el alma! ¡Carajeta, si usted no la diña, la hubiera diñado la Madre Patria! ¡De risa me escacho!»

10. Este último ejemplo demuestra hasta qué punto el problema queda abierto, y sin resolver, por mucho tiempo todavía. La lingüística, y sobre todo la lingüística aplicada, son ciencias muy jóvenes todavía y no se les puede pedir una solución a todos nuestros problemas. Se han hecho y se siguen haciendo investigaciones muy serias, por ejemplo alrededor del famoso «nivel umbral», orientación de la que podemos esperar mucho. Pero «esperar» en los dos matices de la expresión castellana, los del francés «espérer» y... ¡attendre! Tanto los criterios de elección de «la» expresión más adecuada como las relaciones entre ella y las varias dimensiones de la comunicación, y por consiguiente las técnicas didácticas que le permitirán al estudiante dominar esos elementos, están todavía más cerca de la intuición que de la ciencia. Unamos nuestros esfuerzos para acercarnos a la ciencia (sin matar a la intuición). Todavía no podemos enseñar a nuestros estudiantes a hablar bien, pero no les dejemos que aprendan solos. Queda la posibilidad de enseñarles a aprender, que es quizá la primera verdad pedagógica.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. J. P. BOREL. DE "HABLAR CORRECTAMENTE" A "HABLAR BIE
Centro Virtual Cervantes