

estudios

La Lingüística y la enseñanza de las lenguas modernas

I

Una de las polémicas más interesantes que han animado en los últimos años el abigarrado mundo de los profesores de lenguas modernas en los Estados Unidos es la que se centra en el valor práctico que los avances considerables de la lingüística y, en especial, del análisis lingüístico, tal como se entiende en aquellas latitudes, puedan tener en la mecánica o en la técnica del aprendizaje de una lengua extranjera. El caballo de batalla de esta aún inconclusa discusión es la posibilidad de una lingüística aplicada (*Applied Linguistics*) que vendrá a ser una disciplina perfectamente alineada y encuadrada en la gran dicotomía Ciencia Pura-Ciencia Aplicada, tan grata sobre todo a los partidarios de esta última. Se ha hecho casi un tópico el despojar, lo mismo a ingleses que a norteamericanos, de todo interés por la especulación pura o, lo que viene a ser lo mismo, les han atribuído muy a menudo sólo preocupaciones de orden práctico. Sea justa o no esta imputación, el hecho es que hay espíritus selectos de uno y otro lado del Atlántico que han denunciado más de una vez esta tendencia practicista y que su voz ha hallado mayor resonancia de lo que cabría esperar en un público conformista y acomodaticio (1).

En el plano de la ciencia del lenguaje, no es extraño, pues, que sea el mundo anglosajón el que con mayor ahinco haya abordado el problema del aprovechamiento de los resultados hasta ahora alcanzados. Lo mismo que en la etapa inmediatamente anterior de los estudios lingüísticos —el positivismo— fueron los ingleses los más interesados en las disciplinas que ofrecían horizontes más claros de aplicación inmediata —la lexicografía y la fonética— y de ello son magnífico exponente el Diccionario de Oxford y las obras de Henry Sweet, del mismo modo la nueva dirección del movimiento lingüístico, señalada especialmente por Saussure, ha logrado entre ingleses y norteamericanos aplicaciones más espectaculares que entre las grandes escuelas de Praga o Copenhague. Y así, es en los Estados Unidos donde hoy se plantea con mayor calor el tema que nos ocupa. Se ha tocado el tema, defendiendo distintos puntos de vista, en las revistas *Modern Language Review*, *French Review*, *Classical Journal* y son exponente

(1) Una de las críticas más divulgadas, por el éxito del libro, se puede hallar en la reciente obra de William H. Whyte, Jr., *The Organization Man*, 2.ª ed. N. York, 1957.

constante de la viabilidad de un enfoque lingüístico de la enseñanza de las lenguas modernas las revistas *English Language Teaching*, editada por el British Council, y *Language Learning*, que publica el Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan.

Como siempre, el fondo de la cuestión está en la defensa de la rutina y de la mediocridad que hacen, esgrimiendo razones de orden práctico, algunos partidarios de los métodos antiguos. En otros casos se trata solamente de una repulsa sistemática, casi universal y entreverada de resentimiento, del profesional de la enseñanza frente al lingüista. Un excelente lingüista americano, cuya fama reside, sin embargo, en sus extraordinarias dotes pedagógicas, ha tenido que recordar a los profesores de lenguas modernas que lingüista no es lo mismo que políglota (2), afirmación que trata de recordar a sus lectores lo que tantas veces se siente forzado a decir el crítico de cualquier campo en autodefensa. No es preciso hablar una lengua como un nativo que teorizar sobre ella. Y la historia de la lingüística está llena de ejemplos que corroboran este aserto. Hasta bien entrado este siglo, una gran parte de las obras de lingüística inglesa estaban escritas por extranjeros: danés es el autor (Otto Jespersen) del más importante estudio histórico-gramatical del inglés, que es quizá también la mejor gramática descriptiva de esta lengua; alemanes son los iniciadores del estudio riguroso y científico del antiguo inglés, y todavía hoy vemos cómo se ha juzgado conveniente traducir al inglés la segunda parte del excelente libro de un francés, F. Mosé, *Manuel de l'Anglais du Moyen Age*, y la gramática descriptiva del holandés Zandvoort. El mejor estudio semántico del inglés se lo debemos también a un extranjero, el sueco G. Stern (3). Galinsky, un alemán, ha publicado el estudio más sistemático de la modalidad americana del inglés (4). Todo ello sin contar los innumerables artículos y monografías de una serie de revistas dedicadas exclusivamente al estudio del inglés fuera de países de habla inglesa. Todos estos investigadores poseen indudablemente lo que se llama un "working knowledge" de la lengua que tratan, pero, en general, no pueden pasar en el terreno coloquial por nativos, ni aparecer como profesionales de la enseñanza de dicha lengua. Ello no impide que sus contribuciones, como las de sus colegas ingleses y americanos, más apegados a las nuevas corrientes de la gramática estructural, hayan sido de un incalculable valor para la didáctica de las lenguas, aunque este valor no sea, más por ignorancia que por ingratitud, debidamente apreciado por quienes en el aula luchan a diario con métodos que ellos creen tradicionales o pragmatistas, pero que, en última instancia, no son más que re-

(2) Edwin T. Cornelius, Jr.: *Language Teaching*. Nueva York, 1953.

(3) G. Stern: *Meaning and Change of Meaning. With Special Reference to the English Language*. Göteborg, 1931.

(4) H. Galinsky: *Die Sprache der Amerikaner*. 2 volúmenes. Heidelberg, 1951-52.

sonancias de los resultados de siglo y medio de investigación lingüística.

Tal vez los más apasionados partidarios del moderno estructuralismo juzguen excesivo el alcance de nuestra afirmación precedente. Se ha especulado tantos años con la aparente inutilidad, en el orden práctico, de los estudios comparatistas y se han confundido tan a menudo comparatismo y positivismo—sin ver en éste una consecuencia inevitable de aquél, o si se quiere, con la terminología de los naturalistas, un caso típico de selección natural— que en un plano mucho más amplio se tiende a negar todo valor pedagógico o práctico a la investigación lingüística del siglo XIX. Y de hecho, los teóricos actuales del practicismo—pues de todo hay—viven totalmente de espaldas a todas las conquistas de la lingüística ochocentista, extrayendo, esto es innegable, la mayor parte de sus ideas de los estructuralistas europeos y americanos. Pero si examinamos detenidamente algunas de las nociones manoseadas por ellos, vemos que no se trata más que de conceptos y datos laboriosamente alcanzados por los despreciados comparatistas y positivistas o por la gramática tradicional, tales los conceptos de sonido, dialecto, jerga, paradigma, corrección, lengua coloquial y lengua literaria, etc. Probablemente, desde el punto de vista didáctico, son más fecundas las nociones y distinguos elaborados por la fonología, aunque todo el que se ha dedicado a la enseñanza de las lenguas ha de reconocer también el enorme valor práctico de las aportaciones de la fonética. Del mismo modo, cuando la investigación de las lenguas aborígenes de Norteamérica forzó a Sapir, Boas, Bloomfield y otros a prescindir de los moldes gramaticales tradicionales y a describir dichas lenguas en función de ellas mismas, no pudieron descartarse totalmente las experiencias de la vieja dialectología. Y es que el moderno estructuralismo olvida con imperdonable ligereza que sus apóstoles deben gran parte de su prestigio y atracción al hecho de haberse formado dentro de las normas y métodos más rigurosos del positivismo ochocentista. Se olvida que Saussure, antes de dar los famosos cursos que publicaron póstumamente sus discípulos, era una figura destacada de la lingüística indoeuropea, que Bloomfield era catedrático de Filología Germánica en Chicago cuando publicó *Language*, y que Whatmough, que hoy calibra en todo su valor los más atrevidos avances de la lingüística matemática, es un indoeuropeísta de talla. Es decir, que lo más atrayente y seductor, lo más humano que ofrecen los grandes teóricos del estructuralismo lleva claramente la impronta del comparatismo y del positivismo, pero la situación es hoy tal, sin embargo, que algunos representantes de la nueva lingüística miran a estos hombres como figuras venerables del pasado o, a lo sumo, como reliquias de una época ya superada.

Queda así, pues, claro que el mismo pecado de ingratitud en que incurrían hoy los defensores de la posición pragmatista en la enseñanza de las lenguas, es decir, la negación de la enorme deuda que tienen contraída con el estructuralismo moderno, es visible en éste cuando se considera el olvido o ignorancia que muestran hacia las conquistas de las lingüísticas del siglo XIX. Y es que, como ya ha señalado un gran

pensador, los beneficiarios de las conquistas de la Ciencia no tienen la suficiente amplitud de espíritu para venerar a los conquistadores.

En las páginas que siguen, y que son la única justificación de este estudio, vamos a tratar de examinar las aportaciones—unas ya aprovechadas, otras todavía desconocidas en las aulas—de la Lingüística a la enseñanza de las lenguas modernas. Vaya por delante que no estimamos que todas ellas hayan de tener una aplicación inmediata y eficaz sobre el alumno, lo cual no excluye su trascendencia en el plano didáctico. Lo que pretendemos dejar en claro es que su conocimiento y evaluación por el profesor de lenguas modernas puede ayudar a éste a penetrar más hondamente en el mundo de sonidos, formas, ideas, asociaciones y exclusiones que se revelan en la lengua de otra comunidad.

FONOLOGÍA.

En junio de 1951 se reunió en París, bajo los auspicios del Consejo Internacional de Filosofía y Humanidades, dependiente de la Unesco, una comisión de lingüistas—A. Sommerfelt, E. Benveniste, J. R. Firth, J. H. Greenberg, L. Hjelmslev, R. Jakobson, C. Kluckhohn, Lévi-Strauss y H. Vogt—la cual elaboró un conjunto de recomendaciones que, dados sus autores, podría muy bien considerarse exponente de los principios hoy vigentes en la lingüística estructural, pues la unanimidad de las conclusiones, tratándose de hombres que representan tendencias muy diversas, prueba que hay puntos claros en que las distintas escuelas o nacionalidades están de acuerdo. Las recomendaciones que afectan al estudio descriptivo de los sonidos establecen que esta descripción debe constituir un inventario, lo más exacto y completo posible, de todos los elementos que poseen una función diferenciativa desde el punto de vista fonológico. Habrá, pues, que prestar gran atención a la distinción que existe entre estos elementos y sus posibles variantes. Ya establecidos los elementos, deben ser estudiados con respecto a su distribución, frecuencia, combinaciones y frecuencia de éstas. También se intentará caracterizar las palabras y unidades análogas en términos de estructura silábica. Al describir la entonación sintáctica habrá que tener en cuenta la función que ésta cumple en la delimitación de unidades sintácticas y los tipos de entonación que distinguen cada modo de elocución (interrogativa, admirativa, etc.) (5).

Vemos así, pues, cómo en un documento que podría considerarse como manifiesto del estructuralismo se recomiendan unas líneas de trabajo que han probado ser de enorme trascendencia en la moderna técnica de la enseñanza de idiomas.

El concepto de fonema se ha manifestado hasta la fecha como una de las más fecundas aportaciones del estructuralismo a la didáctica de las lenguas. Dejando a un lado las discusiones sobre su origen, lo

(5) Traducción de la versión inglesa del acuerdo, reproducida por el representante británico de la Comisión, J. R. Firth, en el artículo "General Linguistics", *Transactions of the Philological Society*. Oxford, 1951, páginas 77 y ss.

que interesa destacar aquí es que han sido los estructuralistas los que mejor han desarrollado el concepto y los que han vislumbrado y establecido mayores posibilidades de aplicación práctica. Ciertamente es que todavía hoy existen profesores que confunden y barajan indistintamente conceptos como "fonema", "símbolo" y "sonido", por lo cual resulta justificable repetir aquí lo que Trubetzkoy dejó claramente sentado hace veinte años. "Fonema", según él, "es la más pequeña unidad fonológica de la lengua estudiada", o bien, expresado con más rigor, "la suma de las particularidades fonológicamente relevantes que presenta una imagen fónica" (6). Dicho de una manera más simplista: "fonema es un sonido ideal o suma de variantes que posee valor diferenciativo frente a otros sonidos dentro de una lengua y es sentido así por sus hablantes". Es decir, que desde el punto de vista del dominio de una lengua extranjera es más eficaz establecer diferencias fonológicas que fonéticas. Tomemos unos ejemplos del español. El fonetista nos dice que la *l* de *colcha* es una *ll*, que la *n* de *ancho* es una *ñ*, que la *n* de *antes* es articulatoriamente distinta de las de *tengo*, *enfermo*, *envidia* y *pinchar*. Pero el hablante no tiene conciencia de estas diferencias, ni percibe la sonoridad de la *s* en *desde*, *mismo*, etc., ni la distinta calidad de *y* en *cónyuge*, *ayer*. En cambio, es de suma importancia fonológica y didáctica establecer y hacer notar las oposiciones que se producen contrastando los fonemas de esp. *pero-perro*, *caro-carro*, etc. (simple frente a múltiple), al. *lasen-lassen*, *Wiesen-wissen*, etc. (*s* sonora frente a sorda, *i* larga frente a breve), ingl. *sheep-ship*, *fool-full* (*i*, *u* largas frente a breves, *i*, *u* cerradas frente a abiertas), fr. *poison-poisson* (sonora frente a sorda), *bat-bas* (palatal frente a velar), it. *casa* frente a *cassa* (larga frente a breve) (6 bis), etcétera. Este concepto de oposición, otra fecunda aportación de la escuela de Praga, adquiere, como vemos, diversos aspectos, y estos aspectos, según la lengua del alumno y la que trate de aprender, tienen una importancia mayor o menor en la clase. Así, un estudiante alemán, claramente consciente de las oposiciones larga-breve y abierta-cerrada, que se presentan abundantemente en su lengua (*Kahn-kann*, *bieten-bitten*, *Heer-Herr*, etc.), no tiene dificultad en reproducir o distinguir la cantidad y abertura de las vocales inglesas de *feet* y *fit*, incluso cuando, como a menudo ocurre, el hablante inglés prescinde de señalar la cantidad, que en el caso citado no tiene valor fonológico, es decir, cuando pronuncie *feet* como breve o *fit* como larga. Pero para un español, esas nociones de cantidad y abertura, si no posee conocimientos fonéticos previos —y aquí el valor no despreciable de la fonética— son prácticamente desconocidas y su aprendizaje requerirá tiempo y paciencia por parte del profesor (7). Lo mismo

(6) Cfr. Trubetzkoy: *Principes de Phonologie*, París, 1949, pp. 37 y 40. En el mismo libro puede verse un estudio y discusión de las definiciones propuestas por Baudouin de Courtenay, van Wijk, D. Jones, Bloomfield, K. Bühler y otros.

(6 bis) En rigor, la oposición primaria es de consonante larga (*cassa* < lat. *capsa*) frente a consonante breve (*casa* < lat. *casa*). Luego ha habido un alargamiento compensatorio de vocal en la última y un acortamiento en la primera, de suerte que ambas palabras tienen hoy la misma cantidad absoluta.

(7) Medimos deliberadamente el alcance de "prácti-

le ocurriría con la oposición *s sorda-s sonora*, inexistente en su lengua, para la que están perfectamente familiarizados alemanes, franceses o italianos. En cambio, todo el interés y el tiempo que los profesores y los textos alemanes dedican a la explicación y práctica de las dos interdental inglesas (*them*, *think*) se lo puede ahorrar el profesor español partiendo de la oposición entre *caza* y *cada* (8). Pero al estudiante español le quedan, sin embargo, otras muchas oposiciones por descubrir, unas en que los dos sonidos opuestos resultan totalmente extraños, otros en que, por ignorancia de uno tiende a identificarlo con el conocido o con otro semejante existente en un sistema fonológico, lo que significa tanto como no percibir la oposición y, por consiguiente, exponerse a un sinnúmero de equívocos de comprensión y de elocución. La Fonética bastaría en muchos casos para salvar la dificultad, explicando el modo de articulación de la *sh* de *sheep* frente a *cheap*, que no ofrecen dificultad, pero es la Fonología la que postula que en virtud del valor distintivo de estos dos fonemas iniciales se practique la distinción y se contrasten a su vez con el de *jeep*. Por supuesto, las gramáticas tradicionales de lenguas modernas no pasaban por alto los rasgos fonéticos que a juicio del autor habría que destacar en una lengua para beneficio de sus lecturas, y estas aclaraciones despiertan hoy enorme interés entre los filólogos, por lo que tienen de descripción de sonidos muchas veces inadvertidos por sus hablantes (9). Pero aparte de las descripciones sutiles del mecanismo fisiológico de la articulación a que nos ha acostumbrado la Fonética, y que suelen facilitar en el adulto la fiel imitación de sonidos extranjeros, la incorporación a la terminología lingüística del concepto de "relevancia fonética" abre fecundos campos a la didáctica de las lenguas, como los ejemplos citados prueban.

Otro concepto fonológico sumamente fértil es el de distribución. El desarrollo más reciente de este concepto entre los lingüistas norteamericanos y escandinavos no permite aún vislumbrar qué nuevas aportaciones podemos todavía esperar de él. Pero entre lo ya admitido y explotado cabe destacar dos interesantes orientaciones que estimamos útiles en el aula. El autor que parece haber usado por primera vez "distribución" con valor fonológico es Morris Swadesh (10), que distingue bajo este término dos

mente". De hecho, existen oposiciones de cantidad en castellano que no hemos visto aprovechar para fines didácticos; tales la de *lelo* frente a *leelo*, *azar-azahar*, *lores-loores*, etc., donde no basta decir que se trata de doble *e*, *a*, *o*, pues el mismo recurso ortográfico de duplicación de vocal es el que sirve en otras lenguas para indicar la vocal larga.

(8) De hecho la oposición entre interdental sorda y sonora no existe en español, pero sí entre fricativa interdental sorda y oclusiva dental sonora. Como la variante intervocálica de ésta adquiere fricatividad e interdentalidad, es útil, para fines didácticos, aprovechar ejemplos como el citado. En rigor, la interdental sonora inglesa corresponde a la *z* (sonorizada por la consonante siguiente) de *juzgar* (Cfr. N. Tomás, *Manual de Pronunciación Española*, § 94).

(9) Buen ejemplo de ello es el volumen I de la obra póstuma de A. Alonso, *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, Madrid, Gredos, 1955, ultimado y dispuesto para la imprenta por R. Lapesa.

(10) Cfr. P. Diderichsen, "The Importance of Distribution versus other Criteria in Linguistic Analysis", *Reports for the 8th International Congress of Linguists*, Oslo, 1957, donde se reproduce una carta del mismo Swadesh.

cosas bastante heterogéneas: a) la frecuencia relativa de fonemas dentro de una lengua, y b) la posición de los fonemas dentro de la cadena hablada (como ejemplo cita combinaciones de consonantes iniciales que aparecen en unas lenguas, pero no en otras). Ambas interpretaciones han tenido después múltiples seguidores. De la primera han salido todos los recuentos de sonidos de una lengua que en el plano estadístico se han llevado a cabo. Se han aventurado algunas teorías para explicar la frecuencia de fonemas en las lenguas en virtud de causas biológicas y no fonológicas, por tanto ajenas a la lengua (11), pero si alguna utilidad de orden lingüístico puede ofrecer el recuento de fonemas de una lengua es en cuanto suministra información sobre la estructura fonológica de la misma. Por ello son singularmente importantes los estudios estadísticos que tienen en cuenta la segunda interpretación elaborada por Swadesh para el concepto "distribución", la de la posición de los fonemas en la cadena hablada y, añadimos nosotros, sus posibilidades combinatorias. V. Mathesius, uno de los miembros del grupo de Praga, ha estudiado ya la distribución, por posiciones, de los fonemas alemanes, comparándolos con el checo y otras lenguas (12), y Bloomfield hace un estudio semejante del inglés, agrupándolos según su terminología especial (13). Partiendo de la interpretación estadística de estos datos, y, para el inglés, de los de Dewey, con el oportuno deslinde entre agrupaciones de consonantes (*clusters*) trata de llegar Herdan (14) a una caracterización de la estructura fonológica del inglés, alemán, checo y javanés. De ello infiere, apoyándose en Mathesius, que el sistema fonológico de una lengua "no está determinado sólo por el número de combinaciones léxicas en que entran, sino por la frecuencia con que realmente se unen fonemas y morfemas. Así, el checo sólo utiliza un 3 por 100 de sus posibilidades, frente al alemán, que emplea un 6 por 100. En el aspecto combinatorio Mathesius encuentra —en palabras de tres o cuatro fonemas— sólo cincuenta y cuatro agrupaciones de dos consonantes en alemán frente a las 157 del checo. De ello deduce que esta lengua muestra un bajo grado de economía en la organización de distribuciones fonológicas y al mismo tiempo una tendencia al contraste fuerte entre unidades léxicas. Pero la más ambiciosa contribución al concepto viene de un americano: Zellig S. Harris. Un libro de Zellig S. Harris que se ha hecho casi clásico entre los estructuralistas norteamericanos (15) abarca prácticamente bajo este término todo lo que la moderna escuela angloamericana distingue con los nombres de *pattern*, *structure*, *form*, *function* y *relation*. Concretamente declara que "esta exposición queda así explícitamente limitada a cuestiones de distribución, es decir, de libertad de aparición (*occurrence*) de segmentos de una elocución (*utterance*) con relación a los demás. Aunque todo esto resulte vago, el hecho es que Harris

(11) Cfr. Trubetzkoy, op. cit., p. 281.

(12) Datos resumidos en Trubetzkoy, op. cit., pp. 286 y ss., e interpretados estadísticamente por G. Herdan, *Language as Choice and Chance*. Groninga, 1958.

(13) Cfr. L. Bloomfield, *Language*. N. York, 1933, páginas 131 y ss.

(14) Op. cit., pp. 145 y ss.

(15) Zellig S. Harris: *Methods in Structural Linguistics*. Chicago, 1951 (3.ª impresión, 1957).

compensa esta vaguedad inicial con un riguroso sistema de definiciones, normas metodológicas, etc., que ilustran uno de los enfoques de la lingüística estructural más concienzudamente elaborados.

En el plano didáctico, las dos nociones de distribución delineadas presentan distintas vertientes de difícil aplicación. El conocimiento de que determinado sonido difícil tenga una frecuencia relativa muy baja en una lengua no debe ser suficiente argumento para eliminarlo del material administrado, pues más pronto o más tarde el alumno habrá de enfrentarse con él. Sin embargo, dicho conocimiento es aprovechable en la dosificación y graduación del material didáctico, especialmente si se combina adecuadamente con los datos que nos suministran los estudios llevados a cabo en el otro aspecto de la distribución. Por ejemplo, es relativamente irrelevante para el estudiante alemán saber que el sonido /x/, tal como aparece en *lachen* o en *Bach*, forma parte, con mayor frecuencia, del sistema fonológico español. Lo que resulta sumamente interesante, tanto para ese estudiante como para su maestro, es que en el español tal fonema ofrece una distribución muy distinta, pues aparece incluso en posición inicial, y esta posición es totalmente desconocida en su propia lengua (16). A la inversa, el estudiante español se ve en la necesidad de salvar otro obstáculo en alemán. El sonido /x/ en posición final, frecuente en alemán, es verdaderamente inusitado en nuestra lengua, tanto que la más usual de las palabras en que aparece (*reloj*) pierde regularmente este sonido en el habla coloquial y, a veces, en la culta (17).

Las dificultades que presenta la distinta distribución de sonidos aumentan más en el caso de grupos consonánticos. En español y otras lenguas románicas estas combinaciones no ofrecen la complejidad que en las lenguas germánicas o eslavas. Así, el grupo *s* + consonante o *s* + consonante + consonante se da en nuestra lengua a menudo, pero no en posición inicial. Por tanto, la existencia de la combinación *str* que aparece en *estrecho*, *estribo*, *astro*, etc., en poco favorece la fiel reproducción del ingl. *strong*, *string*, *strange*, it. *strada*, *strozzo*, *stringere*, etc., o de los cultismos franceses (18) *strident*, *strategie*, *strophe*, etc. El caso del alemán ofrece aún mayores dificultades, pues en virtud de un largo proceso histórico toda *s* inicial seguida de consonante se ha palatizado (19) y no existe tal correspondencia al grupo *str*, en la lengua literaria, aunque sí en algunos dialectos.

Que el problema de la distribución de sonidos ofrece valiosas perspectivas para el profesor de lenguas modernas nos lo prueban algunos ejemplos más tomados de la propia experiencia. Conocida es la ten-

(16) El hecho de que lo encontremos alguna vez en palabras extranjeras, como *Chruschtchow* = *Jrushchef*, no invalida lo dicho.

(17) Prueba de ello es la ortografía *reloj*, vigente en otros tiempos y hoy olvidada para justificar el plural de *relojes*. Otras voces con *j* final (*boj*, *carcaj*, etc.) son verdaderamente desusadas.

(18) Cultismos porque la lengua popular, al igual que el español, desarrolla una vocal ante el grupo *s* + consonante, con tendencia a perder la *s*: *épée*, *échelle*, *esprit*.

(19) Esta palatización no la recoge siempre la lengua escrita. Tenemos por un lado *schwimmen*, *schmal*, *Schlange*, etc., pero por otro *streng*, *springen*, etc.

dencia visible en andaluces, extremeños y en hispanoamericanos a la aspiración de la *s* final de sílaba, perfectamente compatible con la existencia del mismo sonido en posición inicial o anterior. Pues bien, para estos hablantes habrá de ser motivo de aprendizaje especial en el aula la *s* de ingl. *test*, *cost*. Igualmente el hablante medio español no tiene dificultad, como el alemán, en imitar las combinaciones inglesas de *w + e* (*west*), pues son semejantes a los que su lengua presenta en *hueste*, *hueco*, *hueso*, *huérfano*, etcétera, si bien participa de la tendencia románica a desarrollar una *g* (esp. *guerra*, *guardar*, it. *guerra*, *guardare*, fr. *guerre*, *garder*) ante toda vocal, de suerte que no le quedan en su lengua más casos de *w + vocal* en posición inicial que los de diptongo hispánico de *ō* breve inicial absoluta latina (20). Otras combinaciones se dan, es cierto, en posición interior: *cuan*do, *cu*ita, *quorum*, pero la *w* no aparece en combinación como *u* como requiere la pronunciación de inglés *wood*, *would*, etc. Por eso estas palabras, como otras en que la *w* aparece combinada con otra vocal extraña a nuestra lengua (*work*, *word*, *what*), requieren tratamiento especial en la clase.

Naturalmente los grupos de consonantes que contienen sonidos totalmente ajenos a la lengua del alumno ofrecen aún mayor dificultad. Así, los escollos que la palabra alemana *schlecht* presenta al estudiante español se apoyan no tanto en la distribución de los sonidos como en la calidad de los componentes extraños: *sch* es sonido nuevo, pero aunque fuere *s*, conocido por el español, en nuestra lengua no aparece nunca combinado en posición inicial con *l*; *ch* representa un sonido extraño, aunque fonológicamente equiparable (21) a */x/*, que conocen los españoles (*dejar*), pero su combinación con *t* en posición final resulta totalmente desconocida para nosotros.

Una observación rigurosa desde el punto de vista lingüístico de las reacciones de la lengua ante los barbarismos puede también servir de orientación al pedagogo. Que sepamos, ningún trabajo de esta índole se ha llevado a cabo hasta la fecha, al menos con fines didácticos. Por ejemplo, sería provechoso averiguar por qué el hablante español identifica el sonido extranjero *š* (*sh*, *ch*, *sch*) unas veces con *ch* y

otras con *s* y hasta qué punto esta tendencia está condicionada por razones de distribución. Vemos por un lado que la *ch* (fricativa prepalatal sorda) francesa de *chalet*, *champagne*, etc., está representada por la correspondiente africada española (*chalet*, *champán*) y lo mismo ocurre con la *sh* inglesa de *shoot*, *shampoo*, etc. (esp. *chutar*, *champu*). En cambio alterna en español *clisé* frente a *cliché* (la Real Academia recomienda el primero), *bechamel* frente a *besamel* (fr. *béchamel*), y la *sh* de *Washington* es reproducida invariablemente por *s*, incluso en la forma vulgar *guasín* para designar un género de naranjas. ¿Quiere ello decir que el español sienta el sonido inicial como distinto del intervocálico? No nos atrevemos a afirmarlo, pero en todo caso esa diferencia de tratamiento la estimamos sumamente aprovechable y digna de ser tenida en cuenta en el aula. El presente ejemplo es uno de tantos en que el lingüista todavía no ofrece solución alguna al profesor, pero lo presentamos como caso en que la disposición del alumno o de un pueblo, si se quiere, frente a un sonido extraño puede servir de orientación al maestro. En otros casos, la clave del problema ya está a mano (22). En esta investigación, cuyo alcance vendrá limitado por las dimensiones del material disponible, habrá por supuesto que adoptar un criterio sincrónico; de otro modo los resultados serían sorprendentes. (Cfr. el distinto tratamiento de *j* francesa en esp. *jaula* (1251, *javola* < fr. ant. *jaole*) y en *chaqueta* (1804, fr. *jaquette*).

Creemos que lo expuesto hasta ahora es suficiente para mostrar la variedad de aspectos que, entre los muchos abarcados por la Fonética y por la Fonología, se presentan ante el profesor de lenguas modernas y pueden ayudarle a encontrar y adoptar el método que mejor se adapte a la clase y a su temperamento. En páginas sucesivas trataremos de mostrar cómo la entonación y el acento, dos terrenos también surcados por los lingüistas, ofrecen materiales aprovechables en la clase y cómo el nuevo análisis morfológico o "morfémico" muestra también perspectivas interesantes.

EMILIO LORENZO.

Catedrático de Lingüística germánica de la Universidad de Madrid.

(20) La única excepción parecen ser los derivados de *huir*: *huidizo*, *huidero*, etc., y algunos americanismos de área de vigencia muy limitada.

(21) Los estructuralistas parecen estar de acuerdo en que la *ch* de *schlecht* (fricativa palatal sorda) es una variante (o "alófono") de la *ch* de *Buch*, *Bach*, etc. (fricativa velar sorda). De nada sirve la objeción de que ambos sonidos tienen valor diferenciativo en casos como *Kuchchen* "vaquita" (con palatal) frente a *Kuchen* "pastel" (con velar) o *Tauchen* "cuerda" (con palatal) frente a *tauchen* "sumergirse" (con velar). La objeción la salvan con argumentos morfológicos.

(22) Por ejemplo, Robert Lado, en un libro sumamente sugestivo para hablantes de inglés y español explica satisfactoriamente por qué los hispanohablantes que no conocen la interdental sorda (*θ*) escogen la *s* y no la *t* para reproducir la *th* inglesa de *think*. Cfr. *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, 1957, que lleva el significativo subtítulo de *Applied Linguistics for Language Teachers*.