

*Algunas consideraciones
sobre la
Enseñanza de los Sonidos
de la Lengua Española*

TESIS QUE PRESENTA
FRANCISCO L. GAONA

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
MAESTRO EN ARTES EN ESPAÑOL



BIBLIOTECA SIMÓN BOLÍVAR
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

*Escuela de Verano
Universidad Nacional Autónoma de México
Septiembre de 1949*



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



BIBLIOTECA CIVICA ...
CENTRO ...
...

**ALGUNAS CONSIDERACIONES
SOBRE LA
ENSEÑANZA DE LOS SONIDOS
DE LA LENGUA ESPAÑOLA**



PSICOLOGIA

XN49

G3

ej.2

Dedico este trabajo a mi adorado hijo, con la esperanza de que su futuro intelectual sea muy brillante, como resultado de la savia que lo nutre desde ahora en las aulas de nuestra querida Universidad de Yale.

F. L. G.

00194



BIBLIOTECA SIMÓN BOLÍVAR
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

CUMPLIDO RECONOCIMIENTO

Hace tres o cuatro años tuve la fortuna de tomar un curso breve de pronunciación inglesa, de los que en la Biblioteca Benjamín Franklin, de esta ciudad, impartía en aquel tiempo el profesor americano Dr. Howard W. Tessen, de la Universidad de Yale. A partir de entonces empecé a insistir en la importancia de la pronunciación en mis clases particulares de español que en un estudio privado daba yo a un grupo de estudiantes americanos en México. Desconocía la teoría fonética y carecía de toda experiencia en esa especialidad del idioma; sin embargo, el solo hecho de perseverar en la enseñanza de la pronunciación me proporcionó mejores resultados que los que anteriormente obtenía. Más tarde me había de iniciar en el estudio de la fonética española al tomar, como requisito en esta Escuela de Verano, el curso de Fonética Avanzada que hasta la fecha imparte el señor profesor don Joaquín Díaz Mercado. A él, mi amable y paciente consejero, debo la sugestión del tema de esta tesis y muy valiosas indicaciones, por lo cual le quedo profundamente reconocido.

A algunos otros maestros debo también, en una forma o en otra, los aciertos que hubiere en mi tesis, ya que lo que en ella falta de bueno es sólo consecuencia de mis limitados alcances en materia tan interesante y de mi escasa capacidad para tratarla. Doy las gracias, en primer término, a quien primero se sirvió hacer una crítica de este trabajo cuando de él no tenía sino un proyecto y unas cuantas notas: las indicaciones del maestro don Amado Alonso de mucho me sirvieron, ya para rectificar ciertos conceptos, ya para sentirme más seguro de otros; al señor profesor don Rafael Lapesa por sus palabras de estímulo, su exquisita amabilidad y su tacto tan delicado inclusive para demostrar su inconformidad por la mía con relación a un concepto del más venerado de sus maestros; al señor profesor Dr. Bernard Bloch, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Yale, y al señor don Dámaso Alonso, profesor visitante de la misma Universidad, por haberme permitido escuchar sus clases; al señor profesor don Tomás Navarro Tomás, máxima autoridad en fonética española, porque su trato y fina cortesía, así como sus palabras de aliento, me hicieron creer tan dueño de mí mismo que pude exponerle el tema de mi tesis sin sentirme empequeñecido en su presencia; a las autoridades del Departamento de Español de la Universidad de Yale por haberme proporcionado las facilidades necesarias para

realizar mis investigaciones, y a los instructores y alumnos del mismo Departamento por su amable cooperación en ellas. Deseo, igualmente, expresar mi agradecimiento a las autoridades de esta Escuela, principalmente al Director de ella, señor licenciado don Enrique Loaiza, y a algunos maestros de la misma, entre quienes debo mencionar al dos veces profesor mío, señor don Raimundo Sánchez, cuyas clases siempre serán para mí motivo de útil y agradable recuerdo. A la señorita profesora Ernestina Salinas, modelo de maestros por su dedicación y conocimientos, doy también las gracias y me siento inmensamente agradecido por haber tenido la fineza de sacrificar parte de su preciado tiempo revisando este trabajo. No quiero terminar sin decir antes que hay otras personas a quienes debo mucho, ellas bien lo saben, pero cuyos nombres, por una razón u otra, me abstengo de mencionar.

FRANCISCO L. GAONA

México, D. F., septiembre de 1949

I

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo tuve la impresión, primero intuitiva y después comprobada por el estudio de los principios de la fonética y de la pedagogía, de que la enseñanza de la lengua española como idioma extranjero ha sufrido la falta de un método adecuado que abrevie y haga más efectivo su aprendizaje. No quiero decir con esto que no haya habido quienes, dándose cuenta del mismo problema, hayan procurado resolverlo de diferentes maneras, sustituyendo, desde luego, los procedimientos tradicionales por lo que consideran más valioso a la luz de los adelantos actuales, pero estos son casos excepcionales y en general los métodos de tiempos pasados siguen dominando en las escuelas. Por otra parte, limitándonos al campo de la enseñanza del español con una orientación fonética, se carece de un criterio pedagógico que la haga más fácil y que produzca los mejores resultados. Por tanto, el problema presenta un doble

carácter: primero, que la enseñanza del idioma tenga una orientación esencialmente fonética; y segundo, que la enseñanza de la pronunciación se haga con un criterio pedagógico y de una manera metodológica. Si bien es cierto que hay quienes se preocupan del primer aspecto del problema, también lo es que casi nadie ha intentado lo segundo, por lo menos con buenos resultados. Desafortunadamente, no podemos decir todavía que contamos ya con textos prácticos de fonética imbuídos en dicho criterio, que sirvan eficazmente a maestros y alumnos para la enseñanza de la pronunciación correcta.

La enseñanza del idioma español sobre la base de principios fonéticos y con una clara visión pedagógica es un asunto, en mi humilde concepto, bastante serio. Hay quienes piensan que la enseñanza de la pronunciación es sumamente sencilla y hasta divertida. Por otra parte, no es difícil darse cuenta de que en muchas de las instituciones educativas en donde con sano entusiasmo se ha adoptado, en una forma o en otra, algún sistema basado en la conversación como objetivo más importante, la calidad gramatical del idioma ha descendido, y, lo que es peor, la pronunciación no se halla al nivel de corrección que debería guardar de acuerdo con el sistema que se ha adoptado. Mi corta experiencia me ha convencido de que si los principios fonéticos se aplican a medias, sin orden,

sin buenos modelos y sin consideración pedagógica alguna, los resultados no pueden ir muy lejos ni el margen de ventaja ser tan grande que nos permita condenar cualquier otro método de enseñanza que no sea el fonético. Es lamentable que la anarquía que reina en el campo de los que utilizan los principios fonéticos, la falta de organización de dichos principios en un sistema, y la poca o ninguna preparación pedagógica, sean obstáculos para alcanzar resultados que demuestren en mayor grado la bondad del método fonético en la enseñanza de la lengua española.

Un idioma se estudia principalmente para ser hablado, para ser entendido, para comunicarse con los que hablan dicho idioma; por lo menos esa es la idea que en general se tiene cuando se pretende estudiar el español o el inglés como idiomas extranjeros. No ignoro que por lo que respecta a algunos idiomas, entre ellos las llamadas lenguas muertas, no puedan existir otras necesidades, y por lo que se refiere al alemán, como requisito académico doctoral en muchas universidades, basta saber traducirlo. Pero, repito, el principal objetivo al estudiar un idioma es llegar a hablarlo. No se dice "Estoy aprendiendo a traducir el español" ni "a escribirlo"; se dice "Estoy aprendiendo a hablar español." El aprender a hablar un idioma es, pues, en mi opinión, el aspecto más importante, y hacia dicha finalidad debe estar enfocada esencialmente

—no digo únicamente— la enseñanza del español. Ya veremos más adelante, al tratar lo concerniente a la pronunciación, que el seguir un sistema de enseñanza con criterio fonético, de ninguna manera excluye el aprendizaje de los diferentes aspectos considerados como necesarios en el estudio de una lengua, y así es como, quien aprende a hablar con pronunciación correcta, aprende a expresarse de la misma manera, a leer con fluidez y a escribir con fidelidad gramatical.

Entre los diferentes problemas que presenta la enseñanza de la pronunciación, hay uno, para mí de máxima importancia, que se ha descuidado lamentablemente: el de la enseñanza de los sonidos de una manera gradual, progresiva, ascendente, de acuerdo con el grado de dificultad de pronunciación que para el estudiante angloamericano representan. No he encontrado texto que contenga tal arreglo, y el profesor don Tomás Navarro Tomás me dijo personalmente no tener noticia de que hubiera alguno que atacara el problema de la enseñanza de la pronunciación española desde ese punto de vista; punto de vista un tanto elemental y práctico, si se quiere, pero de indiscutible valor para el que va a estudiar el idioma y le interesa la pronunciación. Los textos del profesor Navarro Tomás llenan otras finalidades, más elevadas y que requieren estudios más extensos y profundos; los encuentro insustituibles y de gran

valor para los estudiantes del idioma que por razones de especialización o simplemente para ampliar sus conocimientos, desean ahondar en el estudio de la fonética española. Justamente recuerdo haber leído una torpe alusión al mencionado maestro nacida de la más ciega incomprensión por una obra que hasta la fecha no ha sido superada. No, al hablar de textos he querido referirme a los pocos libros que sobre fonética práctica nos encontramos luego por ahí; textos que si bien persiguen la finalidad que yo hago mía —auxiliar al alumno para que adquiera una pronunciación correcta— el contenido de ellos es tal que no pueden lograr, por lo menos satisfactoriamente, dicha finalidad. Fueron varios los textos de esta índole que consulté, algunos de ellos verdaderas antigüedades, subjetivos o empíricos, y sin más valor muchas veces que una sana intención de preocuparse por la pronunciación española; otros, más recientes, no aventajan en mucho a los anteriores, y todos ellos coinciden en la falta de un método gradual para enseñar los sonidos de acuerdo con la dificultad de pronunciación, a fin de proceder, como debe procederse, de lo fácil a lo difícil. Véase si no, por ejemplo, el caso típico de un texto americano sobre la pronunciación española: me refiero al libro del profesor R. E. Basset, *Spanish Pronunciation*, en el cual encontramos abundancia de material y de ejercicios, pero no siempre muy útiles; demasiadas

citas de otros textos y sobra de erudición aislada de escaso valor práctico, como en los casos de algunas notas sobre filología y semántica; conceptos erróneos como los de sílaba y de consonante, y términos impropios como los de *c* dura y *c* suave; introducción de material ajeno a la fonética, como el de las reglas para las mayúsculas; comparaciones por equivalencia un tanto desafortunadas, como la que establece que el sonido para la consonante *j* es el de la *h* en inglés; presentación del material sin ningún arreglo metodológico, dejando para las últimas lecciones conocimientos que deben impartirse antes de emprender los ejercicios de pronunciación; por último, falta de criterio pedagógico y mezcla de lo difícil con lo fácil. De esta manera, por más que las intenciones de quienes escriben tales textos sean excelentes, los resultados siempre serán pobres. Desgraciadamente, con libros como el que cito se causa un perjuicio a la tendencia fonética de la enseñanza del español, haciéndola fácil blanco de ataques.

En algo más coinciden casi todos los textos sobre la materia que ocupa mi atención en esta tesis, y es en su insistencia en la pronunciación castellana, presentándola como modelo único y máxima norma de corrección; cosa que, sin mengua del respeto que me merece dicha pronunciación, para la enseñanza del español en el continente americano la considero, como lo veremos más adelante, un

tanto falsa y fuera de la realidad actual. Qué pronunciación debe enseñarse y qué debe entenderse por pronunciación correcta, son cosas que no deben estar sujetas a un mero antecedente de índole histórica, sino a una realidad lingüística de la época en que vivimos.

La enseñanza de la pronunciación, ateniéndonos solamente a los principios de la fonética, hace difícil, si no incomprendible, dichos principios, y su aplicación práctica para el desarrollo de una buena pronunciación se ve entorpecida. Desde que contamos con las ciencias psicológicas y pedagógicas, que tanto han progresado en los últimos años, tenemos en el campo de la educación auxiliares efectivos para la obtención de los conocimientos. Esta ha sido otra de las preocupaciones de mi trabajo, ya que la presente tesis no es de carácter fonético solamente, sino también de carácter pedagógico. En consecuencia, desde este punto de vista, debo tratar de los problemas que presenta la enseñanza de la pronunciación; de los métodos a mi juicio más apropiados; de algunas consideraciones psicológicas por lo que atañe al alumno, y de otras cosas más para mejor lograr una buena pronunciación.

La invención de diversos aparatos mecánicos y su aplicación a los estudios fonéticos como valiosos instrumentos de trabajo, tanto para el análisis científico de la pronunciación como para que los alumnos tengan a la mano modelos de pronuncia-

ción correcta fuera del salón de clase, es cosa que no ha sido apreciada en todo su valor. Me referiré a los aparatos más recomendables y mencionaré el auxilio que de ellos obtuve en la elaboración de la presente tesis.

He querido dedicar un capítulo de este trabajo a una cuestión que parecería no tener ninguna importancia. Considero que es indispensable que el alumno se familiarice con un conjunto de conocimientos, que yo llamo *previos* a falta de mejor nombre, a fin de que al adentrarse en el estudio de los sonidos en la sílaba, o bien en el marco de la palabra o del grupo fónico, ya tenga de antemano una noción clara de lo que debe hacer y sin otras preocupaciones pueda concentrar su atención en cada uno de los sonidos que vaya aprendiendo. En capítulo aparte trato, de la misma manera, las diferentes clasificaciones de los sonidos según los diversos criterios que les sirven de base, de modo que el alumno pueda dirigirse a ellas cada vez que lo juzgue necesario.

La clasificación de los sonidos de acuerdo con el mayor o menor grado de dificultad que encuentran los estudiantes americanos para pronunciarlos, es una aportación personal que hago, sin pretensiones, a fin de facilitar el estudio de la pronunciación española. Ha sido esta clasificación resultado de mi experiencia, de observaciones efectuadas en mis clases, de un constante intercambio

de opiniones, de una encuesta practicada entre profesores de varias escuelas y de las investigaciones practicadas con los alumnos de primer año del Departamento de Español de la Universidad de Yale, por medio de procedimientos directos e indirectos, por lectura y por imitación. La preparación de las boletas para captar los datos, el desarrollo de las investigaciones y la elaboración de dichos datos en cuadros estadísticos, fueron tareas bastante laboriosas que no pude realizar en menos de tres largos meses. Es característico de las investigaciones de este tipo, repetir el fenómeno objeto de estudio tantas veces como sea necesario a fin de captarlo con un mínimo de errores y un máximo satisfactorio de seguridad. Obtenidos los resultados, procedí a la clasificación final de los sonidos según su grado de dificultad, para lo cual tuve en consideración, además de las opiniones de otros maestros —de don Joaquín Díaz Mercado principalmente—, la mía propia, y algunas notas acumuladas a través de la experiencia.

Ansioso de aplicar mis escasos conocimientos con propósito de comprobar la efectividad del método fonético de acuerdo con los procedimientos que en mi concepto deben seguirse, emprendí dos experimentos, cierto que de alcances limitados, pero ya con un criterio metodológico para la enseñanza de los sonidos. A pesar de las condiciones en que desarrollé dichos experimentos y las limitaciones

con que fueron efectuados, de los dos obtuve resultados muy satisfactorios que han venido a convenirme todavía más de la bondad de dicho método.

En el desarrollo de la presente tesis no he intentado, ni hubiera podido hacerlo, un trabajo en el que se agotaran las posibilidades teóricas y experimentales; tampoco he querido hacer una exhaustiva investigación sobre un aspecto problemático de la fonética, práctica o teórica, que sería más bien de carácter doctoral; sé que este trabajo casi nada ofrece de nuevo y lo que de original pueda estimarse está limitado a la organización de los materiales, a la clasificación de los sonidos que propongo y al punto de vista pedagógico estrechamente unido a lo fonético. Es un trabajo elemental de carácter práctico, pero que considero que viene a llenar una necesidad; por lo menos esa ha sido la opinión de algunos maestros, opinión que me ha alentado mucho para escribir mi tesis y para seguir adelante en el estudio de la fonética española. Sin llegar a desviarme en pormenores teóricos que juzgo innecesarios en un trabajo de esta naturaleza, sí he procurado cubrir lo esencial y espero que esa sea también la opinión de los señores miembros del Jurado.

Varias son las fuentes de información de donde he obtenido los materiales básicos de que me he servido para escribir esta tesis. La bibliografía que la acompaña da una idea de los libros y revistas

que fue menester consultar para obtener las notas en que me he basado; muchos otros libros y revistas tuve que hojear de los cuales no me serví por no creerlo necesario. Bien sé que la bibliografía que aquí incluyo podría ser más amplia, pero es el tiempo lo que me ha obligado a limitarme a lo esencial, pues, como ya he dicho, el trabajo de investigación se prolongó bastante y fue necesario darle más lugar del que originalmente le había destinado; igual cosa puedo decir de los experimentos practicados. Las observaciones aisladas, la verificación de los sonidos, el intercambio de opiniones, y aun las meras observaciones subjetivas, requirieron también una buena inversión de tiempo.

Los límites impuestos a esta tesis, por su propia naturaleza, no me permiten tratar todos los aspectos de la fonética relacionados con la pronunciación, por más importantes que sean. Así, por lo que respecta a las características físicas del sonido, el ocuparme de ellas resultaría sumamente amplio y por eso me vi obligado a reducirme a generalidades bien conocidas de todos. Algo se ve aquí acerca de la intensidad del sonido en la pronunciación de las palabras desde el punto de vista del acento que reciben las sílabas, pero con fines meramente prácticos. Por lo que respecta a la entonación, he preferido no ocuparme de ella debido a lo vasto del tema; sólo me limito a presentar los principales esquemas de la entonación y a de-

sear que el instructor sepa entonar correctamente, con el objeto de que los alumnos la obtengan de él por imaginación, al impartir sus clases.

No me resta decir, en esto que he escrito a manera de introducción, sino que, el presentar esta tesis no significa para mí dar fin a mis estudios sobre fonética española; en realidad, más bien considero que es ahora cuando empiezo a interesarme por dichos estudios, y que la obtención del grado de Maestro en Artes en Español será para mí un mayor estímulo en mi trabajo y un medio que me acerque a los eminentes maestros que imparten sus conocimientos en la especialidad a que pienso dedicarme. Así, pues, como primer intento, y no como coronación de mis esfuerzos, presento este trabajo, el cual someto, con sincera modestia, a la benévola consideración de los miembros del Jurado.

II

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS ESCUELAS AMERICANAS

El poderío económico del país vecino del norte, que ha sobrepasado al de cualquier otra nación; la experiencia de la última guerra, de la cual salió victorioso; la participación de dicho país en los problemas mundiales y la dirección política que tiene en sus manos; la tremenda extensión de sus actividades económicas y de su comercio en particular; el contacto inevitable con las culturas de otros pueblos y el intercambio cultural como obligada consecuencia; todo esto, conjuntamente a la reducción de las distancias facilitada maravillosamente con el perfeccionamiento de los medios de transporte, en tanto que el radio, el teléfono y la prensa hablan cada día más de lo que pasa en los más remotos lugares; el interés creciente en la América Latina como la más próxima y segura esfera de influencia, cuya potencialidad apenas empieza a descubrirse; en fin, éstas y muchas otras razones son las que explican en realidad el desarrollo de una conciencia universal

en ese país, que obliga a sus habitantes a darse cuenta de que fuera de sus fronteras existen otros pueblos con los que es menester vivir en estrecho contacto y en buenas relaciones.

Ese gran pueblo, acostumbrado en muchas de sus regiones —principalmente en el norte y el noreste del país, así como en algunos estados, entre ellos Texas y California— a oír otros idiomas en su propio suelo, debido a los grandes núcleos de población extranjera que inundaron materialmente dichas regiones, es en realidad una amalgama de nacionalidades. Sin embargo, el elemento más antiguo, el que ya se consideraba como nativo por una o más generaciones, sobre todo el de ascendencia inglesa, trata con indiferencia, cuando no con desprecio y prejuicio, a los nuevos pobladores que llevan la fuerza de su trabajo, principalmente manual. Como dichos grupos de inmigrantes constituyen gran parte del elemento trabajador del país y, por tanto, los sectores más humildes de la población, poco o ningún interés despiertan sus idiomas, y son ellos los que tienen que asimilarse al inglés. Si a esto agregamos cierta psicología de propia suficiencia y seguridad en la vida que el poder ha dado a todo ciudadano de esa nación, podemos explicarnos que el americano sea refractario al aprendizaje de los idiomas extranjeros.

La historia nos dice que las naciones más poderosas siempre han tratado de imponer, directa o

indirectamente, su lengua en los países que conquistan o en los que ejercen influencia, y en la actualidad no podemos negar que el inglés se ha impuesto en todas partes del mundo. ¿Qué valor tendrían, pues, los idiomas extranjeros para un turista que al viajar por cualquier país pudiera darse a entender en su propia lengua?

Pero el pueblo americano es un pueblo de un sentido práctico nunca antes conocido. Las razones mencionadas al principio despertaron, como he dicho, una conciencia internacional, y los habitantes de los Estados Unidos comprendieron que si ahora son vecinos de todo el mundo, es menester adoptar una actitud inteligente, conocer a sus vecinos y entenderse bien con ellos; actitud de un fino sentido político que ni los mismos ingleses, tan sagaces, hicieron suya en sus mejores tiempos. Baste citar, en apoyo de lo que digo, que en el último informe de los libreros de ese país se indica que el público del mismo compra ahora más libros extranjeros que en cualquier otro tiempo.

Pero esto, que es cierto en relación con las naciones de todo el mundo, con mayor razón lo es con respecto a la América Latina. Sería ocioso tratar de negar la influencia decisiva que los Estados Unidos tienen en todo el Continente Americano. La América Latina toda no es sino una esfera de influencia económica y política de nuestros vecinos del norte. Cada día vemos que es mayor el

interés que en ese país despiertan nuestras naciones. El panamericanismo primero y después la política de buen vecino, han ganado la simpatía de una gran parte de la población de nuestros países. Además de las relaciones económicas que existen, principalmente debido al interés en nuestros recursos naturales, se ha desarrollado una política de acercamiento cultural. El Departamento de Estado creó una sección encargada de tal objeto, y las embajadas americanas tienen hoy día a su cargo actividades destinadas a difundir la cultura de su país, a conocer los valores de la nuestra y a establecer un intercambio intelectual que mucho ha favorecido al fortalecimiento de las buenas relaciones. Al fin se empieza a comprender que es preferible vivir en paz con los países vecinos desarrollando una labor de mutuo entendimiento, de apreciación justa y de intercambio cultural; labor que a su vez se refleja ventajosamente en el campo de lo meramente económico.

Como consecuencia de todo lo anterior, desde hace algunos años se nota una creciente tendencia a dar importancia al estudio del español en las escuelas americanas y en otras instituciones educativas. Son muchos los intelectuales de ese país que han comprendido tal cosa y que ejercen su influencia para que así sea. El profesor Bernard Bloch, de la Universidad de Yale, nos dice que las actividades que constituyen la cultura de una socie-

dad presentan dos aspectos: uno material y otro inmaterial, y asegura que la única manera de conocer este segundo aspecto, es observar lo que dicen los miembros de dicha sociedad y cómo lo dicen; y aun el aspecto material de una cultura será mejor conocido si se puede hablar su idioma. Hace ver también que, desde este punto de vista, el idioma no es solamente en sí un elemento de cultura, sino la base misma de todas las actividades culturales. Por su parte, el doctor Leonard Bloomfield, famoso lingüista fallecido recientemente, afirma que para observar un grupo humano, para comprenderlo, debemos entender su idioma. El desconocimiento de la cultura de otros pueblos —nos dice— ha sido causa de supersticiones y prejuicios. Y Ernie Pyle, el famoso periodista muerto trágicamente durante la pasada guerra mundial, escribe en uno de sus artículos publicado en el *Washington Daily News* del 30 de marzo de 1940, después de haber visitado algunos países de habla española: "You can't know the spirit of a country or the feelings of a people unless you can sit and talk intimately with them. It seems to me that if there ever is to be any great League of Western Hemisphere Nations it will be built on sand until we learn to sit and talk with each other in the same language. And it seems to me it wouldn't hurt us in the States to start learning Spanish 'en masse'... If I were the kind who worked up

campaigns, I'd certainly beat the tom-tom all over America to get Spanish taught in our primary schools. If we're serious about the spiritual union of Western Hemisphere countries, we've got to be able to talk to each other."

La voz de esos y otros muchos hombres ha encontrado eco en el ambiente educativo de los Estados Unidos. El español, como idioma extranjero ha alcanzado, y en muchos lugares sobrepasado, a otros que antes habían conservado el primer lugar; actualmente, en casi todos los planteles superiores de importancia es materia de programa, y en muchas universidades en donde el francés ocupaba el primer lugar, ahora lo ocupa el español. Una encuesta practicada por la importante revista *Woman's Home Companion* revela que el 73 por ciento de los resultados favorecen la enseñanza de los idiomas extranjeros, y de ellos el español es considerado el más importante. El profesor José Padín, en su artículo titulado "Tendencias Recientes en la Enseñanza de las Lenguas Vivas", publicado en *Hispania*, de febrero de 1945, asegura que "Hoy el español marcha a la cabeza de la procesión, con quizás el 75 por ciento de la matrícula total de lenguas vivas." Y aquí cabe citar también las palabras del profesor Nicholas Murray Butler, antecesor del general Eisenhower en la presidencia de la Universidad de Columbia, publicadas en *Hispania*, en el número de febrero de 1945: "In the present world

the ability to speak and read with ease at least one foreign language is more than ever necessary if the mind and imagination of American youth are to be set free for expansion beyond the narrow horizon of vocational interests and national prejudice." Y más adelante: "The two main purposes of foreign language study must always be kept in mind. These are its contribution to the humanizing influence of a liberal education and the equipment of the college graduate with ability to make direct contact with the culture and science of at least one foreign country and the people who live in it." Pero hay algo más y de sumo interés, que viene inclusive a hacer justicia al grupo minoritario de mayor importancia en un estado que fué mexicano y que debería ser imitado por otros, Texas entre ellos: California, según tengo entendido, ha decretado la enseñanza obligatoria del español desde los primeros años, en las escuelas elementales.

Así, pues, hemos visto ya las causas que han dado por resultado la difusión de la enseñanza de la lengua española y el vigor que ésta ha cobrado en las aulas escolares; consideremos ahora el estado de dicha enseñanza, el carácter que la distingue y la importancia que tiene hoy día el aspecto de la buena pronunciación del idioma. A este respecto debemos decir que ha sucedido con el español lo que sucede con cualquier fenómeno, que al crecer en cantidad la calidad parece descuidarse, por lo

menos transitoriamente, pues escasean los elementos suficientes para renovar métodos y ajustar procedimientos de acuerdo con las nuevas necesidades de la enseñanza del idioma. De esta manera vemos que si las necesidades y los objetivos han cambiado, todavía una gran mayoría de profesores insisten en aplicar procedimientos anticuados que en realidad estorban el progreso de la enseñanza. Veamos lo que dice el profesor Padín a este respecto en el artículo anteriormente citado: "El mejor servicio que nos han prestado los lingüistas radicales es de carácter diagnóstico. Cuando se estudia un idioma varios años y al cabo de ellos no se sabe pedir ni una taza de café, es forzoso reconocer que hay algo fundamentalmente malo en la enseñanza de esa lengua. Es como si uno hiciera gimnasia diaria durante dos, cuatro o seis años y al cabo de ellos saliera paralítico, no pudiera mover un dedo, como algunos estudiantes de lenguas que no pueden mover la lengua, o la mueven en vano. El esfuerzo que no produce resultados compensatorios carece en absoluto de valor. Parece estrafalario que la enseñanza de lenguas vivas en muchas partes de la nación sólo produzca mudos o tartamudos." Y una vez más, también cito las palabras del doctor Murray Butler que provienen de la misma fuente: "The substitution of reading tests for classroom training in satisfaction of college graduation requirements overlooks the vital relationship between

the spoken language and a knowledge of the culture of other peoples. In the mind of the student it makes dead material of what might well be the most vital expression of man's soul." Y más adelante: "Limited as they are by a narrow time-allotment, which usually allows two years in college or two to three years in secondary school, in most cases three hours per week, to the study of a foreign language, they have been obliged to concentrate on the one possible objective, the ability to read, and have directed their attention to accelerating the student's progress toward this modest goal. Under these conditions the student tends to look on French, German, Spanish, or Italian as dead languages."

El surgimiento de nuevos objetivos y la preocupación de algunas personas del mundo educativo por una renovación de métodos, han venido a dar por resultado el surgimiento también de una nueva tendencia hacia la enseñanza audio oral de la lengua y una creciente preocupación, consecuencia lógica de dicha tendencia, por la pronunciación correcta. Ciertamente que los que pugnan por llevar adelante esta tendencia son absoluta minoría, y más cuando se la compara con el enorme número de profesores que se aferran a los métodos arcaicos. Causa verdadera lástima la poca importancia que se concede al aspecto fonético de la lengua española en la enseñanza que de ella se imparte en

la mayoría de las escuelas americanas, principalmente las de tipo secundario que llevan el nombre de "high schools", y da pena ver como hay profesores que son indiferentes a toda clase de disparates en la pronunciación, pero que manifiestan un gran celo si sus discípulos cometen errores ortográficos, como si hablar el idioma fuera menos importante que escribirlo. Esta situación no tiene paralelo sino en la igualmente desastrosa que de la enseñanza del inglés existe por parte de los profesores hispanoamericanos en sus respectivos países; salvo muy honrosas excepciones, por supuesto. El desconocimiento fonético del idioma, tanto en la teoría, como el que ellos mismos manifiestan con su propia pronunciación, los lleva, a unos y a otros, a enfocar la enseñanza con un criterio tradicional, que no es sino seguir la línea del menor esfuerzo, y así tenemos programas donde figura la adquisición de un vocabulario limitado, una absurda traducción del idioma que se estudia al propio, práctica de la escritura como quien resuelve rompecabezas, y, eso sí, abundancia de reglitas gramaticales ininteligibles que son el tormento de los alumnos.

Afortunadamente, como ya he dicho, la tendencia hacia la enseñanza fonética ha surgido —como consecuencia también de la segunda guerra, a través de los programas intensivos de carácter oral que exigió el Ejército Americano— y tiene abiertas las puertas hacia el futuro. Veamos algunas

opiniones al respecto. El profesor Olav K. Lundberg, de Duke University, opina —*Hispania*, agosto de 1947— que dos factores han tenido gran influencia para despertar la conciencia de los profesores con relación a la fonética del idioma: “First chronologically, and surely also in scope, is the epoch-making and authoritative systematization of Spanish phonetics by Dr. Tomás Navarro and his fellow investigators. From his laboratory and lecture hall, whether in the old world or the new, and from his written exposition of the subject, thousands of teachers and students have acquired a rationalized and well-ordered concept of Spanish pronunciation that simply did not exist before. And though there have been dissenting voices on some points of this doctrine, yet on the whole, his exposition is now quite generally accepted as the authoritative presentation not only of the ‘patrón cortesano’, but also of Spanish as a world language. The second factor that has awakened and nurtured interest in this field is the tremendous wave of popular attention to Spanish as an international political, cultural, and economic instrument. From this revitalized concept of the importance of Spanish have come many new types of interest motivation, not least of which is our realization and awareness of the rich variety and the vibrant vitality of its regional development in our own hemisphere.” El profesor Williams C. Zellers, en

su artículo "La Enseñanza del Español en las Escuelas Elementales" publicado en la revista *Hispania*, de diciembre de 1942, dice lo siguiente: "Entiendo que es preciso dedicar una cuidadosa atención a la fonética. Hablar un idioma no es solamente decir palabras que escritas tendrían un exacto significado, pero que pronunciadas defectuosamente pueden ser hasta incomprensibles. Por encima de las modalidades de la pronunciación regional española y de las variantes hispanoamericanas, existe una identidad en los sonidos de la que no cabe prescindir en la enseñanza de un lenguaje inteligible. Convendría tal vez establecer cursos especiales de corrección fonética, con el fin de rectificar con prácticas de viva voz los vicios que origina inevitablemente la interpretación personal de la pronunciación imitada o figurada.— Quienes estudian un idioma extranjero no quedan satisfechos con leer y traducir correctamente, como si se tratara de una lengua muerta. En este error incidió el antiguo procedimiento de enseñanza, que después de prolijos y fatigosos estudios gramaticales, no permitía al alumno siquiera la elemental conversación requerida en un viaje por el país donde se habla usualmente." Y por último, quiero citar al profesor J. Milton Cowan, que al hablar del plan de enseñanza que sigue la Universidad de Cornell —*Hispania*, de febrero de 1947— nos dice: "We believe that the quickest way to mastery of a

language, even if reading ability is the primary object, in through speaking it as it is used by natives in everyday speech. This is achieved by having the bulk of work by the students conducted in conversation or drill groups with native speakers of the language being studied... It seems reasonable to assume that those going out to teach in secondary schools will be much better prepared than before. Under the system of puzzled decipherment known as the reading method which was prevalent before the war, many secondary-school teachers had virtually no contact with the real language as spoken by natives and, consequently, could offer students little more than dictionary translations of written forms of the language."

Como tendencia, la enseñanza de la pronunciación tiene gran importancia para el futuro; como una realidad del presente, la situación es bien triste y es mucho lo que tenemos que luchar para romper la hostilidad que se le enfrenta, principalmente en el seno de las escuelas secundarias. En las aulas de algunas universidades es donde se ha dado acogida a los principios de la fonética en la organización de sus programas. Por otra parte, es significativo y halagador que la muy importante American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, en su congreso celebrado a fines de diciembre próximo pasado, haya dejado oír su voz, a través de la de algunos de sus más destacados

miembros, expresando su preocupación por los problemas de la pronunciación española.

En México, desde hace muchos años, un gran sabio mexicano concedía primordial importancia en la enseñanza al aspecto oral del idioma. En el discurso pronunciado por el maestro don Ezequiel A. Chávez, que lleva el nombre de *El Sillón Número 14 de la Academia Mexicana Correspondiente a la Real Española y la Enseñanza de la Lengua Castellana*, en el primer punto del resumen que al final de él hace, dice, si bien con preocupaciones morales, lo siguiente: "Que sus educandos aprendan a hablar bien esa lengua, es decir, a hablarla para concertar voluntades y llevarlas a planos de belleza, de verdad y de armonía, entendiendo que sólo eso es de veras hablar, y que no lo es hablar para dañar a otros, porque quienes así lo hacen, lejos de comunicarse con sus semejantes, fin supremo del lenguaje, se apartan de ellos, desvirtuándolo y profanándolo."

En esta Escuela de Verano, desde su fundación en el año de 1921, ha sido motivo de especial preocupación la pronunciación del idioma. Por sugerión del eminente filólogo mexicano don Pablo González Casanova, se estableció la clase de Fonética, que él impartió con sabiduría y entusiasmo, y en la cual colaboró como profesor ayudante el ahora titular del curso avanzado, don Joaquín Díaz Mercado.

III

QUÉ DEBE ENTENDERSE POR NORMA DE LA PRONUNCIACIÓN CORRECTA

El problema de lo que debe entenderse por norma de la pronunciación correcta, nos lleva previamente a la consideración de otro problema, ya de tiempo atrás debatido y agotado en todos sus aspectos, pero que ningún trabajo como el presente puede eludir limitándose a darlo por conocido. Me refiero al problema planteado con frecuencia de cuál pronunciación debemos enseñar a los alumnos americanos, si la castellana o bien alguna de las modalidades del español que se habla en América; por supuesto, dentro de las condiciones que para todo idioma fijan las normas de la buena pronunciación.

Antes de considerar este problema quiero decir, con la más absoluta sinceridad, que España me merece admiración y cariño por su valiosa aportación a la cultura de este continente, y que para mí la pronunciación castellana es motivo del mayor respeto; lejos, pues, de mí cualquier pensamiento mezquino para aquéllos a quienes debemos la lengua

que hablamos, y cuya sangre, mezclada con la indígena, nos dió la vida. Pero, por otra parte, los que estamos dedicados a la enseñanza del español en las instituciones americanas, por honestidad profesional debemos adoptar una actitud firme y definida acerca de la pronunciación que debe ser enseñada, actitud que, en mi opinión, deben compartir también los instructores americanos del mismo idioma.

La pretensión de algunos intelectuales españoles, entre los que se cuentan varios estudiosos de la lengua, de erigir el castellano —con una autoridad que ya no les corresponde— como norma única del habla española en todo el mundo, si bien basándose para ello en razones de carácter filológico, literario e histórico, me parece un tanto absurda por anacrónica en la época presente, en que los países hispanoamericanos van entrando en la mayoría de edad, inclusive en cuestiones literarias y de la lengua. Con una falta de visión inexplicable, hay quienes no se quieren dar cuenta de que el futuro de todo el mundo hispánico se halla en las naciones de este continente. Y opino yo que, en tratándose de problemas relativos a la lengua, más aun que las consideraciones de carácter histórico, cuenta de manera decisiva la realidad lingüística del momento. Que en Hispanoamérica se habla buen español, especialmente en determinadas regiones, no hay quien lo dude. Y aun más:

digna de admiración es la unidad del idioma que existe en nuestros países.

En realidad, no ha dejado de ser objeto de ciertas exageraciones el problema de la pronunciación del español en España y en los países hispanoamericanos. Esa dualidad extrema que muchos se empeñan en ver en el español, se debe a la ignorancia; ignorancia fomentada por algunas personas de habla castellana que insisten en imponer, con aire de insoportable suficiencia, su propia pronunciación. Tal cosa no deja de causar asombro a los pobres estudiantes, quienes llegan a imaginar que en nuestros pueblos no se habla sino una multitud de dialectos corrompidos que no vale la pena aprender. Véase si no la pregunta que un hombre de negocios me hizo cuando deseaba saber si conmigo aprendería español o mexicano, y si con la pronunciación que yo le enseñara le entenderían en otros lugares fuera de México. Vale, pues, la pena insistir en que no es difícil comprobar la unidad lingüística que del español existe entre las personas cultas de los países americanos, y aun de España.

Lo anterior no quiere decir que no existan variaciones entre las pronunciaciones de los diferentes países, variaciones que se notan más en el habla popular, pero sin que lleguen al grado de romper la unidad que he señalado. Son varias ya las autoridades que han tratado el problema de la unidad

y las diferencias del idioma español en España y en Hispanoamérica, y han hecho hincapié en la asombrosa homogeneidad de la pronunciación. No existen dos maneras de hablar el español, dicen ellos, sino solamente una en todo el mundo hispánico; eso sí, con sus matices, pero que nunca han llegado a formar dialectos, y que si dialectos existen, éstos se encuentran dentro de la propia España. “Aun más —nos dice el profesor Juan Rodríguez Castellano en su artículo titulado “Ligeras Observaciones sobre la Lengua de Cervantes en América”, en *Hispania*, de febrero de 1948—, casi me atrevería a afirmar que la unidad de lengua dentro de la diversidad regional de esa América hispanoparlante la puede percibir mejor uno nacido en España que el natural de cualquiera de los países hispanoamericanos.— Digámoslo de una vez: la principal diferencia entre un español y un hispanoamericano está en el vocabulario y no en la pronunciación.— Y aquí tal vez convenga hacer constar que en España y en Asturias, provincia de la que soy oriundo, me encontré este verano pasado con diferencias dialectales más pronunciadas que todos los dialecticismos hispanoamericanos.— Cuando pienso en este breve diálogo no puedo menos de acordarme de lo que alguien ha dicho respecto a que ‘el castellano es una lengua que se habla en América y en algunas partes de España.’ Porque si de estas variantes dialectales pasamos a

las distintas lenguas que se hablan en la Península, se comprenderá que el español se encuentra, hasta cierto punto, más 'at home' en América que en su propia tierra. En otras palabras: hay entre españoles diferencias más notables de pronunciación que entre éstos y los hispanoamericanos. ... me interesa más hacer constar la tendencia creciente en Hispanoamérica, entre gente culta, a reconocer por encima de las diferencias dialectales la necesidad de una lengua panhispana." El señor Armando Solano, refiriéndose al castellano en América —*Bulletin of the Pan American Union*, de mayo de 1946—, hace ver que el español presenta en las diferentes regiones de América variantes singulares, modismos, diferencias fonéticas y aun desviaciones de valor semántico, pero también hace ver que sobre esas diversas modalidades, que no llegan a los extremos dialectales que se observan en España, existe una lengua culta común a todos los países y que sirve de vínculo entre ellos. Aludiendo a lo que se dice del idioma español de la Península y del nuestro, el profesor Mariano Picón-Salas escribe en el número de mayo de 1943 de la revista *Hispania*: "Esos mitos se refieren al idioma castellano y su pronunciación, a una especie de inventado duelo lingüístico que se supone existe entre nosotros y los españoles... A pesar de los pequeños matices locales, hay una curiosa unidad de idioma en el mundo peninsular y en el mundo

hispanoamericano... A pesar de esa pequeñísima peculiaridad fonética ... castellanos, andaluces e hispanoamericanos nos entendemos perfectamente bien. Y aun ocurre el hecho curioso de que si el ideal de pureza de un idioma (en lo que yo no estoy de acuerdo) es acercarse más a los modelos clásicos, quizás ni aun en la propia Castilla pudiera encontrarse un ejemplo de idioma popular tan puro, tan emparentado con ciertas expresiones del lenguaje del siglo XVI o XVII como en algunos rincones de Hispanoamérica." Y el señor profesor Willis Knapp Jones, en su artículo publicado en *Hispania*, año de 1941, con el nombre de "What Spanish Pronunciation Shall we Teach?", nos dice: "After all, even in Spain, Castilian represents the speech-practise of only a minority which live around the capital. Perhaps a total of eight million say *hathe*. Why should our students be forced into the mold of this number when more than a hundred million say something that sounds more or less *hase*? With that proportion, it's twelve-to-one bet that our students will be more likely to hear the second pronunciation. After the students get well along in their Spanish, then let them choose what pronunciation they want, provided they remember that the essential thing is consistency. But in the early days, when their ability to understand some chanced-hear phrase may vivify their whole Spanish lives, prepare them for the pro-

nunciation they are most likely to hear. That's merely 'good business'."

Veamos cuáles son las diferencias principales que, por lo que respecta a la pronunciación de algunos sonidos, encontramos entre el castellano de España y el español que hablamos en Hispanoamérica: 1. Pronunciación del sonido *s*, que en castellano se articula como ápicopalveolar demasiado silbante, en las pronunciaciones de nuestros países predomina como sonido predorsodental y no tan sibilante; 2. Pronunciación de los sonidos correspondientes a las consonantes *c*, *z*, que en castellano tienen un sonido interdental, en la totalidad de Hispanoamérica y en varias regiones de la propia España se pronuncian simplemente con sonido *s*; 3. Pronunciación del sonido correspondiente a la *ll*, que en castellano se pronuncia como dorso-palatal lateral, en grandes regiones de América y en algunas de España, Madrid inclusive, se pronuncia con sonido *y*, fundiéndose así esos dos fonemas.

Las diferencias que acabo de citar de ninguna manera son las únicas, pero sí las que por razones de carácter práctico más nos interesan. Es menester aclarar que tales diferencias por ningún motivo deben ser consideradas como rasgos dialectales o vulgarismos, a pesar de que andan por ahí términos un tanto negativos como el de seseo y yeísmo. El propio maestro don Ramón Menéndez Pidal,

en el prólogo al texto del profesor don Tomás Navarro Tomás y don Aureliano M. Espinosa, titulado *A Primer of Spanish Pronunciation*, refiriéndose a esas discrepancias de pronunciación y llamándolas defectos, dice que “Ninguno de estos dos defectos es tenido por zafio o grosero; están admitidos en la pronunciación docta.” Opinión parecida externa el maestro Navarro Tomás en uno de sus libros —*Ortología Española*—, en el que, refiriéndose a las pronunciaciones de la *s*, dice que “ambos tipos son igualmente admisibles en la pronunciación correcta.” Ciertamente que aun dentro de estas diferencias que distinguen al castellano de España del español de América, existen matices que impiden que su pronunciación sea completamente homogénea de este lado del Atlántico, cosa más notable cuando descendemos a las formas del habla popular. Pero esta falta de absoluta uniformidad, que tampoco se encuentra dentro de la misma España, de ninguna manera justifica la enseñanza de la pronunciación castellana con desprecio de la realidad lingüística de nuestros pueblos, que es lo que más pesa en cuestiones del idioma. Si tal realidad lingüística nos demuestra que la inmensa mayoría de hispanohablantes en todo el mundo, cultos e incultos, sesean, ¿por qué razón ha de imponerse una pronunciación interdental extraña a dicha mayoría? ¿No sería en todo caso más lógico, desde el punto de vista que hemos mencionado,

pedir a nuestros amigos los castellanos que se pongan más a tono con el mundo hispano y abandonen su pronunciación interdental para cambiarla por la nuestra? Que en las escuelas de Castilla enseñan a diferenciar *c* y *z* de *s*, así como *ll* de *y*, ni quien lo objete, pero querer imponer tal cosa bajo la sombra de los tiempos coloniales, ahora que Hispanoamérica empieza a surgir con personalidad propia en el campo de las letras, es un absurdo. Bien está que el castellano pronuncie de acuerdo con sus propias normas, pero igualmente aceptable es que los hispanoamericanos conserven las suyas propias y de acuerdo con ellas enseñen el idioma. No está por demás insistir que la pronunciación de un hispanoamericano culto es de tanta ley, que sin tropiezo de ninguna clase puede ser comprendido en cualquier país hispano, incluyendo la cuna del castellano clásico. Con este motivo creo oportuno citar a continuación la voz autorizada del maestro español don Jerónimo Mallo, que dejó oír su opinión durante el último congreso de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, ya mencionado, diciendo, entre otras cosas, lo siguiente: "Considerada en conjunto la totalidad del mundo hispánico de ambos lados del Atlántico, puede asegurarse que en todos los países de habla española existe en sus pronunciaciones una unidad superior y común, esencial y básica, que abarca a todos los pueblos, si bien



dentro de esta unidad cabe apreciar variantes y matices que ni constituyen amenaza para la tradicional unidad, ni afectan en lo más mínimo a las facilidades de intercomunicación.— Cuando en nuestros medios se habla de pronunciación castellana no se hace referencia propiamente a la pronunciación de Castilla. Y cuando se habla de pronunciación latinoamericana no se hace referencia a una verdadera unidad fonética. Y cuando se mencionan como contrapuestas la pronunciación castellana y la hispanoamericana, la distinción que trata de establecerse afecta en realidad sólo a dos sonidos. Llaman pronunciación castellana a una pronunciación correcta y culta de la lengua española en la que se incluyen los sonidos de la *z*, de la *c* delante de las vocales *e*, *i* y de la *ll*. Y se califica de pronunciación latinoamericana o hispanoamericana a esa misma pronunciación correcta y culta en la que los expresados sonidos de la *z* y de la *c* se sustituyen por el de la *s* y en que el sonido de la *ll* se sustituye por el de la *y* o por un sonido semejante al de la *j* francesa. Estas modificaciones se conocen en los tratados de fonética con los nombres de seseo y yeísmo respectivamente. Sólo diré que en el caso del seseo la razón de mayoría me convence, porque además coincide con la segunda razón a la que me referí, que es de carácter geográfico, político y social, fundada en que el seseo predomina en Hispanoamérica, parte de este con-

tinente, y en que es con hispanoamericanos con quienes más relaciones personales han de tener siempre nuestros alumnos. A mi juicio, todas las pronunciaciones de todos los países de habla española de ambos lados del Atlántico —salvo excepciones de carácter tenido por defectuoso y corta extensión comarcal—, deben considerarse igualmente aceptables.”

Por lo que respecta a la situación que existe en las escuelas en relación con la enseñanza de la pronunciación española, el señor Theodore Huebener, en su artículo “Castilian or Spanish American” —*Hispania*, de febrero de 1947— nos dice lo siguiente: “...forty-three per cent of the colleges and sixty-three per cent of the high school systems employ the Spanish American pronunciation. Almost fortyeight per cent of the colleges accept both pronunciations. Castilian alone is used by only nine per cent of the colleges and thirty-two per cent of the high schools. Eighty million Spanish Americans vs. a few million Spaniards in Central Spain. The use of the Castilian pronunciation in the Americas is comparable to insisting on the Oxonian pronunciation in English classes in this country. Because of our proximity and close relations with Latin American we have always used the Andalusian pronunciation.— From the replies obtained, we may assume that throughout the country the tendency to use the Spanish American pronuncia-

tion entirely or in conjunction with Castilian is increasing particularly in the colleges.”

Opino, pues, y creo que en esto no me falta la razón, que cuando de enseñar la pronunciación española se trata, se enseñe la de cualquier país hispanoamericano por la homogeneidad que existe, ya que es en esta pronunciación y no en la castellana, en la que están más interesados los estudiantes americanos por las causas expresadas al principio de esta tesis. La verdad es que, en términos generales, cualquier individuo de habla española con cierto grado de cultura, cualquiera que sea su país de origen, se encuentra en condiciones favorables desde el punto de vista fonético para impartir la lengua española.

La cuestión de lo que debe considerarse como norma de pronunciación correcta tiene un carácter relativo y un hondo sentido social; se presta inclusive a conceptos caprichosos y, con frecuencia, nos sorprende ver que la vieja opinión de un sabio se haga prevalecer a pesar de haber transcurrido largos años y de haber evolucionado la ciencia con ellos. Lo correcto y lo no correcto en el idioma ya ha sido discutido por la ciencia del lenguaje, y no seré yo el que lo haga aquí, por creerlo innecesario; baste decir que la esencia de lo correcto radica en lo social y depende del punto de vista desde el cual se vea el problema. Así, desde el punto de vista de las necesidades de un grupo campesino, aparta-

do del resto del mundo, el matiz regional del idioma que ahí se habla satisface la necesidad de comunicación entre sus miembros, lo que basta para ser considerado como correcto. Podemos decir, pues, que dentro de una misma nación encontramos varios sectores sociales a los que corresponden determinadas maneras de pronunciación y usos del idioma: la pronunciación llena de sabor rústico que se usa en las pequeñas comunidades rurales; la pronunciación vulgar de las clases más bajas de la comunidad urbana; la pronunciación que corresponde a la conversación familiar corriente de la clase media; la pronunciación de la conversación familiar culta de la gente que goza de buena educación, y, por último, la pronunciación escogida, cuidadosa y esmerada que esa misma gente bien educada usa en el ambiente académico de las universidades o en otras actividades culturales. ¿Cuál de esas pronunciaciones debe considerarse como norma de pronunciación correcta del grupo nacional que incluya a todos esos sectores?

Hay quienes son en extremo rigurosos y fijan el nivel de norma demasiado elevado. El maestro don Ramón Menéndez Pidal, en su prólogo al ya citado libro de los profesores Navarro Tomás y Aureliano M. Espinosa, dice textualmente: "Las normas de la pronunciación culta las dan a cada instante la conversación culta, la oratoria, la recitación del verso y, sobre todo, la declamación del

teatro, arte de gran difusión y popularidad. Y más aun que estos modelos que obran directamente sobre el oído, influye por medio de la vista la ortografía...”

Mis limitados alcances en cuestiones de la lengua quizás sean la causa de que disienta, al parecer irreverentemente, del maestro Menéndez Pidal, cosa que el sólo pensarla me parece un desatino. Desde luego, he creído que por encontrarse escritas sus palabras en un texto de enseñanza de la pronunciación destinado a los estudiantes americanos, su concepto de pronunciación correcta se hace extensivo a ellos. Si la norma va a dictarla la conversación culta, la que profesionistas o académicos sostienen con frecuencia en los claustros universitarios, en las galerías de arte o en los pasillos de las salas de concierto, y que les sirve para expresar sus pensamientos, discutir algún tema o cambiar sus opiniones, resultaría que enseñaríamos una pronunciación no ajustada a la realidad por lo enfática, demasiado cuidadosa, lenta en algunas de sus partes, en la que el hiato aparecería con frecuencia y el matiz de los sonidos vocales cambiaría con perjuicio del valor fónico que en la pronunciación de ritmo normal deben tener; peor aun fuera que se tuviese por modelo la pronunciación de la oratoria, pues no sería así como el extranjero que estudiase nuestro idioma tendría que expresarse en la vida diaria. En la declamación

del verso casi siempre hay afectación y entonaciones que no siguen necesariamente las del grupo fónico, además de las licencias que con frecuencia se toman los poetas en el agrupamiento de los sonidos. Si tiene ventajas utilizar algunos poemitas sencillos para la enseñanza de la pronunciación, no podemos exagerar el valor de tal procedimiento dedicándonos a enseñar a pronunciar en verso. Por lo que respecta a la pronunciación que se oye en el teatro, cabría preguntar qué clase de teatro o qué clase de obras, porque si bien en cierta época, en España, podría haberse tomado como norma, actualmente, que casi ha desaparecido el clásico castellano de la escena y que nuestros actores pronuncian de acuerdo con los tipos que representan del drama popular, ¿podríamos tomarlo como norma? No entiendo como pueda tomarse la ortografía como modelo de pronunciación; nuestro alfabeto dista mucho de ser verdaderamente fonético, y, por otra parte, soy de los que opinan que la ortografía debería supeditarse a la fonética y no ésta a aquélla. Así, pues, creo que de seguir las indicaciones de tan ilustre maestro, resultaría que haríamos justamente lo que el profesor Navarro Tomás condena en su *Ortología*: “la afectación fonética, al sacar los hechos de su molde normal, bajo la preocupación de un exagerado cultismo, hace la dicción chocante o ridícula, según el grado de dicha afectación.”

El profesor Bernard Bloch dice que no podemos aceptar como base de lo correcto en un idioma la tradición de un pasado, sus reglas fijas y caducas, y cuyas condiciones ya han cambiado. La base de lo correcto es de carácter social y se encuentra en el presente; es una cuestión de aceptación social de los hábitos de un sector por otro sector de la misma sociedad. Hay algo parecido a lo que ocurre con los buenos modales de la capa social educada, que es ella la que fija lo que debe considerarse como correcto. Los profesores Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña también insisten en este carácter social de la pronunciación: es una cuestión de "prestigio social de cultura" —dicen ellos—. "La incorrección provoca un juicio social que cae sobre quien la comete, el cual queda como de educación idiomática deficiente." La tendencia a imitar a los que socialmente consideramos como mejores, es una tendencia general, pues existe "el sentimiento de la pronunciación correcta", como dice el profesor Navarro Tomás refiriéndose a España e Hispanoamérica. "El vulgarismo es, por lo general, involuntario, hijo de la costumbre" —dice don Rafael Lapesa—. "Salvo en casos excepcionales de emplebeyecimiento consciente" —como el cantinflismo de muchas personas de la clase media en México, diría yo—, "el hablante aspira a expresarse con corrección, y una vez que advierte una falta, procura evitarla." En mi humilde opinión,

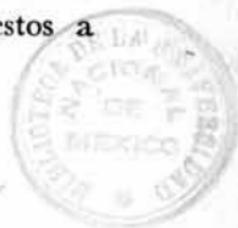
el sector social que dicta las normas de la buena pronunciación lo es el de la gente culta, pero en su conversación familiar; esto es, en el ambiente informal de las personas cultas podemos obtener la norma de la pronunciación correcta. Por eso me inclino más por el concepto que expresa el profesor J. S. Kenyon en su libro de fonética *American Pronunciation*, en donde dice que la pronunciación familiar culta es la que debe aceptarse como norma, por ser ésta la que usa la gente más importante desde el punto de vista que nos preocupa.

Así, pues, de acuerdo con lo expuesto, podemos concluir que la norma de la pronunciación española, por lo menos en los diferentes países de Hispanoamérica, no la dicta ya el castellano de España, y que para hablar en español correcto no necesitamos, ni hemos necesitado nunca, abandonar nuestra propia pronunciación de ciertos sonidos para adoptar el interdental, el ápicoalveolar y el predorsopalatal lateral que caracterizan al castellano, como mal me lo dijera, afirmando haberlo oído en México, un famoso maestro cuyo nombre omito porque soy enemigo de polémicas. Baste y sobre indicar que aquí en México hace mucho que estamos libres de esa tutela, y que en esta misma Escuela de Verano, por dictamen emitido por los profesores don Raimundo Sánchez y don Enrique Sosa M., se ha recomendado seguir en los cursos de fonética la pronunciación de México.

IV

PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Tanto en la teoría como en la práctica la enseñanza de la pronunciación no presenta en realidad problema alguno que no sea posible resolver fácilmente con el auxilio de los principios de la psicología y de la pedagogía. Pero existe uno, de diferente orden, el cual queda fuera del campo de esas ciencias, el problema eterno que encontramos en muchos aspectos de la vida: el anquilosamiento que sufren las instituciones y los individuos al negarse a reconocer el progreso de la vida toda al pasar el tiempo. Una institución, al fundarse, puede ser de las más avanzadas en su época, pero los individuos que se identifican con ella, al cambiar las cosas y surgir nuevas ideas, se convierten en enemigos de innovaciones que chocan con lo que ellos sostienen y que es parte de su propia individualidad. Esa ceguera mental los lleva a vivir en el pasado que les dió prestigio y que en una forma u otra infló su personalidad. Es difícil encontrar individuos de honradez intelectual dispuestos a



rectificar lo que ayer declaraban infalible. Este fenómeno se proyecta también en el campo de la educación y así surge el sectarismo pedagógico que domina en la mayor parte de las escuelas. Esta actitud retardataria puede explicarse también en términos de un mecanismo psicológico de autodefensa: con frecuencia el individuo condena lo que desconoce o lo que por incapacidad no puede poner en práctica. Y así vemos que la aplicación de los principios fonéticos tropieza con porfiada hostilidad, debido más que nada a la falta de capacidad para enseñar una pronunciación correcta cuando el propio profesor carece de ella. Este es en verdad el más grave de todos los problemas, pero no por eso carece de una posible solución, bien sencilla por cierto: que el maestro estudie y se prepare en la pronunciación del idioma, o bien, si esto es imposible, que se auxilie de un instructor de habla española, o por lo menos que eche mano de medios mecánicos a fin de presentar buenos modelos de pronunciación. No proceder de tal manera significa un engaño a los alumnos, los que tienen todo derecho para exigir que la pronunciación que aprenden sea la considerada sin discusión como correcta. Veamos lo que a este respecto dice el profesor Leavitt O. Wright, ardiente defensor de los procedimientos fonéticos, en un artículo suyo publicado en *Hispania*, de febrero de 1940: "Our students HAVE A RIGHT" —las mayúsculas son

mías—, “it is my conviction, to be adequately taught by us so that they shall have as little difficulty as possible when they come to converse with Spanish speaking people... trying to help your students gain a feeling for the language as a spoken tongue, so that they will be able to understand ordinary spoken Spanish... and I think that we cheat our students when we are too lazy to give them that initial knowledge of, and familiarity with, the sounds of the symbols in the words which make up this foreign language. I have found that many weeks of early exercise in pronunciation through class drill on some very specific and limited material, such as is found in the booklet *De Todo un Poco*, is far and away worth while in the long run.— Through this method they have trained first their ears, second their tongue, third their eyes, and fourth their hands, a procedure which my psychology friends tell me is sound.” Por lo que se refiere a los instructores y su deficiente preparación, pueden hacerse extensivas a las escuelas de los Estados Unidos las palabras del profesor Navarro Tomás, que aparecen en las páginas de su *Ortología Española*: “Es asimismo de suma importancia que las personas dedicadas a la enseñanza primaria en los países hispánicos, posean un concepto claro y preciso de lo que es la pronunciación española correcta, informándose de la articulación, timbre y demás cualidades de dicha

pronunciación y de las faltas que en ella se cometen.— La trascendencia de estos hechos contrasta con el descuido en que generalmente se halla en las escuelas la enseñanza de la pronunciación española. Los maestros no reciben preparación adecuada para esta enseñanza. Se deja que cada uno de ellos en su escuela, ante la múltiple variedad de las incorrecciones de sus alumnos, resuelva como mejor pueda sus dificultades. Nada tiene de extraño que en la mayor parte de los casos el maestro realice deficientemente esta labor.”

Existe la noción, completamente injustificada, por parte de muchos instructores, de que el principiar un curso de español con unas lecciones sobre la pronunciación —para no hablar de toda la enseñanza organizada sobre los principios de la fonética— es algo innecesario porque nuestro idioma es en esencia fonético, y todo lo que sea concentrar la atención siquiera por unas semanas sólo en los principios fonéticos y en la práctica de los sonidos, es pérdida de tiempo. Ya desde hace años el profesor Julián Moreno-Lacalle —*Elements of Spanish Pronunciation*— señalaba con clara visión cuál era el estado de cosas debido a esas falsas creencias: “One of the causes for this deplorable state of affairs can be traced directly to two fallacies, not uncommon even in the minds of teachers of Spanish, to wit: that Spanish pronunciation is easy to acquire, and that the orthography

of the Spanish language is 'sufficiently phonetic'. And yet in spite of such alleged 'easiness' and 'phonetic orthography', the author has found that, not only among third- and fourth-year students of Spanish whom he has had occasion to examine, but also among teachers who had been teaching the language for several years, the pronunciation acquired through such 'easiness' and 'phonetic orthography' of the language, was far from being idiomatic. And so, the propagators of such harmful fallacies sententiously pronounce that they do not approve of the use of phonetics in teaching Spanish 'since the orthography of the language is sufficiently phonetic.' Y por lo que respecta a la preparación que el profesor del idioma debe poseer, agrega: "...the teacher of Spanish must not only have an idiomatic Spanish pronunciation, but should also understand sound physiology, English and Castilian phonetics, and the symbols of the Association Phonétique Internationale." Dice el profesor R. M. Duncan en su artículo "The Value of Phonetics in Teaching Spanish" —*Hispania*, de febrero de 1946—: "We Spanish teachers are accustomed to boast that Spanish is written more nearly the way it sounds than other languages. And by a kind of autohypnosis we come to believe that the Spanish system of spelling is fool-proof that there is hardly any difficulty in the way of the beginner. And yet when we take a class of

Elementary Spanish and start to teach the correct pronunciation we face at once the dilemma of how much to tell our students about the correct way to pronounce and of what fine points we should postpone to a time when they are equipped to deal with them."

Aceptemos, sin conceder, la afirmación de que el español es un idioma esencialmente fonético. ¿Acaso el hecho de que cada sonido se expresara por un solo signo, eliminaría las dificultades de carácter fonético para el estudiante americano? ¿Es que la hipotética correspondencia entre signo y sonido dentro del español, resolvería las diferencias fonéticas entre los dos idiomas? Por razones de carácter práctico decimos que a cada una de las vocales españolas corresponde un solo sonido, el cual se expresa por un solo signo. ¿Por esto es menos difícil para el estudiante americano pronunciarlos correctamente cuando sabemos que está acostumbrado en su idioma a la variedad de matices de los sonidos vocales? Simplificando el problema, podríamos decir que si para nosotros la *a* sólo tuviera el sonido medio tan conocido, y en inglés uno de los varios que tiene, digamos, el que la diptonga en *ei*, seguiría siendo tan difícil para el estudiante americano adquirir el nuestro, como para nosotros aprender el de su idioma. Pero a todo lo anterior hay que agregar que no existe la tan deseada correspondencia entre sonido y signo,

aunque, por otra parte, debemos confesar que en comparación con otros idiomas, el inglés entre ellos, la ortografía del español es bastante fonética, y esto representa cierta ventaja para la expresión escrita de los sonidos que logre dominar el estudiante extranjero. En apoyo de lo dicho quiero citar unos cuantos casos de inconsistencia en español: el sonido *n*, además de estar representado por el signo que generalmente le corresponde, hay veces que lo está por el de otra de las nasales, *m*, como al final de la palabra *álbum*, y antes de sonido labial se le da el de *m*; el sonido labial, oclusivo, sonoro de la *b* lo expresamos también mediante el signo *v*, sufriendo las dos formas los mismos fenómenos fonéticos; en las combinaciones de algunas licuantes con líquidas omitimos un breve sonido vocálico, por más que en algunas palabras sea notoriamente perceptible: *tigre*, por ejemplo; con *ll* y con *y* expresamos un mismo sonido en los países indebidamente llamados yeístas; otro tanto hacemos con la *s*, la *z* y la *c*; empleamos una *u* después de *q* y de *g* para formar las sílabas *que*, *qui*, *gue*, *gui*, pero omitimos la pronunciación que corresponde a dicha letra; e insistimos en conservar una *h* muda que no lo es tanto en la pronunciación española del asombrado estudiante americano. En fin, los casos son muchos y poco el espacio para estudiarlos dentro de los límites de esta tesis. Para que el español pudiera ser considerado como

idioma de ortografía completamente fonética, sería necesario que reuniera tres requisitos indispensables: 1. Que no se exprese ningún sonido que no se oiga, *h*, por ejemplo; 2. Que no omita ningún sonido que se oiga, como el caso de *tigre*; 3. Que use con consistencia los mismos signos para los mismos sonidos: si escribimos *jefe* también deberíamos escribir *jeneral*.

La enseñanza de la pronunciación española representa, por lo que respecta a los estudiantes americanos, un doble problema al que es necesario enfrentarse de diferentes maneras: si los alumnos no han estudiado español en su vida y van a cursar sus primeras lecciones, el aprendizaje de los sonidos no presenta ningún problema si se emplea para ello el método fonético apropiado; pero si los alumnos ya han estudiado el idioma y su pronunciación es deficiente, entonces este aspecto de la enseñanza se presenta con caracteres problemáticos muy difíciles de resolver. En el primer caso, sin antecedentes negativos que obstaculicen el aprendizaje, el desarrollo pedagógico ocurre prácticamente sin tropiezos; pero en el segundo caso, el problema es más complicado, puesto que no se trata solamente de desarrollar nuevos hábitos, sino de destruir los malos firmemente arraigados, para substituirlos por otros. Y ya sabemos que si trabajo cuesta crear nuevos hábitos, más difícil, y a veces hasta imposible, es desarraigar los malos.

Por mucho tiempo se asoció un alto nivel de capacidad mental con la facilidad para la adquisición de los idiomas extranjeros, y el aprender francés o inglés en nuestro medio mexicano llegó a ser signo de inteligencia que mucho lustre daba al afortunado que poseía un idioma además del suyo propio. Todavía está muy extendida tal noción, que no deja de causar perjuicios considerables a pesar de que los hechos y las investigaciones efectuadas han venido a explicar el fenómeno y a destruir sus falsos fundamentos. Por supuesto, de ninguna manera quiero decir que en igualdad de condiciones, el individuo mejor dotado mentalmente, con una magnífica memoria y una sensibilidad privilegiada, no se encuentre en una posición más ventajosa con respecto a otros individuos que carezcan de tales atributos; pero de ninguna manera el no dotado de tanto privilegio —a no ser que notoriamente sea un atrasado mental— se queda mudo. Excepto casos verdaderamente patológicos, vemos en la vida diaria que los niños, tanto vivos como tontos, aprenden a hablar su propio idioma, y que cuando algunos de ellos son trasladados desde pequeños a algún país de habla extranjera, también lo aprenden con asombrosa rapidez. Contrasta la situación del adulto, por más inteligente que sea, que se desvela con los libros en las manos tratando de resolver toda clase de acertijos gramaticales, y no porque al adulto se le

haya endurecido el cerebro tanto que no pueda ya con el estudio. Estimo que el problema no es de edad ni mucho menos de inteligencia, sino más bien de método. Ciertamente que mucho podemos aprender del niño durante el proceso del aprendizaje de su propio idioma o cuando en otro país adquiere uno extranjero, pero esto no quiere decir que para aprender el español el estudiante adulto deba volver a sus primeros años.

El niño desde que nace está rodeado de un grupo de personas, en el que la madre tiene el lugar más importante, personas que no cesan de atraer su atención con toda clase de ruidos, sonidos y aquello que los americanos llaman "baby talking" —cosa esta, dicho sea de paso, que retrasa el aprendizaje correcto del idioma—, que el niño capta y entiende con asombrosa rapidez. El primer sentido que interviene en el aprendizaje del idioma es, pues, el auditivo, y a una edad en que el individuo tiene un completo desconocimiento de la expresión escrita y no ha establecido hábitos que interfieran el proceso de la adquisición de la lengua. El niño, que viene al mundo dotado de un maravilloso aparato productor de sonidos, establece relaciones y empieza a reproducir sonidos casi siempre silábicos, por un procedimiento meramente imitativo. El vocabulario empieza a aparecer y aumenta basado en la experiencia que lo rodea, dependiendo para ello de una mera acti-

vidad audio oral. Al ensancharse el medio que rodea al niño, también se ensanchan las posibilidades de enriquecer su idioma, y al pasar a los primeros años escolares adquiere otros tipos de experiencia, de carácter visual y motor. La lectura y la escritura hacen su progreso en el ciclo de las primeras letras, el vocabulario aumenta, y no es sino hasta los años superiores cuando empiezan las preocupaciones gramaticales. Así, pues, vemos que el niño en el proceso de crecimiento aprende los diversos aspectos del idioma. El ambiente de sus primeros años es un ambiente natural, informal, agradable, de continua demostración de simpatía, en el que la pronunciación y el sentido de las palabras cobran completo significado con asombrosa facilidad. La presencia de modelos de pronunciación y la frecuente repetición imitativa son factores esenciales para que el niño obtenga una buena pronunciación. Este proceso del aprendizaje puede resumirse, como lo hizo el profesor Wright, en las siguientes palabras: primero debe educarse el oído, después la boca, más tarde los ojos y al último las manos; método inteligente que se apega a la realidad del aprendizaje normal del niño, del cual, no cabe duda, tenemos tanto que aprender. Y que no se nos diga que no podemos hacer tales adaptaciones porque el niño tiene una asombrosa capacidad mental para asimilar, capacidad que en el adulto se ha perdido. Investigaciones efectuadas

desde hace varios años han demostrado que las facultades mentales del individuo no empiezan a declinar sino hasta muy tarde en la vida, es decir, hasta que entra en la etapa de la vejez.

No hay cosa que desanime más a un estudiante que después de varias tentativas y largo tiempo, no logre mejorar su pronunciación de acuerdo con sus esfuerzos. El alumno puede caer así en una actitud derrotista que en mucho va a perjudicarlo si es que no la abandona. Es, pues, muy importante explicar con franqueza a los alumnos las causas de sus fracasos en la pronunciación, pues tal cosa los hará conscientes del problema y será posible el remedio, ya que, con mucha frecuencia, oímos de labios de alumnos y maestros la excusa de sus tropiezos en el idioma. Se dice que hay individuos dotados especialmente para aprender las lenguas y otros que, ni aunque se pasen la vida estudiando, lograrán articular palabra alguna. El resultado de investigaciones y experimentos nos lleva a asegurar que todo individuo normal puede aprender a pronunciar cualquier idioma, si éste le es enseñado mediante procedimientos pedagógicos adecuados. El problema de la pronunciación correcta, en pocas palabras, es un problema de voluntad y no de inteligencia. Bernard Bloch, famoso fonetista de la Universidad de Yale, en su *Outline of Linguistic Analysis*, que escribió en cooperación con el profesor George L. Trager, nos dice:

“To learn a language from an informant one needs only the normal intelligence of a small child; there is no special ‘gift for languages’ possessed by some but not by others. Everyone who is not deaf or idiotic has fully mastered his native language by the end of his fifth year, no matter how difficult or complex it may seem to strangers; and whoever has accomplished this feat can go on, at any later age, to acquire facility in one or more foreign languages —provided only that he has access to a reliable source of information, that he has plenty of time for the task, and that he goes about it in the right way, unhampered by prejudice and misconceptions.— One of the steps in learning a language is to reproduce the utterances of one’s informant (cf. 2.1). The child, having no fixed speech habits, imitates his parents and other speakers about him without prejudice. By a long process of trial and error, during which he makes countless experiments and receives a good deal of explicit correction, he finally attains fluency. An adult, on the other hand, has already acquired a set of speech habits. The facility with which he moves his vocal organs in pronouncing his native language entails a corresponding want of skill in performing other movements; and when he studies a foreign language he is often inhibited from freely imitating his informant —some times to such a degree that he calls the foreign sound unpronounceable for all

but native speakers. Such a conclusion is always a mistake: no language uses any sound which a foreigner cannot learn to pronounce perfectly. He needs only some basic training in phonetics, enough practice, and the comforting knowledge that there is no such thing as an unpronounceable sound in any language in the world."

Lo más importante para la adquisición de la pronunciación correcta es que el alumno esté poseído de una firme y constante voluntad, así como de una ambición ilimitada por aprender el idioma, ya que el dominio de la pronunciación no es sino un problema de formación de hábitos. El aprendizaje de los sonidos correctos de una lengua, así como su expresión dentro del grupo fónico, depende esencialmente del proceso laborioso que significa el desarrollo de nuevos hábitos. Esto, a su vez, no se logra sin la repetición constante, sin la repetición consciente, de la imitación de los buenos modelos, que pueden serlo en clase el instructor o el aparato mecánico reproductor de sonidos. El doctor Leonard L. Bloomfield, en su valioso librito *Outline Guide of Practical Study of Foreign Languages*, publicado por la Linguistic Society of America, dice más o menos, traducido al español, que el dominio de la lengua hablada, de la pronunciación, no es un problema de conocimiento, puesto que casi la totalidad de los que la hablan no tienen ningún conocimiento de lo que ocurre al

hablar. El dominio de un idioma es cuestión de práctica.— La pronunciación debe practicarse hasta que se convierta en parte de nuestra propia naturaleza.

Nos encontramos con frecuencia, principalmente en las instituciones de tipo universitario, que si el instructor se preocupa por el conocimiento de la materia que enseña, no hace lo mismo por lo que respecta a los métodos que debe utilizar en su labor docente. Considero que en el campo de la enseñanza de las lenguas modernas no es suficiente ser dueño de una amplia preparación en el idioma, sino que es menester poseer la necesaria capacitación pedagógica. No es mi intención extenderme en consideraciones de esta índole, pero sí deseo hacer algunas observaciones, además de las ya anotadas, acerca de cómo ocurre el proceso psicológico del aprendizaje.

El individuo al nacer viene equipado con un sistema nervioso cerebral que funciona normalmente y que constituye la base del desarrollo de su personalidad. Pero al nacer, el individuo viene a un mundo por él no escogido, en donde ya todo se encuentra dispuesto. El ambiente físico social que lo rodea obra directa e indirectamente sobre su organismo, y de la interacción que se produce surgen las características psicológicas que determinan su personalidad. Lejos de mí la intención de meterme a discutir el debatido problema de la heren-

cia y el medio con relación al individuo; los dos son factores importantísimos que actúan de conjunto en la formación psíquica del hombre. Lo que más interesa saber es que el individuo es un ser activo en medio de un ambiente que influye en él y lo hace reaccionar, provocándose así un proceso constante de aprendizaje y adaptación que no termina sino cuando la vida acaba. El organismo humano posee, como parte de su equipo nervioso cerebral, excelentes medios para ponerse en contacto con el mundo que lo rodea, medios que son de primera importancia para obtener el conocimiento. Esto es, el conocimiento se obtiene del medio exterior a través de los sentidos, de una manera tanto activa como pasiva, siendo la primera la que más nos interesa. El profesor H. Carl Witherington, en su libro *Educational Psychology* nos dice: "...learning is chiefly a conscious process... the new experience is not static, but dynamic. The learning changes are positive and active, not negative and inert."

Desgraciadamente, es difícil esperar que la mayoría de los estudiantes se presenten a las aulas imbuídos de un ardiente deseo de aprender, y es menester, por tanto, recurrir a todos los medios a fin de estimularles la voluntad y que la enseñanza pueda dejar en ellos algún fruto. Algo pasa en el sistema educativo del presente, que no permite obtener los mejores resultados; de esto ya se han

ocupado algunos educadores y no seré yo el que ofrezca solución adecuada, no obstante lo mucho que me apasiona el problema. No nos queda más que esforzarnos dentro de las condiciones actuales, con el propósito de que el alumno capte el mayor número de conocimientos, los retenga por largo tiempo y sepa aplicarlos en la vida diaria. En el caso de los idiomas y específicamente de la pronunciación, la voluntad del individuo, su participación activa y consciente, es casi indispensable si queremos que los resultados sean satisfactorios. Esto nos lleva a la cuestión de los centros de interés del alumno y las fuerzas que los causan, lo que debe aprovecharse y convertirse en fuente de energía para desarrollar un programa de estudios dentro de condiciones favorables. La enseñanza de cualquier no debe proyectarse, y menos desarrollarse, si no conocemos cuáles son las fuerzas que motivan el interés del alumno, cuáles son sus deseos y cómo podemos captar su atención para inducirlo a trabajar sin que tal cosa signifique penosa tarea, sino agradable actividad.

El aspecto tedioso de la enseñanza de la pronunciación es la repetición que al alumno parece interminable; la enfadosa labor de repetir lo mismo hasta formar hábitos de pronunciación, porque, como ya hemos dicho, la pronunciación correcta sólo se obtiene a base de formar hábitos. Pero la repetición en sí misma no asegura el aprendizaje,

pues ésta debe hacerse como lo indica el profesor Robert S. Woodworth en su excelente texto *Psychology*: "Practice does not necessarily make perfect. The higher levels of skill are not reached by half-hearted performance, no matter how often repeated. Monotonous repetition simply makes the lower-level procedure more automatic. The only escape to higher levels comes in moments of *intense interest and absorption* —yo soy el que subrayo— in an activity." El profesor Witherington en su libro ya citado nos dice a este respecto: "Habit as a form of learning. A habit is an acquired way of acting which is persistent, uniform, and fairly automatic. Habits usually function without awareness on the part of the person who has them. The fact that many of our activities can be carried out without conscious attention to them makes it possible for us to concentrate thought upon other matters while habits carry on.— The second way in which a habit originates is to do an act deliberately in a certain manner so as to form a kind of automatic response pattern. This occurs when one purposely substitutes a new habit for one which is to be discarded. Correcting one's speech is an example.— So also with automatic skills. We need, for example, to master the mechanics of speech so that when we speak we can focus attention upon thought."

La formación de buenos hábitos de pronuncia-

ción al través de una consciente repetición, requiere, por supuesto, la imitación de buenos modelos, y como quiera que no deja de ser una tarea un tanto fatigosa, es conveniente emplear métodos y aplicar procedimientos prácticos que faciliten al maestro la enseñanza y al alumno el estudio. Siempre he creído que la instrucción educativa se desarrolla más fácilmente si al impartir el maestro sus lecciones lo hace partiendo del caso individual para llegar a lo general, de la realidad a la teoría, de lo concreto a lo abstracto. Esto es, debemos aprovechar toda coyuntura para establecer un contacto que nos permita llevar al alumno, por el método inductivo, de la serie de casos concretos a la regla general; primero la observación del problema y después la resolución del mismo por el propio alumno, cosa que despierta en él mayor interés. Este método, que en la enseñanza gramatical de la lengua española emplea el eminente maestro don Miguel Salinas, es el que sugiero yo para la pronunciación de la misma. En apoyo de lo que digo, quiero citar las palabras de los señores Harris y Levêque: "...the student has to learn concrete examples before attempting to understand abstract rules. Or, in other words, instead of proceeding from theory to practice, we have tried always to proceed from practice to theory... a judicious study of the way a language works is undoubtedly a great time saver."

Se dirá que si sugiero el método inductivo en la enseñanza de los idiomas, por qué no hago la presentación del material de mi tesis desde ese punto de vista. Creo que la razón es evidente en un trabajo de esta naturaleza, no destinado al alumno que da los primeros pasos en el estudio de nuestra lengua, sino para que los profesores de español apliquen los principios aquí contenidos. Por otra parte, es cosa que no obsta para poder arreglar dicho material de acuerdo con el citado método cuando el profesor proyecte el programa de estudios.

Los procedimientos prácticos que me permito sugerir para el mejor aprendizaje de la pronunciación, son de carácter esencialmente objetivo. Como primer paso, aconsejo —después de la presentación en clases anteriores de lo que en el capítulo siguiente llamo “conocimientos previos”— la exposición descriptiva de la articulación de los sonidos, en la forma gradual que los presento más adelante y con el auxilio de diagramas en los que con dibujo preciso se exprese el mecanismo de cada uno de ellos. La representación gráfica de los sonidos no debe aparecer acompañando a dichos diagramas, sino al reverso, para su uso posterior, de tal manera que el alumno se limite en un principio a la impresión auditiva, y no interfieran, obstaculizando el proceso de aprendizaje, los hábitos de pronunciación contraídos por él en

su propia lengua al relacionarlos con los signos gráficos que representan los sonidos en español, ya que tanto el inglés como nuestro idioma tienen como base de su escritura el mismo sistema alfabético, con ligeras variaciones. El profesor John Samuel Kenyon, autor de varios textos sobre la pronunciación americana del inglés, hace ver la conveniencia de no atender a la ortografía de los sonidos por lo engañosa, y dice que el estudiante debe limitarse a la pronunciación según percibe los sonidos; cuando la pronunciación de los sonidos ha sido dominada, entonces se recurre a la expresión gráfica. Y sobre el mismo asunto, podemos leer lo que la socióloga Ruth Benedict dice en su famoso libro *Patterns of Culture*: "On the other hand a great deal of our misunderstanding of languages unrelated to our own has arisen from our attempts to refer alien phonetic systems back to our as a point of reference."

La exposición descriptiva de los sonidos debe ir acompañada de la pronunciación que de ellos haga el instructor de la materia, siempre que él mismo cuente con una buena pronunciación; de no ser así, es preferible que se auxilie de un instructor de habla española, o de medios mecánicos, o bien de ambos. La pronunciación que se usa en clase va a servir de modelo a los alumnos para ser emitada por ellos, y es indiscutible que tienen todo el derecho a no ser engañados con falsas pronun-

ciaciones que pueden causar mayor daño que beneficio. El aprendizaje por imitación tiene un gran margen de ventaja sobre el que depende de la lectura, cosa que tuve oportunidad de verificar mediante investigaciones fonéticas, cuyos resultados expongo en otro capítulo. Es de recomendarse que la práctica por imitación se haga de manera silábica y por grupos fónicos, como explicaré oportunamente.

Con frecuencia ocurre que el alumno, al imitar los sonidos que pronuncia el profesor, lo hace de una manera pasiva y descuidada, cosa que difícilmente dejará en él siquiera una débil huella. Por eso recomiendo tanto insistir en que la imitación sea hecha mediante el esfuerzo consciente por captar en toda su pureza el sonido que se imita y hacerlo propio. La presentación de los sonidos en clase y la imitación que de ellos se haga debe pasar a ser, por constante repetición, una provechosa práctica, ya que la presencia del maestro ayudará a corregir cualquier descuido y grabará en la mente del alumno a través de sus sentidos el sonido correcto que trate de aprender; el alumno, por su parte, debe practicar con mente alerta, fino oído, en voz alta, con cuidado, distinción y claridad.

La práctica de la pronunciación no debe limitarse a la clase, sino que fuera de ella debe ejercitarse tratando de recordar los sonidos o imitán-

dolos al escucharlos en algún aparato mecánico. La práctica diaria en casa complementa el estudio en clase, y es este trabajo el que principalmente logra la pronunciación deseada. Hay alumnos que entienden perfectamente el mecanismo de la articulación y pueden ellos mismos colocar los órganos articuladores en la debida posición, pueden asimismo por imitación reproducir perfectamente los sonidos que el profesor presenta como modelo; sin embargo, por falta de práctica no logran buenos hábitos fonéticos, y tanto en la conversación como en la lectura cometen toda clase de errores con esos mismos sonidos que en otras condiciones tan bien pronuncian.

Hay quienes para enseñar el idioma recurren a procedimientos desde hace tiempo condenados, pero que sobreviven por la fuerza del arraigo. Uno de ellos consiste en enseñar los sonidos españoles buscando en inglés sus más próximos equivalentes; otro estriba en presentar a cada paso una pronunciación figurada tan lejana de la realidad que causa asombro que todavía haya quienes se acojan a tales cosas.

En el procedimiento de la enseñanza por comparación encontramos dos aspectos: por similitud y por contraste. Está muy extendido y es muy frecuente el procedimiento de enseñar los sonidos del español mediante la artificiosa comparación que de ellos se hace con sus más próximos equivalentes



en el idioma nativo del estudiante. En tal error incurren, por ejemplo, los señores profesores Lewis Herman y Margarita S. Herman en su libro, por lo demás recomendable, *Talk American*. En el capítulo titulado *Symbols*, a fin de facilitar, según ellos, el aprendizaje del inglés a los estudiantes alemanes, en unas tablas de vocales y consonantes se expresan: el símbolo correspondiente a determinado sonido, en la primera columna; la palabra americana en donde aparece dicho sonido, en la segunda, y en la tercera la palabra alemana en donde aparece el sonido equivalente.

Si hemos de utilizar el procedimiento de comparación, al menos que sea el que lo hace por contraste, aunque tal cosa sólo es recomendable en casos de emergencia, cuando agotados los recursos con algún alumno reacio, no logremos el sonido que deseamos. Ahora bien, yo prefiero no descansar para nada en el idioma propio del alumno y limitarme desde el principio al que se estudia; limitación que si parece estrecha en sus comienzos, el progreso que se obtiene se encarga de ensanchar sus límites y con mayor rapidez se logra el aprendizaje del idioma.

La práctica de ofrecer pronunciaciones figuradas para resolver el problema fonético del idioma me parece tan primitiva y falsa, que no vale la pena discutirla; baste solamente echar mano a uno de tantos manuales que contienen pronunciación

figurada y ensayarla con la mejor voluntad que sea posible, para darnos cuenta de la magnitud de los disparates que a cometer nos lleva un procedimiento de tal naturaleza.

No debemos olvidar que lo importante en el aprendizaje de un idioma no es gastar el tiempo en aprender algo acerca de la lengua, sino emplear dicho tiempo *practicando* la lengua en constante conversación con buena pronunciación. Para lograr este objetivo es necesario tener presente siempre, y aplicarlos, los principios de la pronunciación española de acuerdo con una metodología apropiada, y reducir al mínimo, por lo menos durante el primer año, el trabajo de lectura, escritura, traducción, composición, etc. Y también es conveniente recordar que en la enseñanza del idioma, si se siguen métodos que requieren un contacto estrecho entre profesor y alumnos y una frecuente atención individual a cada uno de ellos, es antipedagógico tener más de diez estudiantes en un grupo, y cualquier ahorro que en ese sentido se pretenda es en realidad despilfarro de energías con muy pobres resultados.



BIBLIOTECA SIMÓN BOLÍVAR
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

V

CONOCIMIENTOS PREVIOS
A LA ENSEÑANZA DE LOS SONIDOS.
ANÁLISIS DE LA PRONUNCIACIÓN

En la enseñanza de la pronunciación hay un conjunto de conocimientos cuya exposición debe hacerse a los alumnos antes de principiar el estudio de los sonidos, pues tal cosa, además de abreviar tiempo, coloca al alumno en condiciones más favorables para aprender la pronunciación española. El impartir esos conocimientos de manera simultánea al de los sonidos, o intercalándolos caprichosamente, en nada ayuda a la labor docente y provoca tropiezos en el alumno, ya que se ve obligado a practicar la pronunciación de sílabas y palabras dentro del grupo fónico ignorando principios que le son indispensables. En nada perjudica el obtener un conocimiento de lo que es sílaba, grupo fónico; sinalefa, etc., y menos perjudica oír la presentación oral de algunos ejercicios que el instructor use para impartir la enseñanza de dichos conocimientos. El instructor debe reducir a un mínimo la expresión gráfica en el pizarrón que requiera la experiencia visual del alumno, y el idioma inglés

no deberá utilizarse sino en las primeras semanas, para hacer las explicaciones que sean indispensables; desde un principio debe emplearse el mayor número de palabras en español, y éstas deben ir cada día en aumento. No debe permitirse que los alumnos hagan ninguna práctica oral de lo que el instructor diga; deben limitarse a escucharlo. Sí es de recomendarse que el alumno tome notas de las clases, a fin de que pueda estudiar los principios presentados, y posteriormente pueda emplearlos al entrar en el estudio de los sonidos.

Es conveniente principiar la enseñanza de la pronunciación mediante una breve exposición de las características fonéticas del español y sus principales tendencias, contrastándolas, si se juzga necesario, con las del idioma inglés. Esas características, según algunas opiniones respetables, son las siguientes: "El español es el idioma más sonoro, armonioso, elegante y expresivo de las lenguas neolatinas", según el filólogo escandinavo F. Wulff. Don Emilio Castelar opina sobre su propia lengua diciendo que es la "que más se presta a los varios tonos y matices de la elocuencia moderna." Muchos otros opinan de manera parecida, pero, a fin de no extendernos en más citas, resumiendo, podemos decir que son características del español las siguientes: gravedad, sonoridad, firmeza, dignidad y decoro; riqueza, flexibilidad, armonía, elegancia, vigor y energía, pero con suavidad y mesura. Son

características también, y esto principalmente en la pronunciación de España, la ampulosidad, la afectación solemne y pomposa, el hablar engolado y otras peculiaridades que debemos rehuir en la hispanoamericana, ya que en el acento del español de América hay atenuación del esfuerzo espiratorio, tensión media inferior a la castellana, lentitud blanda, discreción y medida. En México el tono es menos grave, el timbre es metálico y hay dulzura en las inflexiones; el tempo es menos rápido que en España; las vocales son breves y en el habla descuidada, con ligera tendencia a la relajación—cosa no recomendable en la enseñanza—; las consonantes son tensas y precisas; la corriente fónica serpeante y ligada. El español es un idioma de pronunciación clara, precisa, bien articulada y armoniosa por la variedad de los sonidos, los que deben pronunciarse con pureza, sin cambiarlos, omitirlos ni modificarlos. Los sonidos, sílabas, palabras, grupos fónicos y oraciones deben ser pronunciados con precisión, énfasis y entonación de acuerdo con el significado de las ideas. Don Ezequiel A. Chávez, refiriéndose seguramente al habla culta, nos dice sobre la pronunciación de nuestro idioma, en el discurso académico ya citado: “Hablamos nosotros, sin adelantar para ello la mandíbula inferior, de suerte que encerramos mejor el aire en la cavidad bucal y le damos con esto mayor resonancia; tendidos los músculos todos, y, sobre

todo, los linguales; sin acercar los labios a las encías; con firmes y resueltos movimientos de la lengua, que a menudo avanza hasta los dientes, y con rápidas y bruscas oclusiones, aproximaciones y separaciones de los labios, los dientes y la lengua, y de las cuerdas vocales; todo lo cual nos lleva a la emisión de vocales claras y fuertes, bien definidas, inconfundibles; ninguna ahogada; ni indecisas, ni confusas, ni desmayadas, ni ambiguas; si forman diptongo o triptongo, francos diptongos y triptongos francos; no a medias, no empastelados; y guturales sonoras y decididas, y lingu dentales vibrantes, y labio dentales de veras explosivas, y rápidos y fuertes redobles de erres, y nasalizaciones sinceras y explícitas de eñes agresivas, y en fin, cuando las pronuncian bien, elles de neta y vigorosa personalidad.”

La pronunciación del español ocurre, en términos generales, conservando la cavidad bucal más cerrada que para el inglés; la parte anterior es más activa, pues la inclinación articulatoria es hacia dicha parte de la boca, no la posterior como en inglés; la emisión de los sonidos se produce a un nivel medio, no arriba como en ese idioma, y ocurre con una mayor dilatación horizontal de los labios. El profesor Julián Moreno-Lacalle, en su libro *Elements of Spanish Pronunciation*, señala las diferencias de articulación entre el inglés y el español: “(a) The tongue is much farther for-

ward than in English, and it is the upper part of its tip (never the lower) that touches the teeth or the gums;— (b) The lips are much more active than in English; they take precise and extreme positions, and are strongly and firmly rounded, protruded or contracted;— (c) The jaws are brought into full action, opening more widely (not stretching, as in yawning) or closing more firmly than in English;— (d) Before the vocal cords begin to vibrate, the opening (position of the lips) and the cavity (position of the tongue) of the mouth have assumed the shape required for each particular vowel sound;— (e) This position is kept unchanged while the vibration lasts for a given vowel;— (f) This vibration ceases before the sound-box (mouth) takes another position or closes altogether.” Y más adelante: “In the production of Spanish sounds, breath is exhaled more uniformly than in English, and its force increases until it is checked at its highest degree.”

Existen otras características y tendencias del español, de utilidad directa para el estudio de la pronunciación de los sonidos. Así, podemos observar que en nuestro idioma hay predominio de las vocales, las cuales alcanzan más o menos un cuarenta y uno por ciento del total de frecuencia de los sonidos, lo que influye para que la mayor parte de las sílabas, un setenta por ciento aproximadamente, terminen en sonido vocal, pues tal es la ten-

dencia. La pronunciación de la sílaba directa se conserva distintamente por más aprisa que se hable. De las diferentes sílabas por acento de intensidad, predomina la grave, pero en combinación armoniosa con agudas y esdrújulas. Existe también la marcada tendencia a reducir todo conjunto vocálico a un grupo monosilábico, así como a reducir el hiato mediante el enlace de las palabras y la sinalefa. Abundan en español los sonidos sonoros y hay tendencia a la sonorización de los sonidos sordos —*atmósfera, admósfera; examen, egsamen*—, cosa que también da un sello característico al español. La abundancia de sonidos fricativos, que son más suaves y breves que los oclusivos, es otra característica que encontramos. El no atender al carácter fricativo de los sonidos *b, d, g* en los casos correspondientes, es una de las causas que hacen más dura y extraña la pronunciación del español hablado por extranjeros, según nos dice el profesor Navarro Tomás en su *Ortología Española*. De los sonidos consonantes, la articulación de los ápico-alveolares es la que con mayor frecuencia se presenta.

En mi opinión, la unidad fonética más importante es la del grupo fónico, si lo que deseamos es enseñar a pronunciar el español como se habla en realidad y que los alumnos puedan entender una conversación normal, fuera de esa exagerada lentitud que se acostumbra en clase, en

donde la palabra, seguida de pausa, se convierte en centro de atención, con los resultados que todos conocemos. Entendemos por grupo fónico cada uno de los miembros en que se divide la oración, de pausa a pausa. Dos cosas caracterizan al grupo fónico: la unidad de significación y la necesidad de inhalar aire suficiente para seguir hablando. Paul Passy, en su *Petite Phonetique Comparée*, nos dice a este propósito: “Ces deux raisons, haleine et idée, réunies font que le langage se trouve naturellement divisé en groupes, que nous appelons des groupes de souffle.— Si on ne s’arrêtait que pour reprendre haleine, les groupes de souffle seraient tous à peu près égaux en longueur; les arrêts qui les séparent aussi. Mais pour être compris, on s’arrête chaque fois qu’on va changer d’idée; et on s’arrête plus ou moins longtemps selon que le changement est plus ou moins grand. Dans un parler très lent, chaque groupe de force peut devenir un groupe de souffle. Quand un mot est isolé, il forme à lui seul un groupe de force et un groupe de souffle.”

Dentro del grupo fónico podemos distinguir otras unidades fonéticas, como son el grupo rítmico — conjunto de palabras con una significación unitaria, según el profesor Amado Alonso—, el grupo acentual —que tiene por núcleo cada uno de los acentos prosódicos— y el grupo silábico, que es la unidad mínima que me interesa en este estudio. Así

tenemos, según ejemplo tomado de la Gramática Castellana, de los profesores Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña: Oración: *Debía entrar en el Colegio Nacional tres meses después de la muerte de mi padre.* Grupos fónicos: *Debía entrar en el Colegio Nacional - tres meses después de la muerte de mi padre.* Grupos rítmicos: *Debía entrar - en el Colegio Nacional - tres meses después - de la muerte de mi padre.* Grupos acentuales: *Debía-entrar - en el Colegio - Nacional - tres - meses - después - de la muerte - de mi padre.* Grupos silábicos: *De - bí - aen - tra - re - nel - Co - le - gio - Na - cio - nal - tres - me - ses - des - pués - de - la - muer - te - de - mi - pa - dre.*

La palabra como grupo fonético carece de la importancia que los otros grupos tienen; casi siempre se pronuncia junto con otras palabras estrechamente unida a ellas, y con frecuencia, varias palabras unidas dentro del grupo fónico dan la impresión de formar una sola palabra larga. Por ser irreal y conducir a varios errores, es condenable enseñar el español basándose en la palabra como unidad fonética. Paul Passy nos dice en el libro ya citado: "Non seulement il n'y a jamais d'arrêt entre tous les mots, mais il n'y a aucun fait matériel qui marque la limite des mots. Le mot est une unité logique, mais non pas phonétique. Un homme entendant parler une langue sans la comprendre, aura beau en analyser les sons avec l'exactitude

la plus minutieuse, il ne pourra jamais diviner où commencent et où finissent les mots.— On remarque d'abord que les phénomènes si fréquents d'élision et de liaison ont précisément pour but de rendre plus facile le passage d'un mot à un autre sans arrêt, sans interruption d'aucune sorte."

Son varias, y muy importantes, las razones por las cuales debemos insistir en que la enseñanza de la pronunciación se haga tomando como base el grupo fónico. Ya dije que la razón principal es que así es como hablamos y que de no hacerlo de este modo el alumno estará perdido, pues ni podrá entender lo que le dicen, ni, menos aún, podrá conversar con naturalidad.

El no seguir los principios de la fonética en la enseñanza de las lenguas, lleva a los alumnos a adquirir una serie de vicios de pronunciación, tales como la omisión del enlace de las palabras, la abundancia de hiato, el golpeo glótico, la alteración del valor fónico de los sonidos y la mala entonación. Consiste el hiato en pronunciar en sílabas separadas los sonidos vocales que deben reducirse a una sola en virtud de la tendencia española a la reducción de los conjuntos vocálicos por medio de la sinalefa —unión de vocales entre palabras— y la sinéresis —unión de vocales que pertenecen a diferentes sílabas dentro de la palabra.

Un fenómeno fonético que puede observarse en inglés, si bien en pequeña escala y no tanto co-

mo ocurre en alemán, es el que el profesor Navarro Tomás llama "ataque duro", pero que en inglés recibe el nombre de "glottal stop". Consiste este fenómeno en la separación brusca de las cuerdas vocales, cuya oclusión cede a la presión del aire acumulado en la tráquea, provocándose así una ligera explosión laríngea. Sugiero el término de golpeo glótico para designar este fenómeno, puesto que en realidad lo que ocurre es un golpe de aire en el lugar que ocupan las membranas que al abrirse forman el orificio llamado glotis. No veo inconveniente en sugerir tal cosa, pues me parece un término más apropiado por ofrecer significación más precisa, ya que en sí sugiere claramente el fenómeno de que se trata. Me apoyo para esto en el propio maestro Navarro Tomás, que al hablar del "ataque duro" reconoce que ocurre un golpeo glótico: "...y sobre todo, el frecuentísimo ataque duro o golpe de glotis de las iniciales de palabra, son desconocidas del español." Por otra parte, el término se identifica más con el correspondiente en inglés, usado por los lingüistas norteamericanos, cosa que resulta ventajosa en la enseñanza del español a los estudiantes de las escuelas de los Estados Unidos. Y, a mayor abundamiento, varios profesores de la materia, entre los que cito a la señorita profesora Ernestina Salinas y al profesor Joaquín Díaz Mercado, estiman justo y atinado el empleo del

término que sugiero. Sólo deseo que no encuentre, como sucede con toda innovación, la resistencia de los consagrados, a quienes reconozco, con toda humildad, la superioridad intelectual que da el saber.

La existencia del golpeo glótico en inglés es indudable, aunque, como ya dije, está muy lejos de encontrarse con la frecuencia que ocurre en alemán; la experiencia me ha demostrado esto que he visto confirmado con las opiniones de famosos lingüistas, los profesores Bloch, Sturtevant y Kenyon entre otros. Cuando el norteamericano pronuncia con énfasis, entonces puede notarse todavía más el golpeo glótico, como ocurre en la frase *He is always late*, que recibe el golpeo en el primer sonido *a* de la palabra *always*. Sin embargo, lo más importante para nosotros no es tanto que el alumno americano golpee o no los sonidos vocales en su idioma, sino que al pronunciar el español pasa a ser este golpeo glótico un defecto sumamente notable. En la investigación fonética practicada con los estudiantes de primer año de la Universidad de Yale, el fenómeno alcanzó un noventa y cuatro por ciento, incluyendo los casos de hiato. La terapéutica para eliminar el golpeo glótico no es muy difícil: basta con empezar lo más pronto posible y aplicar los principios que rigen la estructura silábica del grupo fónico dentro de una pronunciación de rapidez normal.

La alteración del valor fónico de los sonidos es una consecuencia grave de no enseñar la pronunciación insistiendo en tales principios. El valor fónico de un sonido aislado varía cuando se halla en un medio determinado; y esto se debe a la influencia de los sonidos vecinos y al contacto físico de sus articulaciones; al acento de la sílaba que lo recibe o a la ausencia de él; a la rapidez de la pronunciación, etc. Así, por ejemplo, vemos que la proximidad de los sonidos puede originar el fenómeno de asimilación: la continuidad de los sonidos *f* y *n* hace que éste se labiodentalice como en la palabra *enfermo*; el sonido de la *rr* precedido del sonido *s* se relaja y se convierte en fricativo, *los rayos*. La tendencia a silabizar las palabras como se hace en inglés, da por resultado que el alumno tienda a cerrar las sílabas abiertas y, por tanto, a abrir la pronunciación de los sonidos vocales. Desgraciadamente, la inmensa mayoría de los profesores de español tienen la arraigada costumbre de no enseñar a pronunciar correctamente; desprecian con frecuencia el enlace de las palabras, la sinalefa y la sinéresis. El resultado de tal descuido es una pronunciación lenta, caracterizada por el hiato y el golpeo glótico de los sonidos vocales que principian palabra, falta de precisión en el timbre de los mismos sonidos, etc. Veamos, para ilustrar, qué es lo que sucede a un alumno que en su pronunciación no toma en

cuenta estos principios. Para esto me valgo de una fracción del trozo de lectura usado en la investigación fonética con los alumnos de primer año de la Universidad de Yale: "...cuando el sol se oculte envuelto en llamas y deje el aire en paz las hojas de los árboles que adornan la calzada del río Soima..." En la hoja que tengo a la vista con resultados pertenecientes a uno de los alumnos investigados, se observa hiato entre las palabras *cuando* y *el, se* y *oculte*; golpeo glótico en el primer sonido vocal de *envuelto* y también en el primero de *hojas*; diéresis del diptongo en *Soima*; falta de enlace entre *los* y *árboles*, dando por resultado que el sonido *o* de *los* se conserva abierto cuando en realidad debe pronunciarse cerrado.

Por lo que respecta a la mala entonación, es inevitable que tal cosa suceda si se ignora la unión estrecha del grupo fónico y se prefiere la palabra como unidad de pronunciación, expresada, además, de manera lenta y torpe.

Antes de entrar a considerar la estructura silábica del grupo fónico es necesario fijar el concepto de lo que es sílaba: Sílaba es un núcleo fónico articulado entre dos depresiones sucesivas de la actividad muscular y de la perceptibilidad de los sonidos —según adaptación que sugiero basándome en las definiciones acústica y fisiológica que da el maestro Navarro Tomás—. Paul

Passy, en el libro ya citado, hace las siguientes consideraciones sobre la sílaba: "Les variations d'intensité donnent naissance aux groupes de sons que nous appelons syllabes. Une syllabe est simplement un group de sons séparés des autres par une brusque diminution d'intensité —diminution causée, soit par une diminution de la force du souffle, soit par la présence d'un son moins sonore entre deux plus sonores—. Si nous combinons deux ou plusieurs sons, c'est la même chose, sauf que l'intensité est déterminée non plus par la force du souffle seule, mais encore et surtout par la sonorité. Ainsi le groupe *tap* ne forme qu'une syllabe, parce-que la sonorité augmente de *t* à *a*, puis diminue avec *p*; mais le groupe *tapi* forme deux syllabes, parce qu'après avoir brusquement diminué avec *p*, la sonorité reprend avec *i*."

Es de suma importancia que el alumno aprenda la estructura silábica del grupo fónico y use un correcto silabeo. La frecuencia de los sonidos vocales y su disposición especial en el sistema fonético por lo que respecta a la estructura silábica, con su predominio de sílabas abiertas, que llega a un sesenta por ciento del total, con las que se forman por enlace, hace que el esfuerzo ascendente de la pronunciación alcance su mayor perceptibilidad en el sonido o sonidos vocales en que termina la sílaba. Esto da al español un

carácter particular constituido por la serie de movimientos de abertura de sonoridad libre de los segmentos silábicos de estructura homogénea, alternando aquí y allá, de vez en cuando, con las sílabas cerradas. Este predominio de la sílaba abierta produce el efecto fónico que cierra a las vocales, y la sílaba misma gana en ligereza y claridad. En inglés, por lo contrario, la tendencia de la consonante intervocálica es a inclinarse hacia el primer grupo silábico y con él formar sílaba, lo que produce un mayor número de sílabas cerradas a veces hasta por cuatro consonantes, como en la palabra *worlds*; lo que da por resultado que la consonante final influya en el valor fónico de la vocal que la precede cerrando el ángulo vocálico, reprimiendo su sonoridad y prestando cierta densidad al efecto articulatorio de la sílaba. No es difícil comprender el perjuicio que causa el llevar al español la silabización inglesa, obscureciendo la claridad de los sonidos vocales, abriéndolos indebidamente y dando mayor importancia a la pronunciación de los sonidos consonantes. Nunca podrá obtenerse una pronunciación correcta si la expresión de las palabras no ocurre de acuerdo con el sistema de silabización española; es uno de los primeros pasos que deben darse antes de que los malos hábitos arraiguen en el estudiante. “En la lectura —dicen los profesores Alonso y Henríquez Ureña, y yo agre-

go, en la pronunciación en general —“cada sílaba ha de ser límpidamente articulada, y las palabras se han de unir en la pronunciación conforme a las normas del buen hablar.”

Los sonidos consonantes se agrupan con los vocales siguiendo la tendencia vocálica que ya he señalado. Considero de utilidad práctica proporcionar al alumno una especie de fórmula que he ideado para facilitarle dicho conocimiento; pero en clase, esta fórmula debe emplearse siguiendo el método inductivo, cosa que inclusive resulta amena para el alumno:

<i>Fórmula</i>	<i>Ejemplos</i>
v - cv	a - ma, ma - ni - ta
vcc - cv	ins - tar, pers - pi - caz
vc - cv	al - to, man - ta
vcc - ccv	ins - crip - ción, cons - truc - ción

Enunciando la regla y simplificándola a su mínimo, podríamos decir que números nones de sonidos consonantes entre vocales, se articulan de tal manera que el último forma sílaba con el sonido vocal que sigue; números pares, la mitad con el sonido vocal que precede y la mitad con el que sigue. La única excepción la constituyen las combinaciones de licuantes y líquidos, o sean los grupos silábicos en los que intervienen los sonidos consonantes *b, c, d, f, g, p, t* formando

sílaba con los líquidos *l, r*: *bla, brio, dres, fla, grue*, etc., que de ninguna manera se separan. Las palabras compuestas que por su etimología deberíamos considerarlas como excepción, no lo son, y sí se ajustan a la tendencia fonética en todas sus partes. Por otra parte, justo es aclarar que si por razones prácticas enseñamos que un sonido consonante entre dos vocales forma sílaba con el que sigue, en realidad el movimiento de intensión del sonido consonante alcanza al movimiento de distensión del vocal que lo precede; pero, insisto, no debe mencionarse tal cosa, que sólo causaría confusión en la mente del alumno. Y por último, debe indicarse al impartir estos conocimientos, que los principios de la estructura silábica se aplican tanto a la palabra en sí misma, como al conjunto de palabras: *Lo - shom - bres - va - nael - cam - po*.

Una vez presentado el agrupamiento silábico de los sonidos consonantes, debemos considerar el de los vocales, esto es, los sonidos vocales agrupados en una sílaba. Como principios generales, debemos tener presente que la reducción de los grupos vocálicos a una sílaba es más frecuente: si la pronunciación es rápida; si los sonidos son inacentuados; si son idénticos; si se encuentran entre palabras. Dentro de la palabra no pueden reunirse en una sílaba más de tres sonidos vocales, como en *des - pre - ciéis*; entre palabras lle-

gan a reunirse hasta cinco o seis, como en la frase *En - vi - dia* *Eu - ge - nio*. Fonéticamente cualquier combinación de dos sonidos vocales es susceptible de reducirse a una sílaba, aunque en ciertos casos deje de cumplirse tal cosa; más de dos sonidos necesitan para reducirse llenar determinados requisitos que tienen como base la perceptibilidad de los sonidos, el orden en que se encuentran y el acento de intensidad. Según la escala de perceptibilidad de los sonidos vocales, éstos se encuentran en el orden siguiente: *a, o, e, i, u*, formando parejas de sonidos equivalentes, por razones prácticas únicamente, *o - e, i - u*.

Veamos como ocurren los agrupamientos vocálicos. Dos sonidos vocales contiguos inacentuados, cualesquiera que sean, dentro de una palabra o entre palabras, siempre se pronuncian en una sílaba, ya sea por fomar diptongo, por sinéresis o bien por efecto de la sinalefa: *via - je - ro, tea - tral, to - doa - que - llo*. Si el acento lo recibe el más perceptible de los dos elementos, o el segundo si son equivalentes, también se pronuncian en una sílaba: *bai - le, tea - tro, cohe - te, co - moe - llos*. De otra manera ocurre hiato: *ca - no - a, dí - a, to - re - o*. Sonidos vocales idénticos y contiguos, con acento o sin él, en una misma palabra o entre palabras, se reducen a uno solo: *cooperación, co - pe - ra - ción; antro obscuro, an - trobs - cu - ro*. La posición final fa-

vorece el hiato en las formas verbales: *Ya - ter - mi - nó - de - le - er.*

Tres o más sonidos vocales inacentuados, en una palabra o entre palabras, se reducen a una sílaba si, según su grado de perceptibilidad, se encuentran combinados de menor a mayor, \ como *iea, ioa*; de mayor a menor/, como *aou, aeu*; de menor a mayor y a menor, √ como *iao, eao*, etc.: *pa - raEu - ro - pa, in - diaher - mo - sa.* Tres o más sonidos vocales con acento son reducibles si el acento cae sobre el más perceptible y conservan el orden anteriormente citado: *a - ve - ri - güéis, viou - na.* Si son dos los acentos, la intensidad se apoya en el sonido acentuado más perceptible: *vioes - ta.* De otra manera ocurre hiato: *per - dí - ael - sue - ño.*

Los principios anteriormente expuestos pueden ilustrarse con innumerables ejemplos, los cuales en clase por el método inductivo, serán los casos que, después de su análisis, lleven a los alumnos a formular las reglas: *El - per - pe - tuoim - pe - rio - del - con - ti - nuoe - lo - gio; El - tea - troa - nun - ciau - nes - tre - no - dia - rio; Me - re - hú - soa - le - er; La sher - mo - sas - ca - no - as - de - Xo - chi - mil - co.* Por supuesto que la articulación de las sílabas debe hacerse con claridad, sin interrupción entre ellas, de manera continua hasta terminar el grupo fónico, en donde la pausa no puede eludirse sin

perjuicio del sentido, de la entonación correcta y hasta del valor fónico de algunos sonidos.

La pronunciación de los grupos fónicos debe hacerse a una velocidad normal. La rapidez de la pronunciación influye en el valor fonético de los sonidos. Es incorrecto enseñar con una pronunciación lenta, palabra por palabra, porque tal cosa creará malos hábitos auditivos y perjudicará la capacidad de comprensión del individuo cuando se enfrente a la realidad de la conversación normal; lo perjudicará también en su capacidad de expresión, pues nunca llegará a hablar un español siquiera medianamente correcto. El profesor J. Richard Reid, en su artículo "The Drillmaster in the Speaking Approach Courses in Romance Language at Clark University", publicado en *The Modern Language Journal*, de diciembre de 1946, nos dice: "In general, keep your speech at normal speed. Unusually slow speech is abnormal in almost every way and is very poor training for the student. If the student does not understand, repeat as often as necessary; or repeat in different words until the student understands, then make him understand the original wording. Insist that the students speak at a normal speed also."

Cuando el alumno haya dominado los principios de la pronunciación y cuando entre en el estudio de la escritura, posterior o simultáneamente al de la lectura, es recomendable que al

hacer prácticas de dictado, éstas se hagan por grupos fónicos y con una rapidez normal propia para dictados; si las condiciones no son favorables para hacerlo de esa manera, entonces debe hacerse por grupos rítmicos: *Me aconsejaron - que debería ingresar - en el Ejército Liberal - tan pronto se presentara - una oportunidad propicia.* En esta forma se facilita la tarea y no se rompe con los principios de la fonética al grado que ocurriría si el dictado se hiciera por palabras aisladas y lentamente.

Hay algo más que debemos considerar en la pronunciación del grupo fónico, y es el acento de intensidad, en el que también podemos observar cierta tendencia en nuestro idioma que consiste en pronunciar como graves la mayor parte de las palabras acentuadas. Existe en español un mayor número de palabras llanas, que llega a casi un treinta y nueve por ciento del total, mientras que las agudas alcanzan un dieciocho por ciento y las esdrújulas sólo un dos aproximadamente; el cuarenta y uno por ciento restante pertenece a las palabras inacentuadas. Por tanto, puede notarse en el español una marcada tendencia hacia los vocablos llanos e inacentuados, lo que da cierto carácter al habla, haciéndola de un equilibrio discreto, si bien salpicado de la energía y el énfasis que llevan consigo las palabras agudas y esdrújulas. El resultado es un todo ar-

mónico, agradable al oído de quien escucha nuestro idioma.

Las reglas del acento de intensidad nos dicen que debemos: 1) cargar la fuerza espiratoria en la penúltima sílaba de las palabras terminadas en vocal, *n* o *s*: *casa*, *aman*, *manos*; 2) cargar la fuerza espiratoria en la última sílaba de las palabras terminadas en cualquiera otra consonante: *señor*, *feliz*, *sutil*; 3) cuando se quiere que la intensidad caiga en otra sílaba contrariando la tendencia, el acento escrito así lo indica: *mamá*, *fácil*, *cámara*.

El acento espiratorio es una parte esencial en la función semántica de los vocablos. En general, puede decirse que el acento interviene en el significado de las palabras en grado tal, que cuando por error producimos desplazamientos indebidos del acento, ocurre una deformación en la estructura de los vocablos que no sólo estropea la buena pronunciación, sino que hace difícil la identificación de las palabras, y con frecuencia cambia totalmente su valor semántico: *límite*, *limite*, *limité*. En inglés, —en esto me baso en la experiencia propia y en lo que Kenyon nos dice en su *American Pronunciation*— la tendencia del acento nos lleva a cargarlo al principio de la palabra; en español, en las últimas sílabas. En inglés se carga tanto el acento de intensidad en la sílaba acentuada, que las demás sílabas se debili-

tan notablemente, de tal manera que sobreviene un aglutinamiento relajado que hace perder la claridad de los sonidos y éstos sólo tienen sentido en la expresión acústica del total de la palabra. En español, por más que la sílaba acentuada cobre preeminencia y sufran las demás un ligero relajamiento, se conserva la claridad de todas ellas, así como de sus vocales. Es muy conveniente hacer notar a los alumnos americanos que, por lo menos dentro del grupo fónico, el acento de intensidad de las palabras no va acompañado de esa exagerada elevación del tono que ellos con tanta frecuencia usan en su pronunciación española.

No es mi propósito tratar aquí lo relativo a la entonación, por dos razones: por la limitación que debo imponer a la presente tesis, y por la variedad de entonaciones que hay en los diferentes países hispanoamericanos. El problema de la entonación es demasiado amplio para incluirlo en una tesis que tiene el suyo específico: la enseñanza de los sonidos. El profesor Navarro Tomás le ha concedido tanta importancia a la entonación que, como lo hacen otros autores, ha decidido no tratarla con amplitud en sus textos de pronunciación, en uno de los cuales reconoce que "el estudio de la entonación es muy difícil y complicado."

La entonación, que es el elemento musical del idioma, varía mucho más que la pronunciación

de los sonidos, en los países del mundo hispánico y aun dentro de las diferentes regiones de cada país; por eso es muy difícil ser preciso a este respecto, y me limito a sugerir que el instructor dé las reglas generales de la entonación y que los alumnos la adquieran de él por medio de una cuidadosa imitación. Como indicaciones generales, sólo quiero sugerir el estudio de las formas simplificadas que los profesores Alonso y Henríquez Ureña ofrecen en su gramática ya citada, y que se reducen a lo siguiente: “Resumen: todas las entonaciones ponen las sílabas iniciales no acentuadas por debajo del tono normal; luego, a partir de la primera acentuada, varían los esquemas de la siguiente forma: Enunciativas: la primera acentuada, y todas las siguientes, acentuadas o no, se entonan en el tono normal; la última acentuada desciende gravemente, y algo más la siguiente o siguientes. El esquema forma una línea horizontal con brusca caída.— Interrogativas: la primera acentuada se alza algo sobre el tono normal; las siguientes forman escala ligeramente descendente; la última sílaba vuelve a elevarse y aun tiene dentro de sí inflexión ascendente. El esquema forma una línea inclinada con subida al final.— A veces la entonación exclamativa tiene también un alza de tono al final; pero la interrogativa alza la última sílaba, y aun le da modulación ascendente: *¿habrá venido mi*

padre? la exclamativa alza la última acentuada, y le da modulación descendente: *¡Habrá venido mi padre!*”

Un aspecto muy interesante de la enseñanza del español es el análisis que debe hacerse de la pronunciación de cada alumno al empezar el curso, a fin de localizar sus problemas y hacerlo que concentre su atención en la solución de ellos, así como para establecer comparaciones con otros análisis al final del curso y conocer con mayor precisión el adelanto que se ha experimentado. Para estos análisis debe emplearse alguno de los aparatos reproductores de sonido, tales como grabadores de alambre, o bien de discos de larga duración. Es preferible hacer dos clases de pruebas: una por imitación de sonidos silábicos y de grupos fónicos, y otra por lectura. En los cursos superiores con alumnos que provienen de otras escuelas, el análisis de la pronunciación es una necesidad a fin de diagnosticar el estado en que se encuentran, y mediante procedimientos ortológicos aplicar la terapéutica indicada para corregir errores y arraigados hábitos de mala pronunciación. Es sumamente útil el uso de aparatos mecánicos reproductores de sonido y por fortuna ya empiezan a ser utilizados en algunas universidades. El emplear dichos aparatos como modelos de buena pronunciación, siempre que las grabaciones sean correctas, es un gran auxiliar del maestro

fuera de la clase, permite a los alumnos hacer la preparación audio oral de sus lecciones y darse cuenta de sus errores; todo lo cual proporciona mayores posibilidades de obtener la debida pronunciación española.

VI

INVESTIGACIONES FONÉTICAS
PRACTICADAS,
ENCUESTA ESTADÍSTICA
Y OTRAS OBSERVACIONES

Por sugestión de mi consejero, a quien tanto debe esta tesis, decidí emprender una investigación, valiéndome para ello de varios medios, a fin de conocer el orden que guardan los sonidos de acuerdo con el mayor o menor grado de dificultad que para pronunciarlos tiene el estudiante americano. Como algo previo a dicha investigación, fué necesario hacer el estudio de las características articulatorias de los sonidos en inglés y en español, así como el de las diferentes clasificaciones de los sonidos basadas en consideraciones de otro carácter. A partir del día en que dicho tema me fue sugerido, empecé a reunir notas sobre observaciones por mí practicadas tanto con personas de habla inglesa como española, observaciones principalmente relacionadas con aquellos casos en que la teoría despertaba en mí alguna duda, como, por ejemplo, el sonido de la *ch*, al que considero como predorsoalveolar, si bien abarcando parte del paladar a los lados.

En mi investigación empleé diferentes procedimientos: directo, sin conocimiento del alumno, o sea cuando el sujeto de observación, sin darse cuenta de que está siendo investigado, conversa con naturalidad, procedimiento que tiene la ventaja de permitir captar el fenómeno fonético tal cual ocurre; directo, con conocimiento del sujeto, al que se recurre con frecuencia, ya que no siempre es posible, en vista de las limitaciones, usar el procedimiento anterior, si bien éste tampoco está exento de ellas, entre otras la que señala el profesor R. L. Predmore en un artículo de *Hispania*, de 1948: "Si el individuo está consciente de que se está estudiando su pronunciación, tiene la tendencia a seguir determinada norma, real o imaginaria, de pronunciación correcta. Esto, por lo general, resulta en afectación." También empleé el procedimiento de observación indirecta por medios mecánicos, cuyas ventajas son indiscutibles, entre otras por la repetición que se puede hacer del fenómeno tantas veces cuantas se quiera; aunque, por otra parte, con el inconveniente de cierta nerviosidad que se apodera del sujeto ante el micrófono, y más cuando sabe que su voz va a quedar grabada. Por último, debo mencionar los procedimientos subjetivos, en los que se depende esencialmente de la introspección y la opinión, más o menos correcta, que el individuo entrevistado nos da de su propia experiencia.

Antes de considerar los procedimientos seguidos en las diferentes investigaciones por mí practicadas, deseo citar una efectuada por el doctor D. Lincoln Canfield, cuyos resultados fueron publicados en la revista *Hispania*, de mayo de 1940, con el nombre de "What Spanish Sounds are most difficult for North-Americans", por estimar que tiene algunos aspectos de valor positivo, por más que dicho trabajo no esté ordenado con fines pedagógicos, por no haber sido ésa, seguramente, la intención del autor; aquello en que difiero puede verse al comparar los resultados de esa investigación con los que yo obtuve y las conclusiones a que he llegado. El señor Canfield, a su vez, cita en su artículo una investigación efectuada por el profesor Wright, ya citado anteriormente, la cual, como todos los trabajos de este profesor, contiene datos interesantes: "...Profesor Wright presents the results of a frequency count of phonetic symbols found in the Navarro Tomás-Espinosa 'Primer of Spanish Pronunciation' and Espinosa's 'Estudios sobre el español de Nuevo México'. After a discussion of the desirability of intensive work in pronunciation at the very beginning of the study of Spanish, the author concludes that, according to his count, the ten most common consonants in occurrence are 's, l, r, k-sound, n, t, m, d (fricative), b, and p'. He then raises the question of the relative difficulty of

Spanish sounds for North Americans with the statement: 'Of the ten, the most difficult for us to master and remember are probably *r*, continuant *d* and continuant *b*.'— "For the sake of comparisons, an analysis of each group is given. Naturally many chances of error enter the picture, among them the modifying factor of 'stage fright' before the microphone, and the acoustic difficulties of compiling data from records. Moreover, the passage used—*aquí habla el doctor Canfield de su propia investigación*— was first designed merely to afford the student an opportunity of 'hearing himself as others hear him' and to give the instructor a record of improvement or lack of it. The selection is in extreme nonsensical but does include many of the potential difficulties of Spanish pronunciation. It is as follows: *Los perros están en el jardín del señor Martínez. Cuando ladran se oye en todas partes. Cinco generales murieron del ruido atroz que hicieron. ¡Vivan los perros!* The tendency to diphthongize stressed vowels might well have been analyzed, but it is felt that this problem is such as to warrant a separate study.— Further general tendencies of the English speaking person might be classified under the general headings of aspiration, glottalization and velarization, at least the first two of which are good old Germanic traits.— Although the analysis here presented is rather limited, it would seem that if it is to be taken as an

indication of pronunciation troubles, the following are the chief difficulties confronting North American students of Spanish: alveolar *s*, voiced *s* before a voiced consonant, *t* and *p* without aspiration, alveolar *l*, velar *j*, *rr*, contiguous vowels of separate words without the glottal stop, the combinations *rt*, and *tr*, initial *r* and final *r*, the combinations *rd* and *dr*, fricative *v* (*b*), and fricative *d*."

Para realizar este trabajo, fueron varias las investigaciones que practiqué, como he dicho, pues fue mi propósito llegar a los resultados atacando el problema desde diferentes ángulos.

Durante el mes de octubre de 1947 emprendí una investigación con los alumnos de primer año, del grupo 15a, a fin de conocer el estado en que se encontraba su pronunciación, y para que tal investigación me sirviera de base de comparación en un sencillo experimento sobre la enseñanza de los sonidos. Aprovechando las prácticas de lectura, registré los errores que pude captar sin que los alumnos tuvieran conocimiento de ello. En el mes de enero del año siguiente, después de cerca de cuatro meses de lecciones diarias, con sólo unos cuantos minutos de práctica fonética al día, realicé otra investigación con los resultados favorables que se expresan. Quise en esa fecha hacer una prueba por imitación, sin darle el aspecto de tal, sino de la manera más natural, como si la repetición de los sonidos y palabras que pedía a los

alumnos fuera parte de la misma clase. Los resultados por imitación fueron favorables en mayor medida, pues sólo se observaron errores por excepción, como puede verse en el cuadro número 1. Éste y los demás cuadros figuran en el *Apéndice*.

Aprovechando la ocasión que brindan las reuniones de instructores, visitas a escuelas y aun congresos de maestros, realicé una investigación fonética limitada a veinticinco instructores de Yale y de otras instituciones, principalmente escuelas secundarias, y de algunos que vinieron a la Escuela de Verano en el año de 1948. Las observaciones se realizaron por el procedimiento directo, sin conocimiento de los sujetos, pero llevando de cada uno un cuidadoso registro de la pronunciación de los sonidos. Tuvo esta investigación la ventaja de haberse efectuado entre instructores, cuya pronunciación puede servirnos para comprender, hasta cierto punto, el por qué de los resultados obtenidos con los alumnos. Por un espíritu de justicia hacia mis compañeros de la Universidad en donde trabajo, debo aclarar que del total de instructores investigados, fué entre los de escuelas secundarias donde encontré errores más frecuentes. Los resultados aparecen en el cuadro número 2.

Deseoso de conocer la opinión de algunos instructores sobre el probable grado de dificultad en la pronunciación de los sonidos por parte de los alumnos americanos, emprendí una encuesta entre

cincuenta profesores, de los cuales recibí, oportunamente, treinta y dos contestaciones; de éstas tuve que desechar algunas por incorrectas y limité la elaboración de los datos a veinticinco boletas, según puede verse en el cuadro número 3. Al proyectar la boleta de recolección de datos que acompañó, tuve en consideración la poca o ninguna preparación fonética de la mayor parte de los instructores, cosa que me obligó a renunciar al uso de los signos fonéticos y a restringirme al alfabeto español. En esas condiciones, tuve que recurrir a la interpretación de muchos de los datos. Me preocupé también por la dificultad en la pronunciación de los diptongos, cuyos resultados interpreté a causa de la lectura, ya que por imitación casi no se registran errores. Proyecté la clasificación de los sonidos en cuatro grupos por razones de carácter práctico a fin de facilitar la contestación al cuestionario, para su mejor manejo y con objeto de presentar los sonidos de una manera ordenada por grupos más o menos homogéneos desde el punto de vista de su dificultad. En general, los resultados son bastante satisfactorios a pesar de no haberse empleado el alfabeto fonético. No dejan de causar extrañeza algunos casos en dicha clasificación, como el sonido de la *l*, que es difícil en posición indirecta y, por tanto, cuesta trabajo dominar completamente; el de la *a*, cuya tendencia en la pronunciación española de los

americanos es a darle una articulación demasiado posterior y velarizada.

Con la anuencia y la ayuda de las autoridades del Departamento de Español de la Universidad de Yale, emprendí una investigación con los alumnos de primer año, a fin de conocer sus dificultades en la pronunciación de los sonidos. Esta investigación, que comprendió a los noventa y nueve alumnos de ese año más la secretaria del Departamento —que se encontraba estudiando el idioma y fue incluida para completar el número de cien personas— se realizó en los primeros días del segundo semestre del año escolar 1948-1949, con el objeto, también, de poder apreciar los resultados de medio año de estudio. El total de alumnos se dividió en dos partes, conservando juntos a los de un mismo grupo, para hacer dos clases de pruebas: una por imitación y otra por lectura. Tanto para una prueba como para la otra empleé los procedimientos directo e indirecto con conocimiento de los alumnos investigados, habiendo recibido para esto la cooperación de los instructores de cada grupo. Se dieron instrucciones generales y se procuró crear en los alumnos una actitud psicológica positiva, lo que no impidió cierta nerviosidad en muchos de ellos al pasar al micrófono. La prueba se hizo sin previa práctica de los sonidos, pues los alumnos no conocían las boletas empleadas, y se procuró que pasaran al micrófono uno por uno. Para la

prueba por imitación usé la boleta adjunta, la cual contiene todos los fonemas y sus diferentes sonidos, algunos hasta en distintas posiciones. Al considerar las diferentes posibilidades de variación de un sonido de acuerdo con su ambiente fónico y la influencia que los sonidos vecinos ejercen, fué necesario limitar al mínimo dichas variaciones, sólo a aquellos casos como los que distinguen entre consonantes fricativas y oclusivas, o bien las variaciones de la *l* en posiciones directa e indirecta, etc. En general, solamente cuando ha sido muy necesario se han considerado dos o más sonidos para el mismo fonema. Hay otros casos en que, a pesar de la variedad de sonidos de un fonema, *n* por ejemplo, como tales variaciones no presentan dificultad al estudiante americano, ya que también ocurre el mismo fenómeno en inglés, he limitado la expresión gráfica a un solo signo. En esta prueba por imitación el alumno se ciñó a reproducir los sonidos que yo pronunciaba. Tanto el instructor que me auxiliaba como yo, hacíamos, por observación directa, el registro de los errores cometidos al irse grabando la voz del alumno en el alambre. Una vez terminada la investigación con todo un grupo, procedíamos a tocar el carrete grabado para conformidad del instructor y para verificar yo algunas de las anotaciones registradas. Un mismo carrete tuve que tocarlo varias veces a fin de hacer un estudio cuidadoso y aclarar casos de duda.

En la prueba por lectura que pasaron los otros cincuenta alumnos, empleé una boleta más elaborada, pero que, desde luego, contenía todos los sonidos comprendidos en la usada en la prueba por imitación, como puede verse en la lista de sonidos que acompaño. Corresponden todos ellos a un trozo de lectura que los cubre en un ciento por ciento, cosa bien difícil de lograrse. Casi dos semanas me llevó la selección y recuento de sonidos de una multitud de trozos literarios que no lograban cubrir las necesidades sino en un setenta y seis por ciento como máximo; fué menester echar mano a un trozo de una composición anónima de una revista vieja, que por fortuna cubría el ochenta por ciento, para hacerle las modificaciones necesarias sin riesgos de carácter judicial. Aparecen en la boleta, como puede verse, además de lo que me era necesario, una serie de preguntas y datos complementarios más bien destinados a fines ajenos a esta tesis. La prueba por lectura fué más laboriosa que la practicada por imitación, tanto en el momento de la prueba como en el estudio de los sonidos grabados en el alambre, para cuya captación satisfactoria tuve que tocar un mismo carrete hasta cuatro y cinco veces, lo que significó para mí otras tantas horas de trabajo, y fueron muchos los carretes analizados. En general, estas dos investigaciones y las practicadas entre los instructores, ocuparon cerca de tres meses, contando, naturalmente,

desde el momento en que se proyectaron las boletas hasta que se terminó la clasificación estadística de los datos obtenidos.

Los resultados de estas dos investigaciones, como puede verse en el cuadro número 4, son bastante satisfactorios a pesar de algunos datos que podrían causar confusión, tales como el alto por ciento del sonido *x*, lo cual me explico por el relajamiento con que se pronuncia en inglés y que se proyecta al español; en el caso del sonido *s* el error no fué de carácter articulatorio, sino de sonorización; el sonido *t* presentó la doble dificultad de su articulación y su aspiración que del inglés se proyecta al español. Con los sonidos *e*, *o* se observó el alargamiento o la diptongación, y por lo que respecta al sonido *a* su dificultad consistió en la velarización que de él se hace. Es conveniente señalar el alto por ciento de errores por lectura en el caso de los diptongos y el muy reducido que se registra cuando el alumno se limita a la imitación de ellos, lo que prueba que fonéticamente no hay problema alguno. Excepto por los sonidos de la *b* y la *d* fricativas—cuya explicación encontré en la pronunciación de los instructores de los alumnos investigados—, se puede notar la notable diferencia que existe entre la pronunciación imitativa y la que se hace por lectura, lo cual viene a reforzar el valor de la enseñanza audio oral en los primeros meses de estudio.

No quiero disimular las deficiencias de las diferentes investigaciones por mí practicadas; las condiciones ideales en la investigación científica son muy difíciles, y más lo son en el campo que me ha servido de estudio. Por otra parte, no dejo de reconocer que tuve que tropezar con algunas limitaciones, entre ellas, lo digo sin falsa modestia, la de mis propios alcances en la materia. Sin embargo, la lectura que he hecho de varios textos, el cambio de opiniones con algunos maestros y mi experiencia propia me hacen tener confianza en los resultados, los cuales me han servido para llegar a las conclusiones que más adelante expongo sobre el grado de dificultad de los sonidos españoles por parte de los estudiantes americanos.

VII

TABLA DE CLASIFICACIÓN DE LOS SONIDOS

Es un gran auxiliar del instructor, y también del estudiante, el contar con unas tablas clasificadoras de los sonidos que presenten de manera resumida sus diferentes características y sus fenómenos; por eso ofrezco aquí y en el *Apéndice* algunos arreglos que he hecho de los sonidos sin otro fin que el de servir a los alumnos. Antes, sin embargo, es conveniente hacer algunas breves consideraciones acerca de cómo ocurre el sonido al pasar la corriente de aire por los diferentes órganos de la pronunciación. Al final del capítulo presentaré también una relación de los sonidos de acuerdo con las conclusiones a que he llegado acerca del grado de dificultad de pronunciación que presentan para el estudiante americano.

Es conveniente familiarizar al estudiante extranjero con los órganos de fonación valiéndose de diferentes medios: presentaciones descriptivas, explicaciones sobre su funcionamiento, exploraciones con espejo y con los dedos, presentación de dia-

gramas, etc., de tal manera que los términos que se usan en fonética tengan un sentido claro y la comprensión sea mayor.

El aire es el elemento más importante en la producción de los sonidos. La corriente de aire, al salir de los pulmones, pasa por los bronquios, atraviesa la tráquea, sigue por la laringe, en donde hace vibrar las cuerdas vocales, y después de pasar por la faringe llega a la boca, en donde se articula el sonido y sale al exterior; otras veces la corriente de aire es espirada por la nariz. Así, pues, como dice Paul Passy en su libro varias veces citado: "Le son du langage se forme à peu près exclusivement dan l'expiration."

El aire, al salir de los pulmones, pasa por los bronquios y por la tráquea para llegar a la laringe, en donde la corriente puede ser obstaculizada por las cuerdas vocales si se encuentran cerradas. El orificio que dichos músculos forman al separarse recibe el nombre de glotis, y ya hemos visto que al ser bruscamente separados por un golpe de aire, ocurre lo que llamo golpeo glótico, fenómeno que encontramos en inglés, y en mayor abundancia en la pronunciación defectuosa de los americanos al hablar español. Cuando en dichas cuerdas vocales, por su aproximación y por efecto del paso del aire, se provoca en ellas una serie de vibraciones, entonces ocurre un sonido sonoro, como el de *b*, que es el opuesto al sonido

sordo *p*, éste por falta de vibraciones, pues en tal caso las cuerdas vocales se encuentran completamente separadas al pasar el aire.

Al continuar la corriente de aire su camino, pasa por la faringe, en donde, por lo menos en español, no se produce sonido alguno; pero al llegar al velo del paladar, éste entra en acción cerrando o dejando abierto el pasaje hacia la nariz; si el conducto está abierto, se produce el sonido *m*, por ejemplo; cerrado, ocurre el de *b*. El ápice del velo del paladar llamado úvula no interviene en la articulación de los sonidos españoles como ocurre en el sonido *r* francés.

Al cerrarse el postdorso de la lengua contra el velo del paladar, si lo hace completamente imprime a la corriente de aire una ligera oclusión que produce el sonido *k*; si el cierre no es completo, entonces se articula un sonido fricativo tal como el que expresamos con el signo fonético *x*. Pero si la oclusión o la fricación se efectúa entre el dorso lingual y el paladar duro, la corriente de aire es modificada de otra manera y se producen los sonidos de la *ñ* o de la *y*.

Cuando la cavidad bucal se transforma por contacto del predorso de la lengua contra los alvéolos, se produce el sonido de la *ch*; si es el ápice lingual el que interviene, puede articularse el sonido nasal *n*, y si este órgano se aproxima a los dientes puede ocurrir un sonido dental como el de

la *d* fricativa, o bien el sonido *t* si el contacto es completo y las cuerdas vocales no vibran.

También los labios son órganos activos en la producción del sonido: si los inferiores se aproximan a los dientes, la corriente de aire es modificada y se produce el sonido fricativo *f*; pero si son solamente los labios inferiores con los superiores los que se juntan, puede producirse el sonido oclusivo *b*.

Así, pues, podemos observar que la aproximación de los órganos produce los sonidos consonantes fricativos, y su contacto completo los oclusivos, presentándose también la modalidad combinada del sonido africado, que no es sino el oclusivo seguido de una fricación, como ocurre con el sonido de la *ñ*. Si los órganos no llegan a aproximarse tanto como para provocar una fricción del aire, entonces se producen los sonidos abiertos que conocemos con el nombre de vocales. Los sonidos vocales son siempre sonoros; los consonantes pueden ser, y lo son en su mayoría, sonoros, o bien sordos. Los sonidos consonantes en español presentan menor firmeza que los vocales; hay algunos de ellos que sin perder su cualidad diferenciadora semántica, varían tanto que toman todos los puntos de articulación de los sonidos vecinos, como ocurre con el sonido *n*. Por interesante, quiero citar lo que dice Paul Passy sobre este mismo asunto de los sonidos vocales y conso-

nantes: “Si toute les voyelles, comme nous l’avons vu, peuvent se chanter, c’est qu’elles son essentiellement des sons musicaux. Les consonnes, par contre, sont des bruits.— C’est ainsi qu’on obtient des notes plus ou moins aiguës, est c’est que les voyelles peuvent se chanter; c’est aussi par là que se distinguent la voix de poitrine et la voix de tête.— Ainsi donc, nous pouvons opposer nettement les voyelles aux consonnes. Les voyelles sont des sons musicaux produits par la voix formée dans la larynx et modifiée selon la forme de la bouche; les consonnes sont des bruits produits dans la bouche.— Les voyelles sont des sons musicaux, produits par la voix modifiée, accompagnée ou non par un bruit de frottement; les consonnes sont les bruits, accompagnés ou non par le son de la voix.”

En la enseñanza de la pronunciación de los sonidos no podemos limitarnos a la unidad fonética y semántica que es el fonema. Debido a la diferencia notable que presentan en sus matices ciertos sonidos que corresponden a un mismo fonema, es necesario ir un poco más lejos y enseñarlos en todos aquellos casos en que su omisión daría por resultado una pronunciación incorrecta. La *b*, por ejemplo, debe enseñarse en sus dos comportamientos principales: como *b* fricativa y como *b* oclusiva. Resulta incorrecto para la buena pronunciación, e intolerable al oído, dejar que el

estudiante americano emplee su *b* inglesa, demasiado explosiva, sólo porque no altera el valor semántico de las palabras en español. Con respecto al concepto de lo que es fonema, podemos ver las siguientes definiciones que mucho ayudarán a tener una idea clara de ese fenómeno. Dice el maestro Navarro Tomás: “La palabra fonema corresponde al concepto abstracto del sonido como unidad fonética y semántica.— El fonema representa el tipo que da unidad a la variedad de los sonidos.” El profesor Leonard Bloomfield nos dice: “Fonema es la unidad mínima de sonido diferenciador.— Los fonemas no son sino modelos o tipos de sonidos.” Según Trubetzkoy, “cuando dos sonidos pueden alternar en la misma palabra sin alterar su significado, son sonidos que pertenecen al mismo fonema; si alteran el sentido, son fonemas diferentes.” Ejemplos para ilustrar lo anterior: *n* en *confuso* y *n* en *cinco* son sonidos que pertenecen al mismo fonema; *r* en *pero* y *rr* en *perro* son diferentes fonemas. Por último, los profesores Alonso y Henríquez Ureña nos dicen que fonema es “cada uno de los tipos de articulación que forman el sistema fonético de una lengua”.

A continuación y en el *Apéndice* ofrezco una clasificación general de los sonidos en forma resumida y algunas otras clasificaciones útiles que pueden servir al alumno para consulta ligera.

CLASIFICACIÓN DE LOS SONIDOS DE ACUERDO
CON LA VIBRACIÓN DE LAS CUERDAS VOCALES

Sonoros:

Vocales: i, e, a, o, u

Semiconsonantes: j, w

Consonantes: l, b (fricativo), z, d (fricativo), y
(fricativo), g (fricativo), y (africado), b, d, g,
m, n, ñ, r, rr

Sordos:

f, s, x, ch, p, t, k

SONIDOS FRICATIVOS QUE SE CONVIERTEN EN OCLUSIVOS

b (fricativo) después de pausa, m, n; frecuencia aproximada con relación al oclusivo, 87 por ciento.

d (fricativo) después de pausa, n, l; frecuencia aproximada con relación al oclusivo, 75 por ciento.

g (fricativo), después de pausa, n; frecuencia aproximada con relación al oclusivo, 90 por ciento.

y (fricativo) después de n, l; frecuencia aproximada con relación al africado, 97 por ciento.

La abundancia de sonidos fricativos es una característica de la lengua española. Los sonidos que aquí se presentan deben enseñarse como fricativos.

SONIDOS PALATALES Y VELARES
CON SUS CORRESPONDIENTES

<i>Abierto</i>	<i>Semifricativo</i>	<i>Fricativo</i>	<i>Oclusivo</i>	<i>Africado</i>
i	j	y		y
u	w	g	g	

La diferencia entre los sonidos palatales radica en la posición del dorso de la lengua en relación al paladar duro: en el sonido vocal *i*, los órganos articuladores presentan la máxima abertura; en el *y* (africado), la máxima oclusión seguida de una ligera fricción. Los sonidos *j*, *y* (fricativo) son intermedios entre los ya citados. Esto es, a partir del sonido *i*, el dorso de la lengua se va aproximando al paladar cada vez más en cada sonido, hasta cerrarse con el *y* (africado).

Otro tanto ocurre con la serie *u*, *w*, *g* (fricativo), *g*, sólo que en este caso el sonido *g* no es africado, sino oclusivo.

SONIDOS CORRESPONDIENTES

Según la vibración de las cuerdas vocales:

Sonoros: b, d, g, z g (fricativo),

Sordos: p, t, k, s, x

Según el grado de aproximación de los órganos articuladores:

Fricativos: b, d, g, x, y

Oclusivos: b, d, g, k

Africados: y

En el estudio de los sonidos es muy importante conocer su frecuencia en la lengua española. Los siguientes datos fueron tomados de la *Fonología*, del profesor Tomás Navarro Tomás, pero fueron simplificados por aproximación a fin de hacerlos más útiles a los alumnos:

FRECUENCIA APROXIMADA DE LOS SONIDOS

a	13	y (africado)	0.01
b (fricativo)	2.3	m	3
b	0.3	n	7
ch	0.3	ñ	0.4
d (fricativo)	3.8	o	9
d	1.2	p	3
e	12	r	6
f	0.7	rr	0.8
g (fricativo)	1	s	9.5
g	0.1	z	1.2
i	4.8	t	5
x	0.5	u	2
k	4.2		
l	5.5	j	1.8
y (fricativo)	1.	w	0.8

El total de los sonidos semivocales en sus 6 posiciones da una frecuencia de 0.6 aproximadamente, no incluido en las cifras anteriores.

La frecuencia del sonido y (africado) alcanza solamente un 0.095 por ciento, incluido en el 1 por ciento del sonido fricativo y, según recuento por mí practicado en 52 páginas diferentes de tres libros distintos: *Confesiones de un Desvelado*, Rafael Sánchez de Ocaña; *Los Libros de los Otros*, Francisco González Guerrero; *Cien años de la Novela Mexicana*, Mariano Azuela. De 200 casos 193 correspondieron a y (fricativo); 7 a y (africado).

OTRAS FRECUENCIAS

Vocales	40.8	Sonidos Sonoros	77
Semiconsonantes ..	2.6	Sonidos Sordos	23.2
Consonantes	56.8		<hr/>
			100.2

El sonido *a* es el más frecuente de todos con 13 por ciento de frecuencia, y de los consonantes, el sonido *s*, que tiene una frecuencia de 10.7 por ciento.

Los sonidos ápticoalveolares *l*, *n*, *r*, *rr* representan el grupo de consonantes más frecuente, 18.5 por ciento; el de los sonidos velares *k*, *g* (fricativo), *g*, *x* el menos frecuente, 5.8 por ciento.

Los sonidos oclusivos se encuentran en minoría de frecuencia en comparación con los fricativos y los abiertos.

Los sonidos fricativos de la serie *b*, *d*, *g*, *y* y además, tienen un promedio aproximado de 90 por ciento cada uno de la frecuencia total del fonema, con sus oclusivos correspondientes.

He pensado siempre que en las clases de pronunciación debemos hacer uso del alfabeto fonético, aunque no, como algunos opinan, sustituyendo el alfabeto ortográfico por el fonético, sino sirviendo de auxiliar para hacer más explícita la expresión oral del signo ortográfico, puesto que, a pesar de lo que algunos dicen, la escritura española dista mucho de ser completamente fonética. Dice el profesor Robert A. Hall Jr. en su artículo en *The Modern Language Journal*, de diciembre de 1946: "But if we are going to talk about the sounds of

speech, refer to them, and represent them in writing, economically and without excessive verbiage, we need a set of signs (PHONETIC SYMBOLS) to stand for them." La profesora Frances J. Carmony, en el mismo magazine que acabo de citar, nos dice: "On may 15, 1944 a special committee, appointed by the President of Yale University, recommended 'that all courses in modern foreign languages at Yale at beginning level be taught hereafter by the intensive method, as outlined by the memorandum.' The memorandum in question came from 'a group of ten linguistic teachers at Yale'; it states: Is is maintained that the elementary work should concentrate entirely on speaking, substituting at the start a phonemic system of writing for the traditional orthography... The linguistic material for conversation should be obtained from drill-masters, who should be native speakers, but they should have had training in those parts of linguistic science which have a bearing on elementary language intruction.— As supplementary material, phonetic symbols have a real function."

En el *Apéndice* presento el alfabeto español con sus correspondientes signos fonéticos, de tal manera que el alumno pueda localizarlos con facilidad y pueda aplicarlos apropiadamente.

Paso por último a presentar la escala de los sonidos españoles de acuerdo con la dificultad que

para pronunciarlos tiene el estudiante americano. Ya he dicho que en la formulación de esta tabla de sonidos me he basado principalmente en los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones y observaciones realizadas con tal objeto, pero han influido también otras consideraciones, como la opinión de algunos fonetistas; la naturaleza del propio sonido; su similitud fonética —como el caso de *b* (fricativo), *b*—; las posibilidades pedagógicas —como el caso del sonido *d* (fricativo) *d*—; la frecuencia en el lenguaje —como en el sonido *l*—, y los resultados de dos experimentos. En el próximo capítulo presentaré individualmente cada uno de los sonidos en el orden que deben ser enseñados.

CLASIFICACIÓN DE LOS SONIDOS SEGÚN EL GRADO
DE DIFICULTAD DE PRONUNCIACIÓN
Y SUS POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Vocales:

í, u, a, o, e

Consonantes:

Ninguna: f, m, n, ch

Pequeña: ñ, p, k, t, s, z

Mediana: b (fricativo), b, g (fricativo), g, d (fricativo), d

Grande: y (fricativo), y (africado), x, l, r, rr.

VIII

PRESENTACIÓN METODOLÓGICA
DE LOS SONIDOS

Al hacer la presentación individual de los sonidos de acuerdo con la dificultad de su pronunciación y de sus posibilidades pedagógicas, he querido hacerlo por grupos según la clasificación adoptada: sonidos que no presentan ninguna dificultad, sonidos que presentan pequeña dificultad, sonidos que presentan mediana dificultad y sonidos que presentan gran dificultad.

SONIDOS BÁSICOS
QUE NO PRESENTAN NINGUNA DIFICULTAD

En las siete pruebas efectuadas hubo coincidencia casi absoluta en los resultados por lo que respecta a los sonidos *f*, *m*, *n* y el de la consonante *ch*, pues todos ellos aparecieron como los de más fácil pronunciación para el estudiante americano, cosa que comprueba lo que dicen varios textos que consideran dichos sonidos como similares, o casi similares, a los correspondientes en la lengua inglesa. Esto, además del estudio de las caracterís-

ticas propias de los sonidos, me llevó a la conclusión de que, por razones prácticas, debemos clasificarlos como sonidos que no presentan problema alguno, y que, por lo mismo, pueden servir de base para combinarlos con los sonidos que se van a estudiar, uno a la vez, formando con ellos sílabas, palabras y grupos fónicos que nos permitan su aprendizaje. Debe tenerse como principio no estudiar nunca un nuevo sonido agrupándolo con otros que no se hayan estudiado.

El sonido labiodental, fricativo, sordo *f* es producido de igual manera tanto en inglés como en español y, por tanto, no presenta problema alguno. Los profesores Rotunda, Smith y Wriqth en su libro *Essentials of English for Latin Americans*, asegura que "The Spanish *f* (fondo, ninfa) and the English *f* are produced in the same way and have the same acoustic character." Lo mismo puede decirse del sonido *m* apoyándonos en los profesores que acabo de mencionar. El sonido ápicoalveolar, oclusivo, nasal, sonoro *n*, que también es igual al correspondiente en inglés, sufre una serie de modificaciones por contacto inmediato con otro sonido consonante, y así vemos que este sonido presenta tantas variantes como posiciones articulatorias tenemos en español: bilabial, *envío*; labiodental, *enfermo*; predorsodental, *inciso*; ápico dental, *índice*; ápicoalveolar, *nena*; predorsoalveolar, *ancha*; dorsopalatal, *cónyuge*; postdorsovelar, *banco*.

Quizás no revista seriedad, en un trabajo de esta naturaleza, la libertad que me tomo para llamar a la *n* la más coqueta de todas las consonantes, pues se va con el primer sonido que entra en contacto con ella. Considero que ni estas variantes ni los signos fonéticos que les corresponden deben ser enseñados a los alumnos de los cursos elementales por ser innecesario, y más cuando el mismo fenómeno existe en inglés.

El sonido predorsoalveolar, africado, sordo de la consonante *ch*, es un caso que se prestaba a duda al ser clasificado. La razón por la cual he clasificado este sonido como predorsoalveolar, es porque siendo el predorso la parte más activa de la lengua y los alvéolos la parte pasiva que interviene en su articulación, aunque también el contacto se extiende por ambos lados del paladar duro, debe dársele el nombre de los dos elementos articulatorios. Las observaciones realizadas en 28 personas de diferentes países latinoamericanos; principalmente de México, confirmaron que el punto principal de articulación de este sonido se encuentra en los alvéolos. W. T. Sterling, en su estudio de los sonidos españoles, incluye el sonido de la consonante *ch* como alveolar, y como tal aparece en la tabla correspondiente. El profesor Navarro Tomás nos dice que "el predorso de la lengua continúa este contacto por la parte de delante contra el paladar y los alvéolos." Sólo que pa-

ra mí la zona articulatoria primordial es la región alveolar, y la palatal es secundaria. Es error querer enseñar este sonido como una combinación de dos consonantes, ya que no sucede así ni en español ni en inglés, y, por otra parte, sí existe en este idioma un sonido semejante, como lo indica el mismo señor Navarro Tomás en su *Manual de Pronunciación*.

SONIDOS VOCALES

La frecuencia de los sonidos vocales en español alcanza, como puede verse en la tabla correspondiente, un cuarenta y uno por ciento aproximadamente del total de frecuencia de los sonidos españoles. Tanto la frecuente repetición de estos sonidos, como la sonoridad que es cualidad en ellos y su especial combinación predominante en sílabas directas, da a nuestro idioma una de sus más notables características. Cuando por descuido no se pronuncia bien el sonido de las vocales, da por resultado la variación del timbre vocálico, la relajación o la excesiva brevedad y otros defectos que oscurecen y modifican su pronunciación dando lugar a importantes discrepancias fonéticas. De aquí la importancia de aprender correctamente la pronunciación de los sonidos vocales.

Veamos cuáles son las características propias de las vocales. Sencillez: no tenemos sonidos vocales mixtos como ocurre en otros idiomas; claridad:

hay limpidez y distinción que nos permite percibir el sonido en toda su pureza; precisión: exactitud rigurosa del sonido de tal manera que éste conserve su valor fonético y pueda identificarse fácilmente por su timbre entre los demás sonidos; brevedad: el sonido de las vocales no se prolonga, su duración está limitada por el tiempo indispensable para percibir el sonido; firmeza: el sonido de las vocales no sufre diptongaciones como ocurre en inglés.

De los sistemas vocálicos de los principales idiomas modernos, es el de la lengua española el que presenta mayores ventajas por su claridad y sencillez. A pesar de los diversos matices que podemos observar en cada sonido vocal si escuchamos con cuidado, éstos son de muy escasa importancia desde el punto de vista de la enseñanza práctica de la pronunciación y, por tanto, es aconsejable omitir sus variantes. Esta es la razón por la que en nuestro idioma consideramos cinco fonemas vocales solamente, pues sólo esos cinco tienen un valor semántico diferenciador.

El profesor Navarro Tomás, en dos de sus libros —*El Idioma Español en el Cine Parlante* y *Manual de Pronunciación Española*— nos dice: “La fisonomía fonética de las palabras tiene su principal apoyo, de una parte, en las vocales, cuyo sonido se mantiene a través de las múltiples variedades hispánicas con claridad y firmeza o con muy



escasa alteración, y de otra, en la fijeza y precisión del lugar que ocupa en cada vocablo el acento espiratorio. La diferenciación dialectal, por lo que a la pronunciación se refiere, está, en efecto, en las consonantes y en la entonación, mientras el gran fondo común de uniformidad fonética que se halla entre una y otras variedades del español, lo constituyen, sobre todo, el acento espiratorio y las vocales." Y en la segunda cita: "Conviene, finalmente, advertir que las vocales españolas no lleguen en ningún caso en la pronunciación normal al grado de imprecisión y vaguedad que se manifiesta, por ejemplo, en las vocales relajadas inglesas, en la *e* muda francesa o en la *e* final del alemán *Zungre, Farbe*, etc. La distancia entre la vocal relajada y el tipo tenso y normal a que cada vocal corresponde, no pasa nunca de límites relativamente reducidos. La relajación de las vocales a la manera inglesa es uno de los principales escollos que los estudiantes ingleses y angloamericanos necesitan evitar al aprender español. En los primeros grados de la enseñanza de esta lengua puede prescindirse de la relajación vocálica española, atendiendo solamente al valor ordinario, abierto o cerrado de cada sonido."

Además de que los varios matices de las vocales no presentan grados notables de diferencia como ocurre en otros idiomas, y de que no sería práctico iniciar al estudiante americano en pormenores

fonéticos que le van a causar más perjuicio que beneficio, otra de las razones para no tratar el aspecto de los matices de los sonidos vocales es la de que ni aun las autoridades sobre la materia están de acuerdo acerca del número de variantes que sería conveniente enseñar en cada fonema. En el estudio de los sonidos vocales es necesario no proceder en el orden que aparecen alfabéticamente, sino de acuerdo con la clasificación que sugiero: *i, u, a, o, e*. La tendencia a enseñar primero el sonido *a* debe desecharse, pues no es el más fácil de los cinco. El arreglo que sugiero empieza por los sonidos de menor abertura *i, u*, que son los que presentan menor dificultad a los estudiantes, sigue después el más abierto *a* y termina con los sonidos *o, e*, que son los de abertura media. Todos estos sonidos consisten en la sonoridad producida por las cuerdas vocales, sonoridad que es modificada en la cavidad bucal según los diferentes resonadores que son característicos de dichos sonidos, pero sin llegar a ocurrir en la pronunciación de ellos la estrechez o la oclusión que caracteriza a los sonidos consonantes. Cuando al producirse el sonido vibran las cuerdas vocales y la emisión sonora es modificada por la posición de los labios o de la lengua, entonces se produce un sonido vocal. La aproximación de los órganos es menor que en la pronunciación de los sonidos consonantes fricativos; de aquí que se les llame sonidos abiertos.

El sonido palatal, de menor abertura, sonoro *i*, es el que menos dificultad presenta; si acaso, la de una pequeña abertura con tendencia a reproducir el sonido correspondiente en la palabra inglesa *it*. La explicación de lo que ocurre fonéticamente al articularse el sonido, la indicación de que debe cerrarse un poco más y la imitación correcta, será suficiente para asegurar la buena pronunciación de dicho sonido, siempre que se haga la práctica necesaria en clase y fuera de ella. Para el aprendizaje de este sonido se usarán los sonidos básicos, con los cuales se construirán ejercicios tales como *fi*, *mi*, *ni*, *chi*; *i-fi*, *i-mí*, *i-ní*, *i-chí*; *mi-mí*, *fi-fi*, *ni-ní*, etc., así como algunos pequeños grupos tales como *ni mi-mí*, *mí fi-fi*, *mi chin-chín*. Estos ejercicios, que de ningún modo los considero definitivos, los sugiero a manera de ejemplos que den idea de lo que el maestro puede hacer, pero seleccionándolos con más cuidado y en mayor abundancia. Debe preferirse la presentación de formas agudas, por la tendencia que el americano tiene a relajar demasiado la última vocal de palabra cuando es inacentuada.

Cierto que las construcciones con los primeros sonidos son muy limitadas, pero de no ser posible hacer nada más, es aun mejor sacrificar el sentido a sacrificar la efectividad del ejercicio. Ya dije en otro capítulo que estos ejercicios deben ser audio orales, y que no será sino hasta que se logre su

buena pronunciación, cuando se pase a la expresión escrita para ser practicados también por lectura.

El sonido velar, de menor abertura, sonoro *u* debe explicarse en todos sus aspectos, principalmente por lo que se refiere a la flexibilidad de los labios para lograr el debido abocinamiento. Algunas personas de habla inglesa hacen la articulación de este sonido un poco hacia adelante, mientras que otras lo abren demasiado; yo he encontrado que ocurre más el primero de estos dos casos. Deben imitarse las formas silábicas, tales como *fu*, *mu*, *nu*, *chu*; *u-fú*, *u-mú*, *u-chú*; *un fu*, *mi fi-chú*. Difícil resulta la formación de grupos fónicos con estas limitaciones.

El sonido medio, abierto, sonoro *a*, que en español se produce con las características que señala el profesor Navarro Tomás, en la pronunciación de un americano pasa a tener un sonido demasiado posterior y velar. “La velarización —dice el profesor Navarro Tomás en su *Fonología Española*— ocurre en castellano en circunstancias especiales de expresión afectada. En la tipología general de la voz la pronunciación engolada tiene empaque señorial y aristocrático. El tono hueco y recortado de la pronunciación popular madrileña obedece evidentemente a una actitud de afectación.” Por eso es que si bien en el medio de algunos países hispanoamericanos, México especial-

mente, se tolera la pronunciación velarizada de algunos sonidos en boca de españoles, en boca de nativos resulta insoportable y provoca la risa de quien la escucha. Debe, pues, corregirse esa tendencia defectuosa, haciendo que el alumno articule el sonido llevándolo hacia el frente hasta alcanzar su punto medio. También debe ser motivo de preocupación la tendencia que hay a relajar demasiado este sonido en posición final inacentuada. Para evitar esto es conveniente hacer las prácticas iniciales con palabras agudas terminadas en dicho sonido vocal. Debe empezarse el ejercicio combinado con la consonante *ch* y repetirse con frecuencia, ya que dicho sonido, por su propia naturaleza, tiende a modificar el de *a* en el sentido que deseamos. Ejercicios: *cha, fa, cha, ma, cha, na; a-chá, a-fá, a-chá, a-má; ma-má, cha-cha, mu-cha-cha; u-na na-na chi-na; mi ma-má fu-ma.*

El sonido velar, de abertura media, sonoro *o*, requiere también cierta flexibilidad para el abocinamiento de los labios. El mayor problema de este sonido consiste en la tendencia a ser diptongado en *ou* o a sufrir un alargamiento durante su articulación. Es conveniente cerrar las sílabas en los ejercicios en las que aparezca este sonido —lo mismo debe hacerse con el sonido *e*—, a fin de evitar su diptongación. En un artículo publicado en la revista *Hispania*, de 1941, el profesor D. Lincoln Canfield nos dice: "It was immediately

evident that neither Spanish *e* nor Spanish *o* in the closed syllable tends to become a diphthong in the speech of the Anglo-North American." Ejercicios: *fon, mon, non, chon; ofón, o-món, o-non, o-chón; mi mo-no fi-no; Chon me a-mó mu-cho; mi ma-cho mo-cho.*

En la pronunciación del sonido palatal, de abertura media, sonoro *e*, existe una tendencia más marcada a la modificación del sonido por prolongación, por relajamiento o por diptongación, lo que altera notablemente su timbre. Tanto en el sonido *e* como en el sonido *o*, es necesaria cierta fijación uniforme y precisa durante el movimiento de tensión, de tal manera que no permita la diafonía que los caracteriza en la mala pronunciación española del estudiante americano. Ejercicios: *fen, men, nen, chen; e-fén, e-mén, e-chén; e-ne, a-che; mi ne-ne no me-me; Chema, Me-mo y E-ma me a-man.*

Por ser de tanta importancia la buena pronunciación de todos los sonidos vocales, me permito sugerir lo siguiente: 1) No golpear el sonido en la glotis, error que comete con frecuencia el estudiante americano al pronunciar los sonidos vocales al principio de palabra; 2) no acanalar la lengua hacia lo largo, pues no es así como se pronuncian nuestros sonidos vocales; 3) no mantener los labios demasiado tensos, pues tal cosa impide la necesaria flexibilidad para el estiramiento o abo-

cinamiento de ellos; 4) no relajar la pronunciación de los sonidos, principalmente los de sílaba final inacentuada; 5) no pronunciar con diafonía, lo que produce la diptongación de los sonidos; y 6) en general, atender cuidadosamente a la correcta abertura de la boca, así como a la posición de la lengua y de los labios.

SEMIVOCALES Y SEMICONSONANTES

En realidad, tal parece que presenta mayor dificultad la pronunciación de los sonidos vocales que la de los diptongos. Por observaciones y pruebas efectuadas he llegado a la conclusión de que los errores en la pronunciación de estos sonidos por imitación, son muy reducidos; no así cuando la pronunciación de los diptongos se hace por lectura. Existe la tendencia entre los estudiantes americanos a reducir los diptongos en los que el sonido *i* o el *u* aparecen como semivocales: *ai*, *oi*, *au*, etc., como en *aire*, *boina*, *causa*; el segundo elemento, ya débil de por sí, es debilitado en sumo grado y con frecuencia desaparece. Fenómeno contrario ocurre en el caso de los diptongos formados por los sonidos semiconsonantes: *ie*, *ue*, etc., como en *tiene*, *bueno*; la tendencia es a pronunciarlos con diéresis. Debemos, pues, insistir en el procedimiento imitativo hasta que el alumno esté bien seguro de su pronunciación. Ejercicios: *fue*, *mue*,

mia, chue; muy, mai, neu, chau; fui a Mia-mi; mi E-ma fue muy mo-na.

SONIDOS CONSONANTES DE PEQUEÑA DIFICULTAD

Entre los sonidos consonantes que presentan alguna dificultad para su pronunciación, considero al dorsopalatal, africado, nasal, sonoro de la consonante ñ como el más fácil de los de este grupo, no obstante que no se encuentra en inglés. Con frecuencia se comete el error de enseñar este sonido como una sucesión de dos distintos: $n + i$, cuando en español no es sino uno solo, error que retarda su aprendizaje o impide el aprenderlo del todo. En el sonido ñ no interviene el elemento apical del sonido n , y, por otra parte, es necesaria una mayor aproximación articulatoria que la que nos ofrece el sonido i . El profesor W. F. Stirling, en su libro *The Pronunciation of Spanish*, sugiere un buen remedio a este mal "To articulate ñ —substituyo el signo fonético que él presenta—, the learner must press the tip of the tongue against the lower teeth and try to say the word *new*: by doing so he will be touching the hard palate with the front of the tongue and actually saying ñu (instead of nju)." Ejercicios: ñi, ñe, ña, ño, ñu; u-ña, a-ño, e-ñe, ni-ño, mo-ño; mi mo-ño y mi ni-ño; un a-ño en u-na ma-ña-na.

Los sonidos p , k , t deben enseñarse en ese orden después del sonido de la consonante ñ. Estos tres

sonidos se caracterizan en inglés por una ligera aspiración, que en la pronunciación española debe eliminarse. El sonido bilabial, oclusivo, sordo *p* no tiene más dificultad para el norteamericano que la mencionada anteriormente y una mayor tensión muscular, como en varios otros sonidos oclusivos. Para evitar esa aspiración que el alumno proyecta de su idioma al español, debe procurarse que la oclusión de los labios no se haga con firmeza y que sean éstos los que se aparten, sin hacerlo obligados por una emisión de aire con ligera violencia, como ocurre en inglés. Como la aspiración del sonido *p* ocurre en inglés principalmente en posición inicial, hay que procurar evitarla en los primeros ejercicios: *am-pa*, *em-pe*, *im-po*; *a-pá*, *e-pé*, *o-pó*; *pa-pá*, *pi-pa*, *po-po*, *Pe-pe*; *u-na pa-pa de Pe-pe*; *mi pa-pá fu-ma pi-pa*.

El sonido postdorsovelar, oclusivo, sordo *k* puede expresarse ortográficamente mediante el signo *c* antes de *a*, *o*, *u*, y *qu* antes de *e*, *i*; el signo *k* para expresar ese sonido no es nada frecuente. También este sonido es bastante similar al que se produce en inglés, pero sin la aspiración que lo acompaña en ese idioma. Ejercicios: *an-cá*, *un-cá*, *in-có*, *a-cá*, *a-quí*, *e-co*, *Cu-ca*, *co-co*; *Cu-ca come co-co en Ki-ko*; *a-quí co-mo en mi ca-ma*.

El sonido ápicodental, oclusivo, sordo *t* presenta una doble dificultad para el alumno americano, ya que además de la eliminación que tiene que hacer

de la aspiración, es necesario también atender a la correcta articulación, la cual, como su nombre lo indica, se forma tocando la cara interior de los incisivos superiores con el ápice de la lengua; esto es, el alumno debe bajar el punto de su articulación, que en inglés es alveolar, para pronunciar este sonido correctamente. Es conveniente cuidar la pronunciación cuando el sonido *t* va seguido de *i*, por la especial naturaleza palatal de este sonido. Ejercicios *ta, te, to, tu; a-tá, e-té, o-tó, u-tú; ta-ta, To-to, Te-té, Ti-to; To-to no to-ma tan-to; Te-té me-te un to-ma-te y un me-ta-te.*

Uno de los sonidos que más se ha prestado a discusión, por la ya citada insistencia de elevar el castellano a la categoría de norma única de pronunciación en el mundo hispano, es el sonido *s*, que una gran mayoría de personas pronuncian como predorsodental, fricativo, sordo. Así lo afirma el profesor Navarro Tomás cuando dice: "En los países hispanoamericanos predominan las variedades de tipo andaluz" —y agrega, aludiendo también el sonido castellano—: "Ambos tipos son igualmente admisibles en la pronunciación correcta." Pero, además, la ventaja de la pronunciación predorsodental —que se produce mediante el estrechamiento del predorso de la lengua contra los dientes superiores y parte de los alvéolos, descansando el ápice lingual en la cara interior de los incisivos inferiores— es que tal articulación, o bien

articulaciones muy similares, se encuentra en la mayor parte de los Estados Unidos. Por esta razón opino que lo que debe preocupar en la pronunciación del sonido *s* es la incorrecta sonorización que el americano le da, pues ignora que tal fenómeno ocurre solamente cuando dicho sonido se encuentra precediendo a otro consonante sonoro. Ejercicios con sonido *s* sordo: *si, se, sa, so, su, a-sí, e-sé, a-sá, o-só; ca-sa, so-so, ci-nes, zo-na ex-ten-so; mis co-sas son cin-co; las pie-zas en ca-sa es-tán su-cias*. Ejercicios con sonido *z* (*s* sonoro): *as-no, mis-mo; es ni-ño, es ño-ño; tu mis-ma haz-me las no-tas*.

SONIDOS DE MEDIANA DIFICULTAD

En esta sección he agrupado los sonidos fricativos de las consonantes *b, g, d*, con sus oclusivos correspondientes, cuyo problema principal es la exagerada explosividad con que el estudiante americano los pronuncia. Como ya hemos visto, el promedio de frecuencia de estos sonidos en su forma fricativa con relación a la oclusiva es de cerca de 90 por ciento; por esto es que debemos concentrar nuestra atención en dicha forma fricativa, si bien indicando al alumno que existe la forma oclusiva.

El sonido bilabial, fricativo, sonoro de la consonante *b* se pronuncia permitiendo que los órganos formen una estrecha abertura entre los

labios, por donde pasa la corriente de aire produciendo una fricación. Si los labios llegan a unirse y la corriente de aire se encuentra interrumpida momentáneamente, y no tiene el paso libre sino hasta que los labios se separan, entonces se produce el sonido oclusivo, el cual ocurre después de pausa o de sonido *m* (*m* o *n*). Ejercicios del sonido *b* fricativo: *a-ba, e-be, o-bo, u-va, E-va; E-va no ve bien; u-na bo-ba va-na vi-ve- en u-na cue-va.* Ejemplos del sonido *b* oclusivo: *bi, be, ba, bo, bu; un buen vi-no en un va-so.*

El sonido postdorsovelar, fricativo, sonoro de la consonante *g* tiende, como todos estos sonidos, a convertirse en oclusivo en la pronunciación del alumno americano. La pronunciación oclusiva en español no ocurre en este sonido sino después de pausa o de sonido *n*. Ejercicios del sonido fricativo: *a-ga, e-gue, e-go, ha-go, hi-go, Hu-go; mi a-mi-go Hu-go go-za si ga-na; a Gó-mez y a mí nos gus-ta Ig-na-cia.* Ejemplos de sonido *g* oclusivo: *gui, gue, ga, go, gu; go-ta, go-ma, ga-ta; ga-na un ga-to.*

El sonido ápicodental, fricativo, sonoro de la consonante *d*, presenta, como algunos otros sonidos, una doble dificultad, pues el alumno americano debe bajar su articulación de los alvéolos a los dientes y omitir la explosión que caracteriza al sonido correspondiente en inglés. Este sonido, que con tanta frecuencia se pronuncia mal, no es de difícil corrección si se siguen las indicaciones para su

buena pronunciación y se hace la práctica necesaria. Por razones de carácter práctico debemos limitarnos a enseñar un solo matiz fricativo, no los tres que comúnmente tiene en español, por la confusión que esto causaría. Se presenta como oclusivo después de pausa, de *n* o de *l*. Ejercicios del sonido *d* fricativo: *i-di, e-de, a-da, o-do; ha-da a-ma-do, e-dad; mi ha-da me da su da-do; si me das tu de-do te di-go mi e-dad*. Ejemplos de sonido oclusivo: *di, de, da, du; an-dan-do un dí-a*.

SONIDOS QUE PRESENTAN GRAN DIFICULTAD

El sonido predorsopalatal, fricativo, sonoro de la consonante *y*, o *ll*, presenta la dificultad opuesta a los de la serie fricativos oclusivos; el problema para el alumno americano consiste, no en cerrarlo demasiado, sino en que lo pronuncia con una articulación muy abierta, por lo que no logra producir la fricación característica de este sonido. Después de *l* o *n* este sonido se cierra completamente y se convierte en africado, cosa que ocurre en muy raras ocasiones. Ejercicios del sonido fricativo: *yi, lle, ya, llo, yu; ha-ya, o-lla, su-yo, lle-no; hoy hay u-na o-lla lle-na de ga-lli-na; yo me lla-mo Gui-llén*. Ejemplos del sonido africado: *un yu-go, el llan-to*.

El sonido postdorsopalatal, fricativo, sordo *x* se expresa ortográficamente de diferentes maneras. Presenta también el problema de la falta de aproxi-

mación suficiente de los órganos articulatorios, lo que hace que el sonido se debilite demasiado. Ejercicios: *gi, ge, ja, jo, ju; e-je, a-jo, hi-jo; mi je-fe José y su hi-jo Juan son a-gen-tes.*

El sonido ápticoalveolar, fricativo, lateral, sonoro *l* debe considerarse en sus dos posiciones dentro de la estructura de la sílaba. Cuando se presenta en posición inicial no tiene dificultad notable y puede ser fácilmente dominado. En posición de sílaba indirecta, o sea a final de sílaba, sí presenta serias dificultades al alumno americano, el cual hará bien en olvidarse completamente de la articulación que tiene en su idioma para aprenderlo correctamente en español. Es menester una detallada explicación del mecanismo articulatorio de este sonido y una continua práctica tanto en clase como en casa. Una forma de aprender este sonido es practicándolo en sílaba directa, pero precedido de un sonido vocal, de tal manera que se tengan dos sílabas, *a-la*, y después de unos cuantos ejercicios, se omite poco a poco el segundo sonido vocal para dejar el sonido *l* en sílaba indirecta. La señorita profesora Ernestina Salinas aconseja que se pronuncie el sonido *a* seguido del contacto ápticoalveolar de la lengua, procediendo con lentitud para que el alumno pueda observar el movimiento articulatorio. Además, debe procurarse no prolongar el sonido ni ahuecar la lengua. Ejercicios: *i-li, il, e-le, el, a-la, al; el pal-co al-to; la cal-ma del al-ma.*

Tenemos en español dos sonidos correspondientes que son de los más difíciles para el estudiante americano, uno de ellos principalmente: me refiero a los sonidos de las consonantes *r* y *rr*, los dos ápticoalveolares, de carácter oclusivo, vibrantes, sonoros. La diferencia entre ellos es que mientras el primero consta de una vibración, el segundo puede tener dos o más. Es de recomendarse también en este caso, siempre que así lo juzgue necesario el instructor, contrastar estos sonidos en español y en inglés para estudiar sus diferencias. Hay quienes llegan a pensar que estos sonidos, el de la consonante *rr* sobre todo, son de imposible pronunciación para el estudiante americano, cosa que yo no me inclino a creer. En los casos reacios es aconsejable seguir las indicaciones del profesor L. O. Wright en su artículo "Teaching the Pronunciation of Spanish 'r'", publicado en *The Modern Language Journal*, correspondiente al mes de marzo de 1937, las cuales son de una gran utilidad práctica. Ejercicios con el sonido consonante vibrante simple *r*: *i-ri, e-re, a-ra, o-ro; pe-ra, a-ra-do, pi-ra; a-ho-ra a-ro con mi a-rado*. Ejercicios con el sonido consonante vibrante múltiple de la *rr*: *ri, re, ra, ro ru: i-rrí, e-rré, a-rra, o-rró; pa-rra, pe-rró; la ro-rra de Ro-sa Ra-mos*.

Es de recomendarse que el instructor haga algunas explicaciones por lo que respecta a algunos signos ortográficos que no tienen pronunciación,

o bien que varía mucho la que tienen; tales son los casos, por ejemplo, de las consonantes *h* y *x*. Es aconsejable también el cambio de impresiones con los profesores de la materia, a fin de obtener nuevas ideas y mejorar los procedimientos prácticos para la enseñanza de los sonidos.

IX

BREVE EXPOSICIÓN DEL RESULTADO DE DOS EXPERIMENTOS

Con el deseo de ensayar lo que había estudiado de fonética y aplicarlo mediante un arreglo metodológico de los materiales para facilitar su enseñanza, emprendí un pequeño experimento con un grupo de alumnos de primer año de la Universidad de Yale. Dicho grupo, considerado como especial con el número 15a, constaba de nueve alumnos, a los que impartía cinco clases por semana, debiendo seguir rigurosamente el programa de estudios que el Departamento de Español había formulado para ése y para los demás cursos. Esto hacía un poco difícil la tarea, pues no podía disponer del tiempo necesario para poner en práctica mis ideas. Pero gracias al permiso que me concedió el entonces Jefe de Instructores, arreglé de tal manera mi programa de clases que pude disponer de diez minutos cada día para dedicarlos exclusivamente tanto a la teoría como a la práctica de los principios fonéticos de la pronunciación española. Desde luego, no es

difícil comprender lo poco que puede lograrse en tiempo tan limitado, ya que, para enseñar los principios de la pronunciación española y obtener cierta solidez en el aprendizaje de ellos, es menester todo el tiempo de clases durante varias semanas o meses.

En términos generales seguí en parte un programa parecido, aunque muy simplificado, a lo que en esta tesis sugiero, omitiendo muchos puntos teóricos, pero insistiendo en la enseñanza gradual de los sonidos con una escala que no es la que presento ahora, si bien bastante aproximada en muchos de esos sonidos. Tomé en consideración, para la enseñanza de esos sonidos y para el ordenamiento de ellos, los principales problemas en la pronunciación de todo el grupo de alumnos. La enseñanza de conocimientos previos la limité a unas cuantas cosas indispensables; la mayor parte del tiempo disponible se utilizó en la práctica de los sonidos en grupos silábicos y en palabras, utilizándolos luego en los ejercicios propios de las lecciones regulares.

El estado en que se encontraba el grupo 15a al pasar la primera prueba no era, por supuesto, muy alentadora. Ya he explicado en otro lugar que la primera prueba se hizo por lectura, utilizando para ello el texto de estudio indicado por el Departamento de Español. Según podemos observar en el cuadro número 1, ya citado, los alum-

nos tuvieron errores en un ciento por ciento: en la lectura de los diptongos, los que con mucha frecuencia pronunciaban con diéresis; en la pronunciación del sonido correspondiente a la consonante *b* en su matiz fricativo, que el americano pronuncia como explosivo; otro tanto ocurrió con el sonido fricativo de la consonante *d*; el sonido *r* presentó más frecuencia, pero menos dificultad para corregirlo, que el de la *rr*; y, por último, el sonido *s* también registró la misma frecuencia, aunque no tanto por su articulación como por su indebida sonorización. Otros errores que se registraron con elevada frecuencia ocurrieron en el sonido *a* por una marcada tendencia hacia la velarización; *e* y *o* por prolongación y diptongación; el sonido fricativo de la consonante *g* se pronunciaba demasiado explosivo, y, sin embargo, el sonido *x* no se cerraba lo suficiente, cosa que sucedía también con el fricativo de *y*; el sonido de la *rr* no registró la frecuencia del sonido *r*, pero, como ya he dicho, presentó mayor resistencia para su corrección; el sonido *t*, como otros que en inglés se pronuncian con aspiración, proyectó en el español el mismo fenómeno. Uno de los sonidos más difíciles y que aparece con mucha frecuencia, es el de la consonante *l* en posición de sílaba indirecta. Este sonido en sílaba directa, al principio de sílaba, casi no registra error, y si se registra no es tan perceptible. Un fenó-

meno que se observó con frecuencia fue el de pronunciar demasiado relajados los sonidos vocales, principalmente los inacentuados, y también el de pronunciar los dos sonidos de los diptongos reduciéndolos a uno solo, con un timbre indefinido.

Después de más de tres meses de práctica diaria durante el limitado tiempo de que disponía en clase, llevé a cabo otra prueba por lectura, usando para ello las mismas lecciones a fin de apreciar los adelantos logrados. Los resultados, como puede verse en el cuadro número 1, fueron bastante satisfactorios, pues en casi todos los sonidos se redujo la frecuencia de errores notablemente y en varios de ellos desapareció por completo. Es curioso observar el caso de algunos de esos sonidos que, considerados como muy difíciles —a menudo se confunde lo difícil con lo frecuente—, en realidad pueden corregirse con relativa facilidad; tal es el caso de los sonidos fricativos que el estudiante americano insiste en pronunciar como explosivos. Los sonidos de las consonantes *ñ* y *p* fueron corregidos completamente, y la aspiración del sonido *k* desapareció en casi todos los alumnos. De todos los sonidos, los más difíciles de corregir fueron: *a*, *e*, *o*, *x*, y los de las consonantes *l* en sílaba indirecta, y fricativa, *rr*, y *s* por sonorización. La consonante muda *h*, que en la primera prueba alcanzó cincuenta y

cinco por ciento, en la segunda su pronunciación fué eliminada; es natural que el alumno americano que tiene ya un hábito establecido en su propio idioma por lo que respecta a este signo, trate de proyectar su pronunciación al español.

Inmediatamente después de que se llevó a cabo la segunda prueba por lectura, hice una por imitación de sonidos, utilizando el material de clase o aislando el sonido cuando era menester. Los resultados de esta prueba por imitación fueron asombrosos, pues en casi todos los sonidos desapareció la mala pronunciación, reduciéndose notablemente la frecuencia en los que aún persistía. Sólo en un 22 por ciento se registró el sonido de *l* en sílaba indirecta y en el de *y* fricativa; el de la *rr* casi desapareció, pues nada más tuvo un 11 por ciento. La comparación de estos datos con los obtenidos en la segunda prueba de lectura, efectuada casi simultáneamente a la de imitación, nos lleva a confirmar que la pronunciación de los sonidos de la lengua española presenta muy ligeras dificultades fonéticas, y esto sólo algunos de ellos. Si al alumno se le enseñaran los sonidos por un procedimiento exclusivamente audio oral, por lo menos en tanto contrae el hábito de la pronunciación española, la enseñanza del idioma no presentaría problemas que no pudieran ser resueltos por la fonética.

Durante poco más de cuatro meses estuve dan-

do una clase particular de elementos de pronunciación española, limitándome a la buena articulación de los sonidos y con vías a realizar otro experimento. Esta vez se trataba de un alumno de octavo año de primaria, que tenía intenciones de tomar clase de español al ingresar en la escuela secundaria. El alumno desconocía por completo la lengua española, era originario de New Haven, Conn., de 12 años de edad y sin ningún antecedente del que se pudiera presumir alguna influencia en favor del aprendizaje de los sonidos españoles. A mediados de enero del presente año me hice cargo de este alumno y tuve que suspender las clases el 30 de mayo; durante todo ese tiempo me reduje a dar una clase semanal cada domingo. Rehusé el pago de mi trabajo con la condición de que se me permitiera enseñar lo que yo quisiera y como quisiera, advertidos los padres que el muchacho no iba a aprender otra cosa que la buena pronunciación de los sonidos. Fue fortuna para mí encontrar, tanto en los padres como en el alumno, una completa colaboración.

A fin de estar en condiciones de medir el progreso realizado, efectué una prueba por imitación en la fecha que aparece en la boleta reproducida en el *Apéndice*. El resultado arrojó errores en la pronunciación de los sonidos fricativos de las consonantes *b*, *d*, *g*, los cuales se pronuncia-

ron demasiado explosivos; el *sonido k* y el *t* se pronunciaron con aspiración, no así el *sonido p*; al *sonido* de la consonante *l* en sílaba indirecta se le dio la pronunciación que tiene en inglés; los *sonidos y* fricativo y *y* africado se pronunciaron, el primero demasiado abierto y el segundo demasiado africado; de los vibrantes, sólo el *sonido* de la consonante *rr* presentó dificultad; el problema del *sonido s* no fue de articulación, sino de sonorización, como ya hemos visto por otras observaciones. De los *sonidos vocales a, e, o*, presentaron dificultad por una marcada velarización el primero y por prolongación los otros dos. Los diptongos fueron pronunciados correctamente, excepto el formado por los *sonidos au*.

En la enseñanza de los *sonidos* con este alumno, también hice una selección de los puntos más importantes del conjunto de conocimientos previos y los enseñé usando el idioma inglés en las explicaciones. Aunque en escala reducida, apliqué un programa siguiendo los principios y procedimientos que sugiero en mi tesis. Deseché el significado de las palabras y trabajé exclusivamente con los *sonidos* y sus combinaciones; no fue sino poco antes de suspender las clases, debido a la proximidad de las vacaciones, cuando empezaba a enseñar el significado de las palabras y de los grupos fónicos.

Los buenos resultados, según vemos en la bo-

leta citada, se deben en gran parte a la paciencia de mi estimado alumno, el que, puedo afirmarlo, si sigue estudiando español con un instructor que tenga buena pronunciación, tiene asegurada ya la base para adquirir el idioma con una pronunciación correcta. Todos los errores fueron eliminados, excepto el del sonido *a*, que continuó algo velarizado, y el de *s*, todavía con sonorización indebida y que me explico por la defectuosa tendencia de este alumno a sonorizar dicho sonido en su propio idioma. No había yo perdido la esperanza de corregir estos dos sonidos, pero el tiempo, a veces amigo y otras enemigo, no me permitió trabajar en ellos desde un punto de visto ortológico.

Es mi más ardiente deseo tener algún día la oportunidad de dedicarme a enseñar cursos de pronunciación española exclusivamente, o por lo menos de tal naturaleza que se reconozca la importancia esencial de los principios fonéticos; principios que si bien pertenecen a algunos maestros, con todo entusiasmo he hecho míos, pues creo que el deber de todo instructor con verdadera vocación no es caminar con la cara vuelta hacia el pasado, sino desarrollar una labor docente útil, amena y efectiva, en provecho de sus alumnos y para prestigio de la institución donde presta sus servicios.

BIBLIOGRAFIA

Libros:

- Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, *Gramática Castellana*, 1er. y 2do. curso. Editorial Losada, S. A., Buenos Aires, 1944-1945.
- R. E. Bassett, *Spanish Pronunciation*. The Abindon Press, Ohio.
- Bernard Bloch and George L. Trager, *Outline of Linguistic Analysis*. Linguistic Society of America, Waverly Press, Baltimore, Md., 1942.
- L. Bloomfield, *Outline Guide of Practical Study of Foreign Languages*, Linguistic Society of America, Baltimore, Md., 1942.
- Ezequiel R. Chávez, *El Sillón número 14 de la Academia Mexicana correspondiente de la Real Española y la enseñanza de la Lengua Castellana*.
- Henry Grattan Doyle, *A Handbook on the teaching of Spanish and Portuguese*. D. C. Heath & Co., Boston, 1945.
- A. Pérez Guerrero, *Fonética y Morfología*, Imprenta Nacional, Quito, 1923.
- J. Harris and A. Levêque, *Conversational French for Beginners*. Holt & Co., N. Y., 1945.
- S. I. Hayakawa, *Language in action*. Harcourt, Brace & Co., New York, 1948.
- Lewis Hermon and Marquerite Shalett Herman, *Talk American, A Practical Guide for Eliminating a German Accent*. Ziff-Davis Publishing Co., New York, 1944.
- John Samuel Kenyon, *American Pronunciation*. George Wahr, Publisher, Ann Arbor, Michigan, 1943.
- John Samuel Kenyon and Thomas Albert Knott, *A Pronouncing Dictionary of American English*. G. & C. Merriam Co., Springfield, Mass., 1944.

- F. M. Kercheville, *Practical Handbook of Pronunciation, English and Spanish*. The University of New Mexico Press, Albuquerque, N. M., 1939.
- R. Lapesa, *Formación e Historia de la Lengua Española*, Librería E. Prieto, Madrid, 1943.
- R. Menéndez Pidal, *Manual de Gramática Histórica Española*. Espasa Calpe, S. A., Madrid, 1944.
- Julián Moreno-Lacalle, *Elements of Spanish Pronunciation*. Ch. Scribner's Sons, New York, 1918.
- Tomás Navarro Tomás, *Compendio de Ortología Española*. Editorial Hernando, Madrid, 1928.
- Tomás Navarro Tomás, *El Idioma Español en el Cine Parlante*. Madrid, 1930.
- Tomás Navarro Tomás, *Estudios de Fonología Española*. Syracuse University Press, New York, 1946.
- Tomás Navarro Tomás, *Manual de Pronunciación Española*. Hafner Publishing Co. New York.
- Tomás Navarro Tomás and A. M. Espinosa, *A Primer of Spanish Pronunciation*. B. H. Sanborn & Co., New York, 1926.
- Paul Passy, *Petite Phonétique Comparée de Principales Langues Européennes*. B. G. Teubner Libraire-éditeur, Leipzig, Berlín, 1912.
- Manuel G. Revilla, *En pro del Casticismo*. Andrés Botas e hijo, México, 1917.
- Felipe Robles Dégano, *Ortología Clásica de la Lengua Castellana*. Madrid 1905.
- Dominic P. Rotunda, Williard M. Smith, Evaline Uht Wright, *Essentials of American Speech*. The Gillick Press, Berkeley, California, 1945.
- Miguel Salinas, *Construcción y Escritura de la Lengua Española*. México. 1948.
- Miguel Salinas, *Gramática Inductiva*. México, 1948.
- Christoph F. Steinke, *Fonética Comparada Inglés Español*.
- William F. Stirling, *The Pronunciation of Spanish*. Cambridge University Press, London, 1935.
- Edgar H. Sturtevant, *An Introduction to Linguistic Science*. Yale University Press, New Haven, Conn., 1947.
- H. C. Witherington, *Educational Psychology*. Ginn & Co., New York, 1946.

R. S. Woodworth, *Psychology*. H. Holt & Co., New York, 1945.

Revistas:

- A. Alonso, "Una ley fonológica del español." *Hispanic Review*, 1935.
- Dámaso Alonso, "Una distinción temprana de b y d fricativas." *Revista de Filología Española*, 1931.
- L. E. Arnaud, "Teaching the Pronunciation of C, G and the Spanish Diphthongs." *The Modern Language Journal*, January, 1945.
- Otto F. Bond, "A Preliminary Survey of Research and Experimentation in Modern Foreign Language Pedagogy." *The Modern Language Journal*, May, 1934.
- K. G. Bottke and E. E. Milligan, "Test of Aural and Oral Aptitude for Foreign Language Study." *The Modern Language Journal*, Decembre, 1945.
- N. M. Butler, "The study of foreign languages." *Hispania*, febrero de 1945.
- D. Lincoln Canfield, "Diphthongization in the Spanish of the Anglo-North American." *Hispania*, 1941.
- D. Lincoln Canfield, "What Spanish sounds are most difficult for North Americans?" *Hispania*, mayo de 1940.
- F. J. Carmody, "ASTP Gives No Help to French Teachers." *The Modern Language Journal*, December, 1946.
- J. R. Castellano, "Ligeras observaciones sobre la lengua de Cervantes en América." *Hispania*, febrero de 1948.
- J. M. Cowan, "The Cornell Plan of Language Teaching." *Hispania*, febrero de 1947.
- P. Delattre, "Spanish is a Phonetic Language." *Hispania*, noviembre de 1945.
- H. G. Doyle and F. Aguilera, "The Conversational Approach to Spanish, as adopted in the Spanish Classes of the Washington Inter-American Training Center." *Hispania*, febrero de 1943.
- R. M. Duncan, "The value of Phonetics in Teaching Spanish." *Hispania*, febrero de 1946.
- E. M. Engles, "Classroom Techniques in Teaching Phonetics." *The Quarterly Journal of Speech*, February, 1934.

- R. A. Hall, Jr., "The Phonemic Approach: Its Uses and Value." *The Modern Language Journal*, December, 1946.
- P. Henríquez Ureña, "Observaciones sobre el español en América." *Revista de Filología Española*, 1921 y 1931.
- T. Huebener, "Castilian or Spanish American". *Hispania*, 1947.
- L. B. Johnson, "Use of Audio-Visual Aids in Foreign Language Teaching." *The Modern Language Journal*, Noviembre, 1946.
- W. Knapp Jones, "What Spanish Pronunciation shall we teach?" *Hispania*, 1941.
- Hayward Keniston, "History of *l* at the end of a syllable." *Hispanic Review*, 1941.
- D. M. Kress, "The Mastery of Spanish Pronunciation." *The Modern Language Journal*, Diciembre, 1937.
- O. K. Lundeberg, "¿What is ceceo? Inquiry and proposal." *Hispania*, agosto de 1947.
- J. Mallo, "Puntos de Vista acerca de la enseñanza de la pronunciación española." *Hispania*, febrero de 1949.
- R. Menéndez Pidal, Prólogo al *Compendio de Ortología Española* de T. Navarro Tomás. Madrid, 1928.
- W. Meyer-Lübke, "Sonorización de las sordas intervocálicas latinas en español." *Revista de Filología Española*, 1924.
- "The Drillmaster in the Speaking Approach Courses in Romance Languages at Clark University." *The Modern Language Journal*, Diciembre, 1946.
- T. Navarro Tomás, "Rehilamiento." *Revista de Filología Española*, 1934.
- José Padin, "Tendencias recientes en la enseñanza de las lenguas vivas." *Hispania*, febrero de 1945.
- M. S. Pargment, "Aural-oral Work: Theory, Practice, Aims." *The Modern Language Journal*, Noviembre, 1948.
- J. B. Pentz, "Intelligence a Patent Factor in Language Study." *The Modern Language Journal*, January, 1938.
- M. Picón-Salas, "Español de América y Español de España." *Hispania*, mayo de 1943.
- J. Posdunin, "Reflexology in Modern Language Teaching." *The Modern Language Journal*, Dec., 1937.

- R. L. Predmore, "Notes on Spanish consonants phonemes." *Hispanic Review*, 1946.
- R. L. Predmore, "Pronunciation of *x* before another consonant." *Hispania*, mayo de 1948.
- E. Pyle, "On the importance of learning Spanish: Dispatch in Washington Daily News." *Hispania*, febrero de 1948.
- L. S. Rowe, "What Pronunciation." *Hispania*, febrero de 1943.
- M. L. Ryan, "International Phonetics in the First Grade." *The Quarterly Journal of Speech*, febrero de 1934.
- Raimundo Sánchez y Enrique Sosa M., "Razonamiento Sobre la Pronunciación Española."
- J. Sarrailh, "La Sonorité de la Langue Espagnole." *Revista de Filología Española*, Julio-septiembre de 1935.
- R. A. Schwgler, "A Psychologist Looks at Modern Foreign Language Teaching." *The Modern Language Journal*, October, 1937.
- A. Solano, "El Castellano en América." *Bulletin of the Pan American Union*, May, 1946.
- R. B. Williams, "Double 'n' in Spanish." *The Modern Language Journal*, April de 1934.
- L. O. Wright, "The Spanish word most mispronounced in the United States." *Hispania*, febrero de 1940.
- L. O. Wright, "Teaching the Pronunciation of Spanish 'r'." *The Modern Language Journal*, March 1937.
- H. M. Wriston, "Blind Spots in Education." *Hispania*, mayo de 1943.
- G. P. Young, "Bibliography of Modern Language Methodology in America for 1933." *The Modern Language Journal*, May, 1934.
- W. C. Zellars, "La Enseñanza del español en las escuelas elementales." *Hispania*, diciembre de 1942.

APÉNDICE

CUADRO NÚMERO I

INVESTIGACIÓN SOBRE LA DIFICULTAD DE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS
DE LA LENGUA ESPAÑOLA, CON LOS ALUMNOS DEL GRUPO 15A. DE YALE

Fecha	Procedi- miento	a	e	i	o	u	ɔ	d.d	r.d	b'	d'	g'	h	x	k	ʎ'	ñ	p	r	rr	s	t	
Octubre, 47	Lect.	89	78	55	78	44	89	100	89	100	100	78	55	78	78	89	89	22	33	100	89	100	89
Enero, 48	Lect.	33	44	..	44	11	55	44	..	...	11	22	..	22	11	33	33	..	..	22	33	55	11
Enero, 48	Imit.	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	22	22	..	..	..	..	11	..

Notas: La investigación se realizó captando los sonidos directamente, pero sin conocimiento de los alumnos. Las cantidades están expresadas en por cientos y corresponden al número de alumnos, que fue de 9. Las pruebas por lectura se hicieron usando las mismas lecciones del curso y sin que los alumnos supieran que se estaban registrando sus errores. La prueba por imitación se hizo, por supuesto, con conocimiento de los alumnos para los efectos de la imitación, pero ignorando las finalidades y que los resultados estaban siendo registrados. El signo ɔ ha sido usado para representar los casos de relajamiento de los sonidos vocales. La disolución de los diptongos (d.d.) se registró en la totalidad de los alumnos en la prueba por lectura; la reducción de diptongo (r.d.) a un solo sonido, de timbre impreciso, alcanzó el elevado por ciento que se expresa, pero desapareció en la segunda prueba. Los errores en la pronunciación de los sonidos b', d', g', y' casi todos ocurrieron en su forma fricativa, por eso aparecen sólo esos signos. El signo de la h fue incluido debido a la tendencia del estudiante americano a pronunciarlo. El sonido x se registró de manera demasiado relajada; k, p, t con ligera aspiración. El sonido ʎ' presentó dificultad sólo en posición final de sílaba. El sonido ñ no se presenta en inglés y cuando el alumno intenta articularlo, lo pronuncia como una sucesión de dos sonidos: n + i; sin embargo, en realidad es de fácil dominio después de su explicación y alguna práctica, como puede verse en el cuadro. El sonido r presenta mayores dificultades que rr. El sonido s se pronunció incorrectamente no por articulación, sino por sonorización. b', d', g', y' son sonidos fricativos; ʎ' a final de sílaba. Los sonidos que no aparecen en este cuadro se pronunciaron correctamente.

CUADRO NÚMERO 2

INVESTIGACIÓN FONÉTICA SOBRE LA DIFICULTAD DE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS
DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE ALGUNOS INSTRUCTORES

Número de instructores	CONSONANTES																			
	a	e	i	o	b ¹	d ¹	d	g ¹	x	k	l ²	y ¹	y ²	p	r	rr	s	z	t	
25	32	40	8	24	12	8	28	20	12	32	8	32	40	12	4	40	24	44	16	20

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Vocales:

Relajación:	56
Prolongación	24
Diptongación	28
Disolución de los diptongos	20
Reducción de los diptongos	12
Hiato y golpeo glótico ..	32

Consonantes:

Relajación	36
Pronunciación explosiva ..	32
Sonorización	48
Aspiración	32
Velarización de l	32
Silabeo incorrecto	16

Notas: La investigación se realizó por observación directa de la conversación o de la lectura, sin conocimiento de los sujetos. Las cantidades están expresadas en por cientos y corresponden al número de instructores, que fue de veinticinco. En la pronunciación de los sonidos *e*, *o*, se observó más prolongación y relajamiento de los sonidos que diptongación. El sonido *x* se pronunció demasiado relajado, y el *l*² con-cavo y velarizado. El sonido *s* no presentó dificultades articulatorias, sino de demasiada sonorización. Los errores cometidos con el sonido *r* corresponden en su mayoría a la pronunciación de dicho sonido seguido de consonante, y el de *rr*, cuando está precedido de *l*, *n*, *s*, o a principio de palabra. El sonido *t* registró error por aspiración y el *d* por explosividad, y resaltaron tanto como el *r*, que alcanzó un 40 por ciento. *b*¹, *d*¹, *g*¹, *y*¹ son fricativos; *l*² a final de sílaba; *y*² es sonido africado. La investigación fue practicada durante el año escolar de 1948-1949.

CUADRO NÚMERO 3

ENCUESTA ENTRE INSTRUCTORES SOBRE EL GRADO DE DIFICULTAD DE PRONUNCIACIÓN
DE LOS SONIDOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Dificultad	CONSONANTES																									
	b	c	ch	d	f	g	h	j	k	l	ll	m	n	ñ	p	q	r	rr	s	t	v	x	y	z		
Ninguna	16	24	56	20	92	4	8	8	60	16	8	84	80	20	56	20	4	4	12	20	8	4	24	8		
Pequeña	12	36	16	..	4	16	36	20	24	36	12	12	16	48	28	36	4	4	56	36	4	12	24	36		
Mediana	28	16	12	44	..	44	20	28	..	16	40	..	20	4	12	24	16	20	20	44	48	36	32			
Grande	28	4	8	20	..	24	8	24	4	8	24	..	4	..	16	56	52	..	12	28	20	4	8			

Dificultad	DIPHTONGOS																			
	a e	i o	u	ai	au	ei	eu	oi	ou	ia	ie	io	iu	ua	ue	ui	uo			
Ninguna	16	8	24	8	8	..	..	..	..	12	8	8	..	12	..	..	..	12		
Pequeña	36	20	44	20	23	De 1 a 20	De 21 a 40	24	32	..	..	..	..	28	..	..	24	28	24	..
Mediana	28	32	24	28	40	De 41 a 60	..	..	..	56	..	..	..	..	..	44	..	..	..	..
Grande	8	28	4	24	8	De 61 a 80	..	..	..	76	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Notas: Se seleccionaron veinticinco boletas con datos y esas fueron las que se clasificaron. Los signos gráficos de los fonemas incluyen sus diferentes matices; en otros casos, el mismo fonema tiene dos expresiones gráficas, como ocurre con *ll*, *y*. El diptongo *eu* arrojó la frecuencia más elevada, siguiendo en importancia *ei*, *iu*. No se empleó el alfabeto fonético a fin de facilitar la investigación. Esta encuesta fue realizada durante el mes de abril de 1949. Los datos están expresados en por cientos.

ENCUESTA SOBRE EL GRADO DE DIFICULTAD EN LA PRONUNCIACIÓN DE LAS VOCALES
Y CONSONANTES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Estimado profesor:

Es mi deseo hacer una encuesta sencilla, más bien de carácter empírico, sobre el probable grado de dificultad en la pronunciación de las vocales y consonantes de la lengua española. Los resultados deben basarse en la experiencia obtenida hasta la fecha en la enseñanza del idioma; de ninguna manera pretendo que realice usted una investigación especial. Doy a continuación un ejemplo, sin que eso signifique que deba usted guiarse por la clasificación que en él aparece. También deseo que indique usted cuales son de todos los diptongos los que mayor dificultad presentan. Para cualquier observación que quiera usted hacer relacionada con la pronunciación de los sonidos, use el reverso de este papel.

En mucho he de estimar su cooperación y por ella le quedo muy agradecido.

Francisco L. Gaona
316 Linsly Chittenden Hall
Yale University

Vocales y consonantes:

a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, rr, s, t, u, v, x, y, z

A.—Ejemplo de clasificación según probable grado de dificultad:

I Ninguna	II Pequeña	III Mediana	IV Grande
1. f	1. h 6. k	1. a 6. j	1. e
2. m	2. ñ 7. q	2. t 7. y	2. o
3. n	3. i 8. s	3. d 8. ll	3. l
4. ch	4. u 9. z	4. b 9. g	4. r
	5. p 10. c	5. l 10. x	5. rr

¿Cuáles diptongos considera usted que son de pronunciación más difícil?
ei, ie, ai, ue, etc.

B.—Probable grado de dificultad según su clasificación de las vocales y consonantes:

I Ninguna	II Pequeña	III Mediana	IV Grande
-----------	------------	-------------	-----------

¿Cuáles diptongos considera usted que son de pronunciación más difícil?

Nombre Escuela

CUADRO NÚMERO 4

INVESTIGACIÓN SOBRE EL GRADO DE DIFICULTAD DE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS
DE LA LENGUA ESPAÑOLA, CON LOS ALUMNOS DE YALE.—CONSONANTES

Investigación	Alumnos	b	ch	d	f	g	g'	k	l	l'	y	y'	m	n	n'	p	r	r'	s	z	t		
Por imitación	50	56	8	60	12	12	12	36	32	4	52	48	38	..	16	26	52	68	20	..	48		
Por lectura	50	54	22	14	56	44	..	8	84	34	16	78	74	48	..	4	26	28	84	68	88	52	60

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Cambio de los sonidos vocales	38
Relajamiento de los sonidos vocales	78
Prolongación de los sonidos vocales	76
Diptongación de los sonidos vocales	66
Hiato y golpeo glótico	94
Velarización del sonido a	52
Disolución de los diptongos	82
Reducción de los diptongos	86
Deformación de los sonidos semiconsonantes	10
Cambio de los sonidos consonantes	20
Relajamiento de los sonidos consonantes	86
Pronunciación explosiva	60
Sonorización incorrecta	78
Aspiración de los sonidos consonantes	78
Labiodentalización del sonido de la v	18
Velarización del sonido l	78
Omisión de sonidos	12
Silabeo incorrecto	90
Acentuación incorrecta	44
Enlace incorrecto	94

VOCALES

Investigación	Alumnos	a	e	i	o	u	dipts.
Por imitación	50	38	10	..	16	20	18
Por lectura	50	72	84	34	78	22	90

Notas: Número total de alumnos investigados de primer año, 100; 50 por medio de lectura y 50 por imitación de los sonidos. Las cantidades están expresadas en por cientos que corresponden al número de alumnos. Alumnos del estado de Connecticut, 18; de otros estados, 82. Alumnos que habían estudiado español previamente, 36; que no lo habían estudiado, 64. Alumnos que contaban con algún antecedente que pudiera haber influido en su pronunciación, 8; sin antecedente, 92. Por imitación no se captaron los datos complementarios: b', d', g' son sonidos fricativos; l' a final de sílaba; y' es sonido africado. Investigación realizada durante los primeros días del segundo semestre del año escolar de 1948-1949.

INVESTIGACIÓN FONÉTICA

*Grado de dificultad de la pronunciación
de los sonidos por imitación*

Nombre Edad
 Escuela Curso
 Lugar de procedencia
 Número de años que ha estudiado el español
 Antecedentes relacionados con el español

b ¹	aba	k	ka	r	ara
b	amba	l	la	r	fra
ch	acha	l ²	al	r	arma
d ¹	ada	y ¹	aya	rr	ra
d	anda	y ³	anya	s	osa
f	afa	m	ma	z	asma
g ¹	aga	n	na	t	ta
g	ga	ñ	ña	t	tía
x	ja	p	pa		

a	ma	ai	ie
e	me	au	io
i	mi	ei	iu
o	mo	eu	ua
u	mu	oi	ue
		ou	ui
		ia	uo

Fecha

Nota: b¹, d¹, g¹, y¹ son sonidos fricativos; l² a final de sílaba; y³ es sonido africado.

INVESTIGACIÓN FONÉTICA

Spanish Department, Yale University

Name Date

Age Class Spanish Course

Place where you have lived most of your life

Do they speak Spanish in your home or in your neighborhood?

How many years have you studied Spanish before?

Were you taught more to read and write Spanish rather than to talk with good pronunciation?

How long have you had a native instructor in Spanish?

For how long have you visited any Spanish speaking country?

What other languages do you speak or have you studied?

Do you like Spanish or do you study it just because it is required?

.....

Mañana, cuando el sol se oculte envuelto en llamas y deje el aire en paz las hojas de los árboles que adornan la calzada del río Soima, el trino arrullador y el volar juguetón de más de veinte mil pajarillos te recordarán que a esa hora ya me encuentro muy lejos, a muchos kilómetros de aquí. Europa será mi destino si voy hacia el este; la China misteriosa, u otro país asiático, si me decido a cruzar el extenso océano. Dios excelso velará por tu felicidad, la que no pudiste encontrar conmigo. Con Xavier, todo un bondadoso amigo, te enviaré mis últimos recuerdos. Goza de la vida generosa que a ti como a ninguna ha sonreído y te tiene reservados todavía muchos años de dicha conyugal. Mi único desco al huir de tu lado fue no hacerte infeliz por más tiempo. Adiós; perdona y olvida todo. No guardes memoria de mí, ¡ay!, aunque me muera.

Observaciones complementarias

- | | |
|---|---|
| 1. Cambio del sonido de las vocales | 11. Relajamiento de los sonidos consonantes |
| 2. Relajamiento del sonido de las vocales | 12. Pronunciación demasiado explosiva |
| 3. Prolongación del sonido de las vocales | 13. Sonorización incorrecta |
| 4. Diptongación del sonido de las vocales | 14. Aspiración de algunos sonidos consonantes |
| 5. Hiato y golpeo glótico | 15. Labiodentalización de la v |
| 6. Velarización de la a | 16. Velarización de la l |
| 7. Disolución de los diptongos | 17. Omisión de sonidos |
| 8. Reducción de los diptongos | 18. Silabeo incorrecto |
| 9. Deformación de los sonidos semiconsonantes | 19. Acentuación incorrecta |
| 10. Cambio de los sonidos consonantes | 20. Enlace de las palabras incorrecto |

SONIDOS CONSIDERADOS EN EL TROZO DE LECTURA
PARA LA INVESTIGACIÓN FONÉTICA CON LOS ALUMNOS
DE YALE

<u>Frecuencia</u>	<u>Signo alfabético</u>	<u>Equivalente fonético</u>	<u>Ejemplos</u>
V O C A L E S			
72	a	a	mañana
76	e	e	extenso
32	i	i	aquí
67	o	o	todo
12	u	u	tú
7	u	carece	que
1	y	i	llamas y
D I P T O N G O S			
3	ai, etc.	ai, etc.	aire
3	ei, „	ei, „	veinte
3	oi, „	oi, „	Soima
S E M I C O N S O N A N T E S			
11	i	j	tiene
9	u	w	cuando
C O N S O N A N T E S			
1	b	b ¹	árboles
6	v	b ¹	todavía
1	b	b	un bondadoso
2	v	b	envuelto
4	ch	ch	muchos
34	d	d ¹	todo
4	d	d	cuando
3	f	f	fué
5	g	g ¹	amigo
2	g	g	ninguna
6	h	carece	ha
5	j	x	deje

<u>Frecuencia</u>	<u>Signo alfabético</u>	<u>Equivalente fonético</u>	<u>Ejemplos</u>
Consonantes			
1	g	x	generosa
1	x	x	Xavier
1	k	k	kilómetros
14	c	k	como
6	q	k	aquí
18	l	l	la
13	l	l ²	sol
2	ll	y ¹	pajarillos
4	y	y ¹	hora ya
1	ll	y ³	en llamas
1	y	y ³	conyugal
27	m	m	mi
39	n	n	único
2	ñ	ñ	años
9	p	p	por
14	r	r	hora
6	r	r	trino
13	r	r	guardes
1	rr	rr	arrullador
3	rr	r	río
2	rr	r	sonreído
36	s	s	si
6	c	s	hacia
1	x	s	extenso
4	z	s	Goza
6	s	z	más de
1	z	z	paz las
27	t	t	tiene
2	x	carece	examen

Nota: Por falta de tipo fonético se han substituído los signos correspondientes a b (fricativo), ch, d (fricativo), y (fricativo), l (final), y (fricativo), y (africado), ñ, rr. b¹, d¹, g¹, y¹ son sonidos fricativos; l² a final de sílaba; y³ es sonido africado.

INVESTIGACIÓN FONÉTICA

*Grado de dificultad de la pronunciación
de los sonidos por imitación*

(Experimento en la enseñanza de los sonidos)

Nombre: *Walter Bavarskas, Jr.* Edad: *12*Curso: *8vo. de Primaria* Escuela: *Particular*Lugar de procedencia: *New Haven, Conn.*Número de años que ha estudiado el español: *Ninguno*Antecedentes relacionados con el español: *Ninguno*

1ª prueba	2ª prueba	1ª prueba	2ª prueba	1ª prueba	2ª prueba
* b ¹	aba	* k	ka	r	ara
b	amba	l	la	r	fra
ch	acha	* l ²	al	r	arma
* d ¹	ada	* y ¹	aya	* rr	ra
d	anda	* y ³	anya	* s *	osa
f	afa	m	ma	z	asma
* g ¹	aga	n	na	t	ta
g	ga	* ñ	ña	* t	tía
x	ja	p	pa		
* a *	ma	ai		ie	
* e	me	* au		io	
i	mi	ei		iu	
* o	mo	eu		ua	
u	mu	oi		ue	
		ou		ui	
		ia		uo	

1ª prueba: *23 de enero, 1949*2ª prueba: *30 de mayo, 1949*Nota: b¹, d¹, g¹, y¹ son sonidos fricativos; l² a final de sílaba; y³ es sonido africado. * Errores registrados.

ERRATAS

PÁGINA	DICE	DEBE DECIR
22, línea 3	imaginación	imitación
60, "	españoles	españolas
47, "	fortyeight	forty-eight
61, "	perceptible: tigre	perceptible, tigre
71, "	cualquier no debe	cualquier materia no debe
75, "	emitada	imitada
96, "	límpiamente	límpiamente
115, "	fué	fue
116, "	fué	fue
119, "	TABLA	TABLAS
121, "	nariz;	nariz:
121, "	ejemplo;	ejemplo,
129, "	18.5	19.3
143, "	o-non	o-nón
149, "	mi	mi
157, "	v	y
159, "	de	por
165, "	Foreing	Foreign
168, "	(Falta el nombre del autor)	J. Richard Reid
173, "	eso	esos
177, "	l	v
182, "	fué	fue
183, "	y (fricativo)	g (fricativo)
184, "	* s * osa	* s osa *
184, "	* a * ma	* a ma *

ÍNDICE

	<u>Pag.</u>
<i>Cumplido reconocimiento</i>	7
I A manera de introducción	11
II Importancia de la enseñanza del español y de la pronunciación española en las escue- las americanas	23
III Qué debe entenderse por norma de la pro- nunciación correcta	37
IV Procedimientos pedagógicos en la enseñanza de la pronunciación	55
V Conocimientos previos a la enseñanza de los sonidos. Análisis de la pronunciación ..	81
VI Investigaciones fonéticas practicadas, encues- ta estadística y otras observaciones	107
VII Tablas de clasificación de los sonidos	119
VIII Presentación metodológica de los sonidos ..	133
IX Breve exposición sobre los resultados de dos experimentos	155
X Bibliografía	163
APÉNDICE	171



BIBLIOTECA SIMON BOLIVAR
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

CUADRO DE LOS SONIDOS VOCALES

Sonidos vocales	Anteriores	Medios	Posteriores
De menor abertura	i		u
De abertura media	e		o
Abiertos		a	

SONIDOS VOCALES Y EJEMPLOS

i: Mimi
 u: mucho
 e: nene
 o: mono
 a: mamá

CUADRO DE LOS SONIDOS CONSONANTES

Punto de articulación	De carácter fricativo				De carácter oclusivo						
	Laterales	Fricativos		Africados		Oclusivos		Nasales		Vibrantes	
						Sono-	Sor-	Sono-	Sor-	Sono-	Sor-
Bilabiales			b				b	p	m		
Labiodentales				f							
Predorsodentales			z	s							
Apicodentales			ɗ				d	t			
Apicoalveolares	l								n		r r̄
Predorsoalveolares											
Dorsopalatales			ɣj						ɲ		
Postdorsovelares			g-w	x			g	k			

SIGNOS FONÉTICOS DEL CUADRO DE SONIDOS CONSONANTES Y EJEMPLOS

ḅ: amaba, uva
 b: bomba, envía
 p: papá
 m: mamá
 f: fama
 z: mismo, Aznar
 s: si, hice, extenso, hizo
 ɗ: hada
 d: donde
 t: tonto
 l: ala
 n: nene
 r: era

r̄: perro
 ɕ: hacha
 y: olla, haya
 ʝ: cónyuge, el llanto
 ɲ: año
 ɣ: pago
 x: ojo, ágil, México
 g: conga
 k: kilo, eco, que

SONIDOS SEMICONSONANTES

j: bien
 w: hueso

ALFABETO ESPAÑOL Y SIGNOS FONÉTICOS

Letra Española	Signo Fonético	Letra Española	Signo Fonético	Letra Española	Signo Fonético
a	a	k	k	s	s, z
b	ḅ, b	l	l	t	t
c	k, s	ll	ɣ, ʝ	u	u
ch	ɕ	m	m	v	ḅ, b
d	ɗ, d	n	n	x	s, x
e	e	ñ	ɲ	y	ɣ, ʝ
h	carece			z	s, z
i	i	p	p		
j	x	q	k	i	j
		r	r	u	w
		rr	r̄		