

éste, precisamente de tipo creador, no de carácter reiterativo.

Rebasado este estadio discente de la escuela primaria y media, que puede jalonarse hacia los doce años, el aspecto del problema cambia. Puede y debe ir trabajando por su cuenta en el propio hogar. Se le supone ya en posesión de las técnicas de trabajo necesarias para ello y con la madurez suficiente para hacer los ejercicios que el discreto profesor aconseje.

## La Lingüística y la enseñanza de las Lenguas modernas

### II

#### LIGAZÓN. ENTONACIÓN Y ACENTO.

En el artículo precedente (REVISTA DE EDUCACIÓN, número 92, 1.ª quincena febrero) habíamos visto cómo los avances de la lingüística y en especial los de la lingüística estructural, permitían hoy afrontar con medios más eficaces el problema de la enseñanza de los sonidos de una lengua extranjera. Vamos a ver ahora cómo otros importantes elementos del lenguaje, no tan exhaustivamente estudiados como los sonidos, presentan a la luz de la lingüística moderna facetas susceptibles de aprovechamiento en el aula. Trataremos al mismo tiempo de ver hasta qué punto algunas deficiencias que ofrece la lengua en la articulación sucesiva de las unidades lingüísticas quedan neutralizadas a menudo por la intervención de unidades no segmentables. En otros casos, la intolerancia de estas situaciones ha provocado, como es sabido, procesos orgánicos que llenan la historia de las lenguas y pertenecen, por tanto, a la lingüística diacrónica (1). Insistiendo aún más en la delimitación de elementos fonéticos significantes en los casos de aparente homonimia, se pueden descubrir a veces datos inadvertidos por los fonetistas. Así, en castellano se puede observar la existencia de una *W* —con valor fonológico propio y distinta de la descrita por N. Tomás—, si comparamos dos secuencias como *los huevos* y *los suevos*, o entre *los suecos* y *los huecos*, o entre *los suelen* (o *lo suelen*) *freir* y *los huelen* *freir*. La importancia de esta diferenciación la hemos comprobado sometiendo a un grupo de alumnos extranjeros a una prueba de comprensión de las dos series paralelas de secuencias, sin que cometieran un solo error. Es probable que habiéndose tratado de alemanes, el deslinde de las dos *w* hubiera ofrecido mayores dificultades (2). Para definir los dos fonemas habría que

(1) Precisemos más: los estados de ambigüedad de la lengua que no resuelve la entonación o el acento, se resuelven generalmente en desplazamientos semánticos o léxicos que sanean el lenguaje.

(2) No porque la diferencia no sea patente. Lo es para oídos españoles y basta. Pero el alemán no tiene conciencia lingüística natural del sonido *w*, menos aún de una subdivisión del mismo.

Claro está, en una lógica ponderación con los demás profesores de las demás asignaturas, si los tuviere.

Sólo así podrá conseguirse el objetivo que la escuela afanosamente persigue, el de preparar a los jóvenes para la vida, en este caso para nutrir por sí mismos las necesidades de la vida intelectual posterior.

ESTEBAN VILLAREJO.

partir de los resultados del análisis fonético de los mismos: fundamentalmente son la misma cosa: en *los suecos* la *w* es evidentemente una semiconsonante equiparable a la de los ejemplos que presenta N. Tomás en su manual (*suerte, puerta*, etc. § 65); en *los huecos* se trata también de una *w*, pero su labialización es más intensa (3). Pero no siempre, como veremos más abajo, dispone la lengua de elementos fonéticos como éstos para resolver ambigüedades; muchas veces quedan éstas insolubles y los hablantes las soslayan o se repiten para aclarar el concepto; en otras, para nosotros las más útiles, por su valor ilustrativo, lo que aclara el posible equívoco es la entonación.

Algunas gramáticas norteamericanas de inglés que dedican atención a la entonación en la frase no dejan nunca de hacer mención del contraste que en la fórmula de salutación norteamericana posee la primera indagación de cortesía *How are you?*, con elevación tonal en la segunda palabra, frente a la contrapregunta *Thanks, how are you?* con acento en la última palabra. Desde el punto de vista semántico resulta una excesiva sutileza distinguir entre los dos sentidos, pero son numerosos los casos en todas las lenguas en que merced a la entonación se obtiene un claro matiz diferenciativo entre dos frases o palabras de secuencias fonéticas idénticas. Pero si en el precedente ejemplo resulta excesiva sutileza la determinación del valor semántico de las dos frases contrapuestas, no podemos considerar igual *Isn't she pretty?* (¿No es bonita?) frente a *Isn't she pretty!* (¿Qué bonita es!). Regularmente, las lenguas han desarrollado estructuras morfológicas o sintácticas más o menos adecuadas a cada tipo de elocución (ing. *You see. Don't you see?, You don't see, Do you see, etc.*; al. *Du kommst nicht hier, Komm hier! Komm nicht hier! Kommst du nicht hier? Kämeest du doch hier!*, etcétera), pero parece existir una tendencia popular a superar estos moldes tradicionales y a dotar a frases de una estructura determinada de contenidos no acostumbrados y que sólo afloran en el momento

(3) Comentando este hecho con el profesor Mac Carthy, jefe del Departamento de Fonética de la Universidad de Leeds, éste señaló una aparente sonorización de la *s* del artículo en el último caso. Aun admitiéndola, había que tener en cuenta que el español no la percibe; por tanto, hemos de aceptar que la diferencia fonológica reside en la *w*. Stockwell, Bowen y Silva-Fuenzalida, en el artículo que citamos más adelante, contraponen *la suerte* a *las huertas*, que es un caso paralelo, y transcriben la *s* de *las* como sonora, pero advierten también la distinta naturaleza de la *w*, que transcriben con un circunflejo invertido *œ*oima. De otro modo, ¿a qué atribuir la sonorización de la *s*?

en que la entonación entra en juego. Así la estructura de las frases *You don't think it's wrong?* (A. Huxley), *Then you won't sign?*, *You know Beale's secretary. That young man been talking again?* (G. Greene) (4), no es, en ninguno de los ejemplos, la que corresponde tradicionalmente al esquema de la oración interrogativa. Sin embargo, los cuatro ejemplos, escogidos al azar, son claramente preguntas y como tales son interpretadas no sólo en el texto escrito, con ayuda del signo ortográfico correspondiente (?), sino en la lengua hablada en virtud de la elevación final del tono que caracteriza la enunciación de este tipo. De igual manera, en alemán la frase *Du bist krank gewesen*, de estructura típicamente aseverativa, puede convertirse, con los correspondientes cambios de tono, en interrogativa o exclamativa (sorpresa, duda). Bally habla (5) de "tours interrogatifs impropres" en casos como *Vous taisez-vous à la fin?* (*Taisez-vous!*), donde, como se ve, el sentido real de la frase viene sólo dado por la entonación.

Todos los ejemplos anteriores y otros muchos que se podrían acumular sobre ellos prueban suficientemente el importante papel que la entonación desempeña en el lenguaje y la urgente necesidad de buscar fórmulas de aplicación en el aula que el alumno sea capaz de asimilar. No se nos escapa la dificultad de la tarea ni estimamos que la lingüística moderna haya superado ya los escollos que en este terreno señalaba Bally hace cincuenta años en su *Traité de Stylistique française*: "Dans la langue parlée, il n'y a pas de mouvements de la parole où l'on ne puisse observer quelque effet de l'intonation, et l'on a raison de dire qu'elle est le commentaire perpétuel de la pensée. Mais s'il est relativement facile de la saisir instinctivement, il est très malaisé de l'analyser et de la décrire; de même que les facteurs matériels et phoniques qui la composent sont très nuancés et très complexes, de même la valeur symbolique et expressive de l'intonation, autrement dit son rapport avec la pensée est souvent très difficile à établir" (6). Queremos anticipar desde ahora que tales dificultades no están aún resueltas en el día de hoy. Nosotros nos vamos a limitar a exponer algunos de los aspectos más salientes, a nuestro juicio, de la cuestión, confiando en que su aireamiento en el plano práctico de la enseñanza pueda abrir el paso a fórmulas eficaces de aplicación general.

La entonación, el acento o el tono, lo mismo que la cantidad, son fonemas que la moderna lingüística tiende a considerar como secundarios, en oposición a los fonemas primarios o segmentables que distinguen y caracterizan a la cadena hablada. También se emplea para designar estos fonemas secundarios el término *supra-segmentos* o simplemente *prosodemas* (7). El adjetivo "suprasegmental" es todas luces inexacto, pues lo que se pretende destacar es simultaneidad

con los otros fonemas primarios y no superposición. Además, la noción de cantidad, en fin de cuentas, longitud dentro de la secuencia de sonidos, es difícilmente separable del concepto "cadena hablada" y por eso la hemos tocado antes, al examinar los fonemas primarios.

El papel del acento ha sido estudiado desde antiguo por cuantos se dedican a la enseñanza de las lenguas vivas, ya sea para nativos o para extranjeros. Precisamente esta tradición, así como la doble utilización del término *acento* para designar por un lado acento de intensidad y por otro acento regional, ha contribuido a que hoy exista en las gramáticas cierto confusiónismo y a que sea urgente un deslinde de los dos campos. Una reciente experiencia didáctica ante alumnos norteamericanos nos ha convencido aún más de lo inaplazable de esta delimitación. Se trataba de practicar la frase española: *¿Quiénes eran?*, perdida en un largo texto cuyas unidades melódicas eran objeto de práctica reiterada. Al llegar a la frase citada, tres estudiantes leyeron sucesivamente: *¿Quiénes serán?*, sin que hasta llegar al cuarto pudiéramos, por la vaguedad del contexto, darnos cuenta del error de los anteriores. Evidentemente en la confusión había intervenido mucho la peculiaridad española de enlazar dentro del grupo tónico la consonante final de una palabra con la vocal inicial de la siguiente (*los altos-los saltos; el lecho-el hecho-helecho*). Pero a este fenómeno, tan frecuente en español, ha puesto remedio generalmente nuestra lengua por medio del acento sintáctico y así vemos resuelta por éste la aparente homonimia de agrupaciones sintácticas como *nos sienta bien* frente a *no sienta bien*, *los Pérez nos son simpáticos* frente a *los Pérez no son simpáticos*, etc. Pero en otras lenguas parece que todavía es motivo de discusión la presencia de "cambios" o expresiones cuasi-homónimas del tipo del ingl. *they are also right* al lado de *they are all so right* o de *nitrate* junto a *nightrate* y *Nye trait, red deer* frente a *red ear* (8), semejantes a los que Ch. Bally atribuye a homonimia fónica sintagmática (*c'est la confédération* al lado de *c'est là qu'on fait des rations*) o a falsa separación (*pauvre, mais honnête = pauvre maisonnette, l'amour a vaincu Loth = l'amour a vingt culottes*) (9).

Pero volviendo a nuestro ejemplo español (*¿Quiénes eran? - ¿Quiénes serán?*), lo que interesa destacar es que el origen de la confusión estriba, sobre todo, en la falsa interpretación de dos elementos distintos: acento y tono. Tratándose de una clase en que se estaba practicando la entonación interrogativa, estos alumnos sabían que el final de la curva de entonación era ascendente, pero identificaban erróneamente este ascenso (del tono) con el acento de intensidad, es decir, mezclaban el plano musical con el dinámico. Se ve, pues, que lo que en la palabra se llama acento musical, cuando se habla del indoeuropeo, del chino o de otras lenguas, tiene todavía vigencia y

(4) La última frase es, en rigor, "incorrecta". En nuestra opinión, sin embargo, se trata de un nuevo tipo de ordenación sintáctica, en que la falta del verbo auxiliar denota ya de por sí la modalidad interrogativa.

(5) Ch. Bally: *Traité de Stylistique Française*. Heidelberg, 1909, II, 186. Citamos por la llamada 3.ª ed. (París-Ginebra), que es reproducción fotográfica de la Heidelberg.

(6) Bally: *Traité...*, I, 275-6.

(7) Así, por ejemplo, en la terminología adoptada por S. Potter en *Modern Linguistics*. Londres, 1957, pág. 59.

(8) Véase, por ejemplo, la amplia reseña de Samuel S. Martin al libro de Charles F. Hockett, *A Manual of Phonology*, aparecida en *Language*, XXXII, 675-705, o el artículo de W. Hass, "On Defining Linguistic Units", *Transactions of the Philol. Society*, 1954, pág. 57.

(9) Cfr. Ch. Bally: *Linguistique générale et linguistique française*. Berna, 1944, pág. 178 y especialmente páginas 335-6.

valor semántico dentro de la frase de las modernas lenguas europeas. Alguna de éstas, como el noruego, hace todavía uso del acento musical en el plano léxico (10), pero en general podemos prescindir de este factor en las palabras. Lo que nos interesa, pues, aquí es la entonación o inflexión musical en la frase y el acento o distribución de intensidad en la palabra.

El valor del acento de intensidad en la palabra no es, en rigor, un descubrimiento de la lingüística moderna. Cualquiera gramática, por anticuada que sea, se libra muy bien de omitir las diferencias semánticas que refleja la posición del acento en una palabra: esp. *cántara-cantará-cantara, término-terminó-termino*; ingl. *présent-présent, complément-complément*; al. *übersetzen-übersetzen, umgehen-umgehen*; gr. *τηλεσκόπος τηλεσκοπος*.

Esta amplia representación del fenómeno en las lenguas europeas y la unanimidad con que los gramáticos se han ocupado del mismo, exige ya poco más de la lingüística. El valor semántico de la posición del acento en la palabra es, por tanto, un rasgo fonético tan característico y nítido como el timbre de las vocales españolas (11). Aparte de este valor semántico, dicha posición origina trastornos fonéticos considerables que deben ser tenidos en cuenta en la clase. Basta recordar aquí el triple valor fonológico de la vocal de la sílaba *gra* en las voces inglesas *photograph, photograph, photographer*, en virtud del cambio de posición, o el doble valor de las consonantes (sorda o sonora) en las parejas: al. *Hannóver-Hannoverdner*; ingl. *posséss-póssible*; fr. *nous faisons-qu'il fasse*, cuya causa es la misma que provoca en germánico el diferente tratamiento de consonante conocido por Ley de Verner (ingl. *lose-lorn, seethe-sodden*; al. *Verlust-verlieren, kiesen-Kurfürst*), *Vater-Bruder*, etc.

Este efecto de acento desplazado lo ilustran los contrastes modernos: ingl. *cóffee-café, have-behave, selenite* (sustancia)-*Selénite* (habitante de la luna); esp. *don-dueño, mi-mío, duermo-dormimos, sueño-soñar*; al. *Katarrh-Kater, Káffee-Café, Spittel-Spítal*; fr. *viens-venons, mère-normaine, maison-ménage poi(d)s-peser*, etc.; it. *muovo-moviamo, luogo-allogare*, etc. Indudablemente todos estos efectos, que pudiéramos llamar secundarios, del acento son susceptibles de utilización en clase para patentizar la acción revolucionaria de éste; pero resultarían superfluos entre alumnos de las citadas lenguas europeas que poseen desde la infancia un concepto claro de su valor.

(10) Cfr. el estudio fonológico de A. Sommerfelt en el manual *Teach Yourself Norwegian*. Londres, 1953, en especial pág. 33 y ss.

(11) Ello no impide que, en virtud de hábitos lingüísticos difícilmente extirpables, los hablantes de cada comunidad tiendan a forzar en la lengua extranjera que aprenden el tipo de acentuación que caracteriza a la propia. Así, un francés, con su oxi-tonía característica, propende a hacer agudas palabras españolas como Barcelona, Casablanca, etc. Con respecto al japonés y otras lenguas orientales, descritas como inacentuadas, los europeos tienden a imponer en sus palabras su propio ritmo de acentuación, aunque tengan conciencia, al oír a los nativos, de que ellos no señalan acento alguno. Por eso, todos los japonismos importados en español muestran acento grave, por ser éste el dominante en nuestra lengua: *harakiri, Yokoháma, sayondra, Nagasáki, géisha, Tókió-Tokio*.

El campo de la entonación, en cambio, aunque objeto de detenido estudio en todas las latitudes, no se presenta con la misma nitidez ni para el profesor ni para el alumno. El mero hecho de que hasta ahora no se haya encontrado una notación satisfactoria y universal, es un exponente de la parvedad de los resultados obtenidos (12). Un ejemplo español nos mostrará la complejidad de la situación. Tomemos la secuencia de sonidos *ke te fo*. Pues bien, dicha secuencia es interpretable, con los consiguientes cambios de entonación, de múltiples maneras, que corresponden a tres representaciones gráficas diversas, si bien es verdad que la claridad de la expresión recibe también cierta ayuda de un mayor alargamiento de la vocal central o del desplazamiento del acento sintáctico. Estas representaciones gráficas son: 1) *¿Qué techo?*, 2) *que te he hecho* y 3) *que te echo*. El juego de los elementos suprasegmentales es el siguiente: La primera frase se diferencia de las otras dos por el acento de intensidad, ausente de las otras, lo mismo si *que* funciona como conjunción que si es pronombre relativo. Ahora bien, esta palabra puede cobrar acento de intensidad y convertir las frases 2 y 3 en *¿Qué te he hecho?* y *¿Qué te echo?* En este caso, 1 se diferencia de 2 y 3 por la cantidad de la vocal y estas dos entre sí por el mismo "fonema suprasegmental" (13). Como vemos, tanto el acento de intensidad como la cantidad son fácilmente representables gráficamente, aunque el español no haya desarrollado para la última más que una notación fonética imperfecta y se mantenga en la escritura dentro de

(12) Ya en 1909 Bally venía a decir lo mismo: "Les notions courantes sur l'intonation sont généralement aussi rudimentaires que les signes par lesquels elle est marquée dans l'écriture", *Op. cit.*, I, 268. La situación, fundamentalmente, no ha variado.

El último intento que conocemos para el español es el propuesto por J. Donald Bowen en su artículo "A Comparison of the Intonation Patterns of English and Spanish", *Hispania*, XXXIX, 1 (marzo 1956), adoptado luego en el artículo conjunto de Robert P. Stockwell, J. Donald Bowen e I. Silva-Fuenzalida "Spanish Juncture and Intonation", *Language*, 32, 4 (octubre-diciembre 1956). Estos autores tratan de describir la entonación española a base de tres tipos de ligazón (*terminal junctures*), tres fonemas de tono (*pitch phonemes*), tres de intensidad (*stress phonemes*) y varios fenómenos de entonación que ellos denominan *vocalizations* y dividen en varios tipos de articulación: *overloud* (LD), *oversoft* (SO), *overhigh* (HI), *overflow* (LO), y así hasta diecinueve. El análisis de elementos entonativos parece exhaustivo y el artículo contiene ciertas observaciones, aunque a veces la excesiva atomización del análisis les impida ver hechos de bulto. Por ejemplo, en el español de España, que ellos tienen en cuenta, basta, para contrastar *hay una* con *ayuna*, tener sólo en cuenta el acento de intensidad de *hay*. Si éste desaparece y se produce ambigüedad (*aquí hay una = aquí ayuna*), entonces la lengua lo evita o lo resuelve restableciendo el acento.

(13) Es decir que, o bien admitimos monosilabismo, bisilabismo o trisilabismo para distinguir *te* de *te e-* y de *te he he-*, como parece hacer N. Tomás, que transcribe fonéticamente *ke t[é é]*- (Manual, pág. 299), o debemos decidarnos a establecer tres tipos de cantidad: breve, semilarga y larga. Por otra parte, los corchetes que unen las tres, llamémoslas así, sílabas ortográficas implican una interpretación de monosilabismo que, en nuestra opinión, sólo se puede conciliar con un nuevo planteamiento de la cantidad en castellano, pues en el plano sintáctico los casos de diferenciación en virtud de la oposición larga-breve son numerosos: *ha pagado-ha apagado, ha aprendido-ha aprendido, la avenida-la venida*, etcétera. Otras veces, el acento oracional hace superflua la intervención de la cantidad: *Ha pagado-apagado, ha abierto el cajón-abierto el cajón*, etc.

El excelente estudio de Bertil Malberg, *Die Quantität als phonetisch-phonologischer Begriff*, Lund-Leipzig, 1944, ignora prácticamente las condiciones españolas.

la tradición ortográfica. Pero si ahondamos más vemos que la indagación se complica. *¿Qué te echo?* significa “¿Qué cosa quieres que yo te echo?”, pero la frase, siendo interrogativa en los dos casos, se convierte, si privamos de acento a *que*, en *¿que te echo?*, es decir, “¿Es posible que asegures que yo te echo de aquí?” Hasta aquí la representación gráfica, salvo en los casos de alargamiento de vocal, resulta suficiente. Problemas más serios ofrece la entonación exclamativa. Y en esta categoría hay que incluir además, como postulaba Bally, “la interrogación que no interroga”. Así, al decir *¿qué techo o ¿qué te echo?* o *¿qué te he hecho?* puede ocurrir muy bien que el interrogante sólo se limite a repetir una pregunta previa expresando al hacerlo su asombro ante el hecho de que se le formule. La lengua española ha creado un recurso sintáctico que permite, sin lugar a dudas, deslindar esta que pudiéramos llamar “contrapregunta de comprobación”, y que consiste en hacer preceder tales preguntas de la fórmula *¿Cómo que...?* (*¿Cómo que qué techo?*, *¿Cómo que qué te echo?*, etc., pero tal fórmula no es de uso general y queda en pie el hecho de que, privada la frase de este indicador, su entonación está insuficientemente representada. No queremos abusar de la atención del lector examinando uno por uno todos los matices de asombro, desprecio, cólera, ironía, etc., que se pueden ocultar en estas tres frases de fonética tan próxima cuando las encerramos entre los usuales signos de admiración o exclamación. El experimento está al alcance de cualquier hispanohablante. A nosotros nos basta con haber mostrado la insuficiencia de la ortografía para expresar matices tan variados, especialmente en lo que afecta a la entonación emocional o afectiva (14). Y es precisamente esta entonación emocional la que posee, en opinión de los hablantes, valores significativos superiores a los de la mera secuencia gramatical. ¿Quién no ha usado u oído usar la frase: “No es lo malo lo que dice, sino el tono con que lo dice”? Por eso, afirma certeramente Navarro Tomás: “En el desacuerdo frecuente entre la significación literal de las palabras y el sentido de la entonación, se pone más confianza en lo que el tono da a entender que en lo que las palabras manifiestan” (15). Sin embargo, las leyes que gobiernan este tipo de entonación no exigen en el aula el mismo tratamiento y práctica que las de la entonación lógica, pues, citemos nuevamente a N. Tomás, “las formas de la entonación afectiva tienen un valor universal que no se da siempre en las de entonación lógica... En sus rasgos esenciales, dicha entonación ofrece manifestaciones análogas en todas las lenguas” (16). Efectivamente, si tomamos la expresión *¡Buenas tardes!* vemos que los signos ortográficos bastarían para

reflejar el valor correspondiente a la entonación lógica, pero son insuficientes para representar matices recriminatorios, irónicos, de sorpresa, de asombro, etcétera, comunes a varias lenguas y que a menudo van acompañados o aclarados por signos extralingüísticos (muecas, gestos). En algunos casos, la gramaticalización ulterior de fórmulas exclamativas de ciertos tipos anula en parte el primitivo papel decisivo de la entonación y traslada, por decirlo así, parte del contenido semántico de ésta a elementos gramaticales dotados de nueva función. Por eso, una frase como *¡Menuda fortuna tiene Juan!* admite hoy en español una entonación neutra, porque *menudo*, -a, usado originariamente con valor irónico en construcciones de este tipo, ha cobrado hoy significado opuesto al primitivo, de suerte que la frase es hoy ya equivalente, poco más o menos, a *¿Qué fortuna tan grande tiene Juan!* o *¡Vaya fortuna que tiene Juan!* Por otra parte, el orden de palabras, con el adjetivo delante, posee características semánticas especiales que hacen la frase inconfundible con *Juan tiene una fortuna menuda*, que sería lógicamente equivalente (17).

Se preguntará el lector si todo lo antedicho es susceptible de aplicación práctica en las clases de idiomas. Evidentemente, no. Pero no ha sido nuestra intención dar el esquema de una clase modelo, sino simplemente airear una serie de cuestiones relacionadas con la entonación, hurgando aquí y allá en la naturaleza de la misma y señalando algunos hechos inéditos —negarlo sería falsa modestia— que a nuestro entender arrojan alguna luz sobre el problema y contribuyen algo a facilitar el entendimiento de un fenómeno lingüístico tan complejo. No sabemos si nuestro intento se ha logrado plenamente, pero, en todo caso, creemos que, después de nuestra exposición, no quedan dudas acerca de la importancia de la entonación en el aula. Y efectivamente, lo mismo en el plano teórico que en el práctico cobra cada día más adeptos la idea de que tanto la entonación como la fonología (o en defecto de ésta, la fonética) son dos objetivos que exigen atención inmediata en las clases. Y así, dentro de las corrientes más modernas de la metodología, corrientes que defienden la prioridad en la enseñanza de unidades lingüísticas extensas, es decir, la práctica de frases y estructuras, la entonación es la que desempeña el papel más destacado. Se alega que siendo ésta el elemento lingüístico más arraigado e inextirpable en el hablante (18), como sabe por experiencia cualquier profesor de idiomas, resulta inexplicable negligencia no aprovechar esta cualidad humana en sus implicaciones positivas. Un dato de nuestra experiencia personal ilustrará su importancia. En 1955, ante un grupo de profesores españoles de inglés, el profesor norteamericano Edwin

(14) Los ingleses hacen abundante uso de la cursiva para señalar elementos de la frase que les interesa destacar; en español se acude a veces al recurso de duplicar las vocales. En ambas lenguas, sin embargo, se trata de tentativas individuales y sin aceptación general. Lo normal es que las lenguas, para estos casos, coloquen en determinado lugar de la oración el elemento que el hablante juzga de mayor interés. Pero éste es terreno un poco ajeno a la entonación. Para el francés véase lo que dice W. von Wartburg, *Problemas y métodos de la Lingüística*, Madrid, 1951, pág. 312, y para el español, la extensa y definitiva nota de Dámaso Alonso en la misma página.

(15) N. Tomás: *Entonación*, pág. 216.

(16) *Ibidem*, pág. 217.

(17) Del mismo modo, *tú estás bueno, estás bueno tú* y *estás tú bueno* admiten la entonación interrogativa, pero *bueno estás tú* se ha gramaticalizado con valor irónico y no la tolera, de suerte que su sentido está asegurado incluso en una entonación neutra. Ya S. Fernández Rámirez, en su *Gramática española*, I, 142, ha llamado la atención sobre el valor estimativo de la anteposición del adjetivo. W. Beinhauer, en su reciente edición de *Spanische Umgangssprache* (Bonn, 1958), pág. 156, hace referencia a nuestro primer gramático y lo suplementa con adecuados ejemplos.

(18) Cfr. T. Navarro Tomás, *Entonación*, pág. 7: “El pudor de desnudarse de los hábitos de la lengua propia para acomodarse a los de una lengua extranjera tienen en la entonación su más fuerte reducto.”

T. Cornelius, Jr., autor de varios libros sobre la enseñanza de las lenguas modernas, realizó un espectacular experimento, del que fuimos testigos y participantes. Dicha prueba consistió en demostrar que, eliminando toda información de orden léxico o gramatical, era posible en treinta minutos de clase reproducir módulos de entonación de una lengua totalmente extraña —en aquel caso, el ruso— sólo por la

mera repetición de unas cuantas frases características de aquella lengua. Hoy, a casi cinco años de distancia, podemos asegurar que de aquel experimento memorable lo que ha resistido más a la acción niveladora del tiempo han sido las huellas imborrables del elemento musical de aquellas frases, es decir, de la entonación.

EMILIO LORENZO

## crónica

### Elaboración, elección y utilización de manuales en la escuela primaria (Ginebra, 1959) (\*)

#### LA EXPERIMENTACIÓN DE LOS LIBROS ESCOLARES.

Esta crónica se limita a algunos comentarios en torno a la preparación de la Recomendación número 48 relativa a los libros de texto, señalando los puntos que fueron objeto de discusión más viva. Para ello conviene tener en cuenta la distinción entre el *anteproyecto*, elaborado por el Secretario del "Bureau" de Ginebra, a la vista de las repuestas que los Ministerios respectivos dan al cuestionario que con anterioridad se les remite; el *proyecto*, que resulta de las enmiendas admitidas por el Comité de redacción (formado por seis o siete delegados de distintos países presididos por el "rapporteur"), y la *Recomendación* definitiva, elaborada por el pleno de la Asamblea (1).

Uno de los temas más discutidos fue el relacionado con la aplicación del método experimental a los libros de texto. El punto 7 del anteproyecto decía así: "El recurso al método experimental para la elaboración de los manuales usados en las escuelas primarias ofrece ventajas ciertas; el empleo previo de un proyecto de manual en un número limitado de clases permite recoger las opiniones, las sugerencias y las críticas de los educadores que lo han utilizado por vía de ensayo."

(\*) En 1959, además de la habitual deliberación sobre los Informes remitidos por los Ministerios de Educación Nacional de los países representados en la Conferencia Internacional de Ginebra, el programa incluía el estudio del tema La elaboración, elección y utilización de manuales en las escuelas primarias. En la presente crónica recogemos aspectos fundamentales del tema, estudiados en la reunión ginebrina.

(1) El Comité de redacción de la Recomendación número 48, que presidía el Sr. Tena Artigas, estaba integrado por delegados de Estados Unidos, U. R. S. S., Suiza, Japón, Argentina y Túnez.

Era obvio que una concesión tan explícita a la experimentación —al ensayo, diríamos, para ser completamente exactos— había de despertar una gran cantidad de adhesiones. En primer lugar, las de cuantos militan en las filas de la moda, por unos u otros motivos, que nunca son pocos; inmediatamente después, los sufragios favorables de todos los convencidos de la necesidad de ir sustituyendo, siempre que sea posible, el "tratamiento literario" de las enseñanzas por el "tratamiento experimental". Piaget, en el discurso inaugural de la Conferencia, había llamado justamente la atención sobre las dificultades que ofrece tal sustitución.

Compartiendo esa idea (la de la dificultad de ese cambio procede tanto de la inercia de una mentalidad como de obstáculos intrínsecos) no por ello había que descuidar en este caso aspectos importantes de la experimentación que, si no la invalidan, al menos establecen en ella considerables descuentos. En primer lugar encontramos el problema de la índole misma del libro escolar, cualquiera que sea su enfoque didáctico (texto a memorizar, ejercicios de complementación, experiencias e investigaciones para las que el libro proporcione guía documental y método de actuación, o mezclas varias de tales elementos, acompañadas siempre de ilustraciones, ya de carácter puramente didáctico —gráficos, mapas, cuadros estadísticos, curvas de evolución de los hechos o los fenómenos, ya de índole estética y artística—). Todos estos elementos constituyen un conjunto orgánico y tanto más cuanto más detenidamente haya reflexionado el autor sobre el papel recíprocamente complementario de los mismos y cuanto más responda su obra a las exigencias actuales.

Esto equivale a decir que sólo es lícita la experimentación de un libro escolar cuando constituya un corpus total, cuyas partes y elementos se fecundan mutuamente. Es decir, que el ensayo de un libro ha de ser un "ensayo con todo", para decirlo siguiendo los usos del teatro, o lo que es lo mismo: las experiencias sólo serán válidas si se hacen con libros publicados, donde ejercicios, tipos de papel, cuerpos de impresión, espaciamentos, márgenes, dibujos, grabados y colorido digan su palabra insustituible.

Ahora bien: ¿se piensa en lo que esto exige desde el punto de vista práctico? Entre otras cosas, que sea el Estado únicamente quien publique libros experimentales porque no encontraremos un solo editor dispuesto a perder las decenas o centenas de miles de pesetas que reclama hoy la publicación de cualquier libro escolar. Pero ¿es esto viable en el terreno, exigente y duro, de la realidad?