

# estudios

## La realización de trabajos escolares en casa \*

### I. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Se trata de un tema escabroso que ha suscitado y suscitada duras críticas. Confío en que mi doble condición de profesor y de padre de familia con cuatro hijos impregne de serenidad este juicio, evitando todo lo que implique echar leña al fuego de la polémica, para recalcar la atención en algo constructivo.

¿Deben o no realizar los alumnos trabajos en casa? En el supuesto de que deban hacerlos, ¿con qué limitaciones? He aquí las preguntas que no pueden eludirse, que no pueden dejar de ser contestadas.

Si traemos a colación a los maestros, vemos que se dividen en dos bandos, los que ponen trabajos para casa y los que radicalmente los suprimen. Si son profesores de enseñanza media los citados, la coincidencia en ponerlos es casi universal. Si pedimos parecer a los pediatras, nos dicen y amontonan razones ergométricas contra la prolongación del trabajo escolar en el propio domicilio. Se quejan los padres de que apenas hacen con los hijos vida familiar, ya que el tiempo libre de asistencia escolar dista mucho de ser libre. Preocupa a los gobernantes, que no saben si permitir el trabajo juvenil en el hogar o suprimirlo, como algunos países han decretado. En fin, tiene tantos detractores la extensión de las tareas escolares a domicilio, que su porfiada continuidad llegar a causar extrañeza.

Que aprendan y estudien en la Escuela o en el Instituto, dicen algunos, y que en su casa inviertan las horas libres en compenetrarse con sus familiares, tan conveniente para su formación moral, atender a sus relaciones sociales de niños, que sólo viviéndola es un hecho la educación social; entregarse a recreos, juegos y deportes, indispensables para su formación física y para su salud; sepan emplear su ocio en ocupaciones de su gusto que pueden cristalizar en tendencias vocacionales; respétese su bien merecido descanso y no se les fuerce a superar incluso la jornada de ocho horas del adulto...

El problema es complejo. Tiene, como vemos, muchas perspectivas: higiénica, moral, siquiátrica, social, pedagógica, etc. Vale la pena abrir un breve capítulo a las objeciones para situar bien el problema y, puesto que la exigencia proviene del aula escolar y no de que autoridad alguna lo imponga, cen-

\* Conferencia pronunciada ante educadores y padres de familia en el Curso sobre la Familia y la Educación, organizado por el Instituto Municipal de Educación de Madrid (noviembre-diciembre 1959).

tremos nuestra atención en la cara pedagógica. Agrupemos las diversas críticas pronunciadas a este respecto en tres apartados didácticos: preparación, dirección y corrección de dichos trabajos domésticos.

La *preparación* de este trabajo corresponde al profesor titular de la asignatura. Nadie se lo discute. El profesor ordena las tareas escolares para casa. No siempre da, sin embargo, las indicaciones precisas para que el alumno por su cuenta las haga. Estudia tú solo, le dice, pero ¿sabe cómo se estudia? De aquí que el niño pida consejo a los padres, pregunte al hermano, acuda a otro profesor, al profesor particular que reclama a veces este excesivo complemento escolar. Resultan en cierto modo incompetentes estos consejeros. Ni siquiera el profesor privado, por sabio y discreto que sea, alcanza a adivinar hasta dónde ni de qué manera ha presentado el profesor principal la materia. ¿Por qué separar entonces estas dos funciones, la de preparar y la de dirigir ese trabajo doméstico?

*Dirección* del trabajo. Casi todos la tienen en su domicilio. ¿Se piensa que nadie le dirige en casa? Falsa suposición. Lo que sucede es que son diferentes los directores en los diferentes días y de diferente competencia: el padre, la madre, el hermano, el profesor... Si son incompetentes, se acumulan las nociones oscuras. Y adiós aureola del padre si no puede satisfacer la consulta al hijo. Despojo cruel de su autoridad. Con frecuencia esa ayuda es reclamada en momento importuno. Apretado el tiempo, o se rechaza totalmente al estudiante o se le abrevia el trabajo. ¿Cómo? La ayuda se hace hasta desleal. Se le suprimen dificultades. Acabar pronto a toda costa. Y si no todos tienen igual ayuda, ¿cómo evaluar luego con justicia los merecimientos? ¿Cómo cargárselos al escolar?

También quedan objeciones para la *corrección* de los ejercicios. El alumno vierte errores en sus tareas a domicilio como en las del colegio. Más todavía en casa. Está cansado ya al empezar. Ante una dificultad, duda; pero como dudar es cosa que lleva tiempo, se echa a adivinar. El error debe evitarse, dice la Pedagogía, porque perdura con fuerza en su siquismo. Preferible el procedimiento preventivo al correctivo. No se sigue aquí este postulado didáctico. Por otra parte, esas tareas plagadas de errores han de ser objeto de una corrección profesoral penosa, apresurada y, por apresurada, a veces ilegible. En el alumno queda el desánimo, la frustración; en el profesor, el desaliento, la fatiga. Si ese dilatado tiempo de corrección se aplicara directamente a los alumnos, ¿no sobrarían estos fastidiosos ejercicios?

Sabemos las trabas que el alumno encuentra en la comprensión de lo que de él se pide, en la ejecución de lo que es largo o él se lo hace largo, la valoración no siempre justa de su esfuerzo, en fin, la fatiga y trastornos síquicos que lleva consigo.

En la mayoría de los hogares españoles —escribe una madre, María Nieves González Echevarría— el ama de casa espera por las tardes la llegada de sus hijos que regresan del colegio con la moral de quien va a vivir unas horas de pesadilla. Durante ellas, en

ese ambiente familiar, normalmente pacífico, van a sonar bofetadas, gritos de protesta, llantinas. Los niños vienen abrumados de deberes para el día siguiente. Hay que controlarlos, que no se distraigan, que no jueguen, que merienden rápidamente si han esperado a hacerlo en casa (1).

Esta tensión dramática, apuntan, puede remediarse disponiendo que se hagan esos trabajos en el mismo centro de enseñanza. Ganan con ello alumnos y profesores. Gana la enseñanza. Se cantan ahora sus excelencias, las excelencias del trabajo en la escuela, felizmente contrapuesto al de casa.

En efecto, la preparación que hace el profesor es más prudente. Reduce sus exigencias porque palpa a continuación las dificultades intelectuales que encierra para los alumnos y la extensión de la tarea impuesta. Es más inteligente su dirección, más discreta su ayuda, porque sabe quién la necesita en mayor grado. Observa el esmero y atención que cada uno aplica. Incita a la autocorrección sobre la marcha, en el momento preciso de surgir el interés y no al día siguiente. Por anticiparse al error, no es tan desalentadora esa corrección.

Las críticas enderezadas contra el trabajo fuera de la Escuela o del Instituto acaban en esto, en que se sienta aquí el alumno como en su propia casa y haga las cosas que podría hacer en su casa: comer los que viven lejos, practicar los deportes algún tiempo más que las horas intercaladas de recreo, hacer sus ejercicios, estudiarse las lecciones, etc. Se legisla la implantación de *permanencias*. La palabra es de suyo bien expresiva. ¿Que ha de aumentarse el horario a los profesores? Bueno, prolónguese y retribúyase, pero será siempre ahorrar sinsabores a todos, alumnos, profesores y familiares.

Las objeciones expuestas, disparadas con el punto de mira pedagógico, parecen llevar a la conclusión de que los trabajos que un niño hace fuera del colegio apenas valen en comparación con los verificados en el mismo. Sin embargo, algún motivo habrá para que no sean suprimidas radicalmente las tareas en privado.

La misión del padre —dícese ahora en contra de los anteriores— no acaba con el delegar en el maestro la educación de sus hijos. ¿Acaso no se preocupa en el hogar de su formación moral? Parece recusable que se despreocupe de su educación intelectual, cuando tan ligada está a la anterior. Las tareas escolares suelen constituir en muchos casos el cordón umbilical que mantiene el debido contacto entre escuela y familia. Con la implantación de permanencias no se soluciona razonablemente el problema, porque ¿es prudente la absorción total del hijo por la escuela? Habría de tenerse la valentía de suprimir también éstas.

Ahora bien, el curso lectivo es extraordinariamente corto, y no por obra de maestros. O se reducen los programas, o hay que ampliar con "permanencias" y en casa la jornada escolar. Intentos de acortar los programas ha habido muchos, en nuestro país y en todos los países culturalmente desarrollados, y ahí están... inmensos, inabarcables.

(1) *Las dificultades escolares de los niños*. Rialp. Madrid, 1959, pág. 43.

¿Que no se explican los padres la dificultad de acortarlos? Sinceridad por sinceridad: los pedagogos tampoco. Es como si preguntáramos a las madres de familia dónde está la dificultad de ahorrar dinero a sus maridos. Bien hacedero es: acortar el programa de gastos. Pues bien, las necesidades culturales son tan acuciantes y coactivas como las otras. El estudio del átomo, ¿no debe ampliarse en vez de reducirse? ¿Qué dicen de la Astronáutica, de saber con cuántos satélites cuenta nuestro planeta? Apremia tanto como poseer neveras y aparatos de radio o televisión en los hogares. No es sencillo, no, reducir los programas. Abarca muchos y hondos problemas que escapan a la decisión del pedagogo. Hasta implica desasosiegos de desarme cultural.

Si son muchos los que abiertamente impugnan la ejecución de tareas escolares en casa, no son pocos los que las defienden de manera implícita. Incluso madres, ¡óigase bien!, muchas madres, sobre todo de ambiente popular, consideran que la bondad del profesor es de alto calibre si pone trabajos para casa a los niños. Todo lo monstruoso que se quiera, pero los maestros se ven frecuentemente forzados para no romper la armonía que debe existir entre escuela y familia, a ponerlos en contra de su voluntad. Tienen prisa por convertir a su hijo en Pulgarcito que aventaje intelectualmente al gigante de las botas de siete leguas, al más adulto de los adultos.

Participan finalmente de semejante opinión todos los profesores —y son muchos— que a su pesar lo ponen. Necesario será abandonar el terreno movidizo de lo opinable para asomarse unos y otros, partidarios y detractores, a la investigación experimental, aunque sea ésta escasa todavía.

## II. COMPARACIÓN DEL TRABAJO EN CASA CON EL TRABAJO EN LA ESCUELA.

¿Es, como dicen, de más rendimiento el trabajo en casa que el verificado en la escuela? La pregunta lleva inmersa esta otra: ¿es mejor el rendimiento del trabajo individual, propio del doméstico, que el colectivamente verificado en las aulas bajo el influjo del profesor y de los compañeros?

A. Mayer se sirve para averiguarlo de niños de unos once años de una Escuela primaria de Alemania. Emplea como trabajos comunes la escritura al dictado, cálculo oral, combinación de tareas, retención nemónica de sílabas sin sentido y cálculo escrito, todo esto enderezado a investigar el trabajo del entendimiento, de la fantasía y de la memoria. Trabajan de una de estas tres maneras: a) de prisa y bien, b) bien y despacio, c) muy de prisa.

¿Resultados obtenidos? 1.º En general se percibe una ganancia considerable del trabajo escolar sobre el doméstico, es decir, del trabajo colectivo sobre el del niño aislado en casa o aislado en la misma escuela. Es superior en cantidad y en calidad al efectuado en el domicilio.

2.º En general, con el trabajo en clase, los niños flojos y de ritmo lento salen más gananciosos que los de mayor capacidad de trabajo y los pequeños más que los mayores. Se benefician en mayor grado

los intelectualmente débiles, los que necesitan más del acicate de la clase y del profesor.

3.º La clase y la colectividad influyen uniformando el trabajo. Es quizá una consecuencia de lo anterior, porque al recibir mayor estímulo los alumnos mediocres que los superiores, se igualan o acercan sus niveles de rendimiento. Acusan más personalidad las tareas verificadas en privado (2).

Pero esto es sólo una visión unilateral del problema. Hay que tener en cuenta otros factores experimentales, por ejemplo, las condiciones materiales en que se realiza uno y otro. Así lo comprende Fr. Schmidt, quien se ocupa de averiguarlo con niños de doce y trece años de enseñanza primaria de Wurzburg.

Examina la actitud que los padres y hermanos mayores guardan respecto a las tareas del estudiante en casa. También anota las condiciones materiales de las habitaciones donde hace el niño sus trabajos y se fija en las horas destinadas a hacerlos. Los trabajos de casa son así cotejados con los de igual dificultad que se realizan en clase. Tres semanas después, otros trabajos domésticos y escolares semejantes son examinados de nuevo. Se practican, ahora como antes, ejercicios de copia, de cálculo y de composición libre, y las faltas se puntúan según baremos para mayor objetividad. Veamos sus resultados.

1.º Faltaba calefacción adecuada en sus habitaciones de estudio al 2-3 por 100 de los alumnos, viviendo el 4,6-13,5 por 100 en casas de una sola habitación y el 29,5-55 por 100 en casas de dos habitaciones. ¿Cómo van a resultar bien los trabajos hechos en la cocina, única habitación de la casa, sobre sillas o en el borde de las ventanas!

2.º resultado: Las molestias puramente exteriores en la ejecución de las tareas a domicilio no tienen la importancia que se les ha dado. La mayoría de los alumnos se acostumbran rápidamente a los estorbos de su casa y reciben poco perjuicio de ellos, mientras no se llega a una directa interrupción de ese trabajo. Los niños se acomodan en gran manera a los estorbos domésticos, a la falta de quietud en la casa, al ruido que les viene de la calle, a la luz deficiente, al aire viciado, etc.

(La conclusión es de verdad sorprendente, pero merece ser revisada, ya que los avances de la civilización han traído al hogar del estudiante una radio y probablemente a sus vecinos.)

3.º Las horas del día o de la noche en que realizan esos trabajos también condicionan su perfección. Son preferidas, según esta investigación, en el siguiente orden: de 5 a 6 de la tarde, de 7 a 8, de 6 a 7, de 1 a 2 y de 9 a 10 de la noche. La hora menos elegida para estudiar en casa parece ser la de 9 a 10, a pesar de que da en general buenos resultados, quizá porque al ser conclusiva de la jornada de actividades atrae más intensivamente la atención y la voluntad del escolar. Es decir, que resulta comprobada la afirmación de Kräpelin de que en la curva de trabajo se percibe un supremo esfuerzo cuando el que trabaja ve próximo el fin de sus tareas.

4.º En cuanto a la calidad del trabajo verificado, si es superior o inferior al escolar, se observa que

comete más errores cuando trabaja el alumno en casa que cuando lo hace en la escuela (3).

Los experimentos mencionados son interesantes pero no agotan las direcciones en que debe estudiarse el problema. Influyen también las características individuales de los alumnos. Mayer y Schmidt no han prestado mucha atención a esto. Hay niños que trabajan peor en su casa que en la escuela. Otros no logran vencer los muchos obstáculos exteriores que trae consigo el trabajo socializado y, por el contrario, rinden más cuantitativa y cualitativamente en el sosiego reconfortante de la propia casa. Se dan, pues, excepciones en los resultados generales anteriores. La individualidad influye, pero en unos trabajos más que en otros, principalmente en los trabajos cualitativamente superiores, como los de composición.

Parece confirmarse por unos y otros investigadores que el trabajo doméstico acusa notable valor cuando se refiere a tareas que solicitan el ejercicio de las funciones mentales superiores y de aptitudes específicas. Difiere en esto del trabajo del aula. Mientras el quehacer de la escuela requiere menos independencia y originalidad, en cambio el doméstico es notablemente valioso para suscitar la actitud creadora, para el trabajo que exige un modo de ser original, único, auténtico. Con los años crece esa superioridad del trabajo doméstico hasta el punto de preferirlo los jóvenes, como la manifestación más adecuada a la naturaleza expansiva de su personalidad.

Vemos perfilarse poco a poco la bondad superior del trabajo en la escuela comparada con la del doméstico, sobre todo para los niños pequeños. ¿A qué se debe esta superioridad con los más pequeños?

Meumann ensaya una explicación. Cree que la clase en cuanto colectividad y el maestro por su rango jerárquico espolean su voluntad de trabajar, a su corta edad todavía incipiente.

También puede ser debido a que uno y otro, la clase y el maestro, influyen sobre el niño menor haciéndole atisbar la importancia que tiene lo que realiza para su vida posterior. No puede todavía determinarse por consideraciones generales y motivos ideales en la medida que un adulto, o como los estudiantes de los últimos cursos de bachillerato, quienes tienen ya la madurez mental que este determinarse necesita. Se hallan influenciados más poderosamente por las excitaciones del medio ambiente, se distraen con estar junto a sus camaradas, se distraen por la vista y el oído y, sin embargo, paradójicamente estas incitaciones distractivas que dispersan exteriormente el trabajo escolar avivan por otro lado su atención, estimulan su voluntad y hacen que trabaje mejor que si faltara esas distracciones.

Añádanse a estas causas las afectivas, como son la emulación, el deseo de no quedarse rezagado, los apremios del profesor, la acomodación de los más lentos al tiempo de los que trabajan de prisa, el temor a la represión o castigo y el deseo de elogio. Todo esto influye sobre el trabajo escolar, elevando su rendimiento (4).

Pero se trasluce ahora algo que está a punto de pasarnos inadvertido: el trabajo ordenado para casa

(2) E. Meumann: *Compendio de Pedagogía experimental*, págs. 253-54.

(3) Lay, W. A.: *Pedagogía experimental*, págs. 182-83.

(4) O. c., 256-57.

tiene un halo afectivo distinto del de la clase. Aquí, en el aula, predomina el dar lo nuevo; allí, en casa, la mera repetición, el ejercicio, el fijarlo con exactitud. Para el aula, lo novedoso, lo estimulante; para el hogar, lo de estímulo gastado, lo conocido en cierto modo, lo que hay que retener. Tal vez se deba a esto el apelativo de "deberes", que no nos gusta porque tiene marcada resonancia de trabajo forzoso, trabajo de corvea, trabajo de galeote. Todo lo contrario de lo que debe ser, incitación a la originalidad, acento del espíritu de iniciativa.

El trabajo doméstico, en cuanto manifestación de la personalidad, como exponente del ser auténtico del alumno, es muy superior al escolar, según hemos visto. Vuelven a decirlo Jensen y Lamszus, quienes ven que los trabajos de composición y dibujo realizados en casa se caracterizan por su sello personal, su originalidad. En clase, esos mismos ejercicios resultan uniformes, casi iguales, descoloridos, sin personalidad.

A medida que crece la edad de los estudiantes disminuye la superioridad del trabajo doméstico sobre el escolar, y hasta se invierten sus valores, como pone de relieve la investigación de William E. Anderson, verificada en 1946 sobre dos secciones de un curso de enseñanza media equiparable al cuarto del bachillerato español con 29 alumnos cada una. Los dos grupos, el de control y el experimental, son equivalentes en nivel de inteligencia y en conocimiento de la lengua materna, materias sociales y matemáticas, que son los estudios que más exigen trabajo a domicilio. Los ejercicios que resultan de aplicar los tests son puntuados por persona ajena a los profesores, para mayor objetividad, y el rigor estadístico-experimental se mantiene con esmero. Difieren los dos grupos en que unos hacen trabajo en casa y los otros, no.

Se comprueba que con estos alumnos mayores, el trabajo doméstico es superior al efectuado en la *High School* para los tres tipos de asignaturas. Los alumnos del grupo de "trabajo en casa" mantienen aproximadamente el mismo rango de aprovechamiento en lengua materna, matemáticas y estudios sociales. Suelen ser más seguros en su aprendizaje, exhiben más capacidad para el trabajo independiente, es decir, sin ayuda del profesor, que los alumnos del grupo de control. Por el contrario, los del grupo que "no trabaja en casa" son más desiguales, más irregulares, esto es, que en unas asignaturas logran un puesto adelantado y en otras calificación relativamente baja. Los alumnos más inteligentes de este grupo no ganan proporcionalmente tanto como sus homólogos del grupo de "trabajo en casa". Esta diferencia se observa también entre los de inteligencia media y entre los inferiores. Todos estos alumnos de cuarto curso de enseñanza media obtienen rendimientos superiores trabajando en casa que en el Instituto (5).

5) Anderson, William E.: *An Attempt through the use of experimental techniques to determine the effect of home assignments upon scholastic success*. "Journal of Educational Research", XL, 2, oct. 1946.

### III. CONCLUSIÓN.

Hemos empezado por tomar nota de las opiniones habidas en pro y en contra de los trabajos en casa. Intentamos después salir de lo meramente opinable para anclar en su examen científico. Aun éste se ha mantenido en el plano de lo estrictamente didáctico por creer que su existencia hunde sus raíces en motivaciones precisamente didácticas. Era ir al fondo del problema. Todavía en este campo sentimos la inquietud de no haber abarcado muchas otras facetas.

Habría que añadir a nuestro examen otro gran aspecto del problema: el higiénico. Se anuncia el trabajo en casa como una sobrecarga, como especialmente fatigoso, nocivo para la salud.

Según múltiples experiencias realizadas ininterrumpidamente desde Sikorsky hasta nuestros días, todo trabajo escolar que se ejecuta en estado de fatiga agota mucho más que el mismo trabajo en circunstancias normales. Y en este caso se encuentra el alumno después de la clase. Para él es un trabajo considerable hacer en la escuela lo que de él se pide. Acaba cansado, fatigado, y en esas condiciones debe empezar a trabajar en casa. El rebajamiento de esta disposición inicial para la aplicación de su esfuerzo hace que la fatiga que viene ahora a acumularse se prolongue, persevere más allá del descanso nocturno. Es decir, que el niño se levanta por las mañanas ya cansado. Se le llama a esto sobrecarga intelectual, "surmenage". Las consecuencias son a la larga desastrosas no sólo para la economía del trabajo, sino para el equilibrio físico y mental.

En resumen. Del examen objetivo del problema se desprende que en los grados elementales y de perfeccionamiento de la escuela primaria, y en los cursos iniciales del bachillerato deben proscribirse radicalmente los trabajos para casa, contentándose con el verificado en el aula escolar bajo la guía directa del profesor. Tiene éste una misión importante que realizar, la de enseñarles a organizarse su trabajo, la de enseñarles cómo estudiar y qué estudiar. Para esto sirven muy bien las actividades dirigidas, como se las denomina en el campo pedagógico.

El estudio dirigido no es procedimiento remedial, porque sabe el profesor no dar resuelta la dificultad, sino apuntar dónde y cómo puede resolverla. Frente a una palabra desconocida, recomienda acudir al diccionario y se asegura de que sabe manejarlo. Ante una demostración que no entiende le recuerda aquella otra anteriormente dada, que le sirve de fundamento para que la repase. Una pregunta le es contestada con otra pregunta sugerente, que invita a la reflexión.

No es pretexto la presencia del profesor para que el alumno inquieto se levante a cada momento, interrumpa y ni haga ni deje hacer. Silenciosamente se levanta el que pide ayuda, escribe en el encerado su nombre y vuelve a sentarse, en espera de que le llegue el turno de ser llamado por el profesor.

Aprender a estudiar, racionalización del trabajo intelectual; he aquí algo que no se enseña de modo expreso, que el alumno adquiere a través de fracasos y sinsabores, y que otros menos esforzados renuncian a conseguirlo. Sólo con carácter excepcional puede invitárseles a realizar algún quehacer en casa, y

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.<sup>a</sup> 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*. Tómase—, 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) Precisémos 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*. Tómase 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 encima. De otro modo, ¿a qué atribuir la sonorización de la *s*?