

## LA LENGUA ESPAÑOLA EN ANDALUCÍA: PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

ANTONIO GARCÍA CARRILLO\*

### RESUMEN

Este trabajo pretende llamar la atención sobre un problema acuciante y fundamental en el aprendizaje de nuestra lengua: el de la correcta utilización del simbolismo gráfico. La normalización ortográfica responde a una convención establecida según principios o criterios diversos —etimológico, fonológico, de uso— que constituyen el sistema ortográfico. Fruto de esta disparidad de criterios, se produce en numerosas ocasiones una inadecuación entre el principio fonémico y el ortográfico, lo que trae como consecuencia la «falta» de ortografía. En Andalucía, dado el especial fonetismo de sus hablas, el panorama cacográfico adquiere tintes dramáticos, toda vez que el desfase resultante de la proyección del plano fónico dialectal en el sistema de representación gráfica es mayor que el del español estándar. En este artículo analizo toda esta problemática, de la que no están exentos los factores extralingüísticos, tomando como soporte empírico un corpus textual amplio y representativo, al objeto de señalar, finalmente, algunas cuestiones que, llevadas a nuestros centros docentes, pueden contribuir a paliar la dramática situación a la que se ven abocados nuestros escolares y estudiantes andaluces, ya que, en cualquier caso, tomar conciencia de un hecho negativo es el primer paso para solucionarlo.

---

\* Licenciado en Filología Hispánica y Becario de Investigación del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Sevilla.

## PALABRAS-CLAVE

Ortografía fonémica / hablas andaluzas: rasgos fónicos / inadecuación del principio fonémico: faltas de ortografía / reglas / pautas para el aprendizaje: sistema ortográfico, ejercicios: lectura.

1. La ortografía, parte de la gramática que constituye el conjunto de normas reguladoras de la correcta escritura<sup>1</sup>, es una disciplina que tradicionalmente viene preocupando a profesores y alumnos, sobre todo en los ciclos de la E.G.B. y en la enseñanza media —F.P., B.U.P. y C.O.U.—, si bien no están del todo exentos de «faltas» ortográficas los alumnos universitarios, incluso los pertenecientes a facultades de letras<sup>2</sup>. El fracaso escolar tiene que ver no poco con el fracaso ortográfico, que se acelera de forma alarmante en el mundo hispánico. El recuento cagográfico se presta a una rápida y matemática cuantificación; de ahí que tradicionalmente se haya tomado como ejercicio básico en la educación del alumno, convirtiéndose, así, en el auténtico caballo de batalla de la docencia<sup>3</sup>.

En lo que sigue, señalo algunas pautas que me parecen importantes en el *modus operandi* del docente para la obtención de resultados más favorables. Para el análisis de la ortografía en Andalucía me he servido de un corpus bastante amplio de trabajos —redacciones, dictados, ejercicios en los que el alumno tiene que completar con la letra correcta la palabra— de estudiantes del último ciclo de E.G.B., así como de F.P.1 y de B.U.P. y C.O.U., pertenecientes a distintos centros de la capital hispalense y de su provincia. Con ello, he pretendido que este trabajo sea eminentemente práctico, con objeto de sacar a partir de esta práctica conclusiones de tipo teórico. El camino seguido va, pues, en la dirección práctica → teoría y se apoya en una experimentación u observación de los hechos para, a partir de la misma, sacar conclusiones.

1. Véase LÁZARO CARRETER, Fernando: *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1981, 3.ª ed., 5.ª reimpresión.

2. No entro a considerar fenómenos tales como la redacción y la puntuación, que Manuel ALVAR («Fonética, fonología y ortografía» en *LEA*, 1/2, 1979, p. 225) considera «batallas virtualmente perdidas».

3. No es mi intención la de hacer aquí un repaso de las distintas propuestas de reforma ortográfica del español ni de las actitudes favorables y desfavorables a tales reformas. Jesús MOSTERÍN (*La ortografía fonémica del español*, Alianza Universidad, Madrid, 1981, p. 85) se refiere al necesario y urgente cambio de la ortografía en el mundo hispánico, dado el aumento poblacional y el problema pedagógico-social que plantea el analfabetismo en vastas zonas del continente americano; la misma actitud mantiene POLO, José: *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, 1974. Por lo que a mí respecta, las actitudes de reforma radical me parecen inviables, y creo que todo cambio habría de hacerse de forma paulatina y progresiva; coincido con el criterio de Manuel ALVAR, para quien «el problema fonético de la ortografía no está en ninguna revolución, sino en las posibles evoluciones» (*art. cit.*, p. 228).

2. Antes de adentrarme en los problemas concretos y específicos que la ortografía plantea en nuestros centros docentes, conviene delimitar en qué consiste el andaluz. Es evidente que éste no es sino una modalidad lingüística del español general integrada en el conjunto de las hablas meridionales y definida como un conglomerado de hablas, las hablas andaluzas, caracterizadas por un conjunto de rasgos fónicos que se presentan de forma variada en los diferentes núcleos de población y que aparecen, si bien esporádicamente y con una incidencia menor, en otras zonas del mundo hispánico. Poco diferenciadas estas hablas en aspectos morfosintácticos, presentan una riqueza léxica relativa, fuertemente entroncada en el patrimonio del español general.

2.1. La realidad lingüística andaluza ha de ser abordada en toda su complejidad. Vivimos tiempos de apego al terruño, a los hechos diferenciales, tiempos en los que la reivindicación lingüística se hace patente, conduciendo en ocasiones a pseudotriunfalismos que no hacen sino falsear la realidad. Se prodigan en nuestra Comunidad Autónoma Andaluza voces que, desde una excesiva confianza en la predicción del futuro y desde un desconocimiento radical de la antigüedad de las hablas andaluzas, cuyos rasgos, como ha demostrado el profesor Frago, se remontan al menos al siglo XV<sup>4</sup>, opinan que «el futuro del idioma está al sur de Despeñaperros». Ofrezco a continuación un botón de muestra que confirma estos argumentos impresionistas:

Pero no sólo es que la modalidad andaluza o norma meridional tenga, en principio, la misma validez en sí que la castellana, sino que —permítase la ampulosidad— el futuro le pertenece. Como dice Rodríguez Almodóvar, «se tiende a creer que el andaluz es un castellano degradado y, en realidad, es un castellano evolucionado siguiendo leyes de economía lingüística casi matemáticas» [...]. Algunas características del andaluz, como el yeísmo —no distinción de *y* y *ll*— o la pérdida de la *d* en los participios terminados en *ado*, se están extendiendo, de hecho, al norte de Despeñaperros<sup>5</sup>.

Desde estos presupuestos parece que van a ser elaborados todos los planes de política lingüística en Andalucía. José Aguilar señala: «profesores y lingüistas de la región se han puesto a trabajar en el Seminario permanente de habla andalu-

---

4. FRAGO GRACIA, Juan A.: «La fonética del español meridional y sus fuentes históricas» en *Miscel. Iània Sanchis Guarner*, II, Valencia, pp. 131-137.

5. Texto de José María VAZ DE SOTO (*Defensa del habla andaluza*, Edisur, Sevilla, 1981) recogido y compartido por ONIEVA, José Luis: *Ortografía y vocabulario para andaluces a través de los textos*, Playor, Madrid, 1985, p. 12.

za, organizado por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, y están dispuestos a demostrar que el habla andaluza goza de buena salud y tiene un porvenir envidiable»<sup>6</sup>.

Me interesaba salir al paso de afirmaciones tan rotundas e impresionistas, por cuanto pueden ser contraproducentes en nuestros alumnos andaluces, que quedarán marcados por unas noticias predictivas (futurología lingüística) e inciertas acerca de su propia modalidad.

3. La lengua es, ante todo, vehículo de comunicación oral; la escritura es un código de segundo grado, dependiente de la lengua oral a la que representa mediante un sistema ortográfico. De los tres tipos de escritura básicos que se reconocen para las lenguas humanas (ideográfica o logográfica, semiográfica —silábica o logosilábica— y fonográfica o fonémica), la ortografía del español es fonémica, es decir, se basa en un alfabeto. Una advertencia se impone ya: la ortografía es —insisto en ello— fonémica, fonológica, pero no fonética. Se basa, por tanto, en el principio fonémico que «postula una biyección (o correspondencia biunívoca) entre el conjunto de los fonemas y el de las letras»<sup>7</sup>. Este principio fonémico no se cumple a la perfección en la lengua española, lo que contrarresta la sencillez de nuestro sistema ortográfico, toda vez que en la escritura hay mucho de convención, debida fundamentalmente a principios etimológicos y al peso de la tradición<sup>8</sup>.

3.1. Si comparamos la lengua oral y la escrita, observamos que en ésta los conceptos de norma y corrección son más rígidos. En efecto, la ortografía se presenta como «el dique de contención del turbulento torrente de lenguaje oral»<sup>9</sup>, elemento de unidad ante el que han de detenerse los particularismos locales y los regionalismos fonéticos. La intransigencia hacia las incorrecciones ortográficas tiene su razón de ser en el hecho del alto valor significativo que desde presupes-

---

6. Texto recogido por ONIEVA, José Luis: *op. cit.*, p. 11. Para una acertada crítica del tema «El andaluz, español del futuro», aparecido en el B.O.J.A., núm. 84, p. 1768, Sevilla, 11 de septiembre de 1984, véase FRAGO GRACIA: Juan A.: «Historia del andaluz: problemática y perspectivas» en *El habla andaluza*, Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Sevilla, 1985, pp. 63-73.

7. MOSTERÍN, Jesús: *op. cit.*, p. 34. Sobre este libro, véase el artículo de MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia: «Ortografía y antifetichismo de la letra. A propósito de un libro reciente» en *AFA*, XXXVI-XXXVII, Zaragoza, 1985, pp. 117-126.

8. Con todo, es el nuestro un sistema óptimo comparado con los de la mayoría de los países europeos. Bertil MALMBERG (*Structural Linguistics and Human Communication*, Springer-Verlag, Berlín-Heidelberg, 1967, p. 22) dice: «El español escrito es también extremadamente bueno, al menos respecto al castellano estándar» (tomado de MOSTERÍN, Jesús: *op. cit.*, p. 83).

9. CASTRO ALONSO, Carlos A.: *Didáctica de la lengua española*, Anaya, Madrid, 1971, p. 787.

tos sociales tiene el dominio de esta disciplina y el rechazo al que se ve sometido un individuo que comete «faltas». Habrá, pues, que hacer ver al alumno lo convencional de la ortografía y lo necesario que resulta dominar este mundo de convenciones en el desenvolvimiento social cotidiano.

3.2. En Andalucía el problema ortográfico se presenta más arduo aún debido a los diversos particularismos fónicos que aparecen arraigados en el habla de los alumnos y a los que el profesor habrá de prestar una máxima atención. Pero, ¿cuáles son los fenómenos fónicos que caracterizan a las hablas andaluzas? En apretada síntesis: articulación coronal o predorsal de /s/, seseo o ceceo, aspiración de /F—/ inicial latina, relajamiento articulatorio de /x/, yeísmo, neutralización de /—l, —r/ implosivas, pérdida de las consonantes fricativas /—b—, —d—, —g—/ en posición intervocálica, relajamiento o pérdida de las consonantes finales /—d, —r, —l, etc./, fricativización de /ç/ y relajamiento articulatorio —con resultado de aspiración o pérdida— de /—s/ implosiva<sup>10</sup>.

Estos fenómenos no presentan una nivelación lingüística interna en el propio territorio andaluz. Como señala Manuel Alvar:

Cada uno de estos rasgos y otros que pudiéramos aducir, acercan o apartan el andaluz de las otras hablas meridionales, pero lo que viene a crear su especial fisonomía es la enorme cantidad de rasgos que aquí se han dado cita, el grado extremo a que se han llevado todos los procesos, la altura social que han alcanzado una a una y el conjunto de las manifestaciones lingüísticas. Es decir, aisladamente, casi todos los rasgos andaluces se dan en otros dialectos; la totalidad no se da en ningún otro<sup>11</sup>.

Algunos de estos rasgos presentan una vasta extensión territorial y una aceptación grande entre los propios hablantes andaluces. Tal es el caso del seseo, que, con distintos tipos de realización de la /s/, se atestigua en gran parte de Hispanoamérica, Canarias y en enclaves murcianos aislados, y que en Andalucía presenta un alto grado de aceptación social, incluso en boca de las clases más cultas. Lo mismo ocurre con el yeísmo<sup>12</sup>. Pretender corregir estas articulaciones en

10. Fenómenos vulgares, como las alteraciones debidas a la adición (prótesis, epéntesis, paragoge), omisión (aféresis, síncope, apócope), transposición (metátesis) de letras, o contracciones fonotácticas del tipo *pa/ 'para el'*, etc., que algunos identifican sin más con las hablas andaluzas, son de carácter panhispánico y dependen del grado ínfimo de instrucción de las personas que los profieren, no de variedades dialectales.

11. ALVAR, Manuel: «Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas» en *NRFH*, XV, 1961, pp. 58-59.

12. Manuel ALVAR: («Fonética, fonología y ortografía», pp. 213-214) señala que «hoy no tiene tilde vulgar el yeísmo, pero sí el rehilamiento de las zonas peninsulares donde se practica (Extremadura, Occidente andaluz)».

hablantes andaluces, partiendo para ello de posturas «puristas» y dogmáticas, es chocar contra un muro. Además, el yeísmo y el seseo gozan en Andalucía de un prestigio centenario, el que ya en el siglo XVI venía dado por la norma culta de la capital hispalense. Si el alumno así lo desea cambiará el seseo por la distinción de /s/ y /θ/, pero no deben gastarse fuerzas inútiles en luchar contra ese rasgo; habrá, eso sí, que programar adecuadamente el aprendizaje ortográfico de acuerdo con estas peculiaridades fónicas.

Será necesario rectificar en una pronunciación culta, en cambio, el ceceo, que secularmente se viene identificando con lo rústico, la neutralización de /—l, —r/ implosivas, que acerca las hablas andaluzas a las vulgares de otras zonas peninsulares y extrapeninsulares, el relajamiento y pérdida de las consonantes /—b—, —d—, —g—/ en posición intervocálica, la aspiración de /F—/ inicial latina y la fricativización de /ç/, registros estigmatizados por los usuarios de la norma culta andaluza. Así pues, no todos los rasgos aquí aducidos entran en el mismo saco, hecho que no parece compartir Carlos A. Castro Alonso cuando afirma: «la lucha con el seseo, el yeísmo, el cambio de consonantes, la diptongación contraria a la norma y la apertura o cerrazón vocálica, en las regiones dialectales, será otro cuidado más que el maestro tenga que imponerse a la ya ingrata tarea de librar el idioma escolar de vocablos del habla rústica y de la grosera»<sup>13</sup>.

Justo será que se instruya al alumno en el dominio del sociolecto alto, el del grupo dominante, pues, como dice el refrán, «buen porte y buenos modales abren puertas principales», y negarle a un alumno el acceso a la sociedad más culta y distinguida será privarlo del derecho a la igualdad reconocido por nuestra Norma Fundamental de 1978. Como dice Humberto López Morales, «la escuela puede considerar un éxito el logro de una situación bisociolectal —uno bajo y uno alto— usado cada uno en el contexto social que corresponda, por ejemplo, en la casa y en el barrio; en la universidad y en la oficina»<sup>14</sup>.

3.3. De todo lo expuesto hasta el momento se deduce un hecho obvio, pero que no puedo dejar de mencionar: el primer paso para toda enseñanza de la lengua será el de una sólida formación del profesorado, desde la cual el docente habrá de tener en consideración los hábitos lingüísticos de sus alumnos en la localidad donde realice su tarea; deberá tener en cuenta, así, la riqueza lingüística que comportan las variedades diatópicas y diastráticas de su entorno educacional, pero en ningún caso de forma desmesurada, sino desde una perspectiva que con-

13. CASTRO ALONSO, Carlos A.: *op. cit.*, p. 110.

14. LÓPEZ MORALES, Humberto: *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Playor, Madrid, 1984, p. 51.

jugue lo particular y lo general. Importante será promover la participación activa del alumno; bucear en la conciencia lingüística de éste servirá como orientación básica al docente<sup>15</sup>. La valoración y el reconocimiento del modo de hablar del escolar no están reñidos tampoco con la ponderación que ha de hacerse de la norma de mayor aceptación por la comunidad, hacia la que la enseñanza de la lengua en la escuela debe orientarse preferentemente, ya que están en juego factores como el prestigio social. Como señala José Andrés de Molina Redondo, «el profesor de Lengua y, ¿por qué no?, el profesor en general, debe tener en cuenta las diferencias espaciales y sociales. Pero no para proscribir las desde una postura rígida y dogmática, lo cual sería contraproducente, sino para hacer ver que se trata de posibilidades diferentes que pueden resultar adecuadas en momentos también diferentes»<sup>16</sup>.

Pero, ¿cuál sería la postura adecuada del profesor respecto de una ortografía deficiente? Parece que la relativa permisividad en cuanto a determinados usos fonéticos dialectales por parte del alumno ha de trocarse, cuando de ortografía se trata, en obligatoriedad de aprendizaje correcto e inexcusable. En efecto, el amplio espectro del fonetismo andaluz ha de replegarse a los dictados académicos de una correcta ortografía, la misma para cualquier hispanohablante.

4. A los consabidos problemas derivados del incumplimiento del principio fonémico —el poligrafismo de *b*, *v* para /*b*/; *j*, *g* para /*x*/; *g*, *gu* para /*g*/; *c*, *q*, *k* para /*k*/; *c*, *z* para /*θ*/; la polifonía de grafías como *c* y *g*; los dígrafos *qu*, *gu*, *ch*, *ll*, *rr*; la letra *x* para /*ks*/; el grafema *h*, que no tiene representación fonética, etc.— se unen en Andalucía particularismos fonéticos que quedan patentes mediante cacografías, omisiones y ultracorrecciones.

A continuación ofrezco un registro cacográfico obtenido de textos y ejercicios de alumnos andaluces. La muestra es significativa y corrobora lo que vengo señalando en este artículo. En dos grandes bloques divido las faltas de ortografía: las derivadas de lo convencional de nuestra escritura por incumplimiento del principio fonémico y las que traslucen rasgos fónicos andaluces. Estas últimas representan en un cómputo global cerca de un 70% del total y se atestiguan en aproximadamente un 80% de los alumnos, subiendo esta cifra más, hasta un 95%, en los del ciclo final de la E.G.B. y bajando hasta cerca de un 40% en el último ciclo del B.U.P. y el C.O.U.

15. Señala Miguel ROPERO («La enseñanza de la lengua en Andalucía: actitudes» en *El habla andaluza*, p. 36) que «la conciencia lingüística de los andaluces se debate en la actualidad entre el complejo de inferioridad y la aceptación, con cierto orgullo, de la propia modalidad lingüística».

16. MOLINA REDONDO, José Andrés de: «Enseñanza de la lengua y política lingüística» en *Curso de Estudios Hispánicos*, Granada, 1979, p. 26.

#### 4.1. Faltas derivadas del incumplimiento del principio fonémico.

4.1.1. Confusión entre *v* y *b*. Atestiguo numerosos casos de *v* por *b*: *aravismo* 'arabismo', *endecasílavos* 'endecasílabos', *envellecer* 'embellecer', *nuves* 'nubes', *prueva* 'prueba', *vajo* 'bajo', *vervos* 'verbos', *vonitas* 'bonitas'; de *b* por *v*: *bampiro* 'vampiro', *biejo* 'viejo', *fabor* 'favor', *primabera* 'primavera', *rebueltas* 'revueltas', *suabe* 'suave'; incluso hallo algunos de *v* por *b* en contacto con líquida: *agradavle* 'agradable', *cuvre* 'cubre', *prononvre* 'pronombre'.

4.1.2. Confusiones debidas a la grafía *h*, ya sea omisión: *almoada* 'almohada', *desacer* 'deshacer', *ermosa* 'hermosa', *orizonte* 'horizonte', *orrible* 'horrible'; ya sea inclusión indebida: *hallí* 'allí', *haunque* 'aunque', *hemiaban* 'enviaban', *herótico* 'erótico', *hiba* 'iba'.

4.1.3. Casos de *g* por *gu* para /*g*/ ante vocal palatal: *algien* 'alguien', *espagetis* 'espaguetis', *jugeteando* 'jugueteando', *jugetes* 'juguetes', *llege* 'llegue', *monagillos* 'monaguillos', *portugés* 'portugués', *sigiera* 'siguiera'.

4.1.4. Ejemplos de *n* por *m* ante *p* y *b*: *aconpañá* 'acompaña', *asonbrados* 'asombrados', *tiempos* 'tiempos'.

4.1.5. Confusiones de *z* por *c* para /*θ*/: *alcanze* 'alcance', *empiezen* 'empiecen', *enriquezen* 'enriquecen', *enzima* 'encima'.

4.1.6. Casos de *j* por *g* para /*x*/: *Cerjio* 'Sergio', *cojer* 'coger', *exajerado* 'exagerado', *primojénito* 'primogénito', *surjir* 'surgir'.

4.1.7. Ejemplos de *rr* por *r* tras consonante: *alrededor* 'alrededor', *enredo* 'enredo', *honrra* 'honra'.

4.1.8. Casos de *r* por *rr* para /*ʀ*/ en posición intervocálica: *aterizar* 'aterrizar', *emoragia* 'hemorragia', *socoro* 'socorro'.

4.1.9. Atestiguo además numerosos casos de vulgarismos de carácter pan-hispánico: *abujero*, *habujero* 'agujero', *añorancia* 'añoranza', *asín* 'así', *buapo*, *buapa* 'guapo', 'guapa', *entoces* 'entonces', *güeno* 'bueno', *güespe* 'huésped', *hai-ga* 'haya', etc.



## 4.2. Faltas que traslucen rasgos fónicos andaluces.

4.2.1. Yeísmo. Queda patente mediante casos de *y* por *ll*: *ayaba* 'hallaba': «Jhon se *ayaba* en el colegip...», *ayanar*, *hayanar* 'allanar', *buya* 'bulla', *chociya* 'chocilla', *guijarriyo*, *gijjarriyo* 'guijarrillo'; y grafía lleísta ultracorrecta: *aller* 'ayer', *calló* 'cayó', *desmallarse* 'desmayarse', *hollo* 'hoyo', *llegua* 'yegua', *lberbajo* 'yerbajo', *llesca* 'yesca', *olle* 'oye', *sullo* 'suyo', *valla* 'vaya'.

4.2.2. Neutralización de /—l/, —r/ implosivas. En Andalucía la neutralización se hace en favor de /—r/, pero encuentro casos de grafía *r* por *l*: *alcarde* 'alcalde', *árgebra* 'álgebra', *huerga* 'huelga', *sarvarlos* 'salvarlos', *sarvadores* 'salvadores'; y de *l* por *r*: *alsobispo* 'arzobispo', *amoltajado* 'amortajado', *diferencial* 'diferenciar', *gabaldina* 'gabardina', *juelga* 'juerga'. Encuentro incluso casos de introducción de una *r* epentética: *discursión* 'discusión' (probablemente por analogía con *discurso*), *merchero* 'mechero'.

Atestigo también un caso de pérdida de *r* en contacto con oclusiva: *extaterrestres* 'extraterrestres', y cambios del tipo *bl* > *br*: *habraron* 'hablaron'; *gl* > *gr*: *angricismo* 'anglicismo'; *br* > *bl*: *gengible* 'jengibre'.

4.2.3. Ejemplos de —*d* >  $\emptyset$ : *huezpe* 'huésped', *sedpe* 'césped', *serenidá* 'serenidad', *sonoridá* 'sonoridad', *usté* 'usted', *verdá* 'verdad'. Además, encuentro bastantes casos de —*r* >  $\emptyset$ : *da* 'dar': «la familia alegre sale a *da* un paseo con sus dos hijos»; *dormí* 'dormir': «el silencio es un significado que nada más lo utilizamos para *dormí*»; *profesó* 'profesor': «un *profesó* ha comentado que estudio poco»; atestigo también *Becque* 'Bécquer', *conmové* 'conmover', *directó* 'director', e incluso un *relor* 'reloj', ejemplo que muestra la inseguridad del alumno a la hora de reproducir por escrito ese consonantismo en posición final.

Este relajamiento, con resultado de aspiración o pérdida total del sonido, se refleja también en *almoradú* 'almoraduj', *ceni* 'cénit', *facsimi*, *faksimi*, *faccimi*, *fascimi* 'fascimil'.

4.2.4. Casos de —*d* —>  $\emptyset$ : *to* 'todo', *madrugá* 'madrugada': «que quien por la siesta o por la *madrugá* hicieran (*sic*) ruido le ponía una multa de un millón de pesetas».

4.2.5. Aspiración de /F—/ inicial latina: en un alumno de 8.º de E.G.B. encuentro tres casos de *jarto* 'harto', aunque en dos ocasiones corrige con *h* la *j*. Hay ade-

más un ejemplo de *jartarse* 'hartarse' y otro de *juelga* 'huelga'. Atestiguo incluso un caso no etimológico en un alumno de 1.º de F.P.: *juéped* 'huésped'.

4.2.6. Aspiración de /x/. Documento casos de *gu* por *g* para /x/: *filologuía* 'filología', *morfologuía* 'morfología', y de *g* por *j* para /x/: *cogo* 'cojo', *conjugación* 'conjugación', *gugando* 'jugando', *Juango* 'Juanjo' (6 veces en un mismo alumno de 8.º), *luguria* 'lujuria', *naranga* 'naranja' (3 veces en un alumno de C.O.U.), lo que significa un relajamiento de /x/ representado por la grafía del fonema velar más próximo. No atestiguo, en cambio, casos de *h* para representar esta aspiración, formas como *hente* 'gente', *luho* 'lujo', *naranha* 'naranja', etc.

4.2.7. Seseo-ceceo. Normalmente alternan en un mismo texto las cacografías ceceosas y seseosas, lo que en modo alguno significa que el alumno seseo y ceceo a la vez.

Cacografías ceceosas: *centada* 'sentada', *cerena* 'serena', *ci* 'si', *cimpáticas* 'simpáticas', *concecuencias* 'consecuencias', *conózcac* 'conozcas', *demaciado* 'demasiado', *excurción* 'excursión', *fantacia* 'fantasía', *iluciones* 'ilusiones', *inquición* 'inquisición', *lingüztico* 'lingüístico', *múzica* 'música', *quizo* 'quiso', *uzaron* 'usaron'.

Cacografías seseosas: *anglisismos* 'anglicismos', *asepción* 'acepción', *asestar* 'aceptar', *astusia* 'astucia', *ciensia* 'ciencia', *conoscas* 'conozcas', *crusar* 'cruzar', *desir* 'decir', *diesiocho* 'dieciocho', *entosos* 'entonces', *hasiendo* 'haciendo', *modificasión* 'modificación', *parese* 'parece', *sita* 'cita', *ves* 'vez'.

4.2.8. El relajamiento articulario de /—s/ implosiva, ya sea aspiración o pérdida del sonido, se manifiesta mediante omisiones y ultracorrecciones de la grafía *s*. Ejemplos de omisión: «los *extraterrestre* aterrizaron...», «dos pícaros *llamado* Juan y Pepe...», «había fanegas más *grande* y más *chica*...»; en una redacción de un alumno de 8.º encuentro: «ambas *fila*...», «en *ver* (*sic*) de *parecé* árboles, como estaban *cargado* de nieve, parecían *muñeco* de nieve...», «*ojo* marrones...», «dos *compañero*...», «*alguno* maestros...», «los *médico*...», *disgustado* 'disgustados': «Juan y Ana volvieron a su casa *digustado*...». Casos de ultracorrección: «los *cinco*s hermanos...», «los *cuatro*s hermanos...» en un alumno de 8.º de E.G.B.; hay ejemplos también como *estimología* 'etimología', «unas ramas *bastantes* extensas», etc. No atestiguo en el material analizado ni un solo caso de *h* y *j*, *g* para representar la aspiración, es decir, secuencias como *loj niñoj* o *loh árboleh*, fenómenos ortográficos que, sin embargo, se documentan en corpus andaluces e hispanoamericanos de la decimosexta centuria.

Encuentro una forma *prepogición* 'preposición' en un estudiante de 1.º de F.P., caso indiscutible de aspiración de /s/ en posición intervocálica.

4.2.9. No hallo en el corpus estudiado ningún caso que evidencie la articulación coronal o predorsal de la /s/ ni la fricativización de /ç/. Es posible, sin embargo, en hablantes de un escasísimo nivel cultural, encontrar formas como *sico* 'chico', *socolate* 'chocolate', etc.

Por supuesto, no todas las localidades andaluzas presentan los mismos problemas ortográficos en aspectos tales como el seseo y el ceceo, ya que hay zonas distinguidoras de /s/ y /θ/, según la norma del español general. Pero además, no todos los alumnos presentarán en su dialecto el mismo grado de impregnación de los fenómenos, lo cual dependerá en muy apreciable medida del entorno en el que el estudiante se desenvuelva.

5. En los párrafos anteriores he procedido a un diagnóstico de la incidencia que el problema ortográfico plantea en Andalucía. He señalado los motivos de esa dificultad adicional que para el escolar andaluz —y, en general, para cualquier persona poco instruida— tiene el dominio del sistema ortográfico. Aunque con estas breves líneas que siguen no pretendo solucionar —no creo que existan soluciones mágicas— el problema ortográfico, espero, no obstante, que las pautas que aduzco contribuyan en buena medida a aminorarlo.

Una fase imprescindible en el aprendizaje, y que está en el punto de partida del mismo, es la de motivación. Cómo hacer agradable al alumno el aprendizaje ortográfico es tarea que todo profesor ha de plantearse. En este caso, la motivación ha de ser fundamentalmente extrínseca en las etapas iniciales de la E.G.B., es decir, ha de partir de estímulos externos a la disciplina, tales como el afán de superación —superación de uno mismo y competencia enfocada como juego entre los compañeros— y la emulación social. La fácil cuantificación de las cacografías puede convertirse, si el alumno va observando un progreso, en un estímulo insustituible. En cualquier caso, no hay por qué engañar al estudiante presentando la ortografía como un conjunto de normas con unas pocas excepciones, sino como un sistema, el sistema ortográfico, que hay que poner en relación con el sistema estructurado de la lengua en sus tres niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico<sup>17</sup>.

---

17. Esto mismo piensa FERNÁNDEZ, Sonsoles: *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid, 1983, p. 55.

Frente al aprendizaje memorístico y nemotécnico de reglas de poco rendimiento operativo cuando de llevarlas a la práctica se trata<sup>18</sup>, la adquisición de la grafía correcta, que en modo alguno es competencia exclusiva del profesor de Lengua Española, sino de cuantos imparten disciplinas en el centro, ha de fundamentarse, al menos en los ciclos inicial y medio de la E.G.B., en un vocabulario básico que el profesor escribirá en la pizarra para que el alumno capte desde el primer momento la forma correcta de la palabra y, con la forma, la totalidad del signo lingüístico que se le propone; vocabulario y ortografía deben ir entrañablemente unidos en la enseñanza. Partiendo de estos vocablos, el alumno descubrirá las reglas si las hubiese<sup>19</sup>, pero habrá que insistirle en lo convencional del simbolismo gráfico y en el hecho de que las reglas no resuelven totalmente el problema del empleo adecuado de los signos ortográficos<sup>20</sup>.

El dictado será de escasa utilidad pedagógica si no parte de un vocabulario básico previamente comentado por el profesor. Sólo después de la explicación y de la manipulación de las palabras por parte del alumno adquiere sentido el dictado, que será, así, un ejercicio de aprendizaje, de puesta en práctica de los conocimientos recibidos, y no un mero instrumento de evaluación. Necesario será, además, que el texto que se va a dictar sea previamente leído en voz alta por el docente y los discentes, de forma que estos últimos se familiaricen con la correspondencia o falta de correspondencia entre la pronunciación y la grafía, haciendo ver, en todo caso, al escolar los problemas de falta de adecuación a que conducen el yeísmo, el seseo, etc. Copiado y dictado deberán convertirse en ejercicios activos y no en correcciones pasivas de errores activos que quedarán grabados fuertemente en la retina del niño. Otros trabajos, de gran utilidad si se programan adecuadamente, serán la redacción y la elección de la letra correcta en la palabra incompleta<sup>21</sup>.

---

18. Señala M. VALERA SIABA: («Didáctica de la ortografía» en *Vida escolar*, núm. 84, diciembre de 1966) que la regla ortográfica deberá ser objeto de memorización cuando el esfuerzo de aprenderla sea menor que el del vocabulario que regula. De escasa o nula utilidad pedagógica me parece el libro de ESCARPANTER, José: *Ortografía moderna*, Playor, Madrid, 1975; en él se prodigan hasta la saciedad reglas y excepciones de las mismas.

19. Sobre la importancia de la pedagogía del descubrimiento, véase MORINE, G. Y MORINE, H.: *El descubrimiento: un desafío a los profesores*, Santillana, Madrid, 1978.

20. En los casos de duda ortográfica, el escolar habrá de acudir al diccionario. Para los niveles de B.U.P. y C.O.U., e incluso en la universidad, es especialmente aconsejable el libro de SECO, Manuel: *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Aguilar, Madrid, 1970, 5.ª ed., 2.ª reimpresión, con prólogo de Salvador FERNÁNDEZ RAMÍREZ.

21. Excelentes son a mi juicio los textos, a veces de la propia autora, que María Ángeles CARDONA ofrece en su *Manual de ortografía moderna*, Bruguera, Barcelona, 1984.

Señalé más arriba que no existen soluciones mágicas para el dominio del sistema ortográfico; sin embargo, sí hay una regla de oro: la lectura; un buen lector, con todo lo que ello implica —consulta del diccionario, atención a la puntuación del texto, etc.—, no tendrá faltas de ortografía, pues ésta entra por los ojos. Tarea indispensable en el desarrollo del estudiante será la lectura, pero no una lectura rutinaria y por obligación, sino una lectura apetecible, buscada.

6. Dos partes fundamentales e íntimamente relacionadas han constituido el objeto del presente trabajo: diagnóstico y pautas para el aprendizaje. Diagnóstico de algunos de los problemas con los que se encuentra el docente en Andalucía en lo que hace referencia a la relación entre fonología, fonética y ortografía, donde entran necesariamente consideraciones acerca de la lengua oral y escrita, el criterio de corrección lingüística, el significado de la ortografía, etc., que deben estar presentes en el estudio de la lengua española. Para esta parte ha sido básico el corpus lingüístico de que me he servido, más de 3.000 folios redactados por alumnos de las enseñanzas primaria y media. También he hecho referencia a ciertas pautas para el dominio del sistema ortográfico. La buena voluntad, la paciencia de docente y discente y el esfuerzo de ambos serán los determinantes en última instancia del triunfo escolar. Evidentemente el camino será largo y estará plagado de dificultades —el profesor se encontrará ante la tarea de vencer el determinismo social condicionante de la pronunciación y, en buena medida, de la mala ortografía del alumno, creando en éste una nueva conciencia lingüística—, pero valdrá la pena recorrerlo.



El presente número de «CAUCE,  
Revista de Filología y su Didáctica»  
se acabó de imprimir el día 31 de  
octubre de 1986, en los talleres de  
Gráficas Rublan de Sevilla.





**Artículos publicados  
en los números de CAUCE  
editados hasta la fecha**



# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 0, 1977

(Agotado)

EL CAMPO SEMÁNTICO EN LAS VÍAS DE COMUNICACIÓN, por Fernando Millán Chivite .....	19
LINGÜÍSTICA Y PSICOLOGÍA, por José Manuel Trigo Cutiño .....	35
EL REALISMO EN «LAS RATAS», por Soledad Saldaña .....	39
HISTORIA Y COMPROMISO EN LA NOVELA DE LA REVOLUCIÓN MEJICANA, por Alberto Millán Chivite .....	49
LA GRAMÁTICA EN LA E.G.B. por Teresa Balló Moreno .....	57
PÁGINAS DE CREACION .....	65
RESEÑAS .....	75

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 1, 1978

(Agotado)

EL MILENARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, por Emilio Alarcos Llorach .....	11
ETIMOLOGÍAS POPULARES EN ANDALUCÍA OCCIDENTAL Y BADAJOZ, por Fernando Millán Chivite .....	21
ESBOZO SOBRE LA NATURALEZA DEL SILENCIO-SIGNO, por Antonio Conde y Balbino M. Macías .....	55
LA DOBLE ARTICULACION, ¿NOTA DISCRIMINATORIA DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO (Con un análisis del código de los números telefónicos en España), por Diego Gómez Fernández .....	79
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE «LA PSYCHE» DE JUAN DE MAL LARA, por Manuel Bernal Rodríguez .....	101
EL COSTUMBRISMO EN LA NOVELA DE LA REVOLUCIÓN MEJICANA, por Alberto Millán Chivite .....	115
LAS ODAS ELEMENTALES DE PABLO NERUDA, por Marina Alonso y otros .....	135
NOTAS SOBRE EL LENGUAJE INFANTIL, por José Manuel Trigo Cutiño .....	153
EL DIBUJO COMO ELEMENTO DE EXPRESIÓN EN EL CÓMIC, por Carmen Benot Pascual .....	165
EL PLAN DE ESTUDIOS DE LE SECCIÓN DE FILOLOGÍA, por María Elena Barroso Villar .....	189
RESEÑAS .....	202

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 2, 1979

(Agotado)

ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL LENGUAJE INFANTIL: REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA, por Fernando Millán Chivite .....	11
LAS NORMAS ACTUALES DE ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA: DESARROLLO Y PUNTUALIZACIONES, por Diego Gómez Fernández .....	33
LA NOVELA DE ALFONSO GROSSO, por Teresa Balló Moreno .....	115
JOSÉ MÁS, ENTRE EL COSTUMBRISMO Y EL COMPROMISO, por Manuel Bernal Rodríguez .....	149
ANTONIO MACHADO Y ORTEGA: DOS INTERPRETACIONES PARALELAS DE VELÁZQUEZ, por Jesús Neira .....	171
EL DETERMINISMO EN <b>LA REGENTA</b> , por Felipe Pineda García .....	183
MADAME BOVARY, L'ECHEC D'UNE VIE BOURGECISE, por Matías Rodríguez Cárdenas .....	201
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA, por Antonio Quilis Morales .....	251
LITERATURA INFANTIL: NECESIDAD DE UNA CARACTERIZACIÓN Y DE UNA CRÍTICA LITERARIA, por Dolores González Gil .....	275
DE LA LECTURA COMENTADA AL COMENTARIO DE TEXTO EN LA E.G.B., por Luisa Fernanda Rodríguez Lara .....	301
ORÍGENES Y ESTRUCTURA DE UN CUENTO MARAVILLOSO, por Antonio Puro Morales .....	333
LA CALIFICACIÓN MORAL DE LAS NOVELAS EN LOS AÑOS CINCUENTA, por Francisco Urbán Fernández .....	357

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 3, 1980

(Agotado)

CONSTANTES EN LAS ADAPTACIONES FONÉTICO-FONOLÓGICAS INGLÉS- ESPAÑOL Y ANDALUZ, A PARTIR DE LAS INTERFERENCIAS LÉXICAS INGLESAS EN EL CAMPO DE GIBRALTAR, por Diego Gómez Fernández .....	11
UN METODO DE INVESTIGACIÓN DE ORIGEN PSICOLINGÜÍSTICO: EL DIFERENCIAL SEMÁNTICO, por Francisco Urbán Fernández .....	47
TRAYECTORIA MORFOSINTÁCTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL, por Fernando Millán Chivite .....	71
LA ENTONACIÓN EN EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE, por Antonio Quilis Morales .....	101
ANÁLISIS DEL SISTEMA VERBAL INFANTIL, por José Manuel Trigo Cutiño .....	107
RUFINO JOSÉ CUERVO Y SU APORTACIÓN A LA LINGÜÍSTICA DEL SIGLO XIX, por M.ª Joaquina del Pino Díaz .....	129
«LAS NOVELAS DEL CAMPO ANDALUZ» DE JOSÉ MÁS, por Manuel Bernal Rodríguez .....	149
CAMUS: UNE TRAJECTOIRE IDÉOLOGIQUE, por Balbino Manuel Macías López .....	171
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESPAÑA, por Américo Castro .....	209
INICIACIÓN A LA EXPRESIÓN LITERARIA. ANÁLISIS DE MÉTODOS, por M.ª Concepción Pérez Montero .....	239
CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ORTOGRAFÍA, por Carmen Agulló Vives .....	263
APROXIMACIÓN SEMÁNTICA AL CONCEPTO DE CONTABLE, INCONTABLE Y COLECTIVO EN INGLÉS, por Enrique Alcaraz Varó .....	293
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN OUR SCHOOL, por Luisa Fernanda Rodríguez .....	307

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 4, 1981

(Agotado)

EL CRITERIO SEMÁNTICO EN LA SELECCIÓN DEL LÉXICO, por Miguel Ropero .....	11
LOS MORFEMAS DE GERUNDIO Y DE DIMINUTIVO EN EL HABLA DE SEVILLA, por Fernando Rodríguez-Izquierdo Gavala .....	23
UNA VARIEDAD EN EL HABLA COLOQUIAL: LA JERGA «CHELI», por Margarita de Hoyos González .....	31
JOHN RASTELL Y SU «COMEDIA DE CALISTO Y MELIBEA», por José Luis Navarro García .....	43
IDEA E IMAGEN PICTÓRICA EN EL TEATRO ALEGÓRICO DE CALDERÓN, por Manuel Ruiz Lagos .....	77
LA POESÍA DE LUIZ ANTONIO DE VILLENA, por Carmen Bautista Urbano .....	131
LA HOJA: SIGNO POÉTICO EN JUAN RAMÓN JIMÉNEZ, por Luisa Fernanda Rodríguez Lara .....	151
HACIA UNA METODOLOGÍA PRÁCTICA PARA EL ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO, por Diego Gómez Fernández .....	167
ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA, DIDÁCTICA DE LA LITERATURA Y LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL, por María Dolores González Gil .....	251
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE IDIOMAS EXTRANJEROS ANTE UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN GLOSODIDÁCTICA, por Manuel Vez Jeremías .....	267

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 5, 1982

DELIMITACIÓN DE LAS UNIDADES ENTONATIVAS DEL INGLÉS, por Francisco Gutiérrez Díez .....	11
LOS MODELOS DE COMPLEMENTACIÓN VERBAL DE R.A. CLOSE, por Francisco Garrudo Carabias .....	27
FUNCIÓN EMBLEMÁTICA DEL AFORISMO MORAL EN CADALSO. LAS «CARTAS MARRUECAS»: UN CASO LITERARIO DE TRADICIÓN DIDÁCTICO-MORAL, por Manuel Ruiz Lagos .....	49
LA VENGANZA DE TAMAR: COLABORACIÓN ENTRE TIRSO Y CALDERÓN, por Alfredo Rodríguez López-Vázquez .....	73
A L'ATTENTE DE LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE: «LA GUERRE DE TROIE N'AURA PAS LIEU», por M.ª Isabel Catalán Piris .....	87
EL FACTOR «DETERMINISMO» EN «LA REGENTA», por Antonio Conde Falcón .....	109
EL AMOR EN LA POESÍA DE OCTAVIO PAZ, por Antonio Puro Morales .....	143
LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA, por Laura Brackenbury .....	161
LA ORACIÓN Y LA PROPOSICIÓN GRAMATICALES: APLICACIÓN DIDÁCTICA, por Benjamín Mantecón Ramírez .....	219
EL MODELO CASUAL DE CH. J. FILLMORE: BASES PARA UNA ORIENTACIÓN SEMÁNTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS, por José Manuel Vez Jeremías .....	235
BREVE APROXIMACIÓN A LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO Y TRABAJO INTELLECTUAL: PARTICULARIDADES SOBRE LA TOMA Y REDACCIÓN DE APUNTES; por José M.ª Toro Alé .....	249



# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 6, 1983

ESTUDIO LEXICOLÓGICO-SEMÁNTICO DE LOS COLECTIVOS ANDALUCES DE LA GANADERÍA, por Ana María Tapia Poyato .....	7
SOBRE LA F— EN ESPAÑOL, por Manuel Álvarez García .....	125
ANDRÉS DE CLARAMONTE Y LA AUTORÍA DE «EL CONDENADO POR DESCONFIADO», por Alfredo Rodríguez López-Vázquez .....	135
TIPOS DE MUJER Y MODELOS DE RELACIÓN ENTRE LOS SEXOS EN «ROMEO Y JULIETA», por Jesús Díaz García .....	177
AN APPROACH TO THE LANGUAGE OF MRS. DALLOWAY, por Enrique Alcaraz Varó .....	211
SÍNTESIS GRAMÁTICO-FUNCIONAL: UNA PROPUESTA COMUNICATIVA PARA E.G.B., por José Luis Navarro García y Eulalia Pablo Lozano .....	227
CREATIVIDAD Y LITERATURA: HACIA UNA METODOLOGÍA CREATIVO-LÚDICA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA, por José María Toro Alé .....	245
LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA, por M.ª del Carmen Casanova Muñoz y M.ª Teresa Pierna Montes .....	283

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 7, 1984

EN TORNO AL LENGUAJE CIENTÍFICO, por Antonio Criado Pérez .....	7
APUNTES PARA UNA LINGÜÍSTICA DE LA METÁFORA, por Diego Gómez Fernández .....	29
CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DEL ACTUAL PANORAMA POÉTICO DE SEVILLA: EL COLECTIVO «GALLO DE VIDRIO», por M.ª Elena Barroso Villar .....	79
JORGE MANRIQUE VERSUS ROGER WATERS, por Manuel Herrera Vázquez .....	139
UN MODELO DE ANÁLISIS GRAMATICAL, por Alberto Millán Chivite .....	169
EL PRONOMBRE: ORIENTACIÓN DIDÁCTICA, por Benjamín Mantecón Ramírez .....	209
UN MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO EN LA DIDÁCTICA DE LOS PRONOMBRES FRANCESES PREVERBALES EN, Y, por Isabel López-Abadía Arroita .....	269

# CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

N.º 8, 1985

(Agotado)

EL CAMPO SEMÁNTICO DE LAS VÍAS DE COMUNICACIÓN: PERSPECTIVAS SINCRÓNICA Y DIACRÓNICA, por Fernando Millán Chivite .....	5
ESTUDIO COMPARADO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN SUBJUNTIVO EN LA OBRA «CIEN AÑOS DE SOLEDAD DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ Y EN SU TRADUCCIÓN FRANCESA, por María Pereira Silverio .....	41
LA CONCORDANCIA DEL PARTICIPIO PASADO CON EL AUXILIAR <i>AVOIR</i> EN FRANCÉS: UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA, por Isabel-Sara López-Abadía Arroita .....	59
JULES SUPERVIELLE ET SES <i>GRAVITATIONS</i> DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE, por María Muñoz Romero .....	81
A SAMPLE OF POETIC COMMENT: <i>THE LONELY STREET</i> , BY WILLIAM CARLOS WILLIAMS, por Luisa Fernanda Rodríguez Lara .....	107
ACTITUDES Y RECURSOS EN LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO HABLADO, por Ana María Tapía Poyato .....	113
LA FORMACIÓN DEL LECTOR, por María Concepción Pérez Montero .....	141
REFLEXIONES DIDÁCTICAS SOBRE EL HABLA ANDALUZA, por José Manuel Trigo Cutiño .....	187
APROXIMACIÓN DIDÁCTICA AL CUENTO MODERNO, por Manuel Alberca Serrano .....	205
EL ESPECTRÓGRAFO. SU UTILIZACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA NUEVA LENGUA, por Carmelo Medina Casado .....	217
PRUEBA PARA LA DETERMINACIÓN DEL ESTADO DE LA DISCRIMINACIÓN AUDIEMÁTICA EN EL HIPOACÚSICO, por Diego Gómez Fernández .....	229
EL HABLA USUAL DE LOS NIÑOS SEVILLANOS Y SU REPERCUSIÓN EN LA LECTURA Y ESCRITURA, por María Pilar Colás Bravo y otros .....	277

