

CONSIDERACIONES ORTOGRÁFICAS

JUAN RAMÓN LODARES MARRODÁN*

Hace algún tiempo se suscitó una discusión agria en un congreso de profesores de lengua española¹. La ortografía escolar fue la causa. La ortografía suele avivar polémicas entre profesores y alumnos, pero poco más. En general, se reduce siempre todo a argumentos encontrados: los primeros en pro de su necesidad, los segundos rechazándola siempre porque es materia especialmente ingrata. El caso no tiene mayor relieve y se incluye en uno de tantos en los que los profesores han de convencer de la utilidad de las materias que imparten. Suele ocurrir a principio de cada año académico y entre cursos nuevos. Un rito más.

Pero el que el debate se agitara entre los propios docentes es un síntoma de otro tipo y se sale de lo común. Y es grave por la naturaleza de los asuntos ortográficos debatidos, no por la discusión en sí. Asuntos que —a nuestro juicio— deberían estar plenamente aclarados en el criterio del profesor, pues el suscitarlos, con la vehemencia con que se hizo en algunos casos, revela dudas inadmisibles en los rudimentos lingüísticos de quienes se dedican a la enseñanza de nuestra lengua. Si se suscitaron por algo sería. Acaso los argumentos de los alumnos hayan ido engordando con el tiempo a la vista de los profesores.

¿Qué se debatió? Si resumimos la discusión, tres fueron las preguntas esenciales:

¿Qué ortografía enseñar?; ¿cómo simplificarla?; ¿qué argumentos dar a los alumnos sobre su utilidad?

Quizá haya lectores que se sorprendan, al menos, de las dos primeras preguntas. No se han transcrito mal, se suscitaron realmente así. Repasémoslas una a una con mayor detalle y procurando ser fieles a lo que allí se dijo.

* Doctor en Filología Hispánica, Profesor Titular de Universidad.

1. La discusión tuvo lugar en el «VI Simposio Iberoamericano de Lengua y Literatura para profesores de Enseñanzas Medias». Se celebró en Cáceres durante los días 14 al 17 de mayo de 1986.

1) ¿Qué ortografía enseñar? El interrogante surgió cuando determinados profesores comentaron las dificultades añadidas de la ortografía normativa en las áreas dialectales. Voces más radicales predicaron la necesidad posible de una ortografía dialectal extremeña, andaluza y también —aunque nadie las citó, porque el español cuando habla de su lengua suele ignorar que es la propia de veinte países más— rioplatense o yucateca. Si un muchacho sevillano, pongamos por caso, no pronuncia las interdentales de **caza** o **ceniza**, ¿a qué ponerle escollos ortográficos haciéndole escribir lo que no dice?².

2) ¿Cómo simplificar la ortografía? En ningún momento del debate se indicó que la corrección ortográfica requiere práctica y cuidado, que incluso si fuera más sencilla y sistemática no se aprendería con tanta naturalidad como la lengua oral; si se hizo hincapié, sin embargo, en el argumento opuesto: si es difícil hay que simplificarla y si hay normas donde los alumnos se estrellan repetidas veces lo mejor es modificarlas. Hubo casos comúnmente reconocidos: las confusiones g/j y s/x, las tildes. Pero, y es sorprendente, en ningún caso se arguyó con criterios fonetistas, sino con la simplificación porque sí. La prueba es que una de las conclusiones del debate fue la petición a la RAE de que modificara la normativa referente a las grafías g/j («g» sólo para oclusivas sonor., **gato, goma** y «j» sólo para fricativas, **ánjel, ájil**; lo que hacía Juan Ramón Jiménez). Un caso aislado. Y si lo que se pedía de verdad era una simplificación sistemática ya se sabe que una golondrina no hace verano.

3) ¿Qué razones dar a los alumnos sobre la utilidad de la ortografía? Se reconocía que, habida cuenta de la normativa ortográfica, un tanto caprichosa en sus reglas y excepciones, era difícil convencer a los alumnos de la racionalidad y sistematicidad de la lengua escrita. Menos aún hacer agradable su aprendizaje, que siempre tenía cierto tufillo coactivo.

Esos fueron los cauces de la discusión. Y sobre los tres, por suscitarse donde y entre quienes se suscitaron, me gustaría hacer unos comentarios. De haber ocurrido en la tertulia vespertina, ahí hubieran quedado; pero surgiendo en un congreso de profesores de español el caso merece atención especial.

Del primer interrogante no tengo noticia que se haya planteado antes. Sí ha habido autores que —indirectamente— han tratado cuestiones similares. A uno de ellos vamos a referirnos. En el libro de Juan Luis Onieva, *Ortografía y vocabulario para andaluces*³ se reproducen artículos periodísticos de distintos autores sobre lo peculiar del habla andaluza. En uno de ellos, original de José María Vaz de Soto, titulado «Defensa del habla andaluza», encontramos el siguiente párrafo que atañe directamente a esta primera cuestión:

2. Sobre el porqué de la ortografía, en este punto concreto, pueden verse las opiniones de CRIADO DE VAL, M. en *Así hablamos*. Ed. Prensa Española, 1974, pp. 39 y ss.

3. ONIEVA, J. L.: *Ortografía y vocabulario para andaluces*. Ed. Playor, Madrid, 1975. Es importante, sobre todo, la lectura de los artículos incluidos entre las páginas 11-20 referentes a la lengua de los andaluces.

«Por mi parte, me he declarado ya de modo terminante en contra de una ortografía específicamente andaluza. ¿Para qué esa ortografía? Sólo veo una ventaja: puesto que sería una ortografía más fonética, los niños andaluces no tendrían que esforzarse tanto como ahora en aprenderla. Todo lo demás son inconvenientes, y muy en especial la ruptura, de incalculables consecuencias, que ello supondría no sólo con los castellanos, sino con los otros pueblos de lengua española. Hoy, la ortografía (...) constituye una gran fuerza de cohesión, una segura base de referencia, una auténtica «koiné» hispánica de la lengua escrita. (...) A partir de ahí ya estamos en un plano de igualdad: la ortografía es la misma, pero cada uno lee o habla con su norma oral y con su propio acento.»

Vaz de Soto se refiere a la división existente entre las dos normas del lenguaje donde, conforme se avanza en su estudio, se advierte en cada una sus propias reglas. Las normas escrita y oral no son lo mismo⁴. Es más, en determinadas lenguas la ruptura entre una y otra es absoluta. No son pocos los casos entre las culturas de la antigüedad donde el escribir era oficio de una casta privilegiada⁵. Esta ruptura puede darse en cualquier nivel lingüístico: fonológico, morfosintáctico y léxico. En lo que respecta a nuestra lengua —y a la de nuestras vecinas románicas o anglosajonas— la ruptura morfosintáctica o léxica entre normas prácticamente no existe, se escribe lo que se habla, acaso con mayor precisión y coherencia, pero sí hay desajustes en el nivel fónico-fonológico: una cosa es lo que se pronuncia y otra lo que se representa gráficamente. El problema que acusaban los profesores en zonas dialectales, lo ven multiplicado los ingleses o los franceses con lo que puede considerarse inglés o francés normativo. El sistema ortográfico español es, comparado con el de estas lenguas —también con el portugués o el italiano— algo sencillísimo. Salvo en algunas excepciones la representación gráfica se aproxima a lo acústico. El hablante español que aprenda inglés o francés comprobará que, aun en el caso de dominar con soltura tales lenguas, tiene siempre una laguna: la ortografía. ¿Por qué?, porque sus normas están completamente separadas y el estudio ortográfico de estas lenguas es infinitamente más complejo que el que los hablantes de español hicieron en su día para dominar su ortografía propia. Desventajas de la sencillez. El andaluz, canario, extremeño o murciano, por no salir de nuestra geografía que en la extensión del idioma español es minúscula, cuando hacen uso de la norma escrita idiomática están más cerca de su norma oral —es decir, escriben con criterios más fonetistas— que el francés, el inglés, el portugués o el italiano, por no citar al árabe o al chino, de las suyas. Hay que comprender, por tanto, que la norma oral y la escrita son, hoy por hoy, dos cosas distintas;

4. GUÉNOT, J.: *Clefs pour les langues vivantes*. Ed. Seghers, Paris, 1964, pp. 38 y ss. Aunque los comentarios de Guénot están hechos para el francés hablado y el escrito, son valiosos a la hora de aplicarlos a nuestra lengua.

5. En determinadas lenguas la ruptura es tan extrema que las normas escrita y la oral son, en realidad, dos lenguas distintas. El ejemplo más próximo en el tiempo quizá sea el del chino. SCHICKEL, J. en su obra *China: revolución en la literatura*, Barral ed., Barcelona, 1971, explica cómo una de las principales tareas de la revolución cultural consistió en acercar la lengua común a la literaria, que hasta entonces había sido un código con sus propias normas, muy alejadas de la lengua hablada.

que en unas lenguas se aproximan más que en otras; que la correspondencia en el nivel fónico es actualmente la menos común y la más problemática: de ahí que surjan los conflictos con la ortografía. Por ello, pretender una coincidencia absoluta de normas y, más aún, una diversificación de normas escritas que se correspondan exactamente con las orales, es pretender una babelización que no se sabe a quién le podría beneficiar. En todos los casos sería muchísimo peor el remedio que la enfermedad.

El problema de la simplificación no es nuevo. Al contrario del que acabamos de citar, sí hay abundantes opiniones⁶. Pero las que se barajaron en la reunión tenían mucho que ver con las que hace casi un siglo expresó Miguel de Unamuno en diversos periódicos a principios de siglo⁷. Publicó Unamuno varios artículos sobre ortografía en general y sobre su reforma en particular; y siempre venía a darle vueltas a la misma idea: la ortografía de su tiempo era un baldón antidemocrático. Por sorprende que pueda parecer esta afirmación, cualquiera que lea hoy los artículos unamunianos llegará a concluir lo mismo. Él era un ferviente fonetista con respecto a las reformas ortográficas —como lo somos muchos— y creía firmemente en la necesidad de una ortografía práctica y lo más próxima posible a la norma oral. En lo que, a mi juicio, no tenía razón era en cargar las tintas sobre lo antidemocrático de una ortografía no plenamente fonética:

«Adoptar una ortografía sencilla y fácil, que haga imposibles las faltas ortográficas, les parece a muchos, dense o no se den cuenta de ello, como adoptar un traje uniforme para todos. Si no nos distinguimos en el traje, ¿qué será de nosotros? Si al que lleva levita se la quitan y le ponen blusa, ¿dónde está el caballero?»⁸.

Las diferencias de clase se manifiestan —en lo que respecta al lenguaje— no sólo en la ortografía, sino en muchos otros niveles. El español, con todo, es un idioma bastante «democrático» a este respecto, pues la estratificación social no está tan marcada en él como en el inglés, por ejemplo⁹. Pero en lo que respecta a la ortografía, la opinión unamuniana, con todos mis respetos, toma el rábano por las hojas. Considerar que la ortografía debe simplificarse por las razones aducidas equivale a llamar incapaces o tontos rematados a buen número de alumnos que, por las razones que sean, no han acabado de

6. MARCOS MARIN, F.: *Reforma y modernización del español*. Ed. Cátedra, Madrid, 1979, pp. 99 y ss. POLO, J.: *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Ed. Paraninfo, Madrid, 1974. URIBE-VILLEGAS, O.: *La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones*. Univ. Nac. Autónoma de México, 1974. En especial el artículo de TAU-LI, V. incluido en las páginas 246-269: «El planeamiento del lenguaje».

7. Todos los artículos sobre el tema están recogidos en el Tomo VI de las *Obras Completas* de Miguel de Unamuno, editadas por Vergara, S. A., Barcelona, 1958.

8. Op. cit., p. 427. El artículo se publicó originalmente en el *Eco de Bilbao*, 7-1-1894.

9. De ahí que no hayan resultado plenamente satisfactorias las adaptaciones de la obra de Bernard Shaw *Pygmalion*. Probablemente no resulten nunca. La rígida estratificación vertical del inglés no permite fácil correspondencia con el español. Puede verse mayor información en las publicaciones de la JOHN BENJAMINS PUBLISHING COMPANY, *Varieties of English Around the World*, Philadelphia/One Buttonwood Square, Pa. 19130. USA. También en: GREGORY, M. & CARROLL, S.: *Language and Situation. Language Varieties and Their Social Contexts*. Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1978.

dominar la ortografía. Y es que, si la ortografía española se enseñara y se practicara bien, se dominaría sin ningún esfuerzo aunque fuera mucho más compleja de lo que es. ¿Cómo, si no, puede dominar su ortografía el alumno inglés, francés o sueco? Cualquiera de esas lenguas ofrece complejidades ortográficas muy superiores a la nuestra y, sin embargo, los estudiantes aprenden a escribirlas con corrección, aunque tarden más. La sencillez de la ortografía española —salvo en algunos casos— es lo que puede haber llevado a su descuido docente y discente.

Volviendo a las ideas unamunianas que se repitieron en la discusión, sí se dan rasgos en las lenguas que acentúan las diferencias sociales entre los hablantes. Pero pensar que tales rasgos producen automáticamente tales diferencias es un error. Equivaldría a pensar que sólo los señores —no los siervos— pueden ser médicos, ingenieros o arquitectos porque las materias que se imparten en esos estudios son tan complejas que los desheredados de la fortuna sólo accederían a su conocimiento si se rebajara considerable la dificultad teórica. Esto no es así. Cualquier persona con inteligencia normalmente constituida es capaz de adquirir conocimientos complejos. Si no lo hace las causas serán otras. Ahora bien, ¿se han satisfecho los requisitos para que esa persona aprenda? En el caso de la ortografía creo que ha habido mucho descuido. El asunto tiene cierto paralelismo con las polémicas que surgieron poco después de la revolución soviética a propósito de la cultura proletaria. Se suponía, por una parte, que los trabajadores habrían de crear una nueva cultura haciendo trizas lo heredado. A esta opinión, falsamente radical, contestó Lenin con argumentos que nos parecen irrefutables: los revolucionarios no crearán nada nuevo si no se apoyan en lo que el pasado les deja. Al asimilarlo y hacerlo suyo lo transformarán. Y con la lengua ocurre igual¹⁰. «Mutatis mutandis» el argumento leninista puede aplicarse a quienes opinan que no se aprende ortografía porque es difícil y que la dificultad discrimina entre poseedores y desposeídos: no es verdad, lo que hay que procurar es que todos los hablantes se ejerciten cuanto sea preciso en la práctica de la ortografía, con todos los métodos a su alcance, con lectura variada, que suele ser el mejor ejercicio ortográfico, etc. De manera que la asimilen y la reconozcan como acervo propio. Si eso se cumple, si hay preocupación entre los enseñantes, ya pueden añadirse dificultades, que se superarán todas. Para eso están las escuelas. Pero, ¿se presta en la enseñanza la debida atención a la corrección ortográfica?, ¿se ejercitan los alumnos en ella tanto como se requiere?, ¿se preocupan de labores complementarias que mejorarían la calidad ortográfica? Esto es harina de otro costal; puede que el problema de la ortografía no esté en la escritura en sí, sino en su contexto. Porque si después de práctica, lectura y corrección, la ortografía sigue siendo comúnmente mala entre escolares, habrá que deducir su dificultad intrínseca. Pero si no se practica, no se lee y no se corrige, no hay ortografía, por simple que sea, que se adquiera. Y en la ortografía escolar sospecho que los tiros van por aquí, no por allí.

10. LENIN, V. I.: *Escritos sobre la literatura y el arte*. Ed. Península, Barcelona, 1975. En especial el cap. IV. Estoy convencido de que sorprenderá no poco la encendida defensa de la lengua rusa que hace el autor en la p. 184 de la citada obra.

Después de todo esto, ¿reforma y simplificación?: creemos que es útil y que se puede hacer con facilidad si se atiende a criterios fonetistas. El español es un idioma privilegiado en este aspecto. Pero simplifiquemos atendiendo a otros criterios, no a la pretendida «democratización», ni por la dificultad intrínseca y esencial de la ortografía, ni porque alumnos y profesores no se ocupen —no nos ocupemos— con el debido afán en la enseñanza y aprendizaje ortográficos. Y sobre todo, reconozcamos que no somos poseedores de la lengua. Una solución, cualquiera que se adopte, implica a muchos millones de hablantes, no exclusivamente a un reducido número de los que habitan en zonas dialectales de España. Y aquí surge otro problema, que sólo vamos a plantear: ¿fonetismo según qué norma oral? Porque el caso de las ges y las jotas puede ser común en el habla hispana, pero ¿qué ocurriría con *z/c*, *ll/y*, *s/x*, en Andalucía, Argentina y México respectivamente? Con criterios fonetistas podemos solucionar los problemas del castellano, pero a lo mejor complicamos los del español en lo que a ortografía se refiere. Quiero decir con esto que el problema no es tan sencillo ni puede entrarse en él como caballo en charrería.

El último interrogante es un tópico en la enseñanza de muchas materias. No sé hasta qué punto sería útil la publicación de una «Guía para alumnos escépticos», donde se razonara sobre la utilidad social de lo que se imparte en colegios e institutos. En ella ocuparía un capítulo primordial la asignatura de lengua y literatura y, dentro de ésta, el apartado ortográfico.

Habitualmente los libros dicen que la ortografía correcta es representación de cuidado, orden y pulcritud mentales. No les falta razón, pero es algo más también. En ocasiones hay que bregar con alumnos que dicen que escriben como quieren porque ¿para qué van a escribir como dicta la norma si se les entiende igual? Otros dicen que han leído en tal o cual libro —ya citaremos el caso— que no es tan primordial la corrección ortográfica. Hay razones más peregrinas: conocí a una alumna que no ponía tildes y representaba los puntos suspensivos —no con tres o cinco— con diez o doce, indiscriminadamente, porque le parecía que esto hacía más estética su escritura.

Al primer alumno habrá que contestarle que la norma escrita, la ortográfica, no es más que una convención. No la impone nadie y la imponemos todos. Mejor que imponer habría que decir acordar. Como tal convención está sujeta a cambios. No cambia «*motu proprio*», sino cuando se acuerda cambiarla y la transformación se admite y se practica entre los usuarios. Como hablantes estamos inmersos en un determinado contexto temporal, en una sincronía específica, y en ella se dan circunstancias lingüísticas que nos determinan en todos los niveles del lenguaje. Lo mismo ocurre en el léxico: nadie entra en una tienda de ropa pidiendo un **paletó** o un **fantaló** de su talla. Utilizará la palabra **pantalón**. ¿Por qué? Es a la que nuestra sincronía nos obliga; la primera es un arcaísmo y la segunda no existe. Aunque posiblemente nos entendieran, no utilizaríamos tales términos. Razonamos así por no hablar, claro está, de la impresión social que causa una ortografía incorrecta frente a la correcta, la pulcritud mental que citan algunos manuales.

Con respecto a los libros que no dan específica importancia a la corrección ortográfica, habrá que decir que sí existen. En el titulado *El fracaso de la escuela*, de John Holt, pueden encontrarse apartados en donde se refiere a ello. Pero, ¿a qué alumnos y de qué edades se está dirigiendo Holt? Bien, a alumnos de lengua inglesa y menores de catorce o quince años. Ya hemos comentado la dificultad de la ortografía inglesa. Es normal que un profesor, si quiere animar a sus alumnos a escribir primando la imaginación, dé menos importancia a la corrección formal; porque a un escolar inglés, ésta podría acabar por frenarle la poca o mucha inventiva que tenga. El caso español es totalmente distinto. Salvo en áreas bilingües donde pueda darse interferencia entre normas ortográficas, el hablante de español puede dominar su ortografía a los trece o catorce años. El que se cumpla esto depende ya de él mismo, de padres y maestros. No se requiere más tiempo para aprenderla. En el caso particular del sistema educativo español, quiere esto decir que al terminar la etapa de EGB un estudiante debe dominar básicamente la ortografía de su lengua. Con dominio básico queremos decir que podrían quedar algunas cuestiones sin fijación plena (acentuación diacrítica, signos de puntuación complementarios), pero que no cometería errores de bulto. La escritura, y sobre todo la lectura variada, acabarían por asentar la ortografía.

Si el señor Holt hubiera escrito el libro adaptado, por ejemplo, a la lengua china, nos sorprendería saber que hasta los diecisiete o veinte años del alumno no habría que darle excesiva importancia a la corrección ortográfica. ¿Por qué? La ortografía china es tan enrevesada que un nativo no acaba de dominarla hasta esa edad. Sin embargo, ¿hay que deducir de ello que un hablante nativo de español puede cometer faltas de importancia a esa edad? Evidentemente, no.

Habría que añadir aquí también que, durante el proceso de aprendizaje de la escritura, el profesor de lengua no es el único responsable de la parcela ortográfica. Profesores de ortografía son todos. Hasta aquellos que, aparentemente, imparten asignaturas nada afines a las materias humanísticas.

En cuanto a la estética, poco hay que decir. La función de la ortografía no es plástica. Es dar claridad y pulcritud a los escritos. Lo estético de la escritura está en ordenar las ideas sobre el papel de modo que sorprendan o admiren por la belleza o el ingenio de lo que se expresa. Pero no en pintar las comas de colorines, ni poner los paréntesis en forma de columnillas salomónicas.

Con estas consideraciones ortográficas hemos querido contestar a ciertas dudas que se han presentado entre los docentes de niveles no universitarios. O, al menos, contribuir a su contestación. Cada día son más las quejas, entre propios y extraños, sobre el descuido ortográfico de alumnos que cursan incluso niveles elevados de enseñanza. He aquí las quejas de un profesor universitario, Amando de Miguel, que atañen a alumnos y profesores:

«Tengo que decirlo: los exámenes y trabajos de los alumnos están cada vez peor escritos, con más faltas de ortografía, gramática y estilo. A este

paso seremos todos analfabetos otra vez. (...) En los medios universitarios donde me muevo, si acaso, se concede alguna importancia a las haches o las bes, más que nada por rutina. La cuestión de acentos, las reglas de puntuación y de sintaxis, todo ello son fruslerías que no deben interferir con la divina función de pensar. Entre profesores, incluso, es comentario amable reconocer que se ignora esa normativa; es más, que no interesa conocerla.»¹¹

Si a los encargados de corregir las primeras faltas y resolver las primeras dudas —aunque sea recomendando una ortografía para que los alumnos profundicen por su cuenta— se les plantean las dudas comentadas al principio del artículo, el deterioro seguirá campando por sus respetos.

Si se tienen criterios firmes, si se comprende lo convencional de la escritura, su valor de normativa común y no de «negocio de particular juicio», sus vías de reforma posibles y probables y, más importante, la capacidad de cualquiera para dominar la normativa en cualquier estado de su evolución —pues hasta la ortografía más sencilla tendría algunas dificultades para asimilarse—, se habrá recorrido no poca parte en el camino de la corrección exigible. Esperemos que, con el tiempo, las cañas de aquella discusión no se tornen lanzas.

11. DE MIGUEL, A.: *La perversión del lenguaje*. Ed. Espasa Calpe. Madrid, 1985, p. 73. Todo el capítulo, titulado *Hortografía*, es una interesante reflexión sobre la normativa ortográfica y las consideraciones que les merece, no ya a los alumnos de colegios e institutos, sino a profesores y estudiantes universitarios, medios de comunicación, organismos públicos, etc.

**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 LA REGENTA , por Felipe Pineda García	183
MADAME BOVARY, L'ÉCHEC 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 MÁZ, 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 Ruíz 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 INTELECTUAL: 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 Tapia 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

CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

Sección de Filología de la E. U. de Magisterio de Sevilla

N.º 9. 1986

EL SISTEMA CONJUNTIVO CAUSAL EN TEXTOS NO LITERARIOS DE LA EDAD MEDIA (SIGLOS XIII-XV), por Josefa M.ª Mendoza Abreu	5
APUNTES BIBLIOGRÁFICOS PARA LA HISTORIA DEL ESPAÑOL EN AMÉRICA, Antonio García Carrillo	27
CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL DEL SIGLO XVII, por María Consuelo Gil Arrando	39
EL CAMPO SEMÁNTICO DE LOS SUSTANTIVOS QUE EXPRESAN MALDAD CONDUCTUAL EN LA LENGUA INGLESA, por Angel Felices Lago	61
CHAMP SÉMANTIQUE DE LA LUMINOSITÉ: ANALYSE SÉMIQUE, por M.ª del Carmen Lejarcegui Gutiérrez	91
PROCEDIMIENTOS DEGRADADORES EN LA PROSA DE «CLARÍN»: LA ANIMALIZACIÓN EN «LA REGENTA», por Miguel Cruz Giráldez	117
TÓPICOS AMOROSOS DE LOS POETAS ELEGÍACOS LATINOS EN «EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA» DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, por Isabel Santo-Rosa Carballo	141
LA EXPRESIÓN DE LOS CONCEPTOS «DENTRO / FUERA» A TRAVÉS DE UNA SECUENCIA VISUAL EN NIÑOS DE 5 AÑOS, por Javier Alcalá Caldera y M. Rosa Luengo González	155
EL CUENTO. SUS POSIBILIDADES EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, por María Dolores González Gil	195
LA LENGUA ESPAÑOLA EN ANDALUCÍA: PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA, por Antonio García Carrillo	209

CAUCE

REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

Sección de Filología de la E. U. de Magisterio de Sevilla

Nº 10 1987

ASPECTOS GRAMATICALES DE TRES NOVELAS DE MIGUEL BARNET, por Pedro Barroso Villar	9
EL CAMPO SEMÁNTICO DE LOS ADJETIVOS QUE EXPRESAN MALDAD CONDUCTUAL EN LA LENGUA INGLESA, por Angel Felices Lago	63
ASPECTOS LEXICOS DE LA NOVELA MEJICANA DE LA REVOLUCIÓN, por M. ^a Elena Barroso Villar	91
MAKBARA: Viaje errático al centro del universo-mundo, por Manuel Ruiz Lagos	127
LA INFLUENCIA DEL CANTAR ANDALUZ EN GUSTAVO ADOLFO BECQUER, por Antonio Carrillo Alonso	167
SINTAXIS DEL ADJETIVO ESPAÑOL: ORIENTACIÓN DIDÁCTICA, por Alberto Millán Chivite	201
TEACHING COMMUNICATION THROUGH COMMUNICATION, por José Luis Navarro García	233
COMUNICAR EN INGLÉS: UN APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO A TRAVÉS DE UN APRENDIZAJE SOCIAL, por José Manuel Vez Jeremías	241
CONSIDERACIONES ORTOGRÁFICAS, por Juan Ramón Lodaes Marrodán	265

El presente número de «CAUCE,
Revista de Filología y su Didáctica»
se acabó de imprimir el día 31 de
octubre de 1987 en los talleres de
Gráficas Mirte de Sevilla.

