

- GIVON, T. 1978. "Negation in language: pragmatics, function, ontology". *Syntax and Semantics*. New York, San Francisco, London: edited by P. Cole, Seminar Press, Volume 9, pp. 69-112.
- GIVON, T. 1984. "Negation". *Syntax. A Functional Typological Introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, Volume 1, pp. 321-351.
- HERNANDEZ PARICIO, F. 1985. *Aspectos de la negación*. Colección Contextos, 3. Universidad de León: C.E.M.I.
- HOFFMANN, M. E. 1987. *Negatio Contrarii. A Study of Latin Litotes*. The Netherlands: van Gorcum.
- JACKENDOFF, R. S. 1969. "An interpretive theory of negation". *Foundations of Language*, 5, pp. 218-241.
- JACKENDOFF, R. S. 1977. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts and London: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- JAKUBOWICZ, C. 1971. *La compréhension des phrases négatives*. Paris: Université René-Descartes.
- JESPERSEN, O. 1917. *Negation in English and Other Languages*, København, 1966.
- KLIMA, E. S. 1964. "Negation in English". *The Structure of Language*. New Jersey: Fodor-Katz eds., Prentice Hall, Englewood Cliffs, pp. 246-323.
- MOROT-SIR, E. 1947. *La pensée négative*. Université de Paris. Aubier: éditions Montaigne.
- MULLER, C. 1988. *La négation en français: syntaxe, sémantique et éléments de comparaison avec d'autres langues romanes*. Lille: A.N.R.T.
- PETÖFI, J. S. 1975. "Modalité et topic-comment dans une grammaire textuelle à base logique". *Semiótica*, 15: 1, pp. 121-170.
- RATIE, M. 1988. *La négation en anglais contemporain: opérations et opérateurs*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat d'Etat. Lille (III): A.N.R.T.
- RUEDA, E. M. 1993. *La negación: visión sincrónica y diacrónica del problema*. Tesis doctoral en microficha número 126. Universidad de León.
- SEARLE, J. R. 1972. *Les actes du langage. Essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- TESNIERE, L. 1959. *Eléments de syntaxe structurale*. Préface de J. Fourquet. Segunda edición revisada y corregida. Paris: Klincksieck, 1969.
- ZIMMER, K. E. 1964. *Affixal Negation in English and Other Languages: An Investigation of Restricted Productivity*. Supplement to *Word*, Volume 20, number 2, Monograph 5.
- José SILES ARTES: *Didáctica del español para extranjeros*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, Escuela Universitaria Pablo Montesino, 1992, 103 pp.

Como el propio autor señala al comienzo de su obra, ésta tiene dos características fundamentales. Por un lado, es un *libro de recursos*, de procedimientos, de posibilidades que el profesor de español para extranjeros puede explotar. A la vez, es un *curso de formación* para aquellos que quieran dedicarse a este tipo de enseñanza.

Ambos objetivos son atendidos a lo largo de las doce unidades de que consta el libro. En ellas se tratan respectivamente la *representación*, los *juegos y pasatiempos*, las *canciones*, la *repetición*, el *léxico*, la *comprensión lectora*, la *gramática*, el *dictado*, la *comprensión oral* y *escrita* y la *pronunciación*. Es decir, se recogen todas las actividades esenciales que han de constituir el aprendizaje de una lengua.

En cada uno de los capítulos se incluyen dos tipos de ejercicios. Unos, clasificados según los niveles *elemental*, *medio* y *adelantado*, se destinan a su empleo en clase, bien tal y como son propuestos, bien adaptándolos a unos criterios didácticos específicos. Otros se dirigen a los profesores para que los utilicen en alguna clase (*macrolección*), o para que los apliquen entre ellos mismos (*microlección*). Asimismo, se recogen actividades que puedan contribuir a la investigación y formación didáctica del profesorado, para intercambio y recapitulación de ideas y conclusiones.

La primera unidad se dedica a la *representación*. En este campo son tres las actividades que se han incorporado a la enseñanza de idiomas: la mímica, la recitación de un diálogo y la representación de un papel. Evidentemente, la complejidad de cada una de estas tareas ha de adaptarse al nivel de la clase. Así, con respecto a la mímica, en un nivel elemental podemos pedir, por ejemplo, que mediante gestos y movimientos un alumno represente el significado de una palabra que el resto de la clase tendrá que adivinar. A un grupo de nivel medio o avanzado ya se le pueden proponer actividades que supongan la representación de un suceso o de una escena completa.

La recitación de un diálogo puede llevarse a cabo de distintas formas. El profesor puede asumir uno de los papeles y un alumno el otro, o bien, pueden ser los alumnos los encargados de ejecutarlo, o el profesor puede presentar oralmente el diálogo y después dar el texto a los estudiantes, etc. Como señala Silés Artés "El nivel de la clase, el tipo de alumnos y las preferencias del profesor determinarán en cada caso la mejor manera de trabajar con un diálogo" (p. 15).

Por último, la representación de un papel es la más rica a nivel didáctico. Pueden mostrarse a los alumnos una serie de situaciones tomadas de la vida cotidiana, dándoles la pauta sobre lo que hay que decir: pedir algo, solicitar un favor, requerir una información, etc.

La segunda unidad se dedica a los *juegos* y los *pasatiempos*. Silés Artés señala su eficacia como recurso para fomentar el interés y despertar la atención de los alumnos, rompiendo la monotonía de otras actividades desarrolladas en el aula de forma más sistemática y constante. Adivinanzas, simulación de concursos, establecimiento de las diferencias entre dos viñetas o dibujos, crucigramas, jeroglíficos, etc., pueden ser sumamente útiles para el aprendizaje del léxico y para el desarrollo de la expresión oral. Si el profesor propone y explota de forma adecuada estas prácticas conseguirá que los alumnos no sólo aprendan, sino que también se diviertan, objetivo este que también puede lograrse mediante las *canciones* a las que Silés Artés se refiere en la unidad tres.

Estas ofrecen múltiples posibilidades didácticas y pedagógicas. Se puede hacer, por ejemplo, que los alumnos oigan la canción entera y luego preguntarles qué es lo que han entendido. Después se les puede hacer escuchar verso por verso, lo que llevará a una explicación más minuciosa de las palabras que no han comprendido. Una vez superadas las dificultades de comprensión, los alumnos pueden copiar el texto y cantarla de nuevo. Por último, serán muy útiles las explicaciones culturales de todos aquellos aspectos que se consideren oportunos.

No es ésta, sin embargo, la única forma de explotar las canciones. Según indica Siles Artés, el profesor también puede dar la letra con huecos para que los alumnos los rellenen. Como siempre, son las propias características del grupo y los objetivos didácticos que se busquen los que van a determinar la metodología empleada. Lo que de todas formas está claro es que el empleo de canciones puede sernos muy útil para desarrollar la comprensión y expresión oral, así como la expresión escrita.

La unidad cuarta se dedica a la *repetición*, procedimiento este constantemente empleado no sólo cuando se aprende una lengua extranjera, sino también en el proceso de adquisición de la lengua materna. La materia objeto de repetición puede ir desde una palabra hasta estructuras más complejas.

Asimismo Siles Artés incluye en este apartado los ejercicios basados en la sustitución en los cuales se reproduce la estructura básica, reemplazándose uno de los términos por otros de las mismas características. Otra posible variante de esta actividad es que el profesor comience con una frase corta a la que va añadiendo segmentos que los alumnos repetirán agregándolos a la frase inicial.

Todas estas prácticas tienen un carácter eminentemente oral y con ellas se busca la mecanización o automatización de una serie de estructuras. Sin embargo, el profesor no ha de abusar de este tipo de ejercicios ya que, de otro modo, los alumnos caerán fácilmente en el aburrimiento.

Sobre el mismo esquema repetitivo se pueden llevar a cabo actividades más complejas que supongan un cambio o transformación de la estructura básica sobre la que se trabaja. Así, en grupos de nivel medio o avanzado podemos utilizar ejercicios de este tipo para demostrar, por ejemplo, las diferencias entre las estructuras activas y las tradicionalmente llamadas pasivas, o bien, los cambios que se producen al pasar del estilo directo al indirecto. Es decir, el objetivo prioritario es que los estudiantes lleguen a mecanizar, a automatizar ciertas estructuras que se aprenden esencialmente a costa de la repetición. Una vez que éstas hayan sido interiorizadas y asimiladas ya será más fácil su empleo en contextos comunicativos adecuados en los que podrán manifestarse de forma espontánea y natural.

Siles Artés señala, como indicábamos más arriba, que este tipo de tareas se utiliza especialmente para desarrollar el nivel oral de la lengua, pero también se refiere a la posibilidad de aprovecharlas para practicar la escritura. En efecto, una vez explicada y utilizada en clase la estructura que se pretende estudiar, su empleo por escrito contribuirá a fijarla con más intensidad a la vez que el alumno, al disponer de más tiempo, podrá reflexionar sobre los problemas que se le plantean. Evidentemente, es

esencial que el profesor revise los ejercicios y resuelva las dificultades que hayan podido surgir.

La siguiente unidad se dedica al *léxico*. Siles Artés propone tres formas de enseñar el vocabulario:

1. Que los alumnos busquen las palabras en el diccionario.
2. Que el profesor traduzca las palabras a la lengua del alumno.
3. Que el profesor emplee la mímica para representar los significados.

A éstas podemos añadir las siguientes:

4. Que el profesor utilice la palabra en cuestión en una frase concreta situada en un contexto determinado para que el alumno intente "adivinar" el significado.
5. Que el profesor de sinónimos de tal vocablo.
6. Que, en caso de ser posible, muestre fotografías del objeto, o bien, si tiene la suficiente habilidad para ello, que lo dibuje en la pizarra.

Sea cual sea el procedimiento al que recurramos en cada caso, lo que está claro es que, como señala el autor, "La enseñanza del léxico (...) está muy ligada a la necesidad de que las palabras aprendidas sean manejadas por los alumnos en algún tipo de ejercicio, a fin de que se les graben bien y lleguen a usarse con soltura" (p. 39).

Y no sólo eso. Debemos enseñar a nuestros estudiantes en qué tipo de contextos o situaciones deben utilizar el término explicado. Es decir, tendremos que mostrarles cómo en función del ambiente y de los interlocutores con que nos encontremos podemos decir *está enfadado*, *está de mal humor*; o bien, *está cabreado*, *está de morros*, *está de mala leche* o *está de mal café*. Por tanto, siempre que sea factible, y ello vendrá condicionado en gran medida por el nivel de nuestros alumnos, haremos una explicación lo más extensa posible del término analizado, mencionando no sólo su o sus distintos significados, sino dando cuenta al mismo tiempo de los distintos niveles o registros lingüísticos -culto, medio o estándar, familiar o coloquial y vulgar-, en que pueden utilizar tal vocablo y sus sinónimos.

Será muy útil también aludir a las diversas fórmulas, más o menos lexicalizadas, en las que aparece dicho vocablo. Así, partiendo de un término como *leche*, al lado del significado denotativo estricto, podemos incluir expresiones con las que nuestros estudiantes habrán de enfrentarse a diario tales como *estar de mala leche* o *tener mala leche*.

Asimismo, nos parece un buen procedimiento aprovechar la explicación de una palabra para que se aprendan los derivados correspondientes. Imaginemos, por ejemplo, que nos ha salido la palabra *elegancia*. Una vez explicada, podemos preguntar a nuestros chicos qué se dice de una persona que *viste siempre con mucha elegancia*. Si obtenemos la respuesta esperada podemos comentarles que una *persona elegante* es aquella que *viste siempre elegantemente*. De esta forma, el alumno puede rentabilizar su esfuerzo al máximo al aprender de una sola vez el sustantivo, el adjetivo y el adverbio. Decisión del profesor será introducir o recordar los correspondientes contenidos gram-

tales referidos a tales categorías. Este planteamiento es el que inspira los ejercicios propuestos por Siles Artés en las páginas 41-42 y que se dedican a la ampliación del léxico.

En definitiva, lejos quedaron ya los tiempos en que el aprendizaje del vocabulario se realizaba a costa de memorizar asépticos listados de palabras incluidos al final de cada lección. Ahora la metodología es mucho más rica y fructífera. No es sino una manifestación más de todos los cambios que ha registrado la enseñanza de las segundas lenguas en los últimos años.

La unidad seis se dedica a la *comprensión lectora*. Como bien señala Siles Artés, el comprender un texto, y ello implica superar los problemas léxicos y gramaticales que plantea, es una de las tareas que, de forma ineludible, se ha de acometer en el aula. En este sentido es fundamental el papel del profesor, que para lograrlo se valdrá de textos acompañados de una serie de cuestiones a las que el alumno ha de responder de forma concreta.

Con respecto a los métodos clásicos de enseñanza de idiomas que aspiraban a una *comprensión total* de la lectura presentada, los objetivos son ahora menos ambiciosos a corto plazo, pero a la larga más provechosos ya que lo que se busca es lograr que el estudiante se acostumbre a leer comprensivamente de forma gradual. Es decir, en un ejercicio de comprensión escrita lo más importante no es averiguar o evaluar lo que el alumno ha sido capaz de entender, sino enseñarle a comprender lo que lee.

La *enseñanza de la gramática*, tema de análisis de la unidad siete, es, en la enseñanza de segundas lenguas, objeto de una fuerte controversia. Por un lado, están aquellos profesores que prefieren limitar las explicaciones de este tipo considerando que los alumnos por sí mismos son capaces de ir descubriendo los principios que regulan la formación de secuencias gramaticales. En esta línea habría que situar la postura de autores como Estal y Zanon (1994) para quienes la gramática se ha de enseñar utilizando métodos comunicativos, mediante tareas que permitan al alumno, a través de una serie de pasos, deducir reglas gramaticales. Es decir, desde tales planteamientos, las explicaciones y ejercicios de gramática tradicionales son sustituidos por la realización de tareas formales que, por medio de la reflexión, conducen al autodescubrimiento de las reglas gramaticales pertinentes. Estas reglas pueden, a su vez, ser inmediatamente aplicadas en la resolución de actividades comunicativas.

Para otros profesores, en cambio, el hecho de que la metodología de la enseñanza de las lenguas segundas se fundamente en la actualidad en procedimientos comunicativos no tiene por qué impedir que la gramática se enseñe de forma sistemática y rigurosa. Como señaló Gutiérrez Ordóñez (1994) al final de la ponencia presentada en el V Congreso de ASELE (Santander, 29 de septiembre al 1 de octubre de 1994), hablar una lengua supone saber utilizar de forma concreta sus estructuras gramaticales y sintácticas. Y el paso previo para llegar a esa fase es la automatización, la mecanización de tales estructuras y eso sólo se consigue mediante la práctica regular de los correspondientes ejercicios. La metodología propuesta por Gómez del Estal y Zanón, si bien resulta novedosa, nos produce cierto escepticismo en cuanto a sus posibilidades de aplicación y en cuanto a los resultados obtenidos. Nos parece que proporcionar a los

alumnos una explicación gramatical adecuada a su nivel de conocimiento y a sus propias características puede facilitarles enormemente el aprendizaje. Eso no supone, claro está, que se olvide que la lengua es, ante todo, un *instrumento de comunicación*. Es decir, la estructura gramatical explicada habrá de ser incorporada a un contexto, lo que nos permitirá explotar todas sus posibilidades comunicativas. En modo alguno, concebimos el estudio de la gramática como una fría exposición de reglas y excepciones. No, desde nuestro punto de vista, la gramática también ha de ser *comunicativa*, pero ello no supone que sean los alumnos los que tengan que inferir todas las reglas que determinan el comportamiento gramatical y sintáctico de nuestra lengua. Eso nos parece excesivamente costoso en tiempo y esfuerzo. Ha cambiado, es cierto, la forma de entender la enseñanza de la gramática, como ha cambiado toda la metodología referida a la enseñanza de segundas lenguas. Ahora los alumnos aprenden la gramática de forma reflexiva observando, con la ayuda del profesor, el funcionamiento de la lengua y aplicando las reglas aprendidas en ejercicios orales y escritos.

Siles Artés nos presenta, a modo de ejemplo, cómo podría hacerse la explicación de los verbos *ser* y *estar*. Valiéndose de la pizarra y siguiendo un esquema, el profesor puede, en primer lugar, presentar a la clase una visión global del tema para, posteriormente, ir analizando con la minuciosidad que estime conveniente cada uno de los apartados.

La unidad ocho se dedica al *dictado*, uno de los ejercicios que, utilizado ya en los métodos clásicos, ha sobrevivido a todos los cambios introducidos por las más modernas tendencias didácticas y pedagógicas de la enseñanza de lenguas. Se trata, por tanto, de una actividad que, aún hoy día, sigue estando presente en las aulas para practicar la comprensión oral y la escritura.

Como señala Siles Artés, la forma más tradicional de impartir un dictado supone las siguientes fases:

1. Una primera lectura a velocidad normal
2. Una segunda lectura con la lentitud necesaria para que los alumnos puedan escribir
3. Una lectura final a velocidad normal tras la cual se dejarán unos cuantos minutos para que los alumnos puedan hacer las correcciones que consideren oportunas.

Evidentemente, no hay reglas fijas y esos pasos pueden verse modificados por las distintas circunstancias que se den en una clase determinada. La misma diversidad se presenta a la hora de corregir el dictado. El profesor puede hacerlo de forma individual, o bien, puede entregar a los alumnos una fotocopia del texto correspondiente para que se corrijan ellos mismos, o puede corregir la copia que uno de los estudiantes ha realizado sobre la pizarra. En fin, en este como en otros tantos casos, será el profesor el encargado de escoger el método que considere más oportuno.

La *comprensión y la expresión en el nivel oral* son los temas de las unidades nueve y diez. Ambas actividades están estrechamente relacionadas. Como indica

nuestro autor "La audición de la lengua debe ser una actividad primordial de la clase, si se pretende que los alumnos aprendan a hablar. Estos necesitan familiarizarse con los sonidos propios de la lengua y escuchar comprensivamente, como condición ineludible para poder expresarse oralmente" (p. 69).

De igual modo que, según veíamos más arriba, la comprensión lectora se ejercita partiendo de una serie de cuestiones, también tras la audición de un determinado texto resulta muy eficaz proponer a los estudiantes que respondan a unas preguntas concretas. Estas vendrán determinadas en gran medida por las propias características de lo que se ha oído. Es una forma de incentivar la atención de los oyentes estimulando su deseo de comprender lo que están oyendo.

Siles Artés apunta que puede resultar útil que el profesor, con más o menos detalle, hable sobre lo que se va a escuchar. Es una forma de suscitar el interés ya desde el primer momento, a la vez que proporciona al profesor la oportunidad de resolver problemas o dificultades que pueden plantearse.

Como siempre será labor del docente adaptar los ejercicios a las peculiares características de su clase. Así, en algunos casos será conveniente dar a los alumnos el texto escrito; en otros, será preferible que realicen el ejercicio de comprensión oral valiéndose sólo del oído para contestar a las preguntas que se les formulen. Lo que en todo caso es importante es que el profesor sea lo suficientemente hábil como para elegir un tema y unas preguntas que logren despertar el interés de los alumnos.

Otro ejercicio esencial en las aulas ha de ser la *expresión oral* o *conversación*. Saber una lengua es poder hablar una lengua. En este sentido se pueden proponer múltiples y variadas actividades comunicativas adaptadas al nivel del grupo: viñetas en las que se ha suprimido el diálogo para que los alumnos lo recreen, juegos y adivinanzas que les lleven a formular preguntas y a hablar entre ellos discutiendo hipótesis, representación por parte de los estudiantes de distintos papeles, discusión en torno a un tema de interés común, diálogo a propósito de una película que la clase haya visto, o de un libro que se haya leído, etc. Las posibilidades son, desde luego, muy diversas y todas ellas ofrecen buenas oportunidades para que los alumnos se expresen.

Siles Artés dedica la unidad once a la *expresión escrita*, completando así el repaso de las cuatro estrategias fundamentales en torno a las cuales debe articularse el aprendizaje-enseñanza de toda lengua extranjera: 1. La comprensión oral 2. La expresión oral 3. La comprensión escrita 4. La expresión escrita

Como el autor señala, si bien en el proceso de adquisición de la lengua materna, el empleo de la escritura se inicia una vez que ya se domina el nivel oral, en el aprendizaje de lenguas segundas ambas actividades son simultáneas y, en muchos casos, se complementan.

El ejercicio tradicionalmente utilizado para practicar la escritura ha sido la redacción. Sin embargo, sin descartar, por supuesto, esta actividad, es necesario que los alumnos lleven a cabo antes otras tareas más modestas pero igualmente útiles. Podemos pedirles, por ejemplo, que escriban una carta a un amigo o una postal para su familia, que comenten por escrito un texto que se ha leído previamente en clase o que contesten a unas preguntas sobre dicho texto, que escriban una nota pidiéndole un favor a un

compañero, etc. Pero el profesor que sabe rentabilizar al máximo el esfuerzo de sus alumnos aprovechará cualquier ocasión para practicar la escritura. Así explotará las oportunidades que le brinden los ejercicios gramaticales: paso de una estructura sintáctica a otra, los típicos ejercicios de huecos y no podemos olvidarnos, claro está, del dictado.

La última unidad se dedica a la *pronunciación*. La expresión oral ha de ir precedida y acompañada, siempre que sea necesario, de las oportunas explicaciones sobre los aspectos más característicos del sistema fonético. En este sentido serán esenciales las actividades en las que el alumno escuche y repita determinadas palabras y estructuras. Se prestará especial atención a los defectos de pronunciación más relevantes y se intentarán corregir de la forma más adecuada.

Llegamos ya al final de nuestro comentario. Ante todo nos parece necesario destacar el valor esencialmente *práctico* y *útil* de la obra de Siles Artés. En ella, como hemos visto, se proponen numerosos ejercicios que el profesor puede aplicar en clase para el estímulo y desarrollo de una u otra habilidad. Pero, a la vez, es un manual que el docente puede utilizar para su propia formación y aprendizaje didáctico.

Las actividades orientadas a su empleo en el aula cubren todas las posibles facetas del aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas. Así, Siles Artés hace referencia a las cuatro estrategias -la comprensión y la expresión en los niveles oral y escrito-, planteándolas desde una *enseñanza integrada*. Es decir, en muchos casos, a partir de un mismo material se puede proponer a los alumnos que *escuchen, hablen, lean y escriban*. Con ello no hace sino reflejar un empleo natural de la lengua en la vida diaria. Muchas veces comentamos oralmente no sólo lo que vemos u oímos, sino también lo que hemos leído; otras veces, en cambio, lo que hacemos es escribir sobre acontecimientos que hemos oído o leído. Por tanto, cualquier práctica sobre una determinada destreza lingüística debe completarse y apoyarse en la práctica de las restantes destrezas. Para el desarrollo de éstas, el autor propone tareas de lectura y escritura, tareas comunicativas, ejercicios estructurales, sin olvidar la enseñanza de la gramática. Evidentemente, ésta no puede plantearse tal y como se hacía en los métodos clásicos, pero no podemos caer en el extremo opuesto y pensar que se puede prescindir de ella. La constante preocupación por el *cómo enseñar*, por la metodología ha de guardar el necesario equilibrio con el *qué enseñar*.

A lo largo de nuestro comentario hemos insistido esencialmente en todas las actividades que el autor propone para el aprendizaje-enseñanza de las lenguas segundas. Hemos dejado más de lado todas aquellas tareas que se orientan a la formación de los docentes y que el autor plantea en cuatro planos: trabajo individual, trabajo en grupo, puesta en común de toda la clase y práctica de enseñanza real. Es decir, el libro conjuga la formación didáctica y pedagógica del profesorado con la posibilidad de poner en práctica en una clase real todos estos conocimientos. En este sentido no puede ser más completo.

Se plantea además como una obra *polivalente*, es decir, los ejemplos que se dan en español para ilustrar las diversas técnicas didácticas pueden sustituirse por ejemplos análogos de otras lenguas que se pretendan enseñar a los extranjeros. Echamos

de menos, sin embargo, el que el autor no haya incluido textos y ejercicios que acerquen al alumno la cultura y realidad de Latinoamérica. Esta observación no nos impide, sin embargo, reconocer que nuestra valoración final de la obra es muy positiva. Siles Artés es consciente de la importancia de toda la problemática que conlleva la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y por ello la aborda partiendo de una rigurosa formación del profesorado y de una adecuada puesta en práctica en la clase de todos estos conocimientos. Lógicamente, la obra no agota todas las cuestiones relacionadas con el tema, pero creemos que el doble objetivo que, en principio, se plantea se cumple con creces. Ahora es tarea nuestra, tarea de todos aquellos que alguna vez hemos formado parte del entramado del aprendizaje-enseñanza de lenguas segundas, lograr que nuestros alumnos no sólo quieran aprender, sino que también lo consigan. Cumplir este objetivo será nuestra mejor recompensa.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- GOMEZ DEL ESTAL, M. & ZANON, J. 1994. "La enseñanza de la gramática mediante tareas". Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de ASELE, Santander, 29 de septiembre a 1 de octubre.
- GUTIERREZ ORDOÑEZ, S. 1994. "Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera". Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de ASELE, Santander, 29 de septiembre a 1 de octubre.
- ZANON, J. & GOMEZ DEL ESTAL, M. Y OTROS. 1994. "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales". Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de ASELE, Santander, 29 de septiembre a 1 de octubre.

Mercedes Rueda Rueda

Jean-Luc NESPOULOUS (compilador): *Tendances actuelles en linguistique générale*, Paris, Delachaux et Niestlé S. A., 1993, 199 pp.

Como Nespoulous señala en las páginas introductorias, la presente obra no pretende ser una simple introducción en el dominio de la lingüística general. Su objetivo no es, pues, plantear una visión global sobre este campo, sino presentar las corrientes más novedosas de esta disciplina. Así se recogen de forma bastante detallada las últimas evoluciones registradas en el estudio de la fonología, la morfología, la sintaxis y la pragmática. Se abordan asimismo el análisis del nivel discursivo y la problemática vinculada al tratamiento del lenguaje natural por medio de sistemas informáticos.

El fin último es desarrollar el espíritu crítico del lector ofreciéndole las distintas aproximaciones a los fenómenos lingüísticos que hoy día se proponen desde el ámbito de la lingüística general. En este sentido resulta una obra especialmente interesante, no sólo para el especialista en este tema, sino también para los estudiantes que, en las primeras etapas de su formación, suelen recibir, y no podría ser de otro modo, una enseñanza bastante mediatizada por una u otra orientación teórica.