

NOTAS Y RESEÑAS

C. de Sigüenza y Góngora/y/Alonso Ramírez. *Infortunios de Alonso Ramírez*. Edición de Estelle Irizarry. Editorial Cultural [S.l.], 1990. (162 páginas+facsimil edición 1690).

Alfredo Rodríguez López-Vázquez
Universidad de La Coruña

Sigüenza y Góngora es escritor de personalidad muy peculiar y de producción literaria especialmente controvertida. El libro *Infortunios de Alonso Ramírez*, de difícil adscripción a un género preciso (¿es libro de viajes, narración picaresca o pseudopicaresca, invención fantástica o relación verídica presentada según cánones literarios de composición?), plantea la duda de su atribución íntegra a Sigüenza, duda ya apuntada por Menéndez y Pelayo al ocuparse de esta obra. Que un relato de dimensiones tan breves (50 páginas a 37 líneas en esta edición) plantee problemas tan agudos parece un reto para el moderno investigador. De hecho el reto incluye más cuestiones que afectan a la Historia Literaria e incluso a la Teoría Literaria en su faceta de composición de textos. Tampoco es desdeñable el interés que puede tener para el lingüista. Si las conclusiones de la investigación de Estelle Irizarry son correctas el especialista en dialectología del siglo XVII tendrá aquí un muy buen material de análisis al reunirse en dos voces narrativas distintas, dos variantes del español americano: la mejicana y la portorriqueña.

¿Existió realmente un Alonso Ramírez que, tras un accidentado y curioso viaje por el mundo, dictó su relación a Carlos de Sigüenza y Góngora? ¿O bien, como precursor de los relatos sobre temas de viaje del XVIII (piénsese en Daniel Defoe), Sigüenza resulta un pionero, y, a un tiempo se inscribe en una línea de relato picaresco que arrancarían del Lazarillo y se adentraría después en la narrativa americana del período colonial y poscolonial?

Las conclusiones a las que llega esta minuciosa edición son muy claras, y entiendo que están sólidamente argumentadas. Tal vez no de manera definitiva, para lo que se requeriría seguramente una nueva cala que terminara por comprobar cuestiones abiertas por esta edición; en cualquier caso, sí con la suficiente solvencia para que podamos hablar sin rodeos de un cambio de paradigma en la comprensión de esta obra.

Obviamente sin una partida de nacimiento (hallar la de Alonso Ramírez, o la de su padre, Lucas de Villanueva, perdidas por el siglo XVII es tarea simplemente impensable, salvo prodigioso milagro) la cuestión queda centrada en el terreno de la hipótesis. A cambio, la identidad de Sigüenza y Góngora está bien establecida. Sucede que la hipótesis sobre la *realidad histórica* de Alonso Ramírez, argumentada por E. Irizarry en las páginas 37-49, resulta, además de sumamente convincente desde el punto de vista histórico, muy bien complementada con el modelo metodológico desarrollado en el análisis del texto. La tendencia a un cómodo escepticismo que aqueja a buena parte del mundo universitario podría llevar a exigir la aparición del “documento creíble” para asumir los resultados de la investigación. Hay que decir dos cosas sobre esto: la alternativa crítica (no existe el tal Alonso Ramírez; Sigüenza es el único autor del texto) nos acerca a terrenos psicopatológicos en la consideración del hombre Carlos de

Sigüenza, a quien habría que sospechar como seriamente aquejado de esquizofrenia a la hora de escribir. La segunda observación es metodológica: una hipótesis crítica tiene valor en tanto que su desarrollo ulterior ilumina aspectos del texto que hasta entonces, o habían pasado desapercibidos, o no habían encontrado una buena argumentación. En este sentido la edición es especialmente valiosa. Alonso Ramírez existió, vivió las aventuras que cuenta él y que transcribe literariamente Sigüenza (y seguramente algunas otras aventuras y razones menos convenientes de contar) y su voz narrativa está en el texto, claramente diferenciada de la de su transcriptor. La argumentación se basa en análisis estadísticos de diferentes cuestiones léxicas, a partir de un cotejo entre el texto Alonso Ramírez y los tres textos de Sigüenza que se han seleccionado con razonable garantía: la relación que hace Sigüenza del Alboroto y motín de 1692; el texto Mercurio volante, de 1693, y la relación de lo sucedido a la Armada de Barlovento (1691). Así pues, todos los textos entran en un margen temporal muy preciso (1690-3) y el primero de ellos es el que plantea cuestiones críticas de interés. Entiendo que lo que confiere una alta credibilidad a las conclusiones es precisamente el hecho de que se usen tres textos posteriores, y no anteriores, al momento de redacción de los Infortunios. Si efectivamente, Sigüenza hubiera sido el único autor de los Infortunios, cabría esperar que el estilo forjado al escribirlo se mantuviera en el trienio posterior. Lo único que parece mantenerse es precisamente el estilo y el léxico que corresponden a los pasajes en donde no se relatan los hechos vividos por Alonso Ramírez, sino las consideraciones geográficas y los artificios estilísticos que transforman un *material relatado* en una *forma de relato*.

El conjunto de evidencias críticas presentado por E. Irizarry es el siguiente:

a) la proporción de vocablos a palabras totales (prueba ITR, o "type/token"). A partir de muestras de 4000 palabras, la conclusión es que "el porcentaje de palabras diferentes es más alto en Infortunios que en los otros textos", lo que confirma la conclusión de Baker según la cual el signo que delata una doble autoría como reflejo de la existencia de dos vocabularios distintos en el mismo texto, es "an objective rise in the composition's vocabulary richness" [citado por la autora en p.55].

b) el análisis del tipo de frase en cuanto a su extensión y distribución. En este apartado, que atiende a cuestiones sintácticas muy fuertemente ancladas en el estilo personal de un autor, algunos resultados son concluyentes: en Infortunios la extensión más frecuente de la frase es más corta que en los otros tres textos (19 palabras, frente a 42 en Barlovento, escrita por Sigüenza al año siguiente); la extensión media también difiere mucho (44,6 para Infortunios frente a un conjunto de 55.4 y 70 en los otros textos). Otros análisis estadísticos (pruebas de ji cuadrada) son igual de concluyentes en el plano sintáctico. Los cotejos sobre núcleos semánticos (palabras de fuerte carga afectiva, cotejo alta frecuencia/baja frecuencia) y sobre elecciones pragmáticas (¿Cómo comienza un autor una frase? Ramírez las comienza muy frecuentemente con un gerundio, estilema muy típico del habla popular. ¿Cómo articula un autor los verbos y los pronombres? Sigüenza separa el verbo y el pronombre se) coinciden en reforzar todo lo anterior. Todas estas observaciones críticas están lo suficientemente detalladas en los apéndices como para que podamos convenir en la pertinencia metodológica del modelo seguido y en las conclusiones que se desprenden del análisis. El detallado glosario (pp. 151-162) añade un factor más para apuntar la importancia y el interés de esta edición, provechosa para el americanista, para la lingüística y para el interesado en metodología de la investigación en dos campos: uso de estadística en análisis literario y argumentación en problemas de atribución dudosa.

Instructed second language acquisition. Rod, Ellis. Oxford: Blackwell, 1990, 230 pp.

Eva Alcón Soler

The study of second language acquisition is an important field for many researchers due, perhaps, to educators' awareness of the importance of learning a second language in a society that is becoming more internationally oriented with respect to economic, political, social, and educational issues. Within the area of second language acquisition, *Instructed language acquisition* by Rod Ellis shows an integrated and coherent treatment of theories and research on second language acquisition to conclude with a theory of classroom language learning

The author, professor of applied linguistics at Temple University Japan, published *Understanding second language acquisition* in 1985. The book attempts to show how an understanding of second language acquisition could contribute to language pedagogy and provides an overview of the whole field. In this book, however, he has focused exclusively on the research addressing how classroom second language acquisition takes place. By adopting a learning perspective the book is divided in eight chapters:

- 1- Investigating Classroom Language Learning.
- 2- Behaviorist learning theory and classroom language learning.
- 3- Naturalistic language acquisition and classroom language learning.
- 4- Classroom process research.
- 5- The relationship between classroom interaction and language learning.
- 6- Formal instruction and language learning.
- 7- An integrated theory of instructed second language learning.
- 8- Final Comments.

The author sets out to examine how classroom L2 learning takes place with the aim of understanding how second language acquisition contributes to language teaching. In doing so, Rod Ellis tries to develop a theory of instructed second language acquisition. With this aim in mind, three different categories of research are reviewed: classroom process research, the study of classroom interaction and L2 acquisition, and the study of instruction and L2 acquisition.

Considering that only one approach is not enough to provide a picture of how learning takes place in the classroom, Rod Ellis defines 'classroom language learning' in contrast to 'naturalistic language learning' (chapter I), and provides a historical context for the empirical study of classroom language acquisition from behaviorist learning theory and from the study of naturalistic language acquisition. (Chapter II and III).

Chapter IV, under the title of *Classroom Process Research*, examines a range of studies on teachers' language (pp.70-81), learners' language (81-85), and classroom discourse (85-92) as a cooperative enterprise. Through Chapter IV we can see that the

aim of the research was initially exploratory, but as time passed, researchers drew on the theories provided by second language acquisition studies to establish a link between the forms of learning behavior and the acquisition of the second language, and, in this way concentrate on what promotes and hinders acquisition.

A number of theoretical positions with regard to classroom language learning are considered in Chapter V and VI, as well as some of the research generated by them. The approach adopted in Ellis's book is that of reviewing and evaluating the reception-based theories of L2 acquisition: the frequency hypothesis, the input hypothesis and the interaction hypothesis; as well as the production theories: the output hypothesis, the discourse hypothesis, and the role of the collaborative discourse and the topicalization. No attempt is made to claim the superiority of one theory over another, although the author's view of teaching-learning as communication and a possible optimal communicative environment is presented.

Teaching is viewed in two ways: as interaction and as formal instruction, but these two ways are not treated as alternatives, since for Ellis everything that happens in the classroom involves communication of one kind or another.

However, and just for practical reasons, the relationship between classroom interaction and language learning is presented in Chapter V, while Chapter VI deals with formal instruction and its effect on learning.

The book concludes with a theory of classroom language learning: the integrated theory of instructed L2 acquisition. The theory proposed in chapter VII builds on cognitive learning theory but also incorporates those aspects of language learning that depend on linguistic and psycholinguistic factors which are likely to be responsible for the way in which linguistic knowledge enters the learner's interlanguage. This theory explains the relationship between explicit and implicit knowledge, based on the hypothesis that these two types of knowledge are different and the relationship between them is not one of automaticity. The theory suggests that explicit knowledge functions as a facilitator of implicit Knowledge by making the learners conscious of linguistic features in the input which might otherwise be ignored. The integrated theory explains how instruction, although frequently failing to result in direct acquisition, results in faster learning and higher levels of achievement. It also explains the roles of learners and teachers in the process of learning a second language. Although it is the learner, as an active element in the process, who decides what can be learnt and when it can be learnt, the teacher has an important role by ensuring that opportunities for meaning-focused communication which foster acquisition are present in the classroom, and by helping the learner to develop explicit knowledge.

In short, Ellis develops a theory of instructed second language acquisition which accounts for how formal-focussed instruction and meaning-focussed instruction contribute to second language acquisition in the classroom environment. The book offers a comprehensive overview and synthesis of theory and research on second language classroom processes. He summarizes the results of numerous studies of teacher and student classroom behaviour and teacher student interaction, and provides evidence for claims about the influence of classroom instruction and interaction on language learning. Ellis' own view on how learners learn a second language in classroom is also included.

Instructed second language acquisition provides classroom teachers, teacher trainers, and second language researchers with useful implications for language teaching, language curriculum development and further research, especially in the last chapter of the book, where, as a final comment, questions for further research are addressed. However, although it is argued in the preface that teachers would benefit from trying to make their own theories of how acquisition takes place, the survey and discussion in this book is perhaps most relevant to current and future researchers of L2 classroom processes, who may benefit from a highly recommended book which focuses on the theoretical foundations for the investigation of classroom processes.

Jouer por apprendre l'espagnol. Presses Universitaires de Rennes 2. Rennes. 1990. Coordinadores A. Bensoussan y C. Le Bigot.

Sara López-Abadía Arroita
Universidad de La Coruña

Como resultado de los planteamientos didácticos en torno a la enseñanza del español en la Universidad de Rennes se nos ofrece aquí este conjunto de estrategias didácticas para el español como lengua extranjera, en donde se proponen siete modelos didácticos: juegos de palabras, de cifras, adivinanzas, concursos, juegos de mimos, imágenes y de poesía.

Los objetivos declarados en la introducción son: a) la comunicación, oral o escrita, en español como lengua extranjera, b) el refuerzo y enriquecimiento de la percepción lingüística y cultural para comprensión y expresión, c) el desarrollo de las capacidades de atención, razonamiento y abstracción, d) favorecer la comunicación entre los miembros del grupo "alumnos de ELE", y e) como consecuencia de todo lo anterior, buscar la participación activa del alumno en el decurso de la clase.

El conjunto de juegos y ejercicios lingüísticos no difiere mucho de lo que el profesor de idiomas conoce dentro del repertorio habitual de la psicopedagogía de idiomas en su aspecto práctico. Especialmente si lo cotejamos con las producciones de la escuela francesa de didáctica de idiomas, que conocemos por las publicaciones asociadas al CREDIF o a editoriales como Hachette o revistas del tipo *Le Français dans le monde*. Sin embargo hay algunas aportaciones personales procedentes tal vez de alguno de los 9 miembros del equipo o de sus dos coordinadores, que nos parecen de interés particular. Cabe también reseñar el último apartado "en guise d'épilogue" que incluye los resultados de algunas sesiones prácticas.

En cuanto al primer punto vamos a resaltar tres propuestas concretas: el tratamiento de leyendas americanas (pág. 104-111), que incluye la explotación de tres breves (una página) y hermosos textos de tradición popular: la leyenda de la quena, la del quetzal y la del copihue. Obviamente este es un trabajo extraordinariamente interesante y atractivo para otros campos que no sean la enseñanza del español como idioma extranjero: permite para el español peninsular, un acercamiento al fondo cultural de las distintas áreas latinoamericanas, el pensamiento mágico americano, que a veces nos ilumina sobre la construcción de cuentos o novelas, y sobre su fondo mítico. En resumen: es un utilísimo ejercicio para el profesor de lengua española que quiera hacer conocer la realidad hispanoamericana tanto su plano cultural como lingüístico y literario. Los trabajos sobre diccionario (abecedario y fonemogramas, pp.132-134) son también muy aplicables a la enseñanza del español para españoles, especialmente en EGB, ciclo medio y superior, y permiten interesantes reflexiones teóricas sobre cuestiones de lengua. El profesor interesado en explorar las relaciones entre o lengua y matemáticas

(series, restricciones, etc...) hallará una buena cantidad de sugerencias. Y, sin la menor duda, el apartado entero de *La poésie par la grammaire* ofrece una notable cantidad de ejemplos, propuestas didácticas y sugerencias prácticas que son enormemente aprovechables para su explotación en enseñanzas medias, de acuerdo con algunas de las previsiones que la Reforma Educativa tiene previstas para la enseñanza activa de la lengua. Resulta además un buen complemento del libro que hemos reseñado anteriormente en la misma colección.

Trayectoria de la novela hispanoamericana actual. Del realismo mágico a los años ochenta. Darío Villanueva. José María Viña Liste. Madrid, Espasa-Calpe, Col. Austral, 1991 (453 pp.).

Andrés Sobrino Suverbiola

Los autores de este estudio, profesores de la universidad de Santiago de Compostela, abordan una tarea esencial dentro del panorama de la crítica literaria hispanística: resumir de manera significativa el panorama de la novela hispanoamericana actual, tanto en su aspecto de producción como de crítica.

El libro se abre con una introducción teórica en la que se intenta caracterizar esta narrativa, tarea especialmente ardua y dificultosa por la condición compleja y plurinacional de los autores estudiados. Villanueva y Viña Liste pasan revista a los diferentes criterios que, a veces de manera intuitiva, sostienen la unidad significativa de lo escrito en Hispanoamérica sobre todo a partir de los años cuarenta.

Se aborda el abandono (matizado) de la anterior estética realista, las influencias comunes de autores no hispanos (Joyce, Kafka, Faulkner, Hemingway, Dos Passos, el *nouveau roman*, etc.), del movimiento surrealista o la adhesión a las tradiciones fantásticas autónomas. La base cultural que va a hacer posible el admirable panorama de la actual narrativa hispanoamericana, en donde encontramos concepciones estéticas o críticas como “lo real maravilloso”, la literatura como arma de cambio social, el valor autónomo del hecho literario, la reivindicación de la literatura como *hecho verbal* o el reconocimiento de la libre imaginación. Literatura que, sin romper con lo heredado, convive con esta herencia de manera conflictiva.

Así se nos aparecen como renovadores una serie de disidentes moderados de la tradición anterior: Asturias, Borges o Marechal. Este impulso será seguido por Onetti, Sábato, Lezama o Cortázar. Vendrán luego quienes afirmen la condición verbal de la literatura: Roa Bastos, Donoso, García Márquez o Cabrera Infante. A continuación, los experimentadores del lenguaje: del Paso a Puig.

Sigue a esto el estudio de la expansión de este movimiento literario: su promoción, las editoriales colaboradoras, los premios, las revistas que lo difunden... Todo lo que contribuye al conocido “boom” de los años sesenta. Utilizando una frase de Borges (“La realidad no es continuamente criolla”) se nos define una característica fundamental de esta literatura. Se estudia también la idea de restauración de la narratividad como motivo principal del prestigio de esta novelística en el mundo. La novela hispanoamericana aporta, frente a otras narrativas que lo habían relegado, la unión de lo ético y lo maravilloso.

Para estudiar la idea de “lo real maravilloso” se parte de aportaciones diversas (Cervantes, Bontempelli, Uslar Pietri, Carpentier, Clara Reeve, Irlemar Champi...) y se diferencia lo *real maravilloso* de la literatura fantástica, analizando la convivencia de lo admisible y lo peregrino, lo *real maravilloso* como patrimonio americano de la

narrativa contemporánea, y las unidades culturales, ideologemas, evidentes en la literatura hispanoamericana actual. Una literatura que contradice la visión europea del mundo: empírica, racionalista y positiva. Cuando la realidad entra en crisis, el “romance” hispanoamericano, término de importante desarrollo metodológico, “ha venido a calmar con creces las expectativas de los lectores de novela europeos”.

A continuación se da una visión genérica de la evolución del marco histórico en que se produce esta novela. Se analiza, en dos partes, una serie de escritores dedicando un capítulo a cada uno de los considerados más importantes, y a todos los demás tres capítulos conjuntos. De este modo, junto a los estudios de detalle sobre autores archiconocidos, como Borges, Asturias, Onetti, Lezama, Rulfo, Roa Bastos, Cortázar o Sábato, encontramos una esmerada atención a otros menos conocidos del público general, como Arreola, Arlt, Teitelboim o Piñera, estudiados entre los narradores nacidos entre 1900 y 1920. En la segunda parte, junto a los artículos individuales dedicados a García Márquez, Donoso, Puig, Vargas Llosa o Bryce Echenique, vemos otros nombres de interés en el capítulo colectivo, Monterroso, Dalton, Garmendía, Walsh, del Paso, Barnet, Pitol y otros. El capítulo final da entrada a los narradores más jóvenes, desde Reinaldo Arenas o Juan José Saer hasta Cristina Peri Rossi, o Isabel Allende.

En todos los capítulos hay notas bibliográficas, especialmente detalladas en los estudios individuales, tanto en el apartado de ediciones de obras como de estudios críticos.

Estamos, pues, ante una obra nada corriente, matizada y densa, y que aborda el estudio de complejos fenómenos literarios evitando siempre el preconceito. El trabajo demuestra, lo que no suele ser habitual en crítica literaria, que el rigor en el uso de las fuentes bibliográficas no está reñido con una lectura intensa y a veces apasionada de diferentes autores. El calor del lector entusiasta aparece no pocas veces. Este trabajo, modélico en muchos aspectos, será de interés no sólo para el estudio, sino también para el público en general que tiene así la posibilidad de encontrar un libro cuidadoso y legible sobre un tema especialmente interesante, donde el rigor no implica austeridad. Estamos ante un libro vivo.

Pratiques du langage a l'Ecole Maternelle et Prediction de la Réussite Scolaire. Agnès FLORIN 245 pp. Paris. Presses Universitaires de France. 1991.

Marc Monfort

La enseñanza constituye una de las formas de la interacción humana y, más especialmente, una de las modalidades de la interacción lingüística.

Aunque mantiene muchos puntos en común con la interacción lingüística más habitual (el diálogo), también presenta diferencias importantes provocadas tanto por el carácter colectivo de los intercambios como por las condiciones derivadas del contenido específico de los mensajes, la prevalencia de ciertas funciones, el tipo de feed-back... etc.

Algunos autores han pensado que se podrían aplicar al aula los mismos métodos que se llevan aplicando al estudio del desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el niño: la recogida y posterior análisis de muestras reales de interacción en ambientes naturales.

¿Cómo se desarrolla la comunicación en la escuela? ¿Cómo llega el lenguaje de las maestras a sus distintos alumnos? ¿Qué consecuencia tienen estas interacciones precoces sobre el rendimiento escolar posterior?

Son algunas de las preguntas que se plantea A. Florin: como se puede observar, sus preocupaciones no se limitan a un plano de descripción e interpretación teórica sino que abarcan aspectos educativos concretos.

En un trabajo anterior, con sus colaboradores (Florin A., Braun Lamesch M.M., Bramaud du Boucheron G.: *Le langage à l'école maternelle*. Bruselas. Bardaga. 1985), esta doctora en psicología había iniciado sus investigaciones a partir del registro de lo que ocurría en "sesiones de lenguaje" de algunas escuelas maternas de Bélgica, observando como la participación de los niños en dichas actividades era tremendamente desigual y el ajuste de las maestras escasamente flexible.

Además, estas desigualdades en la interacción con el adulto no parecían disminuir con la edad, lo que parecía indicar un cierto fracaso de la escuela en uno de sus objetivos esenciales, la corrección de las diferencias individuales negativas.

En esta nueva publicación, A. Florin recoge los estudios anteriores, los profundiza y les añade una investigación-acción sobre el alcance de algunas de las propuestas ya esbozadas en el libro anterior y teóricamente susceptibles de corregir las imperfecciones observadas en el funcionamiento comunicativo del aula.

El capítulo I analiza las principales características de las conversaciones escolares (durante "sesiones de lenguaje oral") en comparación con las interacciones naturales entre adultos y niños, señalando las diferencias principales y en qué medida afectan a determinados niños.

El capítulo II presenta los objetivos de las modificaciones que se han introducido experimentalmente en unas clases de pre-escolar y que fundamentalmente se basa en:

- dividir el gran grupo en pequeños grupos homogéneos o heterogéneos, siguiendo el parámetro de su participación espontánea en actividades colectivas: “grands parleurs, moyens parleurs et petits parleurs”.
- introducir diferentes temas conversacionales para estudiar su posible incidencia sobre el grado de participación y la calidad del lenguaje en los niños.

El objetivo esencial consiste en conseguir una participación más activa, más intensa y más igualitaria.

Se analizan los resultados de esta experiencia en los capítulos III y IV: en general fueron alentadores pero se observaron numerosas dificultades de aplicación; por ello, en el capítulo V se vuelve a desarrollar la experiencia pero fijando unas reglas conversacionales más estrictas.

Se sigue trabajando en pequeños grupos homogéneos (ya que parecen más adecuados que los heterogéneos) pero las estructuras conversacionales (turno de palabra...) se controlan de forma más rigurosa.

Finalmente, en el capítulo VI, con los datos registrados a lo largo de estos cinco años, se procede a un estudio longitudinal de 3 grupos de niños desde la escuela maternal hasta los primeros niveles de la primaria para determinar el carácter más o menos predictivo de las características iniciales de sus interacciones lingüísticas sobre un rendimiento escolar posterior.

En la conclusión, el autor insiste en el hecho de que las desigualdades iniciales suelen mantenerse a pesar de la escolarización, y en la correlación del factor de interacción lingüística con los resultados escolares.

Subraya la posibilidad de mejorar el nivel de los niños menos aventajados, indicando también sus limitaciones ya que, en su experiencia, los progresos obtenidos por estos niños en la situación de pequeño grupo no se mantenían cuando volvían al gran grupo.

Un trabajo en profundidad necesitaría una revisión de los objetivos habitualmente asignados a las actividades de lenguaje en el pre-escolar y una mejor formación de las profesoras en este aspecto.

Los trabajos de A. Florin representan uno de los mejores (y escasos ejemplos) de una “investigación-acción” en la que se combinan el rigor de la investigación y la preocupación por una aplicación inmediata y concreta de los datos obtenidos.

En este sentido, no es únicamente su lectura lo que se puede recomendar sino la generalización de su forma de abordar los problemas de la enseñanza.

Versification espagnole et petit traité des figures. Mathilde et Albert Bensoussan. Claude Le Bigot. Presses de l'Université de Rennes 2,1992. (170 pp.).

Sara López-Abadía Arroita
Universidad de La Coruña

Explicar, enseñar y hacer comprender las peculiaridades de la versificación española es tarea ardua en cualquier nivel educativo, tanto español como extranjero. El profesorado español se suele limitar, para ayudarse en este problema, a los manuales de versificación clásicos, desde Navarro Tomás hasta R. de Balbín, manuales que en realidad están pensados para la enseñanza de español para españoles. Cuando acudimos a estos repertorios, a veces minuciosos y detallados, en que lo habitual es ir de sorpresa en sorpresa en el descubrimiento de estrofas raras (¿quién sabe cómo es el tipo de octava que no es octava real, o qué es la “bernardina” o cómo distinguir las coplas reales de las secuencias de quintillas o de las coplas de ciego?), y afrontamos la realidad de tener que enseñar la métrica para que el alumno de tal o cual nivel sea capaz de captar la calidad de timbre o de ritmo de una composición de Góngora o de Espronceda o de Machado, encontramos un problema didáctico. Problema que escapa a la intención de los estudiosos que editan manuales especializados de métrica.

Hay algunos casos de profesores españoles en el extranjero que han abordado el problema y han propuesto interesantes alternativas editoriales. Un buen ejemplo es el libro de Navarro Tomás en donde se reduce y articula su monumental *Manual de Métrica* en un volumen más asequible y de fácil manejo. Aun así se elude el problema didáctico de cómo abordar la enseñanza de estos conceptos.

El libro que reseñamos, recientemente editado por una de las universidades francesas de mayor raigambre hispanista, aborda esto y ofrece una serie de planteamientos enormemente atractivos, aplicables no sólo al estudio y enseñanza de la métrica para alumnos como los universitarios franceses, que usan una lengua muy diferente en el plano de los patrones o esquemas rítmicos de base. El libro permite su aplicación directa al ambiente universitario español, al menos en su nivel inicial, en el que es fundamental que el alumno combine el estudio de conceptos teóricos con la práctica de producción de textos. Y, desde luego, resulta enormemente aprovechable para su proyección práctica en los niveles de enseñanzas medias.

Hay, pues, tres aspectos que tratar: el tratamiento del objeto (métrica y figuras), su perspectiva educativa, y el alcance de su aplicación. Para los tres aspectos, el juicio es muy positivo.

En cuanto al objeto, los autores se han ceñido a tratar y presentar todo el extenso repertorio de estrofas reduciéndolo a las formas métricas y estróficas básicas, excluyendo las variantes extrañas. Lo que no implica el hacer ver algunas de estas extrañezas cuando se encuentran en un texto importante. Un buen ejemplo es el tratamiento de la estrofa de 10 versos, en donde recogen las coplas reales (tan frecuentes en la comedia del XVIII) y las décimas, pero también añaden el *ovillejo*, entresacando el

fragmento del Quijote en donde aparece un ejemplo de esto. Este mismo criterio preside la selección de autores y fragmentos que se proponen como *ejemplos*. Cabe resaltar el buen uso que se hace del casi olvidado Critóbal de Castillejo, que en su época era considerado como un modelo a seguir. En este sentido el reparto general entre autores clásicos y actuales permite solventar las dificultades anejas a lo que es la auténtica explicación métrica: los poemas antologizados son de comprensión (al menos en primera lectura) muy asequible.

La perspectiva es esencialmente didáctica y de agradable lectura. Un buen ejemplo es la forma de condensar la función de la anáfora, el ejemplo escogido (Blas de Otero) y su integración en la idea de comprensión del hecho literario: “dans des cas extrêmes, l’anaphore devient un élément structurant de l’ensemble du poème, fonde sa raison d’être ou encore subvertit le genre par rapport à ses origines liturgiques ou religieuse. C’est ainsi que Blas de Otero transforme son texte en une prière laïque” (p.117).

El alcance de la aplicación de este breve tratado métrico excede, con mucho, el campo para que el que fue creado, la enseñanza de la métrica española a universitarios franceses. Por ejemplo: la concentración didáctica de organizar como eje de lectura de un poema de Vallejo la idea del oxímoron y la antítesis permite un acercamiento muy eficaz a un poeta que suele presentar dificultades por dos razones: su intensa emocionalidad y su hermetismo léxico. A la inversa, permite ahondar en los entresijos de poemas o poetas que, bajo su sencillez aparente, esconden una rara complejidad tanto de formas como de significados. Un buen ejemplo es el detallamiento (tan condensado) del poema de Claudio Rodríguez en la página 131. Vamos a destacar también otro aspecto: la claridad con que se apunta a un problema terminológico esencial: la dificultad de precisar a veces si tal o cual verso corresponde a una o a otra figura retórica.

En resumen, el libro responde a unas cuantas exigencias didácticas, no siempre presentes en la elaboración de los manuales al uso, y cumple, más allá de las previsiones, el objetivo señalado en el prólogo, de ofrecer una “introduction à la lecture de la poésie qui soit utile, et surtout pratique et efficace”.

III Jornadas Internacionales del Español como lengua extranjera, Ministerio de Cultura, Dirección Gral. de Cooperación Cultural (Servicio de Difusión del Español), Madrid, 1991, 174 páginas.

María del Carmen Fernández López
Cursos de Español para Extranjeros
Universidad de Alcalá de Henares

En el Castillo-Palacio Magalia de Las Navas de Marqués (Avila) se celebraron, del 17 al 23 de septiembre de 1990, las III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera (ELE). Como viene siendo habitual, el mayor número de los trabajos se centra en la didáctica de la lengua hablada.

En primer lugar, T. Bordón estudia la "Evaluación de la lengua hablada" (pp. 7-18), la dificultad que supone medir los conocimientos de una lengua cuando el instrumento que vamos a utilizar es la misma lengua. Presenta un modelo de evaluación diseñado según el tipo de examen, el perfil del candidato, fiabilidad, validez de la prueba, etc. Por su lado, L. Díaz, en "Análisis del discurso de profesor en la clase de E/LE" (pp.18-29) nos hace mirar otro aspecto importante, la lengua hablada del profesor. Este es uno de aspectos menos analizado y, sin embargo, es lo que "cohesiona y vertebra los demás discursos" (el del alumno, el de los demás materiales, etc.). El análisis del discurso del profesor dentro del aula permitirá detectar los fallos y los aciertos.

L. Dorrego presenta las "Técnicas dramáticas para la enseñanza del español" (pp. 31-42), en oposición a los falsos diálogos, ejercicios estructurales, etc. Consiste en un trabajo en grupo en el que se promueven actividades de las que nacerá el lenguaje espontáneamente. Se pretende sobre todo "movilizar a los grupos rompiéndolos para crear otros y el lenguaje de intercambio y discusión se practique de una forma intensa". E. Martinell, en su trabajo "La voz, la expresión y el gesto: su importancia en el uso de la lengua" (pp. 99-108), nos presenta cómo estos elementos, así como las distancias mantenidas durante el diálogo y los territorios ocupados y defendidos, ofrecen información complementaria o sustitutiva a la comunicación verbal. Analiza diferentes aspectos relacionados con la voz (velocidad, silabeo y acentuación, juntura, pausas distintas, entonación, preguntas que no preguntan, entonación suspendida, alteraciones de sonidos), la expresión y el gesto.

Una propuesta para la clase de conversación sería la de R. M. Rialp Muriel, "Explotación del vídeo en la clase de E/LE" (pp. 121-127); en su conferencia se plantean diferentes métodos de explotación de los vídeos en el aula y lo ejemplifica con una práctica para el nivel inicial-medio y otra para el avanzado.

A caballo entre la lengua hablada y la escrita se halla el trabajo de R. Rix, "Actividades comunicativas sobre un tema cultural: Los Carnavales" (pp. 129-149), pues con motivo de la explotación de un tema cultura, desarrolla las tareas de comprensión y expresión oral y escrita mediante el manejo de diferentes medios: cassette, vídeo, fotografías, prensa, etc., y de técnicas de dramatización en clase.

Sólo uno de los trabajos se centra en la lengua escrita, M^a S. Fernández López, “La competencia discursiva” (pp. 43-71). El desarrollo de dicha competencia discursiva permite un desarrollo lingüístico más eficaz que el que se produce al trabajar con estructuras aisladas. Analiza los aspectos del discurso que provocan fallos en el aprendizaje, para sugerir posibles tareas didácticas.

Los planteamientos teóricos también tienen cabida dentro de estas jornadas. J. Ortega Olivares, en su conferencia “Gramática y Comunicación” (pp. 109-119), considera que “quienes han recibido ‘instrucción formal’ se benefician de ello en la comunicación”. El conocimiento consciente de algunos aspectos gramaticales de la lengua que aprenden sirve para mejorar sus productos comunicativos. Defiende, así pues, la monitorización.

Por su parte, J. Zanón & S. Estaire en “Significado y sentido en el enfoque comunicativo. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español” (pp. 167-174) presentan “una guía de entrada en su sistema de trabajo dentro del Ec <Enfoque Comunicativo> denominado ‘Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas’”, un marco para el diseño de unidades didácticas mediante tareas, y remitan en todo momento al desarrollo completo de la propuesta presentada por ambos en 1990 (Estaire, S. & Zanón, J., “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 1990).

M^a V. Romero presenta “La enseñanza del vocabulario” (pp. 151-166). Se plantea en primer lugar la selección del léxico que se ha de enseñar para centrarse después en el método de aprendizaje, espontáneo (en el que el mayor problema lo constituye la propiedad de las palabras) o sistematizado, esto es, estudio de los recursos léxicos del español actual (sufijos, prefijos, etc.), vocabulario por áreas, etc.

El trabajo de A. Garrido y S. Montesa “La literatura en la enseñanza de español para extranjeros” (pp. 73-83) plantea las dificultades teóricas y prácticas de hablar de texto literario en la enseñanza de una segunda lengua, pues los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales; proponen métodos de explotación de las riquezas del vocabulario, basándose en las definiciones de los alumnos comparadas con las de los diccionarios al uso.

B. Llovet y K. Grötsch, “Las Navas-Español con fines específicos y estrategias” (pp. 85-97), analizan las diferentes fases en la historia de la enseñanza de lenguajes específicos y consideran que el enfoque más apropiado es aquel en el que todas las decisiones, tanto del contexto como del método, estén basadas en las razones del aprendizaje para aprender.

Podemos destacar, tras el análisis realizado, la importancia que entre los investigadores de la didáctica de ELE tiene la lengua hablada. Habría que resaltar el método de la dramatización en clase, defendido en varias ocasiones en las Jornadas. Se intenta resolver temas como el de la evaluación de la lengua hablada, de gran complejidad, o la didáctica del vocabulario. Hay planteamientos teóricos de diversa índole como la defensa de la monitorización, el enfoque por tareas o la competencia discursiva. Los diferentes trabajos presentados nos muestran que el campo de la investigación está abierto y todavía queda mucho por hacer para que las clases de ELE sean amenas y al mismo tiempo provechosas.

Paola BERTOCCHINI, Edvige COSTANZO (1989). Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs des langues. Paris, Hachette, Coll. F., 207 pp.

Carmen Guillén Díaz

Obra en colaboración que responde a la preocupación de sus autores, profesores ambos de francés en Italia, que vienen participando desde hace diez años en el proyecto de formación de profesores de lenguas extranjeras puesto en marcha por el Ministerio de Educación de este país.

Han hecho tangible aquí el resultado de su reflexión sobre las posibilidades de autoformación, convencidos —por su experiencia— de que la formación continua no “llega” a todos los profesores implicados, los cuales se encuentran en buena parte “desprovistos” —instrumental y funcionalmente hablando— en su actividad pedagógica.

El volumen inicia la nueva serie “Autoformación” de la colección F. de Hachette, con el objetivo prioritario de proporcionar a los profesores de lenguas y a los futuros profesores en formación inicial, por una parte, las claves para abordar de forma conveniente la didáctica de las lenguas, las teorías, las nuevas tecnologías, y por otra, los instrumentos de análisis de documentos, sugerencias de actividades, ejercicios para el aula y pistas “pour aller plus loin”.

Ha sido concebida pues esta obra como lugar de referencias concretas, como instrumento de autoformación y autoevaluación para el profesor en activo, aislado, y/o de autoformación asistida para la formación inicial; instrumento que haga permeable la teoría a la práctica, que permita las deseadas interacciones entre un “saber” necesario y un “saber-hacer” eficaz, por cuanto que se nos muestra como fuente de trabajos auto-dirigidos, de prácticas realistas y realizables a descubrir y experimentar, tal y como expresa en el Prefacio Sophie Moirand, que dirige la colección.

Para todo ello los autores estructuran el libro en cuatro grandes partes, bajo los epígrafes: “*Situations de classe*”, “*Avec le temps... la didactique des langues*”, “*Les pratiques de classe*” y “*Evaluer, analyser, programmer*”, de las que expresamente se indica que la primera y segunda han sido redactadas por Edvige Costanzo y la tercera y cuarta por Paola Bertocchini, atendiendo, en el marco de la pedagogía de la comunicación, a las diversas componentes del acto pedagógico: el ámbito de los conocimientos, de las competencias, el plano de las relaciones y funciones en el aula.

La ausencia de progresión sistemática no es aquí un índice de falta de rigor científico, precisamente porque es al lector a quien corresponde tanto identificar sus propias necesidades —para lo cual los autores proponen una ficha de autoevaluación, pp. 204-205— como trazar su itinerario a partir de las nociones clave consignadas en el Index, p. 207.

Cada epígrafe se articula en módulos temáticos, tales como: el grupo, el aprendizaje, el oral, la civilización, análisis de manuales, etc., cuya orientación y esquema

de desarrollo se repiten sirviendo a los objetivos enunciados en primer lugar mediante distintas rúbricas, a saber: *Sensibilización y Comprensión de un documento*, que guían el acceso a los aspectos teóricos; Documentos que contienen aquellos textos escogidos con carácter ilustrativo y generadores de actividades puntuales; *Pour faire le point* que permite de forma individual o en grupo tomar conciencia de los conocimientos que se poseen; aunque, podemos decir que se resuelven éstas quizá de forma un poco simplista, con actividades no demasiado diferenciadas para unas y otras, recurriendo con frecuencia a breves cuestionarios a los que responder verdadero o falso. Por último, la rúbrica *Pour la classe* propone aplicaciones y sugiere prácticas a realizar y experimentar.

Básicamente los autores utilizan como material un corpus importante —unos ochenta y cinco textos— que, bajo forma de “citations”, “extraits” o “collages”, han sido tomados de los artículos de la revista *Le Français dans le Monde* —entre los números 121 y 196—; recurso que se justifica sucintamente desde el Prefacio. Junto a ellos, aparecen otros documentos como: esquemas, páginas de manuales, fichas de trabajo —unos veinticinco—, que en conjunto confieren quizá una excesiva densidad a cada página.

La contextualización y datos referenciales de todo este material se han llevado hasta sus últimos detalles.

Se completa el volumen con unas páginas de “*Solutions*” a las actividades propuestas en cada rúbrica, (pp. 197-203), así como con unas referencias bibliográficas bajo el prometedor epígrafe “*Pour aller plus loin...*”, si bien éstas parecen escasas para el objetivo que les ocupa y se limitan —en su mayor parte— a aquellas escritas por colaboradores de la revista *Le Français dans le Monde*, (p. 206).

En todo caso, los posibles itinerarios que permite el manual tienen asegurada la coherencia, la orientación y la adecuación de los textos a cada aspecto puntual abordado.

Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas. Nº 1, Junho 1991.
Ed. Escola Superior de Educação de Santarém.

Carmen Guillén Díaz

Nos encontramos ante una nueva revista, concebida en el ámbito científico de la Universidad de Portugal, y consagrada a la Didáctica de las Lenguas.

Feliz iniciativa que, bajo la dirección de María Clara Ferrão Tavares y afín a “Études de Linguistique Appliquée”, surge en el marco de la disciplina Didáctica de las Lenguas y las Culturas, con el objetivo de ser vehículo de reflexión para la comunidad de investigadores, tal y como expresa en su Editorial el Presidente Fundador, Santana Castilho.

Se trata de permitir el diálogo entre investigadores, formadores y profesores de diferentes lenguas, en la misma idea de Robert Galisson (1986): la de reagrupar los conocimientos y constituir una fuerza de presión única. Y, en este sentido, el título de la revista “Intercompreensão” ya es un claro índice de este sutil, ambicioso y por qué no legítimo objetivo, sin que las diferentes lenguas en las que aparecen y aparezcan los artículos constituyan un obstáculo para esa intercomprensión.

Este primer número, sin una temática específica —(aunque sí está prevista para números sucesivos)— y con una tirada de mil ejemplares, presenta a la vez unidad y diversidad. Unidad por cuanto que refleja la voluntad de favorecer la interacción entre colaboradores de diferentes países y lenguas, y diversidad, por cuanto que presenta líneas de investigación y formación diferentes. Si bien a todas las colaboraciones subyace la idea de que en el marco de la Didáctica de la Lenguas, la evolución se deberá realizar por la investigación, la conceptualización y la intervención.

El primer artículo, del total de siete que vienen a configurar este volumen, corresponde a Robert Galisson, quien bajo el título: “Où en va la Didactique du Français Langue Étrangère?” presenta el texto de su comunicación en el Congresso da Associação de Professores de Francês (Lisboa, septiembre 1990) en el que da cuenta de su “evolución” conceptual en torno a la disciplina que se ocupa de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: “transversalidad” de una Didactología/Didáctica de las Lenguas y las Culturas, —siglas D/DLC—, basada en el profesionalismo y la creatividad de los investigadores, frente a la “especificidad” de las Didácticas de cada lengua enseñada en particular. Reflexión ésta que expuso igualmente en el I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Sevilla, Diciembre 1990) y publicada en “Études de Linguistique Appliquée” (nº79).

Su convicción le lleva a abordar la “institucionalización”, la legitimidad, la autonomía de la disciplina desde la construcción de un marco conceptual de referencia, que articula en dos ejes: un eje horizontal de modos operativos, y un eje vertical de categorías educativas en torno a las componentes de toda situación pedagógica, (SOMA), para lo cual, sigue los trabajos de Cl. Germain, R. Legendre y H.H. Stern. Aborda

igualmente dos hechos que califica de gran importancia: la nueva ola cognitiva y el nuevo perfil del profesor.

Carl James (University of Wales), con su artículo: "Practice in Practice", desde la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras para la que propone cinco principios directores, analiza las diferencias y analogías entre la práctica de enseñanza y la enseñanza de la práctica. Hace hincapié en que el valor de las prácticas reside en su utilización apropiada.

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro) pone de relieve en: "A Leitura como Meio de Desenvolvimento Lingüístico" las potencialidades del alumno-lector, la función del profesor en el desarrollo de esas potencialidades y las implicaciones de la lectura para la didáctica de la lengua extranjera. Expone tres modelos de lectura: "descendente", "ascendente" e "interactivo" y propone y analiza una actividad didáctica de lectura a partir de un documento auténtico. Todo lo cual se acompaña de una abundante bibliografía y notas de referencias también numerosas.

Robert Bouchard (C.D.F./ U. Stendhal-Granoble III) con el artículo titulado: "Didactique des Disciplines et Typologie des discours: Types de Tension et Types de Discours Pédagogiques" da cuenta del problema de las tipologías de textos y de discursos, y formula su hipótesis a este respecto, bajo un ángulo nuevo "más cognitivo", utilizando la noción de J.P. Bronckart de "tensión discursiva" y los tres conceptos de: "discurso", "interacción" y "narración" en sus interrelaciones, para y en una situación comunicativa global.

María Emilia Ricardo Marques (Universidade Nova de Lisboa) con el objetivo implícito de indagar la identidad epistemológica de la disciplina, analiza en su artículo: "O Ensino do Francês, Língua Estrangeira. Abordagem Diacrónica" cien años —entre 1836 y 1936— de historia de la enseñanza del Francés lengua extranjera en Portugal, sus paradigmas y perspectivas. Importante contribución, en la línea de los trabajos promovidos desde la reciente Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde (SIHFLES).

María Estela Brisk (Boston University) bajo el título: "Second Language Learning and Teaching Can Be Fun" presenta tres conceptos de base de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, a saber: enseñanza funcional, aprendizaje como proceso y actividades de grupo. Auguramos una amplia proyección y un fructuoso futuro a este esfuerzo de valiosa concepción y excelentes resultados. Incluye estrategias específicas para el aula, centradas especialmente en el escrito y la lectura. Todo ello en función siempre de los intereses de los alumnos.

Cierra este número María Clara Ferrão Tavares (Escola Superior de Educação de Santarém) con su colaboración: "Formes Non Verbales d'Expression et Didactiques Non Conventionnelles" en la línea de sus investigaciones sobre los comportamientos no verbales de los profesores de francés lengua extranjera. Pone de relieve las características y puntos comunes de los enfoques pedagógicos denominados "Silent Way", "Community Language Learning" y "Suggestopédie" que consideran prioritario el cómo y el porqué, tendiendo al desarrollo global del individuo, y en los que la comunicación no verbal desempeña un papel fundamental en la relación pedagógica y se utiliza de forma intencional. Su interés reside en las posibilidades de integración de las aportaciones de estos enfoques no convencionales en situaciones institucionales de aprendizaje.

Hispania, Vol. 74, n° 4, diciembre 1991. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), EEUU.

Estelle Irizarry

Durante tres cuartos de siglo *Hispania*, la revista de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués, ha publicado más de 5.000 artículos en literatura, lingüística, y pedagogía. La reciben en los meses de marzo, mayo, septiembre y diciembre los más de 13.000 miembros de la Asociación, que residen en los Estados Unidos, Puerto Rico, España y Latinoamérica. El contenido de cada número, que suele constar de unas 300 páginas, es diverso para reflejar los varios campos dentro de los estudios hispánicos de los profesores que integran la Asociación. La revista, que publica artículos en inglés, español y portugués, está organizada en tres secciones. La primera comprende estudios sobre literatura y lengua y una amplia sección de reseñas de libros. La segunda publica anuncios y comunicaciones de la Asociación y sus capítulos, noticias profesionales (premios, congresos, y otras actividades) y noticias del mundo hispánico y luso-brasileño. La tercera publica artículos bajo la rúbrica de "departamentos" especializados en torno a la lingüística teórica y aplicada, la pedagogía en todos los niveles, y el uso de la tecnología y los ordenadores.

Los artículos sobre las letras españolas e hispanoamericanas en el número que corresponde al mes de diciembre de 1991, con la excepción de un trabajo de Mary Jane Kelley sobre narrativa, milagros y salvación en *Milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo, son de literatura moderna. Armand F. Baker escribe sobre el Dios de Miguel de Unamuno, con atención particular al rechazo del panteísmo y la evolución de la conciencia. La microhistoria y Cataluña en una novela de Mercé Rodoreda es el tema de un ensayo de Gonzalo Navajas y en otro, Carolyn Morrow analiza transgresión y carnaval en *Ultimas tardes con Teresa*, con referencia a las teorías de Mikhail Bakhtin. En literatura hispanoamericana, Alexandrino E. Severino estudia el papel del lector-destinatario dentro del texto de la novela *Al filo del agua*, del autor mejicano Agustín Yáñez, Cynthia Duncan considera el lenguaje en la comunicación entre las clases sociales en textos representativos de los autores mejicanos Rosario Castellanos y José Revueltas, y Robert DiAntonio traza el tema del Holocausto en la ficción contemporánea del Brasil. Dos artículos consideran temas literarios más generales. Elena M. de Jongh resalta tendencias significativas en la poesía española de los ochenta en su ensayo "Hacia una estética postnovísima: neoculturalismo, metapoesía e intimismo." Joan Lipman Brown propone un acercamiento socio-cultural a la literatura hispánica escrita por mujeres, con referencia particular a textos de escritoras españolas e hispanoamericanas traducidos al inglés.

En el campo de la lingüística teórica, Arnulfo G. Ramírez presenta un estudio sociolingüístico del uso del español entre adolescentes bilingües de los Estados Unidos, basándose en las contestaciones a un cuestionario que repartió a 549 adolescentes hispanos. Alfredo Torrejón ofrece una tipología y descripción de las fórmulas de tratamiento—el usted, voseo y tuteo—en el español de Chile, de acuerdo a determinadas

situaciones interpersonales y sociales. En la lingüística aplicada, Joseph A. Wieczorek propone una organización para caracterizar la morfología de verbos dentro de la Gramática Natural Generativa, señalando las implicaciones de esta clasificación de verbos para la pedagogía.

Nueve artículos que versan sobre la pedagogía en todos los niveles de enseñanza, desde la escuela elemental hasta la universitaria. Un trabajo de Gladys C. Lipton repasa programas para el aprendizaje de lenguas en la escuela elemental con miras al año 2000. En el departamento de pedagogía secundaria, David H. Darst informa sobre el uso de materiales de video en el salón de clase y David C. Alley describe métodos para enseñar pronunciación. El departamento de pedagogía universitaria presenta un artículo de Christina Makara que informa sobre una investigación de turnos discursivos en hablantes nativos y no nativos y en otro ensayo Frank B. Brooks propone tareas y estrategias para fomentar la interacción discursiva en cursos de conversación.

Este número de Hispania es especialmente rico en artículos sobre el uso del ordenador en el análisis literario y en la enseñanza. Ned J. Davison expone ideas innovadoras que vinculan el concepto de la literatura como "hipertexto" electrónico con Borges, la crítica y la investigación literaria. Estelle Irizarry presenta un análisis realizado por ordenador de un corpus de 27 novelas de Benito Pérez Galdós escritas durante un período de 39 años, que revela variación en los rasgos estilísticos examinados. Richard A. Raschio describe programas de ordenador desarrollados en la Universidad de Minnesota para ayudar al estudiante a leer en un segundo idioma. Robert J. Kahn expone consideraciones metodológicas en la producción de logicales eficaces para la enseñanza de lengua. El departamento de cómputo reproduce en cada número de Hispania un esquema de signos desarrollados por Mark Larsen para marcar acentos y la tilde para hacer posible la transmisión del español y portugués por las redes de comunicación electrónica.

La sección de reseñas, preparada por Janet Pérez, incluye en este número informes críticos sobre quince libros que estudian literatura peninsular, dieciséis libros sobre temas latinoamericanos, seis libros de lingüística y pedagogía y cuatro libros traducidos al inglés.

Una revista por su formato y un libro por su volumen, Hispania ofrece a sus lectores un amplio y variado menú de lecturas en los campos de la literatura, la lingüística y la pedagogía.