

Studies in Philology

LINGUISTICS, LITERATURE
AND CULTURAL STUDIES
IN MODERN LANGUAGES

Edited by

Gema Alcaraz Mármol and
M^a Mar Jiménez-Cervantes Arnao

Studies in Philology

Studies in Philology:
Linguistics, Literature and Cultural Studies
in Modern Languages

Edited by

Gema Alcaraz Mármol
and M^a Mar Jiménez-Cervantes Arnao

CAMBRIDGE
SCHOLARS

P U B L I S H I N G

Studies in Philology: Linguistics, Literature and Cultural Studies in Modern Languages
Edited by Gema Alcaraz Mármol and M^a Mar Jiménez-Cervantes Arnao

This book first published 2014

Cambridge Scholars Publishing

12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, NE6 2XX, UK

British Library Cataloguing in Publication Data
A catalogue record for this book is available from the British Library

Copyright © 2014 by Gema Alcaraz Mármol, M^a Mar Jiménez-Cervantes Arnao and contributors

All rights for this book reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the copyright owner.

ISBN (10): 1-4438-6209-6, ISBN (13): 978-1-4438-6209-7

TABLE OF CONTENTS

List of Figures.....	ix
List of Tables	xi
Introduction	xiii

Part I: Linguistics

Section A: Language Teaching and Learning

Chapter One.....	5
Didáctica de la Lengua Primera, Segunda y Extranjera: Esbozo Contrastivo y Nuevos Enfoques en el Área Carlos González Di Pierro	
Chapter Two	17
El Enfoque Traductológico Aplicado a la Enseñanza de Segundas Lenguas: Comparando dos Sistemas Lingüísticos Afines (Español-Italiano) Giuseppe Trovato	
Chapter Three	35
Las Adaptaciones Curriculares de Lengua Española para Alumnos Inmigrantes como Individualización de la Enseñanza Dimitrinka G. Nikleva and Marcin Sosinski	
Chapter Four	51
From Terminology to Ontology in LSP Teaching: Sports Domain in Intercultural Communication Alessandra Fazio	
Chapter Five	67
La Variedad Diafásica Electrónica: Propuesta Didáctica para Trabajar la Lengua de Internet en el Aula del Grado de Educación Primaria Celia Berná Sicilia and Lidia Pellicer García	

Chapter Six	83
Aprendizaje Colaborativo con Google Docs y Chat en el Aula de Alemán como Lengua Extranjera Daniela Gil Salom	
Chapter Seven.....	95
L2 Motivation in Spanish University Students: A Pilot Study on the L2 Motivation Self System Imelda Katherine Brady	
Section B: Computational and Corpus Linguistics	
Chapter Eight.....	117
Problemática en el Tratamiento Automático de los Adjetivos Franceses: una Perspectiva Semántico-Pragmática en Lenguaje PROLOG Aránzazu Gil Casadomet	
Chapter Nine.....	133
Un Enfoque para la Implementación de las Relaciones en el Marco de la Gramática del Papel y la Referencia y FunGramKB Diana Hernández Pastor	
Chapter Ten.....	145
Herramientas para una Caracterización Sociolingüística del Español de los Siglos de Oro M. Dolores Jiménez López, M. José Rodríguez Campillo and Anna Corts Curto	
Chapter Eleven	161
Bridging the Gap between Corpus Linguistics and Literature: A Computational Analysis of Charles Dickens' Ways of Saying in <i>Dombey and Son</i> Pablo Ruano San Segundo	
Section C: Translation Studies	
Chapter Twelve.....	175
Language, Culture and Translation: Motion Events in English and Spanish Paula Cifuentes-Férez	

Chapter Thirteen	191
Neología y Moda en Prensa Femenina	
María Mondéjar Fuster and Katarzyna Anna Nowak	

Section D: Other Studies on Linguistics

Chapter Fourteen	209
The American Legal Culture through the U. S. Supreme Court and its Metaphors	
Laura Vegara Fabregat	

Chapter Fifteen	225
Do you Consider the Sound of this Forename Funny? A Contrastive Spanish vs. English Study	
Inmaculada de Jesús Arboleda Guirao	

Chapter Sixteen	239
Methodological Issues in Interlanguage Pragmatics: Some Food for Thought	
Vicente Beltrán-Palanques	

Part II: Literature

Section E: Spanish Literature

Chapter Seventeen	259
<i>El Cuerpo de Guardia: Una Loa que Reflexiona sobre su Propia Representación</i>	
Ismael López Martín	

Chapter Eighteen	271
La Carta Privada en el Grupo del Veintisiete: El Caso de Federico García Lorca	
Guadalupe Nieto Caballero	

Chapter Nineteen	283
Writing in the Shadows: The Female Gothic in Spain	
Clara Pallejá-López	

Chapter Twenty.....	295
Los Blogs como Antologías Literarias	
Basilio Pujante Cascales	

Section F: Angloamerican Literature

Chapter Twenty-One.....	305
Phrenology and Mesmerism in Edgar Allan Poe María Isabel Jiménez González	

Chapter Twenty-Two	315
“It Was a Fearsome Walk”: Genesis and End of Arthur Conan Doyle’s Jurassic Fantasy Antonio José Miralles Pérez	

Chapter Twenty-Three	325
Nella Larsen’s <i>Passing</i> : Cultural Motifs of Passing and the Dislocation of African-American Identity Elvira Jensen-Casado	

Part III: Cultural Studies

Chapter Twenty-Four.....	333
El Vino, la Comida y la Mujer en Refranes y Coplas Populares Pascuala Morote Magán and María José Labrador Piquer	

Chapter Twenty-Five	345
El DREAM Act en Blogs de Latinas: Temas Recurrentes Linda Flores Ohlson	

Chapter Twenty-Six	359
Class and Prejudice: The Mis(s)interpretations of Social Class in Contemporary Britain through the Media Margarita Navarro Pérez	

Contributors.....	371
-------------------	-----

LIST OF FIGURES

4-1. Example of Hyperonymy-Hyponymy relationship	611
4-2. The concept of time	633
9-1. La arquitectura general de la RRG	136
9-2. Arquitectura completa y la interrelación de los tres niveles en FunGramKB	137
11-1. Concordance </>' *ed</>	164
14-1. Linguistic metaphors per group.....	216
15-1. Funny connotations of the Spanish forename Cornelia amongst informants in the metropolitan district of Murcia	230
15-2. Funny connotations of the English forename Crispin amongst informants in the metropolitan district of Leeds	230
15-3. Funny connotations of the Spanish forename Crispín amongst informants in the metropolitan district of Murcia	231
15-4. Funny connotations of the English forename Crispin amongst informants in the metropolitan district of Leeds	232
21-1. Selby, 1993	307
21-2. Wells, 1871	307
21-3. The Founder of Phrenology, n. d.	308
21-4. Mesmeric healing, 2012	309
21-5. Leigh, 1906	313

LIST OF TABLES

3-1. Comparación entre las provincias andaluzas respecto a la formación en español como lengua extranjera como requisito para el puesto de ATAL. Curso 2013/2014.....	39
4-1. Comparison between traditional terminology and new trends from a critical viewpoint (adapted from Temmermann, 2000: 16)	56
5-1. Rasgos definitorios del registro electrónico.	71
5-2. Ficha de la actividad en <i>Google Drive</i>	75
5-3. Criterios de calificación de la actividad en <i>Google Drive</i>	78
6-1. Resultados encuesta inicial.....	92
6-2. Frecuencia del uso del chat en el grupo B	92
7-1. Scales of the Motivation Factors Questionnaire, Spain.....	102
7-2. Distribution of sample in state and private Universities.....	104
7-3. Internal reliability of the pilot study scales	105
7-4. The ideal self scale	106
7-5. “Ought self” scale analysis.....	107
7-6. Inter-Item Correlation Matrix.....	108
7-7. Varimax rotation of 3 factor solution for <i>Instrumentality prevention</i> and “ought self” scales	110
7-8. Varimax rotation of two factor solution for <i>instrumentality prevention</i> and “ought self” scales	111
9-1. Resumen de algunos de los sentidos descritos para la preposición “in”.....	141
10-1. Roles, niveles lingüísticos y sociolectos de los personajes	151
10-2. Tipología y cantidad de informantes. Número versos analizados .	151
10-3. Distribución tipología oracional por clase social y por sexo	152
10-4. Distribución tipología oracional cruzando los factores clase social y sexo.....	153
10-5. Distribución clases de palabras cruzando los factores clase social y sexo.....	154
10-6. Distribución clases de palabras por clase social y por sexo	154
11-1. Speech verbs in <i>Dombey and Son</i>	165
11-2. Speech verbs introducing Mrs. Skewton’s speech acts.....	166
11-3. Speech verbs introducing Mrs. Skewton’s speech acts in chapter twenty-six.....	171

12-1. Translation strategies for motion events (adapted from Ibarretxe-Antuñano and Filipović (2013)).....	182
14-1. Based on Séroussi (1998:97) and Hartman <i>et al.</i> (2004:xi).....	211
14-2. Category summary	213
14-3. Keywords used in metaphorical sense.....	217

INTRODUCTION

Scholars have traditionally focused on one of the three main disciplines that constitute philological studies, namely Linguistics, Literature and Cultural Studies, according to individual likes or preferences. However, the present work conceives these three disciplines interwovenly, as connected parts of a whole.

The work targets Modern Language scholars in general, endeavouring the study of a language in a broad sense, from the point of view of linguistics, literature or cultural studies. Accordingly, this book adopts a transdisciplinary viewpoint. In other words, transdisciplinarity is understood as a holistic learning activity which goes beyond, but does not ignore the traditional sections in which knowledge is divided. It is assumed that objects transcend one single area, they being plural in nature. The aim is to be aware of the limits of each discipline, but seeing beyond these conventional limits. We believe that understanding is best furthered by open discussion. In fact, many of the studies that this volume contains are middle ground between two disciplines.

According to the *Merriam Webster Dictionary*¹, Philology can be defined as “the study of human speech especially as the vehicle of literature and as a field of study that sheds light on cultural history”. In the technological world we live in, Philologies seem to have lost their relevance within the scientific scope. However, Philological studies can contribute to society by providing insights into communication and human relationships, which, at the same time, lead to a better understanding of our world.

Nowadays, borders are more and more porous and new disciplines emerge which, for instance, are midway between linguistics and literature. This is the case of Text Linguistics or Discourse Analysis. We should not forget the close relationship between literature and Cultural Studies. In fact, many studies on culture are based on literary productions. Culture can be considered, thus, as a social product, and it is through these products that culture itself can be reached. That is why we can state that communication is necessarily influenced by the interlocutors’ cultural framework. In terms of the links between language and culture, critics

¹ Merriam Webster Dictionary (www.merriam-webster.com).

such as Storey² hold that culture is a “realised signifying system” (2010: 4).

The word is the bridging element that connects the three disciplines, and consequently, it can be explored from different perspectives. In Linguistics, the word is considered the object of study; in the case of Literature, it transmits the author’s ideas; for Cultural Studies, the word is an instantiation of the “particular way of life” (Williams, 2001)³ of a group of people.

De Beaugrande holds that “whereas the object of linguistics was the language (Saussure’s *langue*) as an abstract system, the object of literary studies was the literary text as a concrete artefact” (De Beaugrande, 1993: 424)⁴. This shows an explicit contrast which entails an implicit contact. De Beaugrand continues: “language can only be inferred from a corpus of texts” (*ibid.*), and at the same time literary texts are a reflection of its language.

The volume samples the actual research trends that are found in the broad area of modern Philology, paying attention to the three main areas of study: Linguistics, Literature and Cultural Studies. At the same time, these areas are divided into sections. The four sections in Linguistics are Language teaching and learning, Computational and Corpus Linguistics, Translation Studies, and other studies which include Phonetics, jargon studies and Pragmatics. The relevant number of contributions in Language teaching and learning shows that this line of research is still one of the main interests for scholars. However, nowadays, Computational and Corpus Linguistics is gaining importance. The second part of the volume includes Literature sections where studies about Spanish and Angloamerican literature are found. These sections show how actual literary trends focus not just on diachronic literature studies but they also deal with the latest means of publication on the Internet. Finally, the Cultural Studies section offers works about British, American and Spanish popular culture.

²Storey, J. (2010). *Culture and Power in Cultural Studies. The politics of Signification*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

³Williams, R. (2001). *The Long Revolution*. Hertfordshire: Encore Editions.

⁴De Beaugrande, R. (1993). Closing the gap between linguistics and literary study: Discourse analysis and literary theory. *Journal of Advanced Composition*, 13, 2: 423-448.

PART I

LINGUISTICS

SECTION A

LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

CHAPTER ONE

DIDÁCTICA DE LA LENGUA PRIMERA, SEGUNDA Y EXTRANJERA: ESBOZO CONTRASTIVO Y NUEVOS ENFOQUES EN EL ÁREA

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO

Introducción

Los estudios e investigaciones realizados sobre Didáctica de las Lenguas se caracterizan por estar en constante evolución (como ocurre con muchas otras áreas del conocimiento), debido fundamentalmente a que la concepción de cómo debe ser enseñada y aprendida una lengua, encierra un gran número de vertientes, de caminos, de disyuntivas y, por supuesto, de variables metodológicas, lo cual ha hecho que si revisamos la teoría y la literatura sobre este tema, encontraremos una realidad bastante compleja.

En primer lugar, hablar de didáctica de la lengua es tener que discriminar claramente la conceptualización de los términos subyacentes a esta disciplina, comenzando por la distinción entre lo que es una lengua uno (L1) o lengua materna (LM), una lengua dos (L2) y una lengua extranjera (LE). De una vez adelantamos que, para efectos de este artículo, tomaremos los términos L2 y LE como sinónimos aun y cuando sabemos que hay investigaciones y teorías que las distinguen. Sin embargo, si reducimos dichas diferencias a la que señala que la L2 será aquella lengua que se adquiere casi de la misma manera en que lo hicimos con nuestra lengua materna, en un entorno natural y no formal, mientras que la LE es la que se aprende en el aula, de manera reglada, entonces insistimos en la conveniencia de tomarlas como lo mismo, ya que lo que nos interesa es reflexionar sobre las investigaciones que relacionan (ya sea de manera

incluyente como excluyente) la enseñanza de la lengua en uno u otro entorno.

De igual manera, hay que entender bien los presupuestos de la didáctica en relación a la enseñanza-aprendizaje, pero en el caso de las lenguas debemos también comprender en qué momento una lengua se adquiere o se aprende, como señala Vez Jeremías (2000), es necesario desmarcarnos de la noción (inocente) de que el individuo deja de adquirir cuando se encuentra en la disposición de aprender. Y todavía se vuelve más complicado teorizar sobre ello, cuando entran en juego situaciones como el contexto de inmersión, el bilingüismo, la diglosia, las lenguas en contacto, la convivencia de lenguas indígenas con lenguas mayoritarias no indígenas, por no mencionar los factores pragmáticos y socioculturales que rodean el estudio de una determinada lengua. Un último problema de conceptualización, para el caso que nos ocupa, está constituido por los estudios referentes a la didáctica de la LM ya que por un lado están los que se refieren a la adquisición y evolución del lenguaje y de la lengua (Rojas Nieto y Jackson-Maldonado (eds.), 2011; Luque y Vila, 1990; Pérez-Pereira, 1988), más propios de la Psicolingüística y, por el otro, los que entienden por didáctica de L1 los métodos, técnicas y estrategias que la práctica docente establece para toda la concepción estructural de una lengua (en este caso, el español) en los niveles escolares que van desde la educación primaria hasta la universidad (Flores Treviño, 2012).

El presente trabajo pretende establecer una reflexión, a partir de los más recientes enfoques sobre la didáctica de las lenguas, sobre hasta qué punto nos encontramos en una situación de convergencia metodológica, donde las aproximaciones sobre pragmática, análisis del discurso y lingüística textual tienen plena aplicabilidad en las teorías sobre enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Para ello, es imprescindible analizar lo que se ha dicho sobre elementos cognitivos y factores que condicionan la adquisición y el aprendizaje de unas y otras. Profundizaremos un poco más en los factores condicionantes porque resultan más representativos en el aspecto metodológico y podemos obtener semejanzas y diferencias más claras sobre este objeto de estudio. Lo anterior para destacar, en las conclusiones, la necesidad de que estas investigaciones vayan de la mano, descubriendo las múltiples ventajas que tiene para el usuario (aprendiz, tanto de L1 como de L2/LE) el buscar puntos de unión en las estrategias para lograr una mayor competencia comunicativa, pero también discursiva, gramatical, léxica, intercultural y pragmática.

Marco teórico

Más que la descripción del estado de la cuestión, en este apartado haremos un breve recorrido histórico, siempre con el afán de poner en contexto la investigación de donde se desprende este trabajo, de los principales estudios en que se han visto inmiscuidas las teorías sobre didáctica de la L1 y las de la L2/LE, las cuales, como ya lo señalé anteriormente, van desde una estrecha relación y común acuerdo de que ambas se complementan, hasta la pretendida independencia y autonomía de las mismas. Ya desde el inicio de la segunda mitad del siglo pasado, varios estudiosos esbozaron la llamada *hipótesis del análisis contrastivo* (Fries, 1945; Lado, 1957), retomada más adelante por Wardhaugh (1970), que en esencia intentaba obtener la respuesta a muchos de los supuestos que entran en juego en la enseñanza de la L2, a través de la comparación con lo que ocurre cuando el individuo adquiere su propia lengua. Esto llevó también a hacer lo contrario, con lo que se pone de manifiesto la relación bidireccional de estos trabajos. No se hizo esperar la respuesta a estas aseveraciones con una serie de estudios que tomaron como objeto de análisis la similitud o diferencia entre la L1 y la L2, entre cuyos autores destacan Stockwell y Bowen (1965) y Carroll (1965). La pretensión aquí era volver a plantear que cada una necesitaba de una metodología diferente. La siguiente década se caracterizó por intentar dar respuesta a la relación entre L1 y L2 a través de estudios hechos con infantes, es decir, analizar a niños que por cuestiones socio-culturales aprendían desde pequeños una segunda lengua, centrándose primero en las diferentes combinaciones de lenguas (Ervin-Tripp, 1974) pero también en lo que sucedía con este aprendizaje o adquisición en las diferentes etapas de desarrollo de niños y adultos en igualdad de exposición a la segunda lengua (Hatch, 1978).

Durante esta prolífica etapa de la evolución de la didáctica de las lenguas (como bien sabemos nos encontrábamos en plena era de la configuración de los enfoques comunicativos), surgen una serie de interesantes teorías buscando establecer la relación entre L1 y L2/LE y su metodología, algunas de las cuales siguen vigentes en nuestros días debido a que son tomadas como punto de partida para numerosos estudios. Entre las más citadas están la reacción contra el imputar los errores de la L2 a la L1 (Dulay y Burt, 1974); la teoría sobre el *análisis de los errores* (Richards, 1974) que daría origen a otra de las grandes discusiones en la materia: la de la pedagogía del error. La todavía actual teoría de la *interlengua* (Selinker, 1972); pocos años más tarde nos encontramos con

estudios sobre interferencia y transferencia negativa entre L1 y L2 (Broselow, 1984; Broselow, Hurtig y Ringen, 1987).

Como podemos observar, esta breve selección de estudios e investigaciones tienen como común denominador el pretender relacionar (algunas con carácter unificador y otras más bien de manera excluyente) las investigaciones sobre la didáctica de las lenguas y, sobre todo, buscar las respuestas adecuadas al cúmulo de interrogantes que surgían (y siguen surgiendo) cada vez que intentamos encontrar el mejor camino para que el alumnado consiga la tan ansiada competencia para desenvolverse adecuadamente en la interacción comunicativa, tanto en su propia lengua como cuando aprende una segunda o extranjera.

Actualidad sobre la didáctica de L1, L2/LE

Muy recientemente Mendoza Fillola (2011, p. 37), teorizando sobre el estado que guarda la investigación en didáctica de primeras lenguas, establece que el “habitual espacio entre primeras lenguas y lenguas extranjeras se está modificando”, porque la propia configuración del mundo, los diferentes contextos y los estudios sobre pragmática han venido a dar un importante giro a determinadas orientaciones como la de “educación plurilingüe” o “competencia plurilingüe”, debido a que han entrado en una interesante intersección metodológica y conceptual en la que entran en juego supuestos propios de la formación en L1 junto a otros propios de la L2/LE.

Para determinar dónde nos encontramos actualmente en esta materia, retomamos los cuatro ámbitos de la investigación en didáctica de la L1 que propone Coste (1994), y los ponemos en contraste con cinco grandes ámbitos que establece Mendoza (2011), reformulando los que señala Coste y, muy importante, destacando que estos ámbitos son comunes a la investigación sobre didáctica de la L1 y los de la L2/LE. Los cuatro primeros, que nada más enunciamos por razones de espacio y para no salirnos del objetivo que tiene este trabajo, de reflexión teórica con vías de abrir frentes para el debate y para la profundización, son: la lengua descrita, cuyo ámbito se centra en los modelos específicos de los lingüistas; la lengua usada, que consiste en el modelo de los hablantes; la lengua enseñada, determinada por criterios didácticos y la lengua aprendida, que se centra fundamentalmente en los procesos.

En una aproximación mucho más actual, Mendoza Fillola (2011) nos propone cinco, en lugar de cuatro, ámbitos de investigación en la didáctica de las lenguas y, como lo señalé, al investigador le parece conveniente puntualizar que para él, estos ámbitos son comunes a una didáctica de

lenguas maternas, segundas o extranjeras, obviamente cada una adoptando y adaptando lo que le es específicamente útil. Así, habla de la investigación centrada en procesos, la investigación centrada en la metodología, la investigación centrada en los contextos, la investigación centrada en las creencias y la investigación centrada en la valoración crítica.

En resumen, para concluir este apartado, hay que reconocer que no podemos afirmar categóricamente que al área del conocimiento denominada Didáctica de la Lengua, le corresponda un paradigma único y concreto de investigación, incluso la tradicional división entre enfoques cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa, aquí parece convertirse en una dicotomía hasta cierto punto superficial y relativamente aplicable. El trazado del amplio campo de investigación que corresponde a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas pasa por los espacios de las teorías, enfoques, tecnologías y confluye en el marco real y práctico del currículo y de la actividad en el aula.

Puntos de divergencia

No podemos dejar de anotar aquí que existen una serie de características, mismas que autores como Martín (2005) estudian como elementos cognitivos y factores condicionantes, las cuales hacen de la didáctica de la L2/LE un campo de estudio bastante particular. Retomaremos lo anterior más adelante porque ahora resulta pertinente partir de que la investigación en didáctica de segundas lenguas se puede reducir al constante intento de responder tres preguntas fundamentales: ¿cómo se aprende una L2?; ¿por qué hay tanta variación en cuanto a la diversidad y resultados con que los aprendices aprenden una L2? y ¿por qué la mayoría de los aprendices no consiguen dominar a plenitud una L2? Estas tres preguntas las resumió Rod Ellis (1994) a una sola, su conocida *Logic Question in Second Language Acquisition*, y que se suele formular así: ¿por qué bajo circunstancias similares se pueden producir tantas diferencias en el logro final entre quienes aprenden una L2?

Investigaciones posteriores que han intentado contestar estas preguntas, han ido conformando una serie de diferencias entre la adquisición de la LM y el aprendizaje de la LE, distinciones que quizá unas cuantas de ellas nos parezcan obvias, utilizando la sola intuición como docentes e investigadores, pero que están respaldadas por estudios con conclusiones responsables. Entre los principales factores que condicionan el aprendizaje de la L2 están:

- a) El éxito total de la L1 contra el éxito parcial de la L2

- b) Las diferentes necesidades de comunicación en una y otra
- c) El miedo a cometer errores y la ausencia de éste
- d) La necesidad o no de instrucción formal
- e) Los diferentes objetivos y metas que se buscan con el aprendizaje
- f) El aprendizaje de la L2 es planificado y organizado mientras que el de la L1 es espontáneo y no planificado
- g) La retención memorística es más corta en el aprendizaje de la L2
- h) En la L1 el refuerzo es de tipo primario mientras que en la L2 es de tipo secundario
- i) En la L1 primero se adquiere la estructura profunda subyacente y en la L2 ocurre al revés
- j) Según la hipótesis conductista en la L1 se relaciona un estímulo con una respuesta, mientras que en la L2 dos respuestas se asocian con el mismo estímulo.

Por eso consideramos que sigue completamente vigente la reflexión de Titone (1976, p. 13) cuando señala que “el aprendizaje de una nueva lengua está inevitablemente influido por el dominio operante de un aprendizaje lingüístico precedente, el de la lengua materna, pero no es fácil establecer hasta qué punto y en qué formas”.

Martín Martín (2005), antes de proponer sus propias reflexiones acerca de los principales factores que condicionan la enseñanza de una L2 y su relación con los que vienen determinados por la adquisición de la L1, señala que hay que tomar en cuenta los procesos cognitivos que intervienen en una y otra, es decir, analiza brevemente los trabajos que describen (muchos de ellos lo demuestran a través de estudios empíricos) que gran parte de las teorías de adquisición de L1 (conductismo, cognitivismo, innatismo, conexionismo, etc.) sirven de fundamento por definición (*mutatis mutandis*, señala el propio autor) para formular teorías y trabajos de aprendizaje de una L2. Desde reflexiones que sostienen que el innatismo es aplicable al aprendizaje de una L2 (*teoría de la construcción creativa*), otras que defienden la existencia de un orden natural y predecible en el aprendizaje de la L2 (Pienemann, 1998) y más recientemente una crítica hacia ellas de Liceras y Díaz (2000) en la cual los investigadores, aunque sostienen que la gramática no nativa usa un inventario de categorías que se someten a los principios de la Gramática Universal Chomskiana, su adquisición en el caso de los adultos no se da por un proceso de selección de factores desencadenantes parecido al que se propone para la lengua materna.

Muy importante para este análisis sobre los procesos cognitivos inherentes al aprendizaje de la L1 y la L2 es estudiar las investigaciones que se derivan del conocimiento explícito y el implícito de la lingüística,

entendidos como el *continuum* en cuyo primer extremo estaría el conocimiento más controlado y en el otro el más analizado (Bialystock, 1994). Al margen del análisis sobre en qué consisten uno y otro, lo fundamental para el trabajo que nos ocupa es determinar si el conocimiento explícito es útil incluso cuando no se transforma en implícito. Además, más allá de su utilidad, la implicación pedagógica de lo anterior es que si contestamos afirmativamente que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito, entonces necesariamente debemos descubrir cómo se consigue esa transformación. Para autores que no están de acuerdo con dicho trasvase, la causa es la ausencia de contacto (Krashen, 1985; Paradis, 1994) y, por otro lado, hay estudiosos como McLaughlin (1987) o Hulstijn (2002) que opinan que es posible una automatización del conocimiento a través de la práctica y la repetición de ejercicios. Coincidimos con Martín (2005) en que nos encontramos todavía lejos de encontrar una teoría general que explique todos los procesos que subyacen al aprendizaje de una L2, además de cuestionar el empeño de algunos por intentar diseñar una teoría general global con esas características, no solo por lo arduo de dicha tarea, sino hasta por la verdadera aplicabilidad que ello tendría.

Hasta aquí lo relacionado con los procesos cognitivos. Para completar este análisis teórico-contrastivo nos resta ahondar un poco en los llamados factores o elementos que condicionan el aprendizaje de una L2, en relación a lo que ocurre con la L1, factores estrechamente ligados a una teoría didáctica general que iremos circunscribiendo, de manera deductiva, al caso que nos ocupa. Sabedores de la amplitud que conlleva buscar respuestas sobre intentar encontrar (y sobre todo sistematizar) el gran número de factores que intervienen en cualquier proceso de aprendizaje (que en las investigaciones de las disciplinas se van convirtiendo en constructos, variables, hipótesis, preguntas de investigación), dado su elevado número, lo difícil de su medición, lo complicado de los procesos de observación y subjetividad, etc., consideramos conveniente, en el caso de la didáctica de las lenguas, reducir a tres grandes grupos de elementos, siguiendo a Ellis (1994), destacando a su vez, dentro de cada bloque, los que tengan mayor injerencia en el ámbito metodológico. Hablamos de factores externos o sociales, factores derivados del conocimiento previo y factores individuales de quien aprende la lengua. El segundo grupo es el que guarda una relación más estrecha con este artículo, ya que el conocimiento previo (en análisis del discurso, el intertexto, o en didáctica de lenguas extranjeras, la interlengua) se ha convertido en uno de los objetos de estudio más socorridos, como lo veremos a continuación, a la hora de relacionar la didáctica de la L1 y la de la L2/LE. Con todo y eso,

describimos brevemente los otros dos, poniendo mayor atención en los elementos donde se entrecruzan elementos pedagógicos de enseñanza de L1 y de L2/LE.

Como principales factores externos o sociales suelen desarrollarse con más profundidad los relacionados con el contexto y con la situación. Se estudia la relevancia del *input* (Krashen, 1981; Gass y Madden, 1985), el hecho de si éste debe ser auténtico o manipulado de acuerdo a los diferentes niveles del aprendizaje, así como comprensible, comprendido, adaptado y progresivo. De igual forma, como se señaló en la introducción de este trabajo, aquí se tiene que entrar al análisis de aspectos que no suelen ser fáciles de delimitar, como el contexto natural (o situación de inmersión), donde el aprendizaje de la L2 se da de una manera casi igual al de la LM pero con matices como el hecho de que el aprendiz comience su aprendizaje en su comunidad de origen (donde estaría aprendiendo la lengua meta como LE), pero pasado un tiempo se traslade a la comunidad de la lengua que aprende, lo cual haría que concluyera su aprendizaje de dicha lengua como una L2. En este caso nos encontramos con el problema de establecer si se trata realmente de una situación mixta (LM-LE-L2) porque habría entonces que decidir cuánto tiempo y qué nivel de competencia se necesita para que se diga que el estudiante aprendió una lengua como extranjera o segunda.

Los factores individuales, como ocurre con los sociales, no pueden ser vistos de manera completamente autónoma o independiente, pues como señalan (Gass y Selinker, 2001) tantos unos como otros están interrelacionados, frecuentemente un elemento individual va condicionado con otros de carácter sociocultural, motivo por el cual autores como Martín Martín (2005) prefieren llamarlos *influencias no lingüísticas*. Entre los más estudiados están la edad, el sexo, la inteligencia, la aptitud, la motivación, la personalidad. Las últimas tres comenzaron a tener una mayor relevancia en la investigación a raíz del auge de los enfoques comunicativos a partir de los años ochenta del siglo pasado. Como ocurre con los factores sociales, aquí también apreciamos en la gran cantidad de estudios la relación que hay entre didáctica de L1 y L2 con problemas bastante parecidos, por ejemplo con el caso de los factores afectivos (motivación, personalidad, inteligencia o aptitud), donde no es sencillo determinar hasta qué punto lo que sucede con la L1 (estudiado fundamentalmente por la Psicolingüística) pueda tener aplicabilidad y en qué medida en el aprendizaje de la L2. Tomemos como ejemplo lo que se ha investigado sobre la aptitud como factor individual del aprendizaje: para Lighbown y Spada (1999), pasó a ser un elemento irrelevante debido a que, según dichos teóricos, utilizando métodos orientados a la

transmisión del significado, cualquier persona sería capaz de aprender una L2 como lo es para adquirir la L1, siendo la aptitud solamente analizable en los contextos formales de aprendizaje. En contraposición, investigaciones sobre aprendizaje de L1 encontraron diferencias muy importantes en la rapidez con la que adquieren esa L1 los niños, diferencias que se ven reflejadas cuando ya adolescentes aprenden una L2, lo cual hacen con una mayor velocidad que quienes no tuvieron esa misma capacidad desarrollada en L1 (Skehan, 1998).

Finalmente, el conocimiento previo que se tiene a la hora de aprender una L2 es un factor, en nuestro concepto, extremadamente importante, y nos referimos no solamente al lingüístico, sino también a otro tipo de conocimiento que incidirá necesariamente en la habilidad de aprendizaje de la nueva lengua (competencia pragmática, sociocultural o estratégica). En general, cuando hablamos de influencia del conocimiento previo en el aprendizaje de segundas lenguas, nos referimos al fenómeno de la transferencia la cual, como los otros dos bloques de factores analizados previamente, ha sido estudiada con exhaustividad pero con conclusiones muy semejantes, es decir, no podemos enunciar afirmaciones contundentes debido a la complejidad de dicho elemento. La permanente contención (y difícil tarea) de poder determinar en qué grado y en cuáles circunstancias influye el fenómeno de la transferencia en el aprendizaje de la L2, ha llevado a la realización de gran cantidad de investigaciones, donde quizá podamos concluir que el único punto de coincidencia es la afirmación de que no hay duda sobre el hecho de que la lengua materna tiene determinada influencia en el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras y que lo hay que investigar y demostrar es cuánto y cómo influye en los niveles de lengua y en los efectos específicos producidos. Lo anterior refutando las investigaciones que pretendían establecer que la transferencia no tenía ninguna influencia en el aprendizaje de L2 (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Krashen, 1981).

Queremos destacar la enorme importancia que tiene el que numerosas investigaciones empíricas sigan demostrando, sin lugar a dudas, que la L1 es un factor central y de primer orden en el aprendizaje de la L2 debido a que se deriva en una verdadera revolución pedagógica en el aprendizaje de la L2/LE. Las implicaciones metodológicas que tiene el reconocer que aprendemos la L2 a partir de la L1, equivale a los grandes cambios de paradigma que se dieron en las investigaciones de la lingüística teórica del estructuralismo al conductismo, al generativismo y de ahí a los enfoques comunicativos. Por lo mismo, todavía podemos ver cierta reticencia a reconocerlo y, sobre todo, a llevarlo a cabo en las aulas y demás contextos de enseñanza-aprendizaje. Como señala Liceras (1991, p. 25), “no es

posible entender el proceso de aprendizaje de una lengua no nativa sin tener presente el papel de la L1”.

Conclusión

Las teorías sobre la adquisición de la LM se han utilizado en buena medida para comprender los procesos del aprendizaje de la L2 y de la LE. Además, el enfoque de la descripción lingüística puede ofrecer un marco en el cual las tendencias concurrentes en los últimos años encuentren su lugar en una teoría amplia sobre adquisición de segundas lenguas. De ahí que el énfasis en la influencia de la L1 y el énfasis en la presencia de estructuras comunes en la interlengua de hablantes con distinta L1 se podrían estudiar bajo los mismos parámetros.

También es conveniente proponer que podría perfectamente ocurrir lo contrario, es decir, que se pueda abordar la investigación y la didáctica de la L1 a través de las teorías, enfoques y métodos de la L2. Por ello, nuestra postura es que deba haber una relación directa, colaborativa, entre las investigaciones de la lengua, sea ésta primera, segunda o extranjera, como cita Ellen Broselow (1992:239): “Una investigación seria de los hechos relativos a la L2 en el marco de una teoría lingüística rigurosa, beneficiaría no solo al estudio de la adquisición de la L2, sino también a la lingüística teórica”.

Referencias bibliográficas

- Bialystock, E. (1994). Representations and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. En N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 549-569). San Diego: Academic Press.
- Broselow, E. (1984). An investigation of transfer in second language phonology. En IRAL 22. Cambridge, MA. Newbury House (pp. 253-269).
- . (1992). La adquisición de una segunda lengua. En Newmeyer, F. (comp.) *Panorama de la lingüística moderna*. Vol. III. Madrid. Visor (pp. 225-243).
- Broselow, E., Hurtig, R., y Ringen, C. (1987). The perception of second language prosody. En G. Ioup y S. Weinberger (eds.) (1987). *Interlanguage Phonology*. Cambridge, MA. Newbury House (pp. 350-362).
- Carroll, J. (1965). The prediction of success in foreign language learning. En R. Glaser (ed.) (1965). *Training, Research, and Education*, New York: Wiley and Sons.

- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. París: Crédif-Hatier-Didier en A. Mendoza (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI. La investigación en las didácticas específicas*, 29(1), 31-79.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. En *Language Learning* 24 (2) (pp. 253-278).
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language like the first? En *TESOL Quarterly* 8-2 (pp. 11-127).
- Flores Treviño, M. E. (2012). *Lengua española. Nuevas metodologías en la enseñanza*. México: Trillas.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Mi. University of Michigan Press.
- Gass, S. y Madden, C. (eds.) (1985). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Gass, S. y Selinker, L. (2001, 2a. ed.). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Londres. Lawrence Erlbawn Associates, Publishers.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (1978) *Second Language Acquisition: a Book of Readings*. Rowley, MA. Newbury House (pp. 401-475).
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. En *Second Language Research*, 18-3 (pp. 193-223).
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- . (1985). *The Input Hypothesis: Issues, and Implications*. Londres: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Liceras, J. M. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. y Díaz, L. (2000). La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática nativa: a la búsqueda de desencadenantes. En C. Muñoz C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 1-50). Barcelona: Ariel.

- Lighbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford. Oxford University Press.
- Luque, A. y Vila, I. (1990). Desarrollo del lenguaje, en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I*, Madrid, Alianza Editorial (pp. 173-189).
- Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez, J. y I. Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL Ediciones.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Londres. Edward Arnold.
- Mendoza, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI. La investigación en las didácticas específicas*, 29(1), 31-79.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. En N. Ellis (ed.) (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego. Academic Press (pp. 393-419).
- Pérez Pereira, M. (1988). La atención a los factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje. *Estudios de Psicología* 33-34 (pp. 449-472).
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam. John Benjamins.
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres. Longman.
- Rojas Nieto, C. y Jackson Maldonado, D. (2011). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *IRAL* 10:3. Cambridge, MA. Newbury House (pp. 209-231).
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R. y Bowen, D. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. En *TESOL Quarterly* 4 (pp. 123-130).

CHAPTER TWO

EL ENFOQUE TRADUCTOLÓGICO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS: COMPARANDO DOS SISTEMAS LINGÜÍSTICOS AFINES (ESPAÑOL-ITALIANO)

GIUSEPPE TROVATO

Introducción

Es bien sabido que la didáctica de lenguas extranjeras ha atravesado por numerosas etapas, que han marcado su evolución hasta el día de hoy. Uno de los momentos más paradigmáticos en el marco de la didáctica fue representado por la adopción del llamado “método de gramática y traducción”, que ha caracterizado la formación de la mayoría de los docentes de lenguas extranjeras que llevan a cabo la didáctica hoy en día. Dicho método se planteaba el estudio de la lengua extranjera a través de una batería de tareas en las que primaban aspectos típicos de la lengua escrita y literaria.

Con el paso del tiempo, sin embargo, hemos asistido a cambios de gran envergadura en el escenario didáctico, lo que ha favorecido el desarrollo y la aplicación de métodos y enfoques didácticos sin duda más innovadores y, en cierto sentido, más eficaces¹.

¹ Para una disertación más exhaustiva sobre los métodos y enfoques que han marcado la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras, remitimos a Sánchez (2009).

Breve revisión del “método de gramática y traducción”

La cuestión de la validez de la traducción en la didáctica de segundas lenguas se ha abordado con profusión (Calvi, 1984, 2000; Cuéllar Lázaro, 2004; Hurtado Albir, 1996, 2011; Mendo Murillo, 2009; Pintado Gutiérrez, 2012; Romero Frías y Espa, 2005; Titone, 1968) y sigue siendo un tema muy controvertido, ya que:

Negli ultimi decenni, il ruolo della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere (LS) è mutato sensibilmente, in conformità con i diversi orientamenti metodologici, passando dall'assoluta centralità alla messa al bando e infine a un moderato ricupero. (Calvi, 2000, p. 327)

En un estudio muy exhaustivo en torno a la evolución del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas, a partir del Renacimiento hasta fechas recientes, Titone (1997, p. 16) se plantea que: “è paradossale che un procedimento così complesso e difficilmente definibile sia stato usato per secoli con tanta disinvoltura dagli insegnanti di lingue allo scopo di accostare alunni, anche intellettualmente e culturalmente immaturi, alla acquisizione di una lingua straniera”.

Es verdad que el método de gramática y traducción ha sido duramente criticado por los partidarios de los denominados “enfoques nocional-funcionales”, que pretendían capacitar al aprendiente para una comunicación real, a través de materiales auténticos, con el propósito de desarrollar la que se ha acabado por llamar “competencia comunicativa”, al margen de la competencia puramente lingüística. No obstante, no podemos menospreciar la importancia de la traducción en la formación de generaciones de filólogos y profesores de idiomas. Este método se desarrolló en Prusia a finales del siglo XVIII y apostó por el sistema adoptado para enseñar el latín y el griego. Asimismo, la enseñanza de una lengua se fundamentaba en el estudio analítico y puntual de las reglas gramaticales y sus excepciones, con objeto de aplicarlas a la traducción de frases y textos, tanto a la lengua materna como a la extranjera. En este marco, la lengua madre adquiría un papel esencial, ya que se configuraba como sistema de referencia en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. El *Diccionario de términos clave de E/LE* resume las características de este método como sigue:

Para este método, la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua. La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante

listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. (Peris Martín *et al.*, 2008, p. 366)

Hacia una versión moderna del “método de gramática y traducción”: El enfoque traductológico y el análisis contrastivo en la Didáctica de las lenguas

El planteamiento en el que se asientan nuestras reflexiones está enfocado a una “rehabilitación” del método de gramática y traducción, a saber, el enfoque traductológico en cuyo marco encuentra su máxima expresión la *traducción pedagógica*. Lejos de los objetivos que se marca la traducción especializada y profesional, la traducción pedagógica pretende ser una herramienta didáctica encaminada a la adquisición de una lengua extranjera y, de paso, a la reflexión metalingüística². La investigación desarrollada en este campo, sin embargo, es relativamente escasa, lo que se debe a la renuencia por parte de la abrumadora mayoría de los profesores de lenguas a adoptar un enfoque traductológico en la didáctica. Asimismo, Pintado Gutiérrez (2012, p. 321-353) apunta a otro factor:

Si bien la concepción de la traducción como disciplina autónoma y la idea de considerarla como posible táctica dentro de los métodos de aprendizaje de una L2 la ha transformado en una práctica real en el aula de L2, se trata todavía de una realidad desordenada y caótica. La integración de la traducción en el aula de lenguas no ha seguido un paradigma teórico: se ha incluido en el currículo de manera confusa e intuitiva. A esto se le une el hecho de que la didáctica de la traducción está muy por detrás de la investigación de la didáctica que se ha llevado a cabo en otras materias. (Pintado Gutiérrez, 2012, p. 335)

Al abordar el tema de la traducción desde una perspectiva integradora, Hurtado Albir (2011) lleva a cabo un análisis pormenorizado en torno a los tipos de traducción (especializada, no especializada y literaria) y sobre las modalidades de la traducción (audiovisual, para el doblaje y la subtitulación, la traducción oral, a la vista, musical e icónico-gráfica). A lo largo de su disertación sobre el tema, la estudiosa enmarca la traducción pedagógica dentro de la llamada “traducción utilitaria o instrumental” y la califica como: “la utilización de la traducción de textos en la didáctica de lenguas, donde el objetivo de la traducción es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico” (Hurtado Albir, 2011, p. 55). En la misma línea se sitúan las consideraciones de De Benedetto (2005, p. 177-183)

² Para profundizar en el tema, véanse Solsona Martínez (2011) y Trovato (2012).

quien considera la traducción como uno de los distintos tipos de pruebas de producción escrita que conforman la competencia lingüística de los estudiantes y hace hincapié en su utilidad al existir cierta proximidad entre la L1 y la L2. De todas maneras, para evitar solapamientos conceptuales, es necesario establecer una línea de demarcación clara entre lo que es la didáctica de la traducción frente a la didáctica de lenguas extranjeras:

En la práctica, la didáctica de la traducción y la didáctica de español como lengua extranjera (ELE) se han desarrollado paralelamente pero con poca conexión. En parte, es lógico que así suceda: el español como lengua extranjera en España se enseña a un público de estudiantes de varias nacionalidades, en Escuelas Oficiales de Idiomas, en escuelas privadas o en Centros de Idiomas Modernos que pertenecen a las universidades, pero en los que suele trabajar sin contacto con los departamentos de Lengua, Lingüística o Traducción, exceptuando los casos en los que las universidades tienen programas de estudios relacionados con la didáctica del español como lengua extranjera. La didáctica de la traducción, en cambio, se realiza integrada en los cursos de una licenciatura dirigida a un público monolingüe de estudiantes españoles, al igual que la enseñanza de lenguas (inglés y otras) dentro de esa licenciatura. (Mendo Murillo, 2009)

Ahora bien, si asumimos que el enfoque traductológico puede resultar beneficioso en la didáctica de lenguas extranjeras, aún más ventajas puede aportar en la didáctica de lenguas afines, pues la proximidad morfosintáctica y semántica puede causar numerosas interferencias lingüísticas, susceptibles de convertirse en auténticos hábitos comunicativos de nuestros estudiantes. En este marco, juega un papel emblemático el análisis contrastivo que favorece asimismo la práctica traductora en la enseñanza de lenguas. Efectivamente, estudios recientes han puesto de relieve que no existen teorías del aprendizaje que puedan prescindir de la acción que ejerce la transferencia de la L1 sobre la L2. Por consiguiente, cabe considerar la L1 como un punto de partida ineludible en el proceso de aprendizaje de una L2. A este respecto, Calvi (2003, p. 9) corrobora que los estudiantes tienden a comparar de forma espontánea e intuitiva la L1 y la L2. Coincidimos con dicha autora en valorar positivamente la posibilidad de que el aprendiente considere la L1 para barajar hipótesis sobre el funcionamiento de la L2. Si acudimos, una vez más, a los planteamientos teóricos de Hurtado Albir (*op. cit.*), encontramos algunas pautas útiles a la hora de establecer un nexo de unión entre la práctica de la traducción pedagógica y el análisis contrastivo:

[. . .] la traducción interiorizada, o sea, la contrastividad (espontánea e inconsciente), que se efectúa con la lengua materna cuando se está

aprendiendo una lengua extranjera (sobre todo al principio del aprendizaje); la traducción explicativa, donde se efectúa una utilización puntual, deliberada y consciente de la traducción como mecanismo de acceso al significado de un elemento de otra lengua. (Hurtado Albir, 2011, p. 55)

En este contexto, el análisis contrastivo llevado a cabo mediante la traducción puede resultar muy rentable para fines didácticos, puesto que hace hincapié en la influencia interlingüística, teniendo en cuenta tanto los aspectos positivos (aciertos entre varias posibilidades) como los negativos (interferencias y calcos lingüísticos). En este marco, sin embargo, no se puede infravalorar la posibilidad de que intervengan factores de tipo psicológico y cognitivo durante el proceso de transposición interlingüística:

No sabemos hasta qué punto se puede dirigir y mejorar el empleo inevitable de la traducción como interiorización de formas y semantización de nuevas palabras, ni siquiera si es posible intervenir en este proceso, mucho más cercano al campo de la psicología cognitiva y la psicolingüística que al de la didáctica de lenguas. Lo que sí podemos es, si no evitar totalmente, al menos paliar el uso erróneo de esta estrategia, de tal modo que el alumno deje de establecer improductivas equivalencias unívocas entre el significante de la L2, la “cosa” denotada y el significante-significado de la lengua materna, y las sustituya por otras de carácter funcional y pragmático, donde el sentido de un término esté dado por la situación comunicativa en que se produce. (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1991, p. 397-398)

Aplicación del enfoque traductológico a la Didáctica de lenguas extranjeras: Hacia un análisis contrastivo español/italiano

Los participantes involucrados en la experimentación

Tras estos breves apuntes a modo de introducción, podemos pasar a ilustrar someramente una experimentación didáctica llevada a la práctica con estudiantes universitarios de tercer curso de la titulación en Lenguas, Literaturas Extranjeras y Técnicas de la Mediación Lingüística. La titulación mencionada se denomina en su versión original *Lingue, Letterature Straniere e Tecniche della Mediazione Linguistica* y forma parte de la oferta universitaria del Departamento de Civilizaciones Antiguas y Modernas de la Universidad de Messina (Italia). Se trata de una carrera con una duración de tres años a lo largo de los cuales se imparten asignaturas de lengua extranjera, literatura y traducción, tanto en su

vertiente escrita como oral. La experimentación se ha realizado con un grupo de 22 estudiantes en el curso académico 2012/2013.

Para acceder a dicha Diplomatura, hasta mitad de los años 2000 los estudiantes tenían que efectuar y aprobar una prueba de acceso encaminada a averiguar los conocimientos lingüísticos previos y es ésta la razón por la que se matriculaba un número reducido de estudiantes. Posteriormente, se optó por dejar que los estudiantes cursaran un primer año común y a partir del segundo, si querían seguir sus estudios en el ámbito de la mediación lingüística, tenían que contar con una nota media de 25 sobre 30³. De acuerdo con las líneas guía del Ministerio de Educación italiano, al término de los tres años los estudiantes deberían haber alcanzado un nivel de dominio de la lengua equivalente a B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y pueden seguir cursando estudios de segundo ciclo⁴, optando por una especialización en Traducción e Interpretación (de conferencias) o en Lenguas y Literaturas Extranjeras.

Los estudiantes con los que hemos contado a efectos de nuestra experimentación tienen una edad comprendida entre los 20 y los 24 años y, en términos generales, cuentan con un nivel de español equivalente a B2 según las directrices del MCER, aunque—como veremos a continuación—hemos detectado oscilaciones notables de estudiante a estudiante. En el tercer curso, se supone que ya han superado los exámenes de Lengua Española 1, Lengua Española 2 y Traducción Español-Italiano. Las asignaturas troncales en el tercer curso son Traducción Profesional e Interpretación Bilateral Español-Italiano. Cabe señalar que a pesar de que la duración de la titulación es de tres años, no está prevista la asignatura “lengua española 3”, por lo que se presupone que todos los contenidos gramaticales y morfosintácticos se han abordado durante los dos primeros años y a lo largo de las clases de lectorado previstas en el primer semestre del tercer año a modo de profundización lingüística.

La metodología de la experimentación

La experimentación llevada a cabo ha consistido en proponer un corpus de 100 frases para traducir del italiano al español. Naturalmente, la

³ En el sistema universitario italiano, la nota mínima para aprobar un examen es 18 y la máxima es 30.

⁴ *Laurea di secondo livello o magistrale*. Este bienio de especialización tiene una duración máxima de dos años y da acceso a los estudios de doctorado.

decisión de efectuar pruebas de traducción activa⁵ está muy en consonancia con los objetivos que nos planteamos con la traducción pedagógica, esto es, una revisión y profundización de determinados aspectos gramaticales y morfosintácticos. La elección de los contenidos lingüísticos⁶ se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios metodológicos⁷:

- Nivel de los estudiantes (B2 del MCER);
- Selección de ítems lingüísticos específicos, con objeto de destacar los mayores contrastes entre español e italiano y determinar el grado de influencia de la afinidad lingüística;
- Gestión de la problemática contrastiva.

A continuación y sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a ofrecer varias muestras de frases traducidas al español, con objeto de detectar y reflexionar en torno a algunos de los “errores” cometidos por estudiantes italo hablantes durante el proceso de transposición interlingüística. Creemos, sin embargo, oportuno aclarar que no han aparecido los mismos errores en todos los estudiantes. Por consiguiente, nuestra atención se ha centrado en los fallos más generalizados y comunes a la mayoría de los aprendientes involucrados.

Breve estudio sobre errores e interferencias lingüísticas entre el español y el italiano

Ante todo, proponemos la consigna de la actividad para que queden bien reflejados los objetivos didácticos: *La tarea didáctica propuesta a continuación se propone acercar a los estudiantes a la práctica de la traducción a través de una aproximación a la lingüística contrastiva español-italiano. Se trata, concretamente, de la traducción pedagógica que, lejos de los objetivos de la traducción profesional, se plantea una*

⁵ En el ámbito de la práctica de la traducción profesional en Italia, con “traducción activa” se hace referencia a la traducción de la lengua materna a la lengua extranjera. En cambio, con “traducción pasiva”, nos referimos al acto traductor que se realiza a partir de la lengua extranjera.

⁶ Las frases propuestas abordan los siguientes aspectos: tiempos y modos verbales, régimen preposicional, las formas italianas *ne, ci, vi*, cuestiones de léxico e idiomáticas.

⁷ Indudablemente son muchas las reflexiones que se podrían plantear a raíz de nuestra experimentación y, sin embargo, no podemos recogerlas todas aquí por motivos de extensión del texto.

profundización de los contenidos gramaticales y morfosintácticos abordados a lo largo del proceso de aprendizaje.

A efectos de nuestro estudio, operaremos como sigue:

1. Presentación de la frase en italiano;
2. Versión traducida con errores;
3. Versión correcta;
4. Breve comentario.

1. A che ora ti hanno detto che sarebbero arrivati?
2. ¿A qué hora te dijeron que habrían llegado*?
3. ¿A qué hora te dijeron que llegarían?

En este ejemplo los estudiantes no han tenido en cuenta el uso prospectivo del condicional simple con respecto a un momento del pasado y se han dejado guiar por el efecto de la transferencia negativa de la L1 a la L2.

1. A che ora sono arrivati a casa? Saranno state più o meno le 4.
2. ¿A qué hora llegaron a casa? Habrán sido* más o menos las 4.
3. ¿A qué hora llegaron a casa? Serían más o menos las 4.

Una vez más, los estudiantes han caído en la trampa de la transferencia negativa al traducir del italiano al español, pasando por alto el uso del condicional simple para expresar la suposición de algún hecho del pasado.

1. Se non arriverò troppo tardi, ti chiamerò.
2. Si no llegaré* demasiado tarde, te llamaré.
3. Si no llego demasiado tarde, te llamaré.

Estamos ante una evidente interferencia entre español e italiano en lo que atañe a la expresión de la hipótesis. En el caso que nos ocupa, a saber, la hipótesis real, en italiano se contempla la posibilidad de utilizar el futuro tanto en la prótasis como en la apódosis, lo que no está permitido en español.

1. Nonostante la sua inclinazione per la filosofia, decise di studiare giurisprudenza.
2. A pesar de su vocación por la filosofía, decidió de* estudiar derecho.
3. A pesar de su vocación por la filosofía, decidió estudiar derecho.

En el ámbito del aprendizaje del español por italo hablantes, el tema de la regencia preposicional provoca numerosas dudas. En italiano, el verbo “decidere” rige la preposición “de”, mientras que en español, este verbo no necesita ninguna preposición. Lo mismo se aplica a verbos como *permitir*, *aconsejar*, *escoger*, *pedir*. En efecto, en la mayoría de las producciones de nuestros estudiantes, se han detectado errores relacionados con el régimen preposicional. En este ejemplo, algunos estudiantes han abordado la problemática contrastiva, inclinándose por la siguiente traducción:

- A pesar de su vocación por la filosofía, *optó por* estudiar derecho.

1. Finché vivrai qui, rispetterai le mie regole.
2. Mientras vivirás* aquí, respetarás mis reglas.
3. Mientras vivas aquí, respetarás mis reglas.

Este uso del *mientras* (+ *subjuntivo*) es uno de los más problemáticos para aprendientes italo hablantes, los cuales tienden a atribuirle solo un valor de simultaneidad entre dos acciones. En este caso, *mientras* tiene un valor temporal, pues expresa una idea de futuro, lo que queda reflejado en la frase principal. Cabe señalar asimismo que varios estudiantes han usado con acierto el verbo *cumplir* en lugar de *respetar*.

1. Vuoi ancora caffè? No grazie. Non ne voglio più.
2. ¿Quieres más café? No gracias. No quiero más de eso*.⁸
3. ¿Quieres más café? No gracias. No quiero más.

En italiano, es muy frecuente recurrir a pronombres neutros como *ne*, *ci*, *vi* para englobar información más extensa. En el caso que nos ocupa, la partícula *ne* tiene valor partitivo y no cuenta con un equivalente formal en español. La traducción efectuada por la mayoría de los estudiantes—gramaticalmente correcta—luce otra estructura que otorga a la frase un énfasis redundante e innecesario. Para sortear la problemática contrastiva, algunos estudiantes han optado por la siguiente traducción:

- ¿Quieres más café? No gracias. No quiero.

⁸ Muchos estudiantes han dejado esta frase sin traducir, lo que ha corroborado la idea de que la partícula italiana *ne* constituye una asechanza en el proceso de aprendizaje de E/LE si no se focaliza la atención en los contrastes entre español e italiano.

El enunciado tiene una lógica interna, por lo que no podemos considerarlo como un error. Sin embargo, le resta a la frase el valor partitivo que queda bien reflejado por el uso que la lengua italiana hace de la combinación sintáctica de “*ne + più*”.

1. Che programmi hai per il fine settimana? Andrò a Venezia. Voglio trascorrerci/vi almeno due notti.
2. ¿Qué planes tienes para el fin de semana? Iré a Venecia. Quiero pernoctar* por lo menos dos noches.
3. ¿Qué planes tienes para el fin de semana? Iré a Venecia. Quiero pasar por lo menos dos noches allí.

Estamos ante el uso de las formas italianas *ci/vi* que sirven para sustituir un adverbio de lugar, evitando así la repetición de lo anteriormente mencionado. Por lo general, es posible establecer una correspondencia casi exacta entre las partículas italianas *ci/vi* y el adverbio español *allí* a la hora de gestionar la traducción de frases como la propuesta arriba. Animados por la necesidad de salir adelante, los estudiantes han optado por el verbo “pernoctar”, que le resta a la frase el matiz de significado que introducen las formas *ci/vi*. Para afrontar eficazmente la dificultad contrastiva, algunos estudiantes han llevado a cabo una especie de transposición de tipo semántico:

- ¿Qué planes tienes para el fin de semana? Iré a Venecia. Quiero visitarla durante por lo menos dos días.

1. In Italia ci sono pochi dottori di ricerca in lingua e linguistica spagnola.
2. En Italia hay pocos investigadores* de lengua y lingüística española.
3. En Italia hay pocos doctores en lengua y lingüística española.

Se trata de una cuestión léxica que tiene que ver con el conocimiento de los sistemas universitarios español e italiano. La traducción más común ha sido “investigadores”, pues en la versión italiana figuraba la palabra *ricerca* (investigación). El equivalente traductivo, en cambio, es *doctor*: El problema que hemos detectado es que para los estudiantes italianos, el término “doctor” se atribuye solo a las personas legalmente autorizadas para ejercer la medicina. Ellos desconocen que en España un doctor también es una persona que tiene un título universitario de tercer ciclo.

1. Vado a fare una passeggiata. Vengo con te.
2. Voy a hacer* un paseo. Vengo* contigo.
3. Voy a dar un paseo. Voy contigo.

En la frase propuesta, han aparecido dos errores muy típicos en estudiantes italo hablantes. Por un lado la diferencia de uso entre los verbos polisémicos *dar* y *hacer*. En este caso el verbo *dar* se puede calificar de “verbo soporte” y se caracteriza por su desamentización, sirviendo de apoyo al sustantivo. Además, este tipo de verbo cumple la función de predicado verbal, carece de su significado léxico y va acompañado de otro lexema (verbo + sustantivo). Desde este punto de vista, el verbo *dar* es muy productivo porque puede estar relacionado con una amplia gama de términos, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje de estudiantes de español L2. A este respecto, Alonso Ramos (1997: 380-417) apunta a que incluso “un excelente diccionario como el *DUE* tiene muchas dificultades para diferenciar las acepciones del vocablo *dar* que corresponden a lexemas que coocurren libremente y las que corresponden a lexemas que están restringidos en su coocurrencia”. La mayor dificultad a la que se enfrentan los estudiantes radica en que no existen reglas fijas a la hora de combinar un verbo y un sustantivo, pues la práctica contribuye a la asimilación de dichos ítems lingüísticos.

El segundo error viene representado por la diferencia entre los verbos *ir* y *venir*, cuyo uso coincide solo en parte con los equivalentes italianos *andare* e *venire*. En términos generales, usamos el verbo *ir* para expresar alejamiento con respecto a donde se encuentra el hablante. Sin embargo, y este uso no está contemplado en italiano, se utiliza también para indicar movimiento hacia el interlocutor o bien en su compañía.

1. Mi consigliò di prendere il treno delle 10 per essere puntuale.
2. Me aconsejó de coger* el tren de las 10 para ser puntual.
3. Me aconsejó que cogiera el tren de las 10 para ser puntual.

Se trata de un clásico ejemplo de oración subordinada, en la que el pretérito imperfecto de subjuntivo suele aparecer en correlación con un tiempo pasado. Son varios los verbos que introducen este tipo de oraciones (*decir, pedir, recomendar, sugerir, advertir, rogar*). Este tipo de enunciados también se puede clasificar dentro de la expresión del estilo indirecto en el pasado para transmitir órdenes, peticiones, consejos. El error cometido tiene que ver con el transfer negativo del italiano que aboga por la forma explícita *de + infinitivo*.

1. Scrivo questo articolo da più o meno due ore.
2. Escribo este artículo desde* más o menos dos horas.
3. Escribo este artículo desde hace más o menos dos horas.

Existen varias perífrasis para expresar la duración de una acción vista en su desarrollo y todavía en curso. En este caso, los estudiantes han traducido al pie de la letra, sin reparar en que la construcción con el *desde* requiere que se añada *hace*. No obstante, no podemos dejar de mencionar cómo algunos estudiantes han afrontado la problemática contrastiva, recurriendo a perífrasis de carácter durativo que no tienen una correspondencia exacta con el italiano:

- Llevo más o menos dos horas escribiendo este artículo.
- Hace más o menos dos horas que escribo este artículo.

1. Mi si è macchiata la camicia con il sugo.
2. Me se* ha manchado la camisa con la salsa de tomate.
3. Se me ha manchado la camisa con la salsa de tomate.

Una vez más estamos ante un error típico por parte de estudiantes itálofonos. Se trata de construcciones sintácticamente personales mediante las cuales el hablante describe una acción como algo que no depende de su voluntad, descargando así su responsabilidad. Esto se verifica con verbos pronominales utilizados en la tercera persona (*mancharse, olvidarse, quemarse, romperse, etc.*). La dificultad reside en que el estudiantado no recuerda que en estos casos que el pronombre reflexivo *se* va siempre en primera posición.

1. Mi ha chiesto maggiori informazioni sull'esame.
2. Me ha preguntado* más información sobre el examen.
3. Me ha pedido más información sobre el examen.

Otro problema que hemos detectado en estuadiantes itálofonos tiene que ver con el uso de verbos españoles que solo tienen un equivalente traductivo en italiano⁹. Es el caso de *pedir* y *preguntar* que corresponden ambos al verbo italiano *chiedere*, aunque su uso sea distinto. A los italo hablantes les cuesta reparar en la diferencia entre “pedir para obtener” y “preguntar para saber”. No obstante, queremos hacer hincapié en cómo

⁹ A este respecto, cabe mencionar las parejas de verbos *ir/venir, traer/llevar* cuyo uso se diferencia del italiano.

los estudiantes han rodeado la dificultad, utilizando un verbo que otorga a la frase un carácter más formal:

- Me ha solicitado información sobre el examen.

1. Ha nevicato molto e fa un freddo cane.
2. Ha nevado mucho y hace un frío que se muere*.
3. Ha nevado mucho y hace un frío que pela.

El ejemplo propuesto se enmarca dentro de los aspectos idiomáticos de las lenguas extranjeras, a saber, un conjunto de expresiones cuyo significado no se puede extraer de sus componentes, sino que es la suma de términos que transmiten una idiosincrasia. Se trata de los elementos más difíciles de asimilar a lo largo del proceso de aprendizaje de un idioma y, por lo general, se analizan al tener los estudiantes un nivel avanzado. La traducción literal de “fa un freddo cane” no hubiera producido resultados satisfactorios, por lo que la mayoría ha optado por una perífrasis que tampoco suena mucho a español. La traducción correcta se ha dado en tan solo dos casos, más en concreto, dos estudiantes que habían estado de Erasmus en España.

1. Per quello che mi è costato, il cellulare funziona bene.
2. Por* lo que me ha costado, el móvil funciona bien.
3. Para lo que me ha costado, el móvil funciona bien.

La diferencia de uso entre las preposiciones *por* y *para* sigue representando una cuestión espinosa en el marco de la didáctica de E/LE. La variedad en términos de funciones pragmáticas que desempeñan ambas hace que en los estudiantes italófonos se genere cierta confusión al optar por una u otra. El caso propuesto es uno de los que más dificultades plantea, ya que los estudiantes no reparan en el valor funcional de *para* a la hora de expresar limitación o bien relación proporcional. En contados casos, hemos observado el recurso a una expansión sintáctica que permite mantener el sentido del enunciado original:

- Considerando/teniendo en cuenta lo que me ha costado, el móvil funciona bien.

Breve análisis de los resultados

Las muestras arriba propuestas son representativas del corpus de frases que los participantes del estudio han tenido que traducir del italiano al español. Todos los ítems lingüísticos ilustrados se adaptan bien a un nivel B2 del MCER y los hemos escogido por presentar contrastes marcados entre una lengua y otra. No es fácil hacer una valoración holística de los resultados obtenidos, pues habría que planificar un análisis longitudinal que contemple una recogida de datos periódica¹⁰ tal y como argumenta Santos Gargallo (1998: 396-398). Es probable que un corpus de cien frases no sea representativo de la totalidad de las dificultades lingüísticas a las que se enfrentan los estudiantes italianos a la hora de aprender español, pero sí de los aspectos gramaticales y morfosintácticos más insidiosos. Con vistas al análisis de los resultados, hemos acudido a los planteamientos de De Benedetto (2005, p. 177-183) y de Anttila (1991, p. 409-415). En el primer estudio, se analiza la traducción pedagógica inversa (italiano>español). Los participantes del experimento tienen un perfil muy similar al de nuestros estudiantes (tercer año de la titulación en lenguas y literaturas y nivel intermedio/avanzado). Sin embargo la autora elige una conversación de registro coloquial y ciñe sus consideraciones a un elemento problemático, es decir, el marcador discursivo *proprio* vs. *propio* y todos sus matices de significado. Desde este punto de vista, los objetivos de los dos estudios son solo parcialmente comparables, pues el nuestro pretende ofrecer un panorama holístico sobre una serie de elementos problemáticos. El estudio de Anttila, en cambio, está más orientado a la didáctica de la traducción y se concentra en los ejercicios y exámenes de traducción llevados a cabo por estudiantes finlandeses. Tras su análisis, Anttila extrae una serie de criterios de evaluación que pueden variar en función de la tipología textual. La contribución de Anttila nos parece interesante si bien se aleja de los objetivos de nuestra experimentación que está más bien enfocada a la utilidad de la traducción como estrategia didáctica para abordar la problemática contrastiva español-italiano.

Sobre la base de los comentarios formulados en el apartado anterior y relativos a los errores más comunes en las producciones de estudiantes italianos de nivel B2, queda patente que la influencia de la lengua materna, por muy afín que sea, en muchos casos produce resultados desalentadores. Estos efectos son el fruto de la falta de una reflexión metalingüística

¹⁰ Nos proponemos llevar a cabo un estudio más complejo y orgánico para el curso académico 2013/2014 y apostamos por adoptar una metodología estadística de tipo cuantitativo y cualitativo, basándonos en un corpus más extenso.

contrastiva y sistemática a lo largo del proceso de aprendizaje lingüístico. Dicha reflexión sobre la lengua se puede llevar a cabo eficazmente a través de la traducción pedagógica, incluso a partir de los niveles iniciales. Efectivamente, el hecho de haber detectado numerosas interferencias lingüísticas en estudiantes de nivel B2 implica que determinados ítems no se han abordado con la debida atención desde una óptica comparativa español-italiano. Por lo anterior, hemos observado que los estudiantes han sistematizado solo parcialmente los contenidos gramaticales en los que el contraste lingüístico juega un papel relevante.

En última instancia, no podemos dar por definitivos los resultados cosechados en esta breve contribución, pues han intervenido una serie de variables ante las cuales no podemos hacer la vista gorda¹¹. Queda, pues, por comprobar a través de un estudio más integrador y exhaustivo lo que a través de nuestra experimentación se ha configurado como una casi certeza, a saber, que la afinidad lingüística puede ser sinónimo de interferencia lingüística, lo cual se puede obviar acudiendo a un enfoque traductológico.

Conclusiones

En esta aportación, nos hemos propuesto señalar la validez de la traducción pedagógica en la enseñanza de segundas lenguas y demostrar, si procede, la eficacia del Enfoque Traductológico. Efectivamente, las muestras arriba presentadas han puesto de relieve que incluso en niveles de lengua avanzados (B2), los estudiantes de habla italiana siguen tropezando con una serie de limitaciones lingüísticas y si estos errores no se enmiendan con estrategias oportunas, perjudicarán su recorrido de aprendizaje convirtiéndose en errores fosilizados. En este marco, el enfoque traductológico puede ofrecer una aportación válida, pues se perfila como el conjunto de potencialidades que presenta la traducción, concebida como estrategia y método pedagógicos en un escenario didáctico. Estamos, pues, convencidos de que si este tipo de enfoque se introdujera adecuadamente en un marco comunicativo, podría configurarse a todos los efectos como una intervención didáctica de gran utilidad, especialmente al trabajar con dos lenguas afines, como son el español y el italiano. El recurso a la traducción, por lo tanto, proporciona indudables ventajas a la hora de aprender un idioma extranjero y este planteamiento nos empuja a defender que su uso debería traspasar las tradicionales

¹¹ Factores de tipo psicológico, extensión del corpus de frases para traducir, tiempo a disposición.

fronteras en las que ha sido confinada hasta tiempos recientes, o sea, la formación de traductores especializados. Por último, mantenemos que experimentaciones parecidas a la nuestra podrían dar pie a la creación de corpora lingüísticos orientados a facilitar análisis puntuales en torno a las interferencias lingüísticas que se producen en determinadas combinaciones de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Alonso Ramos, M. (1997). Coocurrencia léxica y descripción lexicográfica del verbo *dar*: hacia un tratamiento de los verbos soporte. *Zeitschrift für romanische philologie*, 113(3), 380-417.
- Anttila, M. (1991). Evaluación de los ejercicios y exámenes de traducción. *Actas del III Congreso Internacional de ASELE El Español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, 409-415.
- Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M^a. D. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. *Actas del III Congreso Internacional de ASELE El Español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, 393-401.
- Calvi, M. V. (1984). Il problema della traduzione nella didattica dello spagnolo. *Actas del congreso La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, 455-472.
- . (2000). La traduzione nell'insegnamento linguistico. En A. Melloni, R. Lozano y P. Capanaga (Eds.), *Interpretar traducidr textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)* (pp. 327-342). Bolonia: CLUEB.
- . (2003). La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici. *Tradurre lo spagnolo* (Jornada de estudio, 28 de febrero de 2003, Universidad de Milán). www.ledonline.it/tradurreespannolo.html.
- Calvo Ferrer, J. R. (2008). Aspectos prácticos sobre la enseñanza de la lengua española a través de la disciplina de traducción. *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE "El Profesor de Español LE/L2"*, 319-332.
- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermēneus*, 6(1), 1-11.
- De Benedetto, A. (2005). Pruebas de producción escrita de HNN italianos: traducciones. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 177-183.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- . (5ª edición revisada) (2011). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Mendo Murillo, S. (2009). El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE. *Redele*, 17(1), 1-9.
- Peris Martín, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés, M., López, C., Pueyo, S., Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR*, 23(1), 321-353.
- Romero Frías, M y Espa, A. (2005). Problemas lingüísticos y extralingüísticos en la traducción de lenguas afines. *Especulo*, 29. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/1_afines.html.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1998). El análisis de errores en la interlengua de hablantes no nativos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademecum para la formación de profesores* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- Solsona Martínez, C. (2011). *La traducción como herramienta. Español para itálofonos*. Bolonia: CLUEB.
- Titone, R. (1997). Problemi psicologici e altri del tradurre e dei processi di formazione dei traduttori e interpreti. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 97(2), 16-25. Roma: Bulzoni Editore.
- . (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Trovato, G. (2012). El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas. *Marcoele*, 15(1), 1-15.

CHAPTER THREE

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES DE LENGUA ESPAÑOLA PARA ALUMNOS INMIGRANTES COMO INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

DIMITRINKA G. NÍKLEVA
AND MARCIN SOSINSKI

Introducción

Una de las principales características de la actual sociedad española es, sin duda, su multiculturalidad y plurilingüismo. Según datos estadísticos del Ministerio de Educación, durante el curso 2012/2013 el número del alumnado extranjero escolarizado en centros públicos de Enseñanzas de Régimen General y de Régimen Especial en España alcanza 755. 156. Un porcentaje significativo de este alumnado no posee la suficiente competencia en comunicación lingüística para poder atender las asignaturas que se le imparten en español. Para afrontar estas dificultades se ha creado una serie de medidas para ofrecer apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes en aulas específicas que reciben distinta denominación en las distintas comunidades autónomas, pero comparten los mismos objetivos. Se trata de las aulas de acogida, de enlace, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, etc. El apoyo lingüístico que se les ofrece a los alumnos inmigrantes se rige por los fundamentos de la enseñanza de segundas lenguas. Por consiguiente, los docentes necesitan una formación específica para impartir el español como segunda lengua y en cuanto a la metodología, resulta imprescindible que

conozcan las adaptaciones curriculares y las ventajas que ofrecen para atender al alumnado inmigrante.

A continuación nos centraremos principalmente en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía para tratar el tema planteado.

Necesidades educativas de los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo español: El alumnado extranjero

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOJA, n.º 106, 4 de mayo de 2006) supuso un cambio en la atención a la diversidad. Se modificó el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* y se le aplicó un enfoque más general en un nuevo concepto más amplio, *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (NEAE). En el Título II *Equidad en la Educación*, capítulo 1, *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, se concreta el ámbito de este nuevo concepto que engloba al: alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnos con integración tardía al sistema educativo español.

Para el objeto de este estudio nos interesa más este último caso que corresponde a los alumnos inmigrantes, según la LOE:

Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves

carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Ante esta problemática hay que formular sugerencias de actuación ante la llegada de alumnado inmigrante con desconocimiento del español. La Consejería de Educación de Badajoz (2005) resume de la siguiente manera los momentos clave y las actuaciones necesarias que presentamos a continuación con algunas modificaciones propias:

MOMENTOS	ACTUACIONES
Llegada del alumno	Comprobar los documentos que trae el alumno para extraer de ellos toda la información escolar que se pueda: - si ha estado escolarizado - si sabe leer y escribir en su lengua
	Averiguar la edad del alumno (mediante la ayuda de documentos, de otros inmigrantes, de profesores o mediadores que conozcan su idioma, etc.)
Asignación de nivel, dependiendo de: - edad - nivel curricular	
Selección del programa de trabajo	Decidir, seleccionar o diseñar: - responsables de llevar a cabo el programa - coordinación entre los responsables - metodología - horario - materiales - individual/pequeño grupo - enfoque inclusivo o segregacionista (en el aula ordinaria o fuera del aula ordinaria)

Requisitos para los docentes en ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) para el alumnado inmigrante

Para el tema tratado en este estudio nos interesan los requisitos para los docentes que quieren optar al puesto específico –habitualmente itinerante– de profesor en ATAL donde se imparte el español como segunda lengua.

Muchos de los docentes que imparten clases de español como segunda lengua no tienen una formación específica en este ámbito ni esta se les exige por la normativa que regula estas aulas en algunas comunidades autónomas. Ni siquiera es obligatorio que sean profesores de Lengua española, pueden ser de los departamentos de Lenguas o de Ciencias Sociales. Por tanto, parece suficiente ser hablante nativo del español (Barrios Espinosa y Morales Orozco, 2012). La formación exigida y recibida con frecuencia se centra en cursos sobre interculturalidad, en detrimento de la formación lingüística y didáctica.

Según Arroyo González (2011), en algunas comunidades autónomas no se establecen ningunos requisitos en cuanto al profesorado de español como segunda lengua (Andalucía, Baleares, Cantabria, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, etc.), a diferencia de otras, donde es necesario tener una formación en educación compensatoria (Castilla La Mancha), atención a la diversidad (Asturias), etc. Llama la atención el hecho de que solo en Madrid y el País Vasco se le exige al profesorado una formación en español como lengua extranjera (Arroyo González, 2011).

La Orden de 15 de enero de 2007 establece las funciones del profesorado de las ATAL (artículo 9), pero no la formación lingüística necesaria. La disposición adicional segunda establece que

será competencia de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación la convocatoria de los concursos de méritos preceptivos al objeto de cubrir los puestos vacantes que en su día se determinen.

A continuación ofrecemos un extracto de los requisitos para los profesores en ATAL para el alumnado inmigrante en Andalucía por provincias. Los datos han sido extraídos de las respectivas resoluciones de las delegaciones territoriales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en cada provincia, por las que se realizan convocatorias para la cobertura de puestos docentes específicos para el curso 2013/2014 (2012/2013 para la provincia de Córdoba). Nos interesa si se requiere una formación específica en español como lengua extranjera o como segunda lengua y comprobamos que este requisito se establece expresamente en Cádiz, Granada, Málaga y Sevilla.

Tabla 3-1. Comparación entre las provincias andaluzas respecto a la formación en español como lengua extranjera como requisito para el puesto de ATAL. Curso 2013/2014

Provincia	Presencia del requisito de formación en la enseñanza del español para extranjeros
Almería	-
Cádiz	Formación en cursos relacionados con la enseñanza del español para extranjeros e intervención educativa con alumnado inmigrante.
Córdoba	-
Granada	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar compromiso escrito de participación en las distintas modalidades de formación a las que sea convocado desde la Administración en relación con el puesto, con carácter preferente en los ámbitos de enseñanza de español, interculturalidad y metodología inclusivas. • Tendrán prioridad quienes posean Titulación en Lenguas Extranjeras o perfil bilingüe en relación con el puesto ofrecido.
Huelva	-
Jaén	-
Málaga	El personal con menos de un año de experiencia en este puesto deberá acreditar 60 horas de actividades convocadas por los centros del profesorado, universidades u otras administraciones públicas, homologados por la administración competente y relacionados con el Español para Extranjeros o intervención educativa a alumnado inmigrante . Los créditos exigidos como requisito en ningún caso serán baremados como méritos. Es decir, las primeras 60 horas de las actividades mencionadas anteriormente no bareman para ningún participante, sin perjuicio de que para el baremo solo cuentan los cursos de formación.

Sevilla	<p>Para las etapas de Primaria y de Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El personal participante deberá acreditar la realización de 60 horas de cursos de formación convocados por los Centros del Profesorado (C. E. P.), universidades y otras administraciones públicas y homologados por la administración competente, relacionados con el Español para extranjeros o la intervención educativa con inmigrantes. Los cursos exigidos como requisito no serán baremados como mérito
---------	---

Llama la atención el hecho de que en muchas provincias el puesto convocado se anuncia como “apoyo a la integración”, “educación intercultural”, “atención lingüística”, etc. Esto tiene que ver con las múltiples funciones que desempeñan los docentes en ATAL, por lo que con frecuencia se hace hincapié en la formación de los docentes en educación intercultural, restando importancia a la especificidad de la enseñanza del español como segunda lengua.

En la normativa de Almería (2013/2014) se señala que los docentes en ATAL (tanto los maestros de Primaria como los profesores de Secundaria) podrán intervenir en ambas etapas educativas si las necesidades del servicio así lo aconsejaran.

En Sevilla se establecen los mismos requisitos y funciones para Primaria y Secundaria. La única diferencia consiste en la titulación exigida: los maestros deben ser de Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica o Lengua Extranjera. Para la etapa de Educación Secundaria se exige “Profesorado de Educación Secundaria” sin concretar la especialidad (Resolución de 1 de abril de 2013 de la Delegación Territorial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Sevilla, por la que se realiza convocatoria para la cobertura, con ocasión de vacante y, en su caso, concesión de continuidades, de puestos docentes específicos para el curso 2013/2014). En la provincia de Almería (2013/2014), por ejemplo, en la etapa de Educación Secundaria el puesto de ATAL se puede desempeñar por profesores de las especialidades de “griego, latín, lengua castellana y literatura, francés, inglés, psicología – pedagogía, cultura clásica”. Sin lugar a duda para los filólogos, creemos que es necesaria una formación lingüística más amplia y específica para impartir el español como segunda lengua. En el caso de Secundaria, nos parece conveniente que este puesto se ocupe solo por profesores de Lengua española y no por cualquier profesor que haya hecho 60 horas de cursos de formación. En el

caso de Primaria sería todavía más complicado, porque durante la formación recibida en su titulación no se suele incluir una formación específica de español como lengua extranjera o como segunda lengua, por lo que necesitarían una formación complementaria mucho más amplia. En la práctica los maestros actúan con la suficiente responsabilidad y actitud de compensar las lagunas en su formación universitaria, por lo que asisten a muchos cursos de formación, crean grupos de trabajo para intercambiar opiniones y experiencias, etc. Aun así, consideramos que la normativa debería ser más exigente e incluir unos requisitos que contemplen la especificidad de la enseñanza de segundas lenguas.

Las adaptaciones curriculares

Concepto y características

Entre las medidas para la atención a la diversidad, se contempla la *adaptación curricular*, recogida en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA, 167, del 22/08/2008). Consiste en una modificación de los elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación) con el fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En otros términos, se trata de las modificaciones que el profesor introduce en su práctica docente para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales entre los alumnos. Para ello es necesario adecuar la metodología a cada alumno y situación en un continuo proceso de ajuste ente la práctica del profesor y el rendimiento del alumno.

Las adaptaciones curriculares por su origen y esencia se deben ajustar a los procesos de individualización de la enseñanza en el marco de la investigación-acción “desde el planteamiento de una práctica reflexiva, interactiva, dialéctica y comunicativa” (Gómez Nieto y Carro Sancristóbal, 1993, p. 105). Por tanto, su base metodológica partirá de los siguientes presupuestos (Gómez Nieto y Carro Sancristóbal, 1993, p. 106):

- 1) Reconocer la necesidad de mejorar la práctica.
- 2) Reflexionar sobre la práctica a la luz de la teoría subyacente y reconocerla como tal.
- 3) Identificar la práctica como fruto de una reflexión constante.
- 4) Trabajar en equipo como principio básico de una mejora de la práctica individual.
- 5) Adecuar los planes de acción individual a los planes colaborativos.

6) Analizar los casos individuales como situaciones globales a partir de los cuales conoceremos cómo podemos mejorarlos.

La individualización como característica fundamental de las adaptaciones curriculares parte un conocimiento previo de cada alumno y su consideración como caso único que requiere una atención diferenciada. Es necesario también un conocimiento de todo el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificar las adaptaciones curriculares y llevarlas a cabo debería ser un trabajo en equipo de profesores de todas las áreas y de todos los servicios educativos como los de orientación, de mediación intercultural, etc. La implicación de los padres facilitará, sin duda, el proceso y la toma de decisiones apropiadas.

Tipos de adaptaciones curriculares

Conviene conocer también los tipos de adaptaciones curriculares para hacer una selección adecuada de acuerdo con las necesidades del alumno.

Las adaptaciones curriculares pueden ser de tres tipos (Angulo Domínguez *et al.*, 2008, 29):

- Adaptaciones curriculares no significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.
- Adaptaciones curriculares significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación.
- Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los alumnos que desconocen el español serán incluidos en un programa de inmersión lingüística desarrollado por el profesorado de apoyo en colaboración con el tutor y el profesorado del área (Ramírez Serrano, 2010).

Para los alumnos con dominio del español (medio, alto) y desfase curricular en diferente grado se prevén estas dos medidas (Ramírez Serrano, 2010, p. 5):

- Con desfase curricular significativo (dos o más años respecto a su nivel de escolarización). Necesitará **Adaptación Curricular Individualizada**

que elaborará y pondrá en práctica el tutor en colaboración con el profesorado de apoyo. Las sesiones de apoyo se realizarán prioritariamente dentro del aula. En el caso de ser necesario el apoyo fuera del aula se respetará la participación del alumno en áreas que favorezcan su integración y socialización (Educación Física, Educación Artística, . . .).

· Con desfase curricular inferior a dos años respecto a su nivel educativo. Precisarán un **Refuerzo Educativo** elaborado y puesto en práctica por el tutor, profesores (preferiblemente pertenecientes al Ciclo) y profesorado de apoyo, según disponibilidad horaria.

Las adaptaciones curriculares y los niveles de concreción curricular

“A mayor nivel de concreción, mayor nivel de adaptación”: es un hecho unánimemente aceptado en el ámbito educativo. Aun así, según las distintas opiniones existentes, las adaptaciones curriculares corresponden al tercero o al cuarto nivel de concreción. Recordemos que la Ley Orgánica de Educación (LOE) marca tres niveles de concreción curricular (Álvarez Vallina, 2011):

1. Primer nivel: Diseño Curricular Base (Diseño Curricular Prescriptivo). Lo elabora el Ministerio de Educación y Ciencias y la Comunidad Autónoma: contiene los elementos curriculares como objetivos generales de la etapa, las áreas y sus objetivos, bloque de contenidos, etc. Es prescriptivo.
2. Segundo nivel: Proyecto Curricular de Etapa. El desarrollo de este nivel corresponde a los equipos docentes en cada centro que deben adecuar la normativa obligatoria establecida en el Diseño Curricular Prescriptivo a las características y al contexto de cada centro. Lo elabora y aprueba el claustro.
3. Tercer nivel: Programación de aula, Proyecto Curricular de Aula o Programación didáctica. Se elabora por los equipos de profesores del área. Contiene cada una de las unidades didácticas, su secuenciación y desarrollo concreto.

Sin embargo, hemos de reconocer que actualmente no existe unanimidad respecto al número de niveles de concreción curricular. Algunos autores (que representan una minoría) abogan por cuatro niveles: la Ley, el centro, el aula y la ACI (Adaptación Curricular Individualizada). Este último nivel (el cuarto) consiste en una adaptación individualizada para un sujeto concreto. Sin embargo, los partidarios de los tres niveles de concreción consideran que la propia programación o el tercer nivel lleva

integrada una serie de medidas para atender a la diversidad del grupo en su conjunto, puesto que los principios de la educación inclusiva contemplan la enseñanza con un enfoque inclusivo y no segregacionista.

No hay discrepancias entre los docentes y los investigadores sobre los elementos que debe incluir la concreción curricular, ya que todas las opiniones se basan en la definición de currículo en la Ley Orgánica de Educación y por tanto, son los siguientes:

- 1) Competencias básicas
- 2) Objetivos
- 3) Contenidos
- 4) Metodología
- 5) Criterios de evaluación
- 6) Temporalización
- 7) Recursos
- 8) Atención a la diversidad

Adaptaciones curriculares de Lengua para alumnos inmigrantes

Las adaptaciones curriculares de Lengua recogen todos los elementos curriculares, pero con las modificaciones necesarias para atender a los alumnos con la insuficiente competencia lingüística en español. No debemos aplicar los mismos objetivos ni los mismos criterios de evaluación para alumnos nativos del español y para alumnos inmigrantes. Algunos estudios han señalado que la evaluación suele ser uniforme para todos los alumnos sin considerar las diferencias en el nivel lingüístico (Gairín Sallán e Iglesias Vidal, 2010). Por tanto, se recomienda delimitar el qué y el cómo evaluar desde una perspectiva individual (Gairín Sallán e Iglesias Vidal, 2010).

No existen adaptaciones curriculares en todas las Comunidades autónomas ni para todas las etapas educativas. Con frecuencia, los profesores elaboran materiales propios para la enseñanza del español como L2 que, por lo general, según Villalba y Hernández (2008) se caracterizan por:

- 1) Importancia excesiva del componente léxico.
Se aplican criterios temáticos. Los materiales se ilustran con dibujos e imágenes y a veces se incluye la traducción a los idiomas de los alumnos inmigrantes.

- 2) Unidades temáticas para los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria.
En las etapas superiores se utilizan los mismos modelos independientemente de la edad de los alumnos.
- 3) Ausencia o escasez de explicaciones gramaticales, pragmáticas y discursivas.
- 4) Ausencia de un trabajo sistemático de las cuatro destrezas lingüísticas.
- 5) Falta de una planificación según criterios lingüísticos y prioridad de los criterios temáticos.

Villalba y Hernández (2008) advierten también sobre el peligro que suponen los estereotipos sociales respecto a la baja formación académica y la baja cualificación laboral de los inmigrantes, además de la sobrevaloración de los aspectos económicos y culturales en la programación curricular del español como L2. Por tanto, hacen hincapié en que la enseñanza de la L2 no tiene nada que ver con las necesidades educativas especiales, sino que es un área en sí misma que contempla un doble tipo de competencia: competencia comunicativa en general y competencia lingüística académica. La primera corresponde al dominio y al uso de la lengua en distintas situaciones socioculturales. La segunda es necesaria para poder usar el español como lengua de acceso a las instituciones educativas del nuevo país, como lengua de instrucción y formación, o sea, como lengua vehicular.

En Educación Infantil

En cuanto a la metodología para la etapa de Educación Infantil, se señala que no es conveniente sacar al niño del aula para prestarle apoyo individual, ya que a esta edad el aprendizaje de una segunda lengua es mucho más fácil y rápido, llegando a convertirse para algunos niños en la primera lengua.

Se hace hincapié en los siguientes aspectos:

- 1) Las instrucciones y órdenes cotidianas del aula.
- 2) El vocabulario necesario para realizar las actividades de clase.
- 3) Las fórmulas básicas de comunicación: saludos, despedidas, etc.
- 4) El vocabulario correspondiente a los centros de interés que el profesor detecte según el momento y el grupo concreto.

En Educación Primaria

La normativa es distinta por comunidades autónomas (por ejemplo, en Andalucía no hay ATAL para el primer ciclo; existen a partir del 2º ciclo de Primaria). Veamos, por ejemplo, la de la Junta de Extremadura:

“Necesitará apoyo individual o en pequeño grupo, pero en ningún caso superará las cuatro o cinco horas semanales fuera del aula [...]. El resto de las horas deberá hacer lo mismo que hacen los demás, aunque sólo sea a veces por imitación” (Consejería de Educación, Dirección Provincial de Badajoz, 2005, p. 21). Se trabajan el vocabulario y las estructuras básicas necesarias para poder participar en las actividades del aula sin olvidar el vocabulario relacionado con los centros de interés.

En Andalucía las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) existen en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para los cursos entre 3.º Primaria y 4.º ESO, inclusive, o sea, a partir del segundo ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria.

En segundo y tercer ciclo de Primaria el alumno inmigrante necesita un apoyo lingüístico individual y una adaptación curricular. Será necesario trabajar los aprendizajes previos a la lectoescritura. Si el niño ya estaba escolarizado en su país de origen, podrá trabajar las modalidades oral y escrita de la lengua simultáneamente.

En Educación Secundaria Obligatoria

En esta etapa educativa el alumno inmigrante necesitará también un apoyo lingüístico individual y una adaptación curricular. La normativa señala expresamente que se necesita el trabajo en equipo de todos los profesores: no solo de los de Lengua.

El discurso del docente en la adaptación curricular

Para facilitar la comprensión del alumnado inmigrante, el docente debe adaptar su discurso a su nivel de comprensión, utilizando las siguientes estrategias:

- 1) Adaptar el ritmo del discurso (hablar un poco más lento que habitualmente).
- 2) Usar el código cinésico o el lenguaje gestual.
- 3) Repetir el enunciado cuando sea necesario.

- 4) Hacer pausas. Las pausas ayudan al alumno inmigrante a procesar el discurso del docente.
- 5) Cuidar la pronunciación y la entonación.
- 6) Simplificar el vocabulario. Se recomienda el vocabulario de uso frecuente y próximo al entorno del alumno.
- 7) Simplificar la gramática. En la etapa inicial de trabajar con alumnos inmigrantes es recomendable usar enunciados breves, de estructura sencilla, evitando tanto las oraciones largas y subordinadas como los tiempos verbales compuestos.

Conclusiones

Basándonos en este estudio de revisión bibliográfica y en nuestra propia experiencia docente con alumnos inmigrantes, hemos llegado a varias conclusiones entre las que destacaríamos en primer lugar la necesidad de una formación específica del profesorado en el ámbito del español como lengua extranjera y como segunda lengua. A los filólogos nos parece una verdad de Perogrullo, pero en la práctica a menudo se considera que un hablante nativo del español con formación universitaria es capaz de enseñarlo. Sin embargo, para enseñar el español como segunda lengua a inmigrantes es necesaria la unión de una sólida formación lingüística sobre el español (como la de los filólogos hispanistas) y una sólida formación didáctica y pedagógica (como la de los maestros).

En el caso de Secundaria, nos parece conveniente que el puesto de ATAL se ocupe solo por profesores de Lengua española y no por cualquier profesor que haya hecho 60 horas de cursos de formación. En el caso de Primaria sería todavía más complicado, porque durante la formación recibida en su titulación no se suele incluir una formación específica de español como lengua extranjera o como segunda lengua, por lo que necesitarían una formación complementaria mucho más amplia. En la práctica los maestros actúan con la suficiente responsabilidad y actitud de compensar las lagunas en su formación universitaria, por lo que asisten a muchos cursos de formación, crean grupos de trabajo para intercambiar opiniones y experiencias, etc. Aun así, creemos que la normativa debe ser más exigente e incluir requisitos que contemplen la especificidad de la enseñanza de segundas lenguas. Un paso más sería ajustar la formación universitaria de los docentes a la demanda social y a las características específicas de su futura labor docente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía magna*, 10(1), 151-155.
- Angulo Domínguez, M. C., Luna, M., Prieto Díaz, I., Rodríguez Labrador, L., Salvador López, M. L. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Arroyo González, M.ª J. (2011). *Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. Segundas Lenguas e Inmigración*, 5(1), 14-139.
- Barrios Espinosa, M.ª E. y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 17(2), 203-221.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2007). Orden de 15/01/2007. BOJA, 33.
- . (2008). Orden de 25 de julio de 2008. BOJA, 167, del 22/08/2008.
- Consejería de Educación, Dirección Provincial de Badajoz (2005). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Citado por Instituto Cervantes (2002): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Cruz del Pino, R. M.ª, Ruíz París, C., García Montoya, S. y González-Medina, M. C. (2011). *Guía básica de educación intercultural*. Junta de Andalucía: Consejería de Empleo y Consejería de Educación.
- Gairín Sallán, J. y Iglesias Vidal, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- Gómez Nieto, M. C. y Carro Sancristóbal, L. (1993). Análisis de las adaptaciones curriculares desde los presupuestos de la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 105-115.
- Instituto Cervantes (1997-2013). *Diccionario de términos clave de ELE*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOJA, n.º 106, 4 de mayo de 2006).

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Materiales para la Reforma: Educación Infantil y Primaria. Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.
- Níkleva, D. G. (2012). Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y características. *MarcoELE*, 14(1), 1-7.
- Ramírez Serrano, M. ^a C. (2010). Respuesta educativa ante las necesidades del alumnado inmigrante. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10(1), 1-9.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). *Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 13-34.

CHAPTER FOUR

FROM TERMINOLOGY TO ONTOLOGY IN LSP TEACHING: SPORTS DOMAIN IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

ALESSANDRA FAZIO

Introduction

This study stems from a contrastive analysis of sport-related discourse in Italian and English. A theoretical framework based on cognitive linguistics and a definition of sport context will be briefly outlined.

The theoretical framework based on Talmy's and Langaker's cognitive linguistic theories together with the transition from terminology (Sager, 1997) to ontology provide an outline of the long-term project of the Department of Movement, Human and Health Sciences of the University of Rome "Foro Italico" designed to collect terminology to create a Sports term database.

In the attempt to integrate a traditional terminological approach into a logical-ontological one, a knowledge organisation model becomes a useful tool for the construction of terminological databases and is also a potential tool in the domain of teaching English as a second language.

A case study will be highlighted against the theoretical background: a collection of data gathered on fencing will show that without a flexible theoretical approach, information data in themselves are of little use because they constitute a static system. Information can be useful when links are possible and it has a dynamic quality. Such a process is important because it can improve communication in the language when used for

purposes. Indeed, it allows students to gain a deeper understanding of the subject they are studying.

From a theoretical point of view, we aim to use an in-depth ontological investigation to analyse the possible different strategies of lexical encoding (Talmy, 2000) in the contrastive representation of the crucial concepts of *time* and *movement* as related to the specific language of sport, in Italian and English.

The growing quantity of terminological data collected requires a sound structure. Constructing an “ontology of sport” is meant to provide a useful LSP didactic tool to enhance LSP teaching of English as an L2. The second part discusses the underlying theoretical framework. The third part illustrates the research questions and study methods. Finally, we describe problems and difficulties encountered together with applicative results in LSP teaching and conclusive remarks on future development.

Theoretical framework

The theoretical framework is linked to two main areas of interest: 1) terminology (including a brief comparison between terminology and translation studies) and knowledge structure representation of a specific professional domain through language analysis and 2) LSP and LSP teaching. In this section we focus on the first area, while the terminology/ontology of sport and LSP teaching is discussed in the following section.

Terminological activity in the field of sport and sports sciences has grown in response to the need to improve effective oral and written communication at international level. Even in recent times, technical articles and official documents have often been badly and inaccurately translated from one language into another.

The ability to have an accurate exchange of views and ideas is becoming more and more important in our rapidly evolving “global village” where cultural, scientific and technological fields constantly intersect and contaminate each other. Accurate communication is essential in a world where exchanges of activities in specific fields or contexts are increasing exponentially. Many specialized terminological collections have been recently compiled “to make communication easier and prevent misunderstanding both among experts, non-experts and the lay public” (Musacchio, 1999: 369). It is obvious that translation also involves a communicative action, and the translating process is a way of conveying meaning and as oral communication it is also a process of conveying units

of meaning, i.e. concepts that constitute a language system (using de Saussure's model).

Background: Cognitive model and the context of sport

According to Talmy (1985), the strategies of lexicalization highlight “the way experience is rendered into languages via the semantic content of lexical items that are used to express experiential categories”. Therefore, the study of different lexical encoding strategies and related lexical patterns enables us to shed light on the way in which speakers of different languages organize and represent empirical and experiential data related to specific events across cultures.

Although *time* and *movement* are essential to the complete representation of the skills and the strategies of all sport activities, at the same time they are controversial as regards the theoretical framework applied (Sini et al., 2008) to categorize and represent each single sport language. Due to the interdisciplinary nature and multilayer structure of these concepts, a wide variety of cross-cultural language variations will be discussed.

Movement implies a specific “attention” to information acquisition and processing for quick and effective decision-making. *Time*, instead, goes beyond the objective measurable time because of mental processes influencing decision-making. Temporal connotations in sport are not absolutely objective, but are related to different external and internal factors.

The application of an ontological model (Poli, 2002; Sini, 2008) is part of a project carried out at the University of Rome “Foro Italico” to systematize and implement the existing specialized bilingual terminological collection of sport terms. This further ontological level of analysis fosters the logical coherence and standardization of specialized discourse that are necessary prerequisites for efficient communication in ESP.

Starting from a cognitive perspective, based on the work of Talmy and Langaker, if we consider that lexemes “are always shaped by the contexts in which they occur” (Langaker, 1999, p. 124), the process of analysis tends to detect and analyse all possible uses in order to retrieve and define recurrent features of fixed expressions and/or patterns.

With regard to polysemy and ambiguity/vagueness when dealing with a specialized language, this problem is often caused by the use of general terms borrowed from general language (see par. 3). In trying to cope with this problem, we agree with Langaker's (1999, p. 125) theoretical position

towards general terms whose meaning is linked to “fading metaphor”, e.g. the word “*grinder*” in yachting. For those familiar with sport, a *grinder* in yachting is a member of the crew whose primary role is to use winches to control the lifting and lowering of sails. However, according to Langaker, the “term’s familiarity has no doubt substantially reduced the salience of its metaphorical basis” and this “fading” metaphor allows for a “gradual decrease in the likelihood of the ‘literal’ meaning being activated along with the ‘figurative’ meaning” (1999, p. 128).

In addition, Talmy (2000) focuses on the strategies of lexicalization which evoke a particular kind of experiential representation. He proposes a unified framework that includes “overlapping systems”, for example the notion of *motion*. Talmy’s framework (2000, p. 99) “will cover visual instances like those in which one perceives motion”. We will consider Talmy’s point of view to analyse and discuss two crucial concepts in the sports domain: *time* and *motion*.

We agree moreover with Roche (2010, p. 47-60) that the application of technology and/or multimedia “can produce added value” to language learning and teaching. In fact, we have attempted to develop a communicative tool based on a sound theoretical framework to improve specific language acquisition in the vocational/professional world.

When dealing with professional language use and communication, knowledge and knowledge claims are central to this practice, as well as the language use that reflects a specific knowledge domain.

Finally, we must remember that the specific sports context is characterized by its inner complexity as it implies multifaceted domains influenced by related applied sciences and subjected to specific cultural references. It describes specialized, factual and theoretical competences that constitute an integral part of different sports theories.

From terminology to ontology in LSP teaching

By ‘terminology’ we mean a more advanced knowledge method applied to any specific field of study (cultural or scientific) to provide an in-depth representation of any knowledge field in which logic is the necessary prerequisite for an organized approach that can be complemented by additional components representing socio-cultural issues defining live/real/authentic language in use.

This section provides a review of the literature on the applications of different *traditional terminological models* used over the years, indicating their advantages and limitations, and the relatively new trends in *socio-cognitive* and *ontological* approaches to terminology.

Terminology in Pavel's words is "the language discipline dedicated to the scientific study of the concepts and terms used in specialized languages". In addition, "while general language is that used in daily life, a specialized language is used by subject-matter specialists to facilitate unambiguous communication in a particular area of knowledge, based on the terminology and phraseology specific to that area" (Pavel's <http://www.bt-tb.tpsgc-pwgsc.gc.ca>), even though we believe polysemy is inevitable.

Traditional terminology collects terms and studies their relationships so that they can be organized into hierarchical organization. But terms are not just words, terms are units of knowledge, i.e. concepts. The starting point of classical/traditional terminology is a clearly defined concept. Each concept has its own place within a logical or ontological conceptual structure. This hierarchical structure of the concepts of a given domain is reflected in the concept definitions that are respectively intension (hyperonymy) or extension (hyponymy).

"The sum of characteristics which constitute a concept are called its intension, i.e. a unique grouping of characteristics different from the nearest concept by at least one such characteristic. Concepts identified by many characteristics are said to have narrow intension, i.e. their possibility of reference is limited to a small number of objects in the real world. In the extreme case a narrow intension identifies an individual and unique object. [...] The range of objects a concept refers to are called its extension. We speak of a broad concept as having a wide extension because it encompasses many types of objects in its scope of meaning" (Sager 1990, p. 24).

The core components of traditional terminology are terms, definitions, logical structure or model from a synchronic perspective of analysis and are illustrated in the following table adapted from Temmerman (2000). These principles constitute the fundamental components of the "architecture" for an analysis of a specific language and for any further computer-based applications.

The two trends in terminology may be summarized as follows: according to traditionalists, terms are to be taken in isolation from the text so that context becomes unimportant. Conversely, modern terminologists pay more attention to the context in which the terms appear and ensure that a contextual fragment is provided.

Table 4-1. Comparison between traditional terminology and new trends from a critical viewpoint (adapted from Temmermann, 2000: 16)

Principles of traditional terminology	Observations concerning the terminology of a specific language
1st Principle: Terminology starts with the concept without considering the language.	Language plays a role in the conception and communication of categories.
2nd Principle: a concept is clear-cut and can be assigned a place in a logically or ontologically structured concept system.	Many categories are blurred and cannot be definitively classified by logical and ontological means.
3rd Principle: a concept is ideally defined in an intentional definition.	An intentional definition is often neither possible nor desirable.
4th Principle: a concept is referred to by one term and one term only designates one concept (one-to-one reference).	Polysemy, synonymy and figurative language occur and are functional in specific language.
5th Principle: the assignment concept/term is permanent.	Categories evolve, terms change in meaning, understanding develops.

The *socio-cognitive approach*, instead of starting from the concepts, considers terms as units of understanding characterized by a prototypical structure. Each unit of understanding shows categories of the prototypical structure and well-defined concepts. Both term and context are taken into account in order to clarify the relationship between categories and concepts. A new theory of categorization and the prototype theory (Rosch, 1978, p. 27-48) completed the traditional theory of terminology.

Therefore, according to the socio-cognitive perspective used by Temmerman,

texts provide data on how particular authors understand elements of the world, how they understand the existing lexical items which serve to communicate about these elements of the world and how they may be brought to the creation of new lexical elements (2000, p. 40).

Temmerman's starting point describes how a given term is understood. Concepts in traditional terminology are too restrictive in their

classification and traditional definitions; they need to be replaced by “*templates*” which are more adaptable to the description of “*flexible and fuzzy units of understanding*”. In this new sense, the structure of concepts reflects their epistemological function.

The new “concept” in Temmerman’s theory is a unit of understanding, that allows the acceptance of polysemy and it is the representation of creative thinking. In this perspective, instead of starting from concepts, terms are considered as units of understanding characterized by a prototypical structure. Each unit of understanding refers to the categories of its own prototypical structure. Both term and context are taken into account in order to check the relationship between categories and concepts. In so doing, Temmerman exploits a new theory of categorization, the prototype theory (Rosch, 1978), Fillmore’s “frame semantics” (1985), Lakoff’s Idealized Cognitive Model or ICM (1987) in addition to the traditional theory of terminology.

To sum up, in Scarpa’s words (2002, p. 41), in terminology there is a continuous tension between a static and a dynamic trend. The first corresponds to the representative function where terminology is prescriptive (normalization or standardization), and the second to communication where terminology is descriptive. In the first case, the representative function of terminology aims at coherence, stability and univocity which are characteristic requisites of artificial languages and term collections. In the second case, the communicative function of terminology is characterized by socio-functional variations; it therefore aims at the fundamental requisites of accuracy and clear technical-scientific communication. The ability to communicate the same content in a different way varies according to the use of metaphorical processes in specific texts. This new and wider integration between rationality and imagination is the basis of a cognitive approach to language, based on social and pragmatic meaning so that it is important to specify not only the lexical and pragmatic information of the term but also all the more closely linked language units related to the term. The study of human categorization, as stated in Rosch’s prototype theory (Rosch, 1978: 27-48), is extremely important in terminology, especially when working with definitions. In this theory, categories differ from traditional categorization based on categories defined in terms of clear boundaries.

In the traditional terminological analysis of a specific language, as summarised above in Table 4-1, terms or terminological units are focused and as Cabré claims (2000),

Terms, like words in general language lexicon, are distinctive and meaningful signs which occur in special language discourse. Like words

they have a systematic side (formal, semantic, functional) since they are units of an established code; they also have a pragmatic side, because they are units used in specialized communication to refer to the objects of the real world. Terms [...] differ from words when we consider them as pragmatic and communicative units (1999, p. 80-81).

They should first of all be considered lexical units representing or facilitating the representation of specialized technical and scientific fields of knowledge. Secondly, it is essential to provide term definitions which clarify and exemplify concepts by means of their intrinsic characteristics. The definition provides an accurate and brief description of conceptual attributes and characteristics. Finally it is important to “fix” a solid logical structure or model constituting the architecture of the basic structural reference to which terms are to be referred to. This is a delicate phase in which a specific knowledge domain needs to be graphically represented to build up a logical structure (in this case the technical-scientific language of sport and related sciences).

Such a structure should provide a coherent and rigorous model not only because it is the reference framework of the specific domain analyzed, but also because it facilitates the disambiguation of terms and related concepts. In fact it is crucial at this stage, to represent concepts coherently, the difficulty being due to the polysemic value of concepts or conceptual variation. Concepts might show multi-dimensional, multifaceted or multi-layered traits or numerous variations; even new viewpoints related to the same concept can arise. Moreover, this kind of analysis is based on a synchronic perspective; the linguistic phenomenon is considered a term (=conceptual unit) only from one point in time, usually the present, and the analysis is updated as often as possible. The specific language of sport and its rapid evolution constantly requires new additions.

With regard to *ontology*, according to the latest developments in formal ontology, information systems and the International Associations for Ontology Application (IAOA), “an ontology is concerned with the analysis and categorization of what exists” (www.iaoa.org). In so doing, when dealing with categorization, overlapping categories can be reduced by using metaphor since it is considered a multidimensional phenomenon. As Lakoff and Johnson (1980) explain, “the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”. According to the experimentalist theory, metaphorization is achieved by the partial mapping of some linguistic expressions and lexicalisations to provide an image-schematic dimension of the metaphor in a source domain, and find correspondences in the target domain.

The terminological approach used is therefore integrated by applying a logical-ontological theoretical model. This can facilitate reasoning in second language acquisition for specific purposes.

In our project designed to collect sports terminology, we have applied a corpus linguistics technique and traditional terminological approach to a corpus collection and data extraction/processing. We have listed a total number of 4,058 terms related to different sports disciplines. The growing number of terminological data collected required a sound structure. Therefore, we have started to look into ways of “systematizing” random data.

A final consideration has to be dedicated to translation in LSP teaching. Translation and terminology are strictly linked. However, while terminology is a static process as well as an interdisciplinary and theoretical subject dealing with the study and deep analysis of special language terms, translation is the dynamic process of text manipulation. They respectively correspond to the distinction Musacchio made between *langue* and *parole* (1999).

In translation, terms and concepts are used in context and the objective is to match textual units. Terminology, on the other hand, studies terms isolated from context and deals with re-ordering them in an abstract system of concepts.

Terminological study consists of analysing terms connected with concepts as well as the acceptance and definition of new terms. According to Sager (1997, p. 119), terminological practice consists of both a deep analysis of the special field, and the analysis of a special use required to proceed to the various successive phases. Once a user’s needs are established, a given database may be created according to the following steps: corpus selection, hierarchical structure, software selection, item selection, entry design and organization, definition criteria and multimedia aids.

Aim, research questions and methodology

Aim

The aim of this study is to illustrate application of the logical-ontological model and to discuss some crucial issues arising while building up a prototype of the ontology for the sports domains: *time* and *movement*.

Although there are many possible models, approaches and methods of investigation, this study attempts to integrate application of the logical-

ontological model (Poli, 2002; Liang, Lauser, Sini, 2006) and tentatively support LSP and LSP teaching (Roche, 2013).

From an applicative point of view, the creation of the “ontology of sport” not only promotes the knowledge and learning of key concepts in a specific field of study, but it enables us to focus on the characteristics and relationships among specific concepts. The use of pictures and videos facilitates understanding and an in-depth knowledge of the specific terminology of a given domain, especially in an intercultural perspective. The prototype model we propose can provide associations between multimedia and lexical data.

Research questions

If the focus of lexico-terminological studies is on the key concepts of a given domain, then our research intends to investigate the following questions:

- 1) What kind of in-depth analysis should be carried out?
- 2) What are the limits of such an analysis?
- 3) Why develop an ontology? What are the main characteristics for creating an ontology in the sports domain?

Firstly, we definitely aim to achieve maximum in-depth analysis of the whole corpus (i.e. specific international sports codes, technical codes of different sports, specific sport-related literature, sport articles, handbooks, how-to handbooks, specialized theoretical documentation/publications for elite sports operators - international world level athletes and coaches).

Secondly, despite the constraints of synchronicity, we aim to record the entire corpus of items and register diachronic changes in use.

Thirdly, a reliable logical basic framework is extremely important for detecting, checking and explaining differences and similarities between languages (Italian-English) and didactically for facilitating student analysis of a language domain needed for specific purposes (Roche, 2013).

Method and analysis

Analysis will proceed in two directions: a) selection of a crucial sub-domain characterized by complex, multi-faceted and multi-layer concepts that are to be represented and b) definition of criteria for supporting concept/term representation through the use of multimedia aids.

The sub-domain of “fencing”

Our analysis started from a collection of key concepts of “fencing” (with English as a source language) and proceeded with: concept finding and related hierarchical order (English), categorization and concept definition, equivalence and analysis of target language (Italian). Clarification of the logical structure in English seemed to offer a better solution to the didactical needs of teaching English as a second language.

The relationships among terms were established and additional user-friendly categories investigated and attributed to groups of concepts. These categories clarify different types of relationships among terms and enable terms to be clustered around a shared logical concept that we tentatively called semantic areas. Their function is to facilitate users searching by subject. Hyperonymy/hyponymy relationship was established among concepts thus allowing for classification needed to express the theoretical basic structure of the collection (from more general terms to specific ones).

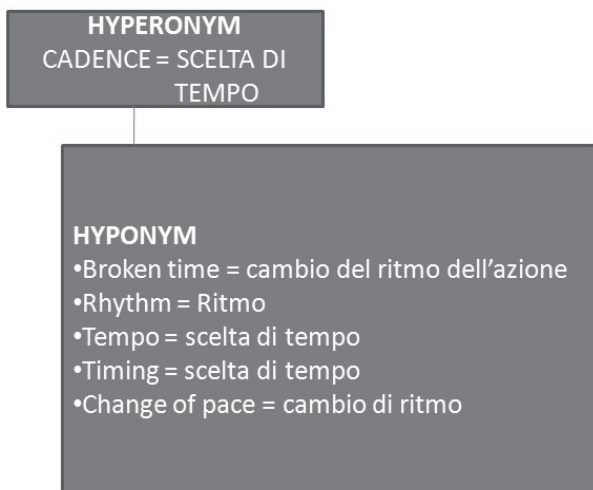


Fig. 4-1. Example of Hyperonymy-Hyponymy relationship

Figure 1 shows an example of the concept “**cadence**” strictly linked to and including the concept of “**time**”. Cadence is a more general term and implies only tracking a cadence. **Timing** is the subjective personal rhythm and is due to the athlete’s personal choice. **Tempo** implies external obligation to observe time. The Italian equivalent is provided in the figure,

even though the Italian counterpart may have a different collocation within logical Italian structure.

Finally, as already mentioned, the frame structure has two main functions: 1) to provide a concise pictorial representation of the knowledge field analyzed; but also 2) to control the logical organization of the relationships among concepts.

Analysis

Contrastive analysis was used to 1) investigate the extension of single language concepts including the relevant references to related significant terms from general language; 2) solve problems and difficulties due to the inter-disciplinary nature of sport and the interference of different sciences (e.g. bio-mechanics, exercise physiology, sports law etc.). According to Cabré et al. (1999),

concepts are sets of interrelated characteristics that describe a class of objects of the real world. We can obtain this description by at least two procedures: intension and extension. The description of concepts by means of intension, which is the more common of the two procedures both in terminology and in general lexicography, consists of the ordered listing, from more general to more specific, of all the characteristics describing concept. [. . .] Describing the concept by means of extension consists of listing all of its possible realizations, all its species. (Cabré M., Sager J., DeCesaris J. 1999, p. 99)

An example of blurred categories/concepts converging into the main structure is provided in the next paragraph through the example of two core concepts implicitly interrelated in every sport: **time** and **movement**.

General terms assuming specific meanings: Time and movement

In fact, as stated above, terms borrowed from general language represent one of the principal crucial and factual issues. In other words, to what extent do general concepts relate to language specificities? What is the relationship between a specific glossary and general language? In our opinion, whenever possible a specific glossary should be all-inclusive and clarify different problems in different contexts.

As a practical example, two crucial sports terms contribute to describing two core sports characteristics: **time** and **movement**.

It is not easy to find a correct collocation for them in the theoretical structure organized around a fixed frame based on the intensive/extensive properties of concepts (see Analysis).

With regard to **time**, the description of a single sports activity has included new implications such as tactics and strategy, derived from applied sciences. This is due to the contribution of cognitive psychology.

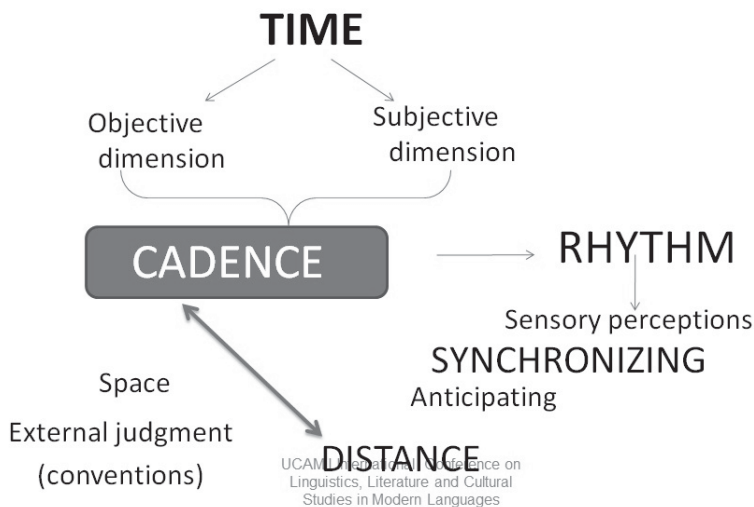


Fig. 4-2. The concept of time

Figure 4-2 shows that **time** has an objective dimension in its universal conventional use (expressed in seconds, minutes etc.) and a subjective dimension i.e. the “time necessary to do something” or the **rhythm** the athlete chooses as a response to an opponent’s action. These two dimensions concur to determine the concept of **cadence** (and related synonyms **timing/tempo**) in all open skill sport activities.

Cadence implies **rhythm** that is a sequence of repeated actions synchronised with those of the opponent. Synchronization uses visual, tactile and auditory perceptions.

Distance, that is the **right measure**, is linked to the concept of space and decided according to the opponent’s physical parameters. **Movement** implies attention. This means that movement is also related to further information processing in the decision-making process of the athlete.

Time, in turn, passes the objectively measurable temporal limit to gain an advantage from the psychological processes of the athlete’s decisions,

for example, action planning following the opponent's behaviour as in **feint** actions. In our prototype, visual aids (either an image or a video clip) were extremely useful for exemplifying crucial multifaceted concepts. Therefore fundamental criteria for the creation of a multimedia archive of images and videos were connections to all complex concepts implying the notion of time and movement.

Results and conclusive remarks and future development

In the context of terminological studies, the question arises of whether it is possible to use a database as a teaching tool. Many studies have been carried out in the field of corpora, but their application in teaching is mainly related to natural/general language learning or to linguistic studies.

As regards terminology teaching, Pearson suggests that

the retrieval of information about terms can be adapted for use in LSP classrooms. Either in teaching of specialized translation involving continuous comparative analysis between concepts in the two languages, or in classrooms where students need to be able to understand specialized texts in languages other than their native language. In this case, students can be shown how to screen texts for clues about meaning of terms. [...] By examining all occurrences of a particular term in a text, they can also discover interesting facts about the way in which the term is used. This is particularly useful in the case of recently coined terms (neologism) which may not yet be listed in any dictionary or when students simply do not have access to appropriate specialized dictionaries. (1998, p. 210)

However, the introduction of terminology in a course is intended for students at an intermediate/advanced stage of foreign language learning. The necessary pre-requisite is that learners have already a basic knowledge of the structures of a foreign language. Thus, the more advanced the learners, the more likely they are to benefit from learning new terminology in a special field.

As an example of the use of this database as a teaching tool, we provide a description of a course that has been designed for intermediate students involved in sports activities. The main objective of the course is to improve communication and understanding in the special language, considering that the need to communicate and understand is cultural as well as professional and commercial.

In the experiment, the class was divided into two working groups. Each group had to re-construct and, at the same time, make an oral presentation to the class of one of the crucial aspects of fencing we had

previously discussed. The two groups corresponded to the two concepts of “*time*” and “*movement*”. In re-constructing the hierarchy, students had to describe in detail all the aspects related to the specific area/domain so as to re-construct the whole activity through the relationships. The coherent and rigorous order given to a specific subject helped students to reconstruct an important and crucial aspect/phenomenon implied in any sport from various viewpoints.

As students were dealing with an oral report, each group was responsible for clarifying and answering whatever question other students in the class asked them about the assigned domain. In this way, it was possible to combine different activities in class to stimulate interaction among students, to develop computer-assisted interactive activities, to teach how to find on-line information, to teach how to use library on-line resources.

Working on terminology can also be very useful for understanding and acquiring the theoretical principles and specific terminology of a given field of knowledge.

Furthermore, it does not seem to be difficult to rationalize this experimental path to optimize the final results of didactic objectives. An official/institutional ad-hoc syllabus covering specific terminological and corpus linguistic techniques could therefore be designed to:

- help students to detect, identify and assimilate language;
- develop conceptual strategies in the formal standard literature;
- apply language competence to better and fully represent a final conceptual framework, with a view to achieving a rational conceptual approach.

Although we have established a theoretical background, research methodology and ultimately a class experiment, we found difficulties and discrepancies that need further investigation. Methodological and operative implementation require a more flexible classification system, automatic visualization of the conceptual structure (tree), an archive of visual aids systematically collected according to established criteria, automatic concept extractions, on-line reference for supporting LSP and data updating.

References

Cabré, M. T., Sager J. C. and DeCesaris, J. A. (1999). *Terminology: theory, methods, and applications*. Amsterdam: John Benjamins.

- Langacker, R. W. (1986). An Introduction to Cognitive Grammar. *Cognitive Science*, 10(1), 1-40. Langacker, R. W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sini M., Lauser B., Salokhe G., Keizer J., and Katz S. (2008). The Agrovoc Concept Server: rationale, goals and usage. *Library Review*, 57(3), 200-2012.
- Liang, A. C., Lauser B. and Sini, M. (2006). From AGROVOC to the Agricultural Ontology Service / Concept Server - An OWL Model for Creating Ontologies in the Agricultural Domain, in *OWLED 2006*.
- Musacchio, M. T. (1999). Terminology and Specialized Translation. *Textus*, 10, 369-389.
- Poli, R. (2002). Ontological Methodology. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56(6), 639-664.
- Roche, J. (2010). Mutual Impact - On the Relationship of Technology and Language Learning and Teaching. *44th RELC International Seminar*, 20-22.
- (forthcoming). Cognitive Sciences in L2-Acquisition Research. Taylor, John/Littlemore, Jeanette. *Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics*. Continuum.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch and B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 9-26). Hillsdale Nj: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Sager, J. (1997). *A Course Book in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sager J., Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Scarpa, F. (2002). *Terminologia e lingue speciali. Manuale di terminologia*. Milano: Hoepli.
- Sini, M., Lauser, B., Salokhe, G., Keizer, J., and Katz, S. (2008). The AGROVOC Concept Server: rationale, goals and usage. *Library Review*, 57(3), 200 – 212.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: The MIT Press.
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description*. Amsterdam: John Benjamins.

CHAPTER FIVE

LA VARIEDAD DIAFÁSICA ELECTRÓNICA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA LENGUA DE INTERNET EN EL AULA DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CELIA BERNÁ SICILIA
AND LIDIA PELLICER GARCÍA

Introducción

El escenario lingüístico está viéndose modificado gracias al avance de las nuevas tecnologías y a la aparición de nuevos medios y canales expresivos. Los modelos de comunicación escrita tradicionales se están alterando y están dando paso a una nueva modalidad de expresión escrita con características definitorias propias: el registro electrónico.

Desde la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Castellana de segundo curso de Educación Primaria de la UCAM planteamos, como propósito principal y como elemento de innovación en nuestra metodología docente, que nuestros alumnos, futuros docentes, adquieran la competencia lingüística electrónica de forma que sean capaces de conocer y practicar los rasgos identitarios de la variedad lingüística digital en nuevos espacios de interacción comunicativa, fomentando el trabajo en equipo y el manejo de las nuevas tecnologías como fuentes imprescindibles en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas. Para ello, se ha propuesto la confección de las prácticas de la asignatura a través de la plataforma *Google Drive* vehiculadas por grupos de investigación con líderes imbricando teoría y práctica mediante la investigación, la innovación y la creación compartida digitalmente con una

metodología funcional, activa y competente. Dicho trabajo será expuesto a los compañeros en clase y entregado posteriormente por escrito al profesor.

Con esta propuesta, se insta a los alumnos a profundizar y a reflexionar sobre los temas de la asignatura mediante la creación y participación en foros y debates virtuales (todos vehiculados por el líder de grupo), al mismo tiempo que investigan mediante la búsqueda de contenidos teóricos vinculados a la asignatura por medio del manejo de diversas fuentes bibliográficas, cuyo líder deberá subir al documento de *Google Drive* grupal para la realización de las prácticas de manera funcional mediante la práctica de las habilidades lingüístico-comunicativas en aras de formar docentes competentes en comunicación lingüística y digital.

La realización de estas prácticas grupales a través de la plataforma *Google Drive* abarcará la totalidad del curso y el trabajo irá secuenciado en seis prácticas vinculadas a los seis temas de la asignatura. Además, es preciso advertir que los alumnos cuentan, asimismo, con el apoyo de las tutorías académicas para efectuar las modificaciones pertinentes antes de la entrega definitiva.

Educar *en y a través* de las TIC

Vivimos en la era de la revolución digital y la exigencia de incluir en los procesos formativos el adiestramiento en el manejo de las nuevas tecnologías a través de la introducción en los currículos de contenidos relacionados con las herramientas tecnológicas ha sido asumida por parte de los profesionales, las instituciones y el mundo académico. Además, debemos recordar que, en el ámbito específicamente universitario, las competencias vinculadas al manejo de las nuevas tecnologías resultan, de acuerdo con los presupuestos de Bolonia, esenciales en la formación de los futuros profesionales, pues se han revelado claves para el desempeño laboral en el siglo XXI.

La necesidad de formar en y a través de las TIC está imponiéndose con fuerza en todos los segmentos educativos inaugurando un nuevo paradigma de aprendizaje en red basado en la interactividad global y el aprendizaje colaborativo (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000).

El avance constante en el ámbito tecnológico ha colocado al sector de la enseñanza en una encrucijada. Cada vez es mayor el número de herramientas orientadas a la acción docente y también su nivel de sofisticación: “Los nuevos desarrollos educativos se hallan en proceso de búsqueda de su identidad”, sumidos en “la búsqueda de estrategias que

permitan al alumno repositionarse con respecto al objeto de conocimiento” (Folegotto y Tamborino, 2004, p. 49).

Hemos de tener en cuenta, además, que la creación de nuevos espacios de interacción comunicativa en el ámbito universitario gracias a las nuevas tecnologías, facilita no solo la adquisición de competencias vinculadas a la creación y difusión del conocimiento a través de las TIC, sino también el desarrollo de habilidades lingüísticas electrónicas y, con ello, también la adquisición de una competencia comunicativa integral que permite a los alumnos desenvolverse con soltura y adecuación en cualquier contexto de actividad lingüística y social.

El registro electrónico como nueva modalidad lingüística

La revolución digital se ha transferido también al ámbito lingüístico. En la actualidad, estamos asistiendo a unas importantes modificaciones en el ámbito lingüístico que tienen que ver con la imparable revolución tecnológica y digital y con la inagotable capacidad de los usuarios para inventar y reinventar el lenguaje (Parrilla, 2008). Estrechamente ligada al advenimiento de nuevos soportes expresivos, como el *chat*, la mensajería instantánea, el correo electrónico, etc., está la aparición, en los intercambios de comunicación escrita electrónica, de nuevas modalidades lingüísticas, modalidades integradas por códigos léxicos y ortográficos alternativos a los tradicionales y que abren, por ello, nuevos caminos semióticos (Cassany, 2003).

Existe la conciencia general de que los nuevos medios y canales de comunicación empobrecen el idioma y suponen la ruina ortográfica y gramatical. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que el impacto que las TIC tienen en la competencia lingüística de los usuarios es prácticamente mínima (Domínguez, 2004; Yus, 2001). La utilización de las TIC no genera *-per se-* perjuicios graves en la expresión lingüística, pues “no es el medio el que empeora el lenguaje, sino el hablante que no que no es capaz de cambiar de registro” (Castro, 2012, p. 132), en cumplimiento de una de las características textuales más importantes: la adecuación.

Por este motivo, el empleo de nuevos códigos y la utilización de modelos alternativos de escritura no debe ser considerado como una amenaza a la integridad idiomática, sino antes bien como una ventana abierta a la ampliación y al enriquecimiento de la competencia comunicativa del hablante, pues la modalidad lingüística electrónica constituye “una nueva variedad diafásica” y, como tal, “no condiciona otras situaciones comunicativas” (Gómez, 2007, p. 158).

Características de la variedad lingüística electrónica: Los rasgos identitarios del nuevo registro

Existe gran diversidad de opiniones en torno a los rasgos lingüísticos que se atribuyen a los nuevos formatos de redacción electrónica. Con todo, en general, podemos hablar de unas características lingüísticas comunes a cualquier medio expresivo digital, aunque también es posible identificar propiedades específicas de cada tipo de canal o soporte: mensajería instantánea, correo electrónico, blogs, wikis, *microblogging*, redes sociales, etc. (Tascón y Cabrera, 2012).

En este contexto, además, es preciso tener en cuenta que “en este nuevo ecosistema de medios los usuarios aceptan las reglas de estilo de cada canal” (Cabrera, 2012, p. 47) y, por ello, el usuario debe conocer de antemano el medio en el que se desenvuelve el intercambio comunicativo y adaptarse a él (Castro, 2012): los textos electrónicos siguen sus propias convenciones gráficas “en función de las características del soporte en el que se lee y se escribe” (Gómez, 2007, p. 158).

Por otro lado, hay que subrayar que en la configuración de mensajes digitales inciden factores que condicionan el tipo de comunicación que se establece y el lenguaje que en ellos usamos.

Concretamente, pueden señalarse constreñimientos:

- De tipo temporal: es preciso transmitir la información de forma rápida y sencilla.
- De tipo espacial: estos textos suelen poseer un carácter breve para facilitar su lectura en los dispositivos electrónicos¹ y, además, puede haber limitaciones en cuanto al número de caracteres que han de emplearse.

¹Según se ha podido comprobar en algunas investigaciones, la lectura en Internet difiere en gran medida de la tradicional. Se trata de una lectura no lineal y ello condiciona el tipo de escritura que debe emplearse en los nuevos medios: “En lugar de leer un artículo de arriba abajo y palabra por palabra, se escanea la página y la vista se detiene solo en los comienzos de línea del texto o en los ladillos que llaman la atención” (Cabrera, 2012, p. 51). Este tipo de lectura sigue el denominado “patrón en F” fijado en los estudios de *eyetrecking* (Nielsen y Loranger, 2006; Nielsen y Pernice, 2008). Hay que recordar, además, que el lector en Internet invierte muy poco tiempo en la lectura y, por ello, se hace necesaria la jerarquización de los contenidos y el empleo de elementos tipográficos como negrita, titulares, que llamen su atención.

- De tipo técnico: en estos intercambios influyen las limitaciones y potencialidades técnicas de los dispositivos: teclado táctil y de tamaño reducido, posibilidad de incluir hipervínculos, de recibir respuesta inmediata, de usar el *scroll*, etc.

Este tipo de condicionantes hacen que la identidad lingüística electrónica se construya genéricamente a partir de los siguientes rasgos:

Tabla 5-1. Rasgos definitorios del registro electrónico. Fuente: elaboración propia

Rasgos definitorios de la variedad lingüística electrónica	
Marcado carácter oral (Castro, 2012; Parrilla, 2008)	Los mensajes electrónicos se configuran habitualmente como textos híbridos entre oralidad y escritura, pues, aunque suponen una comunicación escrita, obedecen en gran medida a las propiedades que presenta la comunicación oral: espontaneidad, comunicación inmediata, estructuración sencilla, carácter efímero, coloquialidad, importancia de los aspectos no verbales, etc.
Hipertextualidad (Bettini y Colombo, 1995, p. 17, Landow, 1995)	El texto electrónico se articula siguiendo prioritariamente la estrategia discursiva del hipertexto. En los intercambios comunicativos digitales se propicia la aparición de un lenguaje mixto y plural que resulta de la combinación de diversos signos y códigos y que supera las fronteras del texto tradicional. La configuración del significado final de los mensajes electrónicos queda en manos del receptor, ya que este puede fijar su propia ruta de acceso a la información. Actualmente, además, la hipertextualidad ha evolucionado hacia la hipermedialidad. El hipermedia se configura como “una forma de expresión donde convergen medios audiovisuales de diversos tipos articulados en una interfaz que permite la interacción con el usuario” (Torres, 2007, p. 152).

<p>Interactividad</p>	<p>En muchas ocasiones, pese a que los textos electrónicos son textos escritos y, como tales, deberían caracterizarse por la unidireccionalidad y por la imposibilidad de respuesta inmediata, se configuran mayoritariamente como textos interactivos. Los intercambios comunicativos digitales suelen mostrar pluridireccionalidad del deslizamiento de las informaciones, un papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas y un particular ritmo de comunicación (tiempo real/inmediatez) (Bettini y Colombo, 1995, p. 17).</p>
<p>Lenguaje simplificado</p>	<p>Empleo de estructuras textuales, sintácticas y léxicas sencillas (párrafos cortos, oraciones simples, abreviaturas, onomatopeyas, etc.). En este sentido y siempre que la situación comunicativa lo permita, resulta frecuente el uso de emoticonos y <i>emojis</i>, gracias a los amplios repertorios que de este tipo de signos facilitan los operadores móviles y muchas otras herramientas de comunicación electrónica. Se trata, como es sabido, de elementos que facilitan la aprehensión desambiguada de los mensajes y la comprensión del propósito comunicativo perseguido por el emisor, pues se encargan de suplir algunas de las carencias de la comunicación escrita electrónica relacionadas con los aspectos no verbales (entonación, gestos, signos kinésicos y proxémicos, etc.). En este sentido, este tipo de signos se han convertido en componentes esenciales en la redacción electrónica, pues no solo favorecen la correcta interpretación de los mensajes, sino que también suponen un incremento de las potencialidades expresivas de los mismos.</p>

Metodología: diseño y desarrollo de las prácticas en *Google Drive*

Internet es un recurso muy útil al alcance de profesores y alumnos y se ha convertido en un elemento indispensable dentro de la dinámica de trabajo en muchas aulas de enseñanzas medias y universitarias.

A este respecto, Juan (2001, p. 27) nos propone ocho situaciones para el uso de la Red en el aula:

1. Obtener información y acceder a materiales reales.
2. Favorecer los intereses del individuo frente al grupo.
3. Procesar la información y trabajar con ella.
4. Adaptarse a las necesidades cognitivas del estudiante.
5. Fomentar los mecanismos de interacción y comunicación.
6. Complementar lo trabajado en el aula.
7. Enriquecerse culturalmente.
8. Prestar mayor atención a las destrezas de producción.

Por su parte, Ivi (1998) y Fernández Pinto (2002), entre otros autores, describen una tipología de actividades didácticas con la Red para explotar el uso de Internet en las aulas. La autora destaca las siguientes actividades que permiten el enriquecimiento de la competencia comunicativa:

1. Actividades de presentación: facilitan la consecución de elementos nuevos para incrementar el conocimiento con el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.
2. Actividades de observación: a partir de la visualización de imágenes, se intercambian opiniones. En estas actividades se trabaja la destreza oral y la escrita.
3. Actividades de práctica activa: permiten producir de manera libre o semicontrolada con el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas.
4. Actividades de cohesión: se usan los medios de Internet para el aprendizaje autónomo teniendo acceso a la información, la comunicación y la consolidación del conocimiento entre los diferentes usuarios.
5. Actividades trama: desarrollan proyectos en los que se integran todos los tipos anteriores además de la cohesión grupal y todas las destrezas lingüísticas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y con la finalidad de adquirir la competencia lingüística electrónica, desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, se diseñó una tarea que, partiendo de

unos determinados objetivos de aprendizaje, permitiera a los estudiantes de 2º del Grado en Educación Primaria de modalidad presencial elaborar un trabajo teórico-práctico de forma colaborativa.

El grupo total de participantes fue de 250 alumnos. La tarea asociada a esta actividad consistió en la confección de las prácticas de la asignatura a través de la plataforma *Google Drive* mediante la aplicación de los rasgos identitarios de la comunicación electrónica en grupos de investigación con líderes². Finalmente, cada una de las prácticas fue expuesta a los compañeros en clase y, además, fueron entregadas posteriormente por escrito al profesor.

Con esta propuesta didáctica, se instó a los alumnos a manejar las nuevas tecnologías y a ejercitar la lengua a través de ellas de acuerdo con las características que presenta el idioma en contextos de uso electrónico. Los estudiantes tenían que adoptar en sus comunicaciones la variedad diafásica electrónica y emplear los rasgos del nuevo registro: carácter oral, hipertextualidad, interactividad y lenguaje simplificado.

Del mismo modo, a través de esta actividad, orientada fundamentalmente a formar docentes competentes en comunicación lingüística y digital así como a profundizar y a reflexionar sobre los contenidos de la asignatura mediante la creación y participación en foros y debates virtuales (todos vehiculados por el líder de grupo), los alumnos desarrollaron, asimismo, su competencia investigadora mediante la búsqueda de información en diversas fuentes bibliográficas. El líder de cada grupo debía coordinar la incorporación de todos los contenidos al documento de *Google Drive* compartido para la realización de las prácticas de manera funcional mediante el uso de las habilidades lingüístico-comunicativas.

La realización de estas prácticas grupales usando la plataforma *Google Drive* abarcó la totalidad del curso y se organizó en seis prácticas vinculadas a los seis temas de la asignatura. Además, los alumnos contaron, asimismo, con el apoyo de las tutorías académicas para efectuar las modificaciones pertinentes antes de la entrega definitiva.

A continuación, detallamos las competencias generales y transversales³ trabajadas, los objetivos de aprendizaje específicos que se desarrollaron a

² A continuación hacemos referencia a dos sitios web donde se encuentran interlocutores que organizan proyectos colaborativos internacionales: Epals. com Classroom Exchange <http://www.epals.com/?sessf=812039> y ETandem <http://www.sif.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html>. En nuestra tarea imitamos el proceso de la creación colaborativa electrónica de estos sitios *web*, aunque adaptándolos a los contenidos, objetivos y competencias de la asignatura.

³ Hemos incluido algunas de las competencias generales –aquellas que cualquier universitario debe adquirir independientemente del título cursado, y las

través de esta actividad, así como los detalles sobre su planificación y evaluación.

Tabla 5-2. Ficha de la actividad en *Google Drive*. Fuente: Elaboración propia

Actividad en <i>Google Drive</i>	
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la competencia lingüística electrónica. - Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. - Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. - Ser capaz de utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. - Capacidad para trabajar en equipo, relacionándose con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional. - Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Usar los rasgos identitarios de la variedad diafásica electrónica en la realización de trabajos grupales de investigación coordinados por líderes. - Realizar el trabajo en grupo de manera colaborativa. - Profundizar en algunos aspectos teórico-prácticos de la didáctica de la Lengua castellana. - Aprender a trabajar online utilizando las tecnologías de comunicación disponibles. - Aprender a coordinarse en la realización de trabajo en grupo. - Trabajar las técnicas de redacción académica. - Incentivar la capacidad creativa. - Intercambiar conocimientos con objeto de alcanzar un fin común.

competencias transversales definidas por la UCAM y que han sido incorporadas a todas las titulaciones de Grado, de acuerdo a la información que proporciona el plan de estudios del Grado en Educación Primaria de la UCAM (UCAM, 2009).

<p>Planificación y desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se conforman los grupos de investigación (cinco o seis personas) y se describen los temas que se abordarán en las prácticas, los cuales se indican a continuación: elaboración de diccionarios lúdicos, diseño de pictogramas y creación y justificación de actividades para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística mediante la práctica de las habilidades lingüístico-comunicativas. 2) Una vez establecidos los grupos de investigación, se asignan los líderes encargados de subir contenidos teóricos (bien facilitados por el profesor, bien por los propios miembros de grupo) y de coordinar la investigación, los comentarios en foros y debates y la realización de las prácticas en el documento Google Drive. 2) En una tutoría, el profesor explica el manejo de Google Drive, así como las características de la comunicación electrónica y detalla cómo debe ser realizado el trabajo en cada una de las prácticas y cómo será evaluado. Se deja a disposición de los estudiantes en el Campus Virtual información sobre las instrucciones específicas para la confección del trabajo, un tutorial para utilizar la herramienta y el manual de estilo de las normas APA que deberán seguir para la citación bibliográfica. 3) Después de unos días desde el inicio de la actividad, el profesor revisa cómo se va realizando el trabajo en cada grupo y advierte de los posibles fallos que habrá que subsanar para que la calificación sea lo más alta posible. Del mismo modo, a través de las tutorías de clase, se va haciendo el seguimiento periódico del desarrollo de la actividad. 4) Los alumnos corrigen los errores detectados y completan los aspectos señalados por el profesor en las tutorías y a través de la herramienta “Comentarios” de Google Drive. 5) Una vez revisado el trabajo, los estudiantes preparan la presentación oral, presentación que efectúan ante los compañeros y el profesor. 6) El profesor marca, tras la presentación oral, los puntos débiles del trabajo en orden a que puedan volver a revisarse antes de la entrega. 7) Finalmente, tras la entrega de la versión definitiva, el profesor evalúa el trabajo presentado por cada uno de los grupos, indicando cuáles han sido los errores o los aspectos mejorables. Para ello se sirve tanto del documento final entregado, como de las notas que fue tomando durante las sesiones presenciales de tutoría y del “historial de revisión” del borrador, disponible en la aplicación.
-----------------------------------	---

Evaluación	<p>1. Si la entrega es en plazo, se puede aspirar al 100% de la nota. Trabajos fuera de plazo máximo 50% de la calificación.</p> <p>2. De manera general, la puntuación se realiza de la siguiente forma (dentro de cada intervalo, la calificación fluctuará dependiendo del grado de extensión y profundidad):</p> <p>8-10 puntos: Trabajos realizados correctamente en forma y contenido y expuestos correctamente, con aportaciones personales originales y elaboradas, con uso de fuentes informativas claramente citadas y señaladas.</p> <p>7-7,9 puntos: Trabajos realizados en general correctamente en forma y contenido, pero con algún defecto formal (no cita de fuentes por ejemplo, faltan apartados, presentación poco clara. . .), o con un nivel no muy alto de análisis.</p> <p>5-6,9 puntos: Trabajos presentados a tiempo, con defectos importantes, que se señalarán individualmente, como abuso de copia de fuentes sin citar, escaso nivel de análisis, falta de apartados, errores ortográficos y gramaticales. . .</p> <p>0-4,9 puntos: Trabajos presentados a tiempo pero con defectos muy importantes que se señalarán individualmente. Se puntúan por el esfuerzo de su presentación.</p>
------------	---

Además, para la evaluación de las prácticas también se fijaron los siguientes criterios de calificación, siguiendo una escala Likert:

**Tabla 5-3. Criterios de calificación de la actividad en *Google Drive*.
Fuente: Elaboración propia**

Ponderación	Aspectos evaluados	Valoración				
		1	2	3	4	5
Trabajo escrito y exposición oral						
80%	1. - Adecuación del trabajo en forma pedida (extensión, rasgos identitarios de la comunicación electrónica, texto justificado, tipo de letra, etc.).					
	2. Trabajo en grupo (colaboración mutua en la elaboración del trabajo)					
	3. - Inclusión de los puntos mínimos exigidos (cada tema del trabajo lleva asociado el desarrollo de determinados apartados o epígrafes)					
	4. - Aportaciones personales/originales.					
	5. - Si se han usado fuentes, cita adecuada de las mismas.					

	6. Empleo de citas y argumentos procedentes de otros autores para sustentar las hipótesis presentadas.					
	7. - Suficiente nivel de profundidad en el trabajo.					
	8. Corrección ortográfica y gramatical.					
20%	9. Aspectos formales de la presentación oral: organización, exposición, uso de <i>PowerPoint</i> o de otras herramientas, buena dicción, etc.					

Resultados de la experiencia

La experiencia fue valorada de forma positiva una vez realizada en la práctica educativa. Con el uso del conocimiento a través de la competencia en comunicación lingüístico-digital, los alumnos proyectaron en su proceso de aprendizaje todos los objetivos que se pretenden conseguir desde esta asignatura, alcanzando, así, los siguientes resultados de aprendizaje:

- Adquisición de la competencia lingüística electrónica.
- Creación de textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
- Comprensión de los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Capacidad como usuario de las herramientas básicas en TIC.
- Capacidad de trabajo en equipo, relacionándose con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
- Desarrollo de habilidades de iniciación a la investigación.

- Conocimiento del funcionamiento del trabajo por competencias en el aula.
- Conciencia de que las clases de lengua van más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos como eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reorientación metodológica de la competencia lingüística a la competencia en comunicación lingüístico-digital como fin para alcanzar el desarrollo integral en el alumnado.
- Valor de la urgencia de practicar el conocimiento en el contexto escolar para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz movilizandando actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.
- Aprendizaje activo de los contenidos de la asignatura.
- Investigación, creatividad e innovación en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.

En definitiva, esta metodología activa supone la mejora de los resultados de los alumnos, así como la calidad de la enseñanza.

Conclusiones

El eje de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Castellana se articula en el desarrollo de habilidades y destrezas lingüístico-comunicativas como herramienta para adquirir los contenidos necesarios para intervenir de forma competente y autónoma en las diversas esferas de la actividad social.

Dentro de estas habilidades y destrezas se incluyen las de carácter lingüístico-electrónico que aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con sus nuevos códigos y modelos alternativos de escritura, los cuales lejos de ser una amenaza a la integridad idiomática, suponen la ampliación y el enriquecimiento de la competencia comunicativa del hablante como una nueva variedad diafásica con sus rasgos identitarios (marcado carácter oral, hipertextualidad, interactividad y lenguaje simplificado).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están redefiniendo los conceptos culturales de nuestras sociedades, pero también los fines educativos de los centros y los roles docentes. El presente estudio ha desarrollado una propuesta de actividad consistente en la confección de las prácticas de la asignatura a través de la plataforma *Google Drive*

mediante el uso de los rasgos identitarios de la comunicación electrónica en grupos de investigación con líderes con la finalidad de instar a los alumnos a manejar las nuevas tecnologías, así como a investigar y a reflexionar sobre los contenidos de la asignatura mediante la creación y participación en foros y debates virtuales (todos vehiculados por el líder de grupo).

En definitiva, esta metodología activa permite al alumno, siguiendo los presupuestos de la lingüística funcional, la adquisición de una competencia lingüística integral que le capacita para desenvolverse con soltura y adecuación en los nuevos espacios de interacción digital, al tiempo que supone, según creemos, la optimización de los resultados de los alumnos, así como la mejora en la calidad de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bettini, G. y Colombo, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). Escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15(3), 239-251.
- Cabrera, M. (2012). Consejos para comunicarnos. En M. Tascón y M. Cabrera (Eds.), *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 41-61). Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Castro, X. (2012). Mensajería instantánea. En M. Tascón y M. Cabrera (Eds.), *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 131-143). Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Domínguez, C. (2004). Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española. *Actas del V Congreso de Lingüística General*, 747-756.
- España. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE n. 173, viernes 20 de julio de 2007, pp. 31487- 31566.
- EPals Global Classroom. Recuperado de <http://www.epals.com/?sessf=812039%20y%20ETandem%20http://www.sif.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html#!/main>.
- ETandem. Recuperado de <http://www.sif.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html>.
- Fernández Pinto, J. (2002). *¡ELE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.
- Folegotto, I y Tamborino, R. (2004). Los nuevos lenguajes de la educación. *Comunicar*, 22(1), 47-53.

- Gómez, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 29(2), 157-164.
- Harasim, I.; Hiltz, S.; Turoff, M.; Teles, I. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa / Eduoc.
- Ivi, M. (1998). Activities for using junk email in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 4 (5). Recuperado de <http://www.aitech.ac.jp/iteslj/>.
- Juan, O. (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Nielsen, J. y Loranger, H. (2006). *Prioritizing Web Usability*. Berkeley: New Riders Press.
- Nielsen, J. y Pernice, K. (2008). *Eyetracking Web Usability*. Berkeley: New Riders Press.
- Parrilla, E. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar*, 16(1), 131-136.
- Tascón, M. y Cabrera, M. (2012). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Torres Parra, C. R. (2007). Hipermedia como narrativa web. Posibilidades desde la periferia. *Signo y Pensamiento*, 50(1), 148-159.
- Yus, F. (2001). Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto. *Actas del II Congreso de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42>.
- UCAM (2009). Plan de estudios del Grado en Educación Primaria. Recuperado de <http://www.ucam.edu/estudios/grados/primariapresencial/plandeestudios/competenciasdeltitulo>.

CHAPTER SIX

APRENDIZAJE COLABORATIVO CON GOOGLE DOCS Y CHAT EN EL AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

DANIELA GIL SALOM

Introducción

El uso académico de las plataformas *online* es una realidad que brinda un amplio abanico de posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Las plataformas institucionales, en concreto, facilitan este proceso, ya que son herramientas conocidas y utilizadas diariamente por ambos protagonistas: el alumno y el profesor. Aprovechar esta oportunidad es lo que se pretende en el Grupo de Enseñanza Colaborativa de Lenguas en Red (GECOLER) de la Universitat Politècnica de València (UPV), formado por profesores de distintas lenguas (alemán, francés, inglés, español y valenciano). Estos profesores trabajan de forma colaborativa con los alumnos de distintas titulaciones para crear un material dinámico que enriquezca, no sólo su aprendizaje de lenguas, sino también la adquisición de habilidades necesarias en su futuro profesional.

Para este aprendizaje colaborativo se hace uso de la plataforma educativa PoliformaT y de *Google Docs*. El trabajo puede ser presencial o semipresencial; en esta aportación, haremos una breve descripción de dos ejemplos llevados a cabo en el aula de Alemán como Lengua Extranjera. El primero tuvo lugar exclusivamente en el aula durante sesiones de prácticas. El segundo se desarrolló también en sesiones de prácticas, pero fue completado con trabajo no presencial de alumno.

Los alumnos colaboran para crear un documento de PowerPoint mediante google docs en grupos pequeños. Para la toma de decisiones se comunican por medio del chat académico de la plataforma PoliformaT de

la UPV. Alumnos y profesor deciden la formación de los grupos, las pautas a seguir para realizar el documento y la forma de evaluarlo.

Esta propuesta responde a la necesidad de diseñar nuevas actividades para las sesiones de prácticas en el laboratorio de nuestras asignaturas en la UPV. Por ello nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿es conveniente hacer uso de la plataforma PoliformaT y de Google Docs para las sesiones de prácticas en la asignatura de Alemán? Tras una breve introducción, revisaremos unas ideas básicas en torno al aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) y al uso de Google Docs y el chat en el entorno educativo. A continuación, describiremos la metodología seguida para llevar a cabo la actividad dentro de nuestro contexto. Y, por último, presentaremos los resultados y conclusiones de nuestra experiencia.

El ACAO en el aula de lengua extranjera

Hace ya tiempo que estamos inmersos en un mundo digital y las aulas no son una excepción: “The students we teach are going to do most of their reading on an electronic screen. They are going to live – they live now – in a world of electronic text” (Lanham, 1993, p. 121). En nuestro contexto académico es evidente el uso cotidiano del entorno electrónico por parte de nuestros alumnos, sobre todo en nuestro caso concreto, puesto que impartimos clase en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSINF). Pero además no podemos olvidar la importancia del trabajo colaborativo en su futuro profesional: “Collaborating on research publications is one of the core tasks of academics”. (Dekeyser and Watson, 2006, p. 1). Como indica Rösler (2007, p. 9), para aprender lenguas extranjeras basándonos en entornos electrónicos no es suficiente pensar en un espacio virtual en el que se busque información, se sigan instrucciones o se planteen preguntas a un instructor *online*. El aprendizaje asistido por ordenador ha de ser también el lugar en el que los alumnos produzcan y presenten los resultados de sus trabajos, realicen simulaciones e interactúen con otros discentes.

Características del ACAO

El aprendizaje basado en el trabajo en grupo viene siendo estudiado e investigado desde hace ya tiempo. Pero es a partir de los años sesenta cuando se empieza a diferenciar entre trabajo cooperativo y colaborativo con la aparición de Internet y la posibilidad de trabajar “en grupo” con el ordenador.

Cuando cooperamos los integrantes del grupo reparten su trabajo, lo resuelven individualmente y lo incorporan al resultado final del trabajo en grupo. Cuando colaboramos, los participantes del grupo trabajan juntos, negocian y comparten. Además, como indica Carrió (2006):

El aprendizaje cooperativo está estructurado por el profesor que coordina a los integrantes del grupo y les asigna tareas. Se pretenden alcanzar objetivos específicos, organizando las tareas para facilitar el trabajo por lo que existen una serie de reglas rígidas y que se han definido previamente. Por el contrario, el aprendizaje colaborativo [...] implica una independencia por parte de los participantes y un desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre estudiantes. (Carrió, 2006, p. 9)

Sin embargo, Würffel (2008) es menos estricta a la hora de diferenciar ambas formas de aprendizaje y prefiere hablar de un menor o mayor grado de cooperación en el aprendizaje:

Auf der lerntheoretischen Ebene bleibt Lernen im Konzept des kooperativen Lernens ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernerinnen stattfindet (vgl. Carell 2006, 21ff.). Da jeder Versuch, diese Abgrenzung auf die unterschiedlichen Aufgabenbearbeitungen in der Unterrichtsrealität zu übertragen, schnell deutlich macht, dass Mischformen oder 'Formen dazwischen' überwiegen, erscheint es mir sinnvoller, von einem Lernen mit einem hohen oder einem niedrigen Grad von Kooperativität zu sprechen [...]. (Würffel, 2008, p. 25)

Nosotros entendemos esta experiencia como muestra de trabajo colaborativo puesto que los alumnos tuvieron libertad para organizarse el trabajo, buscar información, diseñar el producto, etc. Pero también es cierto que la elección del tema fue más o menos libre según el grupo; en una primera ocasión contaron con total libertad para escogerlo y en la segunda ocasión podían afrontar el tema común desde distintas perspectivas. Para nosotros se trata más bien de un trabajo colaborativo en mayor o menor grado, siguiendo la propuesta de Würffel, pero a la inversa.

El uso de Google Docs en el aula de lengua extranjera

Ya llevamos a cabo experiencias con el correo electrónico para la enseñanza del Alemán en cursos pasados. Los resultados son muy positivos desde el punto de vista de la adquisición y del desarrollo de la interlengua sobre todo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo. La

ventaja que nos ofrece Google Docs es su inmediatez (Zamri, 2012). Cualquier cambio que se desee realizar es accesible al mismo tiempo por todos los participantes. El documento puede ser un texto, una presentación, etc. En nuestra experiencia trabajamos con documentos de PowerPoint. Para otras asignaturas que forman parte de este proyecto se han redactado textos para el desarrollo de la expresión escrita. Y además, nos permite la posibilidad de trabajar de forma colaborativa. Lo que aumenta la motivación de los alumnos ya que todos pueden asumir el rol de líder tomando decisiones respecto a la forma y contenido del trabajo. También permite una evaluación de todo el proceso, como describimos más adelante.

Existen pocos estudios sobre la integración de editores de textos cooperativos, blogs, videoblogs o podcasts en el aula de lengua extranjera, menos aún en el aula de alemán como lengua extranjera para principiantes. La mayor parte se basan en la creación de wikis: Guth (2007), Lund y Smørdal (2006) (para inglés como lengua extranjera), Odendahl (2007), Platten (2008) (para alemán avanzado).

Así pues, aunque en Google Docs se pueden insertar comentarios y existe un chat, no podemos guardar esos datos para revisarlos. Cuando no desconectamos perdemos la conversaciones (o al menos eso ha estado ocurriendo en las últimas ocasiones). De ahí la necesidad de apoyarnos en el chat académico.

El uso del chat académico en el aula de lengua extranjera

Entre los recursos electrónicos utilizados por el profesor, el chat es el menos seleccionado, según las encuestas recogidas a diferentes colectivos de profesores de la UPV. Una de las razones puede ser el hecho de relacionarlo con el ocio y el entretenimiento, como la mensajería instantánea de Windows Live Messenger, SMS de telefonía móvil, WhatsApp, Line, etc. Pero este recurso puede utilizarse también de forma ventajosa como herramienta didáctica. “Permite una comunicación instantánea entre estudiantes y profesor para intercambiar conocimientos, experiencias” (Labrador, 2012, p. 639) y practicar una lengua extranjera, como es nuestro caso. Como se apunta en las conclusiones del trabajo de Labrador (2012, p. 644):

- El alumno está muy motivado con esta herramienta porque le es muy familiar, no obstante, para su correcta implementación en un ámbito académico se requiere de una concienciación por parte del alumnado.

- (...) el chat aumenta la interacción y la participación en todos los casos y en especial en alumnos tímidos o introvertidos que sienten miedo a hacer el ridículo en la clase presencial. Además soluciona problemas de ausencias, ya que desde cualquier punto geográfico se puede participar perfectamente en las actividades.

Lo que realmente perseguimos en el aula de Alemán como Lengua Extranjera es el uso de la lengua meta por los alumnos. Lo que interesa es que se inicien en la comunicación en alemán, para poder comprobar el nivel de su interlengua. Desde el punto de vista del alumno se trata de una autoevaluación constante: ¿soy capaz de expresar x en alemán? ¿qué necesito para poder expresarme mejor? Desde el punto de vista del profesor se trata de evaluar conocimientos en un contexto significativo y auténtico: ¿qué han aprendido realmente? ¿son capaces de aplicar lo que se trata en clase? Los alumnos no escriben lo que les indica el profesor, sino que escriben para gestionar un producto posterior que ha pedido el profesor. Los profesores no evalúan lo que preguntan, sino lo que necesitan realmente conocer los alumnos para poder comunicarse. Y aquí es donde se produce la autenticidad de la actividad. Gracias a nuestra plataforma educativa tanto el profesor como el alumno tiene acceso constante a las conversaciones: sabemos quién participa, cómo y con qué frecuencia. Este corpus nos permite evaluar el nivel de adquisición de nuestros alumnos.

La combinación de Google Docs y chat en el aula

El chat y los foros se vienen utilizando en la enseñanza de lenguas extranjeras también como herramientas de enseñanza a distancia, semipresencial y, en menor medida, presencial. Para alemán como lengua extranjera es conocido el proyecto “JETZT Deutsch lernen” que ofrece el Goethe Institut en colaboración con profesores de todo el mundo. El trabajo de Marqués-Schäfer (2013) describe extensamente este proyecto, iniciado en la Universidad de Gießen. Inicialmente fue concebido para alumnos avanzados, sin embargo los principiantes ya están invitados a participar. El chat es moderado por estudiantes de “Enseñanza de DaF” (Enseñanza de alemán como Lengua Extranjera) y se ofrece un amplio abanico de temas para tratar.

Nuestra experiencia se centra más en el uso de la lengua como instrumento para llevar a cabo una tarea, para crear un producto, tal y como se espera en el aprendizaje para fines específicos. Al trabajar con Google Docs y el chat, el alumno se involucra en todo el proceso (decide, consulta, aprende, estudia, valora y evalúa). Además se integran las cuatro

destrezas: a) comprensión escrita (leer el chat), b) expresión escrita (redactar en el chat y en el PowerPoint), c) comprensión oral (entender a los compañeros cuando exponen) y d) expresión oral (presentación del PowerPoint).

Metodología

A continuación pasamos a describir el desarrollo de la tarea en las aulas y el proceso seguido para evaluar la experiencia y valorar si es conveniente seguir poniéndola en práctica. En primer lugar, describiremos los dos grupos en los que se introdujo la experiencia durante el segundo semestre, en dos años consecutivos. A continuación, explicaremos cómo afrontamos esta innovación en nuestras aulas partiendo de un análisis de necesidades para las sesiones de prácticas que acompañan a las teóricas en la asignatura. Después indicaremos los elementos lingüísticos alrededor de los cuales giraba esta experiencia y por qué precisamente se eligieron éstos. Finalmente, detallaremos el desarrollo de la tarea y cómo la evaluamos.

Contexto

Esta experiencia se ha llevado a cabo con alumnos de los últimos cursos de Ingeniería Informática que estaban cursando la asignatura de Libre Elección de Alemán 2 (nivel A1. 2) durante el segundo cuatrimestre. Los dos grupos con los que realizamos la experiencia contaban asimismo con alumnos de otras titulaciones (BBAA y Arquitectura) que tienen la posibilidad de matricularse en esta asignatura al tratarse de Libre Elección y disponer de plazas para otras titulaciones dentro de la misma UPV. Contamos en la primera ocasión con un grupo de 16 alumnos (curso 2011/12) y en la segunda ocasión con 17 alumnos (curso 2012/13). La mayoría de ellos acababan de cursar la asignatura Alemán 1 (nivel A1.1) durante el primer cuatrimestre del curso, pero algunos la habían cursado con uno o dos años de anterioridad. En el primer grupo, el del curso 2011/12, (a partir de ahora grupo A) había tres estudiantes Erasmus de la República Checa con conocimientos previos de la lengua alemana adquirida en la escuela en su país de origen, que expresaron su voluntad de asistir a las clases para repasar los conocimientos adquiridos durante su infancia. En el segundo grupo, el del curso 2012/13, (a partir de ahora, grupo B) había un estudiante que poseía también conocimientos previos y que estaba igualmente interesado en refrescar y practicar la lengua alemana estudiada anteriormente.

La asignatura consta de 6 créditos, de los cuales 1, 5 corresponden a prácticas en el laboratorio informático. Tradicionalmente, para estas sesiones, hemos llevado a cabo prácticas con ejercicios online de páginas web gratuitas o hemos realizado tareas de búsqueda de información en internet para completar la materia tratada en las sesiones de teoría. Si bien es cierto que estos ejercicios parecían novedosos (y, por tanto, motivadores) hace unos años, hoy en día son percibidos por los alumnos (y por los propios profesores) como algo habitual, monótono y poco creativo. Por ello, nos planteamos consultar a los propios estudiantes sobre sus preferencias a la hora de trabajar en las sesiones de prácticas con ordenador y así, encajar más exitosamente nuestra propuesta metodológica utilizando Google Docs y el chat de la plataforma de nuestra universidad.

Análisis de necesidades

Repartimos un cuestionario para las sesiones de prácticas con ordenador con objeto de prever el grado de aceptación de la experiencia. Esta encuesta inicial sobre la metodología a seguir en las sesiones prácticas recogía preguntas acerca de: motivos de aprendizaje, preferencias de forma de trabajo, preferencias de tipo de ejercicios o proyectos y experiencia de trabajo en grupo.

Como ya se ha comprobado en ocasiones, las respuestas de los alumnos no han de interpretarse de forma tajante. Si trabajando en grupo en el pasado han tenido malas experiencias, se mostrarán reacios a trabajar de nuevo así; pero si el trabajo en grupo es de distinto carácter (trabajo colaborativo, no cooperativo) podrán tener experiencias más positivas. Muchas veces, los encuestados no son conscientes de estas diferencias, confunden los términos o simplemente cambian de opinión (Yalden 1987). Por eso es también crucial hacer una segunda consulta preguntando por los resultados y las apreciaciones que hayan obtenido después de trabajar de forma colaborativa y con las herramientas concretas utilizadas.

Temas trabajados

Siguiendo el sentido del aprendizaje colaborativo, se hicieron distintas propuestas para elegir tema y forma de presentación. En el grupo A el tema fue libre (vivienda, viajes, etc.), en el grupo B, dentro del tema de la vivienda, los alumnos podían escoger el enfoque: descripción, localización, muebles, etc.

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua alemana, el principal elemento lingüístico a tratar fue el uso de las *Wechselpräpositionen*, las

preposiciones que rigen acusativo o dativo. Dependiendo del verbo, si es de desplazamiento o no, el caso en el que hay que declinar el grupo nominal del complemento circunstancial de lugar se declinará en acusativo (*Wohin? Präposition + Akkusativ*) o en dativo (*Wo? Präposition + Dativ*). Para adquirir este fenómeno gramatical es necesario un esfuerzo cognitivo y una práctica repetida puesto que no hay referencias en la lengua materna.

Las *Wechselpräpositionen* son necesarias para situar en el espacio cualquier objeto, por lo tanto, para describir los elementos decorativos y los muebles de una casa se hace imprescindible su uso; es una situación de aprendizaje significativo evidente: los alumnos deben utilizarlas para diseñar las habitaciones de la casa en colaboración con sus compañeros y han de revisarlas para explicar su diseño con las diapositivas de PowerPoint en la presentación oral.

El elemento lingüístico a revisar fue el *Perfekt*, forma verbal del pasado en alemán que no guarda una equivalencia exacta con el español. Esta forma verbal y su uso lingüístico había sido tratado solamente con un mes de anterioridad. Se trataba de comprobar si los grupos utilizaban el *Perfekt* para informar sobre los muebles que habían colocado y dónde o si lo explicaban en presente.

Desarrollo de la tarea

Los alumnos del grupo A trabajaron el documento de Google Docs e hicieron uso del chat exclusivamente en el aula. Los alumnos del grupo B trabajaron el documento de Google Docs igualmente, pero utilizaron el chat dentro y fuera del aula. Las distintas partes de la tarea se desarrollaron en dos fases, correspondiendo a dos sesiones de dos horas en el laboratorio informático. En la primera sesión el trabajo se centra en la producción escrita con el chat y con el PowerPoint y en la segunda sesión el foco de atención cambia a la expresión oral, preparando los turnos de palabra y la presentación al resto de los grupos.

Primera fase:

1. Creación de grupos: se realiza entre el profesor y los alumnos, por niveles y respetando en lo posible relaciones interpersonales de los alumnos, se crean parejas y grupos de tres personas.
2. Inicio del chat: intercambio de dirección de correo electrónico en *gmail*, toma de contacto.
3. Creación del documento: toma de decisiones entre los alumnos.
4. Negociación en el chat de los contenidos y forma: uso de la lengua en situación auténtica.

5. Revisión con el profesor: revisión del lenguaje y marcha de la actividad.

Segunda fase:

6. Negociación de turnos de palabra y ensayo de la presentación oral: simulación de una situación de su futuro profesional y académico.
7. Presentación: preguntas por parte del profesor y de los compañeros.
8. Evaluación conjunta: debate para valorar diferentes aspectos del uso de la lengua meta y del lenguaje corporal (vocabulario, gramática, sintaxis, pronunciación, etc.)

Durante todo el proceso, el profesor apenas ha actuado como tutor o moderador, únicamente al principio de las conversaciones del chat y en alguna ocasión para fomentar la motivación con comentarios positivos. Para la elaboración del documento de PowerPoint fuimos más rigurosos con la corrección en el grupo B, porque contamos con más tiempo, los alumnos habían trabajado no presencialmente y este hecho agilizó el proceso. Además, estamos de acuerdo con Odendahl (2007) al considerar el chat asíncrono de forma positiva porque permite al alumno pensar con más tranquilidad el mensaje que va a enviar. Esto es importante en el caso de alumnos principiantes.

Evaluación de la experiencia

Toda la experiencia la evaluamos desde dos puntos de vista, desde la perspectiva de la metodología y desde la perspectiva de la adquisición de la lengua meta.

Para valorar la metodología de trabajo seguida, elaboramos una encuesta que recogimos una vez finalizada la experiencia. Los alumnos respondían cuestiones referentes a la autoevaluación de competencias, a la motivación, al chat como medio de aprendizaje, al Google Docs como herramienta de trabajo en grupo, al trabajo colaborativo, a la presentación oral y a una crítica constructiva. Desgraciadamente solo contamos con diecinueve encuestas respondidas.

En cuanto a la competencia comunicativa adquirida, observamos las conversaciones del chat, del documento escrito final (el PowerPoint) y de la presentación oral.

Resultados

Analizadas las encuestas, tanto la primera referente a las preferencias de los alumnos por el tipo de actividades a realizar en las sesiones de prácticas, como la segunda que evaluaba la conveniencia de las herramientas digitales escogidas, obtuvimos los siguientes resultados: los alumnos se inclinan por el trabajo en parejas y afirman que han mejorado su capacidad de trabajo grupal (Tabla 6-1).

Tabla 6-1. Resultados encuesta inicial

Encuesta metodología 1: 19 encuestas respondidas		
1. Objetivo del curso: ¿Para qué quieres aprender alemán? (podían marcarse varias opciones)	Para mi futuro profesional	15
	Para mi tiempo libre	7
	Para obtener créditos	8
	Otra razón	3
2. Sesiones de prácticas con el ordenador: ¿cómo te gustaría trabajar en el laboratorio multimedia?	En parejas	8
	En grupo	5
	Individualmente	2
	De las tres formas	10
3. Trabajo colaborativo: Cuando has trabajado en grupo, ¿crees que ha sido positivo?	Sí, porque ...	17
	No, porque ...	3

En cuanto a la competencia comunicativa, se observa un aumento del uso de la lengua meta, ya que se practican en distintos canales de comunicación los mismos elementos lingüísticos. En el chat (Tabla 6-2), considerado como comunicación auténtica en la actual era digital (Pihkala-Posti, 2012), observamos el repaso de saludos, petición de información, etc. Estos temas ya fueron tratados en el primer semestre. También se ve reflejada la negociación para la toma de decisiones, como qué imágenes incorporar, cuántas habitaciones ha de tener la vivienda, etc.

Tabla 6-2. Frecuencia del uso del chat en el grupo B

Número de mensajes enviados en el chat por salas							
Salas chat	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5	Sala 6	Sala 7
Mensajes	27	61	24	63	89	174	31

Respecto al uso de los elementos lingüísticos en concreto que nos interesaba observar, comprobamos una concienciación por parte de los alumnos respecto al uso de las *Wechselpräpositionen*. Aunque el profesor no moderaba, los alumnos sabían que sus mensajes quedaban almacenados y el profesor podía revisarlos.

Conclusiones

El uso de la lengua meta es la herramienta y el objetivo de nuestras clases. Dados los resultados de nuestra experiencia, podemos confirmar la conveniencia de incluir las plataformas *online* y el trabajo colaborativo en el aula de Alemán como Lengua Extranjera. El aprendizaje se ha visto enriquecido al aumentar la motivación de los alumnos y al ampliarse las oportunidades de comunicarse en la lengua meta. Los alumnos sienten que han avanzado en sus conocimientos de lengua alemana y han practicado el trabajo colaborativo que será fundamental para su futura vida profesional. Podemos concluir, por tanto, que sí es conveniente seguir realizando este tipo de prácticas puesto que se desarrollan al mismo tiempo dos elementos importantes para la formación de nuestros estudiantes: el aprendizaje de la lengua alemana y la capacidad de trabajo en grupo.

Referencias bibliográficas

- Carrió, ML. (2006). Definición y características del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO). En ML. Carrió (Ed), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador ACAO* (pp. 9-36). Valencia: Departamento de Lingüística Aplicada Universitat Politècnica de València.
- Dekeyser, S. y Watson, R. (2006). Extending Google Docs to collaborate on research papers. *Technical Report*. The University of Southern Queensland, Australia. Recuperado de <http://www.sci.usq.edu.au/staff/dekeyser/googledocs.pdf>.
- Guth, S. (2007). Wikis in education: Is public better? *Proceedings of the 2007 International Symposium of Wikis*. Recuperado de http://www.wikisym.org/ws2007/_publish/Guth_WikiSym2007_IsPublicBetter.pdf.
- Labrador, MJ. (2012). El chat académico como herramienta didáctica. En P. Botta y S. Pastor (Eds.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH* (pp. 637-644). Roma: Bagatto Libri.
- Lanham, R. (1993). *The electronic world: Democracy, technology and the arts*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lund, A. y Smørdal, O. (2006). Is there a space for the teacher in a wiki? *Proceedings of the 2006 International Symposium of Wikis*. Recuperado de <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p37.pdf>.
- Odendahl, W. (2007). Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs. En S. Schneider y N. Würffel (Eds.), *Kooperation and Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien* (pp. 101-126). Tübingen: Narr.
- Pihkala-Posti, L. (2012). Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch diginative Lernwege. *German as a foreign language*, 2(3), 114-137.
- Platten, E. (2008). Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web – Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene DaF-Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>.
- Rösler, D. (2007). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Würffel, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software-Anwendungen* am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamri, A. (2012). Google Docs as a collaborating tool for academicians. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 59(4), 411-419.

CHAPTER SEVEN

L2 MOTIVATION
IN SPANISH UNIVERSITY STUDENTS:
A PILOT STUDY
ON THE L2 MOTIVATION SELF SYSTEM

IMELDA KATHERINE BRADY

The L2 motivation pilot study detailed in this chapter was carried in order to prepare for application in Spain of a motivational factors questionnaire (MFQ) based on Dörnyei's (2005, 2009) theoretical construct of the L2 Motivational Self System (L2MMS) to explore the motivational profile of university students in the Region of Murcia, southeast Spain. The main study, a replica of that carried out by Ryan (2008, 2009) in Japan, and also those administered by Taguchi, Magid and Papi (2009) in Japan, China and Iran, is to be administered to over 600 students within the specific cultural and educational context of the Region of Murcia. After an initial overview of the theoretical construct of the L2MMS, I detail the design and administration of the piloting phase of the questionnaire to 124 University students of the Region of Murcia. The data analysis procedure is then described and the scale reliability data presented. To follow I shall discuss one of the scales that has not obtained an acceptable level of internal consistency in the piloting phase – the “ought self” – and the theoretical considerations observed in previous research that can be taken into account for applying this scale in the main study.

Current pressure for English language competence in Spain

The demand for competent users of English as a foreign language today among university graduates in Spain is more urgent than ever. The past 7 years, at European, but especially at national level have seen a huge impulse to encourage the communicative competence in English at all levels of education and the implications for university students are quite compelling. The 2010 Government initiative: *Programa Integral de Aprendizaje de lenguas extranjeras* (2010-2020) to progressively improve standards of English, which sets a target of a general level of B2 in a foreign language for secondary students and higher for the university population by 2020, encourages the implementation of bilingual sections in primary and secondary schools, which has been widely embraced in Spain. Current and future teachers are thus required to have a minimum CEFRL level of B2 in order to be eligible to teach part of their subject in English. An initial governmental recommendation for degree holders to graduate with the minimum of a B1 standard in a foreign language has been made compulsory in many universities in the country, for instance in the Autonomous Community of Andalucía, in southern Spain, all degree students are required to prove a B1 level in a foreign language in order to graduate. These educational policies and relevant legislation on a compulsory requirement for a language qualification which, in many cases is not provided for within the degree studies has caught many students by surprise. Even for those students allowed to graduate without proving competence in a foreign language, the chances of employment have dropped so low, thanks to the current recession, that the need to improve English language skills is imperative to a majority of graduates and job seekers in order to become competitive on the labour market.

It is against this background that I propose to analyse university students' motivational disposition in learning English through a relatively new construct of L2 Motivation - the L2 Motivational Self System (L2MSS) - devised by Zoltán Dörnyei (2005; 2009) as a broader, more comprehensive motivational lens than the well-known socio-educational model and its core construct of integrativeness.

The L2 Motivational Self System

From Markus and Nurius' (1986) possible 'selves' theory and Higgins' (1987) self discrepancy theory, Dörnyei (2005; 2009) proposes what he calls the L2 Motivational Self System. This broad construct of L2 learning

incorporates an *ideal L2 self*, an *ought- L2 self*, and the further dimension of *the L2 learning experience*. The ideal L2 self encapsulates the ideas or visions one may have of oneself using the foreign language in the future. Dörnyei claims an L2 ideal self perspective equates to integrativeness (Gardner and Lambert, 1972, Gardner, 1985) in the sense that learners may have images or visions of ideal selves that are proficient in the L2. From Gardner's viewpoint this phenomenon was interpreted as a desire to become closer to that community, however, Dörnyei (2005) sees this as a future ideal or self guide formed through the experiences, hopes and desires of the learner and one that the learner will seek to emulate. Under the ideal self conceptualisation, the target vision or ideal goes beyond what was restricted within integrativeness to a sense of positive identification with a native speaker community and the connotations that becoming closer to that community meant somehow having to compromise one's old identity in order to leave space for the new one. The ideal L2 self, as a broad and flexible construct can accommodate current and new identities, real or imagined, and allows the self to interact competently and self-relevantly in the L2. The ideal self construct further enables the incorporation of positive instrumental motives that the learner may have internalised, e.g. getting a good job, becoming a more knowledgeable person, etc., which had mistakenly become dichotomous and not fully compatible with the integrative motive.

The L2 ought-to self, on the other hand, represents extrinsic influences on the self and incorporates social pressures and obligations or duties related to knowledge of the L2 imposed by external social groups or entities, for instance the L2 ideals that parents, teachers and significant others have for their loved ones and protégées. Another facet of the L2 "ought self" comes from the fear of what one may become in life without L2 competence. Dörnyei here draws a parallel between the "ought self" and negative instrumental motivation – the preventative focus of avoidance of negative outcomes, e.g. failing to live up to expectations or getting low exam marks.

The *L2 learning experience* involves "situation specific motives related to the immediate learning environment and experience" (Dörnyei, 2005, p. 106). This third cornerstone of Dörnyei's L2 Self System is specific to foreign language learning contexts and presents a dimension with no precedent in mainstream psychology research on the self. The learning experience, past and present, involves all aspects of informal and formal instruction, from the teacher to the learner group, to methodology and materials and the influences of these on the construction of ideal and ought L2 self profiles.

The question of how possible selves can influence self regulation and guide us on life paths somehow inspiring the decisions we take is answered through the concept of *discrepancy*. The term is used to describe awareness of the difference or gap between the actual self and what a person would like to become or feels they should become due to the aspirations of significant others. This discrepancy can cause unease or emotional turmoil, and a person will take action in an attempt to alleviate that feeling of discomfort – which, from many diverse perspectives, as Higgins (1986) explains could range between feelings of apprehension, dissatisfaction, disappointment, shame, guilt, fear or some other type of “emotional vulnerability” (Higgins, 1986, p. 323).

Empirical studies on the L2MSS

Dörnyei and Ushioda’s (2009) volume on the theoretical background to the L2MSS also features a series of studies which have been successful in validating the L2 Motivational Self System model. The cultural contexts in which these studies were carried out were: Hungary, Japan, China, Iran, Saudi Arabia and Korea. All the studies validating the theoretical system produced results that support the claim that “future self-guides are potent motivators” (Dörnyei and Ushioda, 2009, p. 351). As an example we shall take a look at two of these studies, which also inform the design of the MFQ I describe in this chapter.

In a mixed methods study carried out in the context of Japan, Ryan (2008, 2009) applied a large scale nationwide attitudinal questionnaire to over 2,397 Japanese secondary and university students, and carried out semi-structured interviews at initial, intermediate and final stages of the study. Ryan (2008) states that English language learning in Japan carries a strong instrumental bent due to the exam orientated bias of the Japanese educational system, and that, particularly in secondary education, communicative practice in the language is generally forfeited in favour of exam preparation. At university level, on the other hand, L2 English learning becomes what he calls “fuzzy and exotic entity” (2009, p. 125) devoid of any real learning objective or purpose. As he was curious as to the “contradictory mixture of raw enthusiasm and extreme apathy” towards English that he encountered in his teaching, Ryan proposed to empirically test the L2 MSS system and explore its potential in examining L2 motivation throughout his sample.

The main research instrument – a Motivational Factors Questionnaire – MFQ (Ryan, 2008) made up of 100 items ranging across 18 motivational variables or scales - was theoretically informed by the studies that had

been carried out in Hungary (Csizér and Dörnyei, 2005; Dörnyei and Clément, 2001; Dörnyei and Csizér, 2002). Original items for the Hungarian study were embedded in Ryan's final questionnaire in order to allow for later contrastive analysis with the Hungarian scales and results.

Ryan's (2008; 2009) conclusions supported the view that L2 motivation should be reinterpreted from a self perspective. He highlights the remarkably high correlation between the integrativeness concept and the ideal self, although, indicates that, across almost all the groups, the ideal self was a stronger predictor of effort than integrativeness. Ryan argues in conclusion that the notion of integrativeness, although relevant, should now be considered, "one local manifestation of a much more complex, powerful construct" (2009, p. 137) and explains:

What is presented in the classroom as English is not necessarily compatible with a view of language as a system of communication between people and language learning as based on a desire to engage with other speakers of the language. Learners may make efforts to learn both these forms of 'language' but the nature of these efforts is surely different; the ideal self appears to do a much better job at distinguishing between these forms of language learning. (Ryan, 2009, p. 138)

Ryan further concluded, and this corroborates the Hungarian study findings, (Dörnyei and Csizér, 2002) and those of Csizér and Kormos (2009) that the ideal L2 self vision proved a stronger influence on effort to learn than the "ought self".

A series of mixed methods studies were carried out in Asia, specifically, China (Magid), Japan (Taguchi) and Iran (Papi) with the same objective of administering the scales used in the Hungarian study in order to search for similarities in a different cultural context and thus validate the L2 Motivational Self system. The results of all three studies were summarised and contrasted in Dörnyei and Ushioda (2009). In addition to the original scales employed in the Hungarian study, and those designed by Ryan (2005), the combined study also broadened the potential scope of instrumentality in that the authors distinguished the positive and negative influences of instrumentality creating two scales: *Instrumentality promotion*, targeting the more favourable external influences on language learning attitudes and behaviour, and *Instrumentality prevention*, targeting goals that may set students on an avoidance type path of behaviour, i.e. not failing an exam. This distinction would enable the researchers to examine the "ought self" dimension of the construct in more detail (Taguchi *et al*, 2009).

Against a backdrop of three quite different socio-political and educational contexts the researchers were able to establish a strong correlation coefficient ($r \leq 0.50$) between *integrativeness* and the *ideal self* over the three participant groups meaning that the two constructs could be equated. The *ideal self* also proved to have a stronger impact than *integrativeness* on their criterion measures (*intended learning effort*) justifying, as was the case in Ryan (2008; 2009) a relabeling of integrativeness as a potential component of the L2 ideal self.

Unexpected results were found regarding the role of instrumentality promotion/prevention in both China and Iran. The authors were able to justify the qualitative difference between each type of instrumentality given that they discovered that the two were indeed distinct conceptualisations of the pragmatic orientations in their participants. However, contrary to expectations, a strong relationship appeared between *instrumentality promotion* and the “ought self”. Hypothetically *instrumentality promotion*, given its positive orientation, would be expected to correlate with the *ideal self* and *instrumentality prevention* with the “ought self”. On analysis of the strength of instrumentality promotion in the “ought self” dimension, however, Taguchi *et al* (2009) point out the pivotal role of the family in China. The one child legislation of this population means that a young professional is under a binding obligation to support aging parents and will, therefore, endeavour to embrace his parents’ career choices and obtain a position of prestige in order to fulfill this duty. In Iran, expectations are high that offspring will bring honour and prestige to the family through position and knowledge. The items that made up the instrumentality promotion scale targeted areas related to a need for English proficiency in order to qualify for promotion at work, for further studies and/or to become a more knowledgeable person, aspects that, in these cultures, also comply with what these students feel duty-bound to achieve.

In answer to Dörnyei and Ushioda’s (2009) and McIntyre *et al.*’s (2009) call for studies on the L2MSS theory to be applied in different cultural contexts in order to distinguish whether the different dimensions of the L2 Motivational Self System are context specific or universal, I proposed to apply the L2MSS in the local context of the Region of Murcia, Spain.

Pilot study

This section outlines the design and administration of a Motivational Factors Questionnaire (MFQ) piloted on 124 university students in the Region of Murcia in preparation for the MFQ to be administered in spring

2013 as part of a large scale mixed methods study on the L2 motivational profiles in the learning of English among university students. The objective of the pilot study was to determine the appropriateness of the scales chosen for the MFQ, the translation of the items and the validity of new items created in some scales.

Questionnaire design

The MFQ for the Spanish study was designed using both Ryan's (2008; 2009) MFQ used in the Japan context and the MFQ designed by Taguchi, Magid and Papi (2009) for their studies on the ideal self in China, Japan and Iran. The overall objective in these studies was to replicate and expand on the large scale Hungarian study carried out by Dörnyei and colleagues (2005) using the L2 ideal selves (IS) theory as a framework in an attempt to validate the L2MSS theory.

The content areas to cover in the MFQ were decided on after a revision of the empirical studies described above, especially with regard to potential cultural differences in the interpretations of items. It is also important to note, regarding the scales used in the different studies, that Ryan (2008) was one of the first studies carried out to validate the L2MSS and, given that his main interest was in the ideal self profile contrasted with an integrative orientation, for instance he did not include a scale specific to the "ought self", whereas Taguchi and colleagues did in their later (2009) study. It would not have been feasible to apply a combination of all the scales used in these studies as the length of the MFQ would have tested the participants' patience (see Dörnyei, 2010 on questionnaire design).

To obtain an insight into the suitability of certain scales and items and following the qualitative methods of Ryan (2008; 2009), interviews were carried out with 12 university students thought to offer a potentially motivated L2 learner profile with either a) a chosen course of study involving the equivalent of a major in English (English studies or Translation studies) or b) in the private university, students with a high score on the university Erasmus placement test (equivalent to an IELTS B2). The main objective of these initial interviews was to glean insights into their particular English learning histories within the socio-educational context of the Region of Murcia and their perception of the range of possible influences on their motivation to learn, as well as their views on how they perceived macro and micro societal and educational influences on the L2 learning situation in the province. A secondary objective was to take note of the discourse style and vocabulary used by students when

referring to L2 learning and motivational issues in Spain in order to prepare for a translation of the MFQ into Spanish and the creation of new items. The original MFQs used as base for this study were all designed originally in English and then translated into the language of the sample population in question (Japanese, Chinese and Persian), hence the need for careful translation procedure of the questions in Spanish.

Finally, from both Ryan (2008, 2009), and Taguchi, Magid and Papi (2009) the following 14 scales were chosen for the MFQ in Spain:

Table 7-1. Scales of the Motivation Factors Questionnaire, Spain

Scales of the Motivation Factors Questionnaire - Spain
1. <i>Intended learning effort</i> : 6 items targeting students' past and present learning activities and their intention to continue study or spend time abroad to improve their English.
2. <i>Ideal self</i> : 6 items aimed at participants' emotional involvement with the L2 and visions of themselves using English in the future.
3. <i>Ought self</i> : 6 items targeting the pressure students feel to learn from parents and significant others.
4. <i>Instrumentality prevention</i> : 5 items covering a range of disadvantages to not succeeding in English.
5. <i>Instrumentality promotion</i> : 5 items covering a range of pragmatic advantages to acquiring English
6. <i>Integrativeness</i> : 4 items (used in the original Hungarian study) targeting students' interest in UK/US people and culture.
7. <i>Parental encouragement</i> : 4 items directed at the influence of parents on learning history and current efforts to learn
8. <i>Attitudes towards learning English</i> : 6 items on past and present classroom learning experiences.
9. <i>Attitudes towards L2 community</i> (US and Britain): 4 items - more specific than the integrativeness scale on impressions of British and American character and values.
10. <i>Ethnocentrism</i> : 6 items on participants' impressions on Spanish culture and its language in comparison to other cultures.
11. <i>Fear of assimilation</i> : 3 items on the potential threat that English might pose to Spanish culture and language.
12. <i>Language use anxiety</i> : 5 items on emotional aspects of using English in the classroom or in public.
13. <i>Linguistic Self confidence</i> : 5 items on ease of learning and using opportunities to speak English.
14. <i>Travel orientation</i> : 3 items on the need for English when travelling.

It is not within the scope of this article to discuss the details of the qualitative dimension of the study, but, to give an example of the type of changes that had to be made for the MFQ, one aspect that did not seem suitable for the Spanish context - the *parental encouragement* scale - applied by Magid in China (Taguchi et al, 2009) reflected the pressure of family responsibility and was expressed in terms of ‘honour’ for the family and fear of loss of parental respect, i.e. *Studying English is important to me in order to bring honour to my family* and *I must study English to avoid being punished by my parents/relatives*. However, in the interviews in Spain, parental pressure to learn English tended to be expressed in terms of ‘love’ or ‘respect’ for parents, rather than ‘honour’, and the most extreme negative term tended to be ‘disappointment’ rather than any form of ‘punishment’, so this scale in particular, but also the others, had to be carefully analysed for specific cultural matter and phrasing.

Sample and administration procedure

The questionnaire was administered to a total 137 university students during the final week of the 2011/2012 academic year. The actual number of cases valid for analysis was 124. The participants were studying different degree courses both in the state and private university. The sampling procedure could be described as convenience sampling (Dörnyei and Taguchi, 2010, p. 61), as I mainly obtained permission to administer the pilot study through direct contact with lecturers known to me at both universities, and attempted to vary as much as possible the undergraduate degrees of the sample in order to access participants from a broad range of graduate studies, involving English majors and degrees unrelated to English, somewhat similar to the range to be applied in the main study.

The MFQ pilot questionnaire contained a total of 14 scales made up of 77 items in total related to motivational variables and the criterion measures and 8 items related to personal and educational details and learning history (i.e. gender, study course and year, time studying English). The items were mainly expressed in statement form, except for the 13 final items which were expressed in question format, i.e. *¿Te gustaría vivir y trabajar una temporada larga en Gran Bretaña?* (Would you like to live and work for an extended period in Great Britain?) This dual style followed that recommended by Taguchi (Dörnyei and Taguchi, 2010, p. 116), who indicates that using different styles in the formatting of items helps avoid a “forbidding list of monotonous statements”. The questionnaires took an average of 20 minutes to complete and were

anonymous, although, students were asked to provide the final 5 digits of their 8 digit national identity card number for questionnaire identification purposes. The questionnaires were printed on optical reading sheets facilitating SPSS data entry and SPSS 19 was used for the analysis of the data.

The optical answer sheet used for the MFQ provided advantages in that the rating for the statements could be placed under each one, and not on a separate sheet. The completed questionnaires could then be optically scanned and the results introduced directly to the SPSS application. This eliminates the arduous process of entering data manually, however, the version used contained options from 0 to 10 for student ratings, for the pilot study I had elected to request participants to rate their answers on a Likert scale of 0 to 5 (6 options) so as to avoid neutral responses (Ryan, 2008; Dörnyei and Taguchi, 2010). Despite warning the participants of this during administration, a total of 12 cases had to be omitted from the final analysis due to participants' misunderstanding of this aspect and rating answers from 0 to 10. Only one of the 137 participants completed less than 50% of the questionnaire and, so, was also eliminated. The final number of cases analysed in the pilot study was 124. Table 7-2 below, shows the distribution of the sample in terms of degree courses.

Table 7-2. Distribution of sample in state and private Universities

DEGREE	State University	Private University	TOTAL
Classical Studies	19	2	21
Hispanic Studies	41	1	42
English Studies	8	1	9
Business Studies	1	22	23
Translation Studies	6	1	7
Nursing	0	12	12
Physiotherapy	0	10	10

Analysis of internal consistency reliability

After the initial data cleaning - analysis for any errors in frequencies and ratings of items from 0 to 5, missing responses were calculated using the mean of the series. Missing responses were under 1% so it is assumed there were no systematic missing values (Pallant, 2005). This fact in itself is positive in a pilot study as it shows that none of the items were initially causing extreme confusion or asking for sensitive information as, if this

were the case, we would expect a more consistent pattern in items unrated or left unanswered.

Table 7-3. Internal reliability of the pilot study scales

MFQ SCALES	<i>Pilot study Murcia</i>	¹ <i>Ryan</i>	<i>Taguchi et al</i>
Intended learning effort (Criterion measures)	0.76	0.86	0.83
Integrativeness	0.78	0.58	0.64
Ideal self	0.84	0.85	0.89
“Ought self” (in <i>Ryan Mileu</i>)	0.55	*0.66	0.76
Self confidence	0.74	0.57
Parental encouragement	0.67	0.79	0.83
Instrumentality (Ryan, not included in Spain)		0.87	
Instrumentality promotion	0.73	0.82
Instrumentality prevention	0.75	0.73
Interest in L2	0.88	0.70	0.80
Attitude to L2 community	0.74	0.83	0.85
Fear of assimilation	0.59	0.67
Ethnocentricity	0.63	0.63	**0.35
Attitude to learning	0.73	0.88	0.90
Anxiety	0.84	0.81	0.81
Travel orientation	0.69	0.77	0.77

*Ryan did not include a specific “ought self” scale, however, the *mileu* scale targets certain aspects of social pressure to learn English.

**The pilot analysis procedure had produced an alpha of .63; however in the main study reliability dropped considerable and was not used for correlation analysis.

In order to examine whether the items within the scales were internally consistent, the main objective of this pilot study, the data was analysed through the ‘Reliability Analysis’ function of SPSS. The general

¹ The internal consistencies of Ryan and Taguchi are those obtained in their main studies, not those of their pilot studies meaning that the number of participants in the pilot study in Spain is much lower; the greater number of participants in both Taguchi *et al* and Ryan will naturally raise their reliability figures.

expectation was that, as the scales had been used in previous studies, reliability would be high (i.e. $\alpha > 0.70$). However, as many of the items had been used in a very different cultural context, some new items had been created, and items had been translated from English to Spanish, the possibility did exist that reliability could be negatively affected by these factors. To follow, I shall discuss reliability of the scales obtained through the Cronbach alpha. These shall then be compared to the Cronbach reported in Ryan (2008; 2009) and Tacuchi, Magid and Papi (2009).

As we can see 10 of the scales show acceptable internal consistency, and significantly among these, we find the scale considered core to the L2MSS construct- the *Ideal Self* scale at $a = .84$. The Cronbach alpha for the Japan study was 0.85, and that of Taguchi (Japan) was 0.89. This means the scale is suitable for use in the main MFQ and will not go through any further adjustments. The same follows for the other 9 scales that have a Cronbach of > 0.70 . The items that made up the ideal self scale are shown below.

Table 7-4. The ideal self scale

1.	I can see myself living abroad and interacting with people in English
2.	When I think of my professional future, I see myself using English at work
3.	I can see myself in a situation in which I'm speaking English to international friends
4.	I dream about being proficient in English
5.	I can't imagine my future without English

Scales with a low internal consistency

There are 6 scales in total that do not reach an acceptable internal consistency figure of above 0.7. In this article I will comment on one of these, the “ought self” scale and the procedures followed in order to attempt to improve the item consistency. The “ought self” is a central component of the L2MSS as well as a core element in my thesis hypothesis in that a strong “ought self” would be found in the study sample of university students. The scales targeting notions of *ethnocentrism* and *fear of assimilation* were designed by Ryan for the particular context of Japan and based on his research there and it may be the case that these concepts are less relevant in the context of Spain. However, these scales shall be included in the main study.

The “ought self” scale has one of the lowest reliability figures at $\alpha = .55$ and this is disconcerting given that in the original studies for all the researchers the “ought self” scale had very acceptable reliability (Japan - $\alpha = .76$; China - $\alpha = .78$; Iran - $\alpha = .75$). Low internal consistency in a scale tells us that the items are somehow causing confusion and perhaps different interpretations among the participants due to their phrasing, or that there is some degree of ambiguity regarding the core concept we are attempting to tap into through the statement or the whole scale. The 4 items used for the scale in Spain were checked again to see if deleting one or more items would improve the scale’s reliability; however, no single item deletion returned a higher figure:

Table 7-5. “Ought self” scale analysis

“Ought self” scale: $\alpha = .55$	Cronbach’s Alpha if Item Deleted
I want to learn English because the people I care about think it’s important.	.39
I want to learn English because my parents think it’s important.	.40
I feel obliged to learn English because of the society I live in.	.51
My friends talk about the importance of English.	.59

As mentioned deletion of items would not improve the scale significantly, so the next step was to check the inter-item correlation to examine to what extent the items were being interpreted within the scale’s core concept.

As we can see, few items show strong inter-correlation figures possibly demonstrating that separate items are not tapping into the same area. It would seem that *I want to learn English because people I care about think English is important* does not somehow measure the same aspect as *my friends talk about the importance of English*. Parental influence, in this sample, does not seem to correlate strongly in this scale with the influence friends might have on one’s motivational behavior. An interesting comment was made in the light of a pre MFQ questionnaire, which may later help understand further the role of parents on students’ L2 identity in this particular context and which merits further qualitative investigation. The student in question indicated that it was not her parents who encouraged her to learn English but she herself who had to convince them

of the importance of knowing how to speak English in contemporary Spain.

Table 7-6. *Inter-Item Correlation Matrix

	I want to learn English because the people I care about think it's important	I want to learn English because my parents think it's important	I feel obliged to learn English because of the society I live in	My friends talk about the importance of English
I want to learn English because the people I care about think it's important	1.000	.584	.116	.151
I want to learn English because my parents think it's important	.584	1.000	.232	.027
I feel obliged to learn English because of the society I live in	.116	.232	1.000	.290
My friends talk about the importance of English	.151	.027	.290	1.000

*Inter-item correlation considered acceptable between .2 and .4 (Briggs and Cheek, 1986, In Pallant, 2005)

In an attempt to improve the reliability of the “ought self” scale, I examined other scales for items related to the “ought self” concept. Taguchi (Dörnyei and Taguchi, 2010) considers that the “ought self” is more oriented towards parents’, friends’ and work colleagues’ opinions and expectations, which brings focus to the notion of being seen by these significant others as uneducated or losing the respect of these groups if one does not achieve what is expected. *Instrumentality prevention*, on the other hand, is oriented towards the negativity associated with pragmatic losses, e.g. not passing important exams or not getting a coveted job. In this light, one of the items in my *instrumentality prevention* scale -item 4: *English is*

important so as not to be considered uneducated would seem to relate more to the opinions of significant others than to a pragmatic loss so was added to the *ought scale*, which raised the scales' reliability to 0.61, however this is still an unacceptable figure. It should be noted here that in two previous studies on the L2MSS: Kormos and Csizér (2008) and Csizér and Lukács (2010) the "ought self" scale was eliminated from final analysis owing to a low Cronbach alpha. In the latter study, the authors surmised that perhaps the age of the participants (secondary school) meant that there was a low internalisation of obligations and pressure from external sources. Another important point to take into account is that the "ought self" scale has proved a reliable and valid scale in studies carried out in Oriental cultures (Ryan, 2008; Taguchi *et al*, 2009; Chen, 2005) where families, who have sacrificed a lot to see their children reach a high standard of education, expect a return on their investment, and children, in turn, tend to take this responsibility very seriously. In Western contexts where education and earning may not be understood as a 'debt' to the family, an "ought self" may not be so patent through a scale focusing on the pressure felt from family and friends. However, as I mentioned previously, the "ought self" scale is an essential pillar of the L2MSS, as well as central to my hypothesis that there would be a strong "ought self" profile among the sample examined, so eliminating this scale is not an option at this stage in the procedure.

To carry out factor analysis - a statistical procedure that helps examine underlying relationships among items in a scale - on the *ought scale* itself is not viable given the small number of items, however with two combined scales and a higher number of items, factor analysis becomes feasible. Given the apparent similarity between some concepts in each of the scales, such as the item, *English is important so as not to be considered uneducated* mentioned above, I combined the *ought scale* with that of instrumentality prevention (10 items in total) in order to submit this to a principal components analysis (PCA) using SPSS. The objective was to see if indeed these two scales represented two conceptually distinct dimensions or whether they actually measured similar concepts. As inspection of the correlation matrix revealed the presence of many coefficients of .3 and above; the Kaiser-Meyer-Olkin value was .76, exceeding the recommended value of .6, and Bartlett's test of Sphericity reached statistical significance, the combined scale was considered valid for PCA. PCA revealed the presence of 3 components with eighteen values greater than 1, explaining 37.8%, 14.7% and 11.7% of the total variance. The screen plot shows a clear break after the second factor, however, I have taken the third factor into account in the rotated component matrix

given that, if we look at table 7-7, the two items that so far have proved problematic also show this problematic trend by loading onto a third factor in the analysis.

Table 7-7. Varimax rotation of 3 factor solution for *Instrumentality prevention* and “ought self” scales

	Rotated Component Matrix		
	Component		
	1	2	3
With the current situation in Spain, I will need English to work abroad	.354	.637	.034
I don't want to fail at English, my future work depends on it	.857	.246	.082
English is important so as to not be considered uneducated	.428	.567	.124
I'm obliged to learn English for work	.812	.197	.097
If I don't learn English, I won't be able to work at what I want	.883	.077	.097
Significant others think English is important	.046	.089	.879
I want to learn English for my parents	.131	.076	.880
I'm obliged to learn English because of the society I live in	-.059	.795	.162
My friends talk about the importance of English	.168	.650	-.017

Extraction Method: Principal Component Analysis
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalisation

From the matrix presented in table 7-7, we can see that *instrumentality prevention* items load strongly on one factor meaning that the items are measuring a single concept. However, the “ought self” items are loading

on all three factors. Judging from the concepts that each attempts to measure, it would appear that friends and society are not considered similar concepts to parents or significant others (*the people I care about*). There is also a possibility that parents and significant others are being interpreted as one and the same thing, therefore, there is certainly a case here for rephrasing the item on significant others. The statements regarding friends talking about the importance of English and the obligations of society are both less precise than those that refer to wanting to learn for parents' sake, and significant others considering it important to know English. Friends may consider something important but that fact alone may not necessarily put pressure on one complying with their opinions. The problem, therefore, could lie in this ambiguity, even though, during administration of the questionnaire, no comments were made on ambiguous statements. The factor analysis was redone based on two components showing the following results (see table 7-8).

Table 7-8. Varimax rotation of two factor solution for *instrumentality prevention* and “ought self” scales

Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
With the current situation in Spain, I will need English to work abroad	.628	
I don't want to fail at English, my future work depends on it	.857	
English is important so as to not be considered uneducated	.645	
I'm obliged to learn English for work	.792	
If I don't learn English, I won't be able to work at what I want	.794	
Significant others think English is important		.863

I want to learn English for my parents		.853
I'm obliged to learn English because of the society I live in	.346	.368
My friends talk about the importance of English	.477	

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalisation

It is clear from the factor loadings that the two scales are indeed measuring distinct concepts. However, the item regarding the obligation to learn due to society does not load strongly on either. Based on further consultations in student interviews, it was decided to rephrase the items relating to friends and societal obligations in an attempt to offer a more precise statement that would avoid any ambiguity in interpretation. This will mean further piloting to test the newly worded items; however, given the potential significance of the scale content, re-piloting is considered an essential step in the validation process. The proposal is to phrase the statements in the “ought self” as follows: *My friends talk about the importance of English* has been reworded to *my friends influence my English learning positively*. On the other hand, *I feel obliged to learn English because of the society I live in* has been changed to two items: one targeting the obligation to have a B1/B2 qualification to teach – *I only need English because of the compulsory certification to be able to teach*, and another item referring to general obligation without referring to a causal factor - *I actually feel obliged to learn English, it is not what I want*. - A further item on significant others was rephrased to refer to ‘people in my life’ which may help distinguish ‘loved ones’ from other significant external groups in society - *I want to learn English because the people around me think it is important*.

At the time of writing the scales are being submitted to a second piloting phase to test the suitability of the rephrased items and thus be able to check if these changes will improve the scales’ reliability for application in the main study.

References

Consejería de Ciencia, Innovación y Empresa. Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades. Actas 4/2008 del 23 de Septiembre.

- Csizér, K. and Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Csizér, K. and Kormos, J. (2009). Attitudes, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- . (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., and Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- . (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. and Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei and R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu, Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.
- Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-62.
- Gardner, R. C., and Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T., Klein, R. and Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51-76.
- Lamb, M. (2009). Situating the L2 Self: Two Indonesian School Learners of English. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 229-247). Clevedon: Multilingual Matters.

- Locke, E. A., and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MacIntyre, P., MacKinnon, S. P., and Clément, R. (2009). The baby, the bathwater and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación (2010). Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras. Retrieved from: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>.
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A., Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Retrieved from: www.eoisantiago.org/lexislacion/estatal/ensenanza_linguas.pdf.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-142). Clevedon: Multilingual Matters.
- . (2008). *The Ideal L2 Selves of Japanese Learners of English*. Unpublished PhD Thesis. University of Nottingham.
- Taguchi, T., Magid, M., and Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Clevedon: Multilingual Matters.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Ushioda, E. and Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 1-8). Clevedon: Multilingual Matters.

SECTION B

COMPUTATIONAL AND CORPUS LINGUISTICS

CHAPTER EIGHT

PROBLEMÁTICA EN EL TRATAMIENTO AUTOMÁTICO DE LOS ADJETIVOS FRANCESES: UNA PERSPECTIVA SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA EN LENGUAJE PROLOG

ARÁNZAZU GIL CASADOMET¹

Introducción

Desde hace más de medio siglo, numerosos lingüistas, a quienes admiramos, se han interesado por el estudio del sentido en la lengua y siguen trabajando para obtener resultados. Atendiendo al estado actual de la ciencia, necesitamos una reflexión interdisciplinar que nos aproxime a un entendimiento contemporáneo del funcionamiento de la lengua. Es, entonces, a partir de un estudio semántico, pragmático e informático que nos hemos encauzado para llevar a cabo nuestra investigación científica.

Es importante señalar que, hoy en día, las lenguas y su automatización están en boga; se hacen cada vez más investigaciones en este campo y, sobre todo, en lenguaje artificial. Aplicado a la informatización del sentido en la lengua, este trabajo consigue desmenuzar la lengua natural en torno a una dimensión semántico-pragmática, y cuya interfaz es informatizada. Nos interesan ciertas cuestiones lingüísticas cuyo punto de mira es el discurso, y, concretamente, el adjetivo como parte integrante. El fin último

¹ Colaboradora del proyecto de investigación financiado por el MICINN, nº FFI2012-38299, cuyo título es *Diccionario electrónico de redes discursivas de la lengua francesa a partir de un corpus semánticamente anotado, DERDIS*, y está coordinado por la Dra. Marta Tordesillas, Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

de nuestro trabajo se focaliza en un diccionario digital semántico-pragmático de los adjetivos, bajo los parámetros de la subjetividad y acotando el estudio a su comportamiento en francés escrito.

Estas unidades lingüísticas, en nuestra opinión, no son concebidas en lengua francesa ni en lingüística contemporánea sin estar estrictamente relacionadas con la noción de “categoría gramatical” y su funcionamiento. Ya indicaba el lingüista francés Émile Benveniste en su artículo “Le langage et l’expérience humaine” que los adjetivos se registran e inventarían en las descripciones, pero sus funciones solo aparecen claramente si se estudian en el ejercicio del lenguaje y en la producción del discurso (1966a, p.3). Aferrándonos a esta idea, nos introducimos en el análisis del adjetivo en el discurso y nos lleva a estudiar las características distribucionales de la lengua de la mano del matemático americano Zellig S. Harris. Según el método distribucional o combinatorio, Harris describe la lengua por la ocurrencia de las partes (1970, p.14) y la parte de la lengua que venimos señalando es el adjetivo, y sus subcategorías gramaticales: los adjetivos calificativo y relacional. A nivel sintáctico, estudiamos el adjetivo en posición de epíteto, atributo o como aposición.

Principios y fundamentos semántico-pragmáticos

Hemos estudiado la subjetividad lingüística en el marco de la *teoría polifónica de la enunciación* (1984) del semántico francés Oswald Ducrot. Desde el principio de nuestra investigación, estamos a favor de modelos de análisis semántico-pragmáticos adaptados al léxico y sin olvidar cualquier inserción contextual del adjetivo. Examinando de cerca la teoría polifónica de la enunciación de Ducrot, el aspecto polifónico de la lengua toma paralelamente su importancia como testigo del desarrollo del *enunciado*. La producción de dicho enunciado, tal como Ducrot la concibe, constituye un evento histórico, la *enunciación*, y una descripción del sentido del enunciado comprende la postura de los *enunciadores* y, por ende, la subjetividad encuentra aquí su lugar. El origen de éstos últimos subyace en las diferentes voces abstractas o puntos de vista que convergen en el sentido del enunciado. Otro componente de esta teoría es el locutor, que se aleja del sujeto hablante en que el primero es el “autor que el propio enunciado atribuye a su enunciación” y el segundo, “la persona que produce ‘efectivamente’ el enunciado” (Ducrot, 1986, p.156).

En nuestro recorrido científico, contamos también con la *teoría de la argumentación* (Anscombe y Ducrot, 1983) y la *teoría de los topoï*. En la *teoría de la argumentación*, los lingüistas franceses Jean-Claude Anscombe y Oswald Ducrot explican que el valor semántico de los

enunciados es de naturaleza argumentativa y el significado está determinado por el entorno discursivo. Ducrot formula que el punto de articulación entre la lengua y el discurso argumentativo son *topoi* (Anscombe, 1995, p.86). Los *topoi* –plural del término griego *topos*– y las *formas tópicas* articulan la dinámica argumentativa gracias a los *principios generales*, comunes a una *doxa*.

Este estudio forma parte de un análisis semántico-pragmático del léxico en lengua francesa, además estando interesados en el sentido de los enunciados en contexto. Nuestra investigación científica nos acerca a aquellos conocimientos que verifican cuestiones concretas y nos aproximan a algunas informaciones sobre el sentido en la lengua. Es así que a lo largo de nuestro estudio evidenciamos características sincrónicas de la lengua francesa y mostramos ciertos usos en contexto. Los rasgos más específicos del francés contemporáneo resultan de estos usos que permiten una clasificación de los comportamientos de los adjetivos. La anotación y el etiquetaje del adjetivo llevados a cabo para la clasificación parten de la base de los estudios de la lingüista francesa Catherine Kerbrat-Orecchioni que se encuentran reflejados en su obra *L'énonciation. La subjectivité dans le langage*² (1999). Elabora un método para calcular las tasas de subjetividad que tiene un enunciado. Dicha clasificación se alza en un compendio léxico de adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios franceses donde el lector tiene la posibilidad de sumergirse en las particularidades subjetivas del léxico francés.

Tenemos en cuenta que en la polifonía enunciativa, la subjetividad juega un rol decisivo y según la postura de los enunciadorees sabemos cómo la subjetividad actúa en los enunciados. La teoría de los *topoi* y de las formas tópicas hace posible la argumentación y ponen en nuestro punto de mira ciertos principios generales para organizar los adjetivos franceses. El método de cálculo de la subjetividad lingüística propuesto por Kerbrat-Orecchioni nos acompaña en la medida en que tratamos de poner de manifiesto la relevancia de la estructura semántico-pragmática de la lengua francesa y aportar paralelamente contribuciones a la comunidad científica gracias a la presentación, documentación e investigación realizadas en nuestro trabajo.

² Para estudiar la automatización del adjetivo francés hemos trabajado la clasificación que la lingüista Catherine Kerbrat-Orecchioni propone acerca de la subjetividad lingüística en su obra *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* (1999). Hemos querido ser fieles y reflejar su terminología en cuanto al estudio del lenguaje con la finalidad de no tergiversar el concepto, sin embargo sabiendo que sólo trabajamos la parte verbal de la lengua y el sentido en ésta.

Hipótesis y corpus

Presentamos nuestras hipótesis a partir de las teorías trabajadas en semántica y pragmática y de nuestras nuevas aportaciones y demostraciones en análisis del discurso. En nuestra investigación, planteamos y demostramos dos hipótesis. Como primera, consideramos y afirmamos que es posible formalizar automáticamente el comportamiento del léxico francés poniendo el punto de mira en la subjetividad en la lengua. El compendio de comportamientos lingüísticos a los que nos referimos se desmenuza gracias al corpus en lengua francesa integrado en el programa informático HYPERBASE³, concebido en el equipo científico de Logométrie del laboratorio de descripción lingüística Bases, Corpus, Langage de la Universidad de Niza-Sophia Antipolis. Los corpus escritos que elegimos son las campañas presidenciales del político Charles de Gaulle entre 1953 y 1969, y la novela *A la recherche du temps perdu* (publicación entre 1913 y 1927) del escritor Marcel Proust.

Este corpus comprende 34 categorías y subcategorías etiquetadas, de entre las cuales los adjetivos calificativos merecen ser explicados para nuestro trabajo. La subcategoría *adjectifs qualificatifs* clasifica los adjetivos, no solo calificativos como *petit*, sino también los adjetivos relacionales –*national*– y deverbales –*connu*–. Ya sea en posición de epíteto –*Un garçon petit*–, postpuestos –*La Ligue de Football Professionnel, nationale, commence demain*– o de atributo –*Il est connu*–.

Extrapolando dicha formalización, nuestra segunda hipótesis de trabajo demostrada es la creación de un diccionario de la subjetividad del adjetivo en lengua francesa: *Dictionnaire de la subjectivité adjectivale dans le langage*⁴ (DSAL)⁵. Nuestras nuevas aportaciones al campo científico de la semántica y la pragmática se centran en este diccionario que describe gracias a una serie de normas el comportamiento de los adjetivos. Los

³ El objeto del proyecto HYPERBASE es proporcionar a la comunidad lingüística y de la industria del discurso corpus de lengua integrados en un programa documental y estadístico. Su investigador principal es el catedrático emérito Etienne Brunet de la Universidad de Niza-Sophia Antipolis (Laboratorio Bases, Corpus, Langage), y está subvencionado por el Centro Nacional de Investigación Científica en Francia (CNRS).

⁴ *Vid.* Nota a pie de página número dos.

⁵ Hemos elaborado dicho diccionario para la defensa del *Trabajo Fin de Máster de El Francés en el Ámbito Profesional: de los Conocimientos Teóricos a las Competencias Profesionales* (UAM) que lleva por título *Problématique de l'annotation et de l'étiquetage sémantico-pragmatique des adjectifs français en langage PROLOG* (2011), bajo la dirección de la Dra. Marta Tordesillas. Actualmente, se encuentra en proceso de publicación con el sello editorial UAM Publicaciones.

usuarios pueden reconocer las diferentes clases lingüísticas del léxico francés sin olvidar sus lazos con las particularidades subjetivas de la lengua ya que el diccionario se encuentra programado en lenguaje computacional .pl. La plataforma PROLOG (PROgramation en LOGique)⁶ permite la reproducción y transmisión del discurso gracias a su interfaz. Es así que el usuario del diccionario puede interactuar con el programa a través de preguntas y respuestas.

Nuevas aportaciones en formalización automática de la subjetividad del adjetivo

Análisis semántico-pragmático

Kerbrat-Orecchioni (1999) clasifica los adjetivos franceses según la subjetividad lingüística. Propone los *adjetivos objetivos* (ADJ_OBJ⁷) como aquellos que no interiorizan la interpretación del interlocutor ya que describen el mundo sin calificarlo, ni evaluarlo, independientemente de cualquier enunciación particular (*mari/femme, marié/célibataire, los colores, etc.*). Los *adjetivos subjetivos*: pueden ser *afectivos* o *evaluativos*. Los *afectivos* (ADJ_AFF) enuncian al mismo tiempo que el objeto que determinan una reacción emocional del locutor de cara a las propiedades de dicho objeto. Pertenecen al nivel interpretativo del lenguaje a causa de la fuerte subjetividad inherente al adjetivo (*poignant, drôle, pathétique, etc.*) Además, la anteposición de un adjetivo afectivo al sustantivo puede cambiar el valor de afectividad: *La pauvre maison d'une femme pauvre*. Los *evaluativos no-axiológicos* (ADJ_NAX) implican una evaluación cualitativa o cuantitativa del objeto determinado por el sustantivo. La medida de la evaluación dependerá de la manera específica según la cual el locutor comprende las normas evaluativas (*froid, frais, chaud, doux*;

⁶ El lenguaje de programación PROLOG ha sido creado por el científico francés Alain Colmerauer y sus colaboradores informáticos alrededor del año 1970 en la Universidad de Aix-Marsella. Uno de los principales investigadores en su desarrollo ha sido el inglés Robert Kowalski de la Universidad de Edimburgo. El trabajo de Kowalski ha proporcionado el marco teórico, mientras que el de Colmerauer ha dado origen al lenguaje de programación y al primer intérprete PROLOG.

⁷ Las siglas son de nuestra propia cosecha. De cara al análisis semántico-pragmático, dichas siglas corresponden a las etiquetas que designan y clasifican las anotaciones de los adjetivos franceses del corpus. Para su formalización en lenguaje PROLOG, estas etiquetas aparecen en minúscula por requerimiento en el código lingüístico del programa.

cher, bon marché, nombreux; long, court, loin, près, grand, petit, étroit, large, etc.). Los *adjetivos evaluativos axiológicos* (ADJ_AXI) determinan un juicio de valor positivo o negativo (*bon, beau, mal, mauvais, etc.*).

Sin embargo y según nuestros conocimientos lingüísticos, esta clasificación no agrupa todos los adjetivos de la lengua francesa respecto a la subjetividad en el lenguaje. El corpus utilizado nos ha permitido distinguir la suma de 544 lemas de adjetivos, de los cuales el 25% son adjetivos objetivos y el 72, 05% son adjetivos subjetivos. Tenemos un 2, 95% que no rige una sola cualidad adjetival y creemos que algunos adjetivos como *admirable, méprisable, agaçant, etc.* pueden ser admitidos en varios grupos, por lo que hay que hacer un examen, según Kerbrat-Orecchioni, de los mecanismos psicológicos puestos en práctica en la producción de los enunciados. Por lo tanto, hemos creado dos etiquetas nuevas retomando la noción polifónica propuesta por Ducrot. Las variantes que hemos encontrado en el comportamiento de dichos adjetivos se caracterizan por ser, unas, subjetivas afectivas y no-axiológicas y, otras, objetivas y no-axiológicas. Las etiquetas son: ADJ_A/NA y ADJ_O/NA. Ejemplos:

- ADJ_A/NA: *pauvre, complet, correct, entier, moelleux, petit y vieux;*
- ADJ_O/NA: *autre, chaque, externe, familial, final, futur, malade, malsain, maximum y présent.*

Estos últimos ejemplos tienen un doble comportamiento que se comprende gracias al empleo de las ocurrencias en contexto. El corpus nos ha servido, entre otras cosas, para explicar por ejemplo que el adjetivo *petit* puede ser calificado como afectivo (1) o no-axiológico (2):

- (1) *Enfin, en troisième lieu, nous croyons que la détente Est-Ouest devrait être accompagnée par un **petit** commencement de coopération sincère, non pas pour la propagande, mais pour la réalité en ce qui concerne le développement des pays sous-développés.*
- (2) *Cela veut dire aussi qu'un jeune couple à qui est né un bébé ce matin a toutes chances que son **petit** garçon, quand il sera père à son tour, se trouve 2 fois plus à l'aise que ne le sont aujourd'hui ses parents.*

La teoría de los *topoi* de Anscombe y Ducrot nos introduce en la noción de principios generales. Los adjetivos O/NA pueden ser

clasificados a partir de una opinión común o *doxa* (3) o por una evaluación particular del adjetivo como por ejemplo *futur* (4).

- (3) *Quand elle disait d'une femme, il paraît qu'elle est charmante, ou d'un homme qu'il était tout ce qu'il y a de plus intelligent, elle ne croyait pas avoir d'autres raisons de consentir à les recevoir que ce charme ou cette intelligence, le génie des Guermantes n'intervenant pas à cette dernière minute: plus profond, situé à l'entrée obscure de la région où les Guermantes jugeaient, ce génie vigilant empêchait les Guermantes de trouver l'homme intelligent ou de trouver la femme charmante s'ils n'avaient pas de valeur mondaine, actuelle ou **future**.*
- (4) *De même qu'il y a des avares qui entassent par générosité, nous sommes des prodiges qui dépensent par avarice, et c'est moins à un être que nous sacrifions notre vie, qu'à tout ce qu'il a pu attacher autour de lui de nos heures, de nos jours, de ce à côté de quoi la vie non encore vécue, la vie relativement **future**, nous semble une vie plus lointaine, plus détachée, moins intime, moins nôtre.*

Lingüística informática

PROLOG y SWI-PROLOG

Para la creación del diccionario digital hemos utilizado la implementación de PROLOG en código abierto llamada SWI-PROLOG⁸. Se trata de programación en lógica de Primer Orden que toma como primario el camino producido antes que los resultados obtenidos. Este programa informático está formado por una secuencia de instrucciones, cada una descrita por una acción que el soporte debe realizar. La lógica en programación está ligada a la descripción del comportamiento necesario para obtener el resultado deseado. Una posibilidad es utilizar el lenguaje de programación PROLOG de una forma descriptiva, donde el programa describe la relación entre el mecanismo de entrada y el de salida de

⁸ SWI-PROLOG es un compilador PROLOG, de acceso libre, que sigue el modelo estándar creado en la Universidad de Edimburgo. Fue creado en 1987 por el informático holandés Jan Wielemaker, del departamento Social Science Informatics (SWI) de la Universidad de Ámsterdam. El programa se puede descargar en la página web: www.swi.psy.uva.nl/projects/SWI-Prolog. Última consulta: 26/08/2013. Nosotros hemos utilizado la versión 5.10.4. de SWI-PROLOG.

información. Nuestro diccionario digital está programado por enunciados descriptivos que definen las relaciones que nos interesan. Una ventaja de la programación lógica es que nosotros especificamos lo que queremos obtener –programación declarativa–, y no el cómo –programación imperativa–. PROLOG es, entonces, un sistema de programación que nos permite controlar y operar con los resultados obtenidos.

El lenguaje PROLOG es un conjunto de afirmaciones –hechos y reglas– que representan los conocimientos que hemos introducido sobre un aspecto concreto. Funciona a partir de una demostración de un teorema del universo, es decir, la demostración de que una conclusión se deduce gracias a las afirmaciones introducidas con anterioridad en el programa. Un sistema PROLOG está basado en una resolución de *cláusulas de Horn*. Un hecho es una cláusula de Horn cuando su cuerpo está vacío, es decir, la resolución de las preguntas no nos dice los hechos que debemos elegir. La resolución particular que SWI-PROLOG utiliza responde a una entrada lineal, como un árbol esquemático. El orden de la búsqueda de las cláusulas en el programa es hacia abajo. El orden de los hechos y de las reglas –al igual que el orden en el cuerpo de una regla– es también importante porque es el orden jerárquico en el que vamos a encontrar las respuestas que le haremos al programa.

La Lógica de Primer Orden es la lógica de las fórmulas usuales, con la especificidad de que las *variables* representan todos los objetos del mismo tipo. Introduce, además, otros símbolos que designan *relaciones*, *predicados*, *conectores lógicos* y *cuantificadores* como \forall –«Quel que soit», «pour tout»– y \exists –«il existe au moins un X tel que»– (Colmerauer y Roussel, 1992, p. 13). Las variables son *términos* y también toman importancia en un universo del discurso: con el fin de conocer si los individuos del universo tienen propiedades o relaciones entre sí, se califica a los términos en un ámbito como el del *Universo de Herbrand*. Dicho universo se construye sobre un lenguaje de lógica de Primer Orden. Cuando se trabaja sobre un conjunto de fórmulas, suponemos que el lenguaje es definido por las variables, las *constantes*, los *functores* y los predicados que aparecen dentro de este conjunto de fórmulas (Nugues, 2006, p. 445). Las constantes son otro tipo de término. Se utilizan para nombrar los objetos concretos o conocidos del universo como un functor:

$p(\text{arg1}, \text{arg2}, \dots, \text{argn})$.

Se trata de un predicado formado por varios argumentos. En cambio, las variables se utilizan para representar los objetos desconocidos del universo. Ejemplo de variable: «aime(paul, X)», equivale a la fórmula « $\forall x$

aime(paul, X)». La cláusula «aime» es dada por los objetivos «paul, X», es decir, con el fin de ejecutar el proceso «aime», hay que seguir la exposición de los objetivos «paul, X». En definitiva, significa que «*Paul aime quelque chose*» y *quelque chose* corresponde a «X».

La lógica formal es la base de PROLOG y atribuye la posibilidad al programador de especificar las preguntas lógicas. Tiene un papel importante en la inteligencia artificial ya que se utiliza, entre otras funciones, para resolver los problemas que los funtores y los predicados crean como parte del programa. Por ejemplo, cuando se dice «*Paul a une moto*», se crea una relación entre *Paul* y *une moto*, siendo el functor el verbo *avoir*. Además, la relación entre ambos objetos tienen una jerarquía específica –«*Paul possède une moto*», y no «*Une moto possède Paul*»–. Por otra parte, cuando se hace una pregunta –*A-Paul une moto?*–, se busca un predicado sustancial entre los dos. PROLOG funciona también gracias a la construcción de reglas que el programador desarrolla para describir los predicados como: «avoir(paul, moto)».

Dictionnaire de la subjectivité adjectivale dans le langage (DSAL)

La implementación SWI-PROLOG nos permite declarar hechos, definir reglas y preguntar sobre los objetos y sus relaciones. Así pues, nuestro diccionario está compuesto de objetos, predicados propiedades, predicados relaciones entre los objetos y las propiedades, y reglas para que las relaciones funcionen.

En cuanto a los objetos, la arquitectura del DSAL comprende los *adjectifs*. Estos son clasificados como adjetivos franceses calificativos o relacionales en cualquier posición situacional del enunciado.

Los predicados se dividen en propiedades y relaciones. Los primeros inventarían las anotaciones preliminares sobre la pertenencia de un adjetivo a una etiqueta. Recordamos que las etiquetas creadas a este nivel y para este trabajo son: ADJ_AFF para los adjetivos afectivos según la clasificación propuesta por Kerbrat-Orecchioni; los adjetivos evaluativos se dividen entre las etiquetas ADJ_NAX y ADJ_AXI, es decir, adjetivos no-axiológicos y adjetivos axiológicos; y ADJ_OBJ incluye los adjetivos objetivos. Los cuatro modelos anteriormente etiquetados definen las características de los objetos de nuestro diccionario, y se completan con las dos nuevas etiquetas creadas a partir de los adjetivos que son descritos por más de una característica ya expuesta. Nos referimos a ADJ_A/NA y ADJ_O/NA, para aquellos adjetivos que tienen propiedades de evaluación no-axiológicas pero a su vez subjetivas afectivas u objetivas. Para la formalización en lenguaje PROLOG, estas etiquetas aparecen en

minúscula por requerimiento en el código lingüístico del programa. Así lo encontramos detallado en el cuerpo interno del DSAL:

- Para los *adjectifs affectifs* hemos elaborado la etiqueta «adj_aff». La variable «X», en este caso «adjaff», es un adjetivo que forma parte de «adj_aff». *Amer* es un ejemplo de «adjaff»:

```
/* adj_aff(adjaff) <- adjaff est le nom d'un adj_aff */
adj_aff(amer).
```

- A los *adjectifs non axiologiques* les corresponde la etiqueta «adj_nax». «adjnax» es el adjetivo modelo de «adj_nax». *Bref* es un ejemplo de «adjnax»:

```
/* adj_nax(adjnax) <- adjnax est le nom d'un adj_nax */
adj_nax(bref).
```

- La etiqueta «adj_axi» responde a los *adjectifs axiologiques*. «adjaxi» modela el predicado «adj_axi». *Bien* es un ejemplo de «adjaxi»:

```
/* adj_axi(adjaxi) <- adjaxi est le nom d'un adj_axi */
adj_axi(bien).
```

-Para los *adjectifs objectifs* hemos elaborado la etiqueta «adj_obj». *Bleu* es un ejemplo de «adjobj», adjetivo que forma parte del grupo «adj_obj». Es detallado en el diccionario con la siguiente presentación:

```
/* adj_obj(adjobj) <- adjobj est le nom d'un adj_obj */
adj_obj(bleu).
```

- Un lema de *adjectifs affectifs/non-axiologiques* es el caso de *petit*. Como modelo etiquetado es «adj_ana» y como adjetivo, «adjana»:

```
/* adj_ana(adjana) <- adjana est le nom d'un adj_ana */
adj_ana(petit).
```

- Y «adj_ona» hace referencia a los *adjectifs objectifs/non-axiologiques*. *Autre* es un «adjona»:

```
/* adj_ona(adjona) <- adjona est le nom d'un adj_ona */
adj_ona(autre).
```

Con la finalidad de que el usuario del diccionario entienda cada propiedad («adj_aff») de cada adjetivo («adjaff»), hay que codificar sus lazos lingüísticos y crear relaciones entre ellos. Cada propiedad tiene una lista («[...]») y el inventario de adjetivos seleccionados en el corpus se encuadra en un compendio de listas. El programa a través del predicado relación, que aparece a continuación, enlazará la base de datos de los adjetivos seleccionados del corpus con las listas descritas:

```
/* appartient(X, Y) <- X appartient à Y */
```

```
/* appartient(adjaff, adj_aff) <- adjaff appartient à adj_aff */
appartient([11], adj_aff).
```

Entendemos esta entrada como: el adjetivo «X» pertenece al modelo «Y».

Las relaciones deben estar operadas en conjunto con las listas específicas de los objetos. En total, el diccionario alberga seis listas enumeradas como «[In]»: [11], [12], [13], [14], [15] y [16]. Por lo tanto, el adjetivo «adjaff» cuya propiedad sea «adj_aff» corresponde a la lista número 1 («[11]»): los adjetivos subjetivos afectivos. En la lista 2 tenemos los adjetivos del tipo evaluativo no-axiológico:

```
/* appartient(adjnax, adj_nax) <- adjnax appartient à adj_nax */
appartient([12], adj_nax).
```

La lista 3, los adjetivos subjetivos evaluativos axiológicos:

```
/* appartient(adjaxi, adj_axi) <- adjaxi appartient à adj_axi */
appartient([13], adj_axi).
```

La propiedad «adj_obj» está incluida en la lista 4, la de los adjetivos objetivos:

```
/* appartient(adjobj, adj_obj) <- adjobj appartient à adj_obj */
appartient([14], adj_obj).
```

La primera etiqueta nueva elaborada a partir de nuestras investigaciones corresponde a la lista 5: los adjetivos afectivo/no-axiológicos. He aquí su presentación:

```
/* appartient(adjana, adj_ana) <- adjana appartient à adj_ana */
appartient([15], adj_ana).
```

Terminamos con los adjetivos objetivo/no-axiológicos. La lista 6 comprende la propiedad «adj_ona» y, por lo tanto, los adjetivos «adjona»:

```
/* appartient(adjona, adj_ona) <- adjona appartient à adj_ona */
appartient([16], adj_ona).
```

Una vez definidos los objetos, las propiedades y la relación, una regla pone en funcionamiento la base de datos de los adjetivos ligada a las listas. SWI-PROLOG la necesita ya que para definir una regla tenemos que saber si los elementos anteriormente descritos y los componentes del diccionario están bien preseleccionados para hacer operativa la base de la regla. En nuestro programa, las reglas llevan las mismas variables que ya hemos explicado pero se introducen nuevos términos en su estructura. Es el ejemplo de «:-» que significa *ssi*. Nuestra única regla es declarada como:

```
/* appartient(X, Y) <- X appartient à Y */
appartient(X, Y) :- liste(X, Y).
```

La variable «X» pertenece a la variable «Y»*ssi*«X» está en la lista predeterminada del modelo «Y». Las reglas son muy importantes para el contenido del programa y su orden, porque determinan la capacidad del programa para dar la información buscada.

Al contrario de la mayoría de los lenguajes de programación, PROLOG es un lenguaje conversacional. El usuario del diccionario mantiene un diálogo constante con el sistema desde el principio hasta el final de la sesión. Este diálogo es de carácter interrogatorio porque a lo largo de toda la sesión el usuario hace preguntas al programa para averiguar la propiedad de un adjetivo, su pertenencia a una lista, todos los adjetivos comprendidos en la misma, etc. Cuando es el turno de la máquina, responde a cada pregunta formulada por el usuario según los datos que el programador ha introducido. Hay varios ejemplos de preguntas acotadas a una respuesta concreta. Para consultar nuestro proyecto de estudio, hay que clicar en la pestaña *file* del programa SWI-PROLOG y, acto seguido, en la pestaña *consult*. En el caso de la interfaz en SWI-PROLOG, el programa espera que el usuario pregunte y se lo hace saber gracias al siguiente símbolo que aparecerá en pantalla:

?-

Tras este símbolo, el usuario ha de escribir en el teclado una pregunta que siempre acabe con un punto. Después, hacer clic en el botón *intro* del teclado con el fin de obtener la respuesta. En nuestro diccionario, las preguntas totales tienen una respuesta programada de origen en inglés del tipo *true* o *false*, dependiendo de si aquello que preguntamos es cierto o no, respectivamente, de acuerdo con los parámetros establecidos. Las preguntas posibles son:

?- appartient(bleu, adj_obj).

True

?- appartient(bleu, adj_axi).

False

En cambio, las preguntas parciales que se pueden hacer en nuestro diccionario son las siguientes:

?- appartient(bleu, Y).

Y=adj_obj

Preguntamos en este último recurso a qué modelo o clasificación pertenece el adjetivo francés *bleu*. Y el DSAL contesta que *bleu* encaja según su propiedad a la clase de los adjetivos objetivos. Otro tipo de cuestión es aquella en la que no introducimos como usuarios ningún dato externo, sino que la petición está encaminada en conocer todo aquello que el diccionario alberga. Para ello, escribimos la siguiente pregunta:

?- appartient(X, Y).

X=[11]

Y=adj_aff

La variable «X» nos proporciona las seis listas introducidas en el DSAL y la variable «Y» destapa la propiedad de los adjetivos de cada lista. Si queremos seguir haciendo la misma pregunta para obtener cada adjetivo de cada lista, hemos de escribir simplemente la letra «r» en el teclado, justo al lado derecho de la última respuesta que aparece en pantalla, y clicar en la tecla *intro* de nuestro ordenador. Si la pregunta no está bien formulada o el objeto por el que se interesa el usuario no está descrito en el diccionario, aparecerá en pantalla el mensaje señalado a continuación:

ERROR Undefined predicate 'X'

Conclusiones y reflexiones finales

Las hipótesis se sostienen gracias al marco teórico y al análisis empírico que aquí presentamos. Nos hemos acercado con un pequeño paso a los conocimientos que permiten verificar un punto en concreto o poner en orden ciertas informaciones sobre el significado en la lengua. El comportamiento de los adjetivos no solo se puede encuadrar en las categorías que propone Kerbrat-Orecchioni. En este primer estado de la cuestión, nosotros hemos añadido dos más (adjetivos subjetivos afectivos y no-axiológicos y adjetivos objetivos y no-axiológicos) y planteamos una posibilidad abierta al estudio de nuevos casos. Quedan claras la complejidad profunda de la subjetividad lingüística y la importancia de la estructura semántico-pragmática de la lengua.

La informatización del diccionario en lenguaje *.pl* nos abre la posibilidad de entendimiento hacia una automatización de las características semántico-pragmáticas que nos ofrece la lengua para su entendimiento y para poder estudiarlas con la finalidad transparente de obviar la subjetividad en ella. No obstante, la programación en lógica de Primer Orden mantiene a raya la posibilidad de inventariar el léxico de una lengua bajo las directrices lingüísticas con las que hemos detallado nuestro DSAL.

Referencias bibliográficas

- Anscombe, JC., y Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue*. Lieja: Mardaga, Col. Philosophie et langage.
- Anscombe, JC. (1995). *Théorie des topoi*. París: Kimé.
- Benveniste, E. (1966a). Le langage et l'expérience humaine. En E. Benveniste, N. Chomsky, R. Jakobson, A. Martinet, J. Kurylovwicz, I. Fónagy, E. Bach, S. K. Saumjan, A. Schaff, M. Leroy, A. Sommerfelt, G. C. Pande, (Eds.), *Problèmes du langage* (pp. 3-13). París: Gallimard, Coll. Diogène.
- . (1966b). *Problèmes de linguistique générale I*. París: Gallimard.
- . (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17(2), 12-18.
- Colmerauer, A. (1992). Les Systèmes-Q, ou un formalisme pour analyser et synthétiser des phrases sur ordinateur. *TAL: Traitement automatique des langues*, 33(1-2), 105-148.
- Colmerauer, A., Giannesini, F., Kanoui, H. y Pasero, R. (1985). *Prolog*. París: InterEditions.

- Colmerauer, A. y Roussel, P. (1992). *La naissance de Prolog*. Página web: <http://alain.colmerauer.free.fr/alcot/ArchivesPublications/HistoireProlog/24juillet92.pdf>. Última consulta: 26/08/2013.
- Covington, M. A., Nute, D., y Vellino, A. (1988). *PROLOG. Programming in Depth*. Glenview (Illinois): Scott, Foresman and Company.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- . (1986). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- García Negroni, M., y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Gazdar, G., y Mellish, C. (1989). *Natural language processing in PROLOG*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Harris, Z. S. (1970). La structure distributionnelle. *Langages*, 20(2), 14-34.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. París: Armand Colin.
- Kluzniak, F., y Szpakowicz, S. (1985). *PROLOG for programmers*. Londres: Academic Press.
- Kowalski, R. (1974). Predicate Logic as a Programming Language. *Information Processing* 74(4), 469-574.
- Noailly, M. (1999). *L'adjectif en français*. París: Ophrys.
- Nugues, P. M. (2006). *An Introduction to Language Processing with Perl and PROLOG*. Heidelberg: Springer.
- Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique: rhétorique et argumentation*. París: J. Vrin.
- Wielemaker, J. *SWI-PROLOG*. Página web del programa: www.swi.nl/projects/SWI-Prolog. Última consulta: 26/08/2013.

CHAPTER NINE

UN ENFOQUE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS RELACIONES EN EL MARCO DE LA GRAMÁTICA DEL PAPEL Y LA REFERENCIA Y FUNGRAMKB

DIANA HERNÁNDEZ PASTOR

Introducción

Las preposiciones constituyen una categoría léxica con una presencia frecuentemente alta en el lenguaje. A pesar de ello, constituyen una categoría gramatical notoriamente difícil de manejar. Las preposiciones han sido clasificadas como palabras relacionales debido a que su uso se fundamenta en la combinación con otras categorías gramaticales como verbos, nombres o adjetivos para establecer una relación funcional en un grupo u oración.

Muchas han sido las aproximaciones teóricas a las preposiciones, en especial, a las de significado espacial, desde una perspectiva de la Gramática Cognitiva en diferentes lenguas (Herskovits, 1986; Linstromberg, 1997; Tyler and Evans, 2003). Estos estudios han proporcionado una visión de las limitaciones semánticas que caracterizan a esta categoría gramatical, como en el caso de las preposiciones combinadas con sintagmas nominales (SNs). Por ejemplo en el caso de la preposición *in* + SN donde el núcleo del SN puede ser un contenedor, “in the cup”; un lugar, “in England”; un modo, “in silence”, etc. El resultado de esas investigaciones se ha recogido en formato de listas como en el caso de Herskovits o redes semánticas como en el caso de Tyler and Evans.

Las investigaciones de esta categoría gramatical en el PLN no son muy numerosas. Sólo unos pocos trabajos, por ejemplo, The Preposition Project (Litkowski y Hargraves, 2005) o PrepNet (Saint-Dizier, 2005, 2008), se han ocupado de proporcionar una descripción de la semántica preposicional suficientemente robusta para las aplicaciones del PLN. No obstante, como reconoce Saint-Dizier (2008), se precisa tener un repositorio que organice y caracterice los comportamientos sintácticos y semánticos de las preposiciones, una tarea que resulta de vital importancia incluso en aplicaciones del PLN que requieran una forma simple de comprensión, por ejemplo extracción de conocimiento o traducción automática. En este sentido, el principal problema que debemos afrontar es la resolución de la ambigüedad léxica en una categoría gramatical que resulta ser extremadamente polisémica, donde la interpretación semántica de la preposición depende estrechamente del contexto, por no mencionar la dificultad de identificar las regularidades interlingüísticas. Es en esta razón donde encontramos el origen de nuestra investigación.

La cuestión de la desambiguación de las preposiciones en PLN

El proceso de ambigüedad se produce cuando un mismo elemento tiene, a su vez, diferentes sentidos o interpretaciones. En el caso de las preposiciones, la ambigüedad es un proceso latente, pues depende del carácter relacional de la preposición, esto es, de la combinación de la preposición con otras categorías gramaticales. Así en el siguiente ejemplo, una aplicación del PLN tendría muchos problemas para resolver la ambigüedad creada por la preposición “with”:

- (1) a. *Tom ate a yoghurt with a spoon.*
- b. *Tom ate a yoghurt with cereals.*

En ambos casos la problemática surge con la función del SP. La tarea para la desambiguación radica en establecer cuál es el término regente del SP, si el verbo “ate” o el nombre “yoghurt”. En el caso (a) el SP depende del verbo, pues “Tom” usó una cuchara para comerse el yogur; en el caso (b) la preposición “with” introduce un SP dependiente del nombre, ya que el yogur es el que contiene los cereales.

No obstante, para afrontar plenamente el problema de la desambiguación, es necesario el desarrollo de una base de conocimiento que integre la semántica de las preposiciones desde una perspectiva profunda de la semántica. El principal problema dentro de la desambiguación de

construcciones preposicionales es la búsqueda del término regente para un SP dado.

El interés en estudiar los casos de desambiguación semántica de las preposiciones surge de ser un hecho común de ocurrencia de errores en el análisis sintáctico de lenguas como el inglés. Las investigaciones, en este sentido, se han centrado en el desarrollo de modelos enfocados a estrategias de procesamiento humano basados en el análisis de árboles sintácticos independientes del contexto léxico o discursivo (Baldwin, Kordoni y Villavicencio, 2009).

Marco de actuación del estudio

La Gramática del Papel y la Referencia

En un contexto lingüístico la Gramática del Papel y la Referencia (RRG) (Van Valin y LaPolla, 1997; Van Valin 2005) es una teoría de corte funcional que posee una perspectiva comunicativa-cognitiva del lenguaje. Esto se traduce en que el estudio de la lengua debe considerarse teniendo en cuenta las funciones semánticas y comunicativas del lenguaje.

De entre los modelos funcionales que han surgido en los últimos años, encontramos teorías funcionales conservadoras, moderadas y extremas. La RRG se considera de estilo moderado, pues consideran que la validez de la estructura gramatical viene determinada por las funciones semánticas y comunicativas. De este modo, la RRG pretende desarrollar un marco lingüístico que permita la descripción estructural de todas las lenguas ya sean lenguas configuracionales o no configuracionales.

La estructura de la RRG se compone de un lexicón, un inventario sintáctico, y una representación de la estructura clausal del enunciado. Los dos primeros niveles están interrelacionados a través de un algoritmo de enlace que se caracteriza por ser bidireccional: de la sintaxis a la semántica y de la semántica a la sintaxis, de modo que da cuenta de aspectos formulados tanto por el emisor como por el receptor en una situación comunicativa.

Nuestro propósito es la interpretación semántica de los sintagmas preposicionales predicativos en el marco de la RRG (Jolly, 1993), más concretamente, aquellos sintagmas preposicionales que funcionan como elemento no argumental en la periferia de la cláusula.

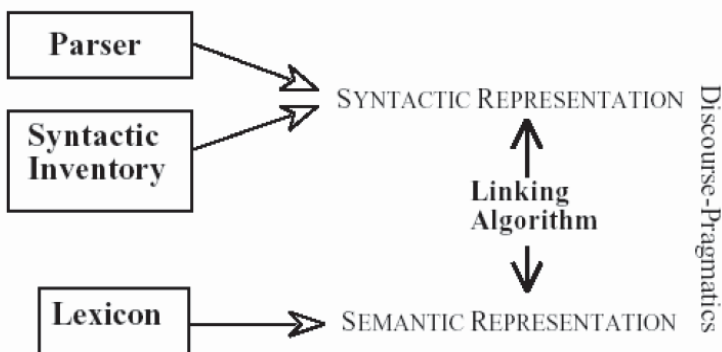


Figura 9-1. La arquitectura general de la RRG (Van Valin, 2005:131)

El Modelo Léxico Construccional

El Modelo Léxico Construccional (Mairal y Ruiz de Mendoza, 2006; Ruiz de Mendoza y Mairal, 2007, 2008) es una teoría de construcción del significado que pretende explicar cómo todos los aspectos de la construcción del significado interactúan entre sí. Para ello su arquitectura se compone de cuatro niveles que proporcionan los datos para la construcción del significado: el nivel argumental, el nivel implicacional, el nivel ilocutivo y el nivel discursivo.

Debido a su intención de afinar la descripción de los rasgos de las unidades léxicas, el MLC supone un marco idóneo para el desarrollo de aplicaciones del PLN basadas en una semántica profunda, como es el caso de FunGramKB. Por ello, para la elaboración de nuestro proyecto nos centraremos en la información que el MLC proporciona en su primer nivel, argumental o Gramática Nuclear, donde encontramos las relaciones argumentales entre el léxico y la gramática.

FunGramKB

FunGramKB (Periñán-Pascual y Arcas-Túnez, 2004, 2007, 2010) es una base de conocimiento léxico-conceptual que aporta un cambio de paradigma en los sistemas de comprensión del lenguaje natural.

El principal propósito de FungramKB es su aplicación en sistemas del PLN. Sus aportaciones en este campo producen un giro computacional, proporcionando modificaciones en la orientación del modelo lingüístico, abandonando una base lexicista para adoptar una conceptualista u ontológica (Mairal-Usón y Periñán Pascual, 2010).

Los niveles léxico y gramatical de FunGramKB se enmarcan en teorías lingüísticas que permiten al sistema captar las generalizaciones sintáctico-semánticas que proporcionan tanto explicaciones como predicciones sobre los fenómenos lingüísticos del fenómeno del lenguaje. En este sentido los fundamentos lingüísticos de FunGramKB se sustentan sobre la Gramática del Papel y la Referencia y el Modelo Léxico Construccional.

La piedra angular de la base de conocimiento FunGramKB es la Ontología, ya que recordamos que estamos tratando con una base de conocimiento léxico-conceptual donde las unidades léxicas son descritas conceptualmente y no son tratadas tradicionalmente desde un enfoque lexicista. Esto se traduce en una reducción de la redundancia y un incremento de la información en cada una de las entradas de unidades léxicas.

The FunGramKB architecture

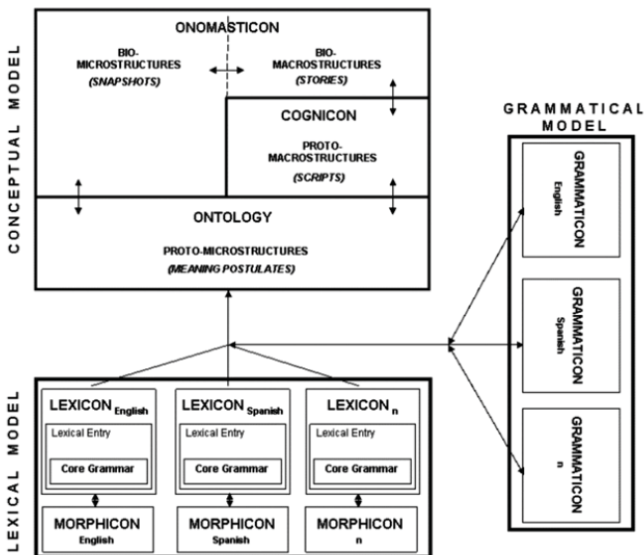


Figura 9-2. Arquitectura completa y la interrelación de los tres niveles en FunGramKB (Periñán-Pascual y Arcas-Túnez, 2011:3)

Según Periñán-Pascual y Mairal Usón (2010), los tres módulos que integran el nivel conceptual corresponden a los diferentes tipos de conocimiento que, acorde a las teorías de la psicología cognitiva, conforman el razonamiento humano. Del mismo modo es la interacción

entre estos tres niveles (por ejemplo, Ontología, Cognición y Onomasticón) la que permite en FunGramKB una comprensión textual.

Para ello, FunGramKB ha creado COREL (*Conceptual Representation Language*- Perrián-Pascual y Mairal-Usón, 2010): un lenguaje de representación conceptual que está encargado de ser la herramienta para la definición de las unidades conceptuales que contiene FunGramKB.

Para Perrián-Pascual y Arcas-Túnez (2010) la ontología de FunGramKB contiene tres diferentes niveles conceptuales que contemplan, a su vez, conceptos de diferente tipo: a) los metaconceptos, b) los conceptos básicos, y c) los conceptos terminales.

Propuesta

Nuestro trabajo requiere el diseño y desarrollo de un componente conceptual que almacene la semántica de las preposiciones predicativas, las cuales “contribute semantic information to the clause in which they occur, both in terms of their own meaning and the meaning of the argument that they license” (Van Valin 2005, p. 21). En otras palabras, es preciso determinar (a) el componente semántico que afectará al esquema COREL de la oración, y (b) el papel temático que se asignará al adjunto en la Estructura Lógica Conceptual (ELC) (Perrián Pascual y Mairal Usón, 2009). Generalmente, los elementos que nos ayudan a desambiguar las preposiciones, y por tanto a etiquetarlas semánticamente, son principalmente dos: el término regente del sintagma y el complemento preposicional. En el marco de la RRG, nuestro interés se centra en el verbo como término regente del adjunto preposicional periférico de la cláusula. Además, nos ocupamos exclusivamente de los sentidos básicos de la preposición, donde los sentidos resultantes de extensiones metafóricas o metonímicas podrían ser derivados a partir de reglas de inferencia aplicadas a los sentidos básicos. En definitiva, el resultado de esta propuesta será un enfoque para el repositorio sobre el conocimiento de las preposiciones en inglés-español para su utilización en el PLN a través de FunGramKB.

Hemos llevado a cabo un análisis comparativo de los sentidos ofrecidos por diferentes diccionarios (Longman Dictionary of Contemporary English Online: www.ldoceonline.com; Collins British English Dictionary Online: www.collinsdictionary.com; Merriam-Webster Dictionary Online: www.merriam-webster.com; Cambridge Dictionaries Online: www.dictionary.cambridge.org; Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://rae.es/rae.html>).

Dado que una de nuestras opciones ha sido el interés por el verbo como término regente del adjunto preposicional, tras el análisis de la

preposición, se ha utilizado el *British National Corpus* (www.natcorp.ox.ac.uk/) para enriquecer el análisis con los datos encontrados a efectos de preferencias de selección que pueden aparecer en los marcos temáticos determinados por los sentidos semánticos. De este modo, se ha procedido a etiquetar la interpretación semántica con los papeles temáticos de los satélites proporcionada por FunGramKB (Periñán-Pascual y Mairal-Usón, 2010).

Al igual que los nombres, verbos y adjetivos corresponden cognitivamente a las entidades, los eventos y las cualidades respectivamente, las preposiciones se interpretarían conceptualmente por medio de las unidades ontológicas que denominaremos como “relaciones”. Por tanto, nuestra definición de relación sería la siguiente:

- (2) Una relación en FunGramKB es una unidad ontológica que establece una configuración relacional entre una o más entidades a través de un evento.

De esta forma, siguiendo con el sistema de organización y descripción utilizado en FunGramKB, las preposiciones almacenarían su interpretación semántica en una subontología de relaciones. En esta subontología, los metaconceptos vendrían determinados por los papeles temáticos que asignarían las preposiciones a los sintagmas que encabezarían, por ejemplo #GOAL, #ORIGIN, #TIME, etc. Uno de los beneficios de este enfoque radicaría, por tanto, en poder ubicar los papeles temáticos en la configuración ontológica. En cambio, un tema que deberíamos estudiar con mayor profundidad sería la existencia o no de una jerarquía de relaciones basada exclusivamente en la relación de subsunción. En caso de existir, esta jerarquización sería probablemente poco profunda, pero deberíamos también analizar el impacto que tendrían los conceptos básicos sobre la definición de los terminales, con el fin de determinar el nivel ontológico intermedio de esta subontología. Igualmente, habría que averiguar si la herencia de conocimiento (i.e. postulado de significado) desde la relación superordinada hasta la subordinada tiene lugar de manera monotónica o no monotónica.

Microestructuralmente, las relaciones estarían provistas de un marco temático y un postulado de significado, al igual que ocurre con otras unidades ontológicas en FunGramKB. Siguiendo la definición (2), el marco temático estaría formado por una serie de participantes que denotarían las entidades prototípicas relacionadas. Como ilustración, en el sentido descrito para la preposición *in* (por ejemplo +IN_02) el marco temático de la relación en una oración como “They were built in bronze” contaría con una variable:

(3) $(x1: +METAL_00)Means$

donde $x1$ representaría a “bronce” (+BRONZE_00). En este caso, propondríamos la preferencia de selección +METAL_00 para el argumento. Tras la creación del marco temático para el concepto, elaboraríamos el postulado de significado de +IN_02, a través de la coindización de la variable. De este modo, el postulado de significado podría adoptar la siguiente forma:

(4) $*(e1: +DO_00 (x2)Theme (x3)Referent (f1: x1)Means (f2)Instrument)$

COREL es un lenguaje de representación conceptual suficientemente expresivo como para poder representar los principales matices en la semántica de las preposiciones, aunque necesitará ser mejorado en la descripción de los valores temporales y de cantidad de la preposición *in*.

Ahora bien, siguiendo con la definición (2), también es preciso tener en cuenta el tipo semántico prototípico del evento centro de nuestra configuración relacional, el cual, aunque no sirva para exigir que un adjunto vaya encabezado por una determinada preposición, sí desempeña un papel importante en la compatibilidad semántica de determinados periféricos.

De acuerdo con el enfoque conceptualista de FunGramKB, toda esta entrada conceptual estaría vinculada a una serie de preposiciones en diversas lenguas. Concretamente en nuestra propuesta observamos cómo la preposición *in* en inglés estaría asignada a la relación +IN_02 descrita anteriormente. A modo de ilustración, en la oración “They were built **in** bronze” el concepto +IN_02 sería expresado en español “Fueron **en** construidos **en** bronce”.

Por último, si fuera necesario especificar información más precisa sobre la realización lingüística de una preposición y esta información no fuera compartida por otras preposiciones vinculadas a una misma relación, entonces tendríamos la oportunidad de almacenar ese conocimiento en la entrada léxica del Lexicón. A continuación se muestra una tabla resumen de algunos de los conceptos descritos para la preposición “in” en inglés:

Tabla 9-1. Resumen de algunos de los sentidos descritos para la preposición “in”

Concepto	Sentido	Marco Temático	Postulado de Significado	Español
+IN_00	en un momento determinado	(x1: +MONTH_00)Time	*(e1: +DO_00 (x2)Theme (x3)Referent (f1: x1)Time)	Se conocieron en 1996
+DURING_00	durante un tiempo	(x1: +SEASON_00)Time	*(e1: +DO_00 (x2)Theme (x3)Referent (f1: x1)Time)	Vivieron allí durante el verano
+WITHIN_00	en no más de un tiempo	(x1: +PERIOD_00)Time	*(e1: +DO_00 (x2)Theme (x3)Referent (f1: x1)Time)	Volverá en cinco minutos
+IN_01	de un modo	(x1: +STATE_00)Manner	*(e1: +DO_00 (x2)Theme (x3)Referent (f1: x1)Manner)	¿Puedo hablar contigo en privado?
IN_02	“mediante un medio”	(x1: +METAL_00)Means	*(e1: +DO_00 (x2)Theme (x3)Referent (f1: x1)Means (f2)Instrument)	Fueron contruidos en bronce

Conclusiones

Esta investigación aporta a la lingüística cognitiva un enfoque conceptual en la descripción semántica de las preposiciones que permite la introducción de información semántica en una base de conocimiento léxico-conceptual para el desarrollo de una herramienta del PLN a través de un metalenguaje de representación conceptual como es COREL.

El estudio aquí desarrollado refleja tan sólo una pequeña muestra de lo que sería el análisis de las construcciones introducidas por la preposición “in”. Mucho más profunda debería ser la consideración de las variables que participan en el marco temático de la preposición, a efectos de la creación de una interpretación semántica, independiente de su término regente.

Asimismo, en la ampliación del estudio se pretende dar respuesta al problema de la coindización de los participantes a efectos de la creación del postulado de significado a través de la creación de una jerarquía dentro

de la nueva subontología para intentar dar solución al problema de la desambiguación.

Referencias bibliográficas

- Baldwin, T. Kordoni, V. y Villavicencio, A. (2009). Prepositions in Applications: A Survey and Introduction to the Special Issue. *Computational Linguistics*, 35(2), 119–147.
- Herskovits, A. (1986). *Language and Spatial Cognition. An Interdisciplinary Study of the Prepositions in English*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jolly, J. (1993). Prepositions assignment in English. In R. D. Van Valin Jr. (Ed.), *Advances in role and reference grammar* (pp. 275-310). Amsterdam: John Benjamins.
- Lindstromberg, S. (1997). *English Prepositions Explained*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Litkowski, K. C. y Hargraves, O. (2005). The Preposition Project. *Proceedings of the Second ACL-SIGSEM Workshop on The Linguistic Dimensions of Prepositions and their Use in Computational Linguistics Formalisms and Applications*, Colchester, Reino Unido.
- Mairal Usón, R. y Perrián Pascual, C. (2010). Teoría lingüística y representación del conocimiento: una discusión preliminar. En Dolores García Padrón y María del Carmen Fumero Pérez (Eds.) *Tendencias en lingüística general y aplicada*. Berlín: Peter Lang, 155-168.
- Mairal Usón, R. y Ruiz de Mendoza, F. J. (2006). Internal and external constraints in meaning construction: The lexicon grammar continuum. En L. Alba Juez y M. T. Gubert (Eds.). *Estudios de Filología Inglesa: Homenaje a la Dra. Asunción Alba Pelayo* (pp. 219-237). Madrid: UNED.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. y Mairal, R. (2007). Levels of semantic representation: Where lexicon and grammar meet. *Interlingüística*, 17(1), 26-47.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. y Mairal, R. (2008). Levels of description and constraining factors in meaning construction: an introduction to the Lexical Constructional Model. *Folia Linguistica*, 42(2), 355-400.
- Perrián-Pascual, C. y Arcas-Túnez, F. (2004). Meaning postulates in a lexico-conceptual knowledge base. *15th International Workshop on Databases and Expert Systems Applications*, 3, 8-42.
- Perrián Pascual, C. y Arcas Túnez, F. (2007). Cognitive modules of an NLP knowledge base for language understanding. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 39(2), 197-204.

- Periñán Pascual, C. y Arcas Túnez, F. (2010). The Architecture of FunGramKB. *7th International Conference on Language Resources and Evaluation*, 17-23.
- Periñán Pascual, C. y Arcas Túnez, F. (2011). Introduction to FunGramKB. *Anglogermánica Online*, 8(1), 1-15.
- Periñán-Pascual, C. y Mairal Usón, R. (2009). Bringing Role and Reference Grammar to natural language understanding. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 43(3), 265-273.
- Periñán-Pascual, C. y Mairal Usón, R. (2010). La gramática de COREL: un lenguaje de representación conceptual. *Onomazein*, 21(1), 11-45.
- Saint-Dizier, P. (2005). PrepNet: A framework for describing prepositions: Preliminary investigation results. *Proceedings of IWCS 6*.
- . (2008). Syntactic and Semantic Frames in PrepNet. *Third International Joint Conference on Natural Language Processing*, 763-768.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Typology and Process in Concept Structuring*, 2. Cambridge: MIT Press.
- Tyler, A. and Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions. Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Valin, R. D. Jr. (2005). *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Valin, R. D. Jr. y LaPolla R. J. (1997). *Syntax, Structure, Meaning and Function*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAPTER TEN

HERRAMIENTAS PARA UNA CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL DE LOS SIGLOS DE ORO

M. DOLORES JIMÉNEZ LÓPEZ,
M. JOSÉ RODRÍGUEZ CAMPILLO
AND ANNA CORTS CURTO

Introducción

Las dificultades con las que se encuentran los investigadores para proporcionar caracterizaciones sociolingüísticas de épocas pasadas ha hecho que, en general, los estudios de lingüística histórica ofrezcan descripciones en las que la lengua se presenta como algo homogéneo. Frente a esta caracterización, sabemos que la variación en función del contexto social es una propiedad fundamental de toda lengua. La lengua es variable y los factores sociales pueden determinar esa variación. Por tanto, para entender las lenguas y su evolución es necesario que las analicemos, en cualquier época, teniendo en cuenta esa variabilidad.

El objetivo de este trabajo es proporcionar herramientas que permitan la caracterización de la variación lingüística en el español de los Siglos de Oro. Siendo este nuestro propósito, este artículo se enmarca en el ámbito de la sociolingüística—entendida como disciplina que se ocupa del lenguaje como fenómeno social y cultural—y, en concreto, en el área de la sociolingüística histórica —disciplina que se ocupa de la reconstrucción de estadios de la lengua pasados en su contexto social.

De las tres formas fundamentales que, según Moreno Fernández (2012), puede adoptar la variación lingüística (geolingüística, sociolingüística

y estilística), nuestro trabajo se centra en la *variación sociolingüística* que supone que los hechos lingüísticos “tienen una significación social y pueden caracterizar a los hablantes de una variedad determinada” (Moreno Fernández, 2012, p. 91).

La reconstrucción de la variación sociolingüística en una época pasada se enfrenta a numerosos problemas entre los que destaca el *tipo de datos a disposición*. La dificultad de obtener datos orales que permitan el análisis del uso del lenguaje hace que se manejen textos escritos que limitan la posibilidad de encontrar indicios de variación sociolingüística ya que, en general, estos textos son más conservadores y más formales que las interacciones orales.

En este trabajo pretendemos mostrar que el uso de la literatura—especialmente las obras teatrales—como corpus lingüístico para el análisis sociolingüístico puede ayudarnos a superar el problema de la escasez de datos orales en sociolingüística histórica. Nuestro análisis pretende demostrar que la combinación de herramientas lingüísticas y datos literarios puede ayudar en la difícil tarea de proporcionar una reconstrucción de la variación sociolingüística en el español de los Siglos de Oro.

Sociolingüística histórica

La sociolingüística histórica se ocupa de la “reconstruction of the history of a given language in its socio-cultural context” (Hernández-Campoy y Conde-Silvestre, 2012, p. 1) y se define como una disciplina “que combina la sociolingüística y la lingüística histórica con el objeto de utilizar el pasado para explicar el presente, y el presente para explicar el pasado de las lenguas” (Trudgill y Hernández, 2007, p. 299).

Definida de este modo, la sociolingüística histórica intenta utilizar los métodos y marcos teóricos de los estudios sociolingüísticos actuales en el análisis de la lengua en épocas pasadas. Para llevar a cabo su labor, la sociolingüística histórica necesita disponer de datos sobre el uso social de la lengua en épocas pasadas. En general, los datos a disposición para el sociolingüista histórico son escasos y fragmentarios, sobre todo si se comparan con los de quienes se dedican a la sociolingüística sincrónica.

Cualquier reconstrucción de la situación sociolingüística de una lengua en épocas pasadas se tiene que enfrentar a numerosos problemas relacionados con los datos a disposición, entre los que destacan los siguientes (Conde-Silvestre, 2007; Medina-Morales, 2005b; Trudgill y Hernández, 2007):

1. Son datos escritos. A veces aparecen aislados y sin información sobre el contexto en el que se produjeron. Su tamaño reducido resta valor absoluto y validez a los resultados. Además, limitan la probabilidad de encontrar indicios de variación ya que suelen ser más conservadores y más formales que los datos orales.
2. Dependen de la conservación por azar de unos textos en lugar de otros. Esto resta representatividad a la muestra ya que no todas las variedades de la lengua están representadas en el conjunto de textos conservados.
3. Suelen provenir de los grupos alfabetizados de la comunidad (clase alta, hombres). Esto provoca que sea difícil obtener información sobre todos los niveles sociales.
4. Es difícil reconstruir los patrones de variación sociolingüística del pasado presentes en los textos escritos debido al desconocimiento del contexto social.

A pesar de estos problemas, los avances de la sociolingüística histórica han sido muy notables como demuestra la abundante bibliografía sobre el tema y la publicación en 2012 de un entero *handbook* dedicado a esta disciplina (Hernández-Campoy y Conde-Silvestre, 2012).

Literatura: Corpus para una sociolingüística histórica

Como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, la sociolingüística histórica tiene que recurrir necesariamente a los textos escritos para la consecución de sus objetivos. Sobre la posibilidad de encontrar rasgos lingüísticos de la oralidad en los textos escritos se ha discutido mucho. Algunos autores opinan que en los textos escritos nunca encontramos la lengua oral en estado auténtico aunque sí podemos encontrar en ellos “rasgos de lo hablado y de sus variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas” (Georgíeva Nikleva, 2008, p. 218). Para Conde Silvestre (2007), la lengua escrita es susceptible de ser analizada independientemente de la expresión oral, ya que las diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral no suponen que “el material lingüístico escrito esté exento de variabilidad” (Conde Silvestre, 2007, p. 44). De hecho, uno de los axiomas de la sociolingüística histórica establecido por Romaine es precisamente el que afirma que:

Los datos históricos son válidos en sí mismos—como, en general lo son todas las muestras escritas, del presente o del pasado—independientemente de que reflejen con fidelidad las circunstancias de su emisión o, al

contrario, estén alejados de ellas. (Citado por Conde Silvestre, 2007, p. 45).

Ahora bien, no todos los materiales escritos sirven de igual manera a la investigación sobre la variación sociolingüística. Distintos autores han catalogado los materiales escritos en relación con la fiabilidad que tienen para la investigación en sociolingüística histórica. Schneider (2002, p. 71-73), por ejemplo, distingue cinco categorías que ordena de mayor a menor en relación a las garantías que ofrecen para los estudios de la variación en épocas pasadas:

1. Registros directos de actos de comunicación oral.
2. Registros escritos de actos de comunicación oral que se realizan tiempo después de la emisión.
3. Registros escritos como cartas privadas o diarios personales.
4. Observaciones sobre el comportamiento lingüístico de otros hablantes.
5. Transcripciones inventadas como el diálogo de los personajes de obras literarias o la recreación estereotipada de dialectos y sociolectos en literatura.

Aunque Schneider incluye en su catálogo los textos literarios, considera que estas muestras están muy alejadas de la realidad oral que se pretende representar y por ello las sitúa en último lugar en cuanto a la fiabilidad de los datos aportados. Esta idea enlaza de forma directa con el debate sobre la validez de los textos literarios como corpus para el análisis sociolingüístico. Como indica Anipa (2012), son muchos los autores que opinan que los textos literarios no pueden ser la base de los estudios sociolingüísticos por ser una oralidad fingida, el producto de una elaboración consciente:

In an article entitled “Early collections of private documents: the missing link in the diachronic corpora?”, Sevic (1999, p. 337) declares that “The author find the use of literary texts as material for diachronic study inadequate”, a statement that is fairly representative of a widespread view amongst (socio)linguists. (Anipa, 2012, p. 179)

En esta línea de negación de la validez de la literatura como corpus para el estudio sociolingüístico se sitúan autores como Georgíeva Níkleva (2008) quien afirma que:

No se puede estudiar la lengua hablada a través de los textos dramáticos ni en general a través de los escritos. Estos suelen ofrecer dialectos y

sociolectos artificiales. Es la imitación que un autor concreto hace de la lengua hablada; se trata de una mimesis de lo hablado, de una oralidad fingida, producto de una previa elaboración consciente, con un destinatario determinado y con unas deficiencias inevitables. (Georgíeva Nikleva, 2008, p. 219)

A pesar del debate, los argumentos en contra de la validez de la literatura como base para el estudio sociolingüístico histórico carecen de fundamento ya que la literatura es parte del lenguaje y como tal puede ser analizada:

The argument against the validity of literary sources come across as just as worthless as Saussure's conviction that spoken language was not valid for linguistic research. [...] Literature, fiction-based or not, is an integral part of language and of the language in which it is written. It is also a manifestation of language use and linguistic behavior and, therefore, a legitimate source of data for (socio)linguistic research. (Anipa, 2012, p. 179)

Los textos literarios suelen reproducir la lengua oral y es posible encontrar en ellos rasgos de sus variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas. Como afirma Jauralde Pou:

Podemos trazar amplios lienzos en lo que era el coloquio, el habla viva, el lenguaje real de cualquier época a partir de los múltiples documentos directos o indirectos del lenguaje escrito. (Jauralde Pou, 1992, p. 101)

Teatro: Herramienta para el análisis sociolingüístico

Entre los distintos tipos de textos literarios a disposición, en este artículo proponemos el uso del teatro como herramienta para el análisis sociolingüístico.

El teatro es un tipo de texto literario que reproduce interacciones conversacionales y, por tanto, puede considerarse una recreación del uso del lenguaje en una época dada. El teatro proporciona *muestras de habla* que, aunque artificiales, son menos formales y conservadoras que los textos escritos.

Además de las ventajas señaladas, el teatro de los Siglos de Oro presenta características adicionales que lo hacen especialmente adecuado para el análisis sociolingüístico:

1. Se considera un teatro de *roles* más que de personajes en el que los participantes en la obra están obligados a comportarse lingüísticamente tal y como se les exige por pertenecer a una clase social determinada. Esto nos permite obtener datos relevantes sobre la variable clase social ya que los personajes aparecen claramente caracterizados según sus características socioculturales.
2. Las normas establecidas por el *decoro* poético garantizan el cumplimiento de las normas de interacción comunicativa vigentes en la época y hacen que podamos ver el discurso literario como un reflejo del lenguaje cotidiano de ese tiempo.
3. El recurso del *disfraz varonil* permite obtener resultados interesantes sobre las diferencias generolectales en el uso del lenguaje. Esto permite superar la dificultad con la que se encuentran, en general, los estudios de sociolingüística histórica en los que se ha de prescindir muchas veces de la variable sexo por la escasez de datos a disposición.

Hacia una caracterización sociolingüística del español de los Siglos de Oro

En este apartado presentamos una *prueba de concepto* de la utilidad del teatro como herramienta para el análisis sociolingüístico. En ningún caso, se ha pretendido realizar un análisis exhaustivo.

Metodología

Con el objetivo de proporcionar una primera aproximación a la variación sociolingüística del español de los Siglos de Oro, hemos analizado ocho obras de teatro escritas por dramaturgas del siglo XVII que se podrían incluir bajo el epígrafe genérico de “comedias de enredo”. Las obras consideradas han sido las siguientes:

1. *La traición en la amistad*, María de Zayas.
2. *La firmeza en el ausencia*, Leonor de la Cueva.
3. *Valor agravio y mujer*, Ana Caro.
4. *El conde Partimuplés*, Ana Caro.
5. *Dicha y desdicha*, Ángela de Azevedo(a).
6. *La margarita del Tajo*, Ángela de Azevedo(b).
7. *El muerto disimulado*, Ángela de Azevedo (c).
8. *Los empeños de una casa*, Juana Inés de la Cruz.

El número de personajes que aparecen en las obras analizadas asciende a noventa. Pueden ser clasificados en seis *roles* básicos que representan cinco niveles lingüísticos diferentes que podrían ser reducidos a dos clases sociales, como se indica en la Tabla 10-1.

Tabla 10-1. Roles, niveles lingüísticos y sociolectos de los personajes

ROLES	NIVELES LINGÜÍSTICOS	SOCIOLECTOS
Poderoso	Discurso épico, elevado	CLASE ALTA
Viejo	Discurso sentencioso, elaborado	
Dama Galán	Discurso amoroso, áureo	
Gracioso	Recursos agudeza jocosa	CLASE BAJA
Criado	Discurso con pocos recursos	

Para obtener una muestra representativa de cada grupo, hemos analizado todos los personajes que aparecen en las comedias elegidas. En cuanto a las características de la muestra, si cruzamos las distintas variables, los noventa personajes analizados quedan repartidos como indica la Tabla 10-2. Aplicando la técnica del muestreo al azar, hemos elegido únicamente los dos primeros parlamentos de cada personaje con independencia del número de versos que contuviera, analizando un total de 1526 versos repartidos como muestra la Tabla 10-2.

Tabla 10-2. Tipología y cantidad de informantes. Número versos analizados

SEXO/GÉNERO	CLASE SOCIAL		TOTAL VERSOS ANALIZADOS
	CLASE ALTA	CLASE BAJA	
32 Mujeres	24 damas 728 versos	11 criadas 118 versos	846 (55,43%)
58 Hombres	27 galanes 398 versos	25 criados 216 versos	680 (44,56%)
	7 viejos 66 versos		
TOTAL VERSOS ANALIZADOS	1192 (78,11%)	334 (21,88%)	1526

Resultados

El objetivo de nuestro análisis ha sido describir los rasgos lingüísticos más característicos de cada grupo de personajes en relación a los factores sociales que los caracterizan: *clase social* y *sexo*.

Nos hemos centrado en los niveles gramaticales ignorando la variación fonológica, ya que como señala Conde Silvestre (2007), al contrario de lo que ocurre en sociolingüística sincrónica que, utilizando materiales orales, suele afrontar el estudio de la variación fonológica, la sociolingüística histórica, por su dependencia de materiales escritos, suele preferir los niveles gramaticales.

Una de las cuestiones gramaticales que hemos analizado es la distribución de la tipología oracional según las variables clase social y sexo, respectivamente. Como se puede observar en la Tabla 10-3, existe una enorme diferencia entre la clase alta y clase baja en lo que a utilización de oraciones simples y complejas se refiere. La clase baja utiliza un número escaso de oraciones complejas si se compara con la clase alta que se decanta de manera clara por este tipo de estructura, con una preferencia más que destacable hacia las oraciones subordinadas.

Tabla 10-3. Distribución tipología oracional por clase social y por sexo

SINTAXIS								
	CLASE SOCIAL				SEXO			
	ALTA		BAJA		MUJER		HOMBRE	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
SIMPLES	141	10,72	93	7,07	104	7,90	130	9,88
COORDINADAS	310	23,57	116	8,83	210	15,97	216	16,42
SUBORDINADAS	525	39,93	130	9,88	348	26,47	307	23,35
TOTAL ORACIONES	976	74,22	339	25,78	662	50,35	653	49,65

Si consideramos la variable género/sexo, el análisis realizado muestra una escasa diferencia entre hombres y mujeres en lo que se refiere a la tipología oracional usada. No obstante, parece que los números ponen de manifiesto un uso algo mayor de estructuras simples por parte de los hombres frente a las mujeres que prefieren en mayor proporción que los hombres las estructuras subordinadas.

En lo que se refiere a las diferencias entre sexos dentro de cada clase, la Tabla 10-4 muestra que en la clase social alta, las mujeres usan con más frecuencia que los hombres oraciones subordinadas. Tendencia que se

invierte en la clase baja, donde son los hombres los que destacan por su uso de estructuras complejas, frente a las mujeres que utilizan las oraciones subordinadas en un número escaso de ocasiones.

Tabla 10-4. Distribución tipología oracional cruzando los factores clase social y sexo

SINTAXIS								
	CLASE ALTA				CLASE BAJA			
	MUJER		HOMBRE		MUJER		HOMBRE	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
SIMPLES	66	6,76	75	7,68	38	11,20	55	16,22
COORDINADAS	173	17,72	137	14,04	37	10,91	79	23,30
SUBORDINADAS	316	32,37	209	21,41	32	9,43	98	28,90
TOTAL ORACIONES	555	56,86	421	43,13	107	31,56	232	68,43

Además de la tipología oracional, hemos analizado las clases de palabras que predominan en las dos clases sociales estudiadas. En este caso, se ha considerado la diferencia entre hombres y mujeres dentro de cada clase. Como pone de manifiesto la Tabla 10-5, si comparamos las diferencias entre sexos dentro del mismo grupo social, parece que hay una diferencia neta entre las dos clases: en la clase alta son las mujeres las que utilizan un léxico más rico y variado mientras que en la clase baja son los hombres los que presentan un vocabulario más elaborado. No obstante, dentro de la misma clase social, aunque significativas, las diferencias no son excesivamente llamativas, datos que confirman la idea general de que la variable sexo suele subordinarse a dimensiones sociales diferentes y con mayor poder de determinación, como el nivel sociocultural.

Si comparamos la distribución de clases de palabras en las dos clases sociales analizadas (Tabla 10-6), observamos que la clase alta posee un mayor y mejor dominio lingüístico reflejado a través de la gran cantidad de elementos léxicos que utiliza. La explicación de esta diferencia está ligada con la tipología oracional predominante en cada clase: al utilizar la clase baja sobre todo oraciones simples, el número de palabras se reduce considerablemente. Por el contrario, la clase alta presenta un vocabulario extenso que se relaciona con un discurso más elaborado.

Tabla 10-5. Distribución clases de palabras cruzando los factores clase social y sexo

LÉXICO								
	CLASE ALTA				CLASE BAJA			
	MUJER		HOMBRE		MUJER		HOMBRE	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Verbo	646	12,36	373	7,14	102	6,53	210	13,46
Nombre	781	14,95	434	8,30	140	8,97	240	15,38
Adjetivo	187	3,58	100	1,91	24	1,53	46	2,94
Adverbio	265	5,07	174	3,33	36	2,30	89	5,70
Preposición	391	7,48	213	4,07	57	3,65	99	6,34
Pronombre	251	4,80	139	2,66	44	2,82	103	6,60
Partículas	816	15,62	453	8,67	132	8,46	238	15,25
TOTAL PALABRAS	3337	64	1886	36	535	34	1025	66

Tabla 10-6. Distribución clases de palabras por clase social y por sexo

LÉXICO								
	CLASE SOCIAL				SEXO			
	ALTA		BAJA		MUJER		HOMBRE	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Verbo	1019	15,02	312	4,59	748	11,02	583	8,59
Nombre	1215	17,91	380	5,60	921	13,57	674	9,93
Adjetivo	287	4,23	70	1,03	211	3,11	146	2,15
Adverbio	439	6,47	125	1,84	301	4,43	263	3,87
Preposición	604	8,90	156	2,29	448	6,60	312	4,59
Pronombre	390	5,74	147	2,16	295	4,34	242	3,56
Partículas	1269	18,70	370	5,45	948	13,97	691	10,18
TOTAL PALABRAS	5223	77	1560	23	3872	57	2911	43

En lo referente a la diferencia entre sexos, las mujeres parecen utilizar un léxico más abundante y variado que los hombres, como muestra la Tabla 10-6, datos que concuerdan con los análisis sobre la variable sexo en épocas actuales.

Discusión

La interpretación de los datos en un análisis sociolingüístico debe establecerse en relación a la finalidad del estudio concreto que se está realizando. En este caso, nuestro objetivo ha sido intentar establecer los

rasgos lingüísticos característicos de los dos grupos sociales en los que podía dividirse la sociedad del siglo XVII: *ricos y pobres* (Maravall, 1986). No hemos pretendido realizar un análisis de frecuencia de variantes lingüísticas en relación con factores sociales como el presentado en Anipa (2001) o Medina-Morales (2005). Desde este punto de vista, creemos que nuestro estudio puede verse como complementario al realizado por estos investigadores.

El corpus de datos utilizado nos ha permitido analizar los rasgos lingüísticos característicos de la clase alta y de la clase baja. En las comedias de enredo analizadas, la clase alta aparece representada por la *nobleza* (damas y galanes), prototipo escasamente presente en las novelas picarescas analizadas por Anipa (2001) y Medina Morales (2005). Representativo de la clase baja en estas comedias es la figura del criado, uno de los grandes protagonistas de la España del siglo XVII (Maravall, 1986).

El análisis llevado a cabo permite obtener una serie de conclusiones sobre el español usado por las dos clases predominantes en la sociedad del siglo XVII. En lo referente al *lenguaje de la clase alta*, podemos afirmar que:

1. Utiliza, preferentemente, oraciones subordinadas.
2. Utiliza una gran variedad de conjunciones y preposiciones.
3. Utiliza pronombres en todas sus variantes.
4. Utiliza muchos y variados adjetivos y adverbios.
5. Posee un vocabulario extenso.
6. Sigue un orden lógico en la presentación de la información.

Frente a estas características, el *lenguaje de la clase baja* se caracteriza por:

1. Utilizar, preferentemente, oraciones simples.
2. Debido a la sencillez de sus oraciones, escasean los conectores y las preposiciones.
3. Escasa utilización de pronombres.
4. Escasa utilización de adjetivos y adverbios.
5. Vocabulario reducido.
6. Información llena de interjecciones, frases hechas, etc.

Los resultados obtenidos en nuestro análisis coinciden con las diferencias establecidas en época moderna por Bernstein (1961, 1972) entre el *código elaborado* al que solo tienen acceso las clases altas y el *código restringido* (o público) propio de los sociolectos bajos (cf. Blas

Arroyo, 2005; Moreno Fernández, 2009). El código elaborado correspondería a nuestro lenguaje de la clase alta y se caracterizaría por lo siguiente:

1. Orden gramatical adecuado.
2. Uso variado de conjunciones y cláusulas subordinadas.
3. Uso frecuente de preposiciones.
4. Uso frecuente de pronombres.
5. Elección cuidada de adjetivos y adverbios.
6. Organización adecuada de la información.
7. Número extenso de vocablos.

Frente al código elaborado, el código restringido—que coincide con el lenguaje de la clase baja—destaca por:

1. Uso de oraciones breves, preferentemente simples.
2. Sintaxis pobre y descuidada.
3. Empleo escaso de mecanismos de subordinación.
4. Uso reiterado de pocos conectores y marcadores discursivos.
5. Selección limitada de adjetivos y adverbios.
6. Manejo abundante de giros, clichés y aforismos.
7. Caudal léxico pobre e impreciso.

Además del análisis de las diferencias entre clases sociales, las características de las obras analizadas—todas ellas escritas por mujeres y con presencia de personajes femeninos destacados (damas y criadas)—nos han permitido considerar la variación sociolingüística dependiente de la variable sexo/género. De hecho una de las ventajas del corpus lingüístico utilizado ha sido, precisamente, la posibilidad que ofrece de analizar la incidencia de la variable sexo en el español del siglo XVII. Esta ventaja de nuestro corpus es de una gran relevancia si tenemos en cuenta que, en general, los estudios de sociolingüística histórica se ven obligados a prescindir de la variable sexo por la escasez de datos, ya que las mujeres aparecen raramente en los textos, ya sea en primera persona como escritoras, ya sea representadas indirectamente como personajes de ficción (Medina Morales, 2005).

El análisis realizado confirma lo que, en general, señalan los estudios en sociolingüística sincrónica, esto es que la variable sexo suele subordinarse a dimensiones sociales con mayor poder de determinación, como la clase social. En todo caso, hemos de tener en cuenta que todas las obras analizadas han sido escritas por mujeres y que esto ha podido condicionar los resultados. Creemos que, para lograr resultados más

relevantes, es necesario realizar un estudio más detallado, profundizando en el análisis del recurso del disfraz varonil y en la comparación con obras del mismo tipo y de la misma época escritas por hombres.

Conclusiones

En este trabajo nos hemos ocupado del español de los Siglos de Oro, una época muy rica desde el punto de vista de la variación sociolingüística (Medina Morales, 2005). Dos han sido los objetivos de este trabajo:

1. Proporcionar herramientas para la caracterización sociolingüística de épocas pasadas a través de un análisis interdisciplinar que combina herramientas lingüísticas y datos literarios para intentar superar los problemas a los que se enfrenta la sociolingüística histórica.
2. Presentar una primera aproximación al análisis sociolingüístico del español de los Siglos de Oro como prueba de concepto de la utilidad de los textos teatrales en el ámbito de la sociolingüística histórica.

El análisis realizado se distingue de otros estudios de variación del español de los Siglos de Oro como el de Anipa (2001) y el de Medina-Morales (2005) en dos aspectos básicos:

1. No utiliza como corpus lingüístico ni la novela picaresca ni las obras de los gramáticos de los siglos XVI y XVII, sino que se centra en el estudio de obras de teatro escritas por mujeres.
2. No pretende realizar un estudio del cambio lingüístico en tiempo aparente ni analizar las variantes de determinadas variables, sino que pretende caracterizar distintos grupos sociales considerando los rasgos lingüísticos que los identifican.

Nuestro trabajo muestra que, por sus características, el uso del teatro de los Siglos de Oro como corpus para el análisis lingüístico puede ayudar a superar algunos de los problemas con los que se encuentra la sociolingüística histórica. Este teatro proporciona información sobre el contexto en el que tienen lugar las interacciones; reproduce interacciones orales, por lo que es menos conservador y formal que otro tipo de textos escritos; proporciona información sobre todos los niveles sociales, representados en los distintos personajes de la obra; y presenta un retrato de la sociedad de la época y de la variación sociolingüística existente.

Los resultados obtenidos de este análisis preliminar son satisfactorios. De hecho las características del lenguaje de las dos clases sociales analizadas coinciden con las que se han señalado para etapas recientes de la lengua, respetando así uno de los axiomas de la sociolingüística: el *principio de la uniformidad lingüística*, según el cual los patrones y mecanismos de variación del pasado son similares a los que actúan en comunidades de habla contemporáneas (Conde-Silvestre, 2007, p. 41).

Para entender las lenguas y su evolución es necesario que las analicemos en todas sus épocas teniendo en cuenta la variación. Es necesario que abordemos el análisis sociolingüístico histórico de la lengua en cada una de sus etapas. Como afirma Mondéjar:

Empezamos diciendo que vamos a explicar la evolución de una lengua en términos sociolingüísticos, pero después no vamos más allá de la explicación estructural de la misma y nunca se ve el nexo social o cultural concreto que ha condicionado el proceso. A nadie se le oculta que ésta es una tarea ardua y que exige muy variados conocimientos además de los lingüísticos y que no puede realizarse sin una previa preparación de trabajos monográficos, pero, a mi parecer, éste es el único camino que hay que seguir para que la rúbrica de ‘historia de una lengua’ corresponda realmente a la realidad que la lengua es: un sistema de comunicación que vive en una sociedad determinada, condicionada por unas circunstancias de espacio y tiempo. (Mondéjar, 1980, p. 26)

En este trabajo, hemos presentado una modesta contribución a la sociolingüística histórica. Los resultados obtenidos nos animan a seguir por esta vía de análisis interdisciplinar, en la que no es posible concebir los estudios lingüísticos y literarios de forma aislada e independiente.

Referencias bibliográficas

- Anipa, K. (2001). *A critical examination of linguistic variation in Golden-Age Spanish*. New York: Peter Lang.
- . (2012). The use of literary sources in historical sociolinguistic research. En J. M. Hernández-Campoy y J. C. Conde-Silvestre (Eds.), *The handbook of historical sociolinguistics* (pp. 170-190). Oxford: Blackwell.
- Azevedo, Á. de (1977a). Dicha y desdicha del juego y devoción de la Virgen. En T. Scott Soufas (ed.), *Women's acts. Plays by women dramatists of Spain's Golden Age* (pp. 4-44). Kentucky: The University Press of Kentucky.

- . (1977b). El muerto disimulado. In T. Scott Soufas (ed.), *Women's acts. Plays by women dramatists of Spain's Golden Age* (pp. 91-132). Kentucky: The University Press of Kentucky.
- . (1977c). La margarita del Tajo que dio nombre a Santarén. En T. Scott Soufas (ed.), *Women's acts. Plays by women dramatists of Spain's Golden Age* (pp. 45-90). Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3(2), 163-176.
- . (1972). Social class differences in the relevance of language to socialization. En J. A. Fishman (ed.), *Advances in the sociology of language (II). Selected studies and applications* (pp. 126-149). La Haya: Mouton.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Caro, A. (1977). El conde Partinuplés. En T. Scott Soufas (ed.), *Women's acts. Plays by women dramatists of Spain's Golden Age* (pp. 137-162). Kentucky: University Press of Kentucky.
- . (1993). *Valor, agravio y mujer*. Madrid: Biblioteca de Escritores Castalia.
- Conde-Silvestre, J. C. (2007). *Sociolingüística histórica*. Madrid: Gredos.
- Cueva, L. (1994). La firmeza en la ausencia. En F. González Santamera y F. Doménech (Eds.), *Teatro de mujeres del Barroco*. Madrid: Publicaciones de la A. D. E.
- Georgíeva Níkleva, D. (2008). La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20(2), 211-227.
- Hernández-Campoy, J. M., y Conde-Silvestre, J. C. (2012). *The handbook of historical sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Jauralde Pou, P. (1992). Un aspecto esencial de la prosa barroca (La palabra hablada en el Buscón). En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*. (vol. 3, Tomo 2, pp. 101-112). Madrid: Castalia.
- Maravall, J. A., (1986). *La literatura picaresca desde la historia social*. Madrid: Taurus.
- Medina-Morales, F. (2005a). *La lengua del Siglo de Oro: Un estudio de la variación lingüística*. Granada: Universidad de Granada.
- . (2005b). Problemas metodológicos de la sociolingüística histórica. *Forma y Función*, 18(2), 115-137.
- Mondéjar, J. (1980). Lingüística e historia. *Revista española de lingüística*, 10(1), 1-49.

- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- . (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Trudgill, P., y Hernández Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Schneider, E. (2002). Investigating variation and change in written documents. En J. K. Chambers, P. Trudgill y N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 67-96). Oxford: Blackwell.
- Sevic, R. B. (1999). Early collections of private documents: the missing link in the diachronic corpora? En C. Beedham (ed.), *Langue and parole in synchronic and diachronic perspective* (pp. 337-347). Amsterdam: Pergamon.
- Sor Juana Inés de la Cruz (2006). *Los empeños de una casa*. Barcelona: Linkgua.
- Zayas y Sotomayor, M. (1994). La traición en la amistad. En F. González Santamera y F. Doménech (Eds.), *Teatro de mujeres del Barroco* (pp. 1479-1489). Madrid: Publicaciones de la A. D. E.

CHAPTER ELEVEN

BRIDGING THE GAP BETWEEN CORPUS LINGUISTICS AND LITERATURE: A COMPUTATIONAL ANALYSIS OF CHARLES DICKENS' WAYS OF SAYING IN *DOMBEY AND SON*

PABLO RUANO SAN SEGUNDO

Introduction

Corpus stylistics, which aims to bring the study of language and literature closer together, makes use of innovative tools that fit into linguistic frameworks from a quantitative point of view. These tools, however, also leave room to account for individual qualities of texts –as this particular case seeks to demonstrate–, thus enabling literary interpretations (Mahlberg 2007, p. 219).

From its very early stages, this discipline has been a fertile soil for the assessment of the literary language of many authors. Dickens, of course, is no exception¹. Using a computational-based approach, this study explores an aspect that, due to its dispersed nature, has passed unnoticed in his works despite its literary value: speech verbs.

Indeed, “the discourse of ‘character speaking to character’ in written narrative texts is a discourse fictively reported as it was supposedly uttered” (Caldas-Coulthard 1987, p. 149), that is to say, it is not actually interactive. Given this imitative nature, there will always be someone –the

¹ See, for instance, Hori (2004) and Mahlberg (2012), two of the most ambitious undertakings from such a perspective.

narrator— glossing the words of the characters that populate the novelist’s fictive universe. Through its agency, the author has got at his disposal a wide range of speech verbs to build that discourse, thanks to which he “intervenes with a commentary on what is supposedly said” (*ibid.*). This intercession is gradable –it will depend on the very verbs chosen to report the exchanges– and may play a role in aspects such as characterisation: if, for instance, a character constantly *roars*, *growls* and *thunders*, the image he projects will be completely different from someone who *sobs* or *pouts* on a regular basis.

This authorial interference will be assessed here. In his never-ending spirit of providing the reader with “minute stage descriptions” (Tillotson 1978, p. 139) and within the frame of his conception of discourse as “not merely a string of words but words accompanied by gesture, tone, expression” (Lambert 1981, p. 41), Dickens employs his extensive catalogue of reporting verbs in relation to aspects that surpass the communicative role they play by definition. Thus, some of these verbs are repeatedly used to gloss the words of a single character, resulting in a sort of collocation out of which certain characterising traits might be drawn, as it will be illustrated thanks to the example of *Dombey and Son*, the text under analysis here.

To finish these introductory remarks, it is worthy of note that *said*, speech verb *par excellence*, will be left out of the study due to its neutrality². Likewise, this research limits itself to those ways of saying in direct speech, not only because “fiction is characterised by a greater use of the most direct form of presentation” (Semino and Short 2004, p. 97), but because this strategy is built on elements arranged in a somewhat stable order, which makes it easier to locate verbs in the text.

Methodology

For the search of speech verbs in Dickens’ seventh novel we have followed a corpus-based methodology. It has been carried out with the help of *Wordsmith Tools 4* © (2004), which allows a systematic elicitation of these items.

The stable direct speech pattern in which the reporting verbs appear – namely, Subject + Speech verb + Speech act– is very convenient for

² This does not mean, obviously, that it cannot be stylistically relevant when accompanied by glossing phrases (Caldas Coulthard 1987: 165). Thus, a deliberate repeated use of *said bluntly* or *said with a malefic smile*, for instance, might turn into an equally valid characterising strategy. By itself, nevertheless, *said* does not entail any usage susceptible to analysis.

identifying them in the text. In the specific case of *Dombey and Son*, two are the possibilities when modeling the dialogues under this discourse presentation strategy: placing the projected clause before the projecting clause, with an inversion of the structure subject-verb (first example below) and, less often but also regularly, embedding the projecting clause in the projected clause, also with the aforementioned inversion (second example):

“We could be more natural I suppose if we tried?” **said** Mrs Skewton.

“No one can be a stranger” **said** Mrs Skewton, “to Mr Dombey’s immense influence”.

Both alternatives hint at two decisive facts for the location of verbs: (i) that there are no elements between the closing inverted comma in the projected clause and the speech verb and (ii) that all the speech verbs are in the past simple tense³. Bearing in mind that most ways of saying are regular (Wierzbicka, 1987) –with the exception of *said* and some other examples of little or no importance⁴–, their past simple occurrences will yield a common feature in them: the suffix -ed. These circumstances allow the identification and elicitation of most of the reporting verbs in the novel thanks to the concordance `</>' *ed</>`, for it isolates all the words with an -ed ending which appear after a single inverted comma⁵, conditions under which all the verbs in this analysis occur. This concordance retrieves a total of 1446 hits:

³ Although at first sight it may seem unnecessary to comment on that, it is worth highlighting the past tense of the narration, for there are novels in which discourse presentation takes place in the present simple tense (half of the chapters in *Bleak House*, for instance).

⁴ Importance understood as saliency in terms of the information provided about how the speech act is realised. They would be verbs such as *told*, *spoke*, *went on*, *began*, etc.

⁵ Needless to say, the type of inverted commas used in the electronic version of the text (single, double, etc.) must be checked before making the concordance so that they coincide with the search.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t.	#	os.	#	os.	#	os.
561	grave-diggers, I believe.' Very far from it,' interposed Mrs Chick, with the same	41	328	235	3%	0	1%				
562	of that word, Robin, if you Please,' interposed Miss Tox, politely. 'If you	45	714	291	0%	0	6%				
563	- 'There were two brothers on board,' interposed his nephew, speaking very	18	359	069	1%	0	5%				
564	cousin Feenix raves about it, Edith,' interposed her mother from her couch.	23	367	1277	7%	0	4%				
565	So!, and Hurrah for the Lord Mayor,' interrupted the old man. 'For the Lord	16	488	955	5%	0	5%				
566	you hold your tongue, Misses Brown?' interrupted the miserable Grinder,	60	159	1757	5%	0	2%				
567	'Eden, I suppose, Mama,' interrupted the younger lady, scornfully.	20	619	1113	0%	0	4%				
568	Mr Dombey seen her since - 'No,' interrupted Susan Nipper. 'Not once	12	196	736	7%	0	3%				
569	shall use it together.' 'Dombey and Son,' interrupted Paul, who had been tutored	56	945	104	9%	0	6%				
570	instrument of - 'What do you mean, Sir,' interrupted Mr Dombey, regarding the	34	904	930	7%	0	0%				
571	gaiety, and from which 'The old excuse,' interrupted his brother, as he stirred the	76	057	062	7%	0	1%				
572	my friend Gay, also - I beg your pardon! interrupted Cousin Feenix. And with me	53	133	164	3	5%	0	8%			
573	in Mr Dombey as I gave him credit for?' languished Cleopatra tenderly. 'Do you	53	295	1702	1%	0	3%				
574	see us any evening when you are good,' lisped Mrs Skewton. 'If Mr Dombey will	21	355	156	1%	0	4%				
575	Major, 'as Lucifer.' 'A charming quality,' lisped Mrs Skewton, 'reminding one of	53	677	1736	3%	0	3%				
576	must. 'Is this a fact, or is it all a dream?' lisped Cleopatra. 'Can I believe, my	77	585	1886	3%	0	9%				
577	to come!' 'Sterious wretch, who's he?' lisped Cleopatra. But a tap on the	33	995	1498	3%	0	5%				
578	by word of mouth then, my gal, Alice?' mumbled the old woman, after waiting	99	779	189	1	0%	6%				
579	something! Oh, bless him, bless him!' mumbled the old woman, holding up her	35	902	1606	6%	0	6%				
580	and come away. 'And him so rich?' murmured the old woman. 'And us so	59	717	1733	0%	0	2%				
581	to fill that position, I am sure.' 'Oh!' murmured the family practitioner.	2	291	149	0%	0	1%				
582	names of cases - 'So very numerous,' murmured the family practitioner - 'cant	2	189	144	0%	0	1%				
583	'The wery planks she walked on,' murmured the Captain, looking at her	78	880	172	2%	0	8%				
584	branches. 'There's a friend of mine,' murmured the Captain, in an absent	90	244	637	3%	0	5%				
585	unstairs 'Alow and alnif eh mv lar?' murmured the Captain. 'Exactlv so	19	950	1974	6%	0	9%				

Figure 11-1. Concordance </> *ed</>

Naturally, not all the examples will be speech verbs. There might be instances where, out of pure coincidence, a word with an -ed ending appears after such a sign of punctuation⁶. These exceptions (thirty-one in total) can be easily spotted and got rid of. Once trimmed, a total of 1415 tokens remain in the list, divided into fifty-five types, as shown in the following table:

⁶ For example: *But then she started from her seat, and whispering 'Here he is!' hurried her visitor to his place of observation [...].*

Table 11-1. Speech verbs in *Dombey and Son*

Verb	Occurrences	Verb	Occurrences	Verb	Occurrences
<i>added</i>	17	<i>growled</i>	4	<i>remonstrated</i>	6
<i>answered</i>	28	<i>hesitated</i>	3	<i>repeated</i>	38
<i>argued</i>	2	<i>hinted</i>	2	<i>replied</i>	111
<i>asked</i>	94	<i>inquired</i>	59	<i>responded</i>	1
<i>assented</i>	6	<i>insinuated</i>	1	<i>resumed</i>	20
<i>blubbered</i>	4	<i>interposed</i>	19	<i>retorted</i>	32
<i>blurted out</i>	1	<i>interrupted</i>	8	<i>returned</i>	381
<i>called</i>	1	<i>languished</i>	1	<i>roared</i>	4
<i>chattered</i>	1	<i>lisped</i>	4	<i>screamed</i>	3
<i>chuckled</i>	10	<i>mumbled</i>	2	<i>sighed</i>	3
<i>continued</i>	7	<i>murmured</i>	13	<i>simpered</i>	2
<i>cried</i>	218	<i>mused</i>	2	<i>smiled</i>	3
<i>croaked</i>	8	<i>muttered</i>	7	<i>sobbed</i>	7
<i>demanded</i>	4	<i>nodded</i>	1	<i>stammered</i>	3
<i>drawled</i>	4	<i>observed</i>	62	<i>stipulated</i>	1
<i>echoed</i>	7	<i>panted</i>	2	<i>submitted</i>	2
<i>entreated</i>	1	<i>pleaded</i>	4	<i>suggested</i>	19
<i>exclaimed</i>	43	<i>proceeded</i>	3	<i>urged</i>	8
<i>explained</i>	1	<i>pursued</i>	65	<i>whimpered</i>	6
<i>faltered</i>	16	<i>rejoined</i>	14	<i>whined</i>	2
<i>gasped</i>	3	<i>remarked</i>	3	<i>whispered</i>	8

Analysis

These data call for an in-depth heuristic analysis. There are, for instance, differences in usage regarding gender (*growled* is used just to report men's words, while *whined* introduces female discourse exclusively). Likewise, certain specific verbs tend to occur with secondary characters –those with a more intermittent presence in the story⁷–, a concomitance which fosters the suspicion that they might play an identifying role. Finally, their seemingly purposeful arrangement in the text sheds lights on the portrayal of characters, which upholds the idea of conscious, projecting collocation structures (speech verb + name of the character) with characterising purposes: *roared* and *urged* serve to gloss impetuous Captain Cuttle's words, but never candid Florence Dombey's; with her, on the other hand, Dickens makes use of verbs such as *sighed* and *simpered*, which contribute to depict her fearful character.

⁷ It is worth reminding the reader of the habitual serial publication of Victorian fiction. *Dombey and Son*, for example, was released in monthly instalments between October 1846 and April 1848. As suggested in this paper, this format might be one of the reasons why Dickens arranges speech verbs the way he does.

Of necessity, these aspects cannot be discussed in further detail⁸. By way of example, however, the modeling of one of those minor characters can be analysed in terms of this speech verb choice, in which Dickens' deliberate use will be observed.

The example of Mrs. Skewton is perhaps the most revealing. This seventy-year-old woman, who tries to conceal her senescence by means of makeup and other ointments, has got one of the most individualised ways of speaking of the whole novel. Apart from the meticulous descriptions carried out on the part of the narrator, it is her idiosyncratic speech which, inconspicuously, moulds her image through the verbs used to introduce her words. These verbs are:

Table 11-2. Speech verbs introducing Mrs. Skewton's speech acts

Verb	Occurrences	Verb	Occurrences	Verb	Occurrences
<i>added</i>	1	<i>interposed</i>	1	<i>replied</i>	3
<i>asked</i>	1	<i>languished</i>	1	<i>resumed</i>	1
<i>chattered</i>	1	<i>lisped</i>	4	<i>returned</i>	13
<i>continued</i>	1	<i>mumbled</i>	1	<i>screamed</i>	1
<i>cried</i>	13	<i>observed</i>	5	<i>simpered</i>	2
<i>croaked</i>	2	<i>proceeded</i>	1	<i>urged</i>	1
<i>drawled</i>	4	<i>pursued</i>	2	<i>whimpered</i>	1
<i>exclaimed</i>	1	<i>rejoined</i>	1	<i>whined</i>	2
<i>hinted</i>	1	<i>remonstrated</i>	1	TOTAL	69
<i>inquired</i>	1	<i>repeated</i>	2		

As the table shows, the textual life of this character is not too extensive, for she has only got sixty-nine occurrences, far from –after doing the recounting– Captain Cuttle's 139, Florence's 124 or Dombey's 111⁹. This textual paucity, however, does not equal a scarce catalogue of reporting verbs, as the twenty-eight types used to model her words demonstrate¹⁰.

Needless to say, there will be differences in rate between these types. Of course, those of an "impartial" condition, such as *cried* (13 occurrences) and *returned* (13 occurrences), are way more frequent, for,

⁸ The results shown here are part of a more comprehensive study currently underway, intended to analyse Dickens' ways of saying within his fourteen major novels.

⁹ These figures are based on adding up the corresponding data elicited in the methodological phase (1415 items). Therefore, verbs like *said* are left out of the calculation, which makes these results partial within the novel overall (although valid when comparing quantitative richness).

¹⁰ The catalogue used with Captain Cuttle, Florence and Dombey is made up of thirty-one, twenty-one and eighteen verbs respectively.

after all, they are but neutral elements within the framework of fictional exchanges¹¹. It is, however, in those not so abundant but more specific verbs where a purposeful choice can be discriminated.

Verbs such as *whimpered* and *whined* are a good example. Their choice conveys one of Mrs. Skewton's most striking idiosyncrasies: her fondness for playing the victim, of which she deliberately takes advantage as a good master of emotional blackmail. Such a bogus affliction can be observed in the following dialogue between her and her daughter, where the old woman complains about Edith's attitude when she is actually the one who has been acting with a lack of consideration towards her daughter:

"If one is to go on living through continual scenes like this," she **whined**, "I am sure it would be much better for me to think of some means of putting an end to my existence. Oh! The idea of your being my daughter, Edith, and addressing me in such a strain!"

"Between us, mother," returned Edith, mournfully, "the time for mutual reproaches is past."

"Then why do you revive it?" **whimpered** her mother. "You know that you are lacerating me in the cruelest manner. You know how sensitive I am to unkindness. At such a moment, too, when I have so much to think of, and am naturally anxious to appear to the best advantage! I wonder at you, Edith. To make your mother a fright upon your wedding-day!"

Edith bent the same fixed look upon her, as she sobbed and rubbed her eyes; and said in the same low steady voice, which had neither risen nor fallen since she first addressed her, "I have said that Florence must go home."

"Let her go!" cried the afflicted and affrighted parent, hastily. "I am sure I am willing she should go. What is the girl to me?"

"She is so much to me, that rather than communicate, or suffer to be communicated to her, one grain of the evil that is in my breast, mother, I would renounce you, as I would (if you gave me cause) renounce him in the church to-morrow," replied Edith. "Leave her alone. She shall not, while I can interpose, be tampered with and tainted by the lessons I have learned. This is no hard condition on this bitter night."

"If you had proposed it in a filial manner, Edith" **whined** her mother, "perhaps not; very likely not. But such extremely cutting words—" (Chapter 30).

¹¹ Beyond glossing a speech act, *cried* barely indicates loudness, but with no individualising traits whatsoever (the 218 occurrences –it is the second most numerous verb of the novel– account for this neutral and pervasive use). The case of *returned* is even clearer, inasmuch as it just organises discourse indicating retrospection (Caldas Coulthard 1987, p. 155). Hence its 381 occurrences.

As these examples seem to suggest, the use of reporting verbs may aggregate information that goes beyond the introduction of verbal discourse, adding characterising components that, piling up detail on detail, contribute to define Mrs. Skewton's portrait. It is worthy of note, nevertheless, that *whined* and *whimpered*, albeit specific, are verbs that introduce other characters' words as well. Without undermining their role of markers of personal traits, it is true that they do not involve a one hundred percent individualising use¹².

On the contrary, there exist other examples that not only subscribe this characterising function but which, in addition to that, are circumscribed to Mrs. Skewton's speech exclusively, such as *chattered*, *drawled*, *languished*, *lisped* and *simpered*. The fact that, out of the fifty-two verbs from the catalogue, five are used with the speech of a single character is, to say the least, conspicuous, being a fact that calls for further attention.

It could be argued, in the first place, that *chattered* and *languished* may not entail an aforethought usage because they are used only once. What cannot be denied, nevertheless, is that these two examples project both the woman's glibness (*chattered*) and her difficulties to pronounce words correctly because of her age (*languished*):

“Yes, my Lady, yes,” **chattered** the old woman, holding out her avaricious hand. “Thankee, my Lady. Lord bless you, my Lady. Sixpence more, my pretty Lady, as a good mother yourself.” (Chapter 40)
 “Is there as much Heart in Mr Dombey as I gave him credit for?” **languished** Cleopatra tenderly. “Do you think he is in earnest, my dear Major? Would you recommend his being spoken to, or his being left alone? Now tell me, like a dear man, what would you advise.” (Chapter 26)

In the cases of *drawled*, *lisped* and *simpered*, on the contrary, their choice seems to be far more premeditated. With four, four and two occurrences respectively, their circumscription to old Mrs. Skewton's speech and not to any other character's corroborates the intentional usage of this linguistic element. Indeed, they provide the reader with very specific information which only fits in the depiction of the old lady. The use of *drawled*, for instance, reinforces her aforementioned struggle to utter sounds properly due to her poor health:

¹² *Whined*, for instance, introduces Mrs. Brown's words once, while *whimpered* is used almost exclusively with Rob's discourse. In fact, out of the six occurrences of the verb, five are circumscribed to this sensitive youngster and only one –the aforementioned– to Mrs. Skewton, which endorses the idea, despite having to do with another character, of the depicting role of this element in Dickens' writing.

“My dearest Edith!” **drawled** the lady in the chair, “Major Bagstock!” (Chapter 21)

“What I want” **drawled** Mrs Skewton, pinching her shriveled throat, “is heart.” (Chapter 21)

“Major Bagstock, my darling Edith” **drawled** her mother, “who is generally the most useless and disagreeable creature in the world: as you know—” (Chapter 26)

“My dear love” **drawled** Mrs Skewton, “how very odd to send that message without seeing the name! Bring it here, Withers. Dear me, my love; Mr Carker, too! That very sensible person!” (Chapter 38)

The same can be applied to *lisped*:

“You may come and see us any evening when you are good,” **lisped** Mrs Skewton. “If Mr Dombey will honour us, we shall be happy. Withers, go on!” (Chapter 21)

“A charming quality” **lisped** Mrs Skewton; “reminding one of dearest Edith.” (Chapter 26)

“Is this a fact, or is it all a dream!” **lisped** Cleopatra. “Can I believe, my dearest Dombey, that you are coming back tomorrow morning to deprive me of my sweet companion; my own Edith!” (Chapter 30)

“Sterious wretch, who’s he?” **lisped** Cleopatra. (Chapter 40)

Finally, the two examples of *simpered* reflect that characteristic smile of hers, found in no other character, from which her window-dressing haughtiness and pride can be told:

“So much heart in it - undeveloped recollections of a previous state of existence” - and all that - which is so truly charming. Do you know,” **simpered** Cleopatra, reversing the knave of clubs, who had come into her game with his heels uppermost, “that if anything could tempt me to put a period to my life, it would be curiosity to find out what it’s all about, and what it means; there are so many provoking mysteries, really, that are hidden from us. Major, you to play.” (Chapter 21)

“Edith,” **simpered** Mrs Skewton, “who is the perfect pearl of my life, is said to resemble me. I believe we are alike.” (Chapter 26)

In the light of these examples, it may safely be stated that the use of these speech verbs goes beyond ornamentation and the Baroque prose that many accuse Dickens of. He is certainly a master of what some refer to as “unnecessary detail” (Orwell 1981, p. 92). But this gusto for the excessive is not pointless. As proved by this set of verbs, ways of saying encompass a significant area in terms of characterisation, especially after attesting their circumscription to the speech of a single character.

Once the characterising status of these items has been ascertained, it bears asking what is behind such a calculated choice, that is, why an element with, in principle, a communicative function conveys this stylistic value. After all, the validity of such corpus-based approaches stems from the new avenues of analysis that they open beyond the results they offer.

Those reluctant to admit the potential of the Dickensian speech verbs may argue a chicken-and-egg question in their arrangement: the image projected by Mrs. Skewton can be modeled on the verbs used to introduce her words, but, by the same token, it could be maintained that it is her image that induces the use of such ways of saying on the part of the narrator. However, although it is true that a deliberate arrangement can seldom be proved or disproved, this methodology can demonstrate that its use is far from serendipitous.

The stylistic role of this linguistic element might have, therefore, an origin. Needless to say, his well-known practice of creating archetypes as well as his caricatural mode of writing are two basic pillars in such a use of speech verbs. Beyond these endogenous reasons, nevertheless, there exists another –exogenous– aspect of paramount importance in the style of nineteenth-century English novelists which may also influence Dickens' intentional usage of ways of saying: serialization.

As Ingham (1979, p. 144) states, “it is a familiar idea that the idiosyncratic speech of many of Dickens's characters is a means of identifying them in a long serial work”. This idiosyncratic speech is usually associated to the very words of the character –the use of fillers, for instance–, but the way in which these words are uttered might be equally revealing: the fact that Mrs. Skewton, regardless of her words, draws, languishes and lisps on a regular basis warns us of the presence of a character with a set of marked discursive particularities which help the reader identify her and to evoke her image after some time has elapsed with no news from her¹³.

Take as an example the five-chapter interval between her first two appearances, in chapters twenty-one (seventh instalment, April 1847) and twenty-six (ninth instalment, June 1847). After two months with no information whatsoever about a character who has but barely been introduced five chapters earlier, Dickens makes use of, precisely, the four verbs which are circumscribed to the old woman's speech exclusively (*drawled*, *lisped*, *languished* and *simpered*) when the reader meets her for the second time:

¹³ Mrs. Skewton's textual life is reduced to the following chapters: 21, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 37, 40 and 41.

Table 11-3. Speech verbs introducing Mrs. Skewton's speech acts in chapter twenty-six

Verb	Occurrences	Verb	Occurrences	Verb	Occurrences
<i>cried</i>	2	<i>lisped</i>	1	<i>returned</i>	2
<i>drawled</i>	1	<i>observed</i>	1	<i>simpered</i>	1
<i>inquired</i>	1	<i>proceeded</i>	1		
<i>languished</i>	1	<i>pursued</i>	2		

This arrangement reinforces the deliberate use of ways of saying with an identifying purpose, for, despite the fifty-five-type catalogue of speech verbs used by Dickens throughout the novel, he picks those more specific and with a marked characterising role. If we also consider that the character has been missing for two months after her first occurrence in chapter twenty-one, we might conclude that this choice responds to Dickens' premeditation, so as to enable readers to recognise her again after such an absence.

Likewise, speech verb pithiness fits smoothly in this narrow serial format, where the author feels constrained by spatial and temporal limitations. Tied to these claustrophobic writing conditions, in which the chapter length is beforehand arranged, such an element proves really useful: in the manner of information pills, these verbs may provide the reader with details which, recurrently repeated, end up generating a pattern out of which certain traits may be discerned.

It is apparent, then, that reporting verbs are especially convenient within the framework of serial publication and that their arrangement, far from being random, can be influenced –as in the case of Mrs. Skewton– by stylistic matters. It is true that in order to demonstrate this serialization-related use a more in-depth analysis should be undertaken, but there is no gain saying the fact that the old woman's catalogue of speech verbs suffices to disclose the potential of this linguistic element, being that a good starting to point for further research.

Conclusion

The present essay has attempted to lay out the characterising value of speech verbs in Dickens' writing, for they play a role that surpasses their communicative function. As this analysis has demonstrated, a comprehensive account of his mastery in the portrayal of the figures that populate his fictive universe should not overlook such linguistic element. It is true, however, that whether because of their ubiquity or the difficulties to isolate and study them consistently, their literary value has passed unnoticed in his literary exegesis. The development of a discipline such as

corpus stylistics makes a methodical analysis possible, though. The example of Mrs. Skewton, albeit isolated, has proved useful, for it has certified both the literary component of an element so far ignored and the efficiency of computational-based approaches for the study of literary authors' language.

References

- Caldas-Coulthard, C. R. (1987). Reported Speech in Written Narrative Texts. In R. M. Coulthard (Ed), *Discussing Discourse* (pp. 149-167). Birmingham: University of Birmingham.
- Hori, M. (2004). *Investigating Dickens' Style: A Collocational Analysis*. London: Palgrave.
- Ingham, P. (1979). Speech and Non-Communication in *Dombey and Son*. *The Review of English Studies*, 30(118), 144-153.
- Lambert, M. (1981). *Dickens and the Suspended Quotation*. New Haven: Yale University Press.
- Leech, N. and M. Short. (2007). *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman.
- Mahlberg, M. (2007). Corpus Linguistics: Bridging the Gap between Linguistic and Literary Studies. In M. Hoey, M. Mahlberg, M. Stubbs and W. Teubert (Eds), *Text, Discourse and Corpora* (pp. 219-246). London: Continuum.
- . (2012). *Corpus Stylistics and Dickens's Fiction*. London: Routledge.
- Orwell, G. (1981). *A Collection of Essays*. Orlando: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Page, N. (1973). *Speech in the English Novel*. London: Longman.
- Semino, E. and M. Short. (2004). *Corpus Stylistics: Speech, Writing and Thought Presentation in a Corpus of English Narratives*. London: Routledge.
- Scott, M. (2004). *Wordsmith Tools version 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Tillotson, G. (1978). *A view of Victorian Literature*. London: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1987). *English Speech Act Verbs: A Semantic dictionary*. Sydney: Academic Press.

SECTION C

TRANSLATION STUDIES

CHAPTER TWELVE

LANGUAGE, CULTURE AND TRANSLATION: MOTIONS EVENTS IN ENGLISH AND SPANISH¹

PAULA CIFUENTES-FÉREZ

Introduction

Translation Studies have undergone a considerable development from a more linguistic-oriented and prescriptive approach, centred on the fidelity of the target text to the source text, to a more culture-oriented and descriptive approach to translation, centred on the purpose or function that the target text is intended to fulfil for the target audience (e.g., Snell-Hornby, 1990; Toury, 1995) instead of on just being as faithful as possible to the source texts. This change is known as the Cultural Turn metaphor (Bassnett and Lefevere, 1990). Nowadays, translation is conceptualised as an intercultural activity: language and culture go hand in hand and, thus, translation is a transfer between cultures, and the translator is an intercultural mediator between the source text and the target text (e.g., Toury, 1995; Munday, 2001; Pym, 2009; Samaniego, 2007). Recent studies by Mercader-Martínez (2013) and Mas-Pérez (2013) provide empirical support for such a development in Translation Studies and, hence, in the work of translators. They find out that earlier translations of literary and tourist texts tended to foreignise the target text, that is to say, the syntax and other features of the source text are kept in the target text, even though the target audience would find foreign elements which would not be understood. In contrast, more recent translations favour the use of

¹ This research has been funded by grant FFI2010-14903 (MovES project) from the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness.

domesticating strategies², in other words, the target text does not focus on the linguistic form of the source text, but on the transmission of its content and the fulfilment of its purpose.

Adopting the descriptive and culture-oriented perspective on translation, the present paper offers a research overview on (a) the problems that the crosslinguistic and crosscultural differences on the expression of motion events pose to the translator of narrative texts from English into Spanish; (b) the strategies used to solve those problems; (c) the role of the nature of the text to be rendered; (d) the role of translator's level of expertise; and (e) the role of instruction on the translation product.

Motion, lexicalisation patterns for motion events and paths of research

Motion is central to human experience. It is omnipresent in our day-by-day activities as well as in our communicative needs. As Filipović and Ibarretxe-Antuñano (in press) put it:

[Motion] [a]long with other essential categories such as space, time, change, causation, it is part of a perceptual and conceptual network on the basis of which people structure their understanding of the world and talk about it.

Talmy (2000, p. 25) defines a motion event as “[...] one object (the *Figure*) moving or located with respect to another object (the reference object or *Ground*)”. Talmy (1985, 1991, 2000) identified four main components of a motion event: the figure or moving entity, the ground or object with respect to which the figure moves, the motion per se, and the path followed. Additionally, a motion event can be associated with a co-event involving two further components: the manner and the cause of motion. On the basis of how different languages package the semantic components of a motion event into their linguistic forms, Talmy proposed the well-known typology of *verb-framed languages* (V-languages), such as

² According to Molina and Hurtado Albir (2002), the terms “strategy” and “technique” are controversial since they have been used differently by different scholars. As defined by Molina and Hurtado Albir (2002, p. 508), “[s]trategies are the procedures (conscious or unconscious, verbal or nonverbal) used by the translator to solve problems that emerge when carrying out the translation process” whereas techniques affect the result. In this paper, we use both “strategy” and “techniques” interchangeably as they are, on many occasions, difficult to tell apart.

Romance languages, and *satellite-framed languages* (S-languages), such as Germanic languages, drawing on which morphosyntactic element, i.e., the verb or the satellite, characteristically encode the path of motion. Thus, V-languages such as Spanish, usually express path in the main verb (e.g. *subir* ‘ascend’, *bajar* ‘descend’, *cruzar* ‘cross’, *salir* ‘exit’, *enter* ‘enter’) while manner and cause are often relegated to a separate optional constituent such as gerundive forms and adverbials. In contrast, in S-languages such as English, path is expressed by satellites (e.g. *go down/up/into/out/across*) or by prepositional phrases (e.g., *into/out of the classroom, across the bedroom*) while manner or cause are typically lexicalised in the main verb (e.g., *tiptoe, promenade, rush, crash, slam*). The following Spanish and English examples illustrate the typology:

- (1) *Irene entró en la cocina corriendo.*
 Irene enter. 3SG. PST in the kitchen run. GER
 ‘Irene entered the kitchen running.’
- (2) *Irene ran/dashed/rushed into the kitchen.*

However, there are some restrictions on the use of manner verbs in Spanish. Aske (1989) argued that Spanish does not license the use of manner verbs when describing telic motion events, that is, in events which are completed (e.g., the telic verb *arrive* vs. the atelic verb *dance*). Much in the same line, Slobin and Hoiting (1994) found that Spanish manner verbs are disallowed for events which involve *boundary-crossing*. When some type of boundary is crossed in a motion event, Spanish does not license the use of a manner verb and speakers must use a path verb one as in (1). However, in English the boundary-crossing constraint is not at work as can be seen in (2). Thus, Spanish only allow the use of manner verbs when the motion event depicted is atelic, that is, when the event is a motion activity with duration and no boundary-crossing is predicated, as in (3).

- (3) *Los niños corrían en el jardín.*
 The children run. 3PL. PST in the garden
 ‘The children were running on the garden.’

Talmy’s typological framework on the expression of motion events have influenced a good deal of research into several areas: (a) lexicalisation patterns of motion events across spoken and sign languages (e.g., Berman and Slobin, 1994; Strömquist and Verhoeven, 2004; Taub and Galvan, 2000); (b) thinking-for-speaking about motion both

linguistically and with gestures (e.g., Kellerman and van Hoof, 2003; Kita et al., 2007; McNeill, 2000; Özyürek et al., 2005; Stam 2006); (c) translation of motion event between languages which belong to different or similar typological groups (e.g. Cappelle, 2012; Cifuentes-Férez, 2006, in press; Filipović, 2007; Ibarretxe-Antuñano, 2003; Ibarretxe-Antuñano and Filipović, 2013; Slobin 1996a); (d) the influence of L1 lexicalisation patterns on L2 acquisition (e.g., Cadierno, 2010; Filipović and Vidanović, 2010; Han and Cadierno, 2010; Hijazo-Gascón, 2011; Ibarretxe-Antuñano, 2004; Navarro and Nicoladis, 2005); (e) the effect on language processing (e.g., Cifuentes-Férez and Gentner, 2006; Feist, Rojo and Cifuentes-Férez, 2007; Hohenstein et al., 2006; Naigles and Terrazas, 1998), and (f) the impact of language specific semantic patterns on non-linguistic cognition (e.g., Filipović, 2010, 2011; Gennari et al., 2002; Papafragou et al., 2002; Pourcel, 2005). Next, Section 3 is mainly concerned with studies on the English-Spanish translation of motion events but other studies on motion are taken into account as well because they are needed in order to provide a richer and more detailed picture of the topic.

English-Spanish translation of motion events

As stated earlier, the paper aims at providing a brief revision of literature on the English-Spanish translation of motion events. First, we begin with Slobin's (1996b, 2003) *thinking-for-speaking* theory and his pioneering research on the translation of motion events (1996a, 1997, 2005). Second, further research on the topic in different languages general and on English-Spanish in particular is reviewed. Third, we focus on a study which explores the factors that have an impact in the translation of manner-of-motion from English into Spanish. Last, we finish with some research which takes translation as a method for the study of the acquisition of English motion events constructions.

Thinking-for-speaking and the translation of motion events

Research by Slobin (1996a, 1996b) on oral and written narratives has shown that one striking difference between English and Spanish is the complexity of paths which can be expressed within a clause. In English, it is possible to stack satellites and prepositional phrases encoding ground information after a single manner verb, whereas in Spanish the most complex paths are limited to two ground elements, and path verbs are used for describing each one of the paths or trajectories. Moreover, another major difference is to be found in their manner-of-motion verb lexicon.

English possesses a richer and more expressive manner verb lexicon than Spanish, whose manner verbs are quite general in meaning compared to those of English (e.g., Slobin, 2006; Cifuentes-Férez, 2009, 2010). Thus, English narratives show a higher number of manner verb types (as well as of tokens) than Spanish narratives. Overall, these crosslinguistic differences result in different rhetorical styles. English narratives are much more dynamic than Spanish ones. English narratives focus on the dynamic aspects of the motion event, that is to say, on the way characters move and on the trajectories they follow. In contrast, Spanish narratives offer more details about the static aspects of the scene, that is, they contain more information on changes of location and endstates, and the reader is left to infer from the context not only the manner-of-motion but also some of the trajectories followed by characters.

These crosslinguistic differences in the expression of motion events have consequences for the way we process language; they reflect different patterns of thinking-for-speaking. Slobin's (1996b, 2003) thinking-for-speaking is a neo-Whorfian theory which claims that the language we speak shapes the way we think about the world when we are using language and, thus, our language has pervasive effects on selective attention for particular motion event characteristics. Speakers of a language pay attention to those aspects that are most easily expressed in their language. A case in point is manner of motion, which is readily encoded in S-languages, but optional in V-framed. Therefore, speakers of S-languages pay more attention to manner than speakers of V-languages as "habitual, online attention to manner has made it especially salient in S-language speakers' conceptualisations of motion events" (Slobin, 2003, p. 164).

In the attempt to account for the far-reaching effects that language use has on mental processes tied to language, Slobin (2003) extends thinking-for-speaking to all forms of linguistic production (speaking, writing, translating, signing) and reception (listening, reading, viewing). Slobin (1996a, 1997) opens an interesting path of research into the translation of motion events between English and Spanish, which has been followed up by scholars working on both inter-typological translation (e.g., Cappelle, 2012; Cifuentes-Férez 2006, in press) and intra-typological translation (e.g., Filipović, 2007; Ibarretxe-Antuñano, 2003). Overall, this research shows that translators actually adapt the source texts to the rhetorical style of the target language, thus, creating target texts which are natural to their target audiences.

Slobin (1996a, 1997) initially focuses on translations between English and Spanish novels, and examines the translation techniques followed for

the translation of manner and path of motion. In general, it was observed that English texts lose more in the translation process than Spanish texts. With respect to manner information, when translating from English into Spanish, only half of the original English manner information was maintained in the Spanish target text, while in translations from Spanish to English, most of the original Spanish manner information was kept. Moreover, English translators generally added manner descriptions not present in the original Spanish text as example (4) taken from Slobin (1997, p. 460) illustrates.

(4) a. Spanish original: [...] *luego de diez minutos de asfixia y empujones, llegamos al pasillo de la entrada [...]*

Lit. 'after ten minutes of asphyxiation and pushes, (we) arrived at the entryway'

b. English translation: [...] *after ten minutes of nearly being smothered or crushed to death, we finally fought our way to the exit [...]*

Moreover, the greater diversity of manner verbs in English poses further problems for Spanish translators. When translating atelic motion events (no boundary crossing is predicated), they have to decide to express the manner information conveyed in the English original narrative text. If they opt to do so, Spanish translators tend to compensate lexical gaps by adding adjuncts of diverse nature. However, when the manner is the default or expected way of moving, Spanish translators use neutral verbs since manner can be easily inferred, as in (5).

(5) a. English: *A bird flew out of the cage*

b. Spanish: *Un pájaro escapó de la jaula*

Lit. 'A bird escaped from the cage'

With regard to path information, English translations were faithful to the original Spanish in most cases, and even on some occasions some more path information was added. In contrast, when translating from English to Spanish, the Spanish target text kept only three thirds of the path descriptions found in the English source text. The impossibility of expressing several trajectories with a single motion verb in Spanish poses, with no doubt, additional problems to Spanish translators, who resort to including a path verb for each one of the trajectories expressed by English satellites and prepositional phrases, as shown in example (6) taken from Slobin (1997, p. 43).

(6) a. English original: *Then I, too, went down the steep twisting path through the dark woods to the beach below.*

b. Spanish translation: *También yo tomé entonces el pendiente y tortuoso sendero que, atravesando la arboleda oscura, bajaba a la playa.*

Lit. 'Also I took then the steep and winding path which, crossing the dark woods, descended to the beach'

On the whole, Slobin (1996a, 1997) concludes that Spanish translators resort to omitting path and manner information when it is easily recoverable from context and it is not relevant enough to be included in the narrative. On the whole, English translators seem to have an easier task than Spanish translators as in English it is syntactically possible to pack both manner information and elaborated trajectories (including several grounds) within a single clause. That might explain why English translators often even include manner and path information which is not present in the original Spanish text. In contrast, the task is harder for Spanish translators since they have to select the amount of path and manner information to express in order not to slow down the pace of narration.

Further research on the translation of motion events

Slobin's (1996a, 1997) initial investigations into the translation of motion events in English and Spanish were followed by a wider project (Slobin, 2005) including a large number of languages from both typological groups and corroborating previous results, and by further studies which have enormously contributed to this area of research.

Research on the translation of narrative texts by Ibarretxe-Antuñano (2003), from English into Basque and Spanish, Cifuentes-Férez (2006), from English into Spanish, and Jaka (2009), from English into Basque, increase the number of translation strategies for path and manner-of-motion verbs proposed in Slobin (1996a)³. As a result, four groups of strategies have been identified: strategies for the translation of manner, path, neuter motion events, and the whole motion event.

³ For a more detailed account, see Ibarretxe-Antuñano and Filipović (2013, p. 264-266).

Table 12-1. Translation strategies for motion events (adapted from Ibarretxe-Antuñano and Filipović (2013))

Manner strategies	
Strategy M-1	Omission of any manner information e.g. ST <i>bound up</i> → TT <i>subir</i> ‘ascend’
Strategy M-2	Translation of all manner information e.g. ST <i>climb</i> → TT <i>trepar</i> ‘wander’
Strategy M-3	Substitution of a manner-of-motion verb for a path verb e.g. ST <i>rustle out</i> → TT <i>salir</i> ‘exit’
Strategy M-4	Substitution of a manner-of-motion verb for a motion verb (no M-3) e.g. ST <i>creep</i> → TT <i>jarraitu</i> ‘continue moving’
Strategy M-5	Substitution of a manner-of-motion verb for any verb (no M-3-4) e.g. ST <i>roll</i> → TT <i>marruskatu</i> ‘rub’
Strategy M-6	Translation of a portion of manner information e.g. ST <i>flee</i> → TT <i>zitzu bizian ibili</i> ‘walk really fast’
Strategy M-7	Translation of a different type of manner-of-motion e.g. ST <i>swing</i> → TT <i>jauzi</i> ‘jump’
Path strategies	
Strategy P-1	Omission of some path element e.g. ST <i>stroll across the room to the door</i> → TT <i>dirigirse a la puerta</i> ‘head to the door’
Strategy P-2	Insertion of a new motion verb, usually a path verb e.g. ST <i>walk through the park and along the avenues</i> → TT <i>cruzar el parque y pasear a lo largo de las avenidas</i> ‘to cross the park and stroll along the avenues’
Strategy P-3	Translation of all path information e.g. ST <i>fall out of the window onto the floor</i> → TT <i>caer de la ventana al suelo</i> ‘to fall out of the window to the ground’
Strategy P-4	Inclusion of different paths e.g. ST <i>soar up and down the pitch</i> → TT <i>volar por el campo</i> ‘fly over the pitch’
Strategy P-5	Substitution of a path verb for a manner verb e.g. ST <i>go down</i> → TT <i>murgildu</i> ‘plunge, dive’
Strategy P-6	Omission of a path verb (but not path info) e.g. ST <i>followeth the ship as it returned northward</i> → TT <i>untziari jarraitu zion ipar alderantza bidean</i> ‘followed the ship on its way to the North’

Strategy P-7	Substitution of a path verb for any non-motion verb e.g. ST <i>Sun rises</i> → TT <i>Eguzkiak argitu</i> ‘the Sun shines’
Strategy P-8	Insertion of new path information e.g. ST <i>be belated</i> → TT <i>berandu ailegatu</i> ‘arrive late’
Strategies for neuter motion verbs	
Strategy N-1	Translation of a neuter verb with a neuter verb e.g. ST <i>go</i> → TT <i>joan</i> ‘go’
Strategy N-2	Substitution of a neuter verb for a manner verb e.g. ST <i>move</i> → TT <i>bultzatu</i> ‘push’
Strategy N-3	Substitution of a neuter verb for a path verb e.g. ST <i>move</i> → TT <i>abiatu</i> ‘set off, head for’
Strategy N-4	Substitution of a neuter verb for any non-motion verb e.g. ST <i>go</i> → TT <i>aldata</i> ‘change’
Strategies for the whole motion event	
Strategy ME-1	Omission of the motion event e.g. ST <i>travel from Harry [...] to Seamus</i> → ST nothing

Research by Cifuentes-Férez (in press) into the translation of motion events from English into Spanish provides further support to previous findings and points out that there are some kinds of paths which are more prone to be omitted in the Spanish translation than others, namely, deictic paths and vertical orientation paths, such as *off*, *back*, *backwards*, *down*, *up*, etc.

(7) a. English original: *You arrived **back** in the middle of the lawn clutching Cedric's dead body*

b. Spanish translation: *Apareciste en medio del jardín con el cadáver de Cedric en brazos*

Lit. ‘[you] appeared in the middle of the garden with the dead body of Cedric in arms’

(8) a. English original: *Fred and George zoomed **off** toward the castle supporting Katie between them*

b. Spanish translation: *Fred y George volaban hacia el castillo llevando entre los dos a Katie*

Lit. ‘Fred and George flew towards the castle carrying Katie between the two’

Task-related factors and the role of expertise

The bulk of research into the translation of motion events focuses on the translation product, that is, the target text per se. Recent research by Cifuentes-Férez and Rojo (2013) also focuses on the translation process from English into Spanish by means of the so-called think-aloud protocols (TAPs). This research provides empirical evidence on the type of factors that guide translators' decisions when translating manner-of-motion verbs from three types of texts (three excerpts from a children's book, a novel, and a videogame), exploring the impact of different types of texts and the translator's level of expertise (students vs. professional translators). Their results show that the way translators deal with manner-of-motion information is mainly influenced by typological differences between the two languages. However, task-related constraints are at work as well. When the requirements of the task give prominence to other factors, such as rhyming in the children's book, translators sacrifice manner. In contrast, when the type of text to be translated involves a high focus on motion verbs (as in the case of the excerpt from the video games), translators are more reluctant to omit the manner information conveyed in the verbs. In terms of translators' expertise, no noteworthy differences were found between professional translators and students with regard to the strategies they used to translate manner-of-motion verbs.

Translation as a method for second language acquisition of motion events

Some studies use translation as a method for exploring second language acquisition. Cerda (2010) examines how professional Chilean Spanish translators deal with the translation of 16 Spanish fragments from Daniel Belmar's (1961) *Los túneles morados* into English. He concludes that although translators use manner verbs plus path satellites—English lexicalisation pattern—, they mostly use path satellites with common motion verbs such as *come*, *fall*, *go*, *move*, *stand* and *pass*, and face problems when combining satellites with other less known motion verbs. Alonso (2011) explores how Spanish translation students translate seven sentences containing motion verbs from Spanish into English. Her results show that translations indicate a preference to follow the Spanish pattern instead of the English lexicalisation pattern. Cifuentes-Férez (2013) investigates whether the acquisition of English lexicalisation patterns by Spanish translators in training could be facilitated by instructing them to think-for-translating into English. Moreover, the paper tests whether their

level of proficiency in English has any effect in the production of more English-like descriptions for motion events. For such a purpose, first, they were told to translate five narrative fragments from Spanish into English. Then, once they completed the task, they were instructed to think-for-translating into English. And finally, one week later they were told to translate other five fragments from Spanish into English. The results show that, overall, instruction contributes to a better performance in the production of satellite-framed constructions but translators in training still have problems in the use of satellites and prepositional phrases, and that no correlation between the translators in training's level of proficiency and use of English pattern was found, suggesting that a higher level of proficiency in English does not predict a better performance in the translation of motion events from English into Spanish. To conclude, this research points at the need to teach translators (and language learners) to accommodate to the English lexicalisation pattern by means of awareness-raising exercises, and to include this sort of instruction in translation and interpreting studies as well as in English as a foreign language programs.

Conclusion

The domain of motion has received a great deal of research attention thanks to Talmy's seminal work on lexicalisation patterns. Despite the paper's space constraints, we have tried to offer the interested reader a brief overview of research on the English-Spanish translation of motion events. For such a purpose, Talmy's binary typology, pioneering research by Slobin and his colleagues on oral narratives as well as Slobin's groundbreaking investigations into the translation of motion events have been reviewed in a more detailed way so as to provide a comprehensive theoretical background from which further research on English-Spanish translation of motion events has been flourishing. We have seen that most of the research on the translation of motion events focuses on the translation product, i.e., the target text, but there is some new research addressing the translation process by means of TAPs which have helped scholars to shed light on other factors that come into play, such as the role that the type of text to be translated plays on how much manner-of-motion information is kept in the Spanish target text. Moreover, it has been shown that translation has been used as a tool for assessing language acquisition, and that the level of proficiency in English does not seem to predict a better performance in the linguistic encoding of motion events in the English translated text. Thus, it has been argued that instruction on crosslinguistic differences in the expression of motion should be considered

in translators training and foreign language programs. To conclude, this bulk of research shows that translators conform to the rhetorical style of the target language. In other words, they create target texts which sound natural to their target readers, and get rid of details present in the original such as the abundant manner-of-motion information, which would result in redundant target texts for a Spanish audience, who prefers to infer much of that information.

References

- Alonso, R. (2011). The translation of Motion events from Spanish into English: a cross-linguistic perspective. *Perspectives: Studies in Translatology*, 19(4), 353–366.
- Aske, J. (1989). Path predicates in English and Spanish: A closer look. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society* 15, 1–14.
- Bassnett, S. and Lefevere, A. (1990). Introduction: Proust's Grandmother and the Thousand and One Nights. The 'Cultural Turn' in Translation Studies. In S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.), *Translation, History and Culture* (pp. 1-13). London-New York: Pinter.
- Berman, R. and Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermar, D. (1961). *Los túneles morados*. Santiago de Chile: Zig Zag.
- Cadierno, T. (2010). Motion in Danish as a Second Language: Does the Learner's L1 Make a Difference? In Z. Han and T. Cadierno (Eds.), *Linguistic Relativity in Second Language Acquisition. Thinking for Speaking* (pp. 1–33). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Cappelle, B. (2012). English is Less Rich in Manner-of-motion Verbs when Translated from French. *Across Languages and Cultures*, 13(2): 173-195.
- Cerda, J. P. (2010). *Estrategias utilizadas en la traducción inversa español-inglés de verbos de movimiento: un estudio en lingüística cognitiva*. Unpublished MA Thesis. Universidad de Concepción, Chile.
- Cifuentes-Férez, P. (2006). *La expresión de los dominios de movimiento y visión en inglés y en español desde la perspectiva de la lingüística cognitiva*. Unpublished MA thesis. Universidad de Murcia.
- . (2009). *A Crosslinguistic Study on the Semantics of Motion Verbs in English and Spanish*. Munich: LINCOM.
- . (2010). The semantics of the English and the Spanish motion verb lexicons. *Review of Cognitive Linguistics*, 8(2), 233–271.

- . (in press). El tratamiento de los verbos de manera de movimiento y de los caminos en la traducción inglés-español de textos narrativos. *Miscelánea*.
- . (2013). Thinking-for-translating: acquisition of English physical motion constructions by Spanish translators in training. Manuscript submitted for publication.
- Cifuentes-Férez, P. and Gentner, D. (2006). Naming motion events in English and Spanish. *Cognitive Linguistics*, 17(4), 443-462.
- Cifuentes-Férez, P. and Rojo, A. (2013). Thinking for translating: a think-aloud protocol on the translation of manner-of-motion verbs. Manuscript submitted for publication.
- Feist, M. I., Rojo, A. and Cifuentes-Férez, P. (2007). Saliency and acceptability in Spanish manner verbs: A preliminary view. *International Journal of English Studies*, 7(1), 137-148.
- Filipović, L. (2007). *Talking about motion. A crosslinguistic investigation of lexicalisation patterns*. Amsterdam: John Benjamins.
- . (2010). Thinking and speaking about motion: Universal vs. language-specific effects. In G. Marotta, A. Lenci, L. Meini, L. and F. Rovai (Eds.), *Space in Language* (pp. 235-248). Pisa: University of Pisa Press.
- . (2011). Speaking and remembering in one or two languages: Bilingual vs. monolingual lexicalization and memory for motion events. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 466-485.
- Filipović, L. and Vidanović, I. (2010). Typology in the L2 classroom: acquisition from a typological perspective. In M. Pütz and L. Sicola (Eds.), *Inside the Learner's Mind: Cognitive Processing in Second Language Acquisition* (pp. 269-291). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Filipović, L. and Ibarretxe-Antuñano, I. (in press). Motion. In Ewa Dabrowska, E. and D. Divja (Eds.). *Mouton Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gennari, S. P., Sloman, S. A., Malt, B. C. and Fitch, T. (2002). Motion events in language and cognition. *Cognition*, 83(1), 49-79.
- Han, Z. and Cadierno, T. (2010). *Linguistic Relativity in Second Language Acquisition. Thinking for Speaking*. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). *La expresión de eventos de movimiento y su adquisición en segundas lenguas*. Unpublished PhD dissertation. Universidad de Zaragoza.
- Hohstein, J., Eisenberg, A. and Naigles, L. (2006). Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence in L1 and L2 in Spanish-English

- bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2), 249–261.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2003). What translation tells us about motion: A contrastive study of typologically different languages. *International Journal of English Studies*, 3(2), 153–178.
- . (2004). Motion events in second language acquisition: Spanish and Basque. Paper presented at the Conference of the European Second Language Association (EUROSLA). University of the Basque Country-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ibarretxe-Antuñano, I. and Filipović, L. (2013). Lexicalisation patterns and translation. In A. Rojo and I. Ibarretxe-Antuñano (Eds.), *Cognitive Linguistics and Translation: Advances in Some Theoretical Models and Applications* (pp. 251–281). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Jaka, A. (2009). Mugimenduzko Ekintzak Ingelese eta Euskaraz, Sarrionandiaren Itzulpen Baten Zzterketatik Abiatuta. *Uztaro*, 69(1), 53-76.
- Kellerman, E. and van Hoof, A-M. (2003). Manual accents. *International Review of Applied Linguistics*, 41(3), 251–269.
- Mas-Pérez, A. (2013). Análisis descriptivo de la traducción de culturemas en folletos turísticos. Unpublished Master thesis. Universidad de Murcia, Spain.
- McNeill, D. (2000). *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercader-Martínez, F. (2013). Forma frente a contenido en la traducción de la obra literaria *The Time Machine* de H. G. Wells. Unpublished undergraduate thesis. Universidad de Murcia, Spain.
- Molina, L. and Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta: Translators' Journal*, 4(4), 498-512.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies. Theories and applications*. London: Routledge.
- Naigles, L. and Terrazas, P. (1998). Motion verb generalizations in English and Spanish: Influences of language and syntax. *Psychological Science*, 9(3), 363–369.
- Navarro, S. and Nicoladis, E. (2005). Describing motion events in adult L2 Spanish narratives. In D. Eddington (ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 102-107). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Özyürek, A., Kita, S., Allen, S., Furman, R. and Brown, A. (2005). How does linguistic framing of events influence co-speech gestures?

- Insights from cross-linguistic variations and similarities. *Gesture*, 5(1), 215–237.
- Kita, S., Özyürek, A., ShanleyAllen, S., Brown, A., Furman, R. and Ishizuka, T. (2007). Relations between syntactic encoding and co-speech gestures: Implications for a model of speech and gesture production. *Language and Cognitive Processes*, 22(8), 1212–1236.
- Papafragou, A., Massey, C. and Gleitman, L. (2002). Shake, rattle, ‘n’ roll: the representations of motion in language and cognition. *Cognition*, 84(1), 189–219.
- Pourcel, S. (2005). *Relativism in the linguistic representation and cognitive conceptualisation of motion event across verb-framed and satellite-framed languages*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Durham, UK.
- Pym, A. (2009). *Exploring Translation Theories*. London: Routledge.
- Samaniego Fernández, E. (2007). El impacto de la Lingüística Cognitiva en los Estudios de Traducción. In P. Fuertes Olivera (ed.) *Problemas lingüísticos en la traducción especializada* (pp. 119-154). Valladolid: Servicio de Publicaciones.
- Slobin, D. and Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed languages: Typological considerations. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 20(4), 487–505.
- Slobin, D. I. (1996a). Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In M. Shibatani and S. A. Thompson (Eds.), *Essays in semantics* (pp. 195–317). Oxford: Oxford University Press.
- . (1996b). From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’. In J. Gumperz and S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner and S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind Advances in the investigation of language and thought* (pp. 157-191). Cambridge, MA: The MIT Press.
- . (2005). Relating narrative events in translation. In D. D. Ravid and H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 115-129). Dordrecht: Kluwer.
- . (2006). What Makes Manner of Motion Salient? In M. Hickman and S. Robert (Eds.), *Space in Languages: Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 59-82). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Snell-Hornby, M. (1990). Linguistic transcoding or cultural transfer? A critique of translation theory in Germany. In S. Bassnett and A.

- Lefevere (Eds.), *Translation: History and Culture* (pp. 79-86). London/New York: Pinter.
- Stam, G. (2006). Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture. *International Review of Applied Linguistics*, 44(1), 143-169.
- Strömquist, S. and Verhoeven, L. (2004). *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Taub, S. and Galvan, D. (2000). Patterns of conceptual encoding in ASL motion descriptions. *Sign Language Studies*, 1(1), 175–200.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (ed.), *Language typology and lexical descriptions: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon* (pp. 36-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1991). Path to realization: a typology of event conflation. *Berkeley Linguistic Society*, 7(4), 480–519.
- . (2000). *Toward a cognitive semantics: Vol. I and II*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

CHAPTER THIRTEEN

NEOLOGÍA Y MODA EN PRENSA FEMENINA

MARÍA MONDÉJAR FUSTER
AND KATARZYNA ANNA NOWAK

Introducción

La aproximación al universo de la moda puede estudiarse desde distintas disciplinas. Cuando hablamos de la moda no nos estamos refiriendo tan solo al concepto vestimenta, sino a un fenómeno social que impregna muchas áreas del conocimiento y que implica una aproximación a diferentes contextos socioculturales. Como afirma König (2002, p. 35), “la moda no es de ningún modo sólo un ingrediente externo —embellecedor o desfigurador— de la vida, sino que representa un medio de regulación y expresión fundamental para los seres humanos que viven en sociedad”.

Es evidente que el concepto moda puede vincularse a las publicaciones periódicas de prensa femenina. Estas vehiculan un discurso que nos acerca a la forma de ver el mundo de un amplio sector de la sociedad femenina. La importancia social creciente del mundo de la moda ha contribuido a introducir toda una serie de neologismos que definen ámbitos, tendencias y estilos actuales. El gusto por lo novedoso y el cambio afecta al léxico, que necesita continuamente crear e introducir palabras nuevas, con especial intensidad en el discurso periodístico, que se encuentra en continua expansión. Las revoluciones sociales y políticas implican con frecuencia profundas revoluciones lingüísticas, por lo menos en lo que concierne al vocabulario (Coseriu, 1986).

En este trabajo analizaremos ejemplos de palabras tomadas del inglés, es decir anglicismos, ya que parece evidente que la mayoría de los neologismos externos en español proceden de esta lengua (Fernández Fernández, 2004). Tal como indica Alvar Ezquerro (1999), los neologismos

se incorporan a una determinada lengua por una necesidad de denominar nuevas realidades, es decir, asumiendo la función denominativa. En otras ocasiones, son usados por razones meramente pragmáticas, aportando efectos emocionales y valores como, por ejemplo, prestigio, estatus social o esnobismo. Este estudio trata de analizar sobre todo el segundo tipo de las voces que se emplean en el texto por razones predominantemente pragmáticas.

Hipótesis y objetivos

No existe una definición única de todo lo que abarca el término *neologismo*. El punto de partida está claro: según el Diccionario de la Real Academia Española online, por *neologismo* se entiende “vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua”. Tal como indican Guerrero Ramos y Pérez Lagos (2012), podemos observar que la mayoría de estos autores coinciden en que “la neología hace referencia al proceso de creación de nuevas unidades léxicas, mientras que el neologismo es el resultado del proceso, esto es, el producto” (p. 27). Ahora bien, por un lado hablamos de la neología formal cuando las nuevas unidades léxicas surgen de una utilización de mecanismos de formación patrimonial, como por ejemplo la prefijación o sufijación y otros recursos de un idioma determinado, en este caso el español. También hablamos de neologismos semánticos (Alvar Ezquerro, 1999) cuando se desarrolla un nuevo sentido dentro del significado de la palabra ya existente, es decir, las palabras adquieren una extensión semántica. Por último, los neologismos también se crean incorporando palabras nuevas al español de otras lenguas. En este caso hablamos de *neologismos por préstamo* o *neologismos externos* (préstamos, extranjerismos y calcos), frente a los neologismos formales considerados por algunos autores *internos* (Sanmartín Sáez, 2010).

A través del análisis de dos revistas femeninas (*ELLE* y *COSMOPOLITAN*) vamos a seleccionar y estudiar los préstamos neológicos. Nuestra hipótesis inicial es que el léxico las diferencia socialmente de alguna manera. Podemos decir, pues, que los objetivos de este estudio son los siguientes: analizar la incidencia en la prensa femenina de los neologismos por préstamo desde una perspectiva pragmática para establecer sus funciones, así como relacionar los extranjerismos de las dos revistas para dilucidar las similitudes y contrastes que se producen entre ellas. Centrándonos en este significado pragmático y social, examinaremos los préstamos en función del público al que va dirigida cada una de las revistas. Resumiendo, en este estudio nos interesan los préstamos

neológicos del inglés en las revistas femeninas, más concretamente analizaremos y haremos una extracción manual de estos préstamos.

La clasificación y tipología de los préstamos lingüísticos es una tarea compleja, ya que a veces los criterios de su clasificación pueden llegar a parecer confusos y poco claros. Según el Diccionario Lingüístico-Literario (Moreno Martínez, 2005, p. 298) un *préstamo* es “palabra tomada de otras lenguas vivas, que suele sufrir un proceso de adaptación morfológica, fonética, etc”. Lázaro Carreter (1987, p. 333) apunta que el préstamo “está con el extranjerismo en la relación de especie a género: el préstamo es un extranjerismo incorporado al sistema”. Con estas definiciones, tal como indica Gómez Capuz (2009), podemos ver el proceso implícito en el préstamo que va desde el extranjerismo al préstamo adaptado, es decir, la posibilidad de su adaptación o asimilación en la lengua receptora. Para el propósito de este estudio partiremos de la clasificación y definiciones de Gómez Capuz (2005) quien distingue entre el concepto de *préstamo integral* y *préstamo parcial*. El *préstamo integral* se entiende como aquel en el que “se toma prestado todo el elemento extranjero, signifiante y significado” y el *préstamo parcial* se entiende como el que incluye “todo tipo de calcos, en los cuales solo se toma prestado un ‘modelo’ morfemático o semántico” (Gómez Capuz, 2005, p. 13).

En este estudio nos interesan sobre todo los préstamos integrales. Optamos por emplear los términos *préstamo* y *extranjerismo* indistintamente para referirnos a las voces tomadas de otros idiomas recientemente y, en la mayoría de los casos, no asimiladas a las pautas del español. La falta de adaptación gráfica de estos extranjerismos muchas veces sirve para llamar la atención de los lectores, como veremos a continuación.

Corpus y metodología

Nuestro corpus está constituido por las revistas de alta gama *ELLE* y *COSMOPOLITAN*, ambas del mes de julio de 2013. La revista *ELLE* prioriza el entretenimiento sobre las relaciones personales y cuida mucho el diseño gráfico. La revista *COSMOPOLITAN* se caracteriza por sus reportajes relacionados con la sexualidad y dedica más espacio a la sección de trabajo. Se dirige a una mujer más joven y rupturista que *ELLE*, preocupada por ascender en el mundo del trabajo y por atraer al sexo opuesto. Esta diferenciación nos lleva a pensar que el tipo de léxico de ambas puede tener algunos rasgos distintivos significativos.

Para detectar los posibles candidatos a neologismos utilizamos el criterio lexicográfico de exclusión, basándonos en la edición del

Diccionario de la Real Academia, ya que entendemos que es un estudio preliminar, en cuyos resultados se profundizará en análisis posteriores y empleando un corpus más amplio. El *criterio lexicográfico* consiste en clasificar una voz como neológica si no está presente en los diccionarios consultados. Tal como indica Sanmartín Sáez (2009), el criterio lexicográfico es útil en las primeras fases de la investigación y en la detección de candidatos a neologismos, pero “debe ser perfilado posteriormente con una serie de filtros generales o específicos” (Cabré et al., 2004, citado en Sanmartín Sáez, 2009, p. 3). Estos otros parámetros de reconocimiento de una unidad neológica incluyen el *criterio psicológico* (una voz es neológica si no la reconocen los hablantes nativos de la lengua analizada), el *criterio diacrónico* (una voz es neológica si ha aparecido recientemente en la lengua), el *criterio de inestabilidad semántica* (una voz es neológica si su uso presenta rasgos de inestabilidad) (Guerrero Ramos y Pérez Lagos, 2012). Cabe señalar que, aunque no valoramos explícitamente todos los criterios mencionados, los tenemos presentes en la selección del léxico, intentando escoger las voces que sean recientes y que se sienten como novedosas. Los ejemplos analizados los destacamos en negrita, dejando sus marcas tipográficas originales con las cuales aparecen en la revista.

Análisis

ELLE

En este estudio nos centramos en los neologismos por préstamo con la función principalmente pragmática. En sus estudios Estornell Pons (2012) analiza voces neológicas en algunas revistas femeninas, donde describe tanto los préstamos con valor predominantemente referencial, así como pragmático, y por otro lado analiza los neologismos de formación patrimonial en dichas revistas. Para poder comparar las dos revistas seleccionadas con mayor facilidad, para nuestro análisis se ha elegido la sección de moda, estilo y tendencias de moda.

Ámbito de moda

El ámbito temático de moda y tendencias ocupa la mayor parte de la revista y constituye uno de los ejes más importantes sobre los que está organizada. Para empezar, la mayoría de los titulares de las subsecciones contienen algún préstamo del inglés. Algunos ejemplos incluyen:

VERY low elle (p. 34)
PLASTIC GIRL (p. 28)
HAZTE SKATER (p. 34)
STYLE for LESS (p. 48)
Ruta low (p. 48)
WORKING ELLE (p. 54)

La mayoría de estos títulos emplean las mayúsculas. Para muchos de ellos se podrían contemplar los posibles equivalentes léxicos en español, por lo cual suponemos que su uso corresponde al objetivo de captar la atención de las lectoras.

En las secciones de moda y tendencias encontramos sobre todo numerosas referencias a todo tipo de prendas de ropa y accesorios que están actualmente de moda. En todos estos casos se opta por no usar su equivalente en español.

Crooped top

Los diseñadores han decidido que este verano hay que lucir moreno no sólo de las piernas, sino que los abdominales también deben quedar al descubierto mediante una hornada de piezas mínimas: *cropped tops*, jerséis minúsculos, cazadoras cortas, *bandeaux* y camisas *micro*. (p. 45)

Un *cropped top* se puede traducir al español como una “camiseta ombliguera” o simplemente un “top corto”. En el segundo ejemplo podemos además observar el uso de un extranjerismo procedente de francés: *bandeaux*.

Otros ejemplos incluyen:

Biker

Cazadoras tipo ‘**biker**’, blusas, pijama, chaquetas étnicas y mucho ‘jean’ se llenan este verano de luz. (p. 163)

Charm

Pulsera de plata y oro con cuentas y ‘**charms**’. (p. 32)

Clutch

‘**Clutch**’ verde en forma de pieza de ‘Lego’. (p. 176)

Outfit

Joyas de plata y oro en clave ‘maxi’ o ‘mini’ reivindican su esplendor decorando ‘**outfits**’ con esencia STREET. (p. 163)

Tank top

Apuesta por el volumen en abrigos con mangas globo, pantalones *oversize*, faldas cortas con vuelo o *tank tops* XL. (p. 54)

Slippers

Las fêmeas podremos disfrutar el próximo invierno de *slippers*, zapatos *Oxford* y mocasines con originales guiños y estampados en versión *lady*. (p. 48)

Trench

(...)midi camisas en Rochas y prendas de abrigo como torreras de aire español cortesía de Ralph Lauren, boleros denim servidos por Chanel o hasta el mítico *trench* de Burberry Prorsum en clave *encogida*. (p. 46)

En todos los casos mencionados arriba el vocablo inglés evoca a una prenda más moderna o más chic que su equivalente español (respectivamente: *cazadora motera*, *amuleto/abalorio*, *bolso de mano*, *ropa/atuerdo*, *camiseta sin mangas*, *zapatillas*, *gabardina*), por lo cual el uso de estas unidades léxicas cumple con el objetivo promocional de la revista al intentar atraer a las lectoras y posibles consumidoras. Además, cabe señalar que algunas de ellas se emplean también por razones de abreviación o economía lingüística, como el término *clutch*, cuya traducción al español resulta quizás demasiado larga. Podríamos también argumentar que algunos de estos vocablos se utilizan quizás por razones denominativas, que se unen en estos casos a sus fines pragmáticos, ya que su significado en inglés es más específico y puede que exprese mejor sus características.

Cabe destacar el hecho de que las lectoras de esta revista no siempre necesitan tener unos conocimientos de inglés mínimos para poder entender los extranjerismos mencionados arriba, ya que, aunque su significado puede a veces resultar opaco, en la mayoría de los casos vienen acompañados de unas fotografías. Ninguna de las palabras mencionadas arriba está registrada lexicográficamente en nuestro diccionario de exclusión.

Dentro del ámbito temático de la moda, encontramos también un sinfín de préstamos, por lo general empleados como adjetivos, que significan “de moda” o “moderno”. En estos casos también queremos destacar su uso pragmático para evocar algo moderno, cosmopolita, ameno y juvenil. En el caso de *cool*, podemos observar que también se presta a los mecanismos de afijación, y aparece en el texto con el prefijo *ultra* que indica el grado máximo del lexema base:

cool

Y me atrevo a rectificar mi primera afirmación: Olivier Rousteing no es *cool*, es, sin lugar a duda, *ultra-cool* (p. 43).

fashion

Con el mes de vacaciones llegan el sol, el mar, las tardes en el chiringuito y. . . un dilema *fashion*: ¿qué ponerme para bajar a la playa que sea cómodo pero estiloso? (p. 56)

must

¿Los ‘**must**’? Anillos, gargantillas y pendientes XL en azul, combinados con diamantes y oro. (p. 32)

posh

El destino más ‘**posh**’ de la Costa Azul inspira los estilismos marineros en versión 2013. (p. 181)

trendy

La recién llegada etiqueta del grupo sueco Hennes & Mauritz, bautizada como & Other Stories, ya está rompiendo corazones con sus piezas minimalistas, arquitectónicas y *trendy*. (p. 48)

Otro grupo de unidades léxicas que abundan en la revista dentro del ámbito de la moda son las palabras que denominan los tipos de estilos que se encuentran actualmente de moda.

British

El estilo *British* llega a la capital con sus sastres y camisas a medida. (p. 59)

casual

Gorras, gafas espejo, bisutería en tonos neón y prendas **CASUAL** dan forma a un ‘look’ que va sobre ruedas. (p. 34)

mix and match

Mezcla los ‘hits’ de la temporada con nuestro código ‘**mix and match**’ y acertarás. (p. 27)

street

Joyas de plata y oro en clave ‘maxi’ o ‘mini’ reivindican su esplendor decorando ‘outfits’ con esencia **STREET**. (p. 163)

summer

Tonos vistosos, estampados cálidos, motivos florales y dorados dan forma al más glamuroso estilo **SUMMER**. (p. 27)

total look

Déjate conquistar por su carácter multiusos y prueba la *blazer* con vaqueros informales o apuesta por el **total look**. (p. 58)

En el caso de los ejemplos mencionados arriba, quizás se podría argumentar que su función se encuentra entre la necesidad de denominar un nuevo estilo a falta de una palabra tan específica en español y, por otro lado, el objetivo pragmático que estamos intentando identificar. Sin embargo, algunos de ellos, como por ejemplo el adjetivo *British* sí que cuenta con una traducción al español bastante sencilla, pero que quizás resulta menos llamativa. El vocablo *summer* podemos clasificarlo como un ejemplo de un neologismo de uso puntual y ocasional, por razones

puramente estilísticas. Es un claro caso de anglicismo usado con el fin pragmático, sustituyendo al sintagma *de verano*, para darle el tono más internacional y cosmopolita al texto.

Es interesante el caso del adjetivo *casual* que el *DRAE* define como algo “que sucede por casualidad” o como “perteneciente o relativo al caso gramatical”. Sin embargo, la acepción con la que se emplea la voz *casual* en la revista analizada no corresponde a esta entrada, sino a una de las definiciones de *casual* que encontramos en los diccionarios monolingües de inglés: “casual clothes are comfortable and suitable for wearing in informal situations” (www.macmillandictionary.com). Por ello, podemos inferir que se trata de un calco semántico, ya que la palabra española *casual* en los textos de la revista analizada recibe una extensión semántica. Cabe señalar que, aunque no se encuentre en el *DRAE* consultado, el uso de *casual* para referirse a ropa informal es ya bastante común entre los hablantes españoles.

El vocablo *street* describe otro estilo añadiéndole al texto un tono más desenfadado e informal. *Street* (español: “de calle”) parece estar de moda, ya que se emplea con frecuencia, lo cual se puede apreciar en numerosos ejemplos a lo largo de la revista como *street style* o esencia *street*. La expresión *total look* también la consideramos neológica (véase el apartado *COSMOPOLITAN*).

En la revista *ELLE* también encontramos dos expresiones que sustituyen a las palabras patrimoniales refiriéndose a las décadas anteriores. Estornell Pons (2012) también ha encontrado varios ejemplos similares en su corpus de revistas femeninas, lo cual confirma que es una tendencia bastante común en el ámbito del léxico español de moda. Los ejemplos encontrados en *ELLE* son los siguientes:

fifties

Biquini de estilo ‘**fifties**’ con lunares. (p. 178)

seventies

Vaqueros ‘**seventies**’. De campana desgastados. (p. 186)

Otras voces neológicas que se emplean en las secciones relacionadas con la moda y las tendencias de la revista *ELLE*, con el fin principalmente pragmático, son las siguientes:

made in/by (para expresar el lugar de procedencia o para hablar del diseñador de productos)

(...) jerséis de manga larga y corte bajo el pecho **made in** Philip Lim (...) (p. 46)

Resalta tu feminidad con estos pendientes de oro y zafiros transparentes **by** Dolce & Gabbana. (p. 58)

Otro ejemplo es el de *print*, una voz inglesa que significa ‘estampado’ y que aparece en numerosas ocasiones a lo largo de la revista. La voz *print* se emplea a lo largo de la revista con mayor frecuencia que la palabra española *estampado*:

print

Con pantalones de talle alto, debajo de una chaqueta de traje sastre; en tejidos o *prints* a juego con la falda o los *shorts* elegidos. (p. 46)

El adjetivo “barato” se reemplaza en la mayoría de los casos por las voces *low* o *low cost*, ya conocidas del ámbito de viajes por los vuelos *low cost*:

low

Déjate seducir por Olivier Rousteing, el último genio de *BALMAIN*, adapta tu armario al metraje ‘it’ con prendas *MINI* y hazte con nuevos y originales ‘hits’ a precios **LOW**. (p. 39)

COSMOPOLITAN

Ámbito de la moda

Al igual que en *ELLE*, gran parte de la revista está centrada en los temas de belleza y moda. Las secciones que hemos analizado son las de “*Fashion & Shopping*”, la de “Moda” y parte de la sección de *Cosmo News* (p. 28 y 30) con la idea de querer igualar los corpus de ambas revistas en cuanto a la extensión, a la vez que con la intención también de analizar todo el léxico relacionado con el ámbito de la moda.

Un subgrupo que podríamos definir entre los vocablos encontrados dentro de la revista *COSMOPOLITAN* sería el de los titulares. Muchos de los extranjerismos convergen dentro de los mismos:

Copy & Paste (p. 30)

Fashion & Shopping (p. 35)

Candy, candy (p. 35)

24 horas Klein (p. 40)

Beach+Cheap (p. 44)

Mixology (p. 130)

Mix de biquinis (p. 117)

Wardrobe Workbook (p. 138)

En general, podemos destacar la creatividad de que hacen gala estos textos, con la presencia de abundantes extranjerismos que en muchos

casos hacen que su lectura tenga un fin evidentemente persuasivo que influirá en la conducta de los receptores. Algunos de los sustantivos que encontramos para denominar a distintas prendas de vestir, tipos de telas o accesorios son los siguientes:

Print

No hay un **print** más cool este verano que unos 3D, los habrás visto con miles de imágenes diferentes pero todas con un denominador común: colores ácidos. (p. 141)

Cropped top

Nos encanta el estilazo de Doutzen y cómo lleva el *cropped top*, le ponemos un 10. ¡Ideal! (p. 28)

Clutch

Varias tendencias en una: cropped top+ traje sastre+ **clutch** con color. (p. 30)

Trench (p. 126)

Bra (p. 134)

Slippers (p. 138)

Outfit

Déjate llevar por su **prints** y envuélvete en color, es un *outfit* ideal para la ciudad. (p. 42)

En la mayoría de las ocasiones estos sustantivos denominan prendas de vestir que están de moda, por lo que la usuaria que está acostumbrada a leer este tipo de revistas no precisa de ninguna traducción del término ya que aunque son términos opacos vienen acompañados de una ilustración en muchos casos. *Print*, cuyo equivalente en español es *estampado*, aparece a lo largo de la publicación sin ninguna explicación al igual que el resto de los siguientes sustantivos: *cropped top* (top corto); *clutch* (bolso de mano); *trench* (gabardina); *bra* (sujetador); *slippers* (zapatillas) y *outfit* (atuendo, se refiere al estilo que uno lleva puesto). *Outfit* es similar a la palabra look y su diferencia principal se basa en que esta palabra no incluye otros arreglos como el peinado y el maquillaje. Por lo tanto, podemos deducir que este tipo de prensa conquista todo tipo de medios expresivos, y en la mayoría de los casos el uso de extranjerismos se convierte en un afán de conquistar a sus lectoras.

En los fragmentos de la revista analizados también encontramos cantidad de adjetivos que tienen un equivalente léxico patrimonial y que en la mayoría de los casos son innecesarios. Tal es el caso del adjetivo *candy*, que viene explicado a continuación en el texto con el adjetivo español *dulce*.

Candy

Candy, candy ¿Eres una chica dulce? Si es así los colores pastel refrescan tu verano con miles de combinaciones posibles. (p. 35)

Se advierte también el uso de los adjetivos *cool*, *beauty* y *oversize* para reemplazar a sus homólogos en español *guay*, *de belleza* y *extra grande*. En el caso de *beauty*, tal y como apunta Estornell (2012) en muchos casos llama la atención su valor nominal que sustituye a la construcción sintagmática en español *de belleza*. En el caso de *oversize* (*extra grande*), hemos visto en el análisis de *ELLE* que al igual que *beauty* se puede presentar así simplemente por un motivo de economía lingüística ya que sus sinónimos en español son más extensos.

Cool

Esta es la muestra de cómo una chica puede convertir un *outfit cool* en algo con un toque monjil. (p. 28)

Beauty

Apunta las claves **beauty** de las chicas más seguidas. (p. 113)

Oversize

El cóctel de moda tiene unos ingredientes muy particulares: doble ración de **print** con accesorios **oversize** y prendas básicas. (p. 130)

También encontramos que el adjetivo *casual* se vuelve a presentar en este tipo de revistas con un significado que no corresponde al significado español de *casual*; el adjetivo *full* ('completo, lleno') resulta innecesario a nuestro parecer, sobre todo porque la primera parte del enunciado se encuentra en lengua castellana.

Casual

Para darle un punto **casual** a este estilismo, resguárdate de los aires marinos con una parca con un toque militar. (p. 48)

Full version

En dosis pequeñas o '**full version**'. (p. 40)

Por último, el último grupo de unidades léxicas que abundan en la revista son las pertenecientes a los distintos estilos de moda. Tal es el caso de las siguientes:

Look (*city lights*, *new chic*, *hippy style* y *surfer touch*)

Descubre 4 looks (**city lights**, **new chic**, **hippy style** y **surfer touch**) para 4 citas especiales sea cual sea tu presupuesto. (p. 46-49)

Street style

Dicen que esta modelo le ha robado el corazón a Bradley Cooper y es una de las más buscadas por los fotógrafos de *street style*. (p. 26)

Black and white

Un look básico de siempre *black & white*. (p. 30)

Classy (p. 30)

El estilo *street style* tal y como hemos visto en la revista *ELLE* también es frecuente en este tipo de revistas y se emplea con la idea de apuntar a un estilo callejero. El término se utiliza para describir el estilo que algunas famosas llevan por las calles dejando de lado las pasarelas. Otros anglicismos que designan estilos son *black & white* (blanco y negro) y *classy*. El adjetivo *classy* etiquetado como término informal aparece definido por el diccionario MacMillan como: “something that is attractive, fashionable and of excellent quality” o “someone who has the natural ability to choose the best thing or behave in a suitable way in every situation”.

Total look

Es una de las tendencias que invitan a probar un *total look*. (p. 42)

Total look constituye una expresión neológica, en nuestra opinión, ya que el significado de la misma resulta opaca para el lector de la revista. La expresión *total look* tiene varios significados, según hemos podido comprobar en diversos diccionarios de moda encontrados en la red. Por una parte, se define como una monocromía de telas o colores, mientras que por otra parte significaría “ir vestido de un mismo diseñador”.

Conclusiones

Es evidente que en ambas revistas se emplean numerosos extranjerismos que en la mayoría de los casos cuentan con un posible equivalente léxico en español. Su uso en los artículos de las revistas corresponde, por lo tanto, a una estrategia pragmática para llamar la atención de las lectoras. Estos extranjerismos contribuyen a intensificar la exclusividad y las últimas tendencias en el estilo de vida y productos descritos en la revista, para así cumplir con el fin publicitario que caracteriza la prensa femenina en general. Mediante el uso de estos dejamos de lado el significado denotativo de las palabras para pasar a percibir infinidad de connotaciones dentro de las palabras: prestigio, juventud, clase social, modernidad, etc.

En la revista *ELLE* casi todos los extranjerismos están marcados tipográficamente para enfatizar su procedencia del inglés u otros idiomas. Se emplean tres maneras distintas de marcar estos vocablos: la cursiva, las comillas o las mayúsculas, siendo la cursiva y las comillas las más

frecuentes. Sin embargo, no se observa regularidad en el uso de estas, ya que encontramos los mismos vocablos marcados de manera distinta, incluso dentro del mismo artículo.

En lo que respecta a la revista *COSMOPOLITAN*, conviene señalar que el número de extranjerismos marcados tipográficamente es bastante inferior al de la revista *ELLE*. Quizás el potencial usuario de *COSMOPOLITAN*, sea presumiblemente de menor edad y menos exigente que el usuario de *ELLE*. Esto nos hace pensar que la revista *COSMOPOLITAN* podría presentar un testimonio de la realidad lexicogenésica que se acerca al habla juvenil, sintiéndose también, de acuerdo a este factor edad, bastante despreocupación por la ortografía y por las normas dictadas por el *DRAE*.

En lo que se refiere a la ortografía de los extranjerismos, también se observa la falta de normalización. Por ejemplo, la palabra *short* (para referirse al pantalón corto) convive con *shorts*, al igual que *jeans* a veces se escribe como *jean*. Encontramos *bandeaus* y *bandeaux*, así como *clic* y *click*. El hecho de no seguir las normas se debe a que es un discurso normalmente muy informal y probablemente los textos se redactan en poco tiempo, sin prestar atención a este tipo de detalles.

Por otro lado, también podemos sacar la conclusión de que en muchos casos se trata de vocablos de uso espontáneo y puntual, creados para la ocasión. Sobre todo, las expresiones relacionadas con estilos y tendencias actuales son en algunas ocasiones palabras efímeras que describen realidades pasajeras, por lo cual probablemente caerán en desuso cuando las tendencias a las que se refieren se pasen de moda.

En general, la gran mayoría de los extranjerismos encontrados son palabras tomadas del inglés en ambas publicaciones, aunque en la revista *ELLE* observamos también expresiones procedentes del francés (*rentreé, maisons*). En *COSMOPOLITAN* tan solo encontramos el italianismo (*ciao*). La interpretación del significado de estos extranjerismos no debe resultar difícil a las lectoras, ya que en muchos casos el contexto en que están ubicadas ayuda a su comprensión de modo implícito. Por otro lado, algunas de ellas se pueden entender fácilmente gracias a una aclaración adicional o paráfrasis entre paréntesis (de modo explícito).

En cuanto al número de préstamos en cada una de las revistas cabe señalar que es ligeramente superior en *ELLE*, lo cual quizás tenga que ver con la presunta idea de que la revista *COSMOPOLITAN* es más telegráfica y en muchos casos se apoya más en las ilustraciones y fotografías que *ELLE*. La mayoría de coincidencias léxicas en ambas revistas se producen en el área temática del vestuario y los accesorios. Sin embargo, en otras áreas no coinciden tantos quizás porque en muchos casos se trata de

vocablos de uso espontáneo y puntual (por ejemplo “posh” en *ELLE*, y “city lights” o “surfer touch” en *COSMPOLITAN*).

Una posible ampliación de nuestro trabajo se podría centrar en estudiar el campo de aplicación prescriptiva de estos términos y ver cómo se ha de intervenir académicamente para normalizarlos, ya que es la diferencia principal que hemos encontrado. Creemos que para poder profundizar en las conclusiones se precisa llevar a cabo un análisis con un corpus más amplio, incluyendo quizás también otras revistas femeninas dirigidas a otros públicos. Un corpus más extenso permitiría la inclusión de la frecuencia de aparición de los préstamos analizados, lo cual nos ayudaría a distinguir entre las voces más asentadas en el idioma y los de uso esporádico y ocasional.

Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. (1999). El Neologismo: Caracterización, Formación y Aceptabilidad. En *Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española: El neologismo* (pp. 39-66). Cáceres: Departamento de Filología Hispánica: Universidad de Extremadura.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Estornell Pons, M. (2012). Préstamos del inglés en revistas femeninas: entre la necesidad denominativa y la estrategia pragmática. *Pragmalingüística*, 20, 61-91. Recuperado de: <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/viewFile/1778/1631>.
- Fernández Fernández, M. (2004). *La incorporación de neologismos al español actual: extranjerismos y nuevas acepciones: lección inaugural en la solemne apertura del curso académico 2004-2005*. Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- Gómez Capuz, J. (2005). *La inmigración léxica*. Madrid: Arco Libros.
- . (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. *TONOS DIGITAL Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 17. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/294>.
- Guerrero Ramos, G. y Pérez Lagos, M. F. (2012). ¿Es la composición culta, en la actualidad, el procedimiento más productivo para la creación de neologismos? *Terminalia*, 6, 26-36. Recuperado de: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000191%5C00000038.pdf>.
- König, R. (2002). *La moda en el proceso de la civilización*. Barcelona: Instituto de Estudios y Comunicación.
- Lázaro Carreter, F. (1987). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.

- Moreno Martínez, M. (2005). *Diccionario Lingüístico-Literario*. Madrid: Editorial Castalia.
- Sanmartín Sáez, J. (2009). El neologismo desde una perspectiva contrastiva: entre lo cognitivo y lo lexicográfico. *Revista de Investigación Lingüística, Universidad de Murcia, 12*, 147-175. Recuperado de: <http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/NEOLOGIA%20DIFERENCIAL>. Sanmartin. pdf.
- . (2010). El neologismo castellano en un corpus de prensa editada en la Comunidad Valenciana. ¿Un hecho diferencial? En *Actas del I Congreso Internacional de Neología de les Llengües Romàniques* (pp. 693-709). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: <http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Neologia.%20Sanmartin.%20.pdf>.

Revistas:

- Elle*. *La revista de moda más vendida del mundo*, julio 2013. Hearst Magazines España.
- Cosmopolitan*. *Fun, Fearless, Female*, julio 2013. Cosmo España, G. y J. Publicaciones Internacionales S. L. y CIA.

SECTION D

OTHER STUDIES ON LINGUISTICS

CHAPTER FOURTEEN

THE AMERICAN LEGAL CULTURE THROUGH THE U. S. SUPREME COURT AND ITS METAPHORS

Laura Vegara Fabregat

Introduction

The main aim here is to study an important and appealing area of American culture: the legal field. An analysis of pieces of its language and the scrutiny of some key concepts through metaphors will apparently allow for a better understanding of the legal culture of the United States. Also, it may be a valuable tool for legal translators working with the American legal system.

We must bear in mind that the present study is part of a wider research work analysing the U. S. Supreme Court opinions and the metaphors found in them from a translation-based approach (Vegara, 2013), as we will shortly explain.

When we compare the American legal system with others of a different origin, e.g. the Spanish legal system, we may find many peculiarities and dissimilarities interesting from the point of view of cultural and translation studies. For these reasons we will focus on some linguistic aspects (metaphors) of the mentioned U. S. Supreme Court opinions in order to highlight several conceptual points and cognitive aspects that may lead to a better comprehension of the American legal and judicial culture.

With the aim of achieving that goal we will first briefly describe the Institution which issues the opinions, delineating its main functions and competences as well as explaining its social and legal impact. Secondly we will offer a concise insight into the cognitive metaphor approach, since cognitive scrutiny is central to the present work. In this section we will

provide some examples from a corpus belonging to a previous work, as indicated above (Vegara, 2013).

Then we will concentrate our attention on the metaphors found in the US Supreme Court opinions, offering several examples. This will provide the appropriate background to carry out the cognitive analysis of three particular metaphors selected from a large group of linguistic metaphorical expressions. They were chosen due to their peculiarity and cultural significance. Finally some conclusions will be presented with the hope of having made at least a minimum contribution to a better understanding of the American legal universe.

The United States Supreme Court

The United States Supreme Court is the Highest Court of the United States and has judicial authority in all those cases set down in the U. S. Constitution and American law. In a nutshell, it is “[...] the institution primarily responsible for interpreting the United States Constitution, [...]” (Dickerson, 1996, p. 377). It was created by Article III of the Constitution as the third branch of the federal government (Hartman *et al.*, 2004, p. xi).

This prominent court enjoys the power to overrule all the legislative or executive measures which it deems non-compatible with the Constitution, a prerogative known as judicial review. This prerogative belongs to the American checks and balances system (Miller and Jentz, 2008, p. 73), which was designed to ensure there is no undue influence among the three branches of the State: legislative, executive and judicial. This High Court also has jurisdiction in a number of cases which may be summarized as follows (U. S. Constitution, Article III, Section 2):

[i]n all cases affecting ambassadors, other public ministers and consuls, and those in which a state shall be party, the Supreme Court shall have original jurisdiction. In all the other cases before mentioned, the Supreme Court shall have appellate jurisdiction

A simplified overview of the power and competences enjoyed by this Institution can be presented as follows:

Table14-1. Based on Séroussi (1998, 97) and Hartman *et al.* (2004, xi)

Function	Watching over the constitutionality of judicial decisions (judicial review)
Competences	Ensuring the uniform interpretation of federal law. Appeals to declare void decisions which may seriously violate federal law. Appeals lodged against decisions from state courts.

The U. S. Supreme Court: Legal and social influence

The social and legal impact of this Institution on the American society, especially from the legal viewpoint, is certainly obvious. We shall remember some U. S. Supreme Court decisions that resulted in important social and cultural changes in America (Balteiro and Campos, 2010, p. 101-102): *Scott v. Sandford* (1856), slavery; *Brown v. Board of Education* (1954), racial segregation; *Miranda v. Arizona* (1966), due process of law or *Roe v. Wade* (1973), abortion (see also Hartman *et al.*, 2004, p. xii).

On a linguistic dimension, we must notice that the U. S. Supreme Court language (including metaphors) is often quoted. And not only in the courtroom: the media, for instance, may commonly repeat its expressions and consequently they reach public opinion even on a daily basis (e.g. there is an American cable channel called Court TV). This may lead to the repetition of phrases and of concepts as well as of certain perspectives and opinions.

Consequently we may think that the linguistic impact of the U. S. Supreme Court Justices' language is not discreet at all. Their style and expressive discourse have a great weight when it comes to convey legal ideas, ways of thinking and also to make expressions popular. In fact, we could argue that this court has a deeper role in the life of the country, since as the Supreme Interpreter of the Constitution, it has: "[...] considerable influence over the choice of symbols used to perpetuate our political system and significant power to control [...] what attitudes and actions [...] of our system should be reflected" (Dickerson, 1996, p. 377).

Influence through metaphors

Can metaphors really have such a powerful influence? We shall remember Lakoff and Johnson's postulates about how metaphors are key pieces of our language and cognitive system which allow us to understand reality. Metaphors can then be described as basic conceptual tools (Lakoff and Johnson, 1980a/b/c; 1999). Bearing these ideas in mind, we must note

that within the legal framework there are metaphors that at some point become “framing metaphors” (Dickerson, 1996, p. 368), that is, metaphors with a very high power of conceptual representation; they are conceptually so intense that they eventually become essential in the comprehension and conceptualization of certain legal notions, which may be quite complex.

For instance we have the “marketplace of ideas” metaphor, which was formulated by the United States Supreme Court Judge Oliver W. Holmes (Blocher, 2008, p. 824) to explain the notion of freedom of expression. It may be said that it really changed the vision that courts and public opinion had of constitutional law, since: “[i]ts influence has been both descriptive and normative, dominating the explanation of and the justification for free speech in the United States” (Blocher, 2008, p. 825). Another solid case of a framing metaphor related to the freedom of expression would be the so-called “GUARDIAN” metaphor (Dickerson, 1996, p. 369). In the following linguistic example the underlying idea can be clearly appreciated “The constitutional safeguard [...] ‘was fashioned to assure unfettered interchange [...]’” (1996, p. 385).

Cognitive Metaphors

The analysis presented here is embedded in the framework of the cognitive theory of metaphor fostered by George Lakoff and Mark Johnson in the 1980s. Their theories were later extended by the authors themselves (Lakoff, 1987a/b/c; 1993 [1979]; Lakoff and Turner, 1989; Lakoff and Johnson, 1999, amongst others) and subsequently complemented by other cognitive scientists (Fauconnier and Turner, 2002, amongst others). In their postulates Lakoff and Johnson emphasize the great relevance of metaphors as cognitive devices and they basically suggest that metaphors are “[. . .] pervasive in everyday life, not just in thought and action” (Lakoff and Johnson, 1980a, p. 3).

In broad terms, we can say that metaphors emerge from reality but they are also conceptual tools that help us understand everyday concepts (and specialized ones, as we will show below). These metaphors operate at a cognitive level and they form a coherent and well-connected system based on subcategorization as well as on our physical and mental interaction with the environment, culture and society (Lakoff and Johnson, 1999, p. 90 and 149). The cognitive approach of metaphor is conceptually very intricate and difficult to condense in a few paragraphs; however let us state some basic notions and terminology: metaphor means cross-domain mapping in the conceptual system. And a metaphorical expression is a linguistic expression (a word, phrase, or sentence) which is the surface

realization of the said cross-domain mapping (Lakoff, 1993 [1979], p. 203).

Hence metaphorical meaning occurs when there is a conceptual mapping, that is, when two cognitive domains, the source domain and the target domain, interact. Mappings can also be defined as “associative leaps from one domain to another” (Hopper and Traugott, 1993, p. 77). For instance, let us analyse the example “She is a brilliant manager”. Here the source domain would be the adjective “brilliant”, which belongs to the conceptual domain represented by light and light sources, that is, light-emitting objects. The target domain would be “manager”. The mapping makes possible the application of non-human qualities to human beings. In this case light is linked to positive features, since very commonly “being brilliant” means being intelligent or outstanding in certain aspects (Vegara, 2013, p. 165-166).

According to Lakoff and Johnson (1980a) we can distinguish among several types of metaphors but they classify them mainly in three categories: Structural metaphors (they structure a concept in terms of another concept, thus creating a new perspective, e.g. ARGUMENT IS WAR); Orientational metaphors (they take physical space as reference and they organize concepts, such as emotions and opinions, around it, e.g. HAPPY IS UP, SAD IS DOWN); Ontological metaphors (they present abstract ideas as tangible things, e.g. THE MIND IS A CONTAINER (Lakoff and Johnson, 1980a, p. 25-178).

These categories were subsequently modified and other varieties of metaphor were added, although the main types essentially remain the same as presented below (summarized by Vegara, 2013, 177):

Table 14-2¹. Category summary

Lakoff and Johnson (1980a)	Lakoff (1987b/c); Lakoff and Turner (1989) amongst others
-Structural metaphors -Orientational metaphors -Ontological metaphors	-Structural metaphors -Image-schema metaphors (Event-structure metaphors) (they include orientational metaphors) -Great Chain of Being metaphors (ontological) -Image metaphors (one-time metaphors)

¹ Figures are ours unless contrary stated.

For the purposes of the present study we have based our taxonomy on Moreno Lara who designed a classification inspired by the theories suggested by Lakoff and Johnson above all. She analyses metaphors from the field of politics contained in press articles and identifies three main cognitive groups with several subcategories, which will not be described here for reasons of space and especially of relevance: the GREAT CHAIN OF BEING metaphors, Image schema metaphors and the generic metaphor ACTIONS ARE ACTIONS, EVENTS AND STATES metaphors (Moreno Lara, 2008, p. 108-109).

The first group mentioned condenses all those metaphors related to the notion of The Great Chain of Being (GCOB) (Lakoff and Turner, 1989). This is an idea connected to the medieval concept of *scala naturae*. This western cultural model allows us to conceive the world essentially as a work of God in which everything, from objects to human beings, is organized vertically according to very specific criteria. Every item has a place in this “chain” depending on the properties each of them possesses. Thus God would be at the highest point, followed by human beings and animals, and so on (López, 2009, p. 62). Using this conceptual metaphor we can, for example, transfer human properties to non-human beings and vice versa. Additionally thanks to this mechanism abstract things become physical objects. Some interesting examples in this category, extracted from our corpus, are: “Thus, these discretionary statutes are unconstitutional in their operation. They are **pregnant with** discrimination, [...]”; “[...] but **the Court thought** that the city had not acted with “a ‘strong’ basis in evidence for its conclusion [...]”; “We conclude, consistent with the great **weight of our case law**² [...]” (Vegara, 2013, p. 405-416). We will shortly provide a description of the main features of our corpus and methodology of study.

Image schema metaphors, the second category, are based on the Event-Structure metaphor. It allows for the conceptualization of abstract notions (such as states, processes, actions, goals and causes) in terms of physical space, movement and physical force. This makes abstract ideas easier to comprehend. Hence activities which have a goal would be contained within this category, since they are very often conceptualized as journeys (Moreno Lara, 2008, p. 443). As an example we can quote a linguistic metaphor from our corpus which would certainly be included within this conceptual category: “Both state and federal courts, in assessing its implications, **have arrived at** varying conclusions” (Vegara, 2013, p. 490).

² Bold is ours.

As for the third group of metaphors, the generic metaphor called ACTIONS ARE ACTIONS, EVENTS AND STATES, we can say that it comprises all linguistic expressions that make possible the conception of actions as other kind of actions, as events and even as states, rendering the source domain action easier to picture, so to speak, and hence closer to comprehension. According to Moreno Lara a generic metaphor is a conceptual mechanism used to make generalizations in the source and target domains on the basis of a wide number of linguistic expressions which do not qualify for any specific conceptual domain (2008, p. 442).

In order to illustrate this third category we can resort to the notion of “war”, since legal practice is often conceived as a war or a battle (Thornburg, 1995, p. 232). For instance, the trial procedure typical of common law systems is called “adversary system”. Certainly some points of legal practice may be deemed similar, at some levels, to conflicts or even violent events such as wars. Then it would be easy to picture a legal process or aspect as violent or warlike: “But it must be decided peacefully, or remain a source of **hostile legislation**, [...]”; “[...] of the First Amendment and its high purposes in the historic **struggle** for freedom” (Vegara, 2013, p. 643-644). On the other hand, the act of weighing or analysing an argument can be described or pictured as the act of seeing, which is undoubtedly a very different type of action: “That courts must [...] **see** only the law [...]” (2013, p. 661).

Methodology and Analysis

As we have mentioned in the introduction, the present work is based on a previous study (Vegara, 2013). Our methodology of identification and selection of linguistic metaphors was the following: we first selected metaphors from a corpus comprised of 42 opinions issued by the United States Supreme Court (the opinions are available on the Court’s official website). Opinions were selected according to a bibliographic source which contained their translations, a publication by two Spanish university professors (Beltrán and González, 2006). As the authors themselves indicate in their work, they picked the opinions conforming to their relevance within American case law (2006, p. 22).

Regarding the selection and scrutiny of the data collected, we shall bear in mind that: “[t]here is an important mistake of method in seeking an infallible mark of the presence of metaphors [...]. Every criterion for a metaphor’s presence, however plausible, is defeasible in special circumstances” (Black, 1993 [1979], p. 34-35). We manually analysed the expressions from the original opinions mainly in accordance with the

approach by the Pragglejazz Group (2007) which focused on keywords and the scrutiny of their common meaning in context to see if there was a contrast; if there actually was a semantic contrast between the ordinary meaning of the keyword and the context of the linguistic expression, then the word and the linguistic expression were considered metaphorical (Vegara, 2013, p. 291). In order to determine the original meaning of the word we employed several tools such as dictionaries (e.g. *Webster's New Encyclopedic Dictionary*, 1994), amongst other resources.

Once the TO expressions were compiled, we searched for the equivalent expression in the TT, which was a translation into Spanish, as mentioned above. The ultimate goal of the research work was studying the translation strategies applied; however this is not the aim of the present paper. We eventually compiled 1,440 linguistic metaphors distributed in three great categories as shown below. This corpus could be defined as a specialized corpus (Deignan, 2005, p. 76), because, amongst other reasons, the studied texts came from the specialized field of legal language.

As we have previously commented, for our data classification we resorted to Moreno Lara and her taxonomy as well as her classification criteria (2008, p. 88-89) as a starting point. Nevertheless the mentioned taxonomy had to be modified in order to fit our corpus requirements. Moreno Lara studied metaphorical expressions from newspaper articles about politics. In consequence, we had to modify and adapt her classification for our corpus of legal metaphors. Three main cognitive groups can be identified in the work of Moreno Lara (2008, p. 108-109), as already explained above: the GREAT CHAIN OF BEING metaphors, Image schema metaphors and the generic metaphor ACTIONS ARE ACTIONS, EVENTS AND STATES metaphors. Each of them encompasses a number of linguistic expressions such as the ones selected for the present cognitive analysis. This is the proportion of linguistic metaphors per group, bearing in mind the total number (1,440 items):

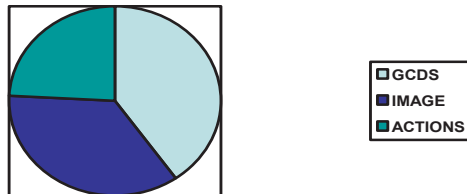


Figure 14-1. Linguistic metaphors per group

Before distributing the metaphors into groups and categories, a necessary preliminary step was to identify the keywords contained in the metaphorical expressions. These keywords would subsequently lead to an underlying cognitive concept and hence to a category within the classification (Vegara, 2013, p. 290-291). Some examples of identified keywords from our corpus are offered below; these keywords are understood to be used in a metaphorical sense, different from the common meaning of the word:

Table 14-3. Keywords used in metaphorical sense

FABRIC, HILT, STONE
“[...]the basis on which the whole American fabric ³ has been erected” (Marbury v. Madison, 5 U.S. 137 [1803])
“This power, largely unchecked by the Legislative and Judicial branches, has been pressed to the very hilt since the advent of the nuclear missile age” (New York Times Co. v. The U.S., 403 U.S. 713, [1971])
“An initial agency interpretation is not instantly carved in stone” (Chevron U.S.A., Inc. v. Natural Resources Defense Council, Inc., 467 U.S. 837 [1984])
FLOW
“Without the protections flowing from adequate warnings and the rights of counsel, all the careful safeguards erected around the giving of testimony, whether by an accused or any other witness, would become [...]” (Miranda v. Arizona, 384 U.S. 436 [1966])
“[...] flow of ideas and opinions on matters of public interest and concern” (Hustler Magazine v. Falwell, 485 U.S. 46 [1988])

In the next section we will focus on three metaphors chosen from the abovementioned corpus which we find particularly interesting for their power of representation from a legal and conceptual viewpoint. We will describe some linguistic aspects of these metaphors as well as their most salient cognitive features. We believe that these metaphors exemplify the fact that very often within the legal field metaphors are not mere ornaments or instruments for persuasion; they are not one-time conceptual tools either, since: “[t]his is the power of metaphor—combine all those notions [...] into a concrete visual image that reflects cultural values without losing what is essential” (Dickerson, 1996, p. 368).

³ Bold is ours.

The U. S. Supreme Court and its metaphors: An analysis

We will carry out a brief qualitative analysis of three relevant examples of legal metaphorical expressions extracted from opinions issued by the United States Supreme Court, as described previously. This study is derived from a wider work (Vegara, 2013) where all the metaphors found were classified according to a cognitive-oriented approach (Moreno Lara, 2008). It shall be noted that we took Moreno Lara's classification as a starting point and we adapted it to the demands of our corpus. As previously explained, our taxonomy follows a number of mental patterns. The categories into which it is divided are of a cognitive nature and they conceive legal ideas, processes, participants, etc. as body parts, people or plants, amongst others, (in the case of the GREAT CHAIN OF BEING); war, violent acts or illnesses (ACTIONS ARE ACTIONS, EVENTS AND STATES); and as movement, positions in space or containers (Image schema) (Vegara, 2013, p. 296).

The “wall of separation between church and state” metaphor

This metaphor was attributed to President Thomas Jefferson, who allegedly used it when describing the First Amendment religion clause. After the President had used this metaphor the United States Supreme Court started to quote it in its opinions, especially Judges Warren E. Berger and William Rehnquist (Oseid, 2010, p. 140). This made it popular within the legal profession and in other fields, where people and organisms began to quote it. The metaphor reads as follows: “[...] the State's use of the Regents' prayer in its public school system breaches the constitutional **wall**⁴ of separation between Church and State”.

Within our classification this expression would be located within the group labelled (1) GREAT CHAIN OF BEING (GCOB). The name of the group comes, as said above, from the fact that it makes reference to all beings of nature from people to objects, including animals, plants and the environment. If we focus on the keyword, “wall”, we will clearly understand why the metaphor is placed within the following subcategories: (1. 3) HOUSE/BUILDING METAPHOR → (1. 3. 1) Metaphors related to the concept of building (AN ABSTRACT ENTITY IS A PHYSICAL STRUCTURE). Although the image presented by the metaphor may at first sight suggest an outdoor location, the keyword itself implies a physical structure or a part of one, which may be out/indoors. In this case

⁴ Bold is ours.

the “wall” helps us imagine a physical object, a real, tangible separation preventing the Church and the State from “touching” and interacting. Other metaphors within this category are: “In light of these **well-settled** principles [...]”; “The **foundations** of *Bowers* have sustained serious erosion from [...]”; “Mr. Justice Story, as early as 1816, **laid down** the cardinal rule, [...]”; “And the difficulty which meets us **at the threshold** of this part of the inquiry is [...]. ”; “[...]the basis on which the whole American **fabric** has been **erected**”. These examples would follow a similar rationale, which would place them within the mentioned category (1. 3. 1) in the GREAT CHAIN OF BEING (Vegara, 2013, p. 414). They describe physical things or processes, parts of buildings and/or of structures, but in fact they refer to abstract concepts.

The “penumbra” metaphor

The “penumbra” metaphor can be found several times in our corpus and, regarding our classification, it also belongs to the conceptual group described above (GCOB). Again this is one of the examples found in our corpus of U. S. Supreme Court opinions: “In other words, the First Amendment has a **penumbra** where privacy is protected from governmental intrusion” (Vegara, 2013, p. 416). As we explained above, the GCOB tends to conceptualize legal aspects as plants, objects and natural phenomena, and a penumbra can be defined as “the partial shadow surrounding a perfect shadow [as in an eclipse]”, as recorded by the Merriam-Webster’s New Encyclopedic Dictionary.

According to the Black’s Law Dictionary, as a legal concept the penumbra is “a surrounding area or periphery of uncertain extent” (2004, p. 3593). Studies on this concept suggest that this expression first appeared from the hand of Justice Oliver W. Holmes in 1873 (Henly, 1987, p. 84), who apparently started to use it in the sense just mentioned above, indicating that a penumbra is “[...] a gray area where logic and principle falter” (1987, p. 84). However, Holmes employed this metaphor in different occasions with manifold meanings (1987, p. 87).

As noted earlier in this paper the impact of U. S. Supreme Court expressions on American society may be partially due to many other professionals and institutions repeating them. In this case, we can say that the “penumbra” metaphor was certainly first used by Justice Oliver Wendell Holmes, but later it was widely employed by other Judges such as Benjamin Cardozo (Henly, 1987, p. 88) or William Orville Douglas (1987, p. 83).

The present metaphor is thus classified: GCOB; (1. 2) METAPHORS FROM NATURE → (1. 2. 4) LEGAL PROCESSES AND RELATIONSHIPS ARE PHYSICAL PROCESSES OR RELATIONSHIPS. This category (1. 2. 4) encompasses all those expressions referring to natural aspects or processes and to the environment. Other examples within this same category are the following: “[...] it seems unlikely that a **deluge** of such litigation will ever engulf the Presidency”; “[...] **flow** of ideas and opinions on matters of public interest and concern”; “to thrive in a hardy **climate**, [...]” (Vegara, 2013, p. 412). The mentioned instances extracted from our corpus use images from nature, which we all can understand or remember, in order to make legal processes and facts clearer. These metaphors provide us with a vivid mental picture, so to speak. Also in many cases we may even say that they can be more useful and powerful than a long linguistic description.

The “alarm of repression” metaphor

The “alarm of repression” metaphor may be defined as one of the most attractive examples in our study: “The dissenting Justices **sound the alarm of repression** [...]” (Vegara, 2013, p. 610). Despite that fact that it does not appear many times in our corpus, its expressive force caught our attention, as well as the cognitive mechanisms behind its linguistic form. This metaphor appeared in the opinion *Miller v. California*, 413 U. S. 15 (1973), which contained a debate about the First Amendment (which is included in the Bill of Rights and abridges the freedom of speech, amongst other things) and about whether this amendment included obscenity. The issue of what could be considered obscene was also discussed in the mentioned opinion.

This metaphor seems to hold a special attire. We may even describe it as beautifully intricate. Once again it belongs to the GCOB group and more specifically to: (1. 4) OBJECT METAPHORS → (1. 4. 2) ARGUING OR TAKING A LEGAL STEP IS MANIPULATING AN OBJECT. We deem it a remarkable metaphor which would deserve a category of its own. The problem here is the impossibility of having a classification with a category including only one or two items. This is the reason why this example is in the same category as: “The Court has thus far reserved most **stringent** judicial scrutiny [...]”; “[...] scholarship **casts some doubt** on the sweeping nature of the statement by Chief Justice Burger”; “An initial agency interpretation is not instantly **carved in stone**”; “[...] too short to permit the lower courts to **iron out** significant differences [...]” (Vegara, 2013, p. 417). All these expressions

conceptualize abstract concepts or actions as something physical, presenting them as objects which can be touched, moved or even damaged and making legal notions and, above all processes, easier to comprehend.

This kind of analysis compels us to wonder why these Justices resort to this type of metaphorical expressions. Do they have an unconscious preference for plant or object metaphors, for instance? Is this preference culture-bound? A study comparing the metaphors used by legal experts belonging to different legal systems may yield very interesting results at this respect. It would allow us to understand the cognitive reasons and preferences behind legal language and also to ascertain which certain cognitive patterns are common to some cultures and which are exclusive of a particular culture.

Conclusions

The present work aimed, amongst other things, at highlighting the importance of metaphors within legal language as cognitive devices and, more specifically, as functional conceptual tools. Another goal of this scrutiny was to stress the power of metaphors in describing and conceptualizing sophisticated legal concepts and notions within the United States Supreme Court opinions. Metaphors show great creativeness in explaining parts of American legal reality, and may in turn prove useful for a better comprehension of the mentioned reality and culture. Additionally in the present paper we have aimed at describing the cognitive mechanisms underlying the US Supreme Court texts, since this may be helpful in order to ascertain the meaning of some legal metaphors and hence of some complex concepts related to American law and culture. Finally, as a possible future research, further analysis of the way American Judges express their thoughts and the kind of metaphors they favour (as well as the possible cognitive reasons behind this) may be of great help for translators trying to comprehend and convey the intricate terms and notions within the American legal and judicial system. Also, a work comparing legal metaphors across systems and cultures may be of great interest since it would possibly reveal shared conceptual metaphors and cultural values.

References

- Balteiro, I. and Campos, M. A. (2010). A Comparative Study of Latinisms in Court Opinions in the United States and Spain. *International Journal of Speech, Language and the Law*, 17(1), 95-118.

- Beltrán, M. and González, J. (2006). *Las sentencias básicas del Tribunal Supremo de los EE. UU de América: selección, traducción y estudio introductorio*. Madrid: BOE: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Black, M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Black's Law Dictionary* (2004). St. Paul (Minnesota): West Group.
- Blocher, J. (2008). Institutions in the marketplace of ideas. *Duke Law Journal*, 57(4), 821-889.
- Campos, M. A. (2011). El lenguaje de los derechos humanos en inglés: aspectos generales y contrastivos. In Alonso, I., Baigorri, J. and Campbell, H. (Eds.), *Language, Law and Translation* (pp. 99-115). Granada: Comares.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dickerson, D. (1996). 'Freedom of expression' and Cultural Meaning: An Analysis of Metaphors in Selected Supreme Court Texts. *Journal of Communications Law and Policy*, 1(4), 367-395.
- Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Hartman, G., Mersky, R and Tate, C. (2004). *Landmark Supreme Court Cases. The Most Influential Decisions of the Supreme Court of the United States*. New York: Facts On File, Inc.
- Henly, B. (1987). Penumbra: Roots of Legal Metaphor. *Hastings Constitutional Law Quarterly*, 15(81), 81-100.
- Hopper, P. J. and Traugott, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987a). The Death of Dead metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2(2), pp. 143-147.
- . (1987b). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- . (1987c). Image Metaphors. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2(3), 219-222.
- . (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980a). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980b). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208.

- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980c). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. and Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- López, I. (2009). La animalización del retrato femenino en el Libro del Buen Amor. *Lemir*, 13(1), 53-84.
- Merriam-Webster's New Encyclopedic Dictionary*. Cologne: Könnemann (1994).
- Miller, R. L. and Jentz, G. A. (2008). *Business Law Today: The Essentials*. Australia/Canada/Mexico/Singapore/Spain/United Kingdom/United States: Thomson Advantage Books.
- Moreno Lara, M. A. (2004). *La metáfora conceptual y el lenguaje político periodístico: configuración, interacciones y niveles de descripción*. Ph. D Dissertation. La Rioja (Spain): University of La Rioja.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oseid, J. A. (2010). The Power of Metaphor: Thomas Jefferson's "Wall of Separation Between Church and State". *Journal of the Association of Legal Writing Directors*, 7(2), 123-153.
- Pragglejazz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Séroussi, R. (1998). *Introducción al Derecho inglés y norteamericano*. Barcelona: Ariel.
- Thornburg, E. (1995). Metaphors Matter: How Images of Battle, Sport and Sex Shape the Adversary System. *Wisconsin Women's Law Journal*, 10(2), 225-281.
- Vegara, L. (2013). *Las metáforas en los textos jurídicos y su traducción al castellano: las resoluciones del Tribunal Supremo de los EEUU*. Ph. D Dissertation. Alicante: University of Alicante (Unpublished).

CHAPTER FIFTEEN

DO YOU CONSIDER THE SOUND OF THIS FORENAME FUNNY? A CONTRASTIVE SPANISH VS. ENGLISH STUDY

INMACULADA DE JESÚS ARBOLEDA GUIRAO

Introduction

The beginning of the creation points at names (Tsirópulos, 1987). Everyone has a name (Liu, 2001). As claimed by Albaigès (1996: 100, our own translation), “the name [will be] the word the child will hear most often in his/her life”. In addition, the very first thing children write is their name and the people they love’s name. Porzig (1964) holds the view that the impression a sound conveys does not only depend on the sound itself but also the listener’s perception. A connotation, also referred to as hypertone by Ullmann (1978), is the meaning a word may evoke in people, that is, emotional and subjective assessment (Taylor 1990). Names tell us about the attitudes behind a given opinion or preference. As stated by Withycombe (1971), names are a reflection of religious beliefs, memories, fashion, family traditions, etc. Morgan, O’Neill and Harré (1979, p. 10) claim that names are not just “a label (...) but rich in content and [have] many kinds of association”. Nonetheless, they have been in need of research for many years (Valentine, Brennen and Brédart, 1996). Psycholinguistics and cognitive linguistics both deal with the connection between language and the mind (Kress, 1979). According to Watson (1925), speech is thought. Some experimental data have revealed that language is connected to the mind. For instance, Ullmann (1955) finds out that the ratio of verbs and adjectives is statistically correlated with the emotional stability of a person. Language is a means of communication and, as such, its evolution needs to be understood within a social context

(Beckner, Blythe, Bybee, Christiansen, Croft, Ellis, Holland, Larsen-Freeman and Schoenemann 2009). In agreement with Bloomfield (1933), Ortega y Gasset (1964) emphasises the sociological side of the word: “words are words only when said by someone (...) It is evident that the reality *word* cannot be separated from who says it, to whom it is addressed and the situation in which it occurs” (p. 39, our own translation).

On the other hand, as Mompeán-Guillamón (2011) suggests, the discussion on the linguistic sign, and whether it is arbitrary or non-arbitrary, has been a topic of great controversy for many centuries. The concept of relating sound to meaning can be traced back to ancient Greek philosophy. Plato, in the dialogue of Cratylus, claims that names are given by nature since they have their own proper and permanent essence. In contrast, Socrates argues that they are conventional. Within modern linguistics Saussure (1949) considers language as a series of conventions which are necessary. Alarcos-Llorach (1966) highlights the arbitrary relationship between the sound of a word and its meaning. This is the traditional view (Christiansen and Kirby, 2003). Sound symbolism, a phonetic alternative hypothesis to the traditional view, defends the idea that phonemes, content-free, convey meaning in certain contexts. As defined by Taylor (1976, p. 308), phonetic symbolism is when a sound “intrinsically suggests or expresses (...) for natural reasons” (Taylor, 1990, p. 210). As a matter of fact, Stenzel (1934, as cited in Hörmann, 1967, p. 293, our own translation) claims that “in the sound of the word the meaning already exists”. Sound symbolism is a controversial and confusing term. A symbol is “a sign without either similarity or contiguity, but with only a conventional link between its signifier and its denotata” (Sebeok, 1994, p. 33). The study of sound symbolism was *neglected* by linguists for a long time (Hinton, Nichols and Ohala, 2003). Although some remarkable discoveries (De Klerk and Bosch, 1997) have recently aroused the interest from researchers in the study of sound symbolism in forenames, it has not been sufficiently backed up by empirical data. In Redmonds’ own words (2004, p. viii), it is an “undeservedly neglected subject”.

Research questions

The present study examines the connotations in terms of fun evoked by the sound of two couples of counterpart forenames in Spanish and English: Crispin and Crispin as well as Cornelia and Cornelia, respectively. In particular, a research question was addressed:

-To which extent does sound symbolism interrelate with other psycholinguistic and social factors?

A complementary or holistic design (a mixed methods research), which implies adopting a research design enriched by including aspects from both the quantitative or neopositivist and the qualitative or interpretative methodological approaches, suits the nature of the problem in our research. As stated by Harden and Thomas (2005, p. 257), “much research in the ‘real world’ does not fit into neat categorisations of ‘qualitative’ and ‘quantitative’.

Methodology

The informants were 425 males and females whose ages were over 25 and lived in the metropolitan districts of Murcia, Spain (219 participants) and Leeds, United Kingdom (206 participants).

The requirements for a non-student to be chosen as a participant were as follows:

- Age: over 25.
- Usual place of residence: the metropolitan district of Murcia or Leeds (either the capital city or the districts in Murcia/ towns belonging to Leeds).

To ensure as much homogeneity as possible, the sample consisted of a similar percentage of participants in terms of gender (although with a higher percentage of females), age and place of residence. Only the number of participants aged between 41 and 60 years old was slightly larger.

A questionnaire with two versions (Spanish and English), designed by the own researcher, was used as a data source. The reason for a double version was that the target audience was not alike. There were differences in forenames as well as dissimilar original languages for questionnaire writing. The questionnaire, with the two versions, was semi-structured in that it combined a closed-ended and an opened-ended question. The questionnaire was aimed to examine funny connotations in forenames proposed to adults aged 25-40, 41-60 and 61-80+ living in the metropolitan districts of Leeds and Murcia.

The study was conducted for a period of one year, from February 2010 to February 2011. A non-probability sampling strategy, in particular, quota sample (Corbetta, 2003; Dörnyei, 2007) was used to select participants, that is, by freely selecting the subjects, the researcher met the quotas she

had already prescribed on the basis of relevant parameters (whose distribution was calculated beforehand) from the point of view of the research (Corbetta, 2003; Dönyei, 2007). After informing orally about the study, the interviewer asked directly, *vis à vis*, to the interviewee. The semi-structured questionnaire served as a guide for this face-to-face interview. The interviewer registered the information in the interview guide. The participation was voluntary from an intentional random selection. The locations shared in both countries were streets and markets. This made willingness to participate easier. In Spain, during the first year of data collection, oral authorisation was given for interviews to be conducted in supermarkets, shops and department stores. There were three interviewers: the author of the present study and two other people instructed *ad hoc* so as to keep as much homogeneity as possible in the data collection procedure. In England, authorisation was orally granted in university shops but a written permission request was necessary in the case of supermarkets and department stores but, after being presented, no answer (neither positive nor negative) was received. In the case of England there was only one interviewer: the author of this paper.

Data analysis

The data were analysed by means of the statistical SPSS version 19.0.0 for Windows (SPSS, Inc., an IBM Company 1989, 2010). Univariate analysis techniques (percentage counts and techniques of graphical nature -bar and pie charts) were used. Moreover a purely qualitative analysis was done in the case of the verbal information provided by those participants willing to add spontaneous comments to the requested answers to the questionnaire. These qualitative data allowed us to enrich the results from the quantitative analyses.

Results discussion

According to Figures 15-1, 15-2, 15-3 and 15-4, respondents from the metropolitan district of Murcia tend to find more fun in names than those in Leeds and around. In Murcia and districts the ratio of informants finding fun is very similar in both names, Cornelia and Crispín, in particular, around 60%. In contrast, in the municipal district of Leeds Cornelia elicits more negative answers than Crispin in terms of funny connotations. As a matter of fact, while more than three quarters of participants do not consider Cornelia to be funny, a bit over 63% do not think Crispin evokes any fun.

Apart from underlining the fact that it is “an unusual name” (e.g. participant 206 in Spain and participant 26 in England), one of the associations triggered by Cornelia in more cases is “it reminds me of Roman Emperors; it is a very classical and distinguished name” in the metropolitan districts of both Murcia and Leeds. It is interesting to find that most of the participants commenting on this are people with a university education and, in particular, some of them being teachers of History in secondary school or university (e.g. participant 19 in Spain and participant 31 in Britain). Obviously, when these associations spark off, the name is not seen as funny. Actually, Hanks, Hardcastle and Hodges (2006) corroborate Cornelia is “the Latin feminine form of the Old Roman Family Name Cornelius. It was brought in the 2nd century BC by the mother of the revolutionary reformers Tiberius and Gaius Sempronius Gracchus” (p. 64). Other associations, exclusive of the municipal district of Leeds, are “Cornelia reminds me of vampires” (participant 28), maybe in relation to the writer Cornelia Amiri, the author of several books about vampires: *Dance of the Vampires* and *Vampire Highland Fling*, “it is funny in that it reminds me of cornea” (participant 16), “I don’t find it funny; it reminds me of having a painful corn in your foot” (participant 32) or the frequent “it reminds me of the cereal, corn; that’s funny” (e.g. participant 162). Another association comes from a teacher –thus, a cultivated person: “it reminds me of a Dutch girl” (participant 88), which is interesting in that this name “was probably brought in by Dutch immigrants” (Hanks, Hardcastle and Hodges, 2006, p. 64). What is more, Withycombe (1977) stated that Cornelius has classical apart from biblical connotations. It was brought in the sixteenth century by sectaries who had taken refuge in the Netherlands. In Flanders it has a very long history, maybe having English roots. The link with England was due to the enduring trade links with the Continent. The name was also used in feminine as Cornelius Prole, a Dutchman, gave his daughter the name Cornelia in 1654. There is no doubt, though, that the fact that it was found in the Bible made it be chosen by some parents as well.

In Murcia and around, the associations are different: “me recuerda a cuerno y a cornudo/a”, this statement being accompanied by a smile (consequently, the respondent finds the name funny) and usually coming from males (e.g. participant 34). In fact, “Cornelius (...) [is] possibly a derivative of Latin cornu ‘horn’” (Hanks, Hardcastle and Hodges, 2006, p. 64). It should be borne in mind that, statistically speaking, women suffer from infidelity on the part of men more than the other way round (Woods, 2012). Also, as stated by Cárdenas (2012), the issue of infidelity causes laughter and jokes. Men brag about their infidelities, which suggests a

male-chauvinistic society, so it makes sense that a smile or laughter accompanies their reactions towards a name similar to the word “cuerno” or “cornudo”.

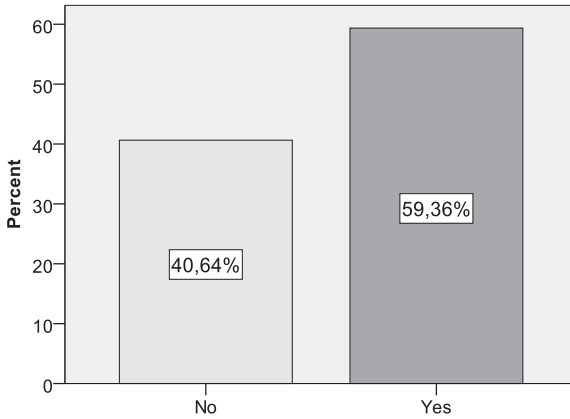


Figure 15-1. Funny connotations of the Spanish forename Cornelia amongst informants in the metropolitan district of Murcia

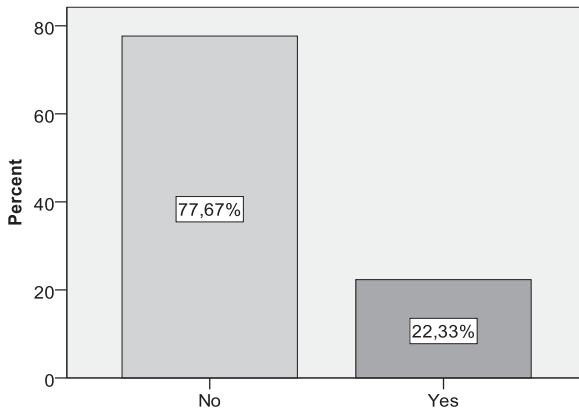


Figure 15-2. Funny connotations of the English forename Crispin amongst informants in the metropolitan district of Leeds

According to Figures 15-3 and 15-4, more respondents from the metropolitan district of Murcia find fun in the sound of the name Crispín if compared to those in Leeds and around regarding the name Crispín. In Murcia and districts the ratio of informants finding fun in Crispín is almost 61%. In contrast, in the municipal district of Leeds, almost the same percentage of participants, in particular over 63% do not think Crispín evokes any fun.

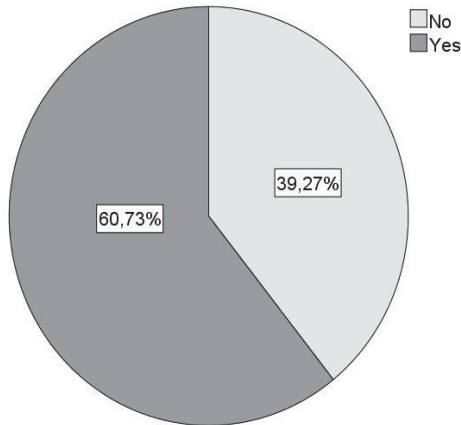


Figure 15-3. Funny connotations of the Spanish forename Crispín amongst informants in the metropolitan district of Murcia

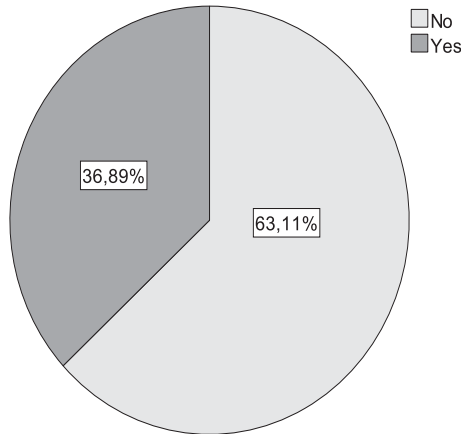


Figure15-4. Funny connotations of the English forename Crispin amongst informants in the metropolitan district of Leeds

In Leeds and around a great majority of the informants reflect on the fact that “Crispin is a posh old English name” (e.g. participant 16), some of them finding it funny or not. It seems that, rather than giving an opinion of the name in terms of its sound, as they are requested, they are judging on the basis of social factors. Actually, one of the most revealing remarks comes from an old working-class woman: “I cannot say anything about Crispin; this name does not belong to my social class. It is not in my world” (e.g. participant 199). It can be observed from this statement that, especially among old people but even in young generations (our study reveals that many young people say that Crispin is associated to the upper class) social class prejudices exist and names are a token. Another less remarkable comment but equally interesting is that a young man whose name is Christopher and he is known as Chris (participant 8) rejects fun in the name Crispin because both Christopher and Crispin may have the shortening /krɪs/. It would seem that a person does not attach fun to his/her own name or a name which is familiar.

In the metropolitan district of Murcia the associations of Crispín are more varied. Many of the informants who find the name funny make remarks such as “se parece a las palabras *crispillo* o *crispado*” (“it resembles the words *crackers* and *twitched*”) and “su asociación con el cómic español *El Capitán Trueno*” (“its association with the Spanish comic *Captain Thunder*”) (e.g. participant 197). Participant 68 says: “de cachondeo le decimos a un amigo D. Crispín el Amargao” (“for a lark we call a friend Mr. Crispin The Bitter”). In the former comment, *crispillo* is a

special salty biscuit made of paprika, typical of certain towns in Murcia. The second remark makes reference to a character in the comic. The latter comment shows confusion in the title of the comedy, which, in fact, is “D. Quintín el Amargao”, the sound of Quintín and Crispín being very similar. One informant, a secondary school teacher of Spanish, highlights the fact that “el nombre es gracioso en sí mismo” (“the name in itself is funny”) (participant 219). It appears that he is suggesting that sound symbolism can be perceived in this word. Maybe he is aware of this phenomenon, as a scholar of the Spanish language. The point is that all the associations – with comics, comedies, etc. - may derive from the intrinsic fun of the word. A similar case is that of the pet form Bertín, for example: the –in ending together with the reinforcing accent. Actually, the case of Bertín Osborne in Spain is revealing in that this celebrity chooses a paradoxical name which plays with the sense of tininess and playfulness (he is a flirt) in the addition of the /in/ suffix, this being at odds with his tallness and manhood. It looks like a strategy to attract the audience’s attention.

In connection with these connotations of tininess and lack of seriousness, it is important to note the observation made by two of the Spanish informants: “es un nombre de perro” (“it is a dog’s name”) (e.g. participant 188). The association between Crispín and a dog may be linked to the idea of tininess (although, of course, not all dogs are small, but those which tend to have names in concordance with their size and the degree of deepness of their barks, e.g. Cuchi vs. Beethoven. In any case, if we take into account that the role of dogs has changed and now they are pets rather than labour partners, as they were in past years (Albaigès 1995), the affection developed between the owner and the dog results in names evoking this kind of feeling, hence /i/ being a usual vowel. Moreover, as maintained by Albaigès (1995), for a dog to find it easier to identify its name, this should be short and have an easy pronunciation and Crispín meets these requirements (although this rule is not always followed by owners). In addition, as aforementioned, the name under discussion, Crispín, sounds funny for many respondents and people may prefer more serious names for human beings, who are higher on the Great Chain of Being. Another curious remark is uttered by a Spanish respondent (participant 163), who states “es un nombre de ecuatoriano” (“it is an Ecuadoran’s name”). Again, this may strengthen ideas of tininess, affection, etc. given that Ecuadorans are often short and very affectionate. In any case, as an Ecuadoran participant points out “Tengo amigos llamados Crispín y les tengo respeto; su nombre no me causa risa” (“I have friends whose name is Crispín and I feel respect for them; their name does not make me laugh”). After all, the name Crispín may be more often

found in Ecuador than in Spain where, according to several informants, “no es muy común” (“it is not very common”) (e.g. participant 88). Crispín is not funny either for a Spanish respondent (participant 158) who is very familiar with the name because “es el patrón de la ciudad de Elche, en Alicante, y la festividad incluye una romería” (“it is the patron of the city of Elche, in Alicante, and the festivity includes a pilgrimage”). She does not see Crispín from the same perspective as a person who is not used to the name, an idea shared by participant 8 in the case of the English Crispin (see above).

Conclusions

Results reveal that respondents from the metropolitan district of Murcia tend to find more fun in names than those in Leeds and around. In Murcia and districts the ratio of informants finding fun is very similar in both names, Cornelia and Crispín, in particular, around 60%. In contrast, in the municipal district of Leeds Cornelia elicits more negative answers in terms of funny connotations than Crispin.

Cornelia is “an unusual, classical and distinguished name” in the metropolitan districts of both Murcia and Leeds. It is related to Roman Emperors. Other associations in the metropolitan district of Leeds are cornea (in the eye), vampires, corn (the cereal) and Dutch immigrants, the latter in the case of a cultivated participant. However, in Spain there are other associations, especially funny for men: “me recuerda a cuerno y a cornudo/a (it reminds me of horn and cuckolded)”, which brings about the idea of infidelity, boasting on the part of men and a male-chauvinistic society. A higher rate of respondents from the municipal district of Murcia find fun in the sound of the name Crispín if compared to those in Leeds and around regarding the name Crispin. Actually, whereas funny associations (with other words -even cultural, beings or characters from comedies or comics) are made reference to in Spain, possibly in connection with the sound symbolism of the name itself, as suggested by one participant, in England Crispin is mainly attached social class connotations. There is only one point in common between the two metropolitan districts and this forename: when the name is familiar, participants do not consider it to be funny.

For further research it would be advisable to cover a larger number of forenames both in Spanish and English. In addition, the study of likes/dislikes and preferences over forenames is suggested.

References

- Alarcos-Llorach, E. (1966). *La poesía de Blas de Otero*. Salamanca, Spain: Anaya.
- Albaigès, J. M. (1995). *Enciclopedia de los nombres propios. El origen y significado de todos los nombres: sus diminutivos, sus derivados, sus anécdotas*. Barcelona, Spain: Planeta.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., Holland, J., Larsen-Freeman, D. and Schoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59(1), 1-26.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Cárdenas, S. (2012). Cómo enfrentar el dolor del adulterio. *Esperanza para la Familia*. Retrieved October 14, 2012 from <http://www.esperanzaparalafamilia.com/Rev/Articulos/MSWs/MSW0293.doc>.
- Christiansen, M. H. and Kirby, S. (2003). Language evolution: Consensus and controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(7), 300-307.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. London, UK: Sage.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hanks, P., Hardcastle, K. and Hodges, F. (2006). *Oxford dictionary of first names*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harden, A. and Thomas, J. (2005). Methodological issues in combining diverse study types in systematic reviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 257-71.
- Hinton, L., Nichols, J and Ohala, J. J. (2003). *Sound symbolism*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Hörmann, H. (1967). *Psicología del lenguaje (A. López Blanco, Trans.)*. Madrid, Spain: Gredos.
- De Klerk, V. A. and Bosch, B. (1997). The sound patterns of English nicknames. *Language Sciences*, 19(4), 289-301.
- Kress, G. R. (1979). The social values of speech and writing. In R. Fowler, B. Hodge, G. Kress and T. Trew (Eds.), *Language and control* (pp. 46-62). London, UK, Routledge and Kegan Paul.
- Liu, Y. Z (2001). *Names –The mirror of society*. Paper presented at the Annual Massachusetts State Colleges Graduate Research Symposium, Fitchburg, MA.

- Mompeán-Guillamón, P. (2011). *Asociaciones sinestésicas entre sonidos y colores en participantes no sinescetas* (Unpublished doctoral dissertation). University of Murcia, Spain.
- Morgan, J., O'Neill, C. and Harré, R. (1979). *Nicknames: Their origins and social consequences*. London, UK, Routledge and Keagan Paul.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Obras completas*. Madrid, Spain: Revista de Occidente.
- Porzig, W. (1964). *El mundo maravilloso del lenguaje. Problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna* [A. Moralejo, Trans.]. Madrid, Spain, Gredos.
- Redmonds, G. (2004). *Christian names in local and family history*. Toronto, Canada: Dundurn.
- Saussure, F. (1949). *Cours de linguistique générale*. Paris, France: Payot.
- Sebeok, T. (1994) *An introduction to semiotics*. London, UK: Pinter Publishers.
- SPSS, Inc., an IBM Company (1989-2010). *IBM SPSS Statistics Version 19.0.0*. Chicago, IL: SPSS, Inc.,an IBM Company.
- Taylor, I. (1976). *Introduction to psycholinguistics*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- . (1990). *Psycholinguistics. Learning and using language*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Tsirópulos, K. E. (1984). *El signo de puntuación. Sobre antroponimia* [V. Fernández-González, Trans.]. Barcelona, Spain, Ediciones Kyklades.
- Ullmann, S. (1955). Psychologie et stylistique. *Journal de Psychologie*, 46(2), 133-156.
- . (1978). *Significado y estilo* [J. García-Puente, Trans.]. Madrid, Spain: Aguilar.
- Valentine, T. R., Brennen, T. and Brédart, S. (1996). *The cognitive psychology of proper names: On the importance of being Ernest*. London, UK, Routledge.
- Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. New York, NY: People's Institute.
- Withycombe, E.G. (1977). *The Oxford dictionary of English Christian names*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Woods, F. (2012, June 3). ¿Es Verdad que los Hombres son más Infieles que las Mujeres? BBC Mundo. Retrieved October 18, 2012 from http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/06/120602_cultura_infideli dad_mujeres_hombres_encuestas_jrg.shtml.

Appendix 1

SPANISH

-¿Encuentras gracioso el nombre de Crispín? Añade los comentarios que quieras.

-¿Encuentras gracioso el nombre de Cornelia? Añade los comentarios que quieras.

ENGLISH

-Do you find the name Crispin funny? Add any comments you want to.

-Do you find the name Cornelia funny? Add any comments you want to.

CHAPTER SIXTEEN

METHODOLOGICAL ISSUES IN INTERLANGUAGE PRAGMATICS: SOME FOOD FOR THOUGHT¹

VICENTE BELTRÁN–PALANQUES

Introduction

Several researchers have drawn their attention to the field of interlanguage pragmatics (ILP) in order to explore how this particular discipline is learnt and taught in both second language (SL) and foreign language (FL) contexts (e.g. Alcón and Martínez–Flor, 2008; Martínez–Flor, 2012; Ishihara and Cohen, 2010; Martínez–Flor and Usó–Juan, 2010; Schauer, 2009; Trosborg, 2010; Beltrán–Palanques, 2012; Economidou–Kogetsidis and Woodfield, 2012; Martínez–Flor and Beltrán–Palanques, forthcoming). Another aspect which has been explored, albeit to a lesser extent, is the different research approaches that can be taken to explore pragmatic competence. One of the major focus of this research has been that of examining the appropriateness of the research methodologies that are employed in the field of ILP to conduct pragmatic research (e.g. Kasper and Dahl, 1991; Kasper, 2000; Kasper and Roever, 2005; Félix–Brasdefer, 2010; Roever, 2010, 2011, 2013; Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011; Beltrán–Palanques, 2013, forthcoming; Martínez–Flor, 2013). This chapter aims to review existing research methodologies, particularly those of role–plays and discourse completion tests/tasks (DCTs), and to discuss

¹ The research conducted in this article is part of the Education and Innovation research project: Proyecto de Innovación Educativa Universitat Jaume I 2779/13 Parámetros de aproximación a la evaluación de las destrezas orales en lengua inglesa: tipología, diseño de tests y criterios de validación.

the advantages of using verbal reports in combination with the aforementioned research methodologies. In this chapter, it is argued for the use of both interactive research methodologies in order to allow participants to freely interact and elaborate different turns in order to achieve communicative purposes (Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011; Beltrán–Palanques, 2013; Martínez–Flor, 2013) and verbal reports in combination with role–plays and DCTs (Félix–Brasdefer, 2010). Finally, some conclusions about the topic which is presented and future directions for future research are suggested.

Research methodologies in interlanguage pragmatics

In the field of ILP different research methodologies can be employed to obtain speech act data. Kasper and Roever (2005) indicate that research methodologies can be classified as follows: (1) observational data of spoken interaction involving authentic discourse; elicited conversation and role–plays; (2) questionnaires encapsulating written DCTs and multiple choice questionnaires; (3) rating scales; (4) oral and narrative forms of self–report; (5) diaries; and (6) verbal reports. Among the different methods, the most commonly employed are those of written DCTs and role–plays (Kasper and Roever, 2005; Roever, 2010; Félix–Brasdefer, 2010; Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011). Verbal reports, albeit less frequently employed than the aforementioned methodologies, also appear to be used in combination with spoken and written research methodologies (Félix–Brasdefer, 2010; Beltrán–Palanques, 2013 for a review). In what follows, a theoretical review on three main types of research methodologies, specifically those role–plays, DCTs and verbal reports, is presented.

Oral and written research methodologies

Role–plays

Role–plays are widely used to obtain speech act data in the field of ILP, especially in FL contexts where obtaining authentic discourse appears to be rather complex. The role–play methodology may be seen as “a social or human activity in which participants *take on* and *act out* specified *roles*, often within a predefined social framework or situational blueprint (a *scenario*)” (Crookall and Saunders, 1989, p. 15–16, their emphasis). In this particular type of research methodology, participants are encouraged to take part in specific scenarios, perform them and say what they would

say in such concrete situations and circumstances (Crookall and Saunders 1989; Roever, 2010). Moreover, role-plays may contain contextual information related to the context in which the simulated social encounter might occur as well as to the relationship of the participants.

According to Kasper and Dahl (1991), two main types of role-plays depending on the level of interaction can be distinguished, namely those of *closed* or *monologic* and *open* or *interactive*. Closed role-plays involve the response of one participant to a particular situation without having the response of another interlocutor, whereas open role-plays provide participants with opportunities for interacting and elaborating different turns. Thus, differently to closed role-plays, open role-plays can involve as many turns and discourse phases as necessary since interlocutors can interact until the communicative purpose is achieved. This is in fact one of the main advantages of this specific type of research methodology since participants can freely interact and reach communicative purposes. Therefore, it seems that there is a clear advantage of open role-plays over closed role-plays as participants can communicate somehow freely and researchers can gather further features of spoken production due to its interactive nature.

However, it remains uncertain whether by means of role-plays an accurate representation of authentic language use in real contexts could be provided (Kasper, 2000). It is suggested that data derived from role-plays might somehow differ from that found in natural contexts (Kasper, 2000; Golato 2003). Roever (2010) also indicates that natural data differs from role-plays data in the sense that role-plays are simulated scenarios and participants are aware of that fact. Then, participants might not necessarily produce the same utterances that they would in a real social interaction where their interaction may have an impact on real life (Roever, 2010). In other words, when performing a role-play, participants act out a given role in a simulated context rather than in a natural setting, and consequently it is not clear whether the discourse created might reflect appropriately the linguistic behaviour that might be at work in natural encounters. In line with this, Félix-Brasdefer (2007) indicates that, although natural data can provide a more appropriate representation of language use than role-plays, the data gathered by means of role-plays could also serve to obtain information concerning spoken discourse. Despite the fact that role-plays might present some drawbacks, they are extensively employed in the field of ILP since researchers can obtain rich and valuable data that provide “an approximation to spoken discourse” (Félix-Brasdefer, 2007, p. 177). As a matter of fact, it is suggested that the outcomes obtained by means of open role-play might provide naturalistic data, thereby representing features of

authentic discourse (Beltrán–Palanques, 2013; Martínez–Flor, 2013). Furthermore, role–plays allow researchers to control the different contextual variables which can affect speech act behaviour (Kasper, 2000; Roever, 2010; Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011). Finally, it is important to note that role–plays can be designed taking into account the target group in which they will be administrated and adapt the scenarios properly so as to obtain the required data.

Discourse completion tests/tasks

DCTs are widely employed as a research methodology to obtain simulated written speech act data. Traditionally, this particular production questionnaire involves a description of a given situation (i.e. a prompt) in which an empty space is intentionally left in order to be completed by a participant (Kasper and Roever, 2005; Roever, 2010). DCTs provide participants with contextual information which might help them to understand the situation and produce their utterances.

Different types of DCTs can be identified depending on the structure and organisation of the questionnaires. Kasper (2000) distinguishes four main types, namely (1) *the classic DCT*; (2) *the dialogue construction DCT*; (3) *the open item verbal response only*; and (4) *the open time free response*. The classic DCT involves a first turn of the dialogue and a missing gap, that is, it contains a rejoinder (Johnston, Kasper, and Steven, 1998). The second type is that of dialogue construction. It does not include the response of a hearer and the gap may or may not be initiated by an interlocutor. The third type, open item verbal response only, involves a written verbal response, and in the fourth type, participants can provide verbal and non–verbal responses or even opt out. Moreover, further developed DCTs can be found on the literature. Billmyer and Varghese (2000) propose the content–enrich DCT prompts as they might “elicit more robust external modification and elaboration than do the archetypal content–poor prompts which most DCTs studies to date have used” (p. 543). In addition to the aforementioned DCTs, Barron (2003) uses the *free discourse completion tasks*, also known as the *dialogue production tasks* in pragmatic variation (Schneider, 2008) in which two participants elaborate a dialogue. A different version of the traditional DCT with rejoinder is developed by Cohen and Shively (2002), more specifically, the *multiple–rejoinder DCT* in which participants provide different responses over a dialogue. Furthermore, research methodologies including not only contextualised information but also visual aids have been developed, for example, Rose’s (2000) cartoon oral production tasks (COPTs), which

contain visual context for the given situations. Also, Martínez–Flor and Usó–Juan (2011) argue for the use of DCTs which incorporate not only contextual information and enhanced photos, but also opportunities for interaction since participants complete the task in pairs. Additionally, multimedia DCTs have also been designed, for example, the *computer–assisted interactive DCTs* developed by Kuha (1997) and the so–called *multimedia elicitation task*, which is a computer–based system, developed by Schauer (2004).

DCTs allow researchers to obtain a large amount of data in a short period of time (Roever, 2010). Nevertheless, the fact that DCTs can be administered in a short period of time does not necessarily imply that their use is not complex (Kasper and Roever, 2005). DCTs, however, are not without criticism. Rose (1994) highlights the artificiality of those tests and Sasaki (1998) indicates that DCTs can be seen as a pen and paper instrument which resembles a test which is responded in the written mode. Then, despite the fact that the aim is that of capturing what they would say orally in authentic interactions, participants seem to be affected by the nature of the mode in which they are asked to produce their utterances. Consequently their production, as indicated by Golato (2003), might not always provide an accurate depiction of what they would really say in an authentic oral interaction. Another aspect which might be questioned is the lack of interaction since, in most cases, DCTs only allow participants to take one turn. Hence, it might be somehow complex to ascertain whether this particular type of research methodology can properly capture the interactive nature of authentic discourse. Nonetheless, in order to overcome this problem, researchers can elaborate tests which promote interaction between participants (see Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011 for a review), that is to say, designing tests in which two participants interact in the written mode (Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011; Beltrán–Palanques, 2013; Martínez–Flor, 2013). Albeit some limitations can be identified, DCTs are widely used in the field of ILP in order to gather speech act data since, as pointed out by Kasper and Rose (2002), they show the different forms and strategies that participants employ when confronting a given situation. In line with this, O’Keeffe, Clancy, and Adolphs state that (2011, p. 23, their emphasis) “without this methodology, it would have been difficult if not impossible to conduct such research because some speech acts are very difficult to *obtain* in any other way”.

Designing role–plays and discourse completion tests/tasks

In designing both oral and written production tests, several methodological decisions have to be taken. For reasons of space, in this chapter, only a brief discussion of some of the major aspects that should be taken into consideration is presented.

As previously described, there are different types of role–plays and DCTs which might vary, amongst other aspects, according to the level of interaction. Closed role–plays and traditional DCTs do not provide participants with opportunities to interact and reach communicative purposes as in the case of interactive research methodologies. Hence, in order to examine conversational interaction features and organisation and sequencing of discourse, interactive research methodologies, both in the spoken and written mode, should be employed (Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011). In this regard, some recent empirical studies have shown the value of using interactive research methodologies such as open role–plays and interactive written DCTs (Beltrán–Palanques, 2013; Martínez–Flor, 2013). Specifically, the authors examined the use of interactive research methodologies so as to see whether the response length, amount of speech act production, and speech act use were consistent across open role–plays and interactive written DCTs. Results from those studies revealed that by means of interactive research instruments, it was possible to find comparable data since no statistical differences were found. This fact also implied that conversational interaction features and organisation and sequencing of discourse could be further investigated across the two research methodologies. Therefore, the distinguishing feature of the studies mentioned is that in both cases the written DCTs employed allowed participants to freely interact as in the case of open role–plays, therefore providing participants with opportunities to elaborate different turns to reach communicative purposes. Furthermore, this particular type of interactive research methodologies allow researchers to examine not only one particular speech act but also all the different speech acts that might be performed when interacting.

In addition to this, researchers might also take into account the contextual variables that can influence participants' speech act performance, namely those of social status, social distance, and degree of imposition or severity of offense (Brown and Levinson, 1987). As a matter of fact, research has indicated that it is necessary to pay attention to all those contextual variables which can affect speech act production (Kasper, 2000; Roever, 2010; Martínez–Flor and Usó–Juan, 2011). Therefore, when designing research methodologies, all those contextual variables should be taken into consideration so as to provide the context of the situation and

establish the relationship between the interlocutors of the simulated scenario. The combinations of the social variables could be done by assigning different levels of power (i.e. high, equal and low), social distance (i.e. high, equal and low) and degree of imposition or severity of offense (i.e. high and low). It is important to arrange different roles so that researchers can observe how sociopragmatic features may influence the pragmalinguistic realisations that are employed in the social interaction. Moreover, it is important to incorporate certain amount of contextual information in order to help participants better understand the actual roles that they are expected to perform, the relationship between interlocutors, and of course, the context of the situation. Another aspect which can affect outcomes is the degree of familiarity with the roles assigned. As indicated by Golato (2003), in some cases, participants might not be familiar with the simulated situations because they have never outperformed similar spoken interactions in real conversations. In order to avoid such problems, Trosborg (1995) suggests that researchers should elaborate scenarios which can represent situations that participants can be familiar with. Likewise, it seems also significant to design tests taking into consideration the participants' sociocultural context and the setting in which the study is conducted (Beltrán-Palanques, 2013).

Verbal reports as a research methodology

Verbal reports

Verbal reports have been widely employed in the field of cognitive psychology so as to obtain information about cognitive processes (Ericsson and Simon, 1993). Verbal reports involve a type of research methodology that allows researchers to have access to participants' thoughts or psychological processes when completing a given task (Ericsson and Simon, 1993; Kasper, 2000; Kasper and Roever, 2005; Mackey and Gass, 2005). This methodology is based on the *information processing theory of memory*, which indicates that information is stored in a set of memories that might possess different capacities (Ericsson and Simon, 1993). There are two main types of memory, namely those of *short-term memory* or *primary* (STM) and *long-term memory* or *secondary* (LTM) (Ericsson and Simon, 1993). According to Ericsson and Simon (1993: 11), "information recently acquired (attended to or heeded) by the central processor is kept in STM, and is directly accessible for further processing (e.g. producing verbal reports), whereas information from LTM must first be retrieved (transferred to STM) before it can be reported".

Following Félix–Brasdefer (2010), two major categories of verbal reports can be identified. They can be classified according to how they are generated, that is, concurrently (i.e. an on–line action) or retrospectively (i.e. after the completion of a given task). These particular tools have been employed in the field of ILP in order to assess learners’ perception of speech act performance, explore pragmatic and sociocultural knowledge, and validate research instruments (see Félix–Brasdefer, 2010 for a review). In this regard, Cohen (2004, p. 321) points out that by means of verbal protocols “we may learn what the respondents actually perceived about each situation (e.g. what they perceived about the relative role status of the interlocutors) and how their perceptions influenced their responses”. Yet, this type of research methodology might present some limitations. According to Kasper and Roever (2005, p. 329), the major disadvantage of concurrent verbal protocols is that they “may produce reactivity, that is, they may interfere with doing the task”. This problem, however, might not occur with retrospective verbal reports. Nevertheless, other limitations can be identified. As a matter of fact, it has been pointed out that it is complex for participants to reveal accurately their experiences due to memory limitations (Kasper, 2000; Kasper and Roever, 2005). In an attempt to overcome this problem, retrospective verbal reports can be conducted immediately after the completion of each situation (Félix–Brasdefer, 2008a, 2008b; Beltrán–Palanques, 2013, forthcoming). Nonetheless, despite the fact that some limitations can be identified, with reports researchers can obtain information which is not always possibly collected by means of other research methodologies (Félix–Brasdefer, 2010).

Verbal reports in interlanguage pragmatics

Verbal reports have been employed in the field of ILP in combination with other research methodologies, particularly those of role–plays and written DCTs (Robinson, 1992; Cohen and Olshtain, 1993; Widjaja, 1997; Félix–Brasdefer, 2008a, 2008b; Hassall, 2008; Woodfield, 2008, 2010, 2012; Beltrán–Palanques, 2013; forthcoming). One of the first studies in which verbal reports were used in combination with written DCTs was conducted by Robinson (1992). The author combined concurrent (single–subject think–aloud) and retrospective verbal reports (i.e. interviews). The data obtained by means of verbal reports provided specific information about planning process of refusal semantic formulae, evaluation of different utterances, pragmatic and linguistic difficulties, and knowledge sources. Another pioneering study was carried out by Cohen and Olshtain (1993). In this case, the authors, combining video role–plays and

retrospective verbal reports, investigated the different processes that were involved when producing various speech acts (i.e. apologies, complaints and requests), paying attention to how non-native speakers, who did not share their first language (L1), assess, plan and execute them. The retrospective verbal report data showed that participants did not pay much attention to grammar and vocabulary when planning the production of utterances; that sometimes different languages were employed when planning and executing the speech acts; and little emphasis was given to grammar and pronunciation. Widjaja (1997) conducted a study combining videotaped role-plays and retrospective interviews in order to investigate how Taiwanese female used refusals. The focus of the study was that of examining refusal pragmalinguistic choice and realisation and the factors that could affect the participants' responses in three equal-status scenarios. Data derived from the retrospective reports seemed to reveal that the L1 pragmatic knowledge affected the responses provided and that participants did not have sufficient sociopragmatic knowledge concerning the level of directness and indirectness in the target language.

The role of retrospective verbal reports in combination with role-plays has also been widely examined by Félix-Brasdefer (2008a, 2008b). Specifically, the study conducted by Félix-Brasdefer (2008a) explored the cognitive processes and perceptions of learners of Spanish when providing refusals to invitations from an interlocutor of equal and higher status. Results indicated that by means of retrospective verbal reports, the researcher obtained information about participants' cognitive processes, particularly concerning the following aspects: attention to politeness, discourse, grammar and vocabulary during both the planning and the execution of the refusal strategy; information as regards participants' selection of language of thought; and the perception of the insistence after the refusal performance. Félix-Brasdefer's (2008b) study focused on the perceptions of refusal realisations of twenty Mexicans living in Mexico and twenty Americans living in the United States. In this study, retrospective interviews were administered shortly after the completion of the role-plays. The researcher played back the recordings of the corresponding role-plays to the participants during the verbal report sessions. The purpose of the retrospective interviews was to explore participants' sociocultural knowledge and their perception of directness and indirectness of the addressee's insistence on the refusal realisation. The data gathered with the retrospective verbal reports revealed insights into participants' meta-pragmatic politeness concerning social perception of refusals. In a similar vein, Hassall (2008) carried out a study combining retrospective verbal reports and role-plays in which requests and

complaints were under investigation. The focus of this particular study was to examine pragmatic knowledge as regards requests and complaints in Australian undergraduate learners of Indonesian. The retrospective verbal reports revealed a great number of thoughts concerning the planning and the execution of the speech acts including verbal planning, pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge, and conversational management and emotion/affect. Furthermore, verbal reports were instrumental in revealing participants' sociopragmatic knowledge.

Focusing on the validity of written DCTs tasks, Woodfield (2008) conducted a study in which she combined paired concurrent verbal reports in the form of think-aloud protocols and retrospective verbal reports to provide insights concerning issues of validity noticed during the reconstruction of requests in eighteen written DCTs. Woodfield (2010) explored the role of concurrent and retrospective verbal reports in combination with written DCTs. The data obtained from the concurrent verbal reports revealed that the social context of the discourse situation had affected the pragmalinguistic and sociopragmatic choices. Moreover, concerning language-related episodes, concurrent verbal reports showed the participants' negotiation of lexical and grammatical elements when planning the request strategies. The author argued that the use of concurrent verbal reports provided further insights regarding participants' pragmatic knowledge and cognitive processes when planning the execution of the written requests. Regarding retrospective reports, the author reported that they offered information about participants' language of thought and the difficulties that they had with the research methodology employed.

More recently, Woodfield (2012) investigated pragmatic variation in learners' pragmatic perception. In this study, as in Woodfield (2008, 2010), the selected speech act was that of requests. Findings indicated that retrospective verbal reports served to reveal how the participants focused on their sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge when they had to plan different requests (i.e. status-equal and status-unequal) in academic contexts. Beltrán-Palanques (2013) conducted a study employing retrospective verbal reports in combination with both open role-plays and interactive written DCTs. In this study, the speech act under investigation was that of apologies and a total of 23 female undergraduate students of a Spanish university participated. Similarly to Félix-Brasdefer (2008b), the retrospective verbal probes were administered shortly after the completion of the open role-plays and interactive DCTs so as to avoid memory problems. In this case, participants had access to their oral and written data so that they could recall their production. Results revealed that

retrospective verbal reports appeared to be instrumental since the author could obtain information concerning participants' pragmatic production. In a similar vein, Beltrán-Palanques (forthcoming) carried out a pilot study using retrospective verbal reports in combination with role-plays and DCTs purposefully design to explore the speech act of apologies. The major focus of this study was that of testing the aforementioned research methodologies and employ retrospective verbal reports so as to obtain further data. As a matter of fact, retrospective verbal reports appeared to be instrumental in order to gather participants' data concerning not only pragmatic performance, but also deficiencies of the research methodologies as well as participants' feedback for improvement.

Final remarks and research agenda

In this chapter, a theoretical revision of existing research methodologies in the field of ILP has been provided. In so doing, special attention has been paid to three different research methodologies, namely role-plays, DCTs and verbal reports. Each research methodology has been described pointing out its strengths and weaknesses and its relevance within the field of ILP so as to gather data. As previously explained, the nature of each methodology and the level of interaction that they might present can somehow affect participants' level of interaction and consequently the outcomes of the empirical study. In this chapter, we argue for the design of interactive research methodologies since this specific structure allows participants to interact freely when completing cognitive tasks and to achieve communicative purposes. Additionally, we also advocate the use of verbal reports in combination with other research methodologies, such as role-plays and DCTs, since researchers can have access to participants' cognitive processes when performing them. It is, however, worth pointing out that special care should be taken when using them as they are complex to conduct, and therefore a lot of time should be devoted to performing and analysing them properly. Nonetheless, by means of verbal reports researchers can gain information concerning speech act performance which might serve not only to explore the cognitive process undertaken by participants but also to examine the deficiencies that the research methodologies might present, as for example in pilot studies, in providing participants with feedback on performance, diagnosing participants' pragmatic knowledge, and elaborating appropriate instructional approaches which might suit better the process of pragmatic competence development in the instructed setting. To conclude, it is important to highlight that, if possible, researchers should not only employ

interactive research methodologies, provided that the purpose is that of examining speech act sequences from a discursive perspective, but also verbal reports, either retrospectively or concurrently, so as to obtain further information concerning participants' speech act production.

References

- Alcón, E. and Martínez–Flor, A. (Eds.) (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Beltrán–Palanques, V. (2012). Integrating the speech act of refusals in the instructed setting. *BABEL a. f. i. a. l.*, 21(1), 85–100.
- (2013). *Exploring research methods in interlanguage pragmatics. A study based on apologies*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- (forthcoming). Testing and piloting research methodologies in interlanguage pragmatics: Voices from test–takers.
- Billmyer, K., and Varghese, M. (2000). Investigating instrument–based pragmatic variability: Effects of enhancing discourse completion tests. *Applied Linguistics*, 21(4), 517–552.
- Brown, P., and Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (ed.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56–311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., and Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2004). Assessing speech acts in a second language. In D. Boxer and A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 302–327). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D., and Shively, R. L. (2002). Measuring speech acts with multiple rejoinder DCTs. *Language Testing Update*, 32(1), 39–42.
- Cohen, A. D., and Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27(1), 33–56.
- Crookall, D., and Saunders, D. (1989). Towards an integration of communication and simulation. In D. Crookall and D. Saunders (Eds.), *Communication and simulation: From two fields to one theme* (pp. 3–26). Clevedon: Multilingual Matters.

- Ericsson, K. A., and Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Economidou–Kogetsidis, M. and Woodfield, H. (Eds.) (2012). *Interlanguage request modification*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Félix–Brasdefer, C. J. (2007). Natural speech vs. elicited data: A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. *Spanish in Context*, 4(2), 159–185.
- Félix–Brasdefer, J. C. (2008a). Perception of refusals to invitations: Exploring the minds of foreign language learners. *Language Awareness*, 17(3), 195–211.
- (2008b). *Politeness in Mexico and the United States: A Contrastive study of the realization and perception of refusals*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- (2010). Data collection methods in speech act performance. In A. Martínez–Flor and E. Usó–Juan (Eds.), *Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41–56). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recording naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90–121.
- Hassall, T. (2008). Pragmatic performance: What are learners thinking? In E. Alcón and A. Martínez–Flor (Eds), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 72–93). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ishihara, N., and Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Johnston, B., Kasper, G., and Steven, R. (1998). Effect of rejoinders in production questionnaires. *Applied Linguistics*, 19(2), 157–182.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. In H. Spencer–Oatey (Ed), *Culturally speaking. Managing rapport through talk across cultures* (pp. 316–369). London: Continuum.
- Kasper, G., and Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215–247.
- Kasper, G. and Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317–334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kasper, G., and Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing, Ltd.

- Kuha, M. (1997). The computer-assisted interactive DCT: A study in pragmatics research methodology. In L. F. Bouton (Ed), *Pragmatics and language learning* (pp. 99–121). Urbana, IL: University of Urbana–Champaign.
- Mackey, A., and Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Martínez–Flor, A. (2012). Examining EFL learners’ long term instructional effects when mitigating requests. In M. Economidou–Kogetsidis and H. Woodfield (Eds.) *Interlanguage request modification* (pp. 243–274). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- . (2013). Learners’ production of refusals: Interactive written DCT versus oral role–play. In P. Salazar and O. Martí (Eds.), *Refusals in instructional contexts and beyond* (pp. 175–211). Amsterdam: Rodopi.
- Martínez–Flor, A. and Usó–Juan, E. (2010). *Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Martínez–Flor, A., and Usó–Juan, E. (2011). Research methodologies in pragmatics: Eliciting refusals to requests. *Elia*, 11(1), 47–87.
- Martínez–Flor, A., and Beltrán–Palanques, V. (forthcoming). Teaching refusal strategies in the foreign language classroom: a focus on inductive–deductive treatments.
- O’Keeffe, A., Clancy, B., and Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. London, United Kingdom: Routledge.
- Robinson, M. A. (1992). Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. In G. Kasper (ed.), *Pragmatics of Japanese as a native and target language* (pp. 27–82). [Second Language Teaching and Curriculum Center Technical report #3]. Honolulu, HI: University of Hawai’i.
- Roever, C. (2010). Research Pragmatics. In B. Paltridge and Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 240–255). London: Continuum International Publishing Group.
- . (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463–481.
- . (2013). Technology and tests of L2 pragmatics. In Taguchi, N. and Sykes, J. M. (Eds.), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching* (pp. 215–233). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rose, K. (1994). On the validity of DCTs in non–western contexts. *Applied Linguistics*, 15(1), 1–14.

- . (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), 27–67.
- Sasaki, M. (1998). Investigating ELF students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 457–484.
- Schauer, G. (2004). May you speak louder maybe? Interlanguage pragmatic development in requests. In S. H. Foster-Cohen, M. Sharwood Smith, A. Sorace and M. Ota (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (pp. 253–273). Amsterdam: John Benjamins.
- . (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London, United Kingdom: Continuum.
- Schneider, K. (2008). Small talk in England, Ireland, and the USA. In K. Schneider and A. Barron (Eds.), *Variational pragmatics: A focus on regional varieties in pluricentric languages* (pp. 97–139). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- . (2010). *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Widjaja, C. (1997). A study of date refusal: Taiwanese females vs. American females. *University of Hawai'i working papers in ESL*, 15(2), 1–43.
- Woodfield, H. (2008). Problematising discourse completion task: Voices from verbal report. *Evaluation and Research Education*, 21(1), 43–69.
- . (2010). What lies beneath?: Verbal report in interlanguage requests in English. *Multilingua*, 29(1), 1–27.
- . (2012). Pragmatic variation in learner perception: the role of retrospective verbal report in L2 speech act research. In J. C. Félix-Brasdefer and D. Koike (Eds.), *Pragmatic variation in first and second language contexts. Methodological issues* (pp. 209–238). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

PART II

LITERATURE

SECTION E

SPANISH LITERATURE

CHAPTER SEVENTEEN

EL CUERPO DE GUARDIA: UNA LOA QUE REFLEXIONA SOBRE SU PROPIA REPRESENTACIÓN

ISMAEL LÓPEZ MARTÍN

Introducción: El teatro cortesano en Nápoles

Desde los primeros años del siglo XVII se asientan en la ciudad de Nápoles las primeras compañías de cómicos españoles, las cuales tendrán una relación muy estrecha con el Teatro dei Fiorentini, un espacio perteneciente al teatro público que destacará durante décadas por sus sobresalientes éxito e innovación.

El teatro cortesano napolitano se caracterizaba por la propaganda y la alabanza de los virreyes y de los propios reyes en unos momentos en los que el Imperio español ya no vivía sus dorados tiempos anteriores. Así, en numerosas ocasiones se utilizaba el Palacio Real y su “Gran Sala” (Filippis, 1942, p. 7), espacio clave en las relaciones sociopolíticas del virreinato, como la sede más grandilocuente y perfecta del teatro cortesano de la ciudad, como sucedió en el caso de la representación de la loa *El cuerpo de guardia* para la reina doña Mariana de Austria o, antes, en 1630 (Hernando Sánchez, 2003, 1, p. 608), para entretener a la infanta María Ana de Austria.

Los Ocios de los estudios: Versos y discursos filológicos

Luis Enríquez de Fonseca (1683) publicó sus *Ocios de los estudios. Versos y discursos filológicos* como una obra miscelánea en la que se incluye la loa *El cuerpo de guardia*, situada entre las páginas 139 y 160.

Es un libro dedicado al virrey de Nápoles e impreso en esa ciudad por Salvador Castaldi.

La descripción bibliográfica de la portada del volumen es la siguiente: OCIOS DE LOS ESTVDIOS/VERSOS I DISCVRSOS PHILOLOGICOS/*Dedicados/AL EXCELLENTISS. SEÑOR/DON FERNANDO/IOACHIN FAXARDO REQVESENS/IZ V Ñ I C A/De el Confejo de Estado de fu Magestad, /Virrey Lugarteniente, i Capitan General de el Reino de Napoles, andc. /*[Armas de dicho virrey]/POR D. LVIS ENRIQVEZ, DE FONSECA/Cathedratico de Prima de Medicina en la Infigne/Real Vniverfidad de Napoles. /En Napoles por Salvador Castaldi Reg. Impreffor 1683, /*Con licencia de los Superiores.*

Se trata de un volumen en formato cuarto de trescientas nueve páginas divididas en cuatro grupos ([16]+162+64+67 páginas), cuyos textos se distribuyen en:

[1]: Portada de los “OCIOS DE LOS ESTVDIOS VERSOS I DISCVRSOS PHILOLOGICOS”.

[2]: Blanca.

[3-5]: Dedicatoria “AL EXCELLENTISS. SEÑOR EL SEÑOR D. FERNANDO IOACHIN FAXARDO REQVESENS, Y ZVNICA”, vi marqués de los Vélez y virrey de Nápoles.

[6-7]: Prólogo “AL QVE LEIERE. S. y F. ”.

[8]: Anatema “PRO CARMINIBVS D. D. ALOYSII HENRIQVEZ AD BACCVVM”, de don Aulsius I. C.

[9]: Soneto “AL SEÑOR D. LVIS ENRIQVEZ En occafion de imprimir fus Poesías”, de don José Fermín de la Ripalda.

[10]: Soneto “*En alabanza del Autor*”, de don Antonio de la Cueva.

[11]: Soneto “Al mismo afumpto de un Amigo del Auctor”.

[12]: Soneto italiano “S’ammira il doppio Vanto della Getra del SIG. D. LVIGGI ENRIQVEZ Nel Poetar Toscano e Latino”, de don Francisco Palavicino.

[13]: Aprobación del jesuita Ambrosio Ortiz.

[14-16]: Aprobación de Marcos Rama.

1: Soneto sacro “*A la limpia pura Concepcion de N. S. en el Arco triumphal, que la Ciudad de Cadiz confagrò en festividad de sus defagrabios*”.

2: Epitafio histórico “En el Tumulo del Rey D. Phelipe IV. el Grande, Nueftró Señor”.

3: Soneto “*En el Sermon, que el Rever. P. M. F. Saluador Escallon Carmelitano dijo, e imprimiò en las honrras del Marques de Castelforte el*

Señor D. Sebastian Lopez Hierro de Castro Cavallero del Orden de Calatrava del Consejo de su Magestad, y Prefidente de la R. Camara de la Summaria de Napoles”.

4: Soneto heroico “Imitando à Marcial lib. i. Epig. 84”.

5-9: Cinco canciones “*En la muerte del Señor D. Sebastian Cortizos Cauallero de el Orden de Calatrava de el Consejo de su Magestad en el Real de Hazienda*”. La última canción forma un acróstico con las primeras letras: “DON SEBASTIAN CORTIZOS”.

10: Soneto moral.

11: Soneto amoroso.

12: Octava siciliana “*Enviando un retrato à B. D.*”, de don Simón de Rau y Requesens, e “*Imitada en Español*”.

13: Soneto amoroso “*Boluiendole à una Doma [sic] un poco de barro, que diò por favor*”.

14: Madrigal “A la beldad, y dureza de vna D”.

15-20: Carta de recomendación de Blasio Cusano de la silva *La primavera en el cielo, en el aire, en mar y tierra*.

[21-30]: Silva “LA PRIMAVERA En el Cielo, en el Aire, en Mar, y Tierra”, de Luis Enríquez de Fonseca.

[31-32]: Romance heroico “A LA ARMADA DE FRANCIA”.

33-38: Censura de José de Ledesma.

39-50: “ORACION Prefidiendo en la Academia, de Napoles fiendo Virrey el Excellentifs. Sig. Conde de Peñaranda”.

51-57: Romance heroico “*En la publicacion de las fiestas de Toros, y Cañas, con quela Ciudad de Malaga celebrò la salud de la peste de el Año 1650*”.

58: Soneto heroico dedicado “*Al Excellentifs. Señor Marques de Astorga, y de Velada Virrey, y Capitan General de el Reyno de Napoles*”.

59-64: Tercetos “*A Don Antònio de la Vega desejofo de faber, y escribir en respuesta de una carta en versos, que contenian algunos puntos de Astronomia, y concluia pidiendo consejo para elegir estado*”.

65-73: “REAL ORACION ACADEMICA Para cumplimiento de Años del Serenijs. Principe de las Españas D. PHELIPE PROSPERO”.

73: Décima, dedicada a la “EXCELENTISS. SEÑORA LA SEÑORA DVQVESSA DE FERIA Enviando à Su Excellençia vnas horas”.

74: Décima dedicada “*Al Señor Don Sebastian Cortizos Cauallero del Orden de Calatraua del Consejo de su Magestad, en el Real de hazienda*”.

75-77: Redondillas.

78-82: Romance sacro heroico “*Proemio à la Festiuidad literaria, que al recibimiento de su General hicieron los Luceses Clerigos Regulares*”.

intitulados de la Madre de Dios en Napoles, y en fu Conuento de Sancta Maria in porticu".

82-84: Romance "*A una Señora Niña, que por la gracia, y viueza de fu hermafura no pudo fer retratada de grandes Pintores*".

85-87: Romance lírico "*A una hermafura cruel, y preciada de imposible*".

87-88: Romance "*En las furias Celosas de una Dama*".

89-91: Romance.

91-101: "*A un Amigo Respondiendo para defengaño de un Cauallero Sordo*".

101-108: "*Que los nombres propios, y muchos de dignidad no fe deuen traducir*".

108-128: "*De el credito, que se debe à las artes de pronosticar los fueffos de los hombres*". Censura aparecida "*En la dedicatoria del libro de la Metoposcopia, que de orden de el Excellentifs. Señor D. Pedro de Aragon Virrey Capitan General del Reino de Napoles, fe escribio, y ofrecio à fu Excellenza*".

128-138: "OFICIAL DE SECRETARIA Al Señor Don Sebastian Cortiços Cavallero del habito de Calatrava del Consejo de Su Magestad en el de hazienda Sala de Gobierno. Y enviado à la embajada de la Serenissima Republica di Genova".

139-160: Loa "EL CVERPO DE GVARDIA", de Luis Enríquez de Fonseca.

161: Redondilla y décima dedicadas "*Al Señor Don Manuel Garcia Bustamante Secretario de Guerra por el Excelletifs. Señor Marques de los Velez, Virrey, Capitan General del Reino de Napoles. Con un memorial para fu Excell. pidiendo la libertad de un forzado, que estaba en Galeras, por un delito disculpable; en ocasion de Pasqua de Navidad*".

162: Décima dedicada "*Al mismo Señor D. Manuel Garcia Bustamante, pidiendo le acomodase à un hermano de su criado en una Sacristia de fu provisión*". Al final de esta composición reza "EL FIN".

1-64: Comedia "EL ANIBAL DE ESPAÑA VIRIATO", de Luis Enríquez de Fonseca. Está incompleta: la primera jornada aparece entre las páginas 1 y 53 y, parte de la segunda, entre la 54 y la 64. Al término se lee "IL FINE".

1-67: "VERSOS CONSEGVIDOS DE D. MARCIAL BENETA SVA GVTMAN", de Luis Enríquez de Fonseca. Hay varios romances, décimas, sonetos y composiciones dramáticas, siendo estas últimas el baile de *El amor y la fortuna* (pp. 38-42), un baile sin título (pp. 42-49), una "LOA

que fe reprefento en la Comedia intitulada TODO ES DVDAR. En las bodas de el Excell. Señor MARQVES DE EL CARPIO Con la Excell. Señora DONA THERESA ENRIQVEZ Hija de el Señor Almirante” (pp. 50-62) y un “VAILE De Perogrulladas todo cantado” (pp. 62-67). Concluye el conjunto con un “FIN”.

Son muy variadas las composiciones que se insertan en *Ocios de los estudios. Versos y discursos filológicos*, las cuales pueden clasificarse en poesías, piezas dramáticas y discursos, siendo este el orden decreciente de la frecuencia cuantitativa de su aparición. Tras unos preliminares con hojas sin numerar (que son los del propio volumen) se sitúan los tres grupos de paginación antedichos: en el primero de ellos se sitúa la mayor parte de la producción lírica, los discursos y solo una pieza teatral (la loa *El cuerpo de guardia*), en el segundo únicamente la comedia incompleta *El Anibal de España, Viriato* y, en el tercero, los *Versos conseguidos de D. Marcial Beneta Sua Gutman*, con su propia variedad. El paso de un grupo de paginación a otro, previa utilización del término “fin”, supone que esta se reinicie.

Con todo, parece que el volumen de Enríquez de Fonseca es un trabajo destinado a satisfacer las aspiraciones literarias de un médico y profesor, lo cual no impidió cierta difusión, aunque, probablemente, con los límites de sus círculos de compañeros, amigos y conocidos, amén de algunos eruditos y estudiosos. Sin duda, es más conocido por su labor profesional como médico, tratadista de medicina y docente; como autor de creación no triunfó.

El autor: Luis Enríquez de Fonseca

Los orígenes familiares de este personaje son inciertos, y esta circunstancia se refleja en la bibliografía. Hernández Morejón (1850, 6, p. 154) explica que era nieto de Jorge Enríquez, un reputado médico del que se trata más adelante. La Barrera (1860, p. 134) sitúa su nacimiento en Málaga en torno a 1620 y ofrece los nombres de sus padres, siendo estos los lusos Diego González y Catalina Téllez. Por su parte, López Belinchón (2001, p. 161) presenta un estudio completo del conjunto familiar materno y explicita que sus padres fueron doña Isabel Enríquez, hija del doctor Jorge Enríquez, y el doctor Andrés de Fonseca, corregidor de Alba de Tormes. López Piñero (*s. a.*) sitúa su nacimiento en la ciudad de Sevilla. Ante la contradicción que se constata, puede hacerse una serie de consideraciones que sinteticen nuestra postura.

En primer lugar, en la entrada que La Barrera dedica a Luis Enríquez de Fonseca se hace mención a un tal Barbosa como cierto crítico que manejó información sobre el autor que nos interesa. Este no es otro que Diego Barbosa Machado, abad de la iglesia parroquial de San Adrián de Sever y miembro de la portuguesa Academia Real, quien publicó un clásico trabajo recopilatorio a mediados del siglo XVIII, la *Bibliotheca Lusitana Historica, Critica, e Cronologica*, en el que se incluyen tres personas llamadas “Luis Enríquez”. Del último de ellos (único al que se le antepone el tratamiento de “don”) se dice que nació en Málaga, que fue hijo de los portugueses Diego González y Catalina Téllez y que estudió Filosofía y Medicina en Sevilla (Barbosa Machado, 1752, III, p. 106), circunstancias que recoge La Barrera en su magna obra. Sin embargo, Schreiber (2000, III, pp. 531-556) propone, a partir de toda una serie de procesos inquisitoriales (obtenidos fundamentalmente del Archivo Diocesano de Cuenca), una genealogía distinta del escritor, como también hizo López Belinchón.

Del Luis Enríquez hijo de Diego González y Catalina Téllez afirma Barbosa (1752, III, p. 106) y, con él, La Barrera (1860, p. 134), que estudió en Sevilla, mientras que Luis Enríquez de Fonseca (1687) escribe:

De ello dudaba el prudentísimo sabio Pedro Miguel de Heredia, maestro mío, siempre recordado con honor por sus lecciones sobre la cura de la fiebre de los melones podridos examinando la dulzura. (p. 8)

El doctor Pedro Miguel de Heredia fue catedrático de prima de Medicina en la Universidad de Alcalá durante los años en los que Enríquez de Fonseca estudió allí (después fue médico de cámara del rey Felipe IV), por lo que parece que la afirmación de que se formó en la capital hispalense es dudosa.

Por otro lado, Barbosa (1752, III, p. 107) explica que una de las obras que publicó Luis Enríquez fue *Tractatus medicus de causa repetitionis febrium intermittentium*. Hernández Morejón (1850, 6, p. 54) y Chinchilla (1846, 3, p. 132), en sus entradas a Luis Enríquez (distinta, en el primer caso, a la de Luis Enríquez de Fonseca, que no aparece en la obra de Chinchilla), explicitan que escribió *De las fiebres intermitentes, sus causas, y modo de hacerse*, texto publicado en Sevilla en 1734. El título del trabajo coincide con el ofrecido por Barbosa; por otro lado, su fecha de publicación sería demasiado tardía en la vida de Enríquez de Fonseca: hacía décadas que había fallecido, en torno a 1690.

A todo esto hay que sumar los estudios genealógicos ya citados de López Belinchón (para la rama materna) y de Schreiber (para la rama

paterna), ambos opuestos a La Barrera y coincidentes entre sí a partir de la documentación archivística de procesos inquisitoriales.

La conclusión es que se trata de personas distintas: algunos datos que La Barrera, siguiendo a Barbosa, atribuye a Luis Enríquez de Fonseca, no se corresponden sino con otro Luis Enríquez. Además, es muy destacable el hecho de que La Barrera aúne los datos obtenidos de Barbosa con los que contienen los *Ocios de los estudios* de Enríquez de Fonseca, achacando desconocimiento al recopilador portugués.

Así, siguiendo a López Belinchón y a Schreiber, entendemos que el licenciado Luis Enríquez de Fonseca nació en 1613 en el municipio de San Felices de los Gallegos (Salamanca), siendo sus padres el doctor Andrés de Fonseca y doña Isabel Enríquez. Estudió Medicina en la Universidad de Alcalá, participando de la tradición familiar, pues su abuelo materno, el doctor Jorge Enríquez, fue lector de Artes en la Universidad de Salamanca, catedrático sustituto de Avicena en la Universidad de Coimbra, catedrático de práctica de Medicina en el mismo centro y médico de cámara de don Antonio Álvarez de Toledo y Beaumont, v duque de Alba de Tormes. Jorge Enríquez escribió el conocido trabajo deontológico *Retrato del perfecto médico* en 1595, donde fray Lope Félix de Vega Carpio participó con dos sonetos laudatorios: “Describe Tulio un orador discreto...” y “Traspuesta planta al castellano suelo...”.

Enríquez de Fonseca viajó por varias ciudades, entre las que cabe destacar Granada, Madrid, Sevilla, Cádiz y Málaga, donde se dedicó a los negocios. Además, fue perseguido por la Inquisición en la década de los cincuenta de la decimoséptima centuria. Contrajo matrimonio con doña Guiomar Frois de Andrada. En los años sesenta se traslada a Nápoles, donde desde 1681 fue catedrático de prima de Medicina en la universidad de esa ciudad. Terminó sus días en la capital de la Campania con la protección de miembros de destacadas familias de conversos portugueses, como don Sebastián Cortizos y don Sebastián López de Hierro y Castro, presidente de la Real Cámara de la Sumaria de Nápoles.

Escribió obras sobre economía (*Tratado y discurso sobre la moneda de el reyno de Nápoles*), medicina (*Regnantium optimo exemplari*), literarias (*Ocios de los estudios. Versos y discursos filológicos*), memoriales y relaciones de sucesos.

Las referencias al proceso de creación y su relación con la métrica y la finalidad de la obra

Una de las principales aportaciones de *El cuerpo de guardia*, de Luis Enríquez de Fonseca, es su reflexión sobre el proceso de génesis y

representación de una loa, donde unos personajes (soldados de profesión) aceptan que les toca contribuir al divertimento de la reina con este tipo de piezas de teatro breve que abrían las fiestas dramáticas barrocas; y lo tienen que hacer porque toda comedia necesita una loa, y la que iba a presenciar su majestad no la tenía, de tal manera que el cuerpo de guardia (que da nombre a esta extensa pieza de 421 versos) del Palacio Real de Nápoles, donde se representó la comedia, debía ponerse manos a la obra.

Los nuevos y temerosos actores tendrían unos “Papeles” (v. 110) que representarían “esta noche” (v. 108) ante la reina porque “no hai loa” (v. 138), y rápidamente entienden que es el cometido que deben realizar.

Los representantes toman conciencia de la situación y, en algún alarde de comicidad, Enríquez de Fonseca introduce ciertos conceptos poéticos en los soldados: “Ha de haver loa; á los verfos. /A las coplas, que me efcarba/El confonante” (vv. 152-154) o “Los acentos, que atractivos” (v. 329).

Por otro lado, también se interesan por la “mufica” (v. 184) y porque “los que hacen la comedia/A qui fe han de estar viiftiendo” (vv. 185-186). El componente musical estará muy presente en toda la obra, y los soldados-actores son muy conscientes de su importancia: “Ahora/La Mufica otra vez quiere/Que las filabas, que entona/En el oido mereçean [*sic*]/Quanto en los igenios logran” (vv. 301-305).

La toma de conciencia de su nueva labor no significa que no estén asustados ante los posibles errores, y manifiestan su nerviosismo (“Ponerfe à hablar de repente/Delante de tanta gente”; vv. 222-223) y hasta sus ganas de escurrir el bulto (“Si tienen cofa, que pueda/Suplir por loa, estaremos/De auditorio”; vv. 189-191).

Una vez que han entendido qué tienen que hacer y cuál va a ser su función, explican cuándo ha de considerarse que empieza la loa (“A lo poco, que io entiendo/Esto ià es parte de loa”; vv. 286-287) o en qué momento los actores deben salir por última vez: “que falta, /Que cadauno con eftilo/Airofo en la ceremonia, /Y en las palabras pulido/Se despida, y todos iuntos/Con dos verfos repetidos” (vv. 382-387).

Los actores son tan conscientes de su cometido que son capaces de citar ejemplos prácticos de representaciones “De fiestas de el buen retiro” (v. 393) y de recordar disquisiciones teóricas como las “Que el Caftro de acabar loas, /Lo difpone allí en fu libro” (vv. 388-389).

Puede comprobarse cómo con diferentes citas y reflexiones que se suceden a lo largo de todo *El cuerpo de guardia*, los soldados a los que se encarga representar una loa para una comedia concreta se quejan de que no están preparados para ello, muestran su inquietud y nerviosismo, aceptan el reto y se preparan, informan al público de cuándo se desarrollan algunas

partes de la loa, se preocupan por la escenografía y, además, ofrecen algún alarde teórico. Es, por tanto, un muy interesante ejemplo de la conciencia del proceso de creación de una pieza de teatro breve en el siglo XVII.

Por otro lado, se han analizado las distintas composiciones y formas poéticas que aparecen en la loa desde los puntos de vista cuantitativo (numérico y porcentual) y cualitativo (donde se establecen algunas notas sobre la relación que las estructuras organizativa y argumental de la pieza tienen con los cambios en la versificación).

El predominio del romance es realmente abrumador. Cuantitativamente, aparece entre los versos 1-200, 233-236 y 286-421, es decir, pertenecen a esta forma trescientos cuarenta versos, por tanto, el 80,76% del total de la composición.

Con mucha menor frecuencia aparecen otras estrofas, las cuales, en su conjunto, no llegan al 20% sobre el total de los versos.

Hay cuatro décimas, por tanto, cuarenta versos, del 246 al 285: el 9,50% del cómputo general.

Las redondillas se sitúan entre los versos 201 y 232, con una suma de treinta y dos versos para ocho estrofas, esto es, un 7,60% en toda la loa.

El 2,14% lo representan nueve versos situados entre el 237 y el 245. En nuestra opinión, se trata de una silva por la combinación de heptasílabos (237-240) y endecasílabos (241 y 245) que siguen rima consonante. Sin embargo, resulta extraño que entre los endecasílabos aparezcan tres octosílabos (242-244), de los que los dos primeros tienen una rima consonante distinta a las anteriores y, el tercero, la misma que los endecasílabos. Parece una silva truncada (en los versos 231 y 232 de la loa se lee “Yo apostar a que cercenan/Dos tercios de la cançion”) en la que podría haberse insertado un fragmento de otra composición o, incluso, un refrán (en el caso de los versos 242 y 243) seguido de una especie de verso de vuelta que rimaría con los endecasílabos. En cualquier caso, el esquema 7a 7b 7a 7b 11B 8c 8c 8b 11B es de la rareza que se ha explicado, y su rima (que no medida) coincide con algunas coplas mixtas utilizadas por Alfonso Álvarez de Villasandino: ababbccb (Navarro Tomás, 1991, p. 132). Dicha rima está estrechamente relacionada con la denominada “estrofa de purim” de la métrica sefardí, cuyo esquema es ababbccdd (Domínguez Caparrós, 2007, p. 175). Recuérdese el origen judeoconverso del autor y que, en los versos previos a esta composición (235 y 236) se dice “Perlas de aquel bien perdido/Siempre hallado en la memoria”. ¿Es, quizás, un guiño del escritor en el que presume de no haber olvidado sus orígenes étnicos?

Como se ha indicado, el romance es la forma estrófica con mayor recurrencia en la loa, y esto lleva a pensar en que la introducción de otros metros responde al interés del autor por destacar determinados pasajes.

Así, la aparición de las redondillas entre los versos 201 y 232 se da cuando los personajes se plantean más que en cualquier otro momento la dificultad de la empresa que les toca: representar, siendo soldados, una pieza dramática. El momento especial que avala el uso de las redondillas es una de las principales aportaciones a la originalidad de esta obra: que unos personajes ajenos al teatro reflexionen sobre su proceso de génesis y representación.

La silva de los versos 237 a 245 es esa canción que marca el inicio de lo que sería la loa interna que los personajes de la obra *El cuerpo de guardia* están componiendo; que incluso aparece marcada tipográficamente con una sangría mayor. Retomando la sugerencia de la métrica sefardí y su recuerdo por Enríquez de Fonseca, esta composición podría tener ciertos orígenes populares judeoconversos y ser muy de la estima del autor.

Las cuatro décimas de los versos 246 a 285 enmarcan, por boca de un solo personaje, el elogio que se realiza del rey Carlos II y de la regente Mariana de Austria, su madre. La dedicatoria y la *laudatio* que contextualizan ese propósito de remisión de culpas pretéritas que se explica en el capítulo correspondiente amparan su uso.

En cualquier caso, la variación estrófica se produce hacia el ecuador de la composición, tras doscientos versos en romance y antes de que otros ciento treinta y seis de la misma serie la culminen; ello, además de otros cuatro situados tras las redondillas.

En otro orden, sostenemos la idea de la confluencia de varias finalidades en *El cuerpo de guardia* y, por ello, consideramos que, en primer lugar, Luis Enríquez de Fonseca escribió sus *Ocios de los estudios. Versos y discursos filológicos* como una obra miscelánea para su propio entretenimiento literario.

Sin embargo, no pueden olvidarse los orígenes judeoconversos de este autor portugués, que incluso llegó a ser perseguido por el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición antes de que trasladara su residencia a Nápoles, y tal circunstancia ocurrió en la década de los años cincuenta del siglo XVII. Fue en el decenio siguiente, concretamente en 1669, cuando Enríquez escribió la loa que se estudia en este trabajo. En nuestra opinión, la visita de la reina regente Mariana de Austria suponía, para este personaje, una ocasión perfecta para dedicarle una pieza y elogiarla de una manera tan clara y evidente que permitiera no dudar de su persona y, por supuesto, tampoco desenterrar su turbio pasado con la Inquisición.

Así, comienza la dedicatoria del volumen “AL EXCELLENTISS. SEÑOR EL SEÑOR D. FERNANDO IOACHIN FAXARDO REQVESENS, Y ZVNICA” afirmando que “Decir lo excelsó de la grandeza de V. E. y como à sus christianas heroicas virtudes se debe la pureza de nuestra fanta fe en Africa”, en una adhesión directa a la fe católica. A la vez que defendiendo el catolicismo, también censura a los franceses, quienes lucharon contra dicho virrey de Nápoles “con los mas illicitos medios, infidiofa con los profanos, y profanando los sagrados”. Además, señala que cualquier otra circunstancia pasada personal respondía a la inocencia de los primeros años “por que mi censura siempre contra mi rigurofa deja condenado al olvido quanto fue maleza, y verdor de la Iuventud”. El final de esta dedicatoria supone una humilde despedida “como los buenos Befallos de el Rey Nuestro Señor, debemos pedir a la Divina Mageftad”.

Por otro lado, en el prólogo “AL QVE LEIERE. S. Y F.” hace una defensa de su correcta religiosidad porque sus “escritos de verso, y profa vulgar [...] han sido tan estimados que el Señor D. Iuan de Caramuel, Obispo de Campania, sujeto tan superior en todas las ciencias, y artes” las incluyó sin su permiso en algunas publicaciones. Esto es una crítica al uso de sus materiales sin autorización, pero también un acercamiento a la Iglesia a través de uno de sus prelados. Más adelante, sobre una de sus obras más conocidas, *El Anibal de España, Viriato*, explica que “ahora comunico, poco mas de una Iornada condenando lo restante fue tragedia entera”, y recuerda que tuvo que retirar la pieza, pues iba a ser representada y la encontró “mal refumida” en 1650, cuando estaba a punto de comenzar su proceso inquisitorial. ¿Acaso Enríquez de Fonseca está condenando parte de sus escritos de juventud (de un contenido judaizante para la Inquisición) por los que pudo ser perseguido y tuvo que marcharse? Lamentablemente, se ha perdido el resto de esta tragedia, y solo se conoce lo que Enríquez publicó en sus *Ocios de los estudios*.

Parece, pues, que en los dos paratextos que se han citado del volumen (dedicatoria y prólogo) aparecen determinadas referencias a la propia censura de acciones pasadas y a una defensa actual de la fe católica que nos llevan a pensar en que una de las finalidades más evidentes de todo este código de Enríquez es el acercamiento a la corona para limpiar sus culpas pasadas en relación con su origen judeoconverso.

El tercer y último propósito que se desprende de la loa *El cuerpo de guardia* es la propia reflexión sobre el proceso de creación literaria y representación dramática de teatro breve que se ha explicado con anterioridad, pues esta circunstancia no solo permitiría el entretenimiento del autor, del público asistente, de los actores o conformaría un recurso o pretexto para la construcción del argumento, sino que, además, serviría

como modelo para que los escritores noveles o de poco éxito tuvieran un espejo en el que mirarse a la hora de redactar sus loas u otras piezas de teatro breve. También a las compañías de actores podría serles útil para afrontar ciertas dificultades de representación que pudieran encontrarse.

Referencias bibliográficas

- Barbosa Machado, D. (1752). *Bibliotheca Lusitana Historica, Critica, e Cronologica*. Lisboa: Ignacio Rodrigues.
- Barrera y Leirado, C. A. de la (1860). *Catálogo bibliográfico y biográfico del teatro antiguo español, desde sus orígenes hasta mediados del siglo XVIII*. Madrid: Imprenta Rivadeneira.
- Chinchilla, A. (1846). *Anales históricos de la medicina en general y biográfico-bibliográficos de la española en particular. Historia de la medicina española*. Valencia: Imprenta de D. José Mateu Cervera.
- Domínguez Caparrós, J. (2007). *Nuevos estudios de métrica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Enríquez de Fonseca, L. (1683). *Ocios de los estudios. Versos y discursos filológicos*. Nápoles: Salvatore Castaldi.
- . (1687). *Regnantium optimo exemplari*. Nápoles: Salvatore Castaldi.
- Filippis, F. de (1942). *Il Teatro di Corte del Palazzo Reale di Napoli*. Nápoles: s. n.
- Hernández Morejón, A. (1850). *Historia bibliográfica de la medicina española*. Madrid: Celestino G. Álvarez.
- Hernando Sánchez, C. J. (2003). Teatro del honor y ceremonial de la ausencia. La corte virreinal de Nápoles en el siglo XVII. En J. Alcalá-Zamora y Queipo de Llano y E. Belenguer Cebrià (Eds.), *Calderón de la Barca y la España del Barroco* (pp. 591-674). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- López Belinchón, B. J. (2001). Conversos y nobleza o las desventuras de un corregidor. En *Sefarad*, 61(1), 137-162.
- López Piñero, J. M. (s. a.). Enríquez de Fonseca, Luis (1620-ca. 1690). Obtenido el 18 de noviembre de 2013 de <http://www.enciclonet.com/articulo/enriquez-de-fonseca-luis/>.
- Navarro Tomás, T. (1991). *Métrica española*. Barcelona: Labor.
- Schreiber, M. (2000). Cristianos nuevos de Madrid ante la Inquisición de Cuenca (1650-1670). En J. Pérez Villanueva y B. Escandell Bonet (Eds.), *Historia de la Inquisición en España y América* (pp. 531-556). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

CHAPTER EIGHTEEN

LA CARTA PRIVADA EN EL GRUPO DEL VEINTISIETE: EL CASO DE FEDERICO GARCÍA LORCA

GUADALUPE NIETO CABALLERO

Introducción

Los integrantes del Grupo del Veintisiete cultivaron con notable acierto la carta privada. Pedro Salinas, uno de sus protagonistas, reflexionó ampliamente sobre el género que nos centra y definió nuestro objeto de estudio como la “exteriorización de un estado subjetivo del momento, de un modo de sentir o pensar aislado de los demás, y comunicado a otra persona libremente, tal como se nos ocurre” (*apud* Bou, 1998, p. 40).

Siguiendo las observaciones del mismo Salinas en su “Defensa de la carta misiva y de la correspondencia epistolar”, la carta permite “un entenderse sin oírse, un quererse sin tactos, un mirarse sin presencia, en los trasuntos de la persona que llamamos, recuerdo, imagen, alma” (Salinas, 1983, p. 29). Este medio hace posible el trato en la lejanía, una lejanía entendida como una situación psicológica entre dos personas y que requiere un nuevo tratamiento: la correspondencia (*ibid.*, 48).

Conviene apuntar, además, que las cartas coadyuvan a un mejor conocimiento del quehacer literario y personal y de las relaciones de este grupo de poetas amigos, así como su vinculación con otros artistas menores que contribuyeron a la renovación de las artes en aquel momento germinal de la cultura española contemporánea. En numerosas ocasiones son testigos de una intimidad compartida en la que los corresponsales intercambian ideas y opiniones sobre lecturas y gustos comunes, proyectos particulares de trabajo, claves de interpretación de algunos textos y la crítica privada de las obras del amigo o de otros. Este género, según

Salinas, alienta la convivencia y se convierte en un espacio propicio para la relación íntima ya que las cartas son para dos: “Es la carta pura. Privada, pero no solitaria, compartida, convivida” (*apud* Bou, 1998, p. 38).

Cartas, vida y literatura

En estas misivas suelen concurrir la historia externa y la historia interna y diferentes temas y registros que van conformando el retrato de cada uno de los corresponsales. Los testimonios que las cartas acogen están ligados ineludiblemente a su tiempo y contexto y nos ofrecen una visión condicionada por la subjetividad del autor. Cada misiva se erige, de esta forma, en una especie de capítulo de una autobiografía involuntaria y espontánea.

Uno de los obstáculos a los que debe enfrentarse el estudioso en cuanto al análisis de un epistolario es el referido a los problemas de derechos y transmisión y los deseos de proteger la memoria de sus antepasados a los que se asen sus herederos. Conviene tener en cuenta, asimismo, que aún perduran los posos de la guerra civil española, los exilios y la inevitable dispersión de estos documentos. Otro escollo al que debe hacer frente el investigador es el estado físico de algunos materiales pues, en general, estas cartas no fueron redactadas con intención de perduración. Muchas de las misivas presentan una caligrafía poco cuidada y fragmentos de ardua interpretación por la ausencia de un contexto que, evidentemente, sería conocido y compartido por los corresponsales. Este hecho obliga al estudioso a confrontar textos enviados por un mismo emisor a distintos receptores.

Remitiéndonos una vez más a las reflexiones de Pedro Salinas acerca de este medio, podemos disponer una clasificación que va desde la carta privada, dirigida a sí mismo, hasta la carta “pura”, la carta propiamente dicha, que presupone al destinatario. La tercera modalidad que propone el intelectual madrileño es la “carta traicionada”, esto es, la carta privada hecha pública que ha sufrido procesos de edición y que ha sido puesta en el mercado (Salinas, 1983, p. 39). Estas, pese a su publicidad, no ven modificada su esencia ni la finalidad del autor.

La *carta traicionada* puede ser estudiada desde diferentes perspectivas, como la literaria y la artística. Todas constituyen distintos ángulos de un mismo prisma. Desde este punto de vista, conviene precisar que las cartas no suelen ofrecer algo nuevo al conocimiento de una obra hecha, pero son iluminadoras puesto que nos “revelan al hombre en su calidad de ‘pre o post escritor’”, como señala José Luis Bernal (Salinas, Diego, Guillén, 1996, p. 15). En este sentido son interesantes algunas de las misivas que

envió Federico García Lorca a algunos de sus corresponsales más cercanos como Jorge Guillén, a quien agradece el interés mostrado por su poesía y le habla sobre un proyecto aún no concluido en marzo de 1926: su *Romancero gitano*.

Estoy terminando el *Romancero Gitano*¹. Nuevos temas y viejas sugerencias. La guardia civil va y viene por toda la Andalucía. Yo quisiera poderte leer el romance erótico de la “casada infiel” o “Preciosa y el aire”. “Preciosa y el aire” es un romance gitano, que es un *mito* inventado por mí. En esta parte del romancero procuro armonizar lo *mitológico gitano* con lo puramente vulgar de los días presentes, y el resultante es extraño, pero creo que de belleza nueva. (Quiero conseguir que las imágenes que hago sobre los tipos sean *entendidas* por estos; sean visiones del mundo que viven, y de esta manera hacer el romance trabado y sólido como una piedra). [...] Quedará un libro de romances y se podrá decir que es un libro de Andalucía. ¡Eso sí! Andalucía no me vuelve la espalda... yo sé que ella no se ha acostado con ningún inglés... (García Lorca, 1997, p. 334).

En esta misma línea, la correspondencia de Pedro Salinas a Katherine Whitmore es muy sugestiva por las referencias—no abundantes, pero sí esclarecedoras—a la composición de *La voz a ti debida* puesto que adelantan o confirman algunos de los versos más importantes de esta obra. En carta del 24 de marzo de 1933, Salinas desvela a Whitmore cuánto de *nuestro* tiene el poema “Nadadora sumergida” que se había publicado recientemente en el periódico *El Sol*:

Ese poema, Katherine, tiene mucho nuestro, no sé si lo percibirás. Lo escribí en Alicante a las dos semanas de nuestro decisivo conocimiento. Representa de un modo simbólico muchas cosas. La nadadora eres tú. Yo sabía que nadabas. En todo el poema hay la idea de una mujer bella y fuerte (así te vi enseguida, ¿te acuerdas?), la nadadora. Pero yo trasladaba toda esa fuerza al servicio de algo sumamente difícil y superior, al servicio de la salvación de un alma entre “olas y tinieblas”. Yo infundía mi propio afán, mi deseo de luchar contra las resistencias enormes, en tu cuerpo. Yo nadaba con tu cuerpo, vivía en él, luchaba con él, me salvaba por él. ¿Pero me salvaba? Yo no podía creer entonces que tú me ibas a querer, que mi amor se lograría en felicidad. Veía nuestro amor como un alba, una aurora,

¹ En la edición y transcripción ofrecida por Maurer y Anderson (García Lorca, 1997), este drama no aparece en cursiva en el texto—optan por conservar la escritura original de Lorca en el subrayado de títulos de libros, revistas y poemas. No obstante, con el fin de ceñirnos a los criterios editoriales normativos, uniformamos los títulos de estas publicaciones, que serán distinguidos en cursiva o entre comillas siempre que sea preceptivo.

apenas ganada y ya perdida. “Morirás en la aurora que ganaste”. Y yo quería eso, morir en esa aurora, morir en la ilusión de la luz que habíamos conquistado con tu fuerza física, rítmicamente, harmónicamente ejercitada. ¿Ves algo de eso en la poesía? Te la leí, en Barcelona, y después de nadar a tu lado, en Tarragona, la reelaboré, por dentro. Me contaste también que habías nadado, sin traje, una noche en Mallorca. Y de esta segunda etapa salió una intensificación de la admiración a la belleza física de la nadadora. (¡Yo la había visto a mi lado, y no olvidaré jamás tus brazos, tu dominio del movimiento, en el mar!) Y salió también “tu inocencia desnuda” y el “rítmico ejercicio”. Pero hay detrás de todo el poema, creo que lo sentirás, la sensación de la parte trágica de nuestro amor, de su necesidad de heroísmo. (Salinas, 2002, pp. 205-206)

Otro aspecto que conviene abordar es la *literariedad* que puede acoger esta forma de comunicación. Vincent Kaufmann (*apud* Bou, 2000, p. 102) señaló que el interés no documental de las cartas es externo a estas y debe buscarse en los gestos discursivos presentes en ellas. El teórico Claudio Guillén (1991) planteó la *literariedad* de la carta misiva y la capacidad por la que esta pueda adquirir características literarias que la lleven “a ser leídas y apreciadas como literatura” (*ibid.*, 35). Además, no se puede examinar un epistolario con la misma mirada crítica con que se analiza un texto de creación ya que a la misiva se le añade cierto componente de intimidad entre emisor y receptor.

Una vez trazados los aspectos de estilo y el potencial artístico que pueden acoger estos materiales, conviene subrayar que no en pocas ocasiones estas cartas se erigen en el “antídoto” ante la necesidad de conversación; una *conversación* muchas veces interrumpida por los avatares históricos del momento. Para Juan Marichal la carta puede entenderse como un “sustituto de la tertulia y otras formas de expansión oral” (*apud* Bou, 1998, p. 43). Las cartas de estos autores tienen el valor añadido de incluir opiniones críticas sobre la obra del corresponsal o de otros asuntos de naturaleza literaria y artística.

Es común encontrar en las cartas que intercambiaron los protagonistas del Veintisiete la reflexión sobre la conciencia de Grupo. Valga como botón de muestra el fragmento de la siguiente carta que Vicente Aleixandre escribe a Emilio Prados en julio de 1947 en la que le recuerda el lapso de veinte años transcurrido desde que se conocieron: “Queridísimo Emilio: aquí me tienes, siempre: contra el tiempo, contigo, como hace muchísimos años, veinte, como dentro de otros veinte si vivimos. Ahí te veo a ti. ¿Cuánto que no nos vemos? No importa. Somos iguales” (Aleixandre, 2001, p. 173). Años más tarde, Jorge Guillén alude a esta unión en una carta a Gerardo Diego fechada el 29 de septiembre de 1966: “Lo que me satisface profundamente es que todos nosotros, los supervivientes de

aquella promoción, somos cada día más amigos” (Salinas, Diego, Guillén, 1996, pp. 264-265).

Por último, las cartas pueden atravesar fronteras y erigirse en el lazo que une a dos almas en el exilio. Las misivas de esta circunstancia en la vida de Cernuda, por ejemplo, son abundantes y ofrecen al lector importantes trazos de la evolución artística y personal del poeta sevillano. Como se extrae de la lectura de su epistolario, el Cernuda de estos primeros años de destierro mostrará esperanzas en la reconciliación nacional y su posterior regreso a España, pues “la tierra endemoniada de uno tira fuerte, a veces, hacia ella”, como comenta a su amiga Concha de Albornoz en carta del 24 de abril de 1943 (Cernuda, 2003, p. 339). Esta impresión, sin embargo, se desvanece con el devenir de los acontecimientos históricos, que conducirán al poeta a un exilio irreversible.

La voz epistolar de Federico García Lorca

Federico García Lorca, al igual que otros compañeros del Grupo, fue un prolífico corresponsal, aunque en algunos momentos su tardanza en responder lo obligaba a excusarse ante sus interlocutores. En una carta de julio de 1923, el granadino se justifica ante Adriano del Valle por la demora de su respuesta:

Queridísimo Adriano:

De mucho tiempo nos conocemos, y si yo he dejado de escribirle, ha sido por la desesperanza que en mí ha producido el no poderle hablar el frente a frente. Yo soy un hombre apasionado y las epístolas vienen llenas de escarcha, ¿verdad? Pero sepa que yo guardo su amistad de poeta como un tesoro tierno e intacto. (García Lorca, 1997, p. 195)

En este texto se puede dar cuenta, además, de su disposición ante la carta, a la que considera *llena de escarcha*, y que por esa razón se inclina, en cambio, por el trato personal. Esta queja se la hará llegar a otros corresponsales como Rafael Martínez Nadal, a quien confiesa la dificultad que entraña este medio, pues “Una carta no es nada. Una carta es un noticiario y un suplicio para una persona como yo que viene de cosas nuevas y que tiene un verbo cálido y auténtico de poesía” (*ibid.*, 689).

Pese a la frialdad a la que alude en estas misivas, Lorca conseguirá convertir este medio en un espacio propicio para el desarrollo de una intimidad necesaria para el poeta. Para este fin requería la discreción de

sus corresponsales: “No leas mis cartas a nadie, pues carta que se lee es intimidad que se rompe”².

Como se ha comentado, los autores de la Edad de Plata desarrollaron ampliamente el diálogo epistolar con el resto de compañeros de Grupo. Lorca no fue ajeno a esto y mantuvo el contacto con algunos de los integrantes del Veintisiete. Jorge Guillén—a quien Federico consideraba un maestro—se convirtió en el corresponsal más consolidado para el autor granadino. También se verán estas relaciones en el intercambio de misivas que tuvo lugar en los meses previos al homenaje a Góngora de 1927, pues Lorca fue, junto a Gerardo Diego, uno de los promotores de esta conmemoración. Pese a su incansable labor en la organización del acto, son escasos los testimonios de estos momentos en el acervo lorquiano, salvo las cartas conjuntas enviadas a Fernández Almagro y Jarnés junto a Guillén, Salinas, Alonso, Diego y Alberti para solicitar su colaboración en el acto, o por la expresión “seguimos gongorinos” (*ibid.*,376) que encontramos en algunas misivas enviadas a Diego.

Por otro lado, para García Lorca el diálogo epistolar con su familia fue constante durante toda su trayectoria. El corpus de estas cartas es indudablemente atractivo por su importante aportación de datos biográficos y del progreso de sus obras literarias. En estas misivas se aprecian un tono y actitud distintos a los de las cartas intercambiadas con los amigos más cercanos. Maurer (1978) precisa, a propósito del caso de las cartas neoyorquinas, que el contenido de estas está medido, retocado e incluso transformado ya que el autor predice la reacción que sus noticias y forma de comunicarlas puede suscitar en su familia.

Desde el inicio de su obra, Lorca hablará de su afán constante de renovación, como leemos en una carta enviada desde Nueva York en 1929: “Me interesa mucho Nueva York y creo que podré dar una nota nueva, no solo en la poesía española sino en la que gira alrededor de estos motivos” (García Lorca, 1997, p. 631). Con “estos motivos” alude a los “poemas típicamente norteamericanos, con asuntos de negros casi todos ellos” a los que se refiere previamente en ese mismo texto. Por las cartas conoceremos asimismo el sentimiento de *crisis* que el poeta experimenta en su obra, como confiesa a Fernández Almagro en un texto de diciembre de 1926:

Querido Melchorito: Recibí tu carta. Estos días me aburro de una manera terrible en Granada y tengo el desconsuelo de que no me guste mi obra lo más mínimo. Todo me parece lamentable en mi poesía. En cuanto que *no he expresado* ni puedo expresar mi pensamiento. Hallo calidades turbias

² Carta a Eduardo Rodríguez Valdivieso fechada entre finales de octubre y principios de noviembre de 1932 (*ibid.*,745).

donde debiera haber luz fija y encuentro en todo una dolorosa ausencia de mi propia y verdadera persona. Así estoy. Necesito irme muy lejos. Tú dirás que esto es un ataque, pero *ataque* y todo es significativo (*ibid.*,395).

Por medio de las misivas somos testigos igualmente del progreso de su obra. Para ejemplificarlo nos serviremos de las vicisitudes que rodearon la puesta en escena de *Mariana Pineda*. El drama fue protagonista de numerosas idas y venidas por los problemas suscitados entre la producción, Margarita Xirgu—la actriz escogida para interpretar a Mariana Pineda—y el autor. A pesar del buen arranque de la producción de la obra, Lorca encontrará pronto un obstáculo imprevisto pues Martínez Sierra, que se había comprometido con la puesta en marcha del proyecto, se retrae y la obra no será representada como se estipuló en un primer momento. Mostrará igualmente su preocupación por la imposibilidad de encontrar a otro empresario que se encargue del proyecto, sobre todo por la imagen que pueda dar ante su familia, que lo apoya económicamente: “Lo que va resultando ya un latazo es *Mariana Pineda*. Porque ya veremos... pero ¿la querrá *poner* alguien? A mí me gustaría por mi familia” (*ibid.*,332).

Ante estos problemas, Eduardo Marquina, dramaturgo y empresario teatral, se hará cargo de la puesta en escena de la obra y será quien consiga, como se había estipulado previamente, que Margarita Xirgu interprete el papel protagonista. *Mariana Pineda* logró una clamorosa acogida y se convirtió en el inicio de los éxitos que experimentarían el resto de proyectos del autor. Es el caso, entre otros, de *Bodas de sangre*, “el primer gran triunfo de mi vida” (*ibid.*,753), como él mismo lo califica en carta a Eduardo Rodríguez Valdivieso de marzo de 1933. Esta aceptación se repitió también en otros países como Argentina, donde la citada obra fue protagonizada por Lola Membrives³. Al éxito de sus creaciones se refiere en la siguiente carta enviada a su familia con fecha de 20 de octubre de 1933:

Allí fueron los periodistas de Buenos Aires para hacer los reportajes, y no sé cuántas fotos tiraron. [Enrique Díez-] Canedo, que está allí de embajador, y los Moras [Guarnido] subieron al barco a saludarme, seguidos de una nube de señoritas con álbum y periodistas. Todo esto era producto del éxito sin límites que había tenido *Bodas de sangre*. Estas gentes americanas aman al poeta por encima de todo. [...]

³ En Lola Membrives se pensó también para encarnar a Mariana Pineda.

El 24 es el reestreno de *Bodas de sangre* en el teatro Avenida, y ya está el teatro vendido por tres días, y es inmenso⁴. Ese día será una cosa grande el jaleo que moverán los españoles. Desde luego yo no he visto un recibimiento igual, y era preciso que lo vierais para que os dierais cuenta. Lola Membrives, por todo lo que la gente dice, hace una gran creación del papel. El embajador [...] me dice que se trata de algo grande (*ibid.*, 773-774).

Como se ha visto hasta el momento, el autor va haciendo llegar a sus allegados los acontecimientos de la puesta en escena de sus obras dramáticas, pero también del proceso creador de estas. En su poesía, las cartas nos hacen testigos igualmente de la trayectoria de sus producciones. De este modo, Federico, en una carta a su hermano de finales de enero o comienzos de febrero de 1926, vierte el contenido de *Suites*, *Poema del cante jondo* y *Canciones* y le habla de la publicación paralela de estas obras, a las que augura un importante éxito:

Dentro de pocos días quiero marchar a Madrid. He arreglado mis libros. Han salido estupendos. Tres. Tienen, cosa que yo no creía, una *rarisima unidad*. Pero he de publicarlos los tres juntos porque se completan uno a otro y forman un conjunto poético de *primer* orden. Estoy convencido. Su aparición puede ser, y así me lo aseguran todos los amigos que están entusiasmados con la idea, un acontecimiento *íntimo*. Yo estoy decidido a esto. He trabajado en *pulir* cosas. Las suites *arregladas* quedan deliciosas y de un lirismo profundísimo. Son tres. Un libro de *Suites*. Un libro de *Canciones* cortas, ¡el mejor! Y el *Poema del cante jondo* con las canciones andaluzas. El *Romancero Gitano* quisiera reservarlo y hacer un libro solo de romances. Estos días he hecho algunos, como el de *Preciosa* y el “Prendimiento de Antoñito el Camborio”. Son interesantísimos. Si me contestas pronto te los mandaré. También he terminado la “Oda a Salvador Dalí”, que queda una gran pieza de ciento cincuenta versos alejandrinos (*ibid.*, 329).

Pese a la generosa acogida del *Romancero*, Federico va sintiéndose incómodo con el encasillamiento de su trayectoria en el mito de la gitanería. Así se lo hará llegar a varios corresponsales como Melchor Fernández Almagro: “Mis libros ya van a salir. Para muchos serán una sorpresa. Ha circulado *demasiado* mi tópico de gitanismo, y este libro de

⁴ En una carta posterior, de finales de octubre de 1933, tras el reestreno de *Bodas de sangre*, escribe a su familia y les dice que “Yo no he visto en mi vida una cosa igual de entusiasmo y cariño. El gran teatro Avenida es como diez veces el teatro Español de Madrid [...] y estaba ocupado por una muchedumbre que estaba de pie en los pasillos y colgada del techo” (*ibid.*, 777).

Canciones, por ejemplo, es un esfuerzo lírico sereno, agudo, y me parece de gran poesía (en el sentido de nobleza y calidad, no de valor). No es un libro gitanístico” (*ibid.*,418).

Posiblemente, el corpus neoyorquino (1929-1930) sea el que mayor interés despierta. En contra de lo que pudiera pensarse, estas cartas no ofrecen una interpretación biográfica de uno de sus libros más conocidos: *Poeta en Nueva York*. Esto nos recuerda que no es acertado confundir o buscar las similitudes entre el autor de un libro y su protagonista.

Si bien *Poeta en Nueva York* se nos presenta como un libro hermético, con un tono claramente trágico, en las cartas el poeta se reafirma en su dicha en la gran ciudad. Maurer (1978, p. 9) considera que no siempre existe una analogía entre la realidad que podemos documentar en los periódicos y otras fuentes del momento y la *verdad* que Lorca contaba a su familia en las cartas. La visión que el poeta engendró durante su estancia en la ciudad fue cambiando con el paso del tiempo. De esta forma, en la conferencia-recital “Un poeta en Nueva York” de 1932, el poeta describe, de manera artificiosa, las experiencias que originaron algunos de sus poemas. En la primera carta que envía a su familia—28 de junio de 1929—, Lorca describe de la siguiente forma su visita a Times Square:

El espectáculo de Broadway de noche me cortó la respiración. Los inmensos rascacielos se visten de arriba debajo de anuncios luminosos de colores que cambian y se transforman con un ritmo insospechado y estupendo. Chorros de luces azules, verdes, amarillas, rojas, cambian y saltan hasta el cielo. Más altos que la luna, se apagan y se encienden los nombres de bancos, hoteles, automóviles y casas de películas, la multitud abigarrada de jerseys de colores y pañuelos atrevidos sube y baja en cinco o seis ríos distintos, las bocinas de los autos se confunden con los gritos y músicas de las radios, y los aeroplanos encendidos pasan anunciando sombreros, trajes, dentífricos, cambiando sus letras y tocando grandes trompetas y campanas. Es un espectáculo soberbio, emocionante, de la ciudad más atrevida y más moderna del mundo (García Lorca, 1997, p. 37).

Esta visión emocionada del espectáculo que tiene ante sus ojos se torna en desengañada en la conferencia anteriormente citada:

Yo, solo y errante, agotado por el ritmo de los inmensos letreros luminosos de Times Square, huía en este pequeño poema [“Asesinado por el cielo”] del inmenso ejército de ventanas donde ni una sola persona tiene tiempo de mirar una nube o dialogar con una de esas delicadas brisas que tercamente envía el mar sin tener jamás una respuesta (Maurer, 1978, pp. 112-113).

Como se puede comprobar a raíz de estos testimonios, las cartas, los poemas y la conferencia presentan versiones distintas, e incluso opuestas, de su viaje y recuerdo de Nueva York y La Habana. Este hecho refuerza la idea de la autonomía del texto *Poeta en Nueva York* y es extrapolable al resto de sus obras.

Con todo, Lorca continuó escribiendo hasta el final de sus días. Es posible que la última carta la escribiera durante su estancia en la cárcel antes de morir fusilado el 19 de agosto de 1936. Existe una misiva del 18 de agosto dirigida a su padre, Federico García Rodríguez, a quien pide que entregue dos mil pesetas “al dador” (García Lorca, 1997, p. 825). Anderson y Maurer recogen la versión del ex chófer y amigo de la familia García Lorca, Francisco Murillo Gámiz, quien afirma que “un cabo de la “escuadra negra” llegó a la puerta del piso de Manuel Fernández-Montesinos y Concha García Lorca, donde en ese momento se encontraban los padres de Lorca, “el día que lo habían fusilao” (*ibid.*, 825n).

Conclusiones

El Grupo del Veintisiete cultivó con esmerada brillantez el diálogo epistolar. La carta se ha convertido, de este modo, en un vehículo que estrecha la distancia geográfica entre los interlocutores y permite conocer datos íntimos que permiten una interpretación novedosa de las obras públicas o del proceso de creación de estas. En el caso de Federico García Lorca, las cartas que dirige a su familia son, como se ha podido observar, iluminadoras por cuanto revelan el desarrollo de su obra, sus éxitos e impresiones.

Este intercambio epistolar permite conocer distintas impresiones literarias sobre la obra del amigo, así como de la amistad que unió a estos artistas. Para ejemplificar este último caso nos remitimos a los testimonios en que se hace referencia a esa unidad grupal, a la transmisión de sus obras, al recuerdo del amigo o a las relaciones de estos autores en épocas de acentuada tensión política.

Tal y como se ha visto a lo largo de este trabajo, Lorca consideraba que la carta era un medio frío, incapaz de reflejar ciertas emociones y actitudes. Pese a ello, desarrolló con un cuidado excepcional el diálogo epistolar. Con su familia el contacto fue constante, incluso durante su estancia en Nueva York y La Habana. La visión que ofrece sobre estas ciudades en sus misivas se aleja de las desesperanzadas impresiones que acoge en la conferencia-recital a propósito de *Poeta en Nueva York*.

Puede decirse, a guisa de conclusión, que este medio arroja luz sobre la trayectoria artística y la circunstancia vital de algunos de los protagonistas de la Edad de Plata española. Esta imbricada relación de vida y literatura permite asimismo la reconstrucción de nuestro pasado, pero contribuye, fundamentalmente, a ampliar nuestro conocimiento del hecho literario.

Referencias bibliográficas

- Aleixandre, V. (2001). *Correspondencia a la Generación del 27 (1928-1984)*. I. Emiliozzi (Ed.). Madrid: Castalia.
- Bernal Salgado, J. L. (2000). La voz escrita: epistolarios y literatura en el Veintisiete. En G. Morelli (Ed.), *Epistolarios del 27: el estado de la cuestión* (pp. 117-130). Viareggio-Lucca: Mauro Baroni editores.
- Bou, E. (1998). Defensa de la voz epistolar. Variedad y registros en las cartas de Pedro Salinas. *Monteagudo*, 3(1) 37-60.
- . (2000). Las razones de la voz: el epistolario Pedro Salinas-Katherine Whitmore. En G. Morelli (Ed.), *Epistolarios del 27: el estado de la cuestión* (pp. 99-116). Viareggio-Lucca: Mauro Baroni editores.
- Cernuda, L. (2003). *Epistolario (1924-1963)*. Madrid: Residencia de Estudiantes.
- Díaz de Castro, F. J. (1998). La autobiografía del 27: los epistolarios. *Monteagudo*, 3(1), 13-36.
- Diego, G. (2003). *Epistolario santanderino*. Santander: Ayuntamiento.
- García Lorca, F. (1997). *Epistolario Completo*. Andrew A. Anderson y Christopher Maurer (Eds.). Madrid: Cátedra.
- Guillén, C. (1991). Correspondencia epistolar y literatura. *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 211, 35-39.
- . (1998). La escritura feliz: Literatura y epistolaridad. *Múltiples moradas. Ensayo de literatura comparada*, 3(2), 177-233.
- Maurer, C. (1978). Federico García Lorca escribe a su familia desde Nueva York y La Habana (1929-1930). *Poesía*, 23-24.
- Salinas, P. (1983). Defensa de la carta misiva y de la correspondencia epistolar. *El Defensor*, 2(1), 19-113.
- Soria, A. (1992). *Correspondencia (1923-1951)*. Barcelona: Tusquets.
- Salinas, P., Diego, G., Guillén, J. (1996). *Correspondencia 1920-1983*. José Luis Bernal (ed.). Valencia: Pre-Textos.
- Salinas, P. (2002). *Cartas a Katherine Whitmore*. Enric Bou (Ed.). Barcelona: Tusquets.

CHAPTER NINETEEN

WRITING IN THE SHADOWS: THE FEMALE GOTHIC IN SPAIN

CLARA PALLEJÁ-LÓPEZ

This article aims to increase awareness of the significance of a number of horror writings by four Spanish women who not only dared to put their writing careers before more traditional gender patterns of behaviour, but also insisted on exploring the shunned Gothic genre in their country. When approaching Gothic writings by women in Spain, two main circumstances have to be taken into account. The first, which is unrelated to gender issues, is the relatively small amount of horror fiction in Spanish literature. This considerably reduces the corpus of narratives to consider. The second question is related to the unique situation of women in Spain, where a convergence of politics, patriarchy and religious values resulted in women's attention being deliberately conducted towards homemaking.

The Shunning of Gothic

Spanish literature is known for its poor interest in horror and fantasy (Encinar, 1986; Nichols, 1988; Pérez, 2004). To understand why so few horror works were written in Spain it is necessary to examine the country's sociocultural history. It is likely that the relative dearth of horror fiction is due to a confluence of circumstances which combine internal politics, the coming to awareness of the American continent, and, especially, the protection of religious values.

Spain began to frown upon fantasy in the Renaissance after the demise of chivalry books. Up to that point, tales of chivalry had been as popular in Spain as in the rest of Western Europe. "Fantasy" and "reality" were not seen as absolutely exclusive of one another, with chivalry books clearly not regarded as "fantasy." The unusual events depicted in the poems in the

chansons de geste seemed just as real as those in the stories reported from the battles against the Arabs in Spain, or from the Crusaders. For example, the wonderful legend of the Cave of Hercules from Toledo or the story of Lancelot appeared as convincing as the popular poems about real people, such as those about the historical figure of El Cid (Infantes, 1982)¹. Reality and fiction were thus intertwined to such an extent that drawing concrete conclusions about how medieval society regarded fantasy is difficult.

In 1492 two major events took place that can be connected to the decline of the fantastic in Spain. The first was the expulsion of all religions other than Catholicism, an action that strengthened the alliance between Crown and Church. The second major event was the conquest and colonisation of America. With regard to the first event, after the religious unification of Spain by the Catholic King and Queen Spain was ruled by an axis of political power and the Church. Consequently, much of the supernatural was explained by appealing to the binary opposition of God/Devil, and many representations of positive magic were explained as divine intervention. As Rafael Llopis (1974) puts it, the fantastic “was not fantastic [anymore], but sacred” (p. 78). As the Devil gained importance as the main figure of evil, other secondary agents of wickedness disappeared to a great extent. This prevailing ideology that rejected pagan superstitions was far from being a mere set of rules for spiritual guidance; it was supported by a punitive system that took action against dangerous transgression. Writers who were suspected of dwelling upon dark themes risked their position, freedom, and occasionally their lives. Conforming to the dictates of the new ideology was therefore not a mere choice of style; it was a necessity.

The second major circumstance that worked to the detriment of fantasy was the fascination about the discovery of new lands across the ocean. The mysterious New World attracted much public attention, supplying exotic and fabulous elements previously provided by chivalric works. Fantasy and horror no longer needed to be invented. Travellers returned from America with colourful accounts of pyramids, new races of people, unusual rituals, dangers and paradise, among others. Moreover, the stories came from what were understood to be reliable sources and often appeared in written documents. The significant presence of educated members of the Church in the New World meant that literate priests recorded the events and sent them back to the metropolis. Although the reports were not

¹ Quotations are my own English translations instead of the original Spanish unless otherwise specified.

always accurate, as is apparent in stories such as the legend of El Dorado, or the mermaids in Cuba described by Columbus, these accounts were more exciting to the average Spaniard than the old medieval tales (Castillo, 1982). Furthermore, these chronicles enhanced the glory of the expeditions, which led the Spanish Crown to promote the rumours of wonders overseas, so that funding could continue and new settlers would be encouraged. By pursuing their own interests, both Crown and Church channelled popular imaginations towards the New World and away from what they judged to be futile entertainment that was not in the people's political or moral interests.

Under these circumstances, it is hardly surprising that by the mid-sixteenth century, there was a consolidated social stigma attached to fantasy in Spain. Spanish intellectuals openly condemned and ostracised fantasy, as in the case of the scholar Luis Vives². In a study of the reading habits of the citizens of Madrid at the time, it is mentioned that “between 1566 and 1600 in the Spanish court ‘there was no author, translator or editor who would dare touch chivalry books’” (Castillo, 1982, pp. 11–12)³. Cervantes delivered the final blow to fantasy in 1605 by writing *Don Quijote*, a mockery of chivalry books. These narratives, no longer wanted, were bound again and shipped for the entertainment of the American Indies, where they remained popular during generations.

However, it is with the rise of Gothic literature that one of the most blatant examples of censorship occurs when in 1799 novels were banned altogether (Álvarez Barrientos, 1991; Turner and López de Martínez, 2003). While Spanish censors were suspicious of novels for countless reasons, the challenging themes of Gothic novels were seen a major threat to the status quo⁴. Consequently, in 1799 the Consejo de Castilla banned

² Luis Vives (1492–1540) was a renowned Spanish scholar and humanist, who was a personal tutor of Mary Tudor in England and a friend of Erasmus and Thomas More. Vives discouraged fantasy on the basis of its futility. Other leading writers in Spain, such as Garcilaso, Quevedo and Cervantes, criticised chivalry because their experience of war had differed greatly from the battles of chivalry books, which were seen as a set of pointless “lies” (Castillo, 1982, p. 11).

³ Castillo here is quoting Spanish historian Pérez Pastor (1842–1908), who carried out a bibliographical study of the reading habits of Madrid in the sixteenth century in his work, *Bibliografía madrileña del siglo XVI* (1891).

⁴ Novels were much harder to control than theatre and spread more quickly. They were easy to pass on, very popular among the increasingly literate population, and were becoming less expensive. They gave priority to plot over stylistic matters such as verse structure, which made novels successful across a widening social stratum. In particular, novels were seen as dangerous because they multiplied the possibilities for portraying the opinions and ideas of the characters—and therefore

novels under a sweeping policy of morality: “Far from contributing to the education and instruction of the nation, novels only provide frivolity, ruining the taste of the younger ones[. . .] with no benefit for tradition” (Llopis, 1974, p. 84). It was only in 1830 that the king lifted the ban when he needed the support of the liberals and the publishing industry to remain in power. Then, hundreds of texts of dubious quality rushed into circulation, which did not help the development of the Spanish Gothic novel. Some of the very few exclusively Gothic and Romantic writers in Spain at the time were Gustavo Adolfo Becquer (1836–1870), Mariano José de Larra (1809–1837) and José de Espronceda (1808–1842). However, because by 1830 Gothic and Romantic literatures were already in decline in Europe, Spain missed out on participating in these major literary movements.

In this sociocultural climate, the apprehension of authors when writing about certain subjects becomes understandable, even when the ban against novels had been lifted. Consequently, relegated to the sideline, horror narratives have only recently been rescued from long-forgotten editions and republished in specialised anthologies.

The promotion of traditional values

The last significant illustration of this Spanish rejection of horror comes from the not so distant Franco regime. During these years, the government placed a strong emphasis on religion and tradition by censoring any criticism of Catholicism or the normative Spanish society (Soliño, 2002). The God/Devil binary re-entered Spanish literature, absorbing most productions of fantasy and horror. To protect domesticity, the government promoted light, happy comedies with a religious undertone mainly addressed to a female audience, while for the male audience stress was placed on what were judged to be more masculine entertainments, such as football and bullfighting. Gothic subjects, deemed subversive by nature, were discouraged, while preference was given to morally educational themes. There was no room for morbidity when the general aim of the regime was to obliterate the memory of the horrors of war and offer uplifting forms of entertainment.

Spanish women writers had to elude not only this crusade against Gothic themes, but also the ideology of homemaking being natural for women, which went unquestioned in Spain for longer than in much of the

the writers—which could now be presented without overloading stage plays or poems.

Western world. This difference originates in policies by the Church and the government in Spain that were not shared by other nations. For example, the 1851 Concordat with the Vatican endowed the Church with power to supervise all ideological education of children in Spain, which led to an enhancement of homemaking values (Fernández Valencia, 2003). While in some Western countries the world wars had provided a crucial opportunity for women to prove their worth as equals by helping to keep the country running while the men were fighting abroad, the nature of the Spanish Civil War had precluded an analogous opportunity. In addition, Spanish women were forced into homemaking through specific curricula designed by the government. The *Sección Femenina* of the Education Department stated that it was only acceptable for widows or single women to work outside their homes, and only in typically feminine occupations such as teachers, secretaries or seamstresses (Fuente, 2002). A compulsory five-hundred-hour course called the Servicio Social [Social Service] was established for single and widowed women between the ages of seventeen and thirty-five, which instructed them on how to run a home. This course led to a diploma, which became necessary in Spain for graduating from university; the issue of a passport; membership of an association or centre; and employment. Some of the topics covered were cooking, clothes-making, flower arrangement, National Socialist politics, childcare and religion (Martín Gaité, 1997). This indoctrination also reached into the private areas of women's lives: the government controlled all entertainment such as cinema and television, and promoted young girls' reading of uplifting educational tales. They were encouraged to read feminine fiction and to take as role models heroic female historical characters, such as Queen Isabella (Soliño, 2002). These circumstances, and more particularly the specific policies of suppression, are likely to have played a part in the few literary productions of the time.

The writers

The first two writers I consider, Emilia Pardo Bazán (1851–1921) and Carmen de Burgos (1867–1932), were writing in the late nineteenth and early twentieth centuries, therefore prior to the Spanish Civil War (1936–1939). Their horror stories include classic constituents of the Gothic genre such as the ghost, the crypt, the vampire, or the ghoul, to name but a few. They also exhibit a concern for women's civil and social rights, and often are veiled vehicles for their political agendas.

Emilia Pardo Bazán was one of the first Spanish women writers to gain international fame and recognition (Hemingway, 1983). She had a

tremendous influence on the society of her time, both through her writings and also her involvement with current issues. Pardo Bazán's interest in horror and fantasy might well have been enhanced by the folklore of her native land, Galicia, one of the richest areas in superstition in Spain. As a child, she was allowed to spend much time in the company of servants, which gave her access to stories from the popular folklore. Her interest in the supernatural was later heightened by her access to European fiction not available in Spanish translation but which her extensive travels in Europe enabled her to read (Pattison, 1971). She worked as a journalist and a novelist, which was one of the causes of an early, discreet separation from her husband when she refused to give up her literary career. By 1908 Pardo Bazán's literary production had earned her the title of Countess, and in 1916 her achievements secured her a Madrid professorship and one of the first chairs ever awarded to a woman at a Spanish university (Núñez Puente, 2004). Unfortunately, Pardo Bazán had to give up this position prematurely, because the academic community refused to accept a woman lecturer. She continued to write and was economically independent until her death in 1921.

Works by Pardo Bazán exemplify an evolution in horror from the magnificent locations of Romanticism to more mundane settings. Among the most distressing narratives by this writer is the tale "El antepasado" [The Ancestor] (1899), which is a story about a mutilation and curse, with newborns displaying the scar of a beheaded ancestor if their pregnant mothers had approached the manor where the head lays hidden. The story "Vampiro" [Vampire] (1901) is an account of the decay and consumption of a young bride as her old husband gradually recovers his long lost youth. In "La resucitada" [The Resurrected Woman] (1908), the female protagonist, a well-to-do wife and mother, watches in horror as, after a cataleptic seizure, her body begins to resemble a corpse. Lastly, "Hijo del alma" [Son of My Soul] (1908) narrates the efforts of a doctor and a mother to save the weak health of a child allegedly conceived by the husband's ghost on the night of his murder.

The second writer, Carmen de Burgos, was born in Andalucía in 1867. Although, like Pardo Bazán, she played an active part in the defence of Spanish women's rights, during the first part of her life she followed closely the social conventions of her time by marrying young in 1883. Hers was an unsuccessful marriage in which she was mistreated. This experience encouraged her to qualify as a school teacher before abandoning her husband and relocating to Madrid, where she worked as a journalist and a writer while still teaching. She was the first Spanish woman to share equal responsibilities with her male colleagues on the

editorial staff of several newspapers (Zavala, 2004), as well as becoming the first Spanish female war correspondent when she reported on the Spanish-Moroccan War (1909–1925) and World War I (Louis, 2005). Among other achievements and like Pardo Bazán, she fought for women's education and contributed greatly to the inclusion of women in Spanish politics, organising one of the first Spanish demonstrations demanding the right to vote in 1920 (Núñez Puente, 2004). Beside journalism, Burgos wrote both non-fiction and fictional works; her final novel, *Puñal de claveles* [Dagger of Carnations] (1931), was famously rewritten by Federico García Lorca as the play *Bodas de sangre* [Blood Wedding] (1932). She died in 1932, a year after the liberal-oriented Spanish Second Republic came to power.

The texts included in this brief presentation are two of her darker narratives: “La mujer fría” [The Cold Woman] (1923), and “El perseguidor” [The Pursuer] (1917). “La mujer fría” narrates the story of Blanca, an aristocratic woman of mystifying cold beauty travelling in Europe in the 1900s. The upper-class societies in the cities she visits are initially fascinated by her mystery and magnetism. However, as the story unfolds, it is revealed that Blanca is lonely, craving for a home and a city she can call her own. She suffers from a strange condition in which her body temperature is much lower than normal, and her breath is compared to the foul odour of decomposition. Every animal avoids her and every plant withers away at her touch. Psychics spread a rumour that she is the body of a dead woman lodging another spirit. In Madrid, as time and again before then, the wanderer woman fails to settle in a city as people reject her when they feel there is something eerie in her nature.

“El perseguidor” meanwhile narrates how the freedom of Matilde, a single and independent woman, is curtailed by her recurrent sightings of an omnipresent, mysterious, cloaked man. The sightings begin in Venice on a winter evening, when she realises that she is being followed by a mysterious man enveloped in a grey cloak. She manages to escape from this figure along the labyrinthine alleyways and streets. Subsequent sightings occur in the ruins of Pompeii and in Switzerland, among other places, giving rise to increasing levels of terror in Matilde on each trip she takes. Eventually she grows frightened of staying in hotels and, on her next trip to London, stops at a friend's home. Despite all her precautions, the man unexpectedly appears in a dark little park adjacent to her friend's house where she has no possibility of escaping.

The second pair of writers discussed here, Mercè Rodoreda (1909–1983) and Carmen Martín Gaité (1925–2000), experienced both the liberal government of the Spanish Second Republic (1931–1936) and the Spanish

Civil War. Rodoreda fled Spain and mainly wrote from exile, while Martín Gaité remained in Spain throughout the Franco regime (1939–1975) and the transition to a democratic government from 1975 to 1982. As a result, the national conflict and the ensuing regime pervade their stories. Rodoreda, writing from unoccupied republican territory during the Spanish Civil War and later from exile, uses more explicit and fantastic imagery. Martín Gaité, writing within Spain, presents a more subtle narrative, closer to a type of fantasy based on the uncanny.

Rodoreda was born in Barcelona in 1908. By 1933 she was both a wife and mother, was a contributor to several radical Catalan periodicals, and had written her first novel *¿Soy una mujer honrada?* [Am I a Respectable Woman?] (1932) (Arnau, 1962). Following the Nationalist victory in 1939, Rodoreda left her family and found refuge in France, where she experienced the Nazi occupation fully (Fuente, 2002). After World War II, Rodoreda remained in exile in Paris and Geneva. Rodoreda's fantasy period is marked by this move to Switzerland. During this time she was influenced by the famous writer of Magical Realism Julio Cortázar, who happened to work in Geneva and became her personal friend. Some of the writings from these years show clear influences from the works of Edgar Allan Poe and H. P. Lovecraft. She returned to Spain in her old age and retired to a remote villa in the mountains of Catalonia, where she died in 1983.

Some of Rodoreda's most Gothic tales include the following: "Una hoja de geranio blanco" [A Leaf of White Geranium] (1967), for example, follows Poe's model about the death of beautiful, young brides. Rodoreda narrates the sadist behaviour of a husband towards his dying wife, and the presence of an eerie and witnessing cat. This story clearly reworks Poe's tales "Berenice" and "The Black Cat" and is notable for its dry, journalistic tone⁵. "La salamandra" [The Salamander] (1967) is an intriguing tale set in a semi-feudal society, telling the story of a solitary woman who is ostracised by her village. When seduced by a married man, she is ultimately sentenced to burn at the stake for witchcraft. To everybody's surprise, including her own, she then undergoes a metamorphosis into a salamander. The tale is told retrospectively by this woman-salamander, who never loses her human conscience and continually revisits the village to spy on her former lover in her animal form.

⁵ For an analysis of the elements of classic Gothic in longer works by Rodoreda, see Pérez, "Contemporary Spanish Women Writers and the Feminine Neo-Gothic."

The more distressing “En una noche oscura” [On a Dark Night] (1978) is the story of a soldier in a battlefield in a dry, barren region. On one night, the soldier inexplicably comes across a house by a river, a spot where the grass grows and a refreshing breeze blows. In this house lives a mysterious young girl, who immediately takes him as her lover. There are many oddities regarding the house and the girl, such as the fact that the house cannot be found during daytime and that there is no river in the region. The windows are just painted squares on the inside wall but are bright and transparent from the outside. The reader soon realises that the soldier is trapped in a malicious spell which is to culminate in his death. Lastly, “La sala de las muñecas” [The Dolls’ Room] (1967) revolves around paranormal activity related to animated dolls. What is initially presented as the story of an affluent but eccentric widow and her only child eventually grows into an unsettling narrative about the devotion of a young man for his collection of dolls. The tale finishes tragically, with an open, uncanny ending clearly leaning towards the supernatural.

Carmen Martín Gaité (1925–2000), the last of the writers briefly surveyed here, was renowned primarily for her realistic fiction. Martín Gaité lived and wrote in Spain, thus experiencing the promotion of homemaking and domesticity characteristic of the time. Born in 1925 in Salamanca, Martín Gaité was the daughter of a notary and a woman from Galicia. She grew up and studied during the post-war years, part of a well-off family who did not agree with the winners but whose comfortable position and political discretion granted them a certain degree of tranquility. She was educated at home, since her parents preferred her to have a secular education (Brown, 1987). Thus Carmen received a liberal education and read extensively. She obtained a degree in Spanish language and literature and, after a number of academic exchanges and stays abroad, took up residence in Madrid in 1948, where she came into contact with several writers. The repression under which most Spanish women had to live, forced her to attend the Servicio Social and encouraged to read only feminine books, which drove Martín Gaité to seek the company of male friends, as she found that there were few women with whom she could hold a conversation (Fuente, 2002). She combined writing, marriage and motherhood until 1958, when she decided to “give up [. . .] domestic, maternal and literary duties [and experienced] a new spurt of interest in scholarship” (Brown, 1987, p. 31). She died in Madrid in 2000 after having won a long list of literary awards such as the National Award for Literature.

Martín Gaité’s Gothic stories could be described as tales where the trivial and the mysterious merge. “La mujer de cera” [The Woman of Wax]

(1954), for example, tells the story of a young married couple of poor means during the dictatorship. The jobless husband spends long hours with his male friends in the local bar while his resigned wife awaits for him in their dark city flat, when at home the husband displays cold and almost cruel treatment towards his wife. At one point, however, this man notices the presence of a disturbing dark woman wherever he goes, not quite following him, but always there. This ghostly “wax woman”, as he describes the apparition, looks young but worn-out, and wears old clothes and broken shoes, which she deliberately shows to him. The woman also carries a bundle, inside which the husband can see the decomposing, slashed body of an infant. The sightings occur closer and closer to his home, causing waves of terror in him which culminate one evening when he finds the woman inside his very apartment.

The last story in this selection, “El balneario” [The Spa] (1954), describes the entrapment of a woman and the disappearance of her husband in a remote mountain spa, which is located near a cursed water mill where people had been murdered during the Civil War. The woman’s search for her husband and her struggles to escape the nightmarish building generate increasing levels of anguish and surrealism. By the time she finds a way out of the structure, the surroundings have been transformed. The story is a full-blown Gothic narrative, with the ghosts of the executed and drowned bringing the corpse of her husband to her feet. It is at this point that the reader realises the woman is dreaming. When she wakes up, she is still in the spa hotel, alone, and in a state of confusion as she vividly remembers the nightmare.

In conclusion, it is important to re-emphasise the fact that all of the writers included in this selection have a consolidated place in the canon of the Spanish literature and are the object of academic study. One might ponder to what extent this circumstance has contributed towards the survival of their less celebrated Gothic tales. Spain is a country in which there are very few writers known primarily for their Gothic or fantasy themes, and all of these are male interestingly. The question needs to be asked: How many valid pieces of Gothic writing have been lost through history on the basis that they explored the *wrong* themes and were written by members of the *wrong* sex at the *wrong* time?

References

- Álvarez Barrientos, J. (1991). *La novela del siglo XVIII*. Madrid: Júcar.
- Arнау, C. (2002). Los cuentos de Mercè Rodoreda: espejos y espejismos. In M. Rodoreda, *Cuentos completos* (pp. 30-40). Madrid: Fundación Santander Central Hispano.
- Brown, J. L. (1987). *Secrets From the Back Room: The Fiction of Carmen Martín Gaité*. Mississippi: Romance Monographs.
- Burgos, C., Valle-Inclán, R., Baroja, P., Pérez-Galdós, B. and Arespacochaga, M. (2000). La mujer fría. *Cuentos terroríficos* (pp. 13-62). Madrid: Clan. (Original work published 1923).
- Burgos, C., Valle-Inclán, R., Baroja, P., Pérez-Galdós, B. and Arespacochaga, M. (2000). El perseguidor. *Cuentos fantásticos* (pp. 193-236). Madrid: Clan. (Original work published 1917).
- Castillo, J. (1982). La fantasía en la literatura de los siglos de oro. *Camp de l'Arpa: Revista de Literatura* 98-99(1), 11-16.
- Encinar, A. (1986). Mercè Rodoreda: hacia una fantasía liberadora. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 11(1), 1-10.
- Fernández Valencia, A. (2006). La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades. In I. Morant Deusa (ed.), *Del siglo XIX a los umbrales del XX. Historia de las mujeres en España y América Latina* (pp. 427-53). Madrid: Cátedra.
- Fuente, I. (2002). *Mujeres de la posguerra*. Barcelona: Planeta.
- Hemingway, M. (1983). *Emilia Pardo Bazán: The Making of a Novelist*. Cambridge; New York: Cambridge UP.
- Infantes, V. (1982). El territorio fantástico de la literatura medieval. *Camp de l'Arpa: Revista de Literatura* 98-99(1), 7-9.
- Llopis, R. (1974). *Esbozo de una historia natural de los cuentos de miedo*. Madrid: Júcar.
- Louis, A. (2005). *Women and the Law: Carmen de Burgos, an Early Feminist*. Woodbridge: Tamesis.
- Martín Gaité, C. (1987). *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- . (2005). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Martínez Martín, A. (1994). *Antología española de literatura fantástica*. Madrid: Valdemar.
- Nichols, G. (1988). Stranger than Fiction: Fantasy in Short Stories by Matute, Rodoreda, Riera. *Monographic Review: Revista Monográfica* 4(2), 33-42.
- Núñez Puente, S. (2004). *Una historia propia: historia de las mujeres en la España del siglo XX*. Madrid: Pliegos.

- Pardo Bazán, E. (1990). *Cuentos completos* (Vols. 1-4). Juan Paredes Núñez (ed.). La Coruña: Fundación Pedro Barrie de la Maza, Conde de Fenosa.
- Pattison, W. T. (1971). *Emilia Pardo Bazán*. New York: Twayne.
- Pérez, J. (2004). Contemporary Spanish Women Writers and the Feminine Neo-Gothic. *Romance Quarterly* 51(2), 125-40.
- Rodoreda, M. (2002). *Cuentos completos*. Madrid: Fundación Santander Central Hispano.
- Soliño, M. E. (2002). *Women and Children First: Spanish Women Writers and the Fairy Tale Tradition*. Potomac: Scripta Humanistica.
- Turner, H. S. and López de Martínez, A. (2003). *The Cambridge Companion to the Spanish Novel: From 1600 to the Present*. Cambridge; New York: Cambridge UP.
- Zavala, I. M. (2004). *La otra mirada del siglo XX: La mujer en la España contemporánea*. Madrid: Esfera de los Libros.

CHAPTER TWENTY

LOS BLOGS COMO ANTOLOGÍAS LITERARIAS

BASILIO PUJANTE CASCALES

Introducción

Internet ha introducido cambios en diversos aspectos de las sociedades actuales. En el caso de la Literatura, ha introducido nuevos tipos de lectura, más fragmentaria, nuevas posibilidades de creación y facilidades para la publicación universal y gratuita. Una de las herramientas que los autores utilizan con mayor frecuencia es el blog, un tipo de web que posee una serie de rasgos que se adecuan perfectamente a algunos géneros literarios y las necesidades de los escritores.

En este contexto, creemos que es interesante estudiar las posibilidades que ofrecen las bitácoras a la difusión antológica de la Literatura. Para ello analizaremos una decena de blogs en español que se estructuran como antologías literarias virtuales. Antes, ofreceremos algunas nociones teóricas que nos servirán como punto de partida para nuestro estudio.

Los Blogs Antológicos y la Literatura

Antes de centrarnos en el estudio de los blogs antológicos, vamos a ofrecer una breve introducción teórica sobre los rasgos definitorios de las bitácoras. José Cervera ofrecía esta definición de lo que significa esta herramienta de comunicación: “Un weblog, o blog, es un modelo simplificado de página web caracterizada por su sencillez de actualización” (Cervera, 2006, p. 12). Cervera pone el énfasis en la definición que realiza en su artículo de los blogs, en la facilidad de su uso y define al post como “la unidad básica” (12). Otro de sus rasgos es el carácter heterogéneo, como ha señalado Manuel Frascaroli que los definía como “mezcla de

diario íntimo con foro de debate y noticiero personal” (Frascaroli, 2008). Estos usos se han ido, año tras año, ampliando cada vez más y las bitácoras son, hoy en día, estructuras abiertas a casi cualquier lenguaje y finalidad. Además, permiten una mayor interacción del usuario, como veremos en nuestro análisis, que el resto de páginas web. Este rasgo ha sido estudiado por Adolfo Estalella, que ha observado que en los blogs “se teje una trama de relaciones con otros blogs y lectores a través de un campo de conexiones” (Estalella, 2006, p. 30).

En el caso que nos ocupa, la Literatura, son varios los tipos de blogs que podemos encontrar en la Red. Por un lado tendríamos las bitácoras que usan algunos autores como diario personal, en el que suelen incluir interesantes comentarios sobre el proceso creativo o sobre la recepción de su obra. Un segundo tipo incluiría aquellos blogs en los que escritores, principalmente noveles, publican textos inéditos. Es un método sencillo y gratuito para que los escritores encuentren lectores; de todas formas, no debemos llamar a engaño y debemos señalar que en la mayoría de los casos este tipo de bitácoras poseen pocas visitas. Otra forma de emplear el blog en relación a la Literatura sería aquel tipo que recoge reseñas o críticas de libros. A propósito de este tipo de bitácoras, Genara Pulido ha afirmado que este tipo de bitácoras “pueden llegar a constituir un magnífico medio para ejercer una crítica literaria inmediata universal, pero para ello tal vez falte un tiempo” (Pulido Tirado, 2012, p. 29). La última clase de blogs literarios son los que analizamos en este artículo: aquellos que publican textos de varios autores con una intención similar a la de las antologías.

Los cuatro tipos de bitácoras a los que hemos aludido aprovechan ese carácter gratuito y sencillo de esta herramienta, lo cual puede ofrecer a los autores la sensación de que sus textos pueden llegar a todo el mundo. Idealmente esto es así, pero en la realidad podemos constatar que, como ocurre con los libros, los textos publicados en Internet llegan a un número muy limitado de lectores. Desde nuestro punto de vista, la blogosfera no destierra un concepto que rige las relaciones literarias y que determina la relevancia de cada obra: el canon. Siguiendo a Enric Sullá podemos definir el canon como un “elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullá, 1998, p. 11). Una primera consideración podría hacernos pensar que la blogosfera es anticanónica, ya que todo lector tiene el mismo acceso a los textos que en ella aparecen. Sin embargo, un conocimiento más profundo de esta herramienta de publicación nos muestra que existen unas complejas relaciones entre los bloggers, mediante comentarios y enlaces a otros autores, que determinan en gran medida la cantidad de visitas que tenga una bitácora. Además, los

blogs de autores canónicos en el mundo editorial tendrán, por lo general, más lectores que los de los escritores que carecen de obra publicada. Aún existe una distancia entre la consideración de una obra publicada en un libro o publicación impresa y en un blog. Así lo atestigua un artículo de Ana Carolina Sampaio en el que se basa en una encuesta a bloggers brasileños para afirmar que “una obra publicada en un blog no alcanza el ‘estatus’ de una obra publicada en un libro impreso” (Sampaio, 2012, p. 100).

El blog introduce cambios hermenéuticos a los textos literarios. Se produce un nuevo modo de afrontar la publicación y la recepción de las obras literarias. En el caso de los autores, poseen un medio sencillo y rápido para publicar sus textos, sin esperar la labor intermedia de editores. Esto supone una gran inmediatez pero, tal vez, la falta de una segunda opinión y la precipitación a la hora de mostrar lo creado. Además, hemos de tener en cuenta que hay algunos géneros que se adaptan mejor que otros a la estructura del blog y al tipo de lectura que implica. Existen casos de novelas que se publican por entregas en bitácoras, pero la extensión media de los posts se adecua más a la poesía y la narrativa breve, cuento y, especialmente, microrrelato, que a géneros más extensos.

En el caso de la recepción, también se ve influida por la inmediatez, ya que el lector cibernético no ha de esperar a la edición y distribución del libro, sino que puede acceder al texto cuando el autor lo decide. Esta inmediatez acrecienta también la sensación de cercanía con el escritor, que puede completarse con la inclusión de comentarios sobre el texto publicado, algo habitual en las bitácoras literarias. Se produce un *feedback* muy rápido y el autor conoce mucho mejor la opinión de sus receptores, lo que le ayuda a crear con mayor precisión la idea de su lector modelo.

Los Blogs Antológicos: Introducción

Dentro de las blogosferas literarias cuyos rasgos acabamos de perfilar en el epígrafe anterior, existe un tipo de bitácora que recoge textos de diversos autores con el afán de difundirlos ofreciendo una selección personal. Estas webs trasladan el tradicional concepto de antología a la época de Internet, aunque introduciendo una serie de cambios determinados por su naturaleza cibernética. Como en cualquier antología, en las de este tipo posee mucha importancia la labor del editor, que será el encargado de seleccionar unos textos que él considera de calidad. Además de este criterio, en el éxito o fracaso de un blog antológico influyen otros aspectos más propios de este tipo de herramienta como la frecuencia de

publicación, la posibilidad de interacción del lector o las relaciones con el resto de la blogsfera literaria.

Para conocer mejor esta clase de bitácoras, hemos seleccionado una decena de blogs que analizaremos siguiendo estos ocho criterios: nombre y descripción, editor, alojamiento, frecuencia de publicación y antigüedad, géneros publicados, criterios seguidos, perfil del usuario y enlaces a otros blogs. A continuación analizaremos uno a uno estos diez blogs, centrándonos en los ítems más interesantes o importantes en cada caso.

Los Blogs Antológicos: Análisis

El primero de los blogs analizados es *Las afinidades electivas*, una bitácora coordinada por el poeta barcelonés Agustín García Calvo y cuyo nombre hace referencia, además de a una novela de Goethe, al particular proceso de selección de textos. La particularidad de este blog antológico es que en cada post recoge poemas de un autor que, a su vez, cita otros poetas coetáneos a los que valora. Se crea así una red de poesía contemporánea en la que el editor hace un papel muy importante, pero que no selecciona textos, no es, en puridad, un antólogo. Este blog, que ha inspirado versiones similares en otros países, está abierto desde 2006 y en los últimos años ha decaído la frecuencia de actualización, lo que no ha hecho mella en los más de 700 seguidores que continúa teniendo la bitácora. Se trata, en definitiva, de una antología participativa, en la que el hecho de ser elegido por un compañero implica la inclusión en el canon que crean tus propios colegas. Se pueden producir, bien es cierto, ejemplos de inclusiones motivadas por amistad o por intereses espurios, pero, en general, los poetas que acaban apareciendo son aquellos que un número amplio de autores han recomendado.

La nave de los locos no es un blog antológico, sino la bitácora personal del profesor y crítico Fernando Valls. Lo incluimos en nuestro corpus porque el responsable del blog suele incluir textos literarios de otros autores, especialmente microrrelatos, género del que Valls es uno de los más respetados especialistas. Este tipo de posts constituyen una antología de la minificción contemporánea que recibe muchas visitas y comentarios por los lectores interesados en el género y que confían en el criterio de este profesor. Además, algunos de los microrrelatos publicados a lo largo de los años, la bitácora data de diciembre de 2007, integraron la antología *Velas al viento* (2010), publicada por la editorial Cuadernos del Vigía. *La nave de los locos* ha contribuido de manera decisiva en el desarrollo del minicuento en España y su papel se puede equiparar al de volúmenes de artículos de investigación o al de las antologías más vendidas. La

experiencia de Valls en la crítica y la docencia sanciona no sólo su propio blog, sino la propia herramienta de la bitácora, que se demuestra así como un activo importante en la difusión de la Literatura si se sabe utilizar de manera rigurosa.

Un criterio diferente a los anteriores, sigue el escritor y profesor murciano Joaquín Piqueras en *Insólitos JP*, donde incluye poemas y canciones “no domesticada por el *establishment* de las letras”, como reza el encabezamiento del blog. Piqueras publica textos que tienen en común pertenecer a autores poco conocidos o a clásicos del “malditismo” literario. También es peculiar el hecho de que esta bitácora carezca de enlaces a otras webs, convirtiéndola en una especie de antología cerrada sobre sí misma, por la cantidad de links internos que posee. Se puede considerar que esta estructura tan particular entra en contradicción con la propia naturaleza hipertextual de los blogs, que Piqueras sólo aprovecha en parte. Sin embargo, creemos que la elección del blogger nos muestra una de las múltiples posibilidades que ofrece la bitácora como plataforma de publicación de textos literarios.

Sí se centra en un género literario concreto la *Internacional microcuentista*, que, como su propio nombre indica, está dedicada en exclusiva al microrrelato. Tenemos, por primera vez en este corpus, un responsable colectivo: seis aficionados a la minificción que mantienen el blog actualizado con mucha frecuencia. Además de otras secciones dedicadas a noticias o entrevistas sobre el género, esta bitácora posee dos etiquetas bajo las cuales las que publican minicuentos. En una de ellas, “Dos veces bueno”, aparecen clásicos del microrrelato, mientras que en la otra, “Neomínimos”, los editores seleccionan inéditos de entre todos los que reciben. La concentración en un género de manera tan concreta es una opción muy habitual en las antologías en papel y por la que bitácoras como ésta también se deciden. Esta especialización puede ser una decisión acertada, siempre que se gestione la bitácora con responsabilidad, ya que atrae a un público muy concreto que busca minicuentos. Se trata de conseguir el mayor número posible de lectores mediante la especialización

Uno de las posibilidades que ofrecen los blogs a los autores es el cómodo empleo de imágenes, vídeos o canciones que completen o se relacionen con el texto. Es lo que aprovecha el escritor Jesús Ortega en *Proyecto Escritorio*, una curiosa bitácora que recoge fotografías y descripciones de los lugares donde los autores escriben. Esta bitácora, que está activa desde Enero de 2012, tiene como finalidad convertirse en un libro que recoja este curioso proyecto que podemos definir como “metaliterario”, ya que no es una antología de creaciones textuales. Se trata de un blog orientado a aficionados a la Literatura y que le ofrece algo

diferente: un contexto espacial de la creación de algunas de sus obras favoritas. Esta idea no es exclusiva de Jesús Ortega; por ejemplo, el suplemento cultural Babelia incluye una sección parecida en todos sus números titulada “El Rincón”.

La estética del blog es desdeñada por muchos editores, que apenas modifican la plantilla que ofrece la web donde está alojado. Por eso llama la atención desde una primera visita *Poema semanal*, un blog de autoría colectiva que destaca por su sencillez y por la ausencia de imágenes y colores, más allá del blanco y negro. En algo más de un año, en este blog han aparecido decenas de poemas con una gran heterogeneidad en cuanto a su autoría y época. El minimalismo estético también va acompañado de una ausencia de enlaces, no hay blogroll, y de comentarios de los lectores. Parece que tanto el primero de los rasgos que señalábamos, la estética sencilla, como el último buscan que los lectores se centren únicamente en el texto, en los poemas que se publican. A menudo, los autores de los blogs, especialmente los personales, se exceden al incluir imágenes, vídeos o enlaces en sus posts. El receptor en Internet suele tener mayores dificultades en mantener la atención que en papel, debido a los múltiples estímulos que recibe; este blog parece querer evitar estas distracciones mediante su peculiar estilo.

Una de las editoras de *Poema semanal*, Luna Miguel, es la responsable de *Tenían veinte años y estaban locos*. Este blog es una versión digital y ampliada de una antología publicada en 2011 en el que aparecían 27 autores españoles de menos de 27 años. El objetivo de la también poeta Luna Miguel es tomarle el pulso a la Literatura más joven, a sus compañeros de generación. Se trata de la única bitácora de nuestro corpus que ya no se actualiza, el último post es de Abril de 2013, lo que muestra que la antología fue un proyecto concreto y con un desarrollo determinado. La vida media de las bitácoras suele ser muy corta. El hecho de llegar a cumplir varios años de vida suele ser una prueba de que ha tenido cierto éxito, ya que a ningún autor le gusta predicar en el desierto de la blogosfera. El cierre de esta bitácora responde no tanto a la falta de respuesta, sino a la búsqueda de nuevos horizontes por parte de su responsable, Luna Miguel, una autora muy presente y activa en diversas redes sociales y bitácoras.

En *Proyecto Escritorio* ya señalábamos las posibilidades multimedia que se abrían a los antólogos que utilizaban el blog como plataforma. El maestro madrileño Ángel Puente lo aprovecha en su bitácora *Antología poética multimedia*, en la que desde 2006 recoge poemas musicados o declamados. El carácter del blog es eminentemente didáctico, su público potencial son los profesores de Secundaria o Primaria, por lo que la

mayoría de poetas seleccionados son los canónicos y, de entre ellos, aquellos cuyos textos han sido con más frecuencia musicados, como Federico García Lorca, Miguel Hernández o Pablo Neruda. Quizás éste blog sea el que más se aleja de ser una antología al uso. Carece del afán de canonizar textos o autores y más bien lo que realiza es una selección de escritores que ya pertenecen al canon y que, por lo tanto, se estudian en los colegios e institutos.

Como ocurre con toda antología, el éxito de un blog de este tipo reside, en gran medida, en los criterios que sigan los editores para seleccionar los textos publicados. Existen casos, como la siguiente bitácora que vamos a analizar, *Químicamente impuro*, en el que la cantidad de textos publicados es tanta que la calidad desciende. Este blog colectivo publica microrrelatos de autores de cualquier época, pero lo hace con tanta frecuencia, en cinco años han aparecido más de siete mil posts, que el nivel de exigencia es bastante bajo. ¿Se puede decir, por lo tanto, que este blog es una antología? Creemos que la intención de los autores es, más que la de seleccionar minicuentos de calidad, la de difundir el mayor número posible de textos pertenecientes a este género. Por lo tanto, carece de uno de los principios básicos de todo proyecto antológico que es el de ofrecer lo mejor de entre un grupo extenso de textos.

El último de los blogs de nuestro corpus es *Voces del extremo*, una bitácora colectiva que no sigue un criterio genérico ni de edad de los autores, sino temático. Todos los textos, imágenes y vídeos publicados (tenemos otro blog multimedia) tienen como elemento común el objetivo de concienciar al lector. Se trata, como vemos, de una antología muy particular y que está relacionada con un encuentro anual de Literatura social que se celebra en Moguer (Huelva) y en Madrid. Por lo tanto, esta bitácora formaría parte de un proyecto más amplio, sería la versión bloguera de un impulso poético que quiere llegar hasta las calles.

Conclusiones

Nuestro análisis nos ha mostrado que existen muchas semejanzas, pero también algunas diferencias entre las antologías en libro y en blog. Las bitácoras de este tipo suelen tener una mayor amplitud a la hora de seleccionar los textos y un recorrido más amplio, ya que no termina en la imprenta. Además, percibimos una mayor laxitud en cuanto a la forma, incluyéndose textos heterogéneos y otros lenguajes audiovisuales con facilidad, y menor aparato teórico que las antologías tradicionales. Los blogs antológicos también permiten una mayor participación de los autores

que van a ser elegidos y una interacción más activa con los lectores, por medio de comentarios.

En definitiva, los blogs ofrecen grandes posibilidades para la difusión de textos literarios y la antología es una de las que se amolda perfectamente, aunque con particularidades, a su naturaleza.

Referencias bibliográficas

Blogs analizados

Las afinidades electivas: <http://lasafinidadeselectivas.blogspot.com.es/>

La nave de los locos: <http://nalocos.blogspot.com.es/>

Insólitos JP: <http://insolitosjp.blogspot.com.es/>

Internacional Microcuentista: <http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.es/>

Proyecto Escritorio: <http://proyectoescritoriojesusortega.blogspot.com.es/>

Poema semanal: <http://poemasemanal.tumblr.com/>

Tenían veinte años y estaban locos: <http://estabanlocos.tumblr.com/>

Antología poética multimedia:

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com.es/>

Químicamente impuro: <http://quimicamenteimpuro.blogspot.com.es/>

Voces del extremo: <http://vocesdelextremopoesia.blogspot.com.es/>

Bibliografía citada

Cervera, J. (2006). Una teoría general del blog. En J. M. Cerezo (ed.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (pp. 10-19). Madrid: Fundación France Telecom.

Estalella, A. (2006). La construcción de la blogosfera: yo soy mi blog (y sus conexiones). En J. M. Cerezo (ed.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (pp. 20-37). Madrid: Fundación France Telecom.

Frascarolli, M. (2008). Los nuevos formatos periodísticos de los blogs o hacia una redefinición de cómo se conocía a los weblogs primariamente. *Razón y Palabra*. Volúmen monográfico 2. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n62/bolivia/mfrascaroli.html>.

Pulido Tirado, G. (2012). La crítica literaria española frente a los nuevos medios y el cambio. *Caracteres*, 1(2), 29-38.

Sampaio, A. C. (2012). Derechos de autor, copyleft y motivaciones de los autores literarios. Una investigación acerca de la blogosfera brasileña. *Commons*, 1(1), 100.

Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.

SECTION F

ANGLOAMERICAN LITERATURE

CHAPTER TWENTY-ONE

PHRENOLOGY AND MESMERISM IN EDGAR ALLAN POE

MARÍA ISABEL JIMÉNEZ GONZÁLEZ

“The forehead is broad, with prominent organs of ideality” (Poe, 1984, p. 454). Those readers who are not familiar with what one day was a real science will not be able to understand this assertion stated by Edgar Allan Poe in 1846 referring to the American poet and journalist William Cullen Bryant. On the contrary, all those who have ever heard about phrenology will know exactly what Poe wanted to convey.

It is true that in our days this discipline does not have as many followers as it had in the nineteenth century and it is not so well-known nowadays as it was in the past. For this reason, it would be advisable to start by briefly explaining its origins, principles and main beliefs.

Phrenology, understood as the study of the shape of the human cranium in order to determine someone’s character and certain moods, predispositions and aptitudes, has reached our days as a pseudoscience, displaced by neurological advances. However, it was highly appreciated in the medical community of the nineteenth century, both in Europe and the United States of America.

It derives from what once was the discipline cranioscopy or craniology, later turned into the science organology (Hungerford, 1991). Its founder, the physician Franz Joseph Gall, declared that the brain was the organ of the mind and the rest of the principles came from this reasoning. Among them, it could be pointed out that the mind was composed of multiple innate faculties, that the size of a brain organ determined its power or strength or that the development of the different organs defined the size of the human skull. According to this, LeRoy Lad Panek (2006) states that Gall arrived to several conclusions that accompanied him along his phrenological adventure:

1) That moral behavior as well as all the other characteristics resided in different parts of the brain, 2) that they developed differently in individuals, 3) that the skull conformed to the particular shape of those parts, and 4) that, presto, one could read the character by looking at the shape of a person's skull. Gall's discipline, tagged "phrenology" by British physician T. I. M. Forster in 1815, held that "benevolence" was centered in one specific section of the brain, and that defect in that particular area (reflected in the shape of the skull) was pretty good sign that one had at least a potential felon on one's hands. Largely debunked by the end of the century, phrenology, nonetheless, made at least a few cameo appearances in turn of the century detective fiction. (Panek, 2006, p. 93)

Phrenology indeed was a psychological discipline based on the conception of specific areas in the brain and corresponding bumps in the cranium where psychical faculties were located. By means of an analysis of these parts, a person's character and aptitudes could be predicted. Gall provided an exhaustive list with almost thirty cranium areas and their corresponding organs¹, achieving some interesting results, such as, for instance, the faculty of ideality, the sense of colour, the sense of language, building skills, the organ of religion and even the area that regulated the willingness to kill. According to this, the explanation offered by Madeleine B. Stern should be considered:

According to phrenological dicta, it was the organ or faculty of Ideality, located upon the sides of the head where the hair begins to appear, that was largely responsible for providing man with imagination, love of the beautiful, and a 'relish for poetry and the fine arts'. When large or very large (for, all other things being equal, size was the determining factor in the analysis of the phrenological faculties) 'the sides of the head, where the hair makes its appearance' were 'widened and heightened' and the powerful exercise of this organ of Ideality was conducive to the development of the poet. Also involved was the faculty of Language, which the Fowlers considered 'very large' for example in the head of Charles Dickens and which gave a certain 'fulness under the eyes.' (Stern, 1968, p. 156-157)

These organs and faculties were supposed to be collected in the areas that divide a human head. In the following illustrations, a cranium segmented into different sectors can be seen from different perspectives, as well as a head divided according to the bumps that it presents:

¹ Later, Johann Gaspar Spurzheim reordered and organised Gall's organs and redefined the original list, adding ten mental faculties, so the enumeration was enlarged to thirty-seven areas.

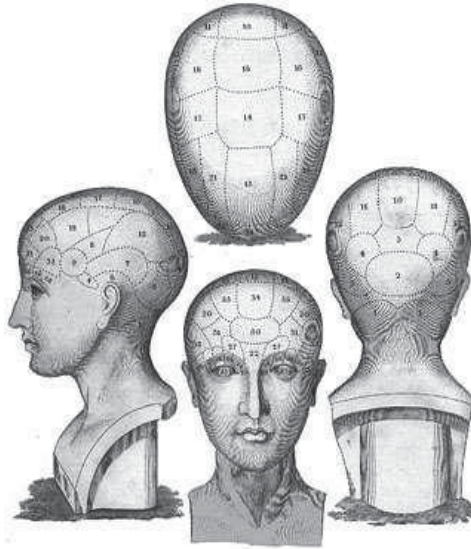


Figure 21-1. Selby, 1993

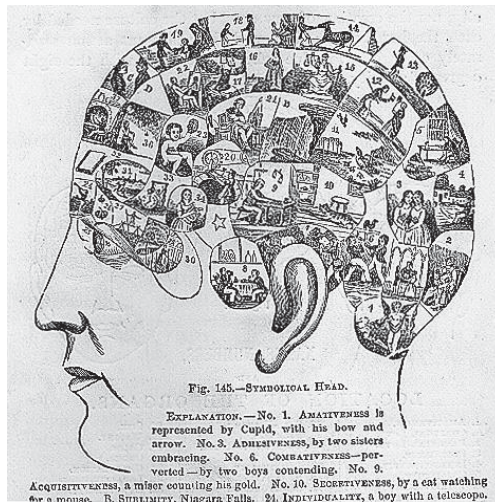


Figure 21-2. Wells, 1871

According to these scientific dicta, phrenologists had to palpate the human skulls trying to perceive bumps in order to analyse emotions and thoughts, as this picture shows:



Figure 21-3. The Founder of Phrenology, n. d.

Phrenology was so important in society that it also helped to inspire some of the most popular writers in the nineteenth century. Its relevance has left us several examples of well-known American authors, along with British ones, who make reference to the discipline, directly or indirectly, in their writings, such as Mark Twain in *Tom Sawyer* and *Huckleberry Finn*, Bram Stoker in *Dracula*, Charlotte Brönte with *Jane Eyre* or Charles Darwin.

Something similar happened with mesmerism, the discipline that fuelled modern hypnosis. Mesmerism or animal magnetism, as it was also known, was understood as the belief in a life fluid or vital force that could work as a therapeutic agent in human beings healing illnesses. The forerunner was the German doctor Franz Anthon Mesmer and it constituted an important novelty in the medical community at the end of the eighteenth century and the beginning of the nineteenth century, revolutionizing the field of medicine due to its popularity, spread by Europe and the United States of America.

Specifically, Mesmer and his followers used the term mesmerism to refer to:

An autonomous physical force pervading both the animate and inanimate worlds, accounting for the mesmerists' therapeutic powers at the same time that it attracted iron to magnets, kept the stars in their places, and gave rise to the 'influence mutuelle entre les corps célestes, la terre, and les corps animés.' (Falk, 1969, p. 536)

Both mesmerism and phrenology were based on the certainty that mind and body were interrelated, "that via the mind changes could be effected in the functions of the body, and that between metaphysics and physics there was no gap" (Stern, 1968, p. 161). In this way, it was believed that combining these two pseudosciences could have several benefits.

In the nineteenth century, experiments based on mesmerism were carried out incessantly and animal magnetism was declared a science, along with electricity, being defined as the "Great Acting Power of Nature" (Stern, 1968, p. 162). In these mesmeric treatments, doctors often used magnets that, in contact with the so-called vital force, brought the patients into a state of trance and turned them into "sleep-wakers" (Mabbott, 2000, Vol. 2, p. 1040), as it is represented in this picture:

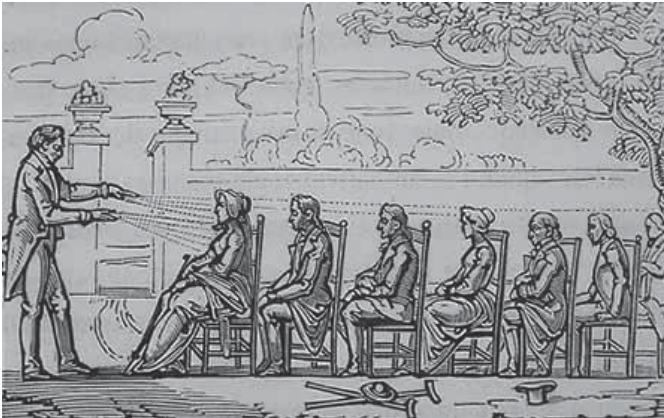


Figure 21-4. Mesmeric healing, 2012

As it happened with phrenology, relevant American and also British authors were inspired by animal magnetism, mainly romantic writers. Some of the poems by Samuel Taylor Coleridge, *Kubla Khan* and the *Rime of the Ancient Mariner*, have been interpreted as clearly influenced by mesmerism, as well as some of his lectures. Mary Shelley's *Frankenstein* is unarguably in debt with the discipline and Dickens invented a character for *The Frozen Deep* that became clairvoyant by means of one of these trances. Across the Atlantic, Nathaniel Hawthorne used it for his personal

life and Herman Melville and Charles Brockden Brown were influenced by mesmerism.

Something remarkable when talking about the relationship between these two pseudosciences and literature is that the authors mentioned did not invent new topics to build their plots, but they turned to their society to take advantage of these two disciplines to create stories. This is also the case of the American Edgar Allan Poe, who benefited from his own age, inventions and sciences to let imagination fly.

One of the main reasons why the Bostonian used these pseudosciences is that in the nineteenth century in the United States of America, around the thirties and forties, these disciplines occupied a privileged position, as it happens with psychology today, concurring with Poe's own literary emergence.

In this way, phrenology was a useful tool for his plots. It is known that Edgar Allan Poe met George Combe, a Scottish pioneer after Gall and Spurzheim, since he went to Philadelphia in 1839 to give some lectures in the museum. Before this, in New York, Poe got in contact with phrenology by means of the review in the *Southern Literary Messenger* of a book by a popular phrenologist. From this moment, Poe's interest in this field increased and his stories started to feel its influence. He also confessed once in a letter to his friend F. W. Thomas in 1841 that his own head had been analysed: "Speaking of heads--my own has been examined by several phrenologists--all of whom spoke of me in a species of extravaganza which I should be ashamed to repeat" (Ostrom, 1948, p. 185).

The writer from Boston shows his fascination for what can be considered today the mother of modern psychology widely in "The Murders of the Rue Morgue", "The Black Cat" or "Some Words with a Mummy", among others, along with some fragments of his "Marginalia". There are other tales where subtle references can be found, such as "The Literary Life of Thingum Bob", "Diddling Considered as one of the Exact Sciences", "The Business Man", "Ligeia", "The Fall of the House of Usher", "The System of Dr. Tarr and Professor Fether", and "The Man of the Crowd".

Referring to "The Murders in the Rue Morgue", it is important to point out an interesting fact. In the first edition of 1841 in *Graham's Magazine*, Poe incorporated some ideas at the beginning about the fact that this science could lead to the discovery of the organ of analysis, as this extract shows:

It is not improbable that a few farther steps in phrenological science will lead to a belief in the existence, if not to the actual discovery and location, of an organ of analysis. If this power (which may be described, although

not defined, as the capacity for resolving thought into its elements) is not, in fact, an essential portion of what late philosophers term ideality, then there are, indeed, many good reasons for supposing it a primitive faculty. That it may be a constituent of ideality is here suggested in opposition to the vulgar dictum (founded, however, upon the assumptions of grave authority) that the calculating and discriminating powers (causality and comparison) are at variance with the imaginative — that the three, in short, can hardly co-exist. But, although thus opposed to received opinion, the idea will not appear ill-founded when we observe that the processes of invention or creation are strictly akin with the processes of resolution — the former being nearly, if not absolutely, the latter conversed. (Poe, 1841, p. 166)

However, in the following editions, Edgar Allan Poe removed this part, from what some critics and scholars conclude that he lost his interest in the science (Quinn, 1998, p. 466). Nevertheless, this idea can be widely argued because, if this is true, no one can explain why he continued referring to phrenology in some of his later stories, as, for instance, “Some Words with a Mummy”, where one of the main characters, Mr. Silk Buckingham, is the chosen one to refer to phrenology:

Mr. Silk Buckingham, first glancing slightly at the occiput and then at the sinciput of Allamistakeo, spoke as follows:

“The long duration of human life in your time, together with the occasional practice of passing it, as you have explained, in instalments, must have had, indeed, a strong tendency to the general development and conglomeration of knowledge. I presume, therefore, that we are to attribute the marked inferiority of the old Egyptians in all particulars of science, when compared with the moderns, and more especially, with the Yankees, altogether to the superior solidity of the Egyptian skull.”

[...]

Here our whole party, joining voices, detailed, at great length, the assumptions of phrenology and the marvels of animal magnetism.

Having heard us to an end, the Count proceeded to relate a few anecdotes, which rendered it evident that prototypes of Gall and Spurzheim had flourished and faded in Egypt so long ago as to have been nearly forgotten, and that the manœuvres of Mesmer were really very contemptible tricks when put in collation with the positive miracles of the Theban savans, who created lice and a great many other similar things. (Mabbott, 2000, Vol. 2, p. 1190-1191)

Concerning animal magnetism, other tales by the Bostonian can be mentioned, such as “A Tale of the Ragged Mountains”, “Mesmeric Revelation” and “The Facts in the Case of M. Valdemar”, due to the fact that, as Eric Carlson (1996, p. 264) explains:

Poe's interest in science has been thoroughly documented, but mesmerism provided Poe with a particularly Gothic means of fabricating the hypnagogic state in which special spiritual revelations might be brought forward.

These three stories revolve around characters who are mesmerised and the tales become accurate accounts of the trances. This was exactly the feeling that readers had when examining their pages and even "The Facts in the Case of M. Valdemar" was thought to be a real story because of Poe's veracity. In fact, one of the most popular mesmerisers in Boston, Robert. H. Collyer, wrote the following letter to Poe:

DEAR SIR - Your account of Mr. Valdemar's case has been universally copied in this city, and has created a very great sensation. It requires from me no apology, in stating, that I have not the least doubt of the *possibility* of such a phenomenon; for I did actually restore to active animation a person who died from excessive drinking of ardent spirits. He was placed in his coffin ready for interment. (Ingram, 1880, p. 49-50)

Turning to phrenology again, there is an interesting article, "Edgar Allan Poe: A Phrenological Fantasy", published by Oliver Leigh in 1906 in the *New York Times* that should be commented on. It focuses on some curious results achieved by the author by reversing some portraits of Edgar Allan Poe and also combining the halves later.

Oliver Leigh starts by reminding that, in a way, Poe himself was a phrenologist and he noted that in many pictures the buttons of Poe's coat were placed on the left side, as women did in his time, but they were on the right side in other portraits. The same happened with Poe's fringe, so Leigh realised that some portraits offered an image of the Bostonian reflected on a mirror. What he did was to divide one of Poe's images vertically and to combine the halves, resulting in two different "Poes". Poe the fantastic had an abnormal expansion of the cranium, corresponding to the arabesque and grotesque Poe, while the analytic Poe had a narrower face and rectangular forefront, pointing to the critic Poe.

THE NEW YORK TIMES SUNDAY, AUGUST 6, 1906.

Edgar Allan Poe: A Phrenological Fantasy

Oliver Leigh Gets Curious Results by Reversing the Poet's Portraits and Combining the Halves

THE number of persons who have been identified as being "Edgar Allan Poe" is so large that the government of the nation has been obliged to issue orders that the department of justice should be kept advised of the names of all persons who are identified as being "Edgar Allan Poe." The department of justice has issued orders that the names of all persons who are identified as being "Edgar Allan Poe" should be kept on file in the department of justice.

Several persons and scientific men of character and ability, who are identified as being "Edgar Allan Poe," have been identified as being "Edgar Allan Poe." The names of these persons are: Oliver Leigh, who is identified as being "Edgar Allan Poe"; and several other persons who are identified as being "Edgar Allan Poe." The names of these persons are: Oliver Leigh, who is identified as being "Edgar Allan Poe"; and several other persons who are identified as being "Edgar Allan Poe."

The fact that there is a large number of persons who are identified as being "Edgar Allan Poe" is a fact that has been noticed by the government of the nation. The government of the nation has issued orders that the names of all persons who are identified as being "Edgar Allan Poe" should be kept on file in the department of justice.

(1) THE REAL POE.

(2) THE POETIC POE.

(3) THE MESMERIC POE.

(4) THE ANALYTIC POE.

Figure 21-5. Leigh, 1906

Thus, along this essay, it can be checked that the American author Edgar Allan Poe based his science fictions narrations on his own times, and specifically on pseudosciences as mesmerism and phrenology. In order to sum up, another fact should be highlighted: that scientific and medical progress have helped us to confirm that, although mesmerism and phrenology were considered real sciences two centuries ago, nowadays they are in truth pseudosciences, considered kind of ridiculous by most people. Let's see, or not, if the same happens within two centuries with the knowledge that permeates literature and science today.

References

Carlson, E. W. (1996). *A Companion to Poe Studies*. Nueva York: Greenwood Press.

Falk, D. V. (1969). Poe and the Power of Animal Magnetism. *PMLA (Modern Language Association of America)* 84(5), 536-546.

Hungerford, E. (1991). Poe and Phrenology. In G. Clarke (ed.), *Edgar Allan Poe: Critical Assessments* (pp. 82-100). Mountfield: Helm Information.

- Ingram, J. H. (1880). *Edgar Allan Poe: his Life, Letters, and Opinions*. London: John Hogg.
- Leigh, O. (1906, 5th August). 'Edgar Allan Poe: A Phrenological Fantasy'. *New York Times*.
- Mabbott, T. O. (2000). *Edgar Allan Poe: Tales and Sketches* (Vol. 2: 1843-1949). Urbana: University of Illinois Press.
- Mesmeric Healing (2012). Recent articles about the history of mesmerism. Retrieved from <http://carlossalvarado.edublogs.org/2012/05/13/recent-articles-about-the-history-of-mesmerism-1-2/>.
- Ostrom, J. W. (1948). *The Letters of Edgar Allan Poe*. Cambridge: Harvard University Press.
- Panek, L. L. (2006). *The Origins of the American Detective Story*. Jefferson, North Carolina: McFarland.
- Poe, E. A. (1841). The Murders in the Rue Morgue. *Graham's Lady's and Gentleman's Magazine*, 27(1), 166-178.
- . (1984). *Essays and Reviews*. New York: The Library of America.
- Quinn, A. H. (1998). *Edgar Allan Poe: A Critical Biography*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Selby, R. (1993). A bit about phrenology. Retrieved from <http://www.neurosurgery.org/cybermuseum/pre20th/phren/phrenology.html>.
- Stern, M. B. (1968). Poe: "The Mental Temperament" for Phrenologists. *American Literature*, 40 (2), 155-163.
- The Founder of Phrenology: Franz Joseph Gall (n. d.). Retrieved from <http://www.phrenology.com/franzjosephgall.html>.
- Wells, S. (1871). *New Physiognomy, or Signs of Character*. Retrieved from http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/fnart/phrenology/.

CHAPTER TWENTY-TWO

“IT WAS A FEARSOME WALK”: GENESIS AND END OF ARTHUR CONAN DOYLE’S JURASSIC FANTASY

ANTONIO JOSÉ MIRALLES PÉREZ

Origins of *The Lost World* (1912)

In 1911 Arthur Conan Doyle, the veteran writer who had become adept at enchanting broad audiences with his tales of mystery and crime, needed a new challenge in his literary career. After pondering the matter for some time, he reached a curious decision: he resolved to join quest romance and science to create a formative and amusing book for an audience whom, he thought, he had never addressed before: British boys¹.

A decade into the new century, Doyle was an energetic middle-aged man who still loved (and wrote) tales of classic adventure and heroism, in which noble quests were pursued with resolve and the tenets of manliness were endorsed and promulgated aiming at the education of British young men. In addition to that, he had recently discovered a new interest for his voracious intellect: palaeontology, particularly the gigantic dinosaurs that roamed the Earth before man. Some years earlier, near his house in Sussex, he had found several tracks of a huge lizard—they were actually fossilised footprints of a gregarious, leaf-eating, rather harmless species of

¹ Doyle’s early thoughts of an adventure romance to emulate Henry Rider Haggard and enthral brisk British boys are recorded in a letter of January 1889 to his mother, where he wrote that he was “thinking of trying a Rider Haggard kind of book called *The Inca’s Eye* dedicated to all the naughty boys of the Empire, by one who sympathizes with them. I think I could write a book of that sort con amore.” (Lellenberg, Stashower, and Foley, 2007, p. 260)

dinosaur called iguanodon (which he would later use in some chapters of *The Lost World*)—, and he deemed them worth keeping in his billiard room. But the reader can find a more bizarre episode in his autobiography *Memories and Adventures* (1924/1989), where the manner of his treatment of prehistoric fauna—favouring sensational romance over serious science—is announced.

One curious incident of our journey stands out in my memory. We were steaming past Aegina on a lovely day with calm water around us. The captain, a courteous Italian, had allowed us to go upon the bridge, and we—my wife and I— were looking down into the transparent depths when we both clearly saw a creature which has never, so far as I know, been described by science. It was exactly like a young ichthyosaurus, about ten feet long, with thin neck and tail, and four marked side-flippers. The ship had passed it before we could call any other observer. I was interested to notice that Admiral Anstruther in the *Evening News* some years later described, and drew, an exactly similar creature which he had seen underwater off the Irish coast. This old world has got some surprises for us yet. (Doyle, 1924/1989, p. 200)²

With some amateur research into prehistoric zoology and his expertise in travel and adventure romance, Doyle was soon able to conceive a new project: a swashbuckling boys' book where Mesozoic creatures and fierce ape-men would be resurrected and pitted against a team of brave, English explorers on an isolated Amazonian plateau.

The contrast between science and myth, reality and fiction, solid facts and artistic creation, mature intelligence and boyish imagination was very attractive for a man like Doyle, with a rational mind and a chivalrous heart. He felt capable of handling these forces in a form of popular fiction which had pleased male readers in Britain for over twenty years³. Thus, some of the patterns and conventions of quest romances were duly followed in *The Lost World*, its plot consisting in a daring expedition to a remote region of the globe—an isolated spot in the Amazonian wilderness—where the band of heroes must display courage and prowess to accomplish

² The incident apparently happened on the Aegean Sea in October 1907, during the author's honeymoon cruise with his second wife, Jean Leckie. It might be a simple case of misidentification, or some sort of apocryphal story invented afterwards by a writer who was too sure of himself to care about the sneers of sceptics and found some pleasure in provoking the most conservative and incredulous circles of the scientific community.

³ For a straightforward introduction to this type of fiction, see R. Fraser's *Victorian Quest Romance* (p. 1-17).

their mission. Throughout the story, a series of skilfully designed manly feats are shown, and Doyle’s readers surely recognised the presence of mind, determination, mettle, ingenuity, and resourcefulness which adventurers were supposed to have, qualities in which they were believed to excel and be quite superior to women and men of non-white races.

For several decades during the growth of Empire, scientific expeditions to far-away parts of the world had been a source of interest and fascination for British boys and for novelists, such as Henry Rider Haggard. But in the new century, in 1911, when Doyle wrote *The Lost World*, there were fewer unexplored or mysterious lands to inspire writers of romance. Doyle could find inspiration, nevertheless, in the recent explorations of men like Percy Harrison Fawcett (Orel, 1991: 163-65), and thus the typical setting for a quest romance is reproduced in his book: a distant, enigmatic territory in the Amazonian country, unknown to most Europeans, where astounding discoveries might be made in the name of scientific progress. Diligent and conscientious as he always was in his work, Doyle read about that remote South American region before creating the sceneries for his tale. With skill and detail, he depicted the kind of unique and propitious environment that he needed for the explorations, adventures, and fighting which constituted the core of his plot. Under his guidance, the four heroes traversed dense, primeval woods of imposing trees, a realm of shadow and light abounding with rare fauna and flora (and, therefore, full of scientific stimuli), before reaching the fantastic ecosystem of the plateau, where the challenges and dangers of Jurassic life awaited them. For boys accustomed to traditional heroism and modern exploits in their literary recreations, this story had all the necessary ingredients to kindle their interest.

Thanks to his mother, Doyle was familiar with the cultural and literary traditions converging on the late Victorian quest romance. Throughout his childhood and youth he had enjoyed reading classical myths, old epics, medieval legends, Arthurian romances, and folk tales with heroic strain. This literature had absorbed him during his formative years, and he always valued the rich legacy that it contained⁴. Much of his vigorous personality was shaped by the ethos and education of those books, where he found the keen adventurers whom he admired, men who responded to big challenges, embarked on long, perilous quests, submerged into the marvellous and the heroic, and left the everyday behind. In those compelling narratives, there was active moral instruction too; and, like the worthy forefathers of the old

⁴ For an insight into Doyle’s literary education, the reader is advised to peruse the first three chapters of *Memories and Adventures* (1924), his autobiography. The reader will also find *Through the Magic Door* (1907), Doyle’s commentary on his personal library, quite illuminating.

days, Doyle could not neglect this aspect. In *The Lost World*, the scientific and fictional endeavour of recreating a Jurassic habitat was as important as the ethical (perhaps patriotic as well) duty which Doyle felt he had to fulfil regarding the defence of the values on which his concept of man, or rather of the British man, was founded. Just as he had done in his novels of the Hundred Years War, Doyle used his male protagonists to this end.

Instructing and entertaining British boys

Unlike his painstakingly researched, beloved works of historical fiction set in the war-ridden fourteenth century—*The White Company* (1891) and *Sir Nigel* (1906)—, whose merits would only be appreciated by the mature reader whom he was addressing, Doyle wrote *The Lost World* with quite a different purpose. Leaving high literary aspirations aside, he wanted good British boys to delight in the exploration of remote territories, in the vision of dinosaurs fighting each other, and in the encounter of modern heroes with primitive men. Besides writing a compelling story of wild adventures and heroism, he wished to prove himself capable of instructing his readers in some fields of academic research. Thus, while the plot unfolds, he takes some paragraphs to deliver digestible pieces of knowledge about geology, zoology, botany, and anthropology; with this, the reader's attention is for a while directed to mountains, rivers and lakes, to primeval wilderness, and to the bizarre fauna that was described in palaeontological studies. Aware that young readers tend to skip such passages with a yawn, Doyle added his heroes' psychological response to his geographical descriptions in an attempt to make them more interesting, or even necessary to discover more aspects of each character's psyche.

How shall I ever forget the solemn mystery of it? The height of the trees and the thickness of the boles exceeded anything which I in my town-bred life could have imagined, shooting upwards in magnificent columns until, at an enormous distance above our heads, we could dimly discern the spot where they threw out their side-branches into Gothic upward curves which coalesced to form one great matted roof of verdure, through which only an occasional golden ray of sunshine shot downwards to trace a thin dazzling line of light amidst the majestic obscurity. As we walked noiselessly amid the thick, soft carpet of decaying vegetation the hush fell upon our souls which comes upon us in the twilight of the Abbey. (Doyle, 1912, p. 106)

When serialization began in the *Strand Magazine*, Doyle expected *The Lost World* to become a memorable contribution to the boy's book genre. At that time *boy* meant a young adult rather than a school child. The words

adolescents and *teenagers* would be used some decades later to identify a type of prospective readers for books that did not exactly derive from turn-of-the-century quest romances like Doyle’s Jurassic narrative. His heroes cannot be seen as men “moving from childhood into the independence and self-awareness of adulthood” (Pearson, 2011, p. 168), for they all left their boyhood behind long before the beginning of the story and for years have striven to gain recognition as mature citizens and competent professionals.

Doyle’s tale certainly speaks to boys, but it does not speak about boys. It is not concerned with the adolescent’s typical needs and interests. That sort of literature would begin to thrive in the US market in the 1950s⁵. This tale of middle-aged adventurers and Jurassic beasts does not contain sensible help to guide boys through the doubts and throes of growing up. Doyle could not be concerned with the worries of the new century youth, for in *The Lost World* his instructive goals and artistic focus were clearly beyond that scope. It was a manly romance of exploration, challenges and exploits rather than a novel dealing with the everyday lives of boys. Some social and psychological issues were addressed in the book, but teenagers did not appear at the centre of it. They had no part to play in the story, and yet Doyle wanted them to pay attention and learn from it, particularly from his portrayal of masculine conduct and his depiction of the heroism that he attached to certain scientific and professional undertakings.

In *The Lost World*, the first-person narrator is not an imitation of a boy but a fresh journalist who wants to secure his place in the adult world. The illusion of a frank connection between the narrator and the reader through the first-person narrative was ignored by Doyle. The pretension of creating a genuine teenage voice would occupy some writers later in the century. Nevertheless, in Doyle’s book the story is told by a young man who, to a certain extent, can be seen as a boy, for his companions are about 20 years older and more experienced. They are men worth listening to, from whom he can learn, and whose respect he wants to win by showing his personal commitment to professionalism and manliness.

Although *The Lost World* does not deal with the story of a rebellious or discontented youth in conflict with the adult world, Professor Challenger (probably the most remarkable character in the group of adventurers) is presented by the narrator in a singular way: as a mischievous, boisterous, temperamental individual who, in order to assert himself, dares to oppose the elite seniors of academic authority and conservative science. He might

⁵ However, it is worth noting that in *The Lost World* Arthur Conan Doyle (quite an accomplished storyteller by that time) used a fictional strategy—the first-person, epistolary narrative—which would become rather popular in books for adolescents 50 years later.

be compared to an adolescent struggling for freedom and self-realization, in spite of the fact that, being in his fifties, Professor Challenger completed his self-discovery and maturation many years ago. And since then, he has felt powerful and autonomous enough to disregard rules set in place by the stern guardians of static, conventional science.

In 1911 Doyle was a middle-aged man who had not lost his boyish and brisk heart. The power of his youthful imagination was still great, and he retained his fascination for heroic men, epic adventures, and mythological and prehistoric times. By the age of 14 he had read (and enjoyed) volumes of chivalric literature and swashbuckling romance, and he had had his first contact with palaeontology, noted down in a letter home from his boarding school in 1873:

We passed through some curious pits where excavations were being made for fossils. I found there a most curious stone, all covered with petrified worms, whose coils I could see distinctly. (Lellenberg, Stashower and Foley, 2007, p. 560)

The novelist was aware that excavations and studies of fossil remnants were not enough to write the exciting boys' book he had devised. Indeed there was little daring and pluck in the standard work of palaeontologists. And Doyle knew that the force of fantasy must be used and the tight limits of normal science must be exceeded for art and romance to flourish. Being so familiar with the path that he intended to tread, he was not hindered by any doubts or hesitation, and a smart design for the plot was soon clear in his mind: by resurrecting a few of those monsters that roamed the Jurassic Earth and setting them against his heroes, he would produce the physical trials and dramatic action that his young readers expected.

Science, professionalism and manliness

Despite the predominant tone of romance, Doyle wished to infuse *The Lost World* with scientific verisimilitude. Hence the book is sprinkled with some passages of geographical, botanical, zoological, and anthropological knowledge. But his biggest interest was in the field of palaeontology. He had read E. R. Lankester's *Extinct Animals* (1905), and under its influence he then resolved that in *The Lost World* he would follow the naturalist's purpose, so that his book might also be regarded as "an attempt to excite in young people an interest in a most fascinating study [...] the strange and wonderful history of extinct animals" (Lankester, 1905, p. vi). In addition to his commitment to science, Doyle needed room to practise sheer fiction and enough artistic licence to shape and convey to his readers the facts and

the spirit of the fantasy that he had conceived, where modern heroes seem to travel back in time and confront primitive creatures. Doyle invented the unique geological conditions which enable Professor Challenger to explain how Jurassic life continues in a remote Amazonian plateau (Doyle, 1912, p. 52). Regarding its monstrous inhabitants, in the early twentieth century dinosaurs were still shrouded in myth and mystery for many people. Doyle, however, did not allow his imagination to run wild, and he endeavoured to be rather *professional* in his contact with palaeontology. His descriptions of pterodactyls and iguanodons in several episodes of the novel are hence quite faithful to scientific fact⁶. The dramatic potential of those beasts was so strong, however, that the novelist could not refrain from emphasising their sombre, frightening aspects:

It was a weird place in itself, but its occupants made it seem like a scene from the Seven Circles of Dante. The place was a rookery of pterodactyls. There were hundreds of them congregated within view. All the bottom area round the water-edge was alive with their young ones, and with hideous mothers brooding upon their leathery, yellowish eggs. From this crawling flapping mass of obscene reptilian life came the shocking clamour which filled the air and the mephitic, horrible, musty odour which turned us sick. But above, perched each upon its own stone, tall, gray, and withered, more like dead and dried specimens than actual living creatures, sat the horrible males, absolutely motionless save for the rolling of their red eyes or an occasional snap of their rat-trap beaks as a dragon-fly went past them. Their huge, membranous wings were closed by folding their fore-arms, so that they sat like gigantic old women, wrapped in hideous web coloured shawls, and with their ferocious heads protruding above them. (Doyle, 1912, p. 166-67)

Such was the graphic horror of the winged beasts depicted by Doyle, and their hideousness, revolting odour, and piercing shrieks must surely be intense enough to rouse the heroes' physical courage and dramatic hatred. A fierce antagonism towards those monsters was also excited in the young, male reader, which seems to be incompatible with the feelings of interest and fascination which Lankester wished to excite in the convenient, ideal reader he had conceived for his palaeontological study published in 1905.

In the world of wonders where those old monsters lived, Doyle played an equivocal game of illusion and reality by inserting photographs, maps, sketches and drawings (apparently made during the Amazonian expedition)

⁶ In 1901, H. G. Seely had published *Dragons of the Air*, a book about pterodactyls in prehistoric England which presumably had a place in Doyle's palaeontological bookshelf. E. R. Lankester's study, however, was certainly his main source.

which might be construed as an attempt to dispel the impression of fantasy or dream in his boy readers. And he would have liked to further reduce the mythical aspect of the expedition by showing some newspaper headlines or even footage⁷. Presenting his prehistoric odyssey as a scientific journey and a real epic experience, Doyle stretched his boy readers' credulity, and he ran the risk of being accused of humbug and frivolous, unprofessional behaviour⁸.

Doyle could not be contrary to the spirit and ethic of the quest romance, where men threw enthusiasm and energy into their professional disciplines and scientific work, keen and eager as they were to expand modern human knowledge and excel in their worthy callings. Those serious experts were expected to reject fancies and superstitions, but Doyle thought that some of their enterprises could be tinted with the vivid colours of romance and enlivened with the thrills of adventure without losing their integrity.

Some academics and professionals formed Doyle's group of explorers in *The Lost World*, and they were cleverly used to discuss several issues concerning fear, manliness, and heroism. Doyle met the basic conventions of quest romance without renouncing his idiosyncratic perspicacity and his sense of humour with regard to the glories and miseries of manhood. This assertion can be made after examining his heroes, distinct individuals who venture into the Amazonian wilds motivated by scientific and professional purposes as well as by more spiritual or romantic aspirations. Doyle tested their expertise and valour deliberately in a series of close encounters and hazardous predicaments on the Mesozoic plateau: they watched dinosaurs' struggle for survival and their lives were threatened by ferocious predators and the exposure to a hostile wilderness. In the abnormal habitat of the lost world, the representatives of the predominant species on Earth—the man of the technological and industrial Western world—were confronted with

⁷ We do not know whether Doyle ever had in his hands a copy of *The New York Herald* of 13th February 1910. If he did, he must have enjoyed reading the report headlined "Is a Brontosaurus Roaming Africa's Wilds?" concerning the sighting of a dinosaur in the "dim recesses of the Dark Continent" (probably, *Mokele Mbembe*, which still is among the elusive, scary fauna about which cryptozoologists like to write). With regard to footage, in a certain way the writer's dream came true a few years later, when the motion picture based on his book and featuring W. O'Brien's groundbreaking stop-motion special effects was released.

⁸ *The Strand*, where the book was initially serialised, was reluctant to use these odd materials, for readers might fail to see the author's playful or humorous disposition and find the hoax offensive.

much more powerful creatures. In the ensuing conflict Doyle’s adventurers felt the potential for heroism but also vulnerability and fear.

Man’s moral fight with fear was one of Doyle’s main concerns in *The Lost World*. Thus, in the course of the quest, his heroes were supposed to conquer their personal fears and be as manly as they could. Yet, it is worth noting that the temper and nerve of those who best proved their mettle was not exaggerated by the writer. Edward Malone, the young journalist and honest narrator, is the most interesting character to study fear in the book. This man was afraid of being repulsed by the woman whose love he was striving to win. The story begins with a conversation between these two characters where she says to him that her ideal man must undertake heroic enterprises, look Death in the face and have no fear (Doyle, 1912). The expedition to the lost world is presented as the perfect opportunity for Malone to attain that ideal of manliness.

During the group’s tribulations in their Amazonian adventure, Malone must confess that he has “an overpowering fear of seeming afraid” (Doyle, 1912, p. 198). So, his acts of bravery can be seen as an outcome of fear (or of the shame of showing fear) rather than a proof of real courage. Fear, as portrayed by Doyle in the book, had both material and moral components. Numerous scenes and details in the story illustrated this. For example, the writer drew his readers’ attention to the fact that, in his private struggle with fear on the plateau, Malone was aided by the physical power of a fine, sleek, modern rifle in his hands as well as by the fire of his own pride and honour. He says that holding a firearm he has no fear of the bloodthirsty, brutal ape-men that inhabit the lost world (Doyle, 1912). However, he is not so sure about the power of a gun to stop the monstrous creatures roaming the plateau. The words uttered by one of his fellow adventurers, Professor Challenger, concerning a recent episode of Jurassic ferocity to which they have been witness make him realise the extent of man’s fragile condition in spite of his brain and his technology:

It was surely well for man that he came late in the order of creation. There were powers abroad in earlier days which no courage and no mechanism of his could have met. What could his sling, his throwing-stick, or his arrow avail him against such forces as have been loose to-night? Even with a modern rifle it would be all odds on the monster. (Doyle, 1912, p. 176)

Various fears are seen in the lost world, private and collective, material and moral, the instinctive fear for one’s safety along with the chivalrous fear for the safety of others. Although a great fear was certainly struck into the heart of the adventurers by the beasts drawn and handled by Doyle, the thought of being slaughtered roused them and stirred their heroic instincts.

Fighting for survival and for the accomplishment of the mission is central to the model of masculinity celebrated in kind of fiction, and Doyle made all his heroes rather worthy of it. Malone overcame his fears and partook in the eventual success of the expedition. But in the end he was denied the laurel wreath of romance, for, while he was away, the woman whose heart he intended to win, Gladys, married a representative of a rather inferior type of man, a dull solicitor's clerk, clearly quite unable to embody all the virtues taught and extolled in this tale of daring and manly exertions. Yet, Doyle had a greater reward for the young man. He decided that his bravery and resolve, his endurance and integrity would be tested again in the lost world. The end of the book signals the beginning of a new quest, as one of the adventurers, Lord Roxton, announces his intention of mounting a new expedition to the Amazonian plateau. Malone's unhesitant acceptance of the challenge with a firm handshake shows the strength of a conception of masculinity originating in classical epics and still vital for men like Doyle.

References

- Doyle, A. C. (1907). *Through the Magic Door*. London: Smith, Elders and Co.
- . (1912). *The Lost World*. New York: Hodder and Stoughton.
- . (1989). *Memories and Adventures*. Oxford: Oxford University Press. (Original work published 1924)
- Fraser, R. (1998). *Victorian Quest Romance – Stevenson, Haggard, Kipling and Conan Doyle*. Plymouth: Northcote House Publishers.
- Lankester, E. R. (1905). *Extinct Animals*. New York: Henry Holt and Co.
- Lellenberg, J., Stashower, D., and Foley, C. (2007). *Arthur Conan Doyle: A Life in Letters*. London: Harper Press.
- Orel, H. (1991). *Sir Arthur Conan Doyle: Interviews and Recollections*. Basingstoke: MacMillan Academic and Professional, Ltd.
- Pearson, L. and Hunt, P. (2011). *Children's Literature*. London: York Press.
- Seely, H. G. (1901). *Dragons of the Air: An Account of Extinct Flying Reptiles*. New York: D. Appleton and Co.

CHAPTER TWENTY-THREE

NELLA LARSEN'S *PASSING*: CULTURAL MOTIFS OF PASSING AND THE DISLOCATION OF AFRICAN-AMERICAN IDENTITY

ELVIRA JENSEN-CASADO

Nella Larsen was born April 13 in Chicago, Illinois, in 1891, and she died in New York in 1963. Her mother was Danish, Mary Hanson, and her father black West Indian, Peter Walker. Her father died when she was two years old and her mother remarried a white man who did not show much attentiveness for her. Being the only black in the family clearly affected her, as Davis has pointed out:

Her self-perception was shaped early by the reflection she saw in the eyes of the others, particular her parents. (...) Denied access to the social and economic opportunities available to her white immigrant relatives, she entered the world of African-Americans, where she functioned without the resources and protection of family. (...) The parental legacy that she carried out of Chicago was the emotional baggage of familial rejection and color consciousness, and her maternal legacy was emotional ambivalence toward women and African-Americans. (1994, p. 4)

This particular self-perception and emotional baggage is present in Larsen's *Passing*, where we find female characters with a troubling emotional baggage and an uncertain identity. Mclendon has argued that *Passing*:

apart from any autobiographical value, this novel is of interest for its parody of the tragic-mulatto tale (...) [the novel] not only challenges

earlier stereotypes but also signifies the concept of doubleness (...) and the concept of invisibility as it is manifested in the text. (1995, p. 95)

In *Passing*, Larsen's characters are moved and motivated by a constant and deep fear of being discovered for trying to pass for something they are not. Violence becomes a consequence of the failure and fear in an effort of taking control of their own life again.

The aim of this paper is to show how passing can be an effective but fugitive strategy. In *Passing* we see how the two female characters, Irene and Clare, pass as whites imitating the white people's behavior in order to achieve their privileges. The problem though arises when situating yourself in the in-between space full of uncertainties of not fully belonging to a race and identity crisis develops. *Passing* will serve us to examine the nature and motifs of the phenomenon of passing we will center on. The innovative aspect of this article is the use of passing and the paradox of identity as an effective but fugitive strategy in Nella Larsen's novel.

In the 20th century we find an increasing interrogation of racial and cultural boundaries and an increment of hybrid images in African-American texts. The Harlem Renaissance tried to forge a sentiment of being black and of having an African-American identity. Many African-American of the beginning of the twentieth century explored the validity of racial dichotomy questioning the essential notion of racial identity. Dubois (2008, p. 139-140) in *The Souls of Black Folk*, addressed two concepts "the veil" and the "double-consciousness". The first one, the veil, obstructs the black-white view of each other, because of the negative encounter and prejudices. This veil is what the characters who pass cross as needed, but to do so they do need to know how to operate in the two Americas, the black and the white. The double consciousness is the awareness of the two-ness of being both African and American, and the almost instinctive movement between these two identities as needed. Dubois described this phenomenon as "double consciousness" which has become fundamental when researching the issue of passing.

To pass is broadly considered as living under a mask, hiding one's identity and constraining the expression of one's true and real identity, under a disguise. As the differences and similarities have been recognized they can be used for their own benefits. The fact of having passed means: having crossed the veil, having moved from one identity to another, benefiting from the lack of skin markers. It means taking advantage of this double-consciousness. When a person decides to pass, they give up part of their identity, part of their self in order to become somebody else. Those subjects that have the possibility to embody attributes associated with whiteness (to pass) will gain some benefits of privilege and power.

In *Passing*, Clare passes because of her desire for economical security and comfort, while Irene passes occasionally to escape the difficulties of being black and female, because, as Basu (2002, p. 384) has mentioned, this novel is not only about transcending racial boundaries but also about desire for privileges. For Clare Kendry, the risks and dangers of passing were “worth the price” (p. 160), through the novel we see how the past becomes a strong attraction, but we also witness how Clare feels a stronger and stronger nostalgia for her people and her roots. As Tate (1980) has observed, even though Clare’s life is comfortable she becomes growingly tired of its monotony, so her socializing with Irene and her Harlem friends is a way of seeking excitement.

Racial identity is constituted through visual skin color, and the lack of visual skin markers automatically indicates that the individual is white. But as Larsen makes quiet clear in her novels, race is much more complex and goes beyond visual marks. José Medina has defined disidentification as: “a way of identifying with the members of a family without losing sight of one’s differences with them, or a way of counter-identifying with the members of other families while seeing one’s similarities with them” (2003, p. 664). That is, to simultaneously bring similarities and differences of one’s identity. The disidentification not only creates disorder, but it creates trouble for the established networks of differences and similarities that sustain group or family identities.

Medina has called the Paradox of Identity when some movements impose people into fixed molds. These movements in fact end up oppressing and repressing the same identities they started to liberate. As Kaup has commented, “Pure hybridity requires an *in-between space* that is both open and closed, an insular setting with porous boundaries” (2002, p. 205). Therefore, our starting point should not be to assume that to share the same identity implies to have homogenous or fixed values. Identity is on the contrary a multifaceted phenomenon and identity categories are unstable and heterogeneous.

The problem arises when situating oneself in that in-between space full of uncertainties, when not fully belonging to a race an identity crisis arises. This identity trouble is caused by a failure to either to identify or to counter identify. Although the labeling of races seems to be, by postmodern theories, a fabrication still today we cannot escape from racial identification. Cultural studies have focused on the problematic of identity and on the different ways in which identities are formed particularly of ethnic groups that may have trouble identifying with larger cultures they may find, as Culler (1997) has mentioned. Race identity is still substantial in one’s identity formation. Following Medina’s (2003) theory, the identity

formation is based on what you are and what you are not, a constant dichotomy that also could be called the duality of labels or frames: male versus female, black versus white, or Asian versus Hispanic. It all comes down to a binary opposition, and it could be summarized as the logic of sameness and difference. This is what Medina has described as disidentification: “a particularly lucid kind of identification or counter identification (...) it brings both similarities and differences simultaneously to bear on one’s identity” (2003, p. 664). It means that even though the subjects are compelled to identify as either one or another, often they seem to fit simultaneously in both. We are then facing a disidentification, becoming a shadow, dislocated and without specifically belonging anywhere. To define or classify an identity we have to compare and contrast it with another.

In Larsen’s *Passing*, we find a special identity adaptiveness of her two main characters. The novel narrates the chronicle of two light-skinned women, Irene Redfield (who is the novel’s narrator) and Clare Kendry. Clare has passed into white society, but after having accidentally met Irene again, Clare feels moved to return to her race. Clare and Irene unexpectedly meet at the hotel roof café in The Drayton Hotel in Chicago on a hot summer afternoon (1988). Irene becomes obsessed with Clare as she starts to feel insecure about the stability of her marriage and her own little world in Harlem. Clare has married a well-to-do white man and passes into the white world, while Irene lives a life of comfort in Harlem, married to an African American doctor, Brian Redfield (1988). As the story unfolds, Irene becomes convinced that Clare and her husband, Brian, are having an affair. The novel comes to a tragic end when Clare falls to her death through an open window, and it is not clear whether Irene pushed Clare or whether she accidentally fell. Clare is only known to us by Irene’s words, and it is Irene who controls the narrative point of view. As Clare spends more and more time with Irene’s family and her own little world, Irene starts to see Clare as a rival and even a threat to her marriage and her quiet, pleasant and routine life. Although as Knadler (2004, p. 111) has remarked, Larsen’s “novel is built around a deliberate strategy of open-ended suspense” that permits the reader to imagine beyond conventional endings.

In *Passing*, Larsen presents complex identity juxtaposition: the physical appearance versus the biological reality, the public versus the private, the pretended versus the real, appearance versus being, seen versus unseen, spoken versus unspoken or black versus white. Larsen is a master of intrigue and ambiguity; she explores the complexities and contradictions of cultural and ethnic/race labeling in United States. As

Jenkins (2005, p. 132) suggests, Larsen, in her novel “points out how ambiguously raced figures are simultaneously necessary and unsettling to notions of black identity”. That is, that the characters racial ambiguous identity just depends on who is making the judgment.

To pass is to change, to commute (at least apparently) your roots and your identity, you have to perform and act as if you were another. So passing implies to dress and to use make-up so you physically can pass as if you were another. The passing novel has always stressed the heavy personal cost of “passing” by connecting it with disloyalty toward the black race, but the significance of Larsen's *Passing* also implies the rejection of American dualistic racial politics that do not allow existence between the boundaries. Although the Harlem Renaissance focused on creating a strong African-American identity and race consciousness, Larsen never shows a separatist resolution. Larsen describes the anxieties and guilt feelings that accompanied crossing over the racial line. Sachi Nakachi (2001, p. 52-53) has observed that Larsen, in her novels, questions our assumption of identity by describing racially ambiguous characters. Living or passing between races implies living in conflict and confusion of significations.

Out of Irene's words we understand how Clare is perceived. Clare can be sweet, lovesome and impetuous or cold and malicious when provoked. Her adaptiveness is here clearly stated. As Davis has noted “Clare's identity depends on how she is perceived by others and she manipulates those perceptions to construct her identity” (2006, p. 44). Clare manipulates and tampers with the purpose of deception and to pass as someone she is not. Nevertheless, as the novel unfolds we see a displacement of the character: Clare is displaced of her own race, and she becomes a threat for Irene as she may displace her as a wife and mother. Interestingly, Irene does not feel so much the threat of Clare because of her love for Brian as she states that she has never really known love (1988); but Irene feels the fear of being displaced and replaced from her comfortable and secure life. Throughout the novel we are witness to how Irene has a dilemma as whether to stay faithful to her race or to her friendship.

We can conclude that for Clare as well as for Irene, passing becomes an effective strategy to take advantage of white privileges. There is an ambivalent attitude towards not only race but also gender. In the novel we find race consciousness, but neither race loyalty nor gender loyalty. It is as passing has become a dislocation of their identity and in the constant fear of being discovered as intruder, violence becomes a consequence of the failure in a final effort of taking control of their own life. In Larsen's novel

we find female characters with a very disturbing emotional baggage and uncertain identities. Their cultural and racial boundaries seem easy to cross giving access to economic, political and social advantages, but as the characters are compelled to identify as either one or another, they are then facing the paradox of identity, a disidentification and without specifically belonging anywhere creating fear and identity crisis.

References

- Basu, B. (2002). Hybrid embodiment and an ethics of masochism: Nella Larsen's *Passing* and Sherley Anne Williams's *Dessa Rose* – Critical Essay. *African American Review* Fall, 383-401.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, A. W. (2006). *Constructing Identity: Race, Class, Gender, and Sexuality in Nella Larsen's Quicksand and Passing*. <http://digitalcommons.conncoll.edu/enghp/1> (Last accessed 23/11/2012).
- Davis, T. M. (1994). *Nella Larsen. Novelist of the Harlem Renaissance*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Dubois, W. E. B. (2008). *The Souls of Black Folk*. Rockville: ArcManor.
- Jenkins, C. M. (2005). Decoding Essentialism: Cultural Authenticity and the Black Bourgeoisie in Nella Larsen's *Passing*. *MELUS*, 30(3), 129-154.
- Kaup, M. and Rosenthal, D. (2002). *Mixing Race, Mixing Culture: Inter-American Literary Dialogues*. Austin: University of Texas Press.
- Knadler, S. (2004). Domestic Violence in the Harlem Renaissance: Remaking the Record in Nella Larsen's *Passing* and Tony Morrison's *Jazz*. *African American Review*, 38(1), 99-118.
- Larsen, N. (1988). *Quicksand and Passing*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Mclendon, J. Y. (1995). *The Politics of Color in the Fiction of Jessie Fauset and Nella Larsen*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Medina, J. (2003). Identity Trouble. Disidentification and the problem of difference. *Philosophy and Social Criticism*, 29(6), 655-680.
- Nakachi, S. (2001). *Mixed-Race Identity Politics In Nella Larsen and Winnifred Eaton (Onoto Watanna)*. A dissertation presented to the faculty of the College of Arts and Sciences of Ohio University. Unpublished but it can be accessed: etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi?ohiou1005675005 (Last accessed on 16/11/2012).
- Tate, C. (1980). Nella Larsen's *Passing*: A Problem of Interpretation. *Black American Literature Forum*, 14(4), 142-146.

PART III

CULTURAL STUDIES

CHAPTER TWENTY-FOUR

EL VINO, LA COMIDA Y LA MUJER EN REFRANES Y COPLAS POPULARES

PASCUALA MOROTE MAGÁN
AND MARÍA JOSÉ LABRADOR PIQUER

Introducción

El vino por el color, y el pan por el olor, y todo por el sabor
—Gonzalo Correas

Nuestra motivación esencial para introducirnos en este trabajo ha sido, en primer lugar, apreciar que la viticultura es una actividad relevante de las diferentes civilizaciones mediterráneas y del mundo, que engloba diversas disciplinas que casi siempre han funcionado de forma independiente y hoy en día, apoyándonos en el concepto de interdisciplinariedad, desde cualquier campo científico se pueden abordar aspectos culturales del vino y resaltar su importancia en ámbitos socioeconómicos, literarios, artísticos, musicales, lúdicos y lingüísticos que conforman un todo relacionable con el mundo de la viticultura.

Los refranes, dichos y coplas que han sido objeto de nuestra investigación ofrecen muchas posibilidades desde el punto de vista de la enseñanza de primeras o segundas lenguas, pues permite que los docentes preparen actividades innovadoras con sus estudiantes (adecuándose a sus niveles y especialización) de tipo léxico, sintáctico y recursos del lenguaje figurado como la paradoja, la ironía, las imágenes y metáfora que junto al humor son un factor fundamental en la formación lingüística y literaria.

Los estudiantes, en especial los del Máster de Viticultura y Enología, que se imparte en la Universidad Politécnica de Valencia, han sido protagonistas en nuestra investigación didáctica, ya que han podido

practicar las competencias esenciales: comprender y reconocer las convenciones específicas de los refranes, la retórica que hay en ellos y los saberes lingüísticos necesarios para poder construirlos, interpretarlos y evaluarlos.

Además, el refrán es un género oral de tipo tradicional breve y sintético que facilita la retención memorística y el uso por parte de los hablantes (en especial mayores) que intercalan en sus conversaciones gran cantidad de ellos, mediante los que descubren sus ideologías y pensamientos más o menos profundos y serios; muchos no se pueden aceptar como verdaderos, aunque parezca que así lo creen quienes los utilizan. La mayoría se oyen en todas partes, casi de la misma manera; sus variantes son mínimas, si tenemos en cuenta su brevedad, como hemos indicado.

Todo esto nos hace pensar en la conveniencia de definir, el refrán y la copla que son los dos géneros que estamos utilizando en este trabajo y tener en cuenta que la palabra oral como indica Janer Manila (1989) es básica para configurar la capacidad de pensar, de abstraer y de imaginar.

Marco teórico

En este apartado vamos a tratar de aclarar la conceptualización del refrán y la copla basándonos en diferentes fuentes. Según el *DRAE*, en su acepción primera refrán (del fr. *refrain*) es “Dicho agudo y sentencioso de uso común”. Y copla en sus acepciones 1 y 2 (del lat. *copula*, unión, enlace), se define como: **1.** f. Combinación métrica o estrofa. **2.** f. Composición poética que consta solo de una cuarteta de romance, de una seguidilla, de una redondilla o de otras combinaciones breves, y por lo común sirve de letra en las canciones populares.

Calles (2002, p. 7) apunta que en las antiguas canciones medievales los trovadores solían incluir uno o varios versos que se repetían al final de cada estrofa. Es lo que, en la actualidad, conocemos como estribillo. Aquellas primeras muestras poéticas utilizaban como estribillos breves sentencias populares, rimadas o en forma de proverbios. Los trovadores provenzales llamaron a esta sentencia poética, *refrain*, y este es el origen de la palabra española “refrán”.

En cuanto a su antigüedad Acerete (1967, p. 6) señala que “la primera compilación de refranes que se conoce es la llevada a cabo por Aristóteles, a la que siguieron otras como la de Crisipo y Cleante”.

Respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera contamos con diferentes trabajos como el de Peñate (1995), donde apunta algunas ideas para su explotación didáctica y señala su utilidad como juego didáctico, o el de Sardelli (2010) que subraya la dificultad de enseñarlos

por la carencia de un corpus predefinido; si bien estudios centrados en el vino, la comida y la mujer son escasos o inexistentes.

Objetivos y metodología

Los objetivos que nos hemos planteado en nuestro trabajo, además de la organización de un corpus de refranes sobre el tema que nos ocupa son los siguientes:

- Aproximarnos al concepto de refrán, coplas y frases hechas en general
- Centrar sus letras en el tema propuesto en el título de nuestro trabajo
- Destacar sus posibilidades para la enseñanza de ELE y para estudiantes de viticultura y enología
- Analizar sus motivos temáticos vinculados al vino, la mujer, la comida y la bebida
- Resaltar su riqueza lingüística y literaria y su uso, muy extendido en lengua española
- Promover actividades didácticas en las aulas manejando refranes, coplas y frases hechas
- Extraer conclusiones válidas que abran caminos en investigaciones de este tipo

Respecto a la metodología, consideramos que está ligada al trabajo de campo porque se ha realizado una búsqueda de refranes y coplas unas veces basándonos en fuentes directas y otras, en referencias bibliográficas de estos géneros. Asimismo, se ha creado una ficha técnica de cada uno de los refranes prestando especial atención al uso actualizado de los mismos y por último, se han diseñado unidades didácticas basadas en metodologías activas para la actividad en el aula.

Núcleos temáticos

Los núcleos temáticos son tan variados como numerosos son los refranes sobre cualquier tema. En esta comunicación presentamos ejemplos agrupados en los siguientes ejes temáticos: los efectos beneficiosos del vino y la medicina popular, la mujer y el vino, connotaciones sociales, comida y vino, sentido del humor, el vino y el trabajo, otros temas y frases célebres.

Los efectos beneficiosos del vino y la medicina popular

Se resaltan las cualidades del vino viejo como sinónimo de calidad y fortaleza para el que lo bebe; el vino como favorecedor de larga vida; el vino con efectos curativos; veamos unos ejemplos: “Un vaso de vino añejo da alegría, fuerza y buen consejo”, “Carne de hoy, pan de ayer, vino de antaño y vivirás sano”, “El buen vino añejo, hace hombre al niño y remoza al viejo”, “Si quieres vivir mucho, guarda un poco de vino añejo y un amigo viejo”, “Bebe vino y come queso y llegarás a viejo”, “Quien vino bebe, despacio envejece”, “El buen vino es oro fino”, “Pollo nuevo y vino añejo hacen mozo al hombre viejo”, “La verdad y el vino son buenos amigos”. “Mala es la llaga que con vino no sana”, “Después de las brevas, vino bebas”, “Después del melón, vino a montón”, “El agua la vida acorta, el vino la alegría y conforta”, “El vino alegra el ojo, limpia el diente y sana el vientre”, “Quien bien bebe, bien vive”, “Vino de viñas viejas, qué bien te tomo y qué mal me dejas”, “Del mal vino, buena borrachera”, etc.

José María Pemán¹ recuerda esta copla: Beber es todo medida; / dar alegría al corazón / y sin perder la razón, / darle razón a la vida.

También la medicina científica está investigando desde hace tiempo los efectos beneficiosos del vino tomado con moderación, concretamente Ortuño Pacheco (2009) señala que el consumo moderado del vino durante las comidas previene diversas patologías asociadas al envejecimiento: retrasa el desarrollo de la arterioesclerosis cerebral, bloquea el estrés oxidativo, puede activar los genes de la longevidad y reduce el riesgo de ictus cerebral, entre otros.

La mujer y el vino

Respecto al vino y la mujer, abundan los refranes donde se la equipara al buen vino como “Con buen vino y buena mujer nada se puede perder”, “El vino debe tener tres prendas de mujer hermosa: buena cara, buen olor y buena boca”, “En el campo, ni mujer fea ni vino agrio”².

La mayoría posee connotaciones negativas que reflejan la tendencia misógina de la cultura española en todas las épocas: “El juego, las mujeres y el vino nos llevan a un torbellino”, “La mala mujer y el buen vino, se encuentran por el camino”, “El vino, la mujer y tu caballo, para ti solo gozarlo, por eso, no alabarlo”, “La mujer y el vino engañan al más fino”, “La mujer y el vino sacan al hombre de tino”, “La mujer y el vino, hacen

¹ Cit. en Miguel Espadas (2006, p. 233).

² Dicho que se repite hasta la actualidad en los campos de Jumilla.

del hombre un pollino”, “La mujer, los olivos y el vino, mejor la del vecino”, “Las mujeres y el vino hacen errar el camino”, “Naipes, mujeres y vino, mal camino”, “Tabaco, vino y mujer, echan al hombre a perder”, “Tres cosas cambian la naturaleza del hombre: la mujer, el estudio y el vino”, “Vino y mujer, te dan la vuelta y te ponen al revés”, “Vino y mujeres, dan más pesares que placeres”, “A la mujer y a la viña, el hombre la hace garrida”, “El vino y la mujer se burlan del saber”, “Niño que bebe vino y mujer que habla latín, no pueden tener buen fin”, “Mujer vinosa, mujer desastrosa”.

Nuestra amiga y compañera, la profesora Carmen Agulló, nos comentó un refrán que ella misma había oído en Albacete: “La política, para los políticos; las mujeres, a ratos; el vino, a cualquier hora”.

En algunas coplas encontramos parecidos matices significativos contra la mujer³ como

Dame un besito, casada,
ahora que no está el marido,
porque en viña vendimiada
cualquiera corta un racimo

En las muestras que hemos aportado se aprecia el carácter misógino universal que desde los tiempo más antiguos a nuestros días enfrentan las relaciones hombre/mujer, quedando siempre la mujer peor parada que el hombre.

Connotaciones sociales

El vino se presenta, por su calidad, como indicador de categoría social: “El agua para los bueyes y el vino para los reyes”, “La vida: vendimiar y coger oliva” (es una visión pesimista en la que el hombre solo encuentra en su vida esfuerzos y trabajos, como se oye en Jumilla), “Le dijo el mosquito a la rana, más vale morir en el vino, que vivir en el agua”, “El español fino con todo bebe vino”.

Comida y vino

En todo el mundo la comida y el vino van unidos, los jóvenes actuales por lo general se interesan por las marcas de los vinos y no es extraño ver en los restaurantes comensales de cualquier edad eligiéndolos y haciendo

³ Para más información véase el *Cancionero Popular de Jumilla* de Morote Magán (1993).

comentarios tras su degustación. Asimismo, las catas de vino están de moda y asiste gente de todas las edades. Veamos algunos ejemplos: “Comer sin pan y sin vino es locura o desatino”, “Si con la ensalada bebes vino, qué será con tocino”, “Con pan y vino se anda el camino”, “Con pan caliente y vino viejo se alarga la vida del viejo”, “El arroz, el pez y el pepino/ nacen en el agua y mueren en el vino”, “Al picante yo lo entiendo, pan y vino en él”, “Bebe vino y come queso y llegarás a viejo”, “Las uvas con queso saben a beso”, “Cuando comas brevas, agua no bebas y vino, el que puedas” “Cuando estás bebiendo/quisiera ser copa, /para poner mis labios/junto a tu boca”, “Ni tu pan en tortas, ni tu vino en botas”, “Cuando me pongo a beber/ de este vino zalamero, no me acuerdo de mi mujer/ni tampoco del dinero /, “El español fino con todo bebe vino”.

Sentido del humor

Es una característica recurrente de los refranes y coplas sobre el vino manifestar sentido del humor tanto en las alegrías como en las desgracias, a veces, próximas al chiste: “A la iglesia no voy porque estoy cojo, pero a la taberna voy poco a poco”; copla: “Si Dios que es todo bondad / aquí bebiendo nos tiene / será porque nos conviene / ¡Hagamos su voluntad!”

Espadas (2006, p. 237) usa el acrónimo para ensalzar el vino con agudeza e ingenio:

Tinto bebo porque quiero
 ingerir grados de humor
 no traicionar el amor,
 tocar la Gloria en el suelo
 o al morir... ¡seguir bebiendo en el Cielo!

El vino y el trabajo

El cultivo de la vid ha requerido siempre mucho trabajo y se refleja en los refranes siguientes: “La viña y el potro, que los críe otro”, “Tu viña mal labras si esperas a que la hierba nazca”, “Da buena cava a tu viña y tendrás buena vendimia”, “A su tiempo, madurarán las uvas”.

Otros temas

Son tantos los temas que se desprenden de los refranes y coplas del vino que de momento no los vamos a tratar en apartados específicos, pero sí nos gustaría referirnos a algunos que tocan temas como la envidia, el

hábito de la bebida, el latrocinio, la riqueza, las fiestas, etc. Veamos algunos ejemplos:

“De todo tiene la viña: uvas, pámpanas y agraz”, “El primer vaso de vino abre al segundo el camino”, “Nadie quiere río por vecino, ni viña junto al camino”, “No alabes tu vino que acudirán a él muchos mosquitos”, “Zorra en viña, aligera la vendimia”, “Donde no hay vino no hay amor”, “Fiesta sin vino, no vale un comino”.

Frasas célebres y otros textos

Filósofos, escritores, cantantes y poetas han tratado siempre el tema del vino como las recomendaciones que don Quijote hace a Sancho cuando este último pretende ser gobernador de la ínsula Barataria: “El vino demasiado ni guarda secreto ni cumple palabra”; incluso en el Quijote se refiere algún cuento corto sobre el vino como el siguientes: “Diéronles a los dos a probar del vino de una cuba, pidiéndoles su parecer del estado, cualidad, bondad o malicia del vino. El uno lo probó con la punta de la lengua, el otro no hizo más de llegarlo a las narices. El primero dijo que aquel vino sabía a hierro, el segundo dijo que más sabía a cordobán. El dueño dijo que la cuba estaba limpia, y que el tal vino no tenía adobo alguno por donde hubiese tomado sabor de hierro ni de cordobán. Con todo eso, los dos famosos mojones se afirmaron en lo que habían dicho. Anduvo el tiempo, vendióse el vino, y al limpiar la cuba hallaron una llave pequeña, pendiente de una correa de cordobán”.

La gran cantidad de frases célebres recogidas como la de Sócrates “Los malos hombres viven para comer y beber, pero los buenos comen y beben para vivir”, por su extensión no tienen cabida en este trabajo por lo que las posponemos para otra publicación.

Aplicación en la enseñanza de lenguas

Son muchas las actividades que se pueden realizar en la enseñanza de español como lengua extranjera:

- Construir nuevos refranes acordes con los tiempos actuales
- Interpretar y comentar refranes y coplas
- Estudiar el uso del vocabulario específico: sustantivos, adjetivos, verbos (sus formas y tiempos) y perífrasis verbales, adverbios. . .
- Analizar la sintaxis: tipos de oraciones, con o sin verbo, simples o compuestas...

- Proponer refranes incompletos para que relacionen sus partes
- Ilustrar refranes y coplas
- Juegos de lenguaje como el acrónimo, como el reseñado en el epígrafe anterior.
- ...

En el máster donde impartimos docencia se han realizado diversas tareas relativas al vino, entre ellas un estudio comparativo del tratamiento de la mujer y el vino para observar si hay coincidencias con los recogidos en España. A continuación relacionamos algunos:

“Une belle femme et le vin font de doux poisons”, “Pour que le vin fasse du bien aux femmes, il faut que ce soyent les hommes qui le boivent”, “Il n’y a pas de joie sans vin”,

“Une journée sans vin est une journée sans soleil”, “L’eau fait pleurer, le vin chanter”, “Le vin, c’est du temps mis en bouteille”, “Le christianisme et l’alcool, les deux plus grands agents de corruption”, “Les bons crus font les bonnes cuites”, “Une bouteille de bon vin, au même titre qu’une bonne action, illumine toujours le passé”, “Le vin devrait être mangé, il est trop bon pour être bu”, etc.

Para reforzar el estudio de la lengua se han realizado diversos ejercicios para desarrollar la competencia cultural, las habilidades orales y escritas y fomento de la creatividad. Estas son algunas propuestas:

- Separa del apartado *efectos beneficiosos del vino y medicina popular* aquellos refranes con connotaciones positivas de los que contienen negativas; compara tu listado con el de tu compañero y (actividad en parejas); posteriormente se debate con toda la clase.
- Ilustra los siguientes refranes: “bebe vino y come queso y llegarás a viejo”; “el buen vino es oro fino” y “la verdad y el vino son buenos amigos”.
- Indica el significado adecuado de los siguientes refranes:
 - 1- *El español fino con todo bebe vino*
 - a) los españoles delgados siempre beben vino
 - b) los españoles de nivel social elevado siempre beben vino
 - 2- *Vino y mujeres dan más pesares que placeres:*
 - a) el vino y la mujer son perjudiciales para el hombre en todos los sentidos
 - b) todas las mujeres con peso elevado producen el mismo placer que el vino

- Relaciona las partes de los siguientes refranes:

Comer sin pan y sin vino	saben a beso
Las uvas con queso	qué será con tocino
Sin con ensalada bebes vino	se alarga la vida del viejo
Con pan caliente y vino añejo	es locura o desatino

- Termina los siguientes refranes:
 - Le dijo el mosquito a la rana, más vale morir en el vino...*
 - Tabaco vino y mujer...*
 - Quien bien bebe...*
- Coloca un verbo en los siguientes refranes unimembres:
 - De mal vino, buen borrachera*
 - La mujer, los olivos y el vino, mejor la del vecino*
 - Mujer vinosa, mujer desastrosa*
- Señala los nexos condicionales y temporales:
 - Cuando comas brevas, agua no bebas*
 - Si vino bebes, alegría tienes*
- Señala los pronombres relativos:
 - Quien mucho come, mucho bebe*
 - Quien mucho bebe, mucho duerme*
 - Niño que bebe vino y mujer que habla latín, no pueden tener buen fin*
- Debate sobre la comida basura y el botellón. Los alumnos prepararán con anterioridad una pequeña disertación sobre el tema propuesto, en la que intercalarán al menos tres refranes. Los participantes en sus intervenciones tendrán que usar como mínimo un refrán.
- Redacta un relato breve sobre el vino y los borrachos. Dramatízalo después.

Un ejemplo del uso de refranes en una redacción nos lo ofrece nuestra compañera Koszla-Szymanska (2003, p. 331):

Juanjo fue a comer a un restaurante. Pidió al camarero que le sirviera rápidamente la comida porque le corría mucha prisa. El camarero le trajo primero tapas de jamón, queso, aceitunas y marisco, luego un plato de arroz con pollo y una ensalada de tomates, pepinos y cebolla. Al traer la comida, puso sobre la mesa una botella de agua. Cuando Juanjo vio la botella protestó. ¡Pero hombre, por Dios! ¡Me has traído agua! No sabes que Dame pues, vino y no agua, muchacho...

El vino, desde que lo pisaron, por huir de los pies, se sube a la cabeza.

El arroz, el pez y el pepino, nacen en agua y mueren en vino.

No podemos olvidar Internet como elemento motivador: en <http://www.youtube.com/watch?v=KF6Naozqi20> aparecen refranes; igualmente la publicidad del vino no la podemos dejar de lado como, por poner solo un ejemplo, la del vino *Esencia* que se promociona con la técnica del refrán: “el vino le hace bien a las mujeres, sobre todo cuando lo beben los hombres”.

Hemos indicado estos ejercicios y dejamos al arbitrio de cada profesor, los que quiera proponer a sus alumnos; todo dependerá siempre, del nivel, de los temas de refranes que se estén estudiando y de la libertad y creatividad del profesorado.

Conclusiones

El vino es una parte relevante de la cultura de todos los pueblos del mundo; por ello en el proceso de enseñanza —aprendizaje de cualquier lengua—, destaca por su valor interdisciplinar (historia, geografía, cultura, pintura, música, fiestas, literatura de autor y oral. . .) que tanto puede enriquecer a los estudiantes de cualquier especialidad.

La riqueza literaria y lingüística que hallamos en refranes, dichos, frases y coplas está extendida en todos los países de habla española, por tanto, es un elemento intercultural destacable. Los motivos temáticos del vino vinculados a la mujer pueden ofrecer connotaciones para resaltar en los estudios denominados actualmente de género.

Los refranes, las coplas, y las frases hechas sobre el vino permiten programar y llevar a cabo actividades de aprendizaje y uso del español como lengua materna, y como lengua extranjera. Hemos comprobado que los alumnos se motivan a través del estudio de la variedad de vinos españoles y sus refranes y coplas; esto nos lleva con posterioridad a conocer las zonas geográficas donde se cultivan, la historia, el arte, la antropología... en suma la cultura vinculada a la lengua. De ahí el valor didáctico que tienen las rutas etnoturísticas de los vinos de Andalucía,

Rioja, Galicia, Murcia (Jumilla), Comunidad Valenciana (Requena-Utiel), Castilla-La Mancha, Castilla-León...

Consideramos que esta investigación abre nuevos caminos para estudiar dichos y frases hechas que están vinculadas al vino y a las costumbres de otros países en torno a la mujer, al vino y a la bebida, en general.

Referencias bibliográficas

- Acerete, J. C. (1967). *Proverbios, adagios y refranes*. Barcelona: Editorial Bruquera.
- Alexandre Benavent, J. L., Martín Tejera, M^a L. y Fernández Pons, D. (2006). *Comprendiendo el vino*. Valencia: G. Rumar.
- Calles Vales, J. (2002). *Refranes, proverbios y sentencias*. Madrid: Editorial Libsa.
- Correas, G. (1979). *Refranero clásico español*. Antología, Madrid: Taurus.
- Espadas M. (2006). *Vinos platos y recetas de un manchego y gastrónomos poetas*. Ciudad Real: Diputación Provincial.
- Janer Manila, G. (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna, Barcelona.
- Kozsla-Szymanska, M. (2003). Los proverbios y refranes en la enseñanza de la lengua española. *Actas del XXXVIII Asociación Europea de Profesores de Española (AEPE)*, 319-339.
- Labrador Piquer, M. ^a J. y Morote Magán P. (2011). La lengua y la cultura del vino en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Actas del III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus. Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: Presente y Futuro en el Análisis de Corpus*, 717-725.
- Morote Magán, P. (1993). *La cultura tradicional de Jumilla. El cancionero popular*. Jumilla: Excmo. Ayuntamiento de Jumilla.
- Ortuño Pacheco, G. (2009). Salud y consumo moderado del vino. *Enfermería Global*, 15(1), 1-15.
- Peñate Rivero, J. (1995). El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: “Dime tus refranes y te diré quién eres”. *Actas VI Congreso ASELE, Tendencias actuales en la Enseñanza del Español Lengua extranjera*, 1-8.
- Rodríguez Marín, F. (1926). *Más de 21. 000 refranes castellanos*. Madrid: Tip. De la Red de Archivos: Bibliotecas y Museos.
- Romero López, A. y Mariscal Muñoz, R. (1998). *Refranero granadino de transmisión oral*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Salinero-Cascante, M. J. y González-Fandos, E. (2012). *Vino y alimentación: Estudios humanísticos y científicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja: Editorial Une.
- Sardelli, A. (2010). Los refranes en clase de español lengua extranjera. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 22, (4), 325-3.

CHAPTER TWENTY-FIVE

EL DREAM ACT EN BLOGS DE LATINAS: TEMAS RECURRENTES

LINDA FLORES OHLSON

El DREAM Act

Obama recibió el 67% del voto latino en 2008 mientras que su rival McCain obtuvo únicamente el 31% (López, 2008). En 2012 las cifras eran 71% para Obama y 27% para Romney (López y Taylor, 2012). Este apoyo masivo a Obama por parte de los latinos se debió principalmente a las promesas de Obama de impulsar una reforma migratoria que iba a mejorar la situación para los inmigrantes en el país.

Una parte importante de esta reforma era la legislación federal titulada *the DREAM Act*, cuya idea principal es ofrecer un estatus legal y el acceso a la asistencia financiera para jóvenes que fueron llevados a Estados Unidos ilegalmente por sus padres y que, según la versión de 2010, hayan terminado dos años de estudios de secundaria (*highschool*) o que hayan servido dos años en el ejército estadounidense; lleven viviendo un mínimo de cinco años en el país; tengan entre 12 y 29 años; no tengan antecedentes penales; y muestren un carácter moralmente bueno. Los que cumplan con estos requisitos podrían solicitar residencia legal después de un periodo de diez años de espera (Anguiano, 2011, p. 3). Este proyecto de ley podría ayudar a alrededor de 2, 1 millones de *DREAMers*, es decir, personas a las que se les permitiría legalizar su estatus en el país (Batalova y McHugh, 2010).

La propuesta del *Dream Act* se ha lanzado varias veces, la primera en 2001 y la última en 2009 pero todavía no ha sido aceptada (Barron, 2011, p. 631-638). Obama apoyó el *Dream Act* como senador en 2005 y desde entonces no ha dejado de promoverlo. El apoyo latino a Obama disminuyó

drásticamente después de las elecciones del 2008 lo cual se debió principalmente a las promesas incumplidas de la reforma migratoria y la elevación drástica de deportaciones de inmigrantes indocumentados, entre ellos *DREAMers* (Bassett, 2011). El *Dream Act* recibe su apoyo principalmente de los demócratas, aunque cabe destacar que el senador Hatch, que introdujo el proyecto de ley en 2001, es republicano. Los republicanos favorecen generalmente una política migratoria basada en deportaciones y refuerzo en la seguridad fronteriza (Nicholls, 2013, p. 35).

En 2012 el 90% de los votantes latinos estaban a favor del *Dream Act* (Planas, 2012) y la presión de la comunidad latina para que Obama se valiera de su autoridad ejecutiva y así firmara el proyecto de ley a pesar de la resistencia republicana resultó en un cambio drástico en la política migratoria que, en ese momento había llegado a ver los números más elevados de inmigrantes indocumentados deportados en la historia del país (Dade, 2012). En junio de 2012 Obama anunció que pararía las deportaciones de los *DREAMers* y que se les ofrecería un permiso de trabajo, aunque no la posibilidad de obtener residencia permanente o ciudadanía (Cohen, 2012).

Objetivo, corpus y método

Tal y como mencionamos en la introducción, en 2012 el 90% de los votantes latinos estaban a favor del *Dream Act* (Planas, 2012) y en el presente proyecto tenemos por objetivo estudiar si el tema del *Dream Act* es frecuente en blogs escritos por latinas y qué temas son los más recurrentes en cuanto al *Dream Act*, es decir, qué argumentos expresan cuando se refieren al *Dream Act* o los *DREAMers*.

La selección de nuestro corpus se realizó mediante la ayuda del directorio de blogs titulado *Blogs by Latinas* (blogsbylatinas.com). Puede considerarse que los blogs que figuran en dicho directorio forman una comunidad cibernética de mujeres latinas¹ residentes, la mayoría en Estados Unidos. Los años que nos interesan en esta investigación son del 2010 hasta el 2013. Estos cuatro años han sido decisivos para el desarrollo y el progreso del movimiento político de los *DREAMers*. Nicholls apunta lo siguiente sobre el año 2010:

For the first time in the immigrant rights movement, undocumented immigrants have developed their own leaders, assembled their own

¹ Para añadir un blog al directorio, la autora tiene que contestar a la siguiente pregunta: “Are you a Latina? (a woman of Latin-American or Spanish-speaking descent).”

network of supportive allies, and developed their own message campaign. The national media also recognized the important role played by undocumented youth in pushing the DREAM Act forward (Nicholls, 2013, p. 91).

En diciembre de 2010 se presenta una nueva versión del *Dream Act* (United States Senate, 2010) que es rechazada por el senado al final del mismo año (Barron, 2011, p. 636). En 2011 se lanza la versión más reciente del *Dream Act* (United States Senate, 2011) y el director del *Immigration and Customs Enforcement (ICE)*, Morton presenta un memorándum (Morton, 2011) en el que se aconseja a los funcionarios del *ICE* a considerar ciertos factores en el proceso de las deportaciones, siendo uno de ellos si el inmigrante indocumentado es un *DREAMer* y en tal caso no proseguir con la deportación. Tal y como mencionamos en la introducción, en 2012 Obama anuncia que se pararán las deportaciones de los *DREAMers* y que se les ofrecerá un permiso de trabajo (Cohen, 2012). En junio de 2013 un nuevo proyecto de ley de reforma migratoria (United States Senate, 2013) es aprobado por el senado. En este proyecto de ley, por un lado el camino a la residencia legal sería más corto que en las versiones anteriores del *Dream Act* y permite que ciertos indocumentados que han sido deportados vuelvan a entrar en el país, pero por otro lado aumenta la financiación de la seguridad fronteriza entre Estados Unidos y México y manda a los empresarios usar el *E-Verify* ‘Verificación Electrónica’².

Obtuvimos el corpus para nuestro estudio mediante la búsqueda de las palabras “DREAM Act” y “DREAMers” en alrededor de 100 blogs. De estos 100 blogs, listados en el directorio *Blogs by Latinas* encontramos diez que tenían una o varias entradas en las que aparecían dichas palabras claves. Se trata de los siguientes blogs:

Agenda: Notas, Recortes y Más (Latina. Nueva York).
 Borderworld Girl (Mexicana. Texas).
 Fondling the Truth (Dos mexicanas³, EEUU⁴, y Corea del Sur).
 La Rosa Negra (Mexicana. Illinois).
 Rhymes with Laundry (Latina⁵. Utah).
 Seriously, Ms. Gomez?!! (Puertorriqueña. Georgia).

² *E-Verify* es un sistema que permite a los empresarios averiguar si sus empleados tienen permiso laboral (Anónimo, 2010).

³ No sabemos con seguridad si son mexicanas las dos autoras.

⁴ No sabemos dónde reside en el país.

⁵ Se desconoce el origen de la autora.

Sin condimentos (Venezolana. California).
The Modern Latina (Mexicana. Texas).
The Quirky Rican (Puertorriqueña. Nueva York).
The Wise Latina Club (Colombiana. Washington).

En total se trata de 58 entradas repartidas entre estos diez blogs. En cuanto al método de selección del corpus, debe observarse que al realizar la búsqueda, valiéndonos únicamente de las palabras “DREAM Act” y “DREAMers”, se excluyen todas aquellas entradas que toquen el tema en cuestión sin que aparezcan dichas palabras claves. Por ejemplo, en el blog *La Rosa Negra* la autora escribe sobre “undocumented students”, y se refiere claramente a los *DREAMers*. Otro ejemplo son algunas entradas del blog *Seriously Ms Gomez* en las que la autora cuenta sobre su amigo *DREAMer Ali*, sin usar las palabras claves.

Las citas de los blogs incluidas en el presente estudio, las hemos editado únicamente en cuanto al espacio entre palabras, que en ocasiones era más que uno. Los errores ortográficos y tipográficos se han mantenido y aparecen sin marcación.

Análisis

La primera pregunta de nuestro estudio, si el tema del *Dream Act* es recurrente en los blogs, fue contestada al recopilar el corpus del estudio; en 100 blogs había diez con entradas que contenían las palabras de búsqueda. Al estudiar las 58 entradas pudimos apreciar que había tres temas que, con gran diferencia eran los más recurrentes:

- 1) La desconfianza/desilusión de los latinos con Obama.
- 2) El cambio en la política migratoria al parar las deportaciones de los *DREAMers*.
- 3) La ideología anti-inmigrante de los republicanos.

La desconfianza/desilusión de los latinos con Obama

Hemos comentado anteriormente que después de las elecciones, en las que Obama recibió un apoyo latino importante, la comunidad latina ha criticado fuertemente al presidente por no cumplir con lo prometido en cuanto a la reforma migratoria. Al leer las 58 entradas del corpus, hemos podido comprobar que el tema de la desconfianza y la desilusión con el presidente resulta muy frecuente. La puertorriqueña en Georgia, autora del

blog *Seriously Ms Gomez* escribe en 2011 sobre un amigo indocumentado detenido al que visita en el arresto:

[1]

But HOW do you tell a boy who KNOWS what the GOP⁶ in this state is up to and who told me during one of our visits at Stewart⁷ “Obama aint gone do nothing. He just wants our votes” that it’s ok to begin to dream again WHEN HE DOESN’T FEEL LIKE IT IS EVEN SAFE ENOUGH FOR HIM TO MOVE ABOUT HIS OWN NEIGHBORHOOD??? GA’s version of AZ’s SB 1070⁸ hasn’t even made it out of public hearings yet, and he feels his freedom of movement restricted as if it has already been passed and signed into law. This is so sad. This is so sad! (Seriously Ms. Gomez?!: 07/02/2011)

Los latinos opinaban que las promesas de Obama de una reforma migratoria se habían hecho con el objetivo de ganar el voto latino pero, el apoyo latino por Obama disminuyó en 2011 ya que se sentían decepcionados por las promesas incumplidas del presidente, lo cual se refleja en esta entrada (2-3). Puede apreciarse claramente cómo el amigo detenido no siente esperanza de encontrar una solución para su situación; los republicanos crean leyes anti-inmigrantes (6) y el presidente se interesa únicamente por ganar las elecciones con la ayuda de los votantes latinos (3).

Una entrada del blog *Fondling the Truth* apunta que

[2]

supporting harsh immigration bills that will have a direct effect on Latino families is not going to get us to favor you (I’m talking about Obama and you democrats). (Fondling the Truth: 30/05/2013)

Las autoras del blog se refieren probablemente a la última reforma migratoria propuesta: The Border Security, Economic Opportunity, and Immigration Modernization Act. En este proyecto de ley se aumenta la financiación para la seguridad fronteriza entre Estados Unidos y México y se manda a los empresarios usar el *E-Verify*. La cita arriba es un extracto de una entrada que, en un tono bastante duro critica tanto a los demócratas como a los republicanos argumentando que los métodos de los que ambos

⁶ *Grand Old Party* (el partido republicano) (Oxford Dictionaries, 2013).

⁷ El centro de arresto donde está su amigo.

⁸ Georgia’s version of Arizona’s SB1070, una ley que dicta que la policía está obligada a controlar el estatus de residencia de todas las personas que detiene (State of Arizona Senate, 2010).

partidos se valen para ganar votos latinos son ofensivos, falsos y totalmente superficiales. En la cita arriba se puede identificar nuevamente una sensación de decepción por las prometas incumplidas de Obama.

En la siguiente entrada se expresa la desconfianza en Obama de la siguiente manera:

[3]

Latinos believe he is speaking one way to them and in another fashion to the rest of America: breaking his promise of immigration reform, then blaming obstructionist Republicans for refusing to be his “dance partner” versus talking tough, especially to non-Latino audiences, on enforcement. Any dancer [...] will confirm that on the dance floor, timing is everything. On immigration [...] the President’s is off. [...] But if there is one thing worse than having someone refuse your request to dance, it’s being abandoned on the dance floor. Latinos feel the President has done just that. (The Wise Latina Club: 18/08/2011)

En este texto se representa la desilusión con Obama desde otro ángulo. Se destaca cómo los latinos perciben que el presidente no es de confiar dado que presenta dos caras diferentes según si se dirige a los votantes latinos o al resto de la población (1-2). Podemos observar, efectivamente, que la política de Obama puede verse algo contradictoria si consideramos que, por un lado prometía reformas migratorias para mejorar la situación de los inmigrantes, como por ejemplo el *Dream Act* y luego echaba la culpa del incumplimiento de estas promesas a los republicanos (2-3), y por otro lado, bajo su administración el país ha visto la mayor cantidad de deportaciones en la historia de Estados Unidos (Dade, 2012), y un refuerzo importante en la seguridad fronteriza (4). En esta cita se indica claramente que los latinos se sienten traicionados y abandonados por su presidente y que han perdido la confianza en él (6-8).

El cambio en la política migratoria al parar las deportaciones de los DREAMers

Este tema tiene que ver con varios hechos: después de un periodo con crítica masiva hacia el presidente por parte de la comunidad latina en cuanto a las promesas incumplidas de la reforma migratoria, en 2011 hay un cambio significativo en la política cuando el gobierno anuncia que los DREAMers que arriesgan ser deportados van a ver sus casos revisados individualmente (Barnett, 2011). Los *DREAMers* jugaron un rol decisivo en este proceso realizando acciones de desobediencia civil, manifestaciones

y una actividad febril en los medios de comunicación como por ejemplo blogs, Facebook y Twitter (Nicholls, 2013: 68, 152). En 2012 Obama firma una orden ejecutiva en la que se les permite a los DREAMers solicitar permiso temporal de residencia y permiso de trabajo (Cohen, 2012).

En el blog *Agenda: Notas, Recortes y Más*, se presenta la noticia de la siguiente manera:

[4]

I was so excited when I heard of President Obama's Executive Order that grants some relief to the Dreamers [...]. This is not by any means a permanent solution. It is not what Dream Activists have fought for years. [...]. This is not a new law and certainly NOT what we need to fix a broken system. But it is something! (Agenda: Notas Recortes y Más: 23/06/2011)

Puede apreciarse en esta entrada que la reacción de la bloguera es positiva (1, 5), pero algo tibia (2-4).

The Wise Latina Club escribe bastante sobre el tema, y en una entrada puede leerse lo siguiente:

[5]

Checkmate President Obama, who is aggressively holding and trying to reinvigorate the Latino vote which has been suffering of desencanto—disillusion when Mr. Obama did not deliver the promised immigration reform while deportations accelerated on his watch. [...] Is this political cynicism on behalf of a President [...] Now the real question is if Latino voters will show up to the polls. [...] Of course, there is also ample time before the general election for the Administration to bungle this as it has with the staying of deportations of non-violent immigrants. (The Wise Latina Club: 15/06/2012)

En esta entrada se presenta el cambio en la política migratoria como una manera de Obama de defenderse de la crítica de los latinos y de volver a ganar sus votos. Es decir, puede interpretarse que la bloguera considera que a Obama tal vez no le preocupe realmente la situación de los inmigrantes indocumentados sino que lo que le interesa es ganar nuevamente las elecciones con la ayuda del voto latino (4-5). También podemos hallar dudas en cuanto al tema, ¿realmente se llevará a cabo este cambio? (6-7), ¿y será suficiente para volver a ganar la confianza de los

latinos en las elecciones? (5-6). La autora escribe más sobre el supuesto cinismo del presidente:

[6]

Does political cynicism fill the gap between on one hand, Mr. Obama declaring one year ago [...] that he can't make the laws, but only enforce them, and on the other, an announcement that does just that with the intention of making an aggressive play for voters [...]? (The Wise Latina Club: 19/06/2012)

Aquí la bloguera se vale de la noticia sobre el cambio en la política migratoria para cuestionar la credibilidad de Obama ya que sus acciones le resultan contradictorias (2-3). Se resalta asimismo, la sospecha de que la razón fundamental de las acciones de Obama es la de ganar nuevamente los votos latinos (3-4).

La ideología anti-inmigrante de los republicanos

Hemos podido observar que Obama recibe bastante crítica en los blogs, hallamos sin embargo una actitud todavía más negativa en cuanto al partido republicano. En *La Rosa Negra* puede leerse lo siguiente:

[7]

So when you look at Mitt Romney's history, how dare he not take a more ethical approach on dealing with the Dream Act. His family was able to move back and forth from Mexico to free themselves of religious prosecution, but those who leave Mexico just to save their lives are thrown back into the fire. Thank you Mitt, I am sure that you if you are elected as president you will finish us off Mortal Kombat style. (La Rosa Negra: 12/01/2012)

La autora se refiere con tono desafiante al hecho de que el padre de Romney nació en una comunidad mormona en México (1) (Tobar, 2012). Y con un tono humorístico se expresa el temor ante lo que pasará con los inmigrantes si Romney gana las elecciones (5-6).

En la entrada anteriormente comentada del blog *Fondling the Truth* [2], se deja claro cuál es la posición ante los republicanos:

[8]

Belonging to the party that supports racist anti-immigration policies is definitely not going to win you our vote. When members of your party use

terms such as “anchor babies and “illegals” [...] guess who I’m not voting for. [...] Being against the Dream Act is going to get us to overlook you and move on to the next candidate. Even if you speak Spanish or have a Latino candidate to speak in favor of these racist policies we won’t give you the vote. (Fondling the Truth: 30/05/2013)

Las blogueras expresan claramente su opinión sobre la política de los republicanos (1) y critican fuertemente el vocabulario del cual se vale dicho partido (3). En cuanto al término despectivo *anchorbaby* (3) se refieren, probablemente al republicano Paul Ryan, que en una reunión que se filmó usó este término (Huffington Post, 2013). Se ha discutido si el uso del adjetivo *illegal* (3) para referirse a inmigrantes que han entrado en el país de forma indocumentada es apropiado y el contraargumento es que las personas no pueden ser ilegales, solo sus acciones (Harper, 2013). La autora del blog *Borderworld Girl* rechaza dicho término (“I abhor the use of the word ‘alien’ as much as that other detestable, and dehumanizing word, ‘illegals’”) (Borderworld Girl: 23/05/2011). En una entrada de *The Quirky Rican*, el término aparece primero entre comillas (“people like their ‘illegal’ immigrants stupid and sturdy”), seguidamente la autora se vale del término sin comillas, pero para representar y criticar el discurso de los republicanos (“constituents lamenting their hard earned tax dollars being put into the brains of those damned greedy illegals”), y finalmente la autora destaca que odia la palabra (“we don’t wanna allow illegal -god i hate that word- immigrant children/teens/young adults”) (The Quirky Rican: 14/04/2011). En la entrada de *Fondling the Truth* [8], citada arriba, se argumenta que los latinos no se dejan engañar por un partido racista y anti-inmigrante por el hecho de que se valga de la lengua española o de un candidato latino para ganar votos (5-6). En este punto se refieren probablemente al republicano cubano Marco Rubio, que era promovido por los republicanos para intentar ganar más votos latinos.

En *The Wise Latina Club* se escribe mucho sobre la posición anti-inmigrante de los republicanos, son llamados “xenófobos” en varias entradas:

[9]
 Republicans, you can’t let your xenophobic wing hijack your party and turn off Latinos—illegal, legal, South American scion working on Wall Street, or 8th generation Tejano. Being covered in bile makes it hard for these voters to value your CEO experience. (The Wise Latina Club: 11/11/2011)

En este texto se expresa la rabia (3) de los latinos contra los republicanos y se sugiere que su política no es únicamente en contra de los inmigrantes indocumentados sino anti-latina (2-3). En este punto cabe notar que, mientras que en algunos blogs del corpus (*Fondling the Truth*, *Borderworld Girl* y *The Quirky Rican*) se rechaza el término *illegal*, en esta entrada el término aparece sin comillas u otros comentarios.

Conclusiones

Barack Obama recibió un apoyo masivo por parte de los votantes latinos, lo cual se debió principalmente a las promesas de impulsar una reforma migratoria que mejoraría la situación para los inmigrantes en el país. Una parte importante de esta reforma era la legislación federal titulada *the DREAM Act*. Obama apoyó el proyecto de ley como senador en 2005 y ha seguido promoviéndolo como presidente. En 2012 el 90% de los votantes latinos estaban a favor del *Dream Act* y en el presente proyecto hemos estudiado si el tema de este proyecto de ley es frecuente en blogs escritos por latinos y qué temas son los más recurrentes en cuanto al *Dream Act*, es decir, qué argumentos expresan cuando se refieren al *Dream Act* o los *DREAMers*. Hemos podido comprobar que, entre cien blogs había diez que presentaban entradas que contenían las palabras claves. Cabe observar, sin embargo, que al valernos únicamente de las palabras de búsqueda “DREAM Act” y “DREAMers”, se excluyen automáticamente todas aquellas entradas que toquen el tema sin valerse de dichas palabras.

En lo que concierne los argumentos expresados en los blogs del corpus en cuanto al DREAM Act y los DREAMers, hemos identificado los siguientes tres temas más frecuentes: La desconfianza/desilusión de los latinos con Obama, el cambio en la política migratoria al parar las deportaciones de los *DREAMers* y la ideología anti-inmigrante o anti-latina de los republicanos. Nuestro corpus consta de cincuenta y ocho entradas recuperadas de los diez blogs.

Al estudiar las entradas seleccionadas para representar el primer tema recurrente, podemos observar que la desconfianza y la desilusión de los latinos con Obama se expresa mediante enunciados que denotan frustración, miedo, decepción, tristeza y abandono. Hallamos asimismo este tipo de expresiones en otras entradas citadas en el presente estudio: *desencanto*, *disilussion* [5] y *being covered in bile* [9].

En lo que concierne al tema del cambio en la política migratoria al parar las deportaciones de los *DREAMers*, hemos podido concluir que también en este punto la desconfianza de los latinos hacia Obama resulta

evidente. Las autoras se refieren a lo pronunciado y lo realizado por Obama y constatan que existen contradicciones en su política lo cual aumenta su nivel de desconfianza.

En el tema de los republicanos anti-inmigrantes hemos podido advertir que existe en los blogs una visión exclusivamente negativa del partido republicano, lo cual se explica con el número bajo de latinos que votó por McCain y Romney en las dos últimas elecciones.

Referencias bibliográficas

- Agenda: Notas Recortes y Más. *Blog*. Recuperado de <http://dc-agenda.blogspot.se/>.
- Anguiano, C. A. (2011). *Undocumented, unapologetic, and unafraid: Discursive strategies of the immigrant youth dream social movement*. Albuquerque: The University of New Mexico.
- Anónimo. (2010). Payroll news and views. *Payroll Manager's Letter*, 26(4), 8.
- Barnett, J. (2011). Administration says it will conduct case-by-case review on deportation. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2011/POLITICS/08/18/deportation.reviews/index.html>.
- Barron, E. (2011). The dream act. *Harvard Journal on Legislation*, 48(4), 623-655.
- Bassets, M. (2011). Hispanos decepcionados con Obama por aumento de deportaciones y fracaso de reforma migratoria. Recuperado de <http://www.librered.net/?p=8209>.
- Batalova, J., y McHugh, M. (2010). Dream vs. Reality: An analysis of potential dream act beneficiaries. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/pubs/DREAM-Insight-July2010.pdf>.
- Blogs By Latinas. *Directorio de blogs*. Recuperado de <http://www.blogsbylatinas.com/>.
- Borderworld Girl. *Blog*. Recuperado de <http://borderworldgirl.com/>.
- Cohen, T. (2012). Obama administration to stop deporting some young illegal immigrants. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2012/06/15/politics/immigration/index.html>.
- Dade, C. (2012). Obama administration deported record 1. 5 million people. Recuperado de <http://www.npr.org/blogs/itsallpolitics/2012/12/24/167970002/obama-administration-deported-record-1-5-million-people>.
- Fondling the Truth. *Blog*. Recuperado de <http://fondlingthetruth.wordpress.com/>.

- Harper, J. (2013). Ap banishes 'illegal immigrant'. Recuperado de <http://www.washingtontimes.com/news/2013/apr/2/ap-banishes-illegal-immigrant/>.
- La Rosa Negra. *Blog*. Recuperado de <http://www.larosanegrachicago.com/index.html>.
- López, M. H. (2008). The hispanic vote in the 2008 election. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2008/11/05/the-hispanic-vote-in-the-2008-election/>.
- López, M. H., y Taylor, P. (2012). Latino voters in the 2012 election. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2012/11/07/latino-voters-in-the-2012-election/>.
- Morton, J. (2011). Exercising prosecutorial discretion consistent with the civil immigration enforcement priorities of the agency for the apprehension, detention, and removal of alien. Recuperado de <http://www.ice.gov/doclib/secure-communities/pdf/prosecutorial-discretion-memo.pdf>.
- Nicholls, W. J. (2013). *The dreamers: How the undocumented youth movement transformed the immigrant rights debate*. Stanford: Stanford University Press.
- Oxford Dictionaries*. (2013). Recuperado de <http://oxforddictionaries.com/>.
- Planas, R. (2012). Latinos overwhelmingly support dream act and path to citizenship, poll shows. Recuperado de <http://latino.foxnews.com/latino/news/2012/03/06/latino-voters-overwhelmingly-support-dream-act-path-to-citizenship-poll-shows/>.
- Rhymes with Laundry. *Blog*. Recuperado de <http://rhymeswithlaundry.blogspot.se/>.
- Seriously Ms. Gomez?!! *Blog*. Recuperado de <http://seriouslymsgomez.blogspot.se/>.
- Sin Condimentos. *Blog*. Recuperado de <http://maybealfonzo.blogspot.se/>.
- State of Arizona Senate. (2010). Senate bill 1070 Recuperado de <http://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/bills/sb1070s.pdf>.
- The Modern Latina. *Blog*. Recuperado de <http://themodernlatina.com/>.
- The Quirky Rican. *Blog*. Recuperado de <http://gabriellerivera.com/>.
- The Wise Latina Club. *Blog*. Recuperado de <http://thewiselatinaclub.com/>.
- Tobar, H. (2012). The Romneys' mexican history. Recuperado de <http://www.smithsonianmag.com/travel/The-Romneys-Mexican-History.html?c=yandpage=1>.
- United States Senate. (2010). S. 3992 development, relief, and education for alien minors act of 2010. Recuperado de

- <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-111s3992pcs/pdf/BILLS-111s3992pcs.pdf>.
- (2011). S. 952 development, relief, and education for alien minors act of 2011. Recuperado de <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-112s952is/pdf/BILLS-112s952is.pdf>.
 - (2013). S. 744 border security, economic opportunity, and immigration modernization act. Recuperado de <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-113s744es/pdf/BILLS-113s744es.pdf>.

CHAPTER TWENTY-SIX

CLASS AND PREJUDICE: THE MIS(S)INTERPRETATIONS OF SOCIAL CLASS IN CONTEMPORARY BRITAIN THROUGH THE MEDIA

MARGARITA NAVARRO PÉREZ

In the summer of 2012, the documentary *In the Best Possible Taste* by Grayson Perry was first aired on Channel Four. This documentary follows Perry's journey around Britain in his quest to identify the taste of the different social classes. A year earlier BBC Radio Four produced the two episode programme *Class Ceiling* (BBC Radio 4, 2011), which explored the ever-more-pressing question of how possible it is to move up through the social ladder in Britain. Both these programmes follow a very similar classification of the social classes. In April 2013, the BBC came up with a new range of social classes altogether, uploading on the web *The Great British Class Calculator* (Atherton, S., Neal, K., Kaura, H., Jeavans, C. and Applied Works, 2013) which offered seven different categories that users could be classified into. This proves to be a social clash of the interpretation and representation of class. Added to this is the existing ongoing debate about the existence or not of class in Britain nowadays.

For this reason, throughout this paper I aim to study some references to class in British society, mainly focusing on the already mentioned television programme *In the Best Possible Taste*. Nonetheless, I will not limit the scope of study exclusively to it, but I will mention other relevant media products on the issue. Thus, I will offer different representations and interpretations of class in Britain. In doing so, I will carry out a symptomatic reading of this documentary, taking as a reference Althusser's ideas (2009). I will look into what is being said and how and what is omitted. I will look into silences and gaps, paying attention to

those absences of the TV programme, which reveal the assumptions that inform the text. In this case much which is left unsaid unveils a further social reality in Britain.

The mis(s)interpretations of social class(h)es

The representation and interpretation of social classes in Britain is hardly a neat generally agreed on issue. Academics have discussed this issue widely and comment on the existing and opposing images and ideas on social class in the United Kingdom (Cannadine 2000; Marshall, Rose, Newby and Vogler 1993). Grayson Perry's programme presents a British society neatly organized according to three main social class groups (2012): upper class, working class and the middle classes, which are divided into the new and the more established middle classes. A very similar view is presented by the radio programme *Class Ceiling* where the aforementioned three social classes form the basis of the whole argument. In 2013 *The Great British Class Calculator* identifies seven different categories from bottom to top, namely: precariat, emergent service workers, traditional working class, new affluent workers, technical middle class, established middle class and elite. We could say this discredits the aforementioned tripartite stratification of social classes presented by BBC Radio Four and Perry. Nonetheless *In the Best Possible Taste* seemed to be very well received by the British public given that it had almost exclusively positive comments on different web pages.

Continuing with the validity or not of class in Britain, many have argued for a seemingly apparent decadence of class distinctions in Britain, brought about by a tendency not to use expressions which overtly refer to social classes (Bennett et al. 2009; Fairclough, 2003; Steinberg and Johnson, 2004), in some cases, even referring to the concept of class as obsolete in Britain (Marshall et al., 1993).

In more than one occasion the Daily Mail has published articles arguing for the disappearance of social classes in several publications. Examples of this are the articles 'Who Cares about class?' published in 2000 and 'A nation divided: Britain is no longer split by class. Instead the social chasm is between taxpayers and the public sector' published in 2011.

However, according to others, class is far from irrelevant in Britain. Owen in *Chavs: the Demonization of the Working Class* (2011), talks about the way in which Margaret Thatcher's politics proclaimed that there were no classes in Britain. She invited and encouraged people to improve and move on in life, thus reinforcing a system of meritocracy, with its

emphasis on individualism and personal ambition in their journey through social mobility.

So far it is not easy to elucidate whether social class is still relevant to British society or not, and it seems even harder to try and name or delimit the different social classes. It is often the case that the media offers contradictory and antagonistic views of the existence or not of social classes in the UK, hence the title of this paper ‘the mis(s)interpretations’. On the one hand, its mere existence is questioned and thus missed, to others it seems to be mis-interpreted, or is it? Perhaps it is just a mis-representation intended to be interpreted the way it is presented. This paper will hopefully shed some light on these issues.

Class representations in *In the Best Possible Taste*

All in the Best Possible Taste is a three episode documentary by Grayson Perry, shown on Channel Four in the summer of 2012. This documentary follows Perry’s journey around Britain in his quest to identify the taste of the different social classes. He explains that he chooses to portray his findings on a traditional art form, the tapestry, in an attempt to look at ‘the popular’ using a medium usually associated with more traditional classical art. This programme sets out to study the details of modern life in Britain within the framework of class and social mobility. In doing so Perry travels the country, going to the events and social rituals where people reveal the most about themselves (as it is explained in the programme), he looks inside people’s houses, inspecting their possessions, their decor, their cars, watching what they wear, and dressing up like them, because he believes that gives him an insight into who people think they are. And this will in turn reveal what is hidden behind people’s aesthetic choices, which is what Grayson is aiming to find out.

From the very beginning this documentary portrays itself as an attempt at transgressing social traditional beliefs on taste and class, where popular culture and topics are being explored, from a seemingly ‘breaking the mould’ point of view.

Every episode begins with a short introduction on who Grayson Perry is, and what he is trying to do, with him arguing his case for how different and contemporary this work is. He explains, in a state of excitement and self fulfillment that he is going to use tapestry, traditionally associated with depictions of great mythical battles “of some fantastic nation changing event, to depict whether people shop at IKEA or whether they go

to Waitrose¹” (Perry, 2012). This idea is in fact very modern and innovative, however, the choices made about where to go, what to portray and in what way, reveal rather traditional views, and it defeats its forward thinking purpose in my opinion, as we will see.

The images provided of the different social classes in this television programme seem to be very stereotypical and they seem to be repeated without any questioning just like a rite, abiding by very old views on the social classes which spring from Victorian times. In fact each episode is devoted to the study of each category, namely: working, middle and upper-class. Grayson himself refers to the different social classes as tribes and talks about their customs as rites.

Thus, throughout this paper, my intention is that of looking at these rite-like versions of English social classes across the media, and I will question them in an attempt to arrive at what I believe is a more appropriate or realistic version or image of England.

To begin with, I would like to focus on the objective of this programme which is to study the taste of the different social classes and represent it through a story of social mobility. This in itself implies that Britain is still in the 21st century a society deeply divided by class, despite some people’s efforts to say the opposite, as we have already seen. This idea would be reinforced and corroborated by programmes such as the BBC Radio 4 programme *Class Ceiling*. This is a study of social mobility, where the presenter Polly Toynbee explores what is described on the BBC 4 web page as “the ever-more-pressing question of how possible it is to move up through British society” (*BBC Radio 4: The Class Ceiling*, 2011).

This would be proof of the importance of social class in Britain, where one could possibly be led to agree with Cannadine when in his book *Class in Britain* he acknowledges this when he says that it is “a generally held belief, not just in Britain, but around the world, that class, like the weather and the monarchy, is a peculiarly and particularly British preoccupation” (2000, p. 1).

Class and prejudice

On the other hand, if we now focus on Perry’s programme’s motto, as the title implies, this study is carried out ‘in the best possible taste’, always trying to respect people’s choices and validating them in that way. According to Perry, his purpose is that of presenting a kinder, fairer image

¹ It is necessary to be aware of the fact that Waitrose is a very expensive supermarket chain.

of some social classes, specially the much castigated working classes, and putting others in their place. From this assumption, it is understood that the working classes are generally frowned upon and need rescuing.

This is something that can be observed in academic work as well as in the media. Owen (2011) starts his book mentioning an incident that took place amongst his friends, which he identifies as middle class, where a very pejorative comment or joke is made, towards the working classes and more specifically towards those which have come to be known under the controversial label of 'chavs'.

This entails that class prejudice is part and parcel of the British society. And this programme attempts to defy the negative preconceptions associated with the working classes. This is an honourable deed, considering the damage done to this class by the media over the years, offering diabolical images of working class youngsters, who are utterly dumb, who bully people to their death and ravage the country.

Just to give an example, in the summer of 2011, the media showed the world the terror and chaos felt during the London riots and looting, which then extended to other major cities in the country. Here, hooded youths were being shown taking stock from the shops they had broken into. This image is widely associated to the chav, itself associated to the male working class individual. Another example of the ruthless deplorable chav image is the famous character from the comedy show *Little Britain: Vicky Pollard*.

So in this context, a plea for the defense of the working classes seems an honourable feat. However, in doing so, Perry attacks the middle-classes all throughout and after the series. Within the first four minutes of the first episode, when studying the working class taste, Grayson hints at something further than the defense of a particular social class, when he says: "For some middle-class people, they seem like almost disgusted by working class taste, people recoil and cringe when they're confronted with what they see as tacky and showy and blingy". Here he is advocating for tolerance for the working classes, from the intolerant and judgemental middle classes. In fact, it almost seems as if the entire show was made to teach the middle classes a lesson.

In the last episode of the series, at the Victoria Miró Gallery, Perry gathers the protagonists of his tapestries to thank them and concludes by saying that: "There is no such thing as good and bad taste, I know that may be a shock to some of the middle class people". Everyone laughed to this, when here he was really getting at the middle classes' judgemental and prejudiced attitudes. He almost repeats those same words in an interview he gave for BBC Radio 3 on *Night Waves* on Thursday 7th June 2012. It is

therefore perceptible that Perry does not seem to be as tolerant and understanding as he might have wanted to appear, at least not with everyone.

Class and regionalism

Now I would like to comment on the choices made about what to include in the documentary, and the implications of those choices. I will begin by focusing on the places Perry goes to in the search of the different social classes.

In order to study the working class taste, he decides to go to Sunderland in the North of England. He justifies his choice by saying that Sunderland is “a town built on traditional old industries on shipbuilding and coal mining and has a proud working class tradition” (Perry, 2012). Here, he wants to explore contemporary manifestations of working class taste. In itself, going up North in search of the working classes conforms with a rather traditional idea which associates the working classes to the North of England, an idea which comes from Victorian times and the industrial revolution. This is emphasized by the fact that in order to study the middle and upper classes he stays South, going to Kent and Gloucestershire respectively.

This is an assumption which has been long standing and many have criticised. Just to give an example, *The Guardian Weekend* published an opinion article written by Laura Barton, called ‘A Half Empty Class’, where she complains about people mistaking her for a member of the working classes just because she is a northerner, which she compares to “mistaking a zebra for a bicycle because in your mind they are about the same shape”, this is an assumption which according to her “generally soft-soaped southerners” make (The Guardian, 2004). *In the Best Possible Taste* not only complies with that traditional and cliché image of the working class as Northerner but also, it offers an image of this class which would prevent “soft-soaped southerners” from identifying with the working classes, given the seemingly existing differences between northerners and southerners.

The representation of the working class

Grayson starts this programme with the male working class individual where the images shown are of white tattooed men, who work out in the gym and have very loud cars, who as Perry says “talk about their cars like they’re talking about sculpture” which he describes as “amazing and

heartening” (Perry, 2012). A love of football is also shown, where the Mackem’s, the Sunderland football supporters, show their dislike for the Mags, the Newcastle supporters.

When it comes to women, the images provided are the following: the girls staring in the reality TV show *Geordie Shores*, set in Newcastle, where a group of girls and boys spend their days, going out, dressing up, partying and pulling, Sheryl Cole from Newcastle (in a very low cut dress which leaves little room to imagination), and the girls he meets in Sunderland, which do not distance themselves from the female image already mentioned. These are all white girls who really make an effort to be made up and do not shy away when it comes to flaunting their attributes. But even more telling on the issue of class and regionalism is the way in which, when talking about the working class woman and her style, Perry actually uses the terms ‘working class girl’ and ‘Northern girl’ interchangeably (2012).

Perry ends this episode reflecting on how these working class rites should be respected, at the time he charges against the middle classes once again, when he says that: “[. . .] a middle class person might rhapsodise about some tribal ritual they’ve seen in Africa” whereas they’d look down on something in England which is probably just as exotic and colourful. To end up saying that the middle classes are very quick to sneer at the working classes, because they are “the neighbours and they don’t want to be like them”.

The first tapestry is called *The Adoration of the Cage Fighters* and is inspired in Mantegna’s *Adoration of the Shepherds*. The second tapestry, that Perry calls *Agony in the Car Park*, is inspired in Bellini’s *Agony in the Garden* and Isenheim’s *The Crucifixion*. These tapestries show a very clear colour coded version of the working class, where the very choice of Sunderland and the selection of images shown in the programme prevent multiculturalism and ethnicity from appearing on the picture. In the North of England there are many cities with a much higher percentage of immigration than that of this city. On the other hand, Sunderland is not a place free from ethnic and cultural variety, which on this programme does not feature at all.

The representation of the middle classes

Moving on to the middle classes, Perry goes South, to Kent, where he explores two different types of middle class: the one to be found in King’s Hill and a different one to be found in Tunbridge Wells. King’s Hill is a new estate with nice, big clean streets, full of lovely large houses with lots

of Range Rovers parked in the front drives, where Perry identifies there exists a pattern people that can be easily followed, as far as aesthetic choices are concerned.

And the middle class tribe of Tunbridge Wells, where people make an effort to not consume brands. He presents a much less comfortable and more self-conscious and anxious middle-class. Perry goes to a vintage fair where he meets anthropologist Kate Fox, author of the book *Watching the English*. Fox talks about middle class taste, as not defined by money or occupation. She says that their taste “is actually all judged on speech, manner and taste, lifestyle choice, clothes, what you eat, what you wear, your children’s names, the pets you keep” (Perry, 2012). Fox goes on to explain that the English have a GPS class radar system, which is developed since a very young age.

Once more in defense of the working classes, Perry comes to the conclusion that the middle classes taste is driven by an impulse of not being like the working class. He explains that whereas a working class person would put a lot of effort into looking great and really made up, a middle class person would put exactly the same amount of effort into looking like they have not really tried.

The third tapestry is called *The Expulsion from Number 8 Eden Close*. King’s Hill is portrayed as a kind of paradise where people know exactly which brand to buy from which this couple is leaving, to go to a more unknown territory, a Tunbridge Wells kind of estate.

The fourth tapestry is called *The Annunciation of the Virgin Deal* and is inspired in *The Annunciation with Saint Amidius* by Cario Crivelli. In this tapestry the protagonist receives an offer by Virgin which will enable him to travel even further up the social ladder. About this tapestry Perry says:

I didn’t worry about denting the pretensions of the middle classes because they’re fully aware of them themselves a lot of the time, so therefore I felt quite free to lacerate and enjoy every little nuance of organic knick-knackery (Perry, 2012).

Again after examining these tapestries we can see that there does not seem to be any room for multiculturalism.

The representation of the upper class

One of the most revealing instances of this programme is when Perry asks the countess of Bathurst which of the two cars in front of them (a very old Citroen and a very expensive new sports car), she thinks it

belongs to the more upper class person. To what she answers, the Citroen, because the more upper class a person is the less they have to prove.

The people Perry meets when trying to discover the taste of the upper classes are also very remarkable. Spectators are presented with the already mentioned countess of Bathurst, the Lowsley-Williams and their 'humble' home Chavenage House, which is open for tourists to see at specific days and times of the week, the Cliffords, with their patched up roof house and their car extremely old car partly made of wood, Lord Bath in Longleat in a purple woolly hat, and the art connoisseur Detmar Blow in a Roman like gown. These images remind of Jennings' *People Like Us. A season among the Upper Classes* where, back in 1998, he spent a whole chapter commenting on the outrageousness of the upper classes.

The first tapestry created to portray these people is called *The Upper Classes at Bay or an Endangered Species Brought Down*, where there is a stag with a patched up coat, which is being brought down by the dogs of social change, tax and bills. This image portrays the mood of the whole episode where upper classes are presented as rare species seemingly disappearing from a very sympathetic perspective. The sixth tapestry is called *Lamentation*, and is inspired in *The Lamentation* by Rogier Van der Weyden. Although in this last tapestry there are some black people, they were not part of the study their appearance on the tapestry seems to be accidental. Once again the images provided here are very colour-coded, and there is no trace of any ethnic variety being studied.

Final considerations

This three episode documentary ends in the Victoria Miró exhibition gallery, with the protagonists of Perry's study admiring the tapestries. These tapestries present an almost exclusively white image of the different social classes.

This mainly white image portrayed in this study of the taste of the different social classes contrasted greatly with the advert that kept coming up in the breaks, where the rapper Jamal Edwards and his team SBTV are the main focus. This advert offered very different images to those presented in Perry's documentary, where a very ethnically varied Britain is on show.

Just before presenting the tapestries, Perry explains that he wanted his work "to shine a light and who we [the English] are today, to ring true to the people who'd inspired it" (2012). Throughout the series Perry proffers his work as a thought provoking documentary which is presented as a cry for tolerance and inclusion, and which attempts, and to an extent manages,

to demystify some of the existing prejudices against the aesthetic choices of particular social classes, especially the working class. However, through the choices made, Perry seems to be conforming to stereotypes, rather than breaking the mould, where working classes are searched for in the North and upper and middle classes are searched for in the South in a way fixing them and validating them.

Together with this, through the process of omission this documentary is precisely an act of marginalisation and exclusion towards many people in England, which are not featured in the series, where ethnicity and multiculturalism do not seem to have a place, and where only Northerners seem to have a working class image to identify with, whereas Southerners should obviously all be middle or upper class.

On the other hand, the fact that many viewers did not seem to complain about Perry's choices, given that most of the comments that people left on different sites were almost purely complementary, seems quite telling to me. This programme seems to be a symptom which reveals certain reluctance on the part of the English society to part from very traditional and regionalised images of the social classes, and to include multiculturalism and ethnicity when defining itself.

References

- Althusser, L. and Balibar, E. (2009). *Reading Capital*. London: Verso.
- Atherton, S., Neal, K., Kaura, H. and Jeavans, C. *The Great British Class Calculator*. UK: BBC News Magazine.
- Barton, L. (2004, 10th January). 'A Half Empty Class'. *The Guardian Weekend*, p 7.
- BBC Radio 4: The Class Ceiling* (2011). Retrieved October 15, 2013, from <http://www.bbc.co.uk/programmes/b0147f3r/episodes/guide>.
- Bennett, T., Savage, M., Elizabeth, S., Warde, A., Gayo-Cal, M. and Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. Oxon: Routledge.
- Cannadine, D. (2000). *Class in Britain*. London: Penguin.
- Connolly, R. (2000, September 17th) 'Who Cares About Class?'. *The Daily Mail*.
- Fairclough, N. (2003). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Hastings, M. (2011, April 2nd). 'A nation divided: Britain is no longer split by class. Instead the social chasm is between taxpayers and the public sector. *Mail Online*.

- Marshall, G, Rose, D., Newby, H. and Vogler C. (1993). *Social Class in Modern Britain*. London: Routledge. Owen, Jones (2011). *Chavs: the Demonization of the Working Class*. London: Verso.
- Perry, G. (Narrator). (2012). *In the best Possible Taste* [Television broadcast]. UK: Channel 4.
- Steinberg, D. L. and Johnson, R. (2004). *Blairism and the War of Persuasion: Labour's Passive Revolution*. London: Lawrence and Wishart.
- Youtube (2011, August 19th). *Google Chrome: Jamal Edwards* [Video File]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=0cKpwlSGOI>.

CONTRIBUTORS

Inmaculada de Jesús Arboleda Guirao holds a BA in English studies and a MA in English language and linguistics, as well as a MA in legal translation English-Spanish. After enjoying a PhD Research Scholarship and working at the Universidad de Murcia, she became a full-time lecturer at the Defence University Centre of the Spanish Air Force Academy, San Javier, Murcia, Spain.

Vicente Beltrán Palanques is associate teacher at Universitat Jaume I (Spain) where he teaches ELT Methodology, Writing and English as a foreign language courses. His research focuses on interlanguage Pragmatics, the development of the pragmatic competence, Discursive Pragmatics and the teaching and learning of the four language skills from a communicative perspective.

Dr. Celia Berná Sicilia holds a PhD in Spanish Studies and the degree on journalism by the Universidad de Murcia (Spain). Her main lines of research include the role of Syntax, Lexis and Semantics in the development of the communicative competence, and the analysis of different factors affecting communication. She has worked for international and national universities in France, Switzerland, Germany or Madrid. She currently works for the UCAM in the degrees of Primary Education teaching, Communication and Tourism.

Imelda K. Brady is a lecturer in English as a foreign language at the Universidad Católica San Antonio de Murcia (Spain). She teaches ESP in various degrees and teacher training modules in both the Primary Teaching Degree and Secondary Teaching Master's Degree. Her research interests center on individual differences in language learning, in particular, L2 learning motivation. She is currently working on her PhD thesis on the L2 Motivational Self System devised by Zoltan Dörnyei.

Dr. Paula Cifuentes Férez holds a PhD in English studies. She currently works for the Translation and Interpretation Department in the Universidad de Murcia (Spain). Her research interests include Cognitive Linguistics particularly applied to English-Spanish translation. She has published important works in prestigious journals such as *Cognitive Linguistics* (2006) and *Review of Cognitive Linguistics* (2010).

Anna Corts Curto is a PhD student in the Universitat Rovira i Virgili (Spain). She holds a research grant and works for the Department of Romance Studies. Her main interests include the description of linguistic phenomena by means of formal tools. She has participated in several conferences stating the need for an interdisciplinary approach in the study of natural language processing.

Alessandra Fazio specialised in Terminology at the “Ecole de Traduction et d’Interpretation” at the Università di Genova (Italy). She is researcher/lecturer in English Studies at the Università di Roma “Foro Italico” (IUSM) where she is involved in research on the specific language of sport and sports sciences. Recently, she has focused on the question of analysing sports-related arbitration discourse and legal English. Her main research interests lie in terminology and the creation of terminological tools (databases, on-line dictionaries, etc.), Applied Linguistics and Cognitive Linguistics. She has been involved in several national and international projects. At present she is a member of the Board of the “Foro Italico” University Language Centre.

Dr. Linda Flores Ohlson teaches at the Language and Literature Department in the Göteborgs Universitet (Sweden). Her research interests include Sociolinguistics, the Spanish language in the USA and Bilingualism.

Aránzazu Gil Casadomet is a PhD student in French Studies at Universidad Autónoma de Madrid (Spain) and she also teaches at the Language School of the Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Dr. Daniela Gil Salom is a lecturer in the University of Valencia. Her main line of research is German teaching and learning. She has been a member of important innovation commissions such as INNOVATINK and GECOLER.

Dr. Carlos González Di Pierro holds a PhD in Language and Culture Teaching by the Universidad de Murcia (Spain). He is a lecturer at Universidad Michoacana (Mexico). His main interests are Applied Linguistics and Textual Linguistics. He has also been a visiting professor at the Western Kentucky University, Università per Stranieri (Italy) and Universidad de Murcia.

Diana Hernández Pastor studied English Philology at Universidad de Murcia (Spain) and a postgraduate Master in Information Technologies and Communication in Language Education and Processing at UNED (Spain). She works at UCAM (Universidad Católica San Antonio de Murcia) on the area of the Teaching and Learning process of Foreign Languages for the degree of Primary Education and the Master's Degree Teacher Training. Currently she is working on her dissertation about the computational implementation of prepositions in the lexico-conceptual knowledge base FunGramKB. She has belonged to this research project since 2011.

Dr. Elvira Jensen Casado was awarded the Doctor in English Philology by the Universidad de Salamanca (Spain). She has taught at the Universidad de Salamanca, at the Universidad Católica San Antonio de Murcia, English for Specific Purposes and in a Master in Nutrition and Food Safety. She is currently teaching ESP at the Universidad Europea Miguel de Cervantes in Valladolid. She has researched mainly African American drama, mainly August Wilson, but also other interdisciplinary topics as flash fiction, cinema and postmodernism or analysis of Spanish newspapers.

Dr. María Isabel Jiménez González works as a teacher in Universidad Católica San Antonio and has got over seven years of experience in teaching. She received her PhD degree in 2013 and her area of study is nineteenth century American literature, focusing on Edgar Allan Poe. María Isabel has attended several conferences, in Spain and abroad, and has published different articles on the science fiction of the author from Boston, among other topics.

Dr. M. Dolores Jiménez López holds a PhD in Linguistics by the Universitat Rovira i Virgili (Spain). She currently works for the Department of Romance Studies. She previously worked as a researcher in the Computer and Automation Research Institute de la Hungarian Academy of Sciences (Budapest). She has been a visiting professor in the

Dipartimento di Informatica de la Università di Pisa (Italy) for three years. Her main interest is the application of formal models for the analysis of natural language.

Dr. María José Labrador Piquer obtained a PhD in Spanish Studies and she currently works for the Universidad Politécnica de Valencia where she teaches several subjects. Her main interests are teaching methodologies and active techniques. She has supervised several research works and doctoral theses.

Ismael López Martín received a research grant to help fund his PhD at the Department of Spanish Studies in the Universidad de Extremadura (Spain). He is currently writing his PhD on anagnorisis in Lope de Vega's works.

Dr. Antonio José Miralles Pérez lectures on children's and juvenile literature at Universidad Católica San Antonio de Murcia (Spain). His research interests include late Victorian quest romance and novels reconstructing the Middle Ages, as well as the history of chivalry in British culture. He has done research into traditional and modern portrayals of the medieval knight in popular fiction and art, and is now concerned with the representations of archetypal heroes in books written for young readers.

María Mondéjar Fuster teaches Communication and Spanish Language Teaching at the Universidad Católica San Antonio de Murcia (Spain). Her main research interests are Lexicology, Lexicography and Neology in Spanish press. She has been visiting scholar in Gloucester University and in Universidade do Porto (Portugal).

Dr. Pascuala Morote Magán is a Professor in Language and Literature Didactics at the Universidad de Valencia where she teaches Oral Literature. She has supervised several research works and doctoral theses. She has also published several books.

Margarita Navarro Pérez is a PhD student. She currently works as a lecturer and researcher in the Department of Modern Languages at the Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). Her main research interests are representation and interpretation of the moving image, British sitcoms and television comedy, and questions of national identity, ethnicity and belonging.

Guadalupe Nieto Caballero holds a degree in Spanish Studies from the Universidad de Extremadura (Spain). She studies personal letters from Spanish writers belonging to the Generation of 1927. She is particularly interested in Lorca and Cernuda.

Dr. Dimitrinka G. Nikleva is a lecturer at the Language and Literature Department in the Universidad de Granada (Spain). Her line of research is Spanish as a Foreign Language, particularly the analysis of teaching materials.

Katarzyna Anna Nowak is a lecturer in the Department of Modern Languages at the Universidad Católica San Antonio de Murcia (Spain), where she teaches courses in English for specific purposes, English grammar and English didactics. She holds a MA in English Linguistics from the Universidad de Murcia and is currently working on her doctorate in the field of translation studies.

Dr. Clara Pallejá López obtained her PhD degree in Comparative Literature from the University of Auckland (New Zealand). She has taught Spanish, Literature and Culture in Skidmore College (New York) and in the University of Auckland. She teaches English at the Universidad Católica San Antonio de Murcia. Her lines of research include spaces and the intelligent house in the fantastic.

Dr. Basilio Pujante Cascales obtained his PhD degree in Literature in the Universidad de Murcia (2013). He holds a double degree in Spanish Studies and Journalism. He currently teaches Language and Literature in Secondary Education.

Dr. Lidia Pellicer García holds a PhD degree in Spanish Studies in the Universidad de Murcia. Her research interests are Spanish Linguistics, Semiotics and Didactics. She currently teaches in the degrees of Primary Education Teaching, Pre-Primary Education Teaching and in the Master's Degree Teacher Training at Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Dr. M. José Rodríguez Campillo holds a PhD in Spanish Literature by the Universitat Rovira i Virgili (Spain). She works for the Department of Romance Studies. She is particularly interested in XVII century Spanish Literature and the use of linguistics methods for the analysis of literary texts.

Pablo Ruano San Segundo holds a PhD research grant and he currently works as a professor at Universidad de Extremadura. His research interests are Corpus Linguistics and Corpus Stylistics. At this moment, he is doing his PhD, which tries to shed light on how Charles Dickens uses speech verbs as a characterizing device within his major works.

Dr. Marcin Sosinski is a lecturer at the Spanish Studies Department in the Universidad de Granada (Spain). His line of research is Spanish as a Foreign Language, particularly the analysis of teaching materials.

Giuseppe Trovato works as a Spanish and Translation lecturer in the Università di Catania (Italy). His line of research focuses on Linguistic and Cultural Mediation, Spanish for Specific Purposes and Spanish Teaching and Translation.

Dr. Laura Vegara Fabregat is Certified Translator and teaches Translation Methodology and Practice, English for Specific Purposes (Geography and Tourism). Her lines of research include Legal Translation, Legal Metaphore and Cognitive Linguistics.