

NÚMERO 2

ISSN 2444-1333

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editora

Editor

Sonia Sánchez Martínez
(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística

Co-editor. Linguistics

Cristina Calle Martínez
(Universidad Complutense de Madrid)

Editor adjunto. Sección Literatura

Co-editor. Literature

Emilio Cañadas Rodríguez
(Universidad Camilo José Cela)

Secretaria

Secretary

Isabel Morales Jareño
(Universidad Camilo José Cela)

Consejo Editorial

Editorial Board

Brendan de Bordóns O'Mongain
(Universidad Autónoma de Madrid)

Ana M. Martín Castillejos
(Universidad Politécnica de Madrid)

M^a Dolores Moreno García
(Grupo de Investigación GRIMM. UCJC)

M^a Jesús Perea Villena
(Universidad Camilo José Cela)

Natalia Rodríguez Nieto
(UNED)

Gustavo Sánchez Canales
(Universidad Autónoma de Madrid)

Decano de la Facultad de Educación

Miguel Ángel Pérez Nieto

ISSN 2444-1333

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

AÑO III. NÚMERO 2

ABRIL 2017

Lugar de edición:

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

Facultad de Educación

Urb. Villafranca del Castillo

Calle Castillo de Alarcón, 49

28692 Villanueva de la Cañada

Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

literaturaverbeia@ucjc.edu

secretariaverbeia@ucjc.edu

<http://www.ucjc.edu/universidad/publicaciones/>



VERBEIA
JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH STUDIES
REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS

COMITÉ CIENTÍFICO. EVALUADORES EXTERNOS
SCIENTIFIC BOARD. EXTERNAL EVALUATORS

Victoria Aarons (Trinity University, Texas, USA)
Samira Allani (Universidad Complutense de Madrid, España)
Marian Amengual Pizarro (Universitat de les Illes Balears, España)
Marcelino Arrosagaray Auzqui (Universidad de Pamplona)
José Javier Ávila-Cabrera (UNED, España)
Antonio Ballesteros (UNED, España)
Elena Bárcena Madera (UNED, España)
José Manuel Barrios Marcos (Universidad de Valladolid, España)
Asunción Bernárdez Rodal (Universidad Complutense de Madrid, España)
Sonia Betancort (UCJC, España)
Camino Bueno Alastuey (Universidad de Navarra, España)
Blasina Cantizano Márquez (Universidad de Almería, España)
Bernat Castany Prado (Universidad de Barcelona, España)
M^a Dolores Castrillo de Larreta-Azelain (UNED, España)
Ignacio Ceballos Viro (UCJC, España)
Vicente Cervera Salinas (Universidad de Murcia, España)
Avelino Corral Esteban (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Isabel de la Cruz Cabanillas (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Verónica Cruz Vivancos (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Óscar Curieses (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Epicteto José Díaz Navarro (Universidad Complutense de Madrid, España)
Jorge Diego Sánchez (Universidad de Salamanca, España)
Antonio Díez Mediavilla (Universidad de Alicante, España)
María Díez Yañez (Westfälische Wilhelms Universität Münster, Alemania)
Marcos Eymar (Universidad de Orleans, España)
José Francisco Fernández (Universidad de Almería, España)
Antonio Fernández Insuela (Universidad de Oviedo, España)
Patricia Fernández Martín (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Helen Freear-Papio (College of the Holy Cross, Massachusetts, USA)
Mara Fuertes Gutiérrez (Open University, Great Britain)
Marta García Abós (Universidad Complutense de Madrid, España)
Soraya García Esteban (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Luis García Jambrina (Universidad de Salamanca, España)
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá de Henares, España)
Beatriz González Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Rebeca González Otero (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Pilar González Vera (Universidad de Zaragoza, España)
Francisco Gutiérrez Carbajo (UNED, España)
Regina Gutiérrez Pérez (Universidad Pablo Olavide, España)
Carmen Herrero (Manchester Metropolitan University, Great Britain)
José Ramón Ibáñez Ibáñez (Universidad de Almería, España)
Ana Ibáñez Moreno (UNED, España)
Yolanda Jiménez Martínez (UCJC, España)
Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo, España)
María Jordano de la Torre (UNED, España)
Olga Luna Estévez (Universidad Alfonso X, España)
Juan José Magaña Redondo (UNED, España)
Carmen Maíz Arévalo (Universidad Complutense de Madrid, España)
Ricardo Marín Ruiz (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Félix Martín (Universidad Complutense de Madrid, España)
Silvia Molina Plaza (Universidad Politécnica de Madrid, España)
Salvador Montaner Villalba (Valencian International University)

Alfredo Moro Martín (Universidad de Cantabria, España)
Juan Antonio Núñez (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Jaime Olmedo Ramos (Universidad Complutense de Madrid, España)
Marta Ortiz Canseco (Universidad Internacional de La Rioja, España)
Diana de Paco (Universidad de Murcia, España)
Mariano de Paco (Universidad de Murcia, España)
Antonio Pareja Lora (Universidad Complutense de Madrid, España)
José Antonio Pérez Bowie (Universidad de Salamanca, España)
Lourdes Pomposo Yanez (UCJC, España)
Timothy Read (UNED, España)
Margarita Reiz (RESAD, España)
Margarita Rigal (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Pilar Rodríguez Arancón (UNED, España)
Gerardo Rodríguez-Salas (Universidad de Granada, España)
Santiago Rodríguez-Stracham (Universidad de Valladolid, España)
Raúl Ruiz Cecilia (Universidad de Granada, España)
Virtudes Serrano (Asociación de Autores de Teatro, España)
Ricardo J. Sola Buil (Universidad Alcalá de Henares, España)
Adolfo Sotelo Vázquez (Universidad de Barcelona, España)
Noa Talaván Zanón (UNED, España)
Simone Trecca (Università degli Studi Roma Tre, Italia)
Carmen Valero Garcés (Universidad de Alcalá de Henares, España)

NÚMERO 2

Acabamos nuestro tercer año, cerramos nuestro Número 2 y contamos, en esta ocasión, con once profesores que publican hoy sus investigaciones.

El número se abre en la sección de Lingüística con el interesante artículo de Zuzana Ďad'ová que trata sobre la variación fonética en los informativos de la Televisión Canaria. No menos atractivo es el estudio de Guadalupe Dorado acerca de la importancia de la lengua materna en la identidad de los inmigrantes. El tercer trabajo, que versa sobre los factores sociales que influyen en el uso de las metáforas de la vida cotidiana en el Corpus de PRESEEA de Granada, corre a cargo de la profesora Lorena Martín. Aida Montenegro aporta un estudio relevante sobre la comprensión del concepto de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera e invita a analizar el enfoque Waldorf para la enseñanza de lenguas. Cerramos Lingüística con el artículo conjunto de las profesoras Tamara Robledo y Luisa María González que demuestra cómo se puede enseñar inglés a los alumnos TDH o con dislexia en Secundaria sin romper el ritmo de la clase. La sección de Literatura se inicia con el excepcional estudio del profesor Julián D'Alessandro sobre las diversas lecturas y los desacuerdos de la crítica sobre la novela de Cela *Nuevas andanzas y desventuras de Laraillo de Tormes*. Carmen Gómez Galisteo aporta un notable análisis sobre la narrativa adolescente de vampiros y la modernización del héroe byroniano. Fundamental es la investigación de la profesora Daniela Hernández-Hernández de cómo se representa el género dentro del corpus literario de los poetas Latinoamericanos Agustini y Neruda. Interesante es también la aportación de Celia López que realiza un análisis contrastivo de la traducción del relato *The Purloined Letter* de Poe por Borges y Bioy Casares. Terminamos la sección de Literatura y se cierra el número 2 con el magnífico estudio de Dimitrios Tsokanos sobre las alusiones helénicas en la obra *Berenice* de Poe.

Finalizo y agradezco a todo el Comité Editorial y Científico su trabajo, su interés y su ayuda para que continuemos nuestro camino.

En espera de nuevos trabajos, publicamos nuestro tercer número con la misma ilusión del principio y con enormes deseos de seguir creciendo.

Sonia Sánchez Martínez
Editora de *Verbeia*

ÍNDICE

LINGÜÍSTICA

Mercado lingüístico y variación sociofonética en los informativos de la Televisión Canaria	
Zuzana Ďad'ová	9
Migration: Does my Mother Tongue Determine my Identity?	
Guadalupe Dorado Escribano	30
Aproximación a las metáforas de la vida cotidiana en el corpus PRESEEA de Granada	
Lorena Martín García	49
Student motivation inWaldorf foreign language classrooms	
Aida Montenegro	66
Teaching English to students with special needs: a case of study in a high school of Avila (Spain)	
Tamara Robledo Carranza, Luisa María González Rodríguez	88
Text Messaging and its Impact on Written Standard English	
María Arantzazu Sarasola Ormazábal	116

LITERATURA

Nuevas andanzas y desventuras de la crítica en el Lazarillo de Cela	
Julián D'Alessandro	140
The Twilight of Vampires: Byronic Heroes and the Evolution of Vampire Fiction in the Vampire Diariesand Twilight	
M. Carmen Gómez Galisteo	158

Un análisis semántico del sujeto masculino activo y el sujeto femenino pasivo en la poesía de Agustini y Neruda	
Daniela Hernández-Hernández	174
The Purloined Letter de Edgar Allan Poe según Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares	
Celia López González	195
“My Baptismal Name is Egeus”: Assessing Hellenic Allusions in Poe's “Berenice”	
Dimitrios Tsokanos	214

Mercado lingüístico y variación sociofonética en los informativos de la *Televisión Canaria*

Linguistic market and sociophonetic variation in the TV news on Canarian Television

Zuzana Ďad'ová
Universidad Masaryk de Brno
zuza.dadova@gmail.com

Recibido 23 enero 2017
Aceptado 6 abril 2017

Resumen

A partir de la existencia de las actitudes lingüísticas negativas de los hablantes canarios hacia su propia variedad, el presente trabajo investiga la variación fonética en los informativos de la Televisión Canaria enfocando el exceso de realizaciones estándares. Se parte del hecho de que las actitudes lingüísticas negativas y la inseguridad lingüística son perceptibles en los medios de comunicación en aquellos hablantes cuya función está directamente relacionada con el mercado lingüístico. Para demostrar esta hipótesis se analizan las realizaciones de cuatro fonemas de la lengua española en la expresión oral de los presentadores, corresponsales y entrevistados en cinco programas informativos de la Televisión Canaria. Con respecto a los resultados obtenidos se enfatiza la importancia del mercado lingüístico y del carácter polifónico y planificado del lenguaje de las telenoticias como factores relevantes que influyen en el número elevado de realizaciones estándares en el habla de los presentadores y reporteros canarios.

Palabras clave: mercado lingüístico, actitudes lingüísticas, lenguaje de los medios, sociolingüística, español canario.

Abstract

From the existence of negative linguistic attitudes of Canarian speakers towards their own variety, the present paper investigates the phonetic variation on the Canary Television (Televisión Canaria) news, focusing on the excess of standard Spanish sounds. The study is

based on the fact that the negative linguistic attitudes and linguistic insecurity are perceptible in the media in those speakers whose function is directly related to the linguistic market. To prove this hypothesis four phonemes of the Spanish language and their phonetic realizations are analyzed in the speech of the presenters, reporters and interviewees in five news programs of Canary Television. The obtained results emphasize the importance of the linguistic market and the polyphonic and planned character of the language on television news as relevant factors affecting the disproportionate number of standard performances in announcers' and reporters' speech.

Keywords: linguistic market, linguistic attitudes, media language, sociolinguistics, Canarian Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

Un hecho bien conocido es que la variedad canaria comparte rasgos fonéticos con otras variedades del español, ya que ninguna de ellas es privativamente suya (Alvar et al., 1996: 329). Por ello, se clasifica como una de las *hablas meridionales* que presentan numerosas realizaciones fonéticas distintas a las realizaciones del español septentrional. Resulta, por tanto, llamativa la alta frecuencia de uso de realizaciones estándares –mayor, incluso, que los números que publica Almeida y Alayón (1988) del estrato social más alto de la sociedad canaria– que se encuentran en el habla de los locutores en los informativos de la *Televisión Canaria* que es un canal local propio de las Islas Canarias.

El presente artículo –basándose en cuatro fonemas cuyas realizaciones típicamente canarias presentan diferencia con respecto al español estándar– aporta unas reflexiones acerca de la situación del dialecto canario y del lenguaje en los medios. De ahí que se haya planteado el problema a partir de estos interrogantes: ¿Cómo pronuncian los hablantes en los informativos canarios? ¿Por qué existen diferencias entre el habla de los presentadores, corresponsales y entrevistados? ¿Qué papel juegan la situación del dialecto canario en el diastema español, las actitudes lingüísticas de los canarios, la situación del mercado lingüístico y la naturaleza del lenguaje de los informativos en la variación?

1.1. Actitudes lingüísticas de los canarios

A pesar de la existencia de una pluralidad de normas lingüísticas del español en el mundo hispanohablante actual, tal como es expresado por Lope Blanch (1972: 40), dentro de lo que denominamos español de España sigue presente un alto grado de monopolización del prestigio de la norma castellana culta: “[e]l dialecto madrileño o castellano “oficial” goza de un prestigio superior al del dialecto leonés, aragonés, castellano viejo (¿burgalés?),

valenciano, andaluz [...] canario, etc., de tal manera que la norma madrileña culta puede considerarse como la pauta del buen hablar peninsular, como la única o superior representante del español europeo." La posición del dialecto canario en la jerarquía del prestigio lingüístico dentro del diasistema español es, en este sentido, "desgraciada" ya que va de la mano con el prestigio del Archipiélago. Como afirma Morgenthaler García (2008: 41-43), el ser canario pierde su prestigio en comparación con el ser castellano o capitalino y las razones son -entre otras muchas- dependencia económica del exterior, tercerización de la economía, éxodo rural hacia las zonas urbanas, hacinamiento de los centros urbanos en detrimento de las tradiciones rurales, control de la propiedad por parte de extranjeros.

Atendiendo al conocimiento que ya se tiene sobre la relación entre las actitudes lingüísticas hacia cierta variedad y la situación social, económica y cultural de sus hablantes, se parte del hecho de que los canarios sufran de actitudes lingüísticas negativas hacia su propia variedad que desembocan en la inseguridad lingüística de los hablantes. Los dos fenómenos -las actitudes y la inseguridad lingüísticas- están aceptados unívocamente por numerosos lingüistas.

Trujillo (1981: 16) postula que "[E]l canario carece de seguridad de unos hábitos lingüísticos firmes, de ahí su conciencia de torpeza verbal y conceptual, de esa inseguridad lingüística que interpreta como inseguridad de pensamiento." Morera (1990: 129) observa que

[E]l canario [...] siempre que tiene la más mínima oportunidad, traiciona a su grupo social e imita la norma que él considera correcta, que es, como ya hemos indicado, el español peninsular. Así nos encontramos en las Islas con numerosos locutores de radio y televisión, jóvenes que han hecho su carrera o el servicio militar en la Península, informantes de encuestas dialectales, etc. que no tienen el menor reparo en utilizar el vocabulario y la pronunciación de la norma académica.

Ortega Ojeda (1981: 112), además, contempla la inseguridad lingüística en los canarios que vuelven de la Península en comparación con la actitud del hablante peninsular y añade:

Una actitud parecida, aunque bastante menos frecuente, puede observarse en algunos hablantes canarios que, tras haber permanecido un tiempo más bien corto en la Península, intentan ejercer de hablantes peninsulares, por cierto, con resultados bastante negativos. Sin embargo, creemos, no se registra el caso de hablante peninsular que, después de una más o menos corta estancia en Canarias, resuelve adoptar las peculiaridades lingüísticas de nuestra región.

La inseguridad lingüística en el dominio de la variedad canaria se ha analizado asimismo en otros trabajos como los de Almeida & Alayón (1988), Almeida (1990), Rodríguez Álvarez (2004) con postulaciones semejantes.

Por otra parte, la investigación más reciente de Morgenthaler García (2008) “desmitifica” la poca autoestima del hablante canario mediante una encuesta donde la actitud lingüística consciente ya no se deja ver como negativa. Afirma que “[l]os hablantes canarios no se identifican con la norma peninsular y la valoran negativamente, tanto en el ámbito de la cercanía, y más importante aún, en el de la lejanía comunicativa” (2008: 391). A pesar de esto, sin embargo, afirma que sigue existiendo una percepción de la variedad canaria como “incorrecta” por sus propios hablantes. Esta autora explica la inseguridad postulando tres razones de su existencia:

1. *Porque creo que el estatus de periferia que ha tenido y tiene de Canarias desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad colectiva (en la población local).*
2. *Porque ejerce una influencia en las actitudes lingüísticas que los hablantes canarios poseen hacia su propia variedad y hacia el estándar.*
3. *Porque es causa y consecuencia simultánea del proceso de estandarización. (2008: 31)*

Morgenthaler García, por tanto, renueva parcialmente la mirada a la inseguridad lingüística canaria, ya que encuentra actitudes positivas hacia el dialecto en el Archipiélago. Sin embargo, ella –igual que los científicos anteriormente mencionados– también percibe casos de inseguridad, que atribuye a la conciencia de periferia geográfica de las islas que tienen los hablantes canarios.

1.2. Mercado lingüístico

Aunque las actitudes lingüísticas negativas se entienden hoy en día como la principal causa de imitación del dialecto estándar por hablantes de variedades de bajo prestigio, a la hora de investigar el lenguaje televisivo, entra el mercado lingüístico como un factor de variación que ha de ser tomado en cuenta.

El concepto de mercado lingüístico expuesto por Pierre Bourdieu (1977, 1982, 1990, 1991) caracteriza la conducta lingüística como determinada por la relación de los hablantes con los medios de producción. Es decir, dependiendo del precio de los productos –tanto en el sistema mercantil real como en el lingüístico– el valor de sus productores sube o baja. El mercado lingüístico, por ende, implica la existencia de la conciencia del precio de la expresión lingüística, que se desprende del grado de aceptabilidad social del

discurso. Allí donde existan ganancias lingüísticas se cuenta con la existencia del capital lingüístico cuya acumulación puede llevar a los hablantes a un mayor poder o dominio. En su estudio del mercado lingüístico, Sankoff & Laberge (1978) atestiguan que la variación sociolingüística depende igualmente de la profesión del individuo, es decir, si su actividad económica está condicionada por el conocimiento activo de la variedad estándar de la lengua. Esta afirmación se muestra especialmente válida y significativa al analizar la variación en la lengua de hablantes del mismo estatus socioeconómico.

Moreno (1998: 155), por ejemplo, menciona precisamente a los locutores de los medios entre las profesiones en las cuales tiene mucho peso la variedad estándar.

En un mercado lingüístico los hablantes que desempeñan ciertas profesiones tienden a hacer un uso normativo de la lengua, mientras que los que desempeñan otras profesiones no lo hacen, o no necesitan hacerlo, aunque ambos compartan unos mismos rasgos socioeconómicos. Piénsese, por ejemplo, en la necesidad que tiene un profesor o un locutor de un medio de comunicación de ajustarse a un modelo lingüístico prestigioso. Los hablantes, consecuentemente, ocupan diferentes lugares en el mercado, dependiendo de la necesidad que tienen de hacer un uso prestigioso de la lengua.

Aplicaciones similares de la teoría del mercado lingüístico al lenguaje de los medios las encontramos, por ejemplo, en Popp (2006), quien destaca la capitalización del lenguaje mediante el uso de bilingüismo, hebreo y latín vulgar en una producción cinematográfica estadounidense, Zebrowski (2009), cuyo estudio demuestra los beneficios del uso del dialecto desprestigiado en un anuncio televisivo y Franziskus (2015), quien enfoca el mercado lingüístico en relación con los trabajadores extranjeros en Luxemburgo.

En este estudio, no obstante, nos centramos en los intentos de los hablantes de imitar la variedad estándar cuyo propósito principal de capitalizar el lenguaje y seguidamente obtener mayor éxito en el mundo laboral, económico y social. Se trata, por consiguiente, del mecanismo de variación en los medios contrario a los estudios mencionados en el apartado anterior, que resulta ser válido en los estudios centrados en lenguas minoritarias o variedades que sufren de poco prestigio. En cuanto al estudio de la existencia del mercado lingüístico en relación con las lenguas minoritarias en España, destacamos el estudio de Simmons (2003) sobre el ámbito de catalán, Tejerina (2005) acerca de los productos lingüísticos del vasco y Dorais (2015) sobre los mercados lingüísticos inuit y amerindio. Alba (2011: 181), acerca del tema de lenguaje mediático en su investigación de la hipercorrección en los medios dominicanos, apunta que

[...] resulta muy comprensible que locutores, recepcionistas, actores y maestros, por ejemplo, dispensen mayor cuidado a su actuación lingüística que administradores, economistas, ingenieros y médicos, cuyas ocupaciones no requieren necesariamente una habilidad comunicativa especial. El empleo correcto y esmerado de la lengua determina en gran medida el éxito de la función de los primeros, pero no la eficacia del trabajo de los segundos.

Suponiendo que el canal televisivo estudiado representa un negocio –ya que ofrece servicios a cambio de beneficios económicos–, la lengua que se emplea en él forma parte del mercado lingüístico. En consecuencia, las distintas funciones dentro del grupo de hablantes que aparecen en los informativos van a influir –por la naturaleza del mercado lingüístico– en la variación de la pronunciación dentro de un rango cuyos límites son la norma canaria en un extremo y, en el otro, el castellano estándar. Al aludir a las funciones de los hablantes dentro de los informativos, es necesario analizar la situación de los tipos de hablantes en dichos programas, puesto que existen factores que les otorgan distintos grados de importancia. Detengámonos, pues, en la teoría de la polifonía de las voces de Gimeno, Jauset & Peralta (2008) en su estudio sobre el lenguaje de los informativos. El concepto de polifonía parte del hecho de que las noticias se componen de una pluralidad de voces, es decir, de varios discursos llevados a cabo por varios locutores: los presentadores, los corresponsales, los entrevistados y los sonidos “de fuera”, captados al grabar las entrevistas. Sin embargo, no todas las voces tienen el mismo valor.

De todas estas voces, las que dominan son las de periodistas, es decir la del presentador y la de los periodistas enviados especiales o que locutan un off¹. Las voces de las personas entrevistadas, de las que hacen una declaración sobre el tema de la noticia, de las que son encuestadas por la calle, lo que hacen es corroborar lo que dicen los periodistas; son voces secundarias. (Gimeno, Jauset y Peralta, 2008: 27-28)

Según los autores, igualmente es preciso contar con el grado de la planificación del discurso dado que este supone importantes implicaciones de cara al habla de los locutores. El discurso –tanto el de los presentadores como el de los corresponsales– está escrupulosamente planificado, lo que no otorga ningún espacio para improvisar. Por consiguiente, este lenguaje, aun siendo oral, es el lenguaje que más se acerca al lenguaje escrito por su carácter estricto y poco espontáneo. La única excepción en la planificación discursiva la forman los entrevistados que en los diálogos en directo suelen responder a

¹ Texto locutado redactado según un guión aprobado en el consejo de redacción (Gimeno, Peralta y Jauset 2008, 17)

las preguntas sin preparación previa: “Todo lo que se dice, alguien lo ha escrito antes. La excepción son las conexiones en directo y los diálogos entre los presentadores, pero aún así, en un caso, el periodista enviado especial suele escribir un borrador con lo que querrá contar, y en el otro, los presentadores suelen pactar previamente qué se dirán el uno al otro.” (Gimeno, Jauset y Peralta, 2008: 15-16)

Los presentes hechos están en estrecha relación con las reglas del mercado lingüístico porque se trata de profesiones –en el caso de los locutores de Televisión Canaria– cuyo empleo del lenguaje puede influir en su función laboral dentro de los informativos. En lo que atañe a la planificación, podemos observar la división de los locutores entre los que emplean el lenguaje planificado –los presentadores y los corresponsales– y los que utilizan el lenguaje espontáneo, es decir, los entrevistados. El punto esencial de esta división está en que, al emitir una noticia, un presentador produce una versión oral de un texto escrito, con lo cual se puede centrar más en la forma del discurso que en su contenido lo que, por supuesto, afecta a la forma de pronunciación. Por tanto, su pronunciación tiende a imitar la “más correcta”, al ser consciente el hablante de que su expresión lingüística influye en la posición que obtendrá en el mercado lingüístico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Variantes investigadas

A la hora de elegir los fonemas tenemos en cuenta que, naturalmente, no todas las realizaciones fonéticas en las Islas pueden servirnos en el análisis del lenguaje de las noticias canarias, ya que existen rasgos que no se encuentran en todas las regiones del Archipiélago o, por otra parte, se encuentran igualmente en el español centronorteño. Por tanto, basándonos en el estudio de Almeida y Alayón, *El español de Canarias* (1988), y con el apoyo de *NGLE: Fonética y fonología* de la RAE y ASALE (2011) hemos elegido los sonidos más generalizados diatópica, diafásica y diastráticamente en las Islas Canarias que se caracterizan por diferenciarse de la pronunciación estándar. Se han observado estos fonemas y sus realizaciones:

2.1.1. Realización de la *-s/* implosiva

- 2.1.1.1. La realización estándar castellana [s]
- 2.1.1.2. La aspiración [h]
- 2.1.1.3. La elisión [∅]

2.1.2. Realización de */x/*

- 2.1.2.1. La realización estándar castellana [x]

2.1.2.2. La aspiración [h]

2.1.3. Realización de la /n/ en la posición final absoluta y /n/ en la posición vocal²

2.1.3.1. La realización estándar castellana [n]

2.1.3.2. La realización velarizada [ŋ]

2.1.4. Realización de la africada /tʃ/

2.1.4.1. La realización estándar castellana [tʃ]

2.1.4.2. Variante sonorizada adherente oclusiva palatal [tʃ̃]

2.2. Programas estudiados

Hemos utilizado grabaciones de cinco informativos de la Televisión Canaria: *Telenoticias 1*, *Telenoticias 2*, *Canarias Hoy*, *Buenos Días, Canarias*, y *El Envite* emitidos entre mayo y septiembre de 2013. Dichas grabaciones han proporcionado aproximadamente 70 páginas de texto escrito en el cual se han registrado y luego se han recontado distintas realizaciones de los fonemas investigados.

2.3. Hablantes

2.3.1. Presentadores (P)

Se trata de todos los presentadores de informativos de la Televisión Canaria, es decir, diez personas. Hemos observado 5 minutos de expresión oral de cada uno de ellos lo cual ha formado 50 minutos en total.

2.3.2. Corresponsales (C)

Dado que en la mayoría de los casos han aparecido discursos notablemente más cortos que los del grupo anterior, hemos observado de 3 a 6 corresponsales por emisión con unos discursos de 1 a 3 minutos y hemos obtenido 45 muestras del lenguaje de una duración de aproximadamente 50 minutos en total.

2.3.3. Entrevistados

En este grupo hemos utilizado una estrategia idéntica a la del grupo anterior. Hemos registrado los fenómenos fonéticos realizados en aproximadamente 50 minutos y por 66 personas que han formado el grupo más heterogéneo. Este conjunto de hablantes lo hemos dividido en 2 grupos: **E1** y **E2**. El primer grupo engloba a los políticos, diputados

² La velarización de la /n/ es muy corriente en la lengua española en el interior de una palabra ante otra consonante. Sin embargo, en la variedad canaria nos encontramos con una realización más radical, a saber, en la posición final absoluta. Este fenómeno no ocurre solamente en la variedad canaria, sino también en las variedades gallega, asturiana, andaluza, etc. (Moreno Fernández, 2009) lo que, sin duda, abre puertas a numerosos estudios contrastivos de corte dialectológico entre el canario y otras variedades del español.

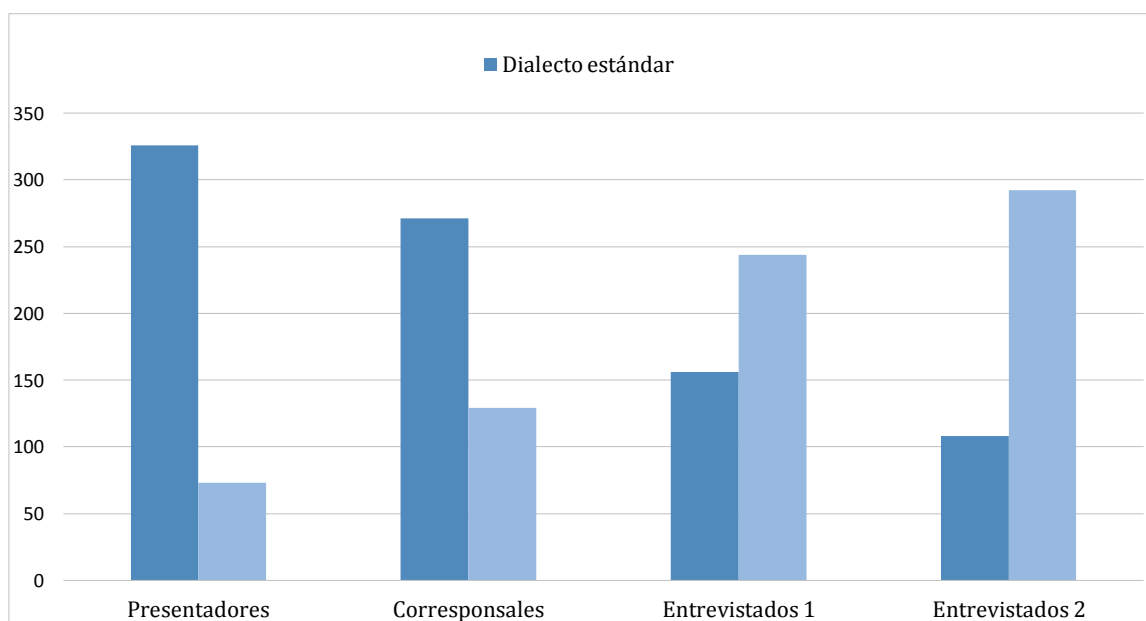
municipales, alcaldes, portavoces de distintos partidos y expertos en economía, educación, etc., puesto que su estatus socioeconómico más alto es comprobable. En el segundo grupo se han reunido hablantes de nivel sociocultural medio o bajo y, además, hablantes cuyo nivel sociocultural desconocemos. Esta división nos ha servido para detectar las características del habla culta canaria empleada por E1 y comparar su pronunciación con los presentadores y corresponsales.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados generales

Efectuado el análisis de las emisiones de los 5 programas exponemos los resultados que – en términos de la variación entre la norma canaria y el español estándar – demuestran una notable regularidad en la variación fonética como podemos ver en la figura 1.

Figura 1. Preferencias en la pronunciación de los hablantes canarios en los informativos.



El estudio afirma que los presentadores y los corresponsales, aunque estos segundos en menor grado, intentan alejarse de la norma canaria en la pronunciación de los 4 fonemas observados y que los entrevistados mantienen en su mayor parte las características de la norma canaria.

Como podemos observar en los apartados dedicados a cada uno de los fonemas la variación, aunque se ha seguido el mismo patrón, no ha sido del todo igual en los cuatro casos. Los presentadores –y los corresponsales en menor grado– que presentan un uso

muy frecuente de las formas estándares han demostrado un esfuerzo por elegir la realización estándar en el caso del fonema /tʃ/ (que aparece en el 99 % de los casos registrados) probablemente merced a un alto grado de estigmatización de la variante canaria [tj]. Este hecho queda demostrado igualmente en la comparación de los grupos E1 y E2. En general, los dos grupos de personas entrevistadas se han dirigido evidentemente hacia la norma canaria. La única excepción en este grupo forma la realización del fonema /tʃ/ donde los hablantes han evitado la pronunciación típicamente canaria [tj].

También hemos detectado alto grado de estigmatización de aspiración de /x/. La realización [h] parece mucho más estigmatizada que la aspiración de la /s/ en posición implosiva lo cual se ha proyectado en la pronunciación muy controlada, es decir, con realizaciones estándares [x] en el caso de los presentadores y un tanto menos en los corresponsales. En este caso, sin embargo, los grupos E1 y E2 no han demostrado diferencias.

Por otra parte, el sonido no estándar que menos han procurado eliminar los presentadores es la variante velarizada /ŋ/ en la posición final absoluta y ante vocal, ya que la han realizado en un 33 % de los casos.

En los siguientes apartados el lector puede encontrar los resultados concretos con una breve descripción y muestras del habla en los textos analizados donde se destaca la realización empleada.

3.1.1. /s/ en la posición implosiva

Tabla 1. Realizaciones de /s/ en la posición implosiva.

	[s]	[h]	[ø]	N
Presentadores	1166 69 %	431 26 %	86 5 %	1683
Corresponsales	573 47 %	583 47 %	77 6 %	1233
Entrevistados 1	68 14 %	338 71 %	73 15 %	479
Entrevistados 2	71 13%	392 69%	101 18%	564

Según los resultados, la frecuencia del empleo de la [s] –igualmente que en el español estándar– en el habla de los presentadores llega a ser la realización mayoritaria. En cuanto a los corresponsales, observamos una equivalencia entre la realización plena [s] y la aspirada [h]. El grupo E1 destaca por su casi absoluta coincidencia con los resultados sobre el empleo de la -/s/ implosiva del E2. Este curioso caso demuestra que aunque el habla del grupo E2 presenta un porcentaje más alto de la elisión absoluta [ø] y más bajo en el caso de la pronunciación estándar [s] que el grupo E1, los resultados coinciden en que se alejan de la pronunciación de los presentadores y corresponsales que asimismo proceden de las Islas Canarias.

P: E[s] el punto de la carretera donde habían perdido la vida do[s] jóvene[s] en un accidente de tráfico. Tenían diecisiete año[s]. La[s] minore[s] iban acompañada[s] de otro[s] tre[s] jóvene[s] de entre veinte y veintiún año[s] que resultaron herido[s] de carácter meno[s] grave. (Informativos Tvc 15/06/2013)

C: El pasado vierne[s] apareció la primera mancha de agua y en tre[h] día[s] no sólo ha crecido sino que ha surgido una segunda. La ladera mide uno[h] quince metro[h] de alto y tiene má[s] de veinticinco metro[h] de profundidad ha[s]ta la base de depósito. (Informativos Tvc 13/08/2013)

E1: Por e[h]to el gobierno tiene la[ø] re[h]ponsabilidad[ø] y sería bueno que su máximo e[h]ponente -el presidente- lo reconociera. No compartimo[h] de[s]de luego en Canaria[h] su valoración triunfali[h]ta. (Informativos Tvc 15/07/2013)

E2: Conoce[h] a diferente gente y, pue[h], hace[h] amigo[h] y esa[h] cosa[h]. Queremo[h] que se arregle la cosa para poder salir y encontrar un buen trabajo y poder asentarno[h]. (Informativos Tvc 13/08/2013)

3.1.2. /x/

Similarmente que en el caso de la aspiración de /s/ implosiva, los grupos E1 y E2 no demuestran diferencias. Sin embargo, mientras que el presidente de Canarias, el portavoz del Partido Socialista o el alcalde de Gran Tarajal han elegido la pronunciación típicamente meridional, los presentadores en el 91 % y los corresponsales en el 77 % de los casos han utilizado la pronunciación estándar.

Tabla 2. Realizaciones de /x/.

	[x]	[h]	N
Presentadores	158 91 %	15 9 %	173
Corresponsales	92 77 %	28 23 %	120
Entrevistados 1	6 18 %	27 82 %	33
Entrevistados 2	11 18 %	49 82 %	60

P: Además, este viernes el presidente de Canarias anunció que a partir del lunes 29 de [x]julio se colocarán ciento treinta millones de euros para ensayar la estrate[x]ia europea dos mil veinte. Se trata de una avanzadilla según las palabras del propio Paulino Ribero que tiene previsto me[x]orar la competitividad de las Islas. [...] Ribero hace estas declaraciones en unas [x]jornadas de traba[x]o. (Informativos Tvc 19/07/2013)

E1: A nosotros no se nos caen los anillos en apoyar el Gobierno cuando coincidimos con él porque estamos defendiendo los intereses [h]enerales. [...] Y el gobierno del partido popular hoy la niega y nos per[h]udica notablemente. [...] Canarias ha cumplido -como todo el mundo sabe- en los últimos años las exi[h]encias que le están ahora puesto en materia económica, financiera, y ese cumplimiento no se ha visto correspondido por parte del Estado. (Informativos Tvc 12/08/2013)

3.1.3. /n/ prepausal y ante vocal

Igual que en los casos anteriores, los entrevistados –a diferencia de los presentadores y corresponsales que procuran emplear pronunciación más estándar– son el único grupo que demuestra una prevalencia de la variante canaria velarizada [ŋ], puesto que esta se observa en el 60 % de los casos. Por tanto, vemos entre las personas entrevistadas el mayor alejamiento de la variante propia del español estándar.

Tabla 3. Realizaciones de /n/ prepausal y ante vocal.

	[n]	[ŋ]	N
Presentadores	143 67 %	70 33 %	213
Corresponsales	80 56 %	64 44 %	144
Entrevistados 1	15 42 %	21 58 %	36
Entrevistados 2	21 37 %	35 63 %	56

P: Empezamos ya co[n] este terrible accidente que ocurrió e[n] el sur de Tenerife. Dos menores de diecisiete años perdiero[n] la vida e[n] u[n] terrible accidente de tráfico. El coche e[n] el que viajaba[n] chocó contra una palmera y volcó. Las chicas muriero[n] e[n] el acto mientras que los otros tres ocupantes permanece[n] ingresados e[n] un centro hospitalario con diversos traumatismos de carácter menos grave. (Informativos Tvc 13/08/2013)

E1: Es que ya ellos van sabiendo cuáles son los criterios que nosotros vamos a utilizar para valorar las solicitudes y que también[ŋ] ellos se vaya[n] a hacer una prevención si va[n] a poder ser subvencionados o no. Y abriremos un plazo seguramente e[ŋ] el mes de septiembre cuando la Universidad ya nos pasa los datos de cuántos son los alumnos, por lo menos los que está[ŋ] en sus residencias y a partir de allí los alumnos podrán presentar sus rentas familiares y sus datos académicos. (Informativos Tvc 25/08/2013)

3.1.4. /tʃ/

Un hecho interesante que hemos detectado en el habla de los presentadores y, asimismo, en la de los corresponsales es que la presencia de la [tʃ] es muy esporádica. Frente a esos resultados, los entrevistados demuestran un alto índice de uso del sonido [tʃ]. Más del 50 % de las personas entrevistadas ha empleado esta variante, es decir, hemos registrado 43 casos en los que los hablantes han optado por el uso de la variante oclusiva palatal [tʃ].

Tabla 4. Realizaciones de /tʃ/

	[tʃ]	[tɰ]	N
Presentadores	95 99 %	1 1 %	96
Corresponsales	41 91 %	4 9 %	45
Entrevistados 1	14 82 %	3 18 %	17
Entrevistados 2	26 40 %	39 60 %	65

P: El uno uno dos nos habla de que una persona ha resultado herida leve a consecuencia de la salida de vía del vehículo el que conducía la pasada no[tʃ]e en Granadilla de Avona. Es el único suceso de importancia que nos lleva a la Isla de Tenerife concretamente. Hoy se espera más desplazamiento en carretera. [...] O[tʃ]o y dos minutos de la mañana. Ha sido el amanecer de este viernes, veintio[tʃ]o de junio en Buenos Días, Canarias. (Informativos Tvc 28/06/2013)

Al estudiar la frecuencia del uso de la pronunciación de la africada /tʃ/, observamos por primera vez una diferencia muy significativa entre el grupo E1 y el E2. El primer grupo formado por las personas de profesiones de prestigio más alto, como ya hemos explicado, emplea la oclusiva palatal [tɰ] con muy poca frecuencia, sólo en un 18% de los casos. Este resultado a simple vista se acerca más al habla de los corresponsales y los presentadores.

E1: Se ha mostrado por debajo del déficit fijado para el año dos mil doce que estaba en el uno coma cinco por ciento y por tanto hemos cumplido nuestra tarea. Nosotros hemos he[tʃ]o nuestros deberes. No somos nosotros los que no han he[tʃ]o lo suyo. Por lo tanto parece un poco ilógico que quien no ha he[tʃ]o sus deberes pueda plantearle a quien los ha he[tʃ]o nuevos deberes. (Informativos Tvc 28/06/2013)

E2: Bueno, estos [tɰ]í[tɰ]jaros están hidratados para poder hacer la receta de hoy. Esos habría que sanco[tɰ]jarlos, entonces vamos a sanco[tɰ]jarlos con un poquito de sal, agua y cuando tenemos el [tɰ]í[tɰ]jaro ya sanco[tɰ]jado -como se puede ver: ha aumentado el volumen. [...] Mezclaremos un poquito el [tɰ]í[tɰ]jaro, aguacate, pimientos y cebolla -que es lo que... por eso se llama salpicón [...] (Informativos Tvc 28/06/2013)

3.2. Irregularidades en el uso de los rasgos estándares

Este fenómeno afecta en su mayor parte a los locutores de la *Televisión Canaria* y se puede considerar un producto del intento de emplear la pronunciación septentrional por los hablantes inseguros que han nacido como hablantes del dialecto canario, el cual tanto se aleja en su pronunciación del dialecto castellano. Esta irregularidad la demuestran, sobre todo, los presentadores, salvo aquellos que han seguido la pronunciación estándar (aunque seseante) perfectamente. La mayoría, sin embargo, demuestra una fuerte inestabilidad en el uso de sonidos estándares. La inestabilidad afecta fundamentalmente a las realizaciones de la /s/ implosiva puesto que esta aparece con la mayor frecuencia. Frecuentemente se puede observar una aspiración o elisión de la /s/ implosiva y, a su vez, una realización estándar de esta /s/ en el mismo contexto fónico o, incluso, en la misma palabra.

P: [...] alta[h] temperatura[s] y e[n] alerta máxima por incendio[h] fore[s]tale[s]. [...] ¿Qué tal? ¡Buena[h] no[t]e[s]! (Informativos Tvc 12/08/2013)

P: [...] E[h] domingo veinticinco de ago[h]to, tenemo[s] e[s]ta[h] y otra[s] noticia[h] que contarle[s]. Empezamo[s]. [...] (Informativos Tvc 26/08/2013)

P: [...] Ademá[h] e[s]te viene[s] el presidente de Canaria[s] anunció que a partir del lune[s] veintinueve de [x]julio se colocarán ciento treinta millone[s] de euro[h] para ensayar la e[s]trate[x]ia europea do[s]milveinte. [...] (Informativos Tvc 19/07/2013)

Hemos registrado varias veces en el habla de los presentadores una situación en la que estos hablantes tienden a aspirar la /s/ implosiva al establecer contacto con un corresponsal. Nos han llamado la atención, ante todo, los presentadores que han optado por una pronunciación cercana a la septentrional, y que se han desviado de este tipo de pronunciación únicamente a la hora de comunicar con el corresponsal.

P: Mucha[ø] gracia[ø], Rubén. De Lanzarote vamo[s] ha[s]ta Fuerteventura donde lo[s] ladrone[s] también han de[x]ado sin lu[s] la Plaza de la Iglesia de Nue[s]tra Señora de Candelaria en la Oliva. [...] Mucha[ø] gracia[s] E[s]tefanía. El alcalde de La[s] Palma[s] de Gran Canaria [x]Juan [x]osé Cardona se ha referido hoy a la sentencia del tribunal con[s]titucional sobre la privatización de la empresa de agua[s] Emalsa. [...] (Informativos Tvc 12/06/2013)

En cuanto a los corresponsales, la inestabilidad en el uso de los rasgos estándares está presente, aunque, cierto es, en menor medida, dado que igualmente el intento de controlarse es menor en el caso de estos hablantes.

C: [...] Un recinto por el que transitan má[h] de o[tʃ]o millone[s] de pasa[x]ero[s] y que ha conseguido reducir de[ø]de do[s]milnueve e[n] un diecinueve por ciento la[h] emisione[ø] [...] (Informativos Tvc 12/08/2013)

Al registrar el habla de los entrevistados, la irregularidad mencionada es escasa, aunque cabe mencionar que este fenómeno aparece, sobre todo, en la expresión oral de los hablantes del grupo E1. En los números, no obstante, no se acerca al nivel de los corresponsales y presentadores cuyo caso es verdaderamente llamativo.

4. CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido demostrar qué fuerza ejercen los factores como el mercado lingüístico y el carácter polifónico y planificado del lenguaje de los informativos en la variación en el habla de los locutores y entrevistados de cinco programas informativos de la Televisión Canaria. Partiendo de la teoría –afirmada por numerosos estudiosos (Ortega Ojeda, 1981; Trujillo, 1981; Morera, 1990; Rodríguez Álvarez, 2004; Morgenthaler García, 2008)– sobre la existencia prevaleciente de las actitudes lingüísticas negativas y la inseguridad lingüística de las que sufren los hablantes insulares, hemos observado si los factores mencionados son capaces de causar variación lingüística de tal manera que se hagan perceptibles las actitudes y la inseguridad lingüísticas de los hablantes. Asimismo, ha sido nuestro objetivo comparar distintos tipos de hablantes, lo cual justifica la división en grupos efectuada.

El estudio es de carácter fonético, por tanto, hemos elegido cuatro fonemas –basándonos en el estudio de Almeida & Alayón, *El español de Canarias*, (1988)– cuya realización canaria presenta diferencia a la de castellano estándar y que, a su vez, está generalizada en todo el territorio insular, con el objetivo de investigar las preferencias de los hablantes observados a la hora de emitir la información en el informativo.

Los resultados que hemos obtenido apoyan la hipótesis de que a la hora de analizar los medios es deficiente constatar únicamente que la variación la causan actitudes lingüísticas negativas e inseguridad lingüística debidas al escaso prestigio que posee esta variedad. Esta afirmación, por supuesto, no es falsa, sin embargo, la consideramos incompleta. Observando los resultados del presente estudio donde los locutores incluso han

sobrepasado los límites de la norma culta canaria –aunque demostrando inseguridad lingüística extraordinaria– pronunciando realizaciones del español estándar que tanto difieren de las realizaciones canarias, cobra sentido la pregunta: ¿Qué variable determina este fenómeno?

El uso de lenguaje de los locutores es crucial ya que su función principal consiste en enunciar la noticia y, por tanto, –a diferencia de los entrevistados que expresan opiniones o dan información experta– el cuidado de la lengua ocupa lugar fundamental. Se trata, por consiguiente, de una profesión que se ve obligada a seguir las reglas del mercado lingüístico para obtener éxito laboral. Además, por el carácter polifónico de las noticias, se forman funciones que influyen, igualmente, en el grado de capitalización del lenguaje. Como afirman Gimeno, Jauset & Peralta (2008), los entrevistados suelen limitarse a reafirmar la información proporcionada a través de los presentadores y corresponsales, por lo cual podemos pensar que estos últimos –por emitir la información crucial– se quedan en el puesto más alto de la jerarquía de la “micro-sociedad” de los informativos.

No es de extrañar, por tanto, que en la presente investigación no son los hablantes de nivel socioeconómico más alto –políticos, portavoces, ministros, expertos en diversos terrenos, etc.– los que han imitado preferentemente el estándar, sino que son precisamente los locutores –por las razones expuestas–, los individuos cuyas actitudes lingüísticas negativas y conciencia del desprestigio de su variedad lingüística materna se activan y aplican a su habla.

El carácter planificado de la lengua es un factor que proporciona a los locutores mayor oportunidad de elegir la variedad hablada, ya que el contenido de la emisión está previamente preparado y, al emitir, el locutor se centra puramente en la forma y no en el contenido del mensaje, lo cual facilita capitalizar la lengua optando por la pronunciación septentrional. Planteamos aquí, por tanto, que la frecuencia elevada de realizaciones típicamente canarias en los momentos espontáneos como saludos, agradecimientos, etc. se puede explicar como efecto de la desviación del discurso planificado. La diferencia entre la pronunciación de los presentadores y los corresponsales puede residir en que el hecho de leer permite igualmente prestar mayor atención a la pronunciación, ya que las palabras y la sintaxis vienen dadas en el texto escrito, por lo cual se le facilita al presentador la elección de la variante fonética “correcta” (Alba, 2011: 182).

Por todo lo anteriormente mencionado, concluimos que más que las variables sociolingüísticas habituales como educación, sexo, edad, estrato social, raza, etc., en los medios de comunicación deberían tenerse en cuenta factores como la función laboral del

hablante y la polifonía y la planificación del discurso. Además, para poder llevar a cabo una investigación más amplia y sistemática de la variación lingüística en los medios, sería conveniente enfocar de manera más extensa y detallada factores como el tema de la noticia, la elección racional del hablante, el origen socio-económico de los locutores u otros que no se han tomado en cuenta en este estudio y que, indudablemente, se merecen atención empírica para poder evaluar con certeza su relevancia a la hora de producirse la variación. Asimismo se siguen echando en falta estudios más amplios y complejos sobre el mercado lingüístico y el lenguaje de los medios y, por tanto, en el presente análisis de la función laboral del hablante –ya que esta depende en distintos grados de las normas del mercado lingüístico–, procuramos señalar la aportación que el estudio de dicho concepto puede tener para el análisis de la variación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba**, O. “Hipercorrección en los programas de noticias en la Televisión de la República Dominicana”. Raúl Ávila, Rodrigo Muñoz y Carlos Garduño (eds.), *Variación del español en los medios*. México, D.F: Colegio de México, 2011, 165-192.
- Almeida**, M., **Díaz Alayón**, C. *El español de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Litografía A. Romero, 1988.
- Almeida**, M. *Diferencias sociales en el habla de Santa Cruz de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto de Estudios Canarios, 1990.
- Alvar**, M. *Manual de dialectología hispánica: El español de España*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Bourdieu**, P. “The economics of linguistic exchanges”. *Social Science Information*. 1997, Vol. 16, N. 6, 645-668.
- Bourdieu**, P. *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.
- Bourdieu**, P. *Sociología y cultura*. México, D.F.: Grijalbo-Conaculta, 1990.
- Bourdieu**, P. y **John**, B. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- Dorais**, J. L. “Marchés linguistiques autochtones”. *Anthropologie et Sociétés*. 2015, Vol. 39, N. 3, 51-68.
- Franziskus**, A. “Les frontalier sur le marché linguistique luxembourgeois”. *Anthropologie et Sociétés*. 2015, Vol. 39, N. 3, 197-215.

- Gimeno, G., Peralta, M. y Jauset, J. A.** *El lenguaje de las noticias de televisión y las audiencias de televisión*. Barcelona: Editorial UOC, 2008.
- Lope Blanch, J. M.** "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español". *Anuario de Letras*. 1972, Vol. 10, 29-46.
- Moreno Fernández, F.** *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Moreno Fernández, F.** *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros, 2009.
- Morera, M.** *Lengua y colonia en Canarias*. La Laguna: M. Morera, 1990.
- Morgenthaler García, L.** *Identidad y pluricentrismo lingüístico: hablantes canarios frente a la estandarización*. Madrid: Iberoamericana, 2008.
- Ortega Ojeda, G. .** "El español hablado en Canarias: visión sociolingüística". *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*. 1981, Vol. 0, 111-115.
- Popp, R. .** "Mass Media and the Linguistic Marketplace". *Journal of Communication Inquiry*. <http://jci.sagepub.com/content/30/1/5.full.pdf+html>.
- RAE, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA .** *NGLE: Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros, 2011.
- Rodríguez Álvarez, Z. .** "Desconocimiento y desuso del léxico en el español de Arrecife (Lanzarote): eufemismos y disfemismos". *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134065>
- Sankoff, D. y Laberge, S. .** "The Linguistic Market and the Statistical Explanation of Variability". David Sankoff (ed.), *Linguistic Variation: Models and Methods*. New York: Academic Press, 1978, 239-250.
- Simmons, M. .** "Language shift and linguistic markets in Barcelona". Lofti Sayahi (ed.), *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*. <http://www.lingref.com/cpp/wss/1/paper1003.pdf>
- Tejerina, B. .** "Language and economy. Market for symbolic exchange and consumption of linguistic products in Euskera". *Noves SL*. http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05hivern/a_tejerina1_4.htm
- Trujillo, R. .** "Algunas características de las hablas canarias". *Anuario de Estudios Colombinos*. 1981, Vol. 2, 9-24.
- Zebrowski, M. .** "Linguistic Markets and Symbolic Power in Television Commercials Using AAVE". *Proceedings of the Seventeenth Annual Symposium About Language and Society*. http://salsa-tx.org/proceedings/2009/04_TLS53_Zebrowski.pdf

Fuentes audiovisuales

Informativos TVC. “07/05/2013 – El Envite”. YouTube. YouTube, 8 de mayo de 2013. Web. 5 de octubre de 2014.

http://www.youtube.com/watch?v=wcL7GD4QsOo&list=PLHagRXzKHn2M2cz-_XpMYL6iKivtcEDkM

Informativos TVC. “21/05/2013 – El Envite.” YouTube. YouTube, 22 de mayo de 2013. Web. 5 de octubre de 2014.

http://www.youtube.com/watch?v=zGKmBLhRU7I&list=PLHagRXzKHn2M2cz-_XpMYL6iKivtcEDkM

Informativos TVC. “28/05/2013 – El Envite.” YouTube. YouTube, 29 de mayo de 2013. Web. 5 de octubre de 2014.

http://www.youtube.com/watch?v=K2nl6ej3mUU&list=PLHagRXzKHn2M2cz-_XpMYL6iKivtcEDkM

Informativos TVC. “04/06/2013 – El Envite.” YouTube. YouTube, 5 de junio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014.

http://www.youtube.com/watch?v=TVPbqmDrOao&list=PLHagRXzKHn2M2cz-_XpMYL6iKivtcEDkM

Informativos TVC. “12/06/2013 – Telenoticias 2.” YouTube. YouTube, 12 de junio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. <http://www.youtube.com/watch?v=0nbHMkOqiiE>

Informativos TVC. “14/07/2013 – Telenoticias 2.” YouTube. YouTube, 15 de junio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. <http://www.youtube.com/watch?v=i0hJ8GYzxyS>

Informativos TVC. “25/07/2013 – El Envite.” YouTube. YouTube, 26 de junio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. <http://www.youtube.com/watch?v=i0hJ8GYzxyS>

Informativos TVC. “28/06/2013 – Buenos días, Canarias.” YouTube. YouTube, 28 de junio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. <http://www.youtube.com/watch?v=56R8FfqNU40>

Informativos TVC. “28/06/2013 – Canarias Hoy.” YouTube. YouTube, 28 de junio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. [<http://www.youtube.com/watch?v=PmBoTgSjfxg>

Informativos TVC. “19/07/2013 – Telenoticias 1.” YouTube. YouTube, 19 de julio de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. <http://www.youtube.com/watch?v=kbBllKNcxgo>

Informativos TVC. “12/08/2013 – Telenoticias 2.” YouTube. YouTube, 12 de agosto de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. http://www.youtube.com/watch?v=_0CqJD6ikJs

Informativos TVC. “25/08/2013 – Telenoticias 2.” YouTube. YouTube, 26 de agosto de 2013. Web. 5 de octubre de 2014. <http://www.youtube.com/watch?v=82EHqcathyM>

Informativos TVC. “27/09/2013 – Buenos días, Canarias” YouTube. YouTube, 29 de septiembre de 2013. Web. 5 de octubre de 2014.
<http://www.youtube.com/watch?v=PmBoTgSjfxg>

Migration: Does my Mother Tongue Determine my Identity?

Emigración: ¿Determina la lengua materna la identidad?

Guadalupe Dorado Escribano
Universidad Camilo José Cela
gdoradoescribano@gmail.com

Recibido 24 marzo 2017

Aceptado 11 abril 2017

Resumen

La emigración produce un impacto en las vidas de los emigrantes que se ve reflejado de maneras muy diversas. En este artículo, se tomarán en cuenta dos elementos principales: la lengua materna y la identidad. Teniendo como base Madrid, capital de España, y la población rumana, como la nacionalidad con mayor porcentaje en dicha comunidad se intentará dilucidar si la lengua materna determina la identidad en dichos individuos. Para poder conseguir tal objetivo, se realizarán dos tareas recurrentes en el campo de la atrición: tarea de fluidez verbal y tarea de recontado o de volver a contar. Estas tareas, que se realizarán en rumano y español, determinarán la diferencia entre ambas lenguas. Los resultados obtenidos en estas tareas, junto a una entrevista sociolingüística, proporcionarán suficientes datos para extraer conclusiones sobre la importancia de la lengua materna en la identidad de los inmigrantes.

Palabras clave: emigración, lengua materna, identidad, rumanos.

Abstract

Migration produces an impact in the migrants' lives that is reflected in many different ways. In this article, two main elements will be taken into consideration: the mother tongue and identity. Focusing on the capital of Spain, Madrid, and examining the nationality with a higher percentage in this region, the Romanians; an attempt will be made to characterize whether or not the mother tongue determines the identity among these individuals. In order to achieve this outcome, two different tasks that are usually carried out in the attrition field will be conducted, that is, the Verbal Fluency Task and the

retelling task. These tasks carried out in Romanian people and in Spanish people will determine the difference between both languages and this, together with a sociolinguistic interview, will provide enough data to yield conclusions whether or not the mother tongue is a powerful aspect that defines the identity.

Keywords: migration, mother tongue, identity, Romanians.

1. INTRODUCTION

Due to an increasing globalized world (Castells, 1996), a high percentage of individuals decide to migrate to other countries. The decision to migrate tends to have a great impact: migrants “uproot themselves, leave behind home and country, and face the painful process of incorporation into a different society and culture” (Glick Schiller et al., 1995: 48). Whilst this incorporation can affect many aspects, the present article will focus on two of them: language and identity, in particular, the possible relationship between both of them.

Studying language within a migrational context often links with the factor of the loss of the mother tongue as a frequent process, especially when residence in a new country spans a substantial period of time. It is, therefore, appropriate to study the possible loss of language and identity that individuals might present, since a correlation is always present and to ascertain the importance of the mother tongue in determining identity.

Before specifying the details of participants and methodology, information about migration in Spain will be provided as it owns a particular signal path. Unlike other countries, such as Canada or the United States, immigration in Spain represents a new emerging phenomenon.

Spain has recently moved from being a country of emigration to being a country of immigration, and its situation with reference to migration has drastically changed. Whereas around two million Spaniards left the country from 1960 to 1975, during the 1980s a strong economic growth made Spain attractive to many immigrants. In 2000 and without taking into account the undocumented population, around one million immigrants were registered among Spain’s population (Kreienbrik, 2008).

The population referred to, in this article, is the city of Madrid. This city proved relevant not only for being the capital of Spain but also most importantly, for being among the cities with the largest rates of immigration in the country. The Region of Madrid’s Immigration

Observatory¹ published a report in 2016, in which an appreciation of linguistic diversity as a result of immigration has been noted.

Faced with the impossibility of reaching all minorities reflected in the data from January 2016 of the previously mentioned report, this study zoomed in on one specific group: Romania, representing the country with a superior percentage of immigrants in Madrid. Immigrants from Romania reflect 23.78% of the total foreign population percentage, which includes 205,033 citizens.

This paper is organized as follows. This first section has introduced a brief review of the Spanish migratory situation as well as the objective and structure of this article. Section two will highlight a theoretical discussion regarding the main points of this research, that is, language loss or attrition, identity and loss of identity. In order to study the concept of identity, we will define the elements which play an essential role in the concept of identity and which will furthermore help us elucidate a possible loss. Section three highlights relevant features of the capital of Spain, Madrid, where the research is based. This section will dress an exhaustive image of the Romanian community in Madrid. The fourth part presents the participants of this research.

From next section, the focus will be on the specific details of this research. Section five develops the methodology employed in order to achieve set goals together with the perception that participants have about their possible language loss and section six will present the findings suggested by the tasks accomplished by participants. The last section will conclude by trying to elucidate the question meant for this paper, that is, whether or not the mother tongue defines identity in Romanians living in Madrid. Conclusions and guidelines, for possible future research, will also be provided in this last section.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

As stated previously, this paper will attempt to provide whether or not the mother tongue is one of the most powerful aspects that determine the identity. Within the context of the current subject, immigration, this mother tongue could be undergoing some changes and/or losses.

Starting with language loss, findings concerning this theory have been well documented. Huffines (1980), for instance, reports on a relative isolation of Germans in Pennsylvania as a cause for their language loss; De Bot & Fase (1991) studied the position of the first-

¹

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354273641612&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura

generation migrant worker groups in Western Europe. In a similar vein, Guardado (2002) reflected on the loss and maintenance of first language in Hispanic families in Vancouver. Recently, this language loss has been deeply studied and attrition is the term used for this concept.

In order for attrition to occur, circumstances such as emigration to a country with a different linguistic environment, adaptation to this environment in, mainly, all the aspects of life and high reduction of mother tongue input and use must take place (Köpke et al., 2007). All these circumstances happening in a very long period of time along with attitudinal factors will also play an important role in attrition although, as stated by Schmid and Köpke (2009), none of them having place by its own will produce attrition.

Many definitions have been given about attrition through the years (Andersen, 1982; Olshtain, 1989; Kaufman, 1991; Pavlenko, 2000; de Bot and Hulsen, 2002; Köpke and Schmid, 2004; Schmid, 2008; Schmid and Köpke, 2009; Schmid and Dusseldorp, 2010; Schmid, 2011, among others). Nevertheless, taking into account the approach of this paper, we would define attrition as a sociolinguistic phenomenon which consists of the loss of a portion of mother tongue or deterioration of mother tongue in migrants or just the perception of it.

On the one hand, we consider it sociolinguistic since the social features are extremely influential (e.g. use of language with other migrants). On the other, just a portion of language will be lost since several dimensions are more likely to suffer from attrition than others. Bearing in mind that lexical access and fluency are more vulnerable than syntax (Köpke, 2002; Montrul, 2002; Gürel, 2004), some of the specific tasks (Verbal Fluency Task and retelling task), usually carried out in attrition research, were accomplished in order to dispense some concrete data about the possible loss of language in immigrants.

Moving onto our next pivotal characteristic: identity; we agree with Blommaert's words (2005: 205) since we do not see identity as something stable. "People don't *have* an identity, but that identities are constructed in practices that *produce, enact, or perform* identity – identity is identification". Believing that the identity is not a homogeneous entity, we concur with the idea by Julien Bauer (1994) about the approaches conceived, depending on the definition accorded to the term.

Blommaert (2005) continued saying that identities are closely linked to space. This is a relevant element in our research as the new location in which migrants are living, together with the place where they were born, might influence their identities. In line with that, Bauer (1994) used the sociological aspect in the identity definition. Conforming him, every

citizen of Spain, who feels Spanish, could say that his or her identity is Spanish.

In order to reflect on what we really are, our identity, many concepts could be brought to light although only origins, memory and the idea of going back will be arisen in this paper given the relevance that they have in the possible loss of identity.

Sibony (1991) provides a definition of identity, taking into account the migrant's origin. Origins are pivotal for this article because, as Awah (2012) affirmed, we argue that they represent the best antidote to the no-Identity. When origin becomes visible, there will always be an identity, even if this identity can be affected by the origin in a positive or a negative way. Sibony (1991) specifies that, whereas some individuals will try to inhibit their origins, others will show them off. Considering this premise, participants were asked about their origins and the possibility of losing them.

Our bottom line, following Sibony (1991), is that a pure and intact origin has never existed so origins will be mixed and they will influence identity. Moreover, we concur with the idea by Sibony (2016) that origin is not only something that is left behind but something that is also ahead of us (author's translation).

In conclusion, origin is never pure and it will always be present (above all, in a foreign country) and unachievable since, even if we try to get closer, it eludes us. Origin, which is behind and in front of us too, will be the best antidote to the no- identity (Sibony, 1991).

This concept of origin raises one of the most valuable matters for the first generation, which is memory. According to Awah (2012), our origins are in charge of feeding the memory of the present, that is, they transmit the heritage received by ancestors. Bearing in mind the importance of memory, the different perspectives provided by several authors will be displayed.

Firstly, for Sibony (1991), memory constitutes the power of remembering. Secondly, Clézio (2004) posited that he had to go back to his childhood memories since it was where his strongest feelings were developed. Finally, and the most valuable, is the description by Awah (2012: 222), who described memory as a puzzle made by history and tradition, it is identity and existence (author's translation). Taking the concept of memory as identity, it is easily understandable that migrants' identity will be composed of the memories that immigrants have.

When a migrant forces this memory to become active, the memories are brought up and circulated in the mind. This will make migrants think on the possibility of going back to their origin countries. It is strongly believed that, when the idea of going back to one's homeland is too obvious, this might affect the person in two distinct ways.

On the one hand, this idea will lead to a non-loss of mother tongue, culture and identity since, in the case of going back, they will need their language and culture. In consonance with Svasek (2010), the homeland is conceived as an attachment between immigrants and the place where they used to live, which produces suffering. On the other hand, following Makomè (2006), we see this temporary condition as a problematic issue. As reported by Makomè (2006), this idea will block the integration of immigrants and it will be harmful as well as for the second generation.

As far as this approach is concerned, Memmi (2004) posited that, except for some occasional visits, the immigrant will not go back to their home country. It is, what he calls the end of a myth: the definitive return. Our initial stance, on this issue, led us not to agree with this view as it was supposed that immigrants had the willingness to go back to their countries of origin.

Origins, memory and the idea of going back are believed to modify what we are; our inner self and they will carry indirectly a possible loss in identity. Nevertheless, the collective identity is relevant given that human beings do not live alone but in relationship with others, and one of the reaffirmations of this collective identity is the language. The language, which should fulfill the people's needs, will lead migrants to be willing to maintain or not their mother tongue and, thereby, this choice might determine their identity. Furthermore, Köpke and Schmid (2004) stated the importance of language as group identity too. They hypothesized that attrition could be prevented thanks to this group identity.

Knowing, beforehand, the difficulty inherent in specifying not only the definition of identity but also the loss of identity, we conducted sociolinguistic interviews with the goal of providing results on their opinion about identity and a possible loss.

Findings from the linguistic tasks and from these sociolinguistic interviews will lead us to elucidate the importance accorded by immigrants to the mother tongue in their identity process.

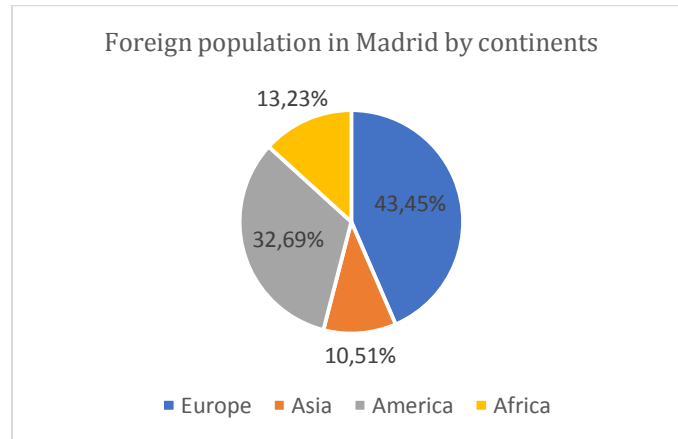
3. ROMANIAN COMMUNITY IN MADRID

Before diving into the issue of the Romanian community in Madrid, a brief note about the foreign population living in this city should be given. According to the report² published in January 2016, the foreign population (shown in figure 1) stood at 862,085, with 13.15% of

² Report published by The Immigration Monitoring Centre (Spanish translation for 'Observatorio de Inmigración').

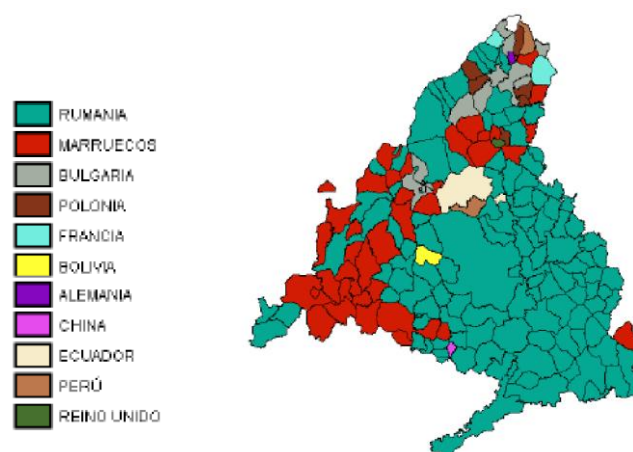
the total population in Madrid, whereas 86.85% (5,693,162) represents the Spanish population.

Figure 1. Foreign population in Madrid by continents (January 2016)



As shown, the highest rates concern intra-European migration. The same report also offers an overview of the nationalities with a higher percentage within the Community of Madrid (figure 2). The three nationalities with the highest percentage of migrants are Romanian (205,033 people), Moroccan (79,639) and Chinese (55,784). Considering the importance of Romanian immigrants, the present analysis will focus on the Romanian community. Assertions, explanatory findings and conclusions about the effect of the mother tongue in identity will be, then, applicable only to this nationality.

Figure 2. Nationalities by majority in the Community of Madrid³



³ Map in figure 2 has been left as in original source form, the immigration monitoring Centre Report. Original source in Spanish.

According to the World Bank 2015⁴, the Romanian population stands at around 19.83 million and the immigrant share of the Romanian population in Spain has fluctuated over time. Figure 3 stresses the evolution of Romanian immigrants, living in the Community of Madrid. According to the INE⁵, the number of Romanians was situated at 906 in 1998.

Conforming to data from Viruela Martínez (2006), Romania joined the Schengen area in 2002, which permitted immigrants easy access due to the lifting of Visa requirements. Before the Schengen agreement, Romania had to comply with certain conditions aimed at creating a better legislative framework for the control of Romanian migration. Once the Visa imposition was suppressed, immigrants began to migrate massively. This is reflected in the number of new arrivals in 2002. In 2001, figures disclosed 13,961 Romanians. After abolition of internal borders in 2002, Romanians were allowed to enter Spain as visitors. This explains a substantial increase of 11,602, bringing the overall total to 25,563 Romanians in Madrid in 2002.

2007 is the next relevant year to be considered: Romania joined the European Union which, again, entailed an intense migration movement (Marcu, 2011). In said year, 34,350 Romanians arrived in Madrid, making a total of 148,906 Romanians, and 2008 brought that figure up to 181,251. During this period, Romanians represented 31.6% of the European immigrants, making them the European nationality with the highest percentage in Spain. Romanians consisted of 14% of the total foreign population in Spain (Krenbrink, 2008). This is also reflected in our research population, some of them having resided in Spain for less than ten years.

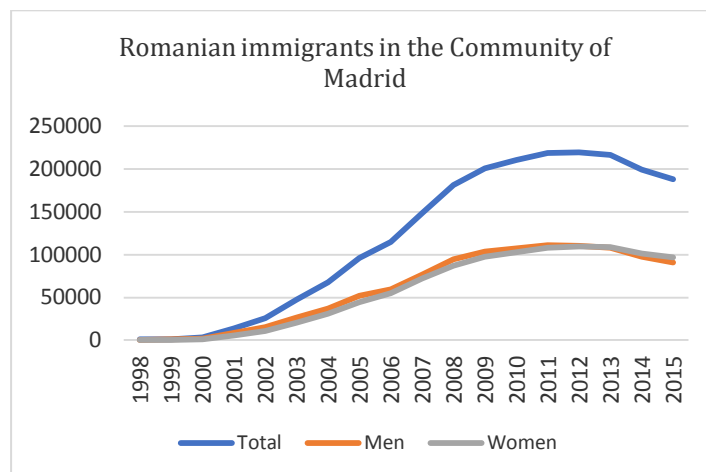
In light of the data, the main peak time corresponds to the years 2002 and 2007. However, the economic crisis facing the country led to a sharp drop in new arrivals from 2013 and the number of immigrants, in general, began to drop. In 2015, the quantity of Romanians living in Madrid was situated at 187,914 (figure 3)⁶.

⁴ Romania home. <http://www.worldbank.org/en/country/romania>

⁵ Instituto Nacional de Estadística (National Statistics Institute), <http://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&file=pcaxis&path=/t20/e245/p04//a2015>

⁶ All the numbers regarding Romanian immigrants have been taken from the National Statistics Institute previously mentioned.

Figure 3. Line graph of composition by gender of Romanian immigrants in the Community of Madrid



Having established the more general context of Romanians living in Madrid, the next section will provide more specific information regarding the Romanian participants of this research.

4. METHODOLOGY: PARTICIPANTS AND STUDY DESIGN

Having followed a qualitative methodology approach, twenty-four in depth personal interviews had been conducted between June 2015 and March 2016. The participants are middle class first generation migrants who were, at least, twelve years old when they left their country, meaning their mother tongue had already been fully acquired (Schmid, 2009, among others). They have spent from seven to twenty years in Spain, with an average of thirteen years.

Following the General Statistics Office, the quantity of men in Romanian migration in Madrid has always been higher to that of women until 2013, the year in which the presence of female Romanian migration starts to be higher than masculine. Regarding participants’ gender, no specific analysis has been performed, the reason being that the rate for women is higher than for men, so no comparable data could be regarded. Despite this as being widely recognized, the group is composed of nine men (37.5%) and fifteen women (62.5%) between the ages of 27 to 45.

Initially, recruitment of participants was intended through networks, clubs, organizations, advertisements. Given that none of these recruitment attempts offered participants, a message was directed to the Embassy of Romania to present this study’s aims and to get the name of associations, radios or newspapers to which information could be addressed.

E-mails were also sent to associations and cultural centers. The number of answers was inferior to 5%; out of more than thirty e-mails, only one answer was received. Further recruitment for this particularly difficult-to-access population occurred through snowball sampling (Tracy 2013, 137), that is, the few participants involved from the beginning were asked to suggest friends or family member who, then, recommended other participants from their own social network, creating the effect of a snowball rolling downhill.

The interviews were conducted in Spanish and their duration depended on the availability of the participant and the desire to share knowledge with the interviewer. Most of them lasted between an hour and a half and two hours. The interviews were recorded with the participants' permission (19 participants, 80%), except those who refused (5 participants, 20%). Among those who gave permission, they preferred not to be recorded during the whole interview but only in the linguistic tasks. Regardless of the permission to record or not, the same guidelines were followed with all participants.

All locations for the interviews were suggested by the participants themselves. Therefore, the interviews were usually carried out in informal settings, such as the participants' homes, work spaces, parks, although some of them were also conducted at work places. The goal was to elicit speech as natural and spontaneous as possible within the confines of an interview. A warm-up period of a few minutes was used to 'break the ice' and to explain, in depth, the purpose of the interview. Some of them already knew something about the interview but, in this warm-up, the goal was to let them know our desire of learning more about their community in Madrid and about what was happening to their language. This warm-up was followed by the socio-biographical interview itself after which the previously mentioned tasks were performed (Verbal Fluency Task and the re-telling task).

Quantifying the amount of attrition is not the goal of this article and is, according to Köpke (2004), an impossible task. This difficulty was bridged over by replicating two procedures commonly used in the field of attrition (Waas, 1996; Roberts and Le Dorze, 1997; Yagmur, 1997; Schmid, 2007; Köpke et al. 2007, among others) and proved adequate for examining the possible loss of language. That is the reason why the Verbal Fluency Task and the re-telling task were the two tasks accomplished by the participants of this research.

Moving forward with the first task, The Verbal Fluency Task (VFT), known also as the Fluency in Controlled Association (FiCA) (Köpke et al., 2007), it was chosen in consonance with Schmid & Fägersten's motivations (2010: 765): "it allows the elicitation of relatively free spoken data with a controlled content, so that choice of vocabulary, style and so forth

can be assumed to be relatively homogenous across the sample”.

Participants were asked to name as many items as they could remember in sixty seconds within a certain category (animals, fruit, food, items in a supermarket, and so on). The aim of this part was to measure the rate of lexical retrieval as lexical access and fluency are considered to be more vulnerable than syntax (Köpke, 2002; Montrul, 2002; Gürel, 2004). Following the guidelines of Waas (1996) and Schmid (2007), we chose one type of VFT, that is, the semantic verbal fluency, where the items to be cited belong to two different stimuli, in this case, ‘animals’ and ‘fruit and vegetables’.

Following Schmid (2009), the higher the score on this task, the higher the proficiency reflected by participant. Therefore, it was decided to include this task, but adding a new element. We incorporated a new language so participants were asked to accomplish this task in both languages (first, they carried out the task in Spanish and, later on, in their mother tongue) in order to know the language, in which they needed less time to retrieve words. All repetitions were eliminated from the overall count.

The second technique applied, the re-telling task, was initially designed by Perdue (1993). Many other authors, such as Pavlenko (2004) or Schmid (2007), continued using it not without signaling several of its limitations, in particular, the fact that it does not require specific concepts (Schmid 2010). This technique involves the participant watching a sequence from *Modern Times*, a Charlie Chaplin silent movie from 1936, after which he is asked to retell what was observed.

In consonance with Weltens (1988), self-evaluation would not be a valid measure in order to establish if a participant is suffering attrition or not. He hastens to add that attriters⁷ tend to enlarge their linguistic loss since results, in research, do not usually show the same as expressed. Participants in his research reported high attrition, whereas the results in the accomplished tasks (reading-comprehension tests, listening-comprehension tests, multiple-choice cloze tests, among others) showed a slight attrition.

Bearing these limitations in mind, the participants’ perception about the possibility of completely losing the mother tongue, or the percentage of language, that they thought to have lost, seemed significant to this research. This is why, language loss was measured through participant’s self-report, rather than linguistic analyses of the mother tongue receptive and productive language competences.

In the same line, results about their identity, or possible *loss* of identity, will be suggested

⁷ Seliger and Vago (1991) defined attriters as those individuals who had a very good second language and did not use their first language for a long period of time. For Schmid (2010, 2011), attriters are those who are surrounded by a language which differs from the one of their childhood.

through the interviews conducted with immigrants. Participants would reflect on their origins, the fact of going back, their memories or the role of their mother tongues in their lives. All these elements will yield explanatory findings in order to confirm their opinion about identities.

5. RESULTS

In relation to the linguistic tasks that participants accomplished, the first one was the Verbal Fluency Task and the second one was the retelling task.

In relation to the first task, the average of lexical items included in the category 'fruits and vegetables' enumerated by Romanians in Spanish is 10,3 whereas, in their mother tongue, this corresponds to 12,4. Regarding the category of 'animals', the average in Spanish is 9,2 whereas the average in Romanian is 10,8. These findings illustrate that participants are still better in vocabulary in their mother tongue than in Spanish.

Regarding the second task, participants in the present study seemed to feel more comfortable retelling the scene in Spanish than in Romanian. When asked for the reasons, they mentioned to have a higher use of Spanish than the use of their mother tongue so it was easier to retell a story in Spanish.

It is hard for me... I could say word by word but I can hardly say the expression. (Female - participant 11⁸, age 34)⁹.

When retelling in Romanian, I knew all the words that I should use but sometimes, the construction that I was using was Spanish and not Romanian. (Female, p. 13, age 31).

Another relevant aspect in this research was the perception that each participant has about their possible attrition or loss of language. 70% did not conceive the idea of completely losing the mother tongue, that is, not being able to remember even a word. Participants were invited to reflect on the percentage of mother tongue (from 0% to 100%) that they considered to have lost. 22% asserted to have lost nothing and about 40% considered to have lost among 1% and 20%. Finally, 4,1%, i.e. only one participant, believed to have lost more than 50%.

In conclusion, we could say that Romanians maintain the knowledge of their mother tongue, although it could have been slightly damaged due to migration and the contact with the new language. Their vocabulary seems to be easily accessible whereas Spanish is the language, in which they feel more comfortable when retelling a story.

⁸ From now on, only the letter p. followed by the number of participant will be displayed.

⁹ All the interviews were done in Spanish although for the purpose of this paper, the notes have been translated into English by the author of this research.

Once the results about language have been examined, findings about identity through their opinion about origins or the fact of going back to their first countries must be illustrated.

In our research, 33% of participants conceive the idea of origin as being possibly lost, whereas 66% suppose that it is unlikely to lose or forget them. In this regard, participants' answers are in line with the assertions of Sibony (1991), who explains that, when living in a foreign country, even if we believe that we have forgotten our origins, the ties with origins become relentless.

It is important not to forget origin. (Female, p. 2, age 34).

We have to be proactive if we do not want to lose them. (Female, p. 13, age 31).

Findings show that participants conform what is assessed by Memmi (2004) as they asseverate that they have already settled in Spain, and it would be very hard to return. Only 23% of the participants assert having the desire of going back.

I don't like the idea of starting all over again in my own country because I will feel like a foreigner in my own country (Female, p. 11, age 34).

They affirm that it would be better to stay in Spain due to the probabilities of a better life for their children. This is in line with the study by Brabete & Gruia (2013), in which participants do not envision going back to their countries of origin. In the study carried out by Yilmaz and Schmid (2012), Turks had the same opinion as Romanians did in our research, in that they show a preference of staying in the new country since they estimated it as their home. Another comparison could be done between Romanians in our study and Portuguese in Memmi's book (2004). Memmi laid out those Portuguese villages, in which nobody lives, exist and were built by Portuguese immigrants who contemplated the idea of going back one day. In our research, Romanians claimed that they would not go back even if they built a house.

Contrary to what is believed, a high percentage of participants stated not having the desire of going back given that, during their stay in Spain, their countries of origin have changed and they were no longer informed about issues there. Memmi (2004), furthermore, justifies this by exposing that, when he was in the new country, their mother tongue developed, making him unable to interpret precise meaning of new vocabulary that had formed, thus, the idea of going back to his country of origin was no longer a priority. Some of the participants in our research also stated not feeling comfortable enough in their countries of origin as language was a part of their identity, and they could no longer control that part of identity. The importance of language in the individual's life is highlighted as being extremely relevant and linked to their identity.

Participants in our research were specifically asked about the identity they believe to present even though, following Memmi (1966), this issue was raised in a not so direct manner. In his book *La statue du sel*, he explained that the protagonist started to suffer when people forced him to wonder about who he was.

Results revealed that half of the Romanians interviewed declare presenting a more Spanish identity, whereas only 30% of the participants asseverated to have a stronger Romanian identity.

I don't feel Spanish but I do not consider myself as a foreigner. Spain is my home. However, I will never apply for Spanish nationality. I know that being in Spain, having Spanish nationality will bring benefits but I do not want to lose my roots. (Female, p. 7, age 27).

I feel more Romanian even if my identity has changed throughout the years spent in Spain. (Female, p. 12, age 30).

I feel more Spanish. If war was declared, I would fight on the Spanish side. (Male, p. 17, age 35).

I will always be Romanian even if I obtain Spanish nationality. Despite the fact that I live in Spain, I was born in Romania. However, there are moments in which I feel more Spanish than Romanian. (Female, p. 8, age 36).

The outcomes, that have not yet been clarified, are those which derive from individuals who declare presenting a mix between both identities. 80% corroborate the possibility of being a mix between both identities, feeling as though they were hybrid individuals. Nevertheless, we believe that identity is, in fact, a mixture of elements so everybody should feel as hybrid regarding identity. Despite that, the concept of hybrids needs to be focused.

In the past, hybrids were only those individuals who were born from parents with different nationalities as the book *Nini* shows. In this book, the protagonist is said to be a hybrid human being, who tries to be above humanity as she is assumed as having a lower status (Sadji, 1965). Nevertheless, this hybrid concept arises in immigration since they are between two languages and two cultures. Sibony (1991) uses the concept 'l'entre-deux' (betweenness, my translation). He asseverates that this 'betweenness' makes the two parts tied, with no side inherently good or bad, merely a dynamic space. It involves the origin cited above on the grounds that the origin trip consists of joining the pieces.

I don't know what to answer but I have lived more years in Spain than in Romania so, even if I will never forget my origin, Spain is my home. (Male, p. 14, age 43).

The Romanian participants in this research, believing to exhibit more features from the Spanish identity, are more frequent than those who conceive to be keeping their previous Romanian identity.

My mother who lives in Romania always tells me that not having been born in Spain is the only thing that I do not have compared to Spanish people. According to her, I am Spanish because I feel like that. (Male, p. 17, age 35).

I forge my identity depending on the place where I am living (Female, p. 2, age 34).

The image that others forge about someone could affect the individual in many ways and, in this case, the negative perception that Spaniards seem to have about Romanians cause them to not be proud of their origins. In the same thought, Beiruti (2008) asserted that identity is forged with various aspects, that is, mental representations (what the migrant thinks about others, what others think about him or her, such as in previous experiences); internal and external factors (socio-economic), and rejection to the precedent identity. Similar findings are provided by the research done by Marcu (2011), in which Romanians felt discrimination and marginalization.

For Memmi, the more an identity is affirmed, the more it is threatened (2004:133, my translation), which means that identity is already in danger. The high level of Romanians, believing to present an identity more filled with Spanish parameters, would depend on stereotypes. Many of them brought up this topic because, as reported by them, Romanians are not well seen in Spain.

People are mean and we are judged by the things that other individuals from my country do. Therefore, I sometimes feel ashamed of being Romanian (Female, p. 2, age 34).

Language has been conceived as an outstanding element in their identity, considering the fact of not going back to their origin countries because they were not comfortable enough with this part of their identities. With this complexity in mind, and after having exposed the results regarding language and identity, participants were asked to address a hypothetical situation, in which they were to choose only one language for the rest of their lives.

Our results reveal that 66% of participants would choose Romanian as their only language. This shows that, even if they feel the stereotypes and even if they conceive that their identity is composed of more Spanish elements, the grand majority showed their desire to maintain their mother tongue in relation to other languages.

6. CONCLUSION

Identity, which would be hard to define as it is not composed of only one feature, embraces all the belongings that a migrant owns (Maalouf (2014). Furthermore, it would not only be the result of several circumstances that occur at the same time, but also the perception of them. As can be expected, the circumstances that we have defined such as

globalization, the concept of origin and memory, the idea of going back and the language itself produce an impact and influence over participants, although it will depend on the way in which they are perceived and internalized.

Identity is deemed to change throughout time. Le Clézio (2004) posited that a person can become a completely different person due to destiny, and we agree with this idea as identity would not be the same being that personalities also change and they will make identity alter. In this line, Memmi (2004) stated that migrants' personalities always change when living in another country, and this was substantiated by our participants as they claim that their identity has improved. The fact of recognizing that they have changed for the better, aspect corroborated by participants in the study carried out by Marcu (2011), makes them see their identity as positive.

Based on this reason, it is unlikely to solidly affirm a specific identity based on nationality since any individual will present a mix of identities that is ceaselessly ongoing. Sibony (1991) also stated that, the identity concept is composed of different identities plus all the changes which occurred from origin. This will lead us to the concept of 'betweenness' that has always been seen as a setback that migrants are forced to face. Unlike what could be expected, participants of our research see this feature as a very positive element that allows them to take the good characteristics of different cultures in order to forge a more mature and complete identity.

According to the participants of this research, language is significant since it is a part of culture; and identity is created by culture as well. They believe to have lost a high percentage of their mother tongue, and reiterate the desire of not losing it completely. Nonetheless, they do not see language as the most crucial aspect in the process of identity since, as laid out above, identity is a package of discrete elements that gain strength when happening together.

In conclusion, as Brabete & Gruia (2013) posited, we think that individuals forge their identities with a mix of countries, languages, cultures, worlds, etc. This is why identity is within the innermost feelings of the person. That being said, it is inevitable not to corroborate the relationship between language, culture and identities despite the fact that the mother tongue will not be per se strong enough to determine the identity.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andersen, W. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition." *The loss of language skills*. 1982, vol. 83, 118.

- Awah, B.** *El Sueño De Volver*. Madrid: CantArabia, 2012.
- Bauer, J.** *Les Minorités Au Québec*. Québec: Dimedia/ Editions du Boréal, 1994.
- Beirut, S.** "La Inmigración En La Encrucijada De La Adaptación." *Norte de Salud mental*, 2008, vol. 7, no. 32.
- Blommaert, J.** *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Brabete, A. and Gruia, A.** "La Segunda Generación De europeos Del Este En España: Bajo La Mirada Móvil De Los Progenitores." *Revista de Estudios Europeos*, 2013, vol. 62, 145-65.
- Castells, M.** *The Rise of the Network Society*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1996.
- Clézio, J.** *L'Africain*. Folio, 2004.
- Comunidad de Madrid.** "Observatorio de Inmigración- Centro de Estudios y Datos." 2017. Web.
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354273641612&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura>.
- De Bot, K. and Fase, W.** "Migrant Languages in Europe." *International Journal of Sociology of Language*. 1991. Berlin. Mouton de Gruyter.
- De Bot, K. and Hulsen, M.** "Language Attrition: Tests, Self-Assessments and Perceptions." Cook, V. (ed). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002, 253-274.
- Guardado, M.** "Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver." *Canadian Modern Language Review*. 2002, vol. 3, 341-63.
- Gürel, O.** *Linguistic Characteristics of Second Language Acquisition and First Language Attrition: Turkish Overt Versus Null Pronouns*. Dissertation. Montréal: McGill University, 2002.
- _____. "Selectivity in L2-Induced L1 Attrition: A Psycholinguistic Account." *Journal of Neurolinguistics*, 2004, vol. 17, no. 1, 53-78.
- Huffines, M.** "Pennsylvania German: Maintenance and Shift." *International Journal of the Sociology of Language*. 1980. Vol. 25, 43-57.
- Kaufman, D.** *First Language Attrition as a Creative Interplay between Two Languages*. New York: State University of New York, 1991.
- Köpke, B. and Schmid, M. S.** "First language attrition: The next phase". Schmid, M.S, Köpke, B., Keijzer, M. M. & L. Weilemar (eds.). *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, 1-43.
- Köpke, B., Schmid M., Keijzer, M. and Dostert S.** *Language Attrition: Theoretical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007.

- Köpke**, B. "Activation Thresholds and Non-Pathological First Language Attrition." *Advances in the neurolinguistics of bilingualism*, 2002, 119-42.
- _____. "Language Attrition: The Next Phase." Schmid, M., Köpke, B., Keijzer, M. and Weilemar, L. (eds.). *Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, 1-43.
- Kreienbrink**, A. *Focus-Migration: Spain*. <http://focus-migration.hwwi.de/Spain-Update-08-200.5420.0.html?&L=1>.
- Maalouf**, A. *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza editorial, 2014.
- Makomè**, I. *Población Negra En Europa. Segunda Generación. Nacionales De Ninguna Nación*. Donostia-San Sebastián: Gakoa Liburuak, 2006.
- Marcu**, S. "Emotions on the Move: Belonging, Sense of Place and Feelings Identities among Young Romanian Immigrants in Spain." *Journal of Youth Studies*, 2011, vol. 15, 207-23.
- Memmi**, A. *La Statue De Sel*. 206 Vol. Paris : Gallimard, 1966.
- _____. *Portrait Du Décolonisé Arabo-Musulman Et De Quelques Autres*. Paris: Gallimard, 2004.
- Montrul**, S. "Incomplete Acquisition and Attrition of Spanish tense/aspect Distinctions in Adult Bilinguals." *Bilingualism: Language and Cognition*, 2002, vol. 5, no. 01, 39-68.
- Olshtain**, E. and **Barzilay**, M. "Lexical Retrieval Difficulties in Adult Language Attrition". Herbert Seliger and Robert Vago (eds). *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, 139-150.
- Pavlenko**, A. "L2 Influence on L1 in Late Bilingualism." *Issues in Applied Linguistics*. 2000, vol. 11, no. 2, 175-205.
- _____. "L2 Influence and L1 Attrition in Adult Bilingualism." Schmid, M., Köpke, B., Keijzer, M. and Weilemar, L. (eds.). *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, 47-59.
- Perdue**, C. *Adult Language Acquisition: Volume 2, the Results: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge: University Press, 1993.
- Roberts**, P. and **Le Dorze**, G. "Semantic Organization, Strategy use, and Productivity in Bilingual Semantic Verbal Fluency." *Brain and Language*, 1997, vol. 59, no. 3, 412-49.
- "**Romania Home** " 2016. Web. 10/30/2016
<<http://www.worldbank.org/en/country/romania>>.
- Sadji**, A. *Nini Mulâtresse Du Sénégal. Présence Africaine*. Rennes, 1965.
- Schiller**, N., **Basch** L. and **Szanton**, C. "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration." *Anthropological quarterly*. 1995, 48-63.

- Schmid, M. and Köpke, B.** "L1 Attrition and the Mental Lexicon." Pavlenko, A. (ed.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary approaches*, Multilingual Matters, 2009, 209-238.
- Schmid, M. and Dusseldorp, E.** "Quantitative Analyses in a Multivariate Study of Language Attrition: The Impact of Extralinguistic Factors." *Second Language Research*, 2010, vol. 26, no.1, 125-60.
- Schmid, M. and Fägersten, K.** "Disfluency Markers in L1 Attrition." *Language learning*, 2010, vol. 60, no. 4, 753-91.
- Schmid, M.** "Identity and First Language Attrition: A Historical Approach." *Sociolinguistic Studies*, 2007, vol. 5, no. 1, 41-58.
- _____. "Defining Language Attrition." *Babylonia*, 2008, vol. 2, no. 08, 9-12.
- _____. "On L1 Attrition and the Linguistic System." *EuroSLA Yearbook*, 2009, vol. 9, no. 1, 212-44.
- _____. "Fluency and Language Attrition". *Language Learning*. Citeseer, 2010.
- _____. "Language Attrition and Identity." Hans, S. and Pöppel, E. (eds.), *Culture and Neural Frames of Cognition and Communication*. Springer, 2011, 185-198.
- Seliger, H. and Vago, R.** *First Language Attrition*. Cambridge University Press, 1991.
- Sibony, D.** *Entre-Deux. L'Origine En Partage*. Lonrai: Éditions du Seuil, 1991.
- _____. 2016. "Entre-deux " Web. <http://www.danielsibony.com/livre12.html>.
- Svasek, M.** "On the Move: Emotions and Human Mobility." *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2010, vol. 36, no. 6, 865-80.
- Tracy, S.** *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- Viruela Martínez, R.** "Inmigrantes Rumanos En España: Aspectos Territoriales y Procesos De Sustitución Laboral." *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 2006, vol. X, p. 222.
- Waas, M.** *Language Attrition Downunder*. Frankfurt: Peter Lang, 1996. Print.
- Weltens, B.** "The Attrition of French as a Foreign Language." Dissertation. Dordrecht/Providence: University of Nijmegen, 1988.
- Yagmur, K.** *First Language Attrition among Turkish Speakers in Sydney*. Tilburg: Tilburg University Press, 1997.
- Yilmaz, G. and Schmid, M.** "L1 Accessibility among Turkish-Dutch Bilinguals." *The Mental Lexicon*, 2012, vol. 7, no. 3, 249-74.

Aproximación a las metáforas de la vida cotidiana en el corpus PRESEEA de Granada

Approximation to metaphors we live by in the corpus PRESEEA in Granada

Lorena Martín García
Universidad de Granada
lorenablues@correo.ugr.es

Recibido 3 febrero 2017
Aceptado 6 abril 2017

Resumen

El análisis realizado en este trabajo considera los factores sociales que influyen en el uso de las metáforas de la vida cotidiana en el Corpus PRESEEA de Granada (Moya y otros 2007-2012). Se ha seguido la clasificación que hacen Lakoff y Johnson (1980) acerca de las metáforas. El objetivo principal de este análisis es conseguir que nuestro estudio aporte información sobre el influjo de factores sociolingüísticos en el uso de metáforas de la vida cotidiana. Elegimos una muestra de estudio de 18 hablantes seleccionados a partir del Corpus PRESEEA de Granada, que comprendía a su vez a 54 informantes. Estos aparecen distribuidos por niveles de estudio, edad y sexo, y llevamos a cabo un análisis descriptivo transversal sobre dicha muestra.

Palabras clave :*metáforas, corpus PRESEEA, sociolingüística, discurso oral.*

Abstract

In this analysis we consider social factors that have influence in the use of metaphors of everyday life in the Corpus PRESEEA in Granada (Moya et al 2007-2012). It has been necessary to follow the classification that Lakoff and Johnson (1980) make about metaphors. The main purpose of this analysis is to achieve that our study could contribute with more information about this issue of metaphors we live by, but from a sociolinguistic point of view. Therefore, we choose a sample of study of 18 speakers selected from the Corpus PRESEEA in Granada, where there are 54 speakers distributed depending on levels of study, age and sex, and we carried out a descriptive-transversal analysis about this sample.

Keywords: *Metaphors, corpus PRESEEA, sociolinguistic, oral speech.*

1. INTRODUCCIÓN

Las metáforas que utilizamos en nuestro lenguaje, al igual que otras unidades léxicas, se fijan por convención. Sin embargo, hay otras expresiones que contienen locuciones nominales de naturaleza metonímica, que se mantienen por sí solas (Lakoff y Johnson 1980: pp. 94-95), como son los casos de *cabeza de ajos*, *manejo de nervios* o *la pata de una mesa*. Estas contrastan con otras expresiones metafóricas, que estudiaremos más detalladamente a lo largo del trabajo, del tipo *perder el tiempo*, *atacar una idea*, *romper el hielo*. Estas estructuras nos resultan más útiles y productivas en nuestra lengua, pues generan mucho léxico y constituyen discursos más ricos. Al estar fijadas de manera convencional, se convierten en un recurso “más vivo” que aquellas metáforas idiosincrásicas o aisladas.

El ámbito de las metáforas se ha estudiado desde antiguo; sin embargo, no hay demasiada información sobre metáforas en corpus orales, pues se ha prestado menos atención a este tema en la conversación. Partimos de que “cualquier estudio serio sobre las metáforas está obligado en cierto modo a empezar con los trabajos de Aristóteles” (Ortony, 1979 a: 3). Lynne & Graham (1999) afirman que muchos estudios insisten en que Aristóteles desvalorizó las metáforas creyendo que eran un adorno en el lenguaje y que su visión supone una postura de ambigüedad en torno a las metáforas en la conversación y en la escritura. Aristóteles definió la metáfora de la siguiente manera: “la metáfora consiste en trasladar a una cosa un nombre que designa otra, en una traslación de género a especie, o de especie a género, o de especie a especie, o según una analogía” (*Poética* 1457). Esta cita nos muestra su teoría de la comparación, en la que la metáfora se considera una comparación implícita según una determinada relación de analogía. En su obra *Retórica* realza el valor de la metáfora en el lenguaje poético de la siguiente manera: “el buen uso metafórico es muestra del ingenio”.

Lakoff y Johnson, en su libro *Metáforas de la vida cotidiana* (en inglés *Metaphors we live by*), publicado en 1980, demostraron que el lenguaje es muy rico en metáforas, más de lo que nos pensamos, y que la mayoría de las metáforas que usamos se generan a partir de nuestra experiencia y de nuestra forma de pensar. De hecho, a partir de su trabajo se desarrolla la noción de “metáfora conceptual”. Ambos autores desarrollan la teoría

experiencialista, que se diferencia de la teoría de la relevancia de D. Sperber y D. Wilson (1986) porque esta última pretende construir una teoría sobre el procesamiento cognitivo de la información y a partir de ahí derivar una explicación sobre la metáfora. Sin embargo, la teoría experiencialista de Lakoff y Johnson pretende establecer un modelo general cognitivo a partir de la teoría de la metáfora en cuanto que esta constituye el mecanismo central de nuestro pensamiento.

El campo de la investigación sobre la metáfora y la metonimia ha recibido un gran empuje por la aparición del mapeo conceptual (Lakoff and Johnson 1980), pero en la actualidad se ha quedado, en cierto modo en desuso, porque se han empleado nuevas técnicas que explicaremos más adelante. Algunos investigadores han empezado a poner remedio a esta situación al sentar las bases metodológicas con un fuerte énfasis en los datos auténticos y en su verificación empírica (Stefanowitch 2005: 1).

El objetivo general de nuestro trabajo es aportar más información en torno al tema de las metáforas utilizadas en la vida cotidiana pero desde un punto de vista sociolingüístico.

Entre los objetivos más específicos se encuentran los siguientes:

- Llegar a una conclusión sobre si las metáforas se usan de manera uniforme en las muestras de que disponemos o si depende de otras variables dentro de la población.
- Reunir datos que demuestren cuáles son las metáforas que más se usan y plantear hipótesis que expliquen las razones de este uso.
- Determinar si el grupo de población que más las usa está influido por el factor sexo o no.
- Determinar si la edad también es un factor clave que influya en el uso de las metáforas.
- Conocer en qué tipo de textos se desarrollan más un tipo de metáforas u otro.

Una vez diseñados los objetivos y planteadas las hipótesis sobre el tema, pudimos llevar a cabo el plan de trabajo y desarrollar el corpus del propio trabajo.

El resto del trabajo se organiza como sigue: en el segundo capítulo presentamos la metodología; el análisis y los resultados aparecen en la sección tres y, por último, el apartado cuatro presenta las conclusiones.

2. METODOLOGÍA

La población de estudio seleccionada es una muestra estratificada de 18 hablantes escogidos del Corpus PRESEEA de Granada (Moya y otros 2007-2012), que a su vez supone una muestra de los informantes que contiene el corpus de Granada, formada por 54 hablantes.¹ Estos aparecen distribuidos por nivel de estudio, edad, y sexo. Hemos llevado a cabo un análisis descriptivo transversal sobre dicha muestra analizando las diferentes transliteraciones sobre entrevistas realizadas a hombres y mujeres divididos por grupos de edad según aparece en la Tabla 1. El análisis se ha llevado a cabo desde el minuto 5 al 20 teniendo en cuenta el tema del que nos hablaba el informante y el tipo de informante con el que nos encontrábamos, teniendo en cuenta también el tipo de trabajo que ejercía, el lugar de Granada en el que vivía (si vivía en el centro o en un barrio o incluso en el área metropolitana) y su edad.

Tabla I: Distribución de los hablantes del corpus PRESEEA (Granada) ²

¹El *Proyecto para el Estudio del Español de España y América* (PRESEEA) tuvo su inicio en 1993 y estuvo impulsado por la Comisión de Sociolingüística del X Congreso de la *Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (ALFAL). La Universidad de Granada y, en particular, el grupo de investigación *Estudios de español actual* (Rf.: HUM430) fue el que estuvo atento a las iniciativas del Proyecto PRESEEA, pero su plena incorporación no se produjo hasta 2004 como consecuencia de la concesión del Proyecto ESEGRA, *Estudio Sociolingüístico del Español de Granada* (Rf.: HUM2004-06052-c06-05/FILO)". (Moya Corral, J. Antonio 2008 *El español hablado en Granada II Corpus oral para su estudio sociolingüístico Nivel de estudios medio*).

²"Los objetivos del Proyecto PRESEEA se centran en la creación de un macrocorpus lingüístico de español hablado obtenido a partir de muestras orales representativas de las principales ciudades de América y España. Uno de los requisitos de este corpus es la homogeneidad, dado que se pretende que sus materiales orales, no solo puedan ser intercambiables entre los diferentes equipos que lo componen, sino que, además, puedan ser utilizados por especialistas de distintos campos de la lingüística" (Moya y otros 2007-2012).

Para conseguir esto se exige una metodología rigurosa con las siguientes directrices:

- a) Las comunidades estudiadas son monolingües o bilingües y en ellas debe existir una población de hispanohablantes de más de cien mil miembros.
- b) Los informantes analizados tienen que haber nacido en dicha comunidad o haber residido en ella un número mínimo de años.
- c) Las ciudades con menos de un millón de habitantes han de aportar 54 informantes, como Granada, que es la que nos ocupa. En los núcleos de población mayores la muestra será de 72 o 108 hablantes.
- d) El proyecto PRESEEA propone un tipo de transliteración de los materiales que sigue las normas internacionales TEI con un sistema de anotación y enriquecimiento de los textos basado en el sistema XML.

18 informantes		Nivel de estudios					
		Primarios		Secundarios		Universitarios	
		Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Edad	>19 y <34	GRAN-M11-041	GRAN-H11-037	GRAN-M12-023	GRAN-H12-021	31M-GR04	31H-GR01
	> 34 y > 54	GRAN-M21-048	GRAN-H21-043	GRAN-M12-024	GRAN-H22-026	32M-GR12	32H-GR07
	≥ 55	GRAN-M32-035	GRAN-H31-049	GRAN-M32-036	GRAN-H32-032	33M-GR16	33H-GR13

En segundo lugar, es necesario conocer lo que es una metáfora para poder identificarla y clasificarla. Una metáfora es un recurso lingüístico que se produce cuando hay un cambio conceptual entre dominios diferentes. Por tanto, es un fenómeno de similitud. También puede suceder que haya dos dominios conceptuales ligados mediante una proyección metafórica.

Como bien explican Lakoff y Johnson, “sobre la base de la evidencia lingüística ante todo, hemos descubierto que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica [...]” (Lakoff y Johnson 1980). Las metáforas pueden ser de distintos tipos, según la realidad a la que hagan referencia o el dominio al que pertenezcan. Así se clasifican en diferentes tipos de acuerdo con el estudio de Lakoff y Johnson (1980).

- a) **Metáforas orientacionales:** tienen que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Por tanto, dan a un concepto una orientación espacial: por ejemplo, “feliz es arriba”. No son metáforas arbitrarias, ya que tienen una base en nuestra experiencia física y cultural. Otras ideas se demuestran en este tipo de metáforas: lo consciente es arriba mientras que lo inconsciente es abajo. Conceptos como la salud y la vida se sitúan arriba, mientras que la enfermedad y la muerte se sitúan abajo. Algunos ejemplos de este tipo de metáforas aparecen en (1) y (2) :

(1) ¡hombre!/ yo antes estaba en la construcción que ahí se ganaba muchísimo más/ pero con la parada esta que ha dado ahora/ **con el bajón este**/ pues// no se puede trabajar en la construcción [GRAN-H11-037],

(2) E: ¿es verdad lo que dicen/ de la crisis?// (simultáneo: I = sí es verdad/ y bien gorda) sí// ¿sí?

I: pero gorda/// verdad/ pero verdad/ pura y dura

E: ¿y por qué/ por qué de pronto **todo se viene abajo** y/ y/ y?// yo es que no lo entiendo

[GRAN-H12-021].

- b) **Metáforas ontológicas:** este tipo de metáforas designa ideas relacionadas con nuestra experiencia en términos de objetos y sustancias, lo que nos permite elegir parte de nuestra experiencia y tratarla como una entidad discreta o una sustancia de tipo uniforme. Por esto, hay una gran variedad de metáforas ontológicas, según se refieran a una sustancia, un recipiente o una persona, como bien explican Lakoff y Johnson en su *Teoría de las metáforas* (1990:65). Para cuantificar utilizaremos frases del tipo “Hay mucho odio en el mundo”. También puede servir para establecer metas y motivaciones. Metáforas ontológicas de este tipo aparecen en (3) y (4):

(3) se empeñó en que yo me fuera a pintar/// yo en la vida había cogido un pincel/// que se empeñó/ que se tiró// cuatro años para que me fuera y a los cuatro años me fui/// ¡hija mía! y ha sido/// una bendición/// **me siento tan llena con la pintura**[GRAN-M32-035]

(4) esa noche no pude pegar ojo en toda la noche// mi cuñado que era mi hermano/// empezó a decirle/ “esta niña mira cómo es// por fin la veo nerviosa”// (risas) “por fin la veo nerviosa”// y cuando ya/ por la mañana me vestí de novia/// yo cuando me veía con aq- aquel// atuendo///mm// pues// sentía ¡ya ves tu!// hecha un// **un manojo de nervios**/// [GRAN-M32-035].

b.1) Dentro de las metáforas ontológicas distinguimos también **las metáforas de recipiente**. Debemos considerar que cada uno de nosotros somos como un recipiente con una superficie limitada y una orientación dentro-fuera. Al mismo tiempo, proyectamos nuestra propia orientación dentro-fuera con respecto a otros objetos físicos que se encuentran en una determinada superficie. Por tanto, también son

considerados recipientes. En las metáforas de recipiente tenemos los ejemplos (5) y (6):

(5) *que hay que aguantar/// eso/ creo que todo el mundo lo sabe// que hay que aguantar// porque/ si a la primera de cambio/ rompes los papeles// yo creo que te has equivocado/ porque es que/ yo tengo amigos/ que ya/ es la tercera vez que se casan/// y van de mal en peor/ porque claro.../ si con la primera **no cuajas**/ que está a lo mejor...// después de estar nueve años/ con una persona// que más o menos/ ts/ aunque el matrimonio no es lo mismo// que un noviazgo// pero que sí// si// ya/ tienes mucha más// confianza/ conoces a la persona/sabes cómo es/ sabes... en fin [GRAN-H21-043].*

(6) *I: son/ ts/ ¡hombre! ts/ no es de estas de médicos/ médicos ¿no? lo que es// pero que a lo mejor es de/cosas que hacen cosas de cencia o en caso de una caída/ ts// cuatro tonterías digamos ¿no? pero que/ más o menos...*

*E: sí pero no son tonterías porque/ pueden **echar una mano** [GRAN-M21-048]*

b.2) Hemos analizado también las metáforas ontológicas, que son las más comunes, en las que el objeto físico se especifica como una persona, como es el caso de *la vida me ha tratado bien* o de *su religión le dice que no puede comer cerdo*, como por ejemplo las casas o habitaciones en las que nos encontramos normalmente. También utilizamos las metáforas ontológicas para entender acontecimientos, acciones, actividades o estados. Las metáforas ontológicas como personificación se reflejan en los ejemplos (7) y (8):

(7) *Pues mi hermana ah(o)ra sale menos// también es la edad/ a mí ya también me está pasando poco a poco ya/ apetece menos salir se pierde el día/ si sales/ pierdes la mañana siguiente y desaprovechas el día/ y ella sale poco// se suele apuntar más al cine o/ a salir a lo mejor de tapeo con las amigas pero que de marcha no/// también es la edad/ **lo que va pidiendo la edad**[31H-GR01].*

(8) *luego también está el diseño gráfico que es pa(ra) ordenadores/ y/ las exposiciones también la faculta(d) pues si t(e) ayuda que puedas exponer en el salón de actos/ y luego mm también salen bastantes becas pa(ra) lo que es pa(ra) humanidades/ pero lo que es en el mundo pues/ **es una carrera que tiene muchas limitaciones**/ o como se supone que hay mucha gente quiere la cultura pero luego no están dispuestos a pagar por ella/ y no sé sobre todo pa(ra) museos yo me v(o)y a dedicar pa(ra) lo que es la restauración me gustaría quedarme en la Alhambra/ [31M-GR04]*

- c) El último tipo de metáforas lo conforma las metáforas **estructurales**. Se caracterizan porque una actividad o experiencia se estructura en términos de otra. Son las denominadas comúnmente como metáforas conceptuales. Tenemos en cuenta entonces la idea de “comprender es ver” de la que surgen metáforas conceptuales del tipo “una discusión es una guerra” o “un discurso es un tejido”. Por tanto escucharemos frases del tipo “se puede perder el hilo”, “el argumento es retorcido”. También con la idea “conocer es ver” se entretajan la mayoría de nuestros discursos: “no veo cuál es la dificultad”, “mi punto de vista es diferente”, “hay que mirar los problemas de frente”... También se percibe en nuestra cultura nuestro conocimiento como fuente de luz con frases como “este problema no está claro”, “aclárame lo que quieres decir”. Las metáforas conceptuales aparecen en los ejemplos (9) y (10):

(9) *ah(o)ra mismo la enseñanza/// puedo decir que que para mí ahora mismo **es un callejón sin salida**/ no/ a mí me ha gusta(d)o mucho pero tal como la la veo y la estoy viviendo y lo que me está tocando/// padecer pues no// realmente me/ es un peso/ no no/ no es una fuente de disfrute/ aunque lógicamente hay cursos y situaciones que que son agradables y que son buenas pero que pesa mucho///otras muchas cosas que es que no sabes ni ni/ que no... que yo **no les veo sentido**/ sobre todo es que yo **no le veo sentido** no es cuestión de trabajar más o menos ni de enfrentarte a situaciones conflictivas sino cosas que dices tú [32M-GR12].*

(10) *teniendo en cuenta que en esa época pues eso de un ordenador/ to(do) el mundo le sonaba/ a magia potagia// pues/// en la/ recuerdo que en la/ que entonces **se montóel centro de cálculo** bueno existía antes//pero con un ordenador así con posibilidades de procesamiento/// ee interactivo/ ee se montó entonces porque entonces había/ que me(palabra cortada)/ era con tarjetita y el/ ordenador estaba en Madrid y en fin// y ahí a cada uno de los departamentos/ se le f(palabra cortada) la Universidad les montó una cuenta ¿no?/ [32H-GR07].*

Un problema añadido que cualquier análisis de un corpus se encuentra es el de identificar y extraer los datos relevantes del corpus. Esta es una simple tarea de investigación de elementos léxicos o expresiones fijas, y un pensamiento más complejo y más directo en las

investigaciones de muchos fenómenos gramaticales (que pueden encontrarse usando las etiquetas de una parte del discurso o al menos algunos corpus relativamente más largos o mediante un análisis automático o semiautomático). Hay varios tipos de anotación semántica que podrían ayudar a solucionar este problema, pero ninguno de los corpus extensos incluye normalmente anotaciones semánticas. Según Stefanowitsch (2005), como consecuencia, se ha propuesto un número de estrategias para extraer las expresiones lingüísticas que provienen de corpus no anotados, en particular, las siguientes:

1. *Búsqueda manual*: los primeros estudios basados en el texto de la metáfora se basan en un procedimiento en el que el investigador lee cuidadosamente el corpus y extrae todas las metáforas que va encontrando (ver Semino y Masci 1996).
2. *Buscar el vocabulario del dominio de origen*: La búsqueda de estos elementos puede ser exhaustiva o puede limitarse a contextos particulares que se consideran relevantes para la investigación en cuestión. En un segundo paso, el investigador identifica los dominios meta en los que estos elementos suceden.
3. *Búsqueda de vocabulario de dominio meta*: a menudo, las investigaciones sobre asignaciones conceptuales se refieren a dominios concretos y a los mapeos conceptuales que la estructuran. Primero, requiere de la existencia de grandes cuerpos de textos representativos relacionados con el dominio meta; así, puede aplicarse fructíferamente en el caso de dominios meta como *economía, deporte o política*, pero es menos claro cómo puede aplicarse con dominios meta como *emociones, actividad mental, percepción, etc.* Segundo, identificará solo aquellos dominios fuente que están asociados con palabras particulares, cuyas frecuencias son muy grandes en los textos de dominio meta. Sin embargo, no identificará expresiones metafóricas exhaustivamente o sistemáticamente. Aun así, este método solo puede identificar determinadas expresiones metafóricas, que son las que contienen vocabulario del dominio meta.
4. *Búsqueda de frases que contengan elementos léxicos tanto del dominio de origen como del dominio meta*. Los dos métodos explicados pueden combinarse si el investigador busca frases que contengan vocabulario de ambos dominios. Esto es muy útil para la anotación automática o la extracción. Requiere una lista exhaustiva de vocabulario de ambos dominios así como corpus que estén anotados. Dadas estas condiciones, la anotación y la extracción son una tarea relativamente fácil. Como los otros dos métodos, este no es perfecto tampoco.

El método que empleamos en la investigación fue el primero, y consistió en la búsqueda de las diferentes metáforas que se podían encontrar en el corpus PRESEEA de Granada en cada una de las transliteraciones seleccionadas a partir de tres variantes: sexo, nivel de estudios y edad, por lo que fue un trabajo laborioso. Además, en cada variable se elegía un hablante hombre y un hablante mujer que se encontraban en cada franja de edad. Por tanto, en cada nivel de estudios (bajo, medio y alto o universitarios) disponíamos de una selección de seis hablantes como se puede observar en la Tabla 1 (p. 4).

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

De acuerdo al plan de trabajo y al análisis realizado de cada una de las entrevistas de los informantes, teniendo en cuenta el género, la edad, el sexo y el nivel de estudios, hemos obtenido los resultados que se muestran en las Tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2: Distintos tipos de metáforas en informantes de estudios bajos

Estudios bajos						
Hablante	metáforas conceptuales	metáforas del canal	metáforas orientacionales	metáforas ontológicas	metáforas temporales	
Mujer GRAN-M11-041	5	1	3	0	1	
Hombre H11-037	2	0	3	3	1	
Mujer M21-048	1	0	1	4	0	
Hombre GRAN-H21-043	3	0	2	2	1	
Mujer GRAN-M32-035	13	0	2	3	2	
Hombre GRAN-H31-049	7	0	0	2	3	Suma total
Totales	31	1	11	14	8	65
Porcentajes	47,69	1,54	16,92	21,54	12,31	100

En esta Tabla 2 podemos observar que las mujeres emplean más metáforas conceptuales con respecto a los hombres; mientras que la frecuencia de metáforas orientacionales está

más o menos igualada, aunque el informante GRAN-H31-049 no emplea ninguna. Al igual que con las metáforas orientacionales, las metáforas ontológicas y temporales se emplean de manera similar entre hombre y mujeres. En este nivel de estudios, las metáforas que más se emplean son las conceptuales en un 47,69%, seguidas de las metáforas ontológicas en un 21,54%, de las orientacionales en un 16,92% y con muy poca diferencia se usan las metáforas temporales en un 12,31% y, por último, las metáforas de canal, pero este caso no podría ser tenido en cuenta puesto que solo hay un hablante que las emplea.

Tabla 3: Uso de metáforas en informantes de estudios medios

Estudios medios						
Hablante	metáforas conceptuales	metáforas del canal	metáforas orientacionales	metáforas ontológicas	metáforas temporales	
Hombre GRAN-H12-021	3	0	5	3	4	
Mujer GRAN-M12-023	5	0	2	1	2	
Mujer GRAN-M12-024	7	0	0	2	0	
Hombre GRAN-H22-026	10	0	1	1	4	
Mujer GRAN-M32-036	9	0	0	2	3	
Hombre GRAN-H32-032	8	0	0	2	0	Suma total
Totales	42	0	8	11	13	74
Porcentajes	56,76	0,00	10,81	14,86	17,57	100

En la Tabla 3, el uso de metáforas conceptuales se encuentra equilibrado en lo que se refiere al uso entre hombres y mujeres; mientras que las metáforas orientacionales tienen un porcentaje de uso mayor en los hombres, como ocurre con las metáforas temporales. Si consideramos por otro lado el uso en general, las metáforas más empleadas en este nivel de estudio son las metáforas conceptuales en un 56,76%. A estas le siguen las metáforas

temporales en un 17,57%, y hay una diferencia de 2,7% con respecto a las metáforas ontológicas, que muestran una proporción de uso de un 14,86%. A continuación las menos usadas son las metáforas orientacionales, que se emplean en un 10,81%, y las metáforas de canal no se emplean.

Tabla 4: Uso de metáforas en hablantes con estudios altos

Estudios altos						
Hablante	metáforas conceptuales	metáforas del canal	metáforas orientacionales	metáforas ontológicas	metáforas temporales	
Hombre 31H-GR01	3	0	2	2	4	
Mujer 31M-GR04	12	0	0	4	0	
Mujer 32M-GR12	8	0	1	2	1	
Hombre 32H-GR07	11	0	1	3	1	
Hombre 33H-GR13	0	0	1	1	1	
Mujer 33M-GR16	7	0	2	2	1	Suma total
Totales	41	0	7	14	8	70
Porcentajes	58,57	0,00	10,00	20,00	11,43	100

En esta Tabla 4 también observamos que el uso de las metáforas conceptuales es mayor entre las mujeres de estudios altos. Sin embargo, en el uso de metáforas orientacionales hay una frecuencia equilibrada, al igual que en las metáforas temporales. Sin embargo, la hablante 31M-GR04 no emplea ni metáforas de canal, ni metáforas orientacionales, ni metáforas temporales. Pero esta misma hablante es la que más metáforas conceptuales usa: en concreto 12. Si tenemos en cuenta la frecuencia de los distintos tipos de metáforas en los informantes de estudios altos obtenemos los siguientes datos: en primer lugar, las más empleadas son las metáforas conceptuales, 58,57%, como en el resto de informantes de los otros niveles de estudio. En segundo lugar, las más empleadas son las metáforas ontológicas, 20%, al igual que ocurre con los informantes de estudios bajos, pero no

sucede lo mismo con los hablantes de estudios medios que después de las metáforas conceptuales las que más emplean son las temporales. En tercer lugar las más empleadas sí son las metáforas temporales, y con muy poca diferencia, (1,43%) se usan las metáforas orientacionales. Las metáforas de canal como en el resto de niveles de estudio, no se emplea nada, excepto en los estudios bajos que solo hay un hablante que la emplea, como ya hemos comentado.

SEGÚN EL SEXO

Según Trudgill (1983:87-90), todos los hablantes, debido a presiones sociales, se ven obligados a emplear formas del nivel sociocultural superior. Así atraen para sí el prestigio que las mismas poseen en la comunidad. Y son las mujeres las que suelen seguir más de cerca este mecanismo.

Como explican Chambers y Trudgill (1980), el patrocinio existente de formas prestigiadas que presenta el habla femenina obedece a las siguientes razones: la necesidad de marcar su estatus social mediante el lenguaje, porque, en general, no pueden hacerlo de otra manera, y con ello se refieren a que no suelen ocupar puestos destacados en la comunidad, aunque esto cada vez ocurre menos. Sucede así por su falta de integración en los ámbitos sociales en que se desenvuelven, y de ahí que interpreten que ciertas situaciones comunicativas son mucho más formales de lo que realmente son.

Sin embargo, tras haber analizado las dieciocho entrevistas de las 54 que comprende el corpus PRESEEA de Granada, hemos comprobado que esto sucede cada vez menos. De hecho, hemos analizado a nueve mujeres y a nueve hombres y no siempre se sabe si son los hombres o las mujeres los que usan las formas más prestigiosas en cuanto a metáforas se refiere, al menos en la parte del corpus que hemos trabajado hasta ahora. Todo depende del hablante escogido, así como de los estudios que tenga. Lo que sería adecuado es el hecho de utilizar las metáforas en un contexto que las requiera y no usar las que más circulan o se escuchan diariamente. Por ejemplo, el hecho de usar metáforas orientacionales u ontológicas se podría considerar en cierto modo un patrón de prestigio, porque se requiere de más conocimiento, pero no se puede decir a ciencia cierta que el hecho de usar este tipo de metáforas ya denote prestigio.

Ricardo Morant (1991) explica muy bien las diferencias lingüísticas debidas al sexo, existentes en nuestra sociedad. Parte de las siguientes ideas:

- La mayor parte de las diferencias son cuantitativas.

- Como no hay una correlación perfecta entre lenguaje y sexo, es necesario tener en cuenta la posible influencia de otras variables (edad, clase social, contexto...) a la hora de justificar el uso distinto que hacen del lenguaje hombres y mujeres.

- Estas divergencias, según Morant (1991:63), se explican por razones culturales. El distinto comportamiento lingüístico y extralingüístico de mujeres y hombres es aprendido en la sociedad y determinado por ella.

- Nuestro lenguaje refleja una cultura sexista, una cultura patriarcal en la que el hombre desempeña el papel principal y la mujer, en muchas ocasiones, el subordinado.

En nuestro estudio nos hemos dado cuenta, haciendo una comparativa del uso de metáforas según el sexo, (Tabla 5), de que las mujeres en general suelen usar más las metáforas conceptuales, seguidas, en este orden, de las ontológicas, las orientacionales y las temporales. En último lugar se encuentra la metáfora del canal, puesto que en todas las entrevistas analizadas el único caso que tenemos registrado de metáfora del canal aparece empleado por una sola mujer. Pero el resultado final es que los hombres utilizan un porcentaje de 47,85% metáforas con respecto a las mujeres, que usan un 52,15 %, como se muestra en la tabla 5, donde se establece la comparativa del uso medio de los distintos tipos de metáforas según el sexo. Por lo tanto, las mujeres los superan, pero con una diferencia de 4,3 %, porque lo que no supone un dato demasiado relevante. Este hecho no significa que las mujeres hablen con más prestigio o más correctamente; sino que en sus discursos emplean algunas metáforas más.

Tabla 5: Comparativa del uso de metáforas según el sexo de los informantes

Sexo	metáforas conceptuales	metáforas del canal	metáforas orientacionales	metáforas ontológicas	metáforas temporales	Suma	Porcentaje
Masculino	47	0	15	19	19	100,00	47,85
Femenino	67	1	11	20	10	109,00	52,15
					Suma total	209	100

SEGÚN LA EDAD

En la gráfica 2 se explica la diferencia del uso de metáforas según la edad. Se observa que los grupos de edad comprendidos entre más de 55 años, así como los comprendidos entre 19 y 34 años, hacen un uso similar de metáforas: 33,97%. Además, como muchas de las metáforas que se emplean están semilexicalizadas, en algunos casos llegan a convertirse casi en proverbios o frases populares, sobre todo aquellas relacionadas con el tiempo y el dinero. Existe una pequeña diferencia con respecto al grupo de edad comprendido entre 34 y 54 años, donde parece que el uso de metáforas es relativamente más bajo, pero se produce una diferencia mínima de 1,91 %, ya que emplean un porcentaje de 32,06% metáforas en lugar de las 33,97% metáforas que emplean los otros dos grupos de edad.

Tabla 6: Porcentaje de las distintas metáforas según la variable Edad

Edad	metáforas conceptuales	metáforas del canal	metáforas orientacionales	metáforas ontológicas	metáforas temporales	Suma	Porcentaje
>19 y <34	30	1	15	13	12	71	33,97
> 34 y > 54	40	0	6	14	7	67	32,06
≥ 55	44	0	5	12	10	71	33,97
					Suma total	209	100

SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS

El nivel de estudios también es un factor importante para el uso de determinadas formas. La tendencia es asociar el grupo de estudios bajos con aquel que usa menos metáforas. En este momento es cuando se produce una situación atípica: en lugar de emplear el estrato de estudios medios menos metáforas que el estrato de estudios altos se produce a la inversa. De hecho, los hablantes de estudios medios emplean 1,94% metáforas más que los hablantes de estudios altos: en concreto emplean 35,41% metáforas mientras que los hablantes de estudios altos usan 33,49%. No es una diferencia muy grande, pero en estudios posteriores supondría una mayor diferencia. Los hablantes de estudios bajos emplean un porcentaje de 31,10 metáforas.

4. CONCLUSIONES

Las metáforas utilizadas en la oralidad se han estudiado sobre todo desde el punto de vista literario y lingüístico, pero no sociolingüístico. Hemos realizado un análisis de las metáforas empleadas en una muestra de población registrada en el corpus, teniendo en cuenta el sexo, grupo de edad y el nivel de estudios, que son factores sociolingüísticos claves en un estudio de este carácter.

Con los datos obtenidos hemos sacado algunas conclusiones. Por ejemplo, sabemos que en los discursos analizados, las metáforas que más se suelen emplear son las conceptuales y las orientacionales, pues todos los hablantes analizados de la muestra del corpus las emplean. Las que menos se usan son las metáforas de canal. De hecho, solo hay una informante mujer que la emplea (GRAN-M11-041). Por otro lado, las metáforas orientacionales tampoco representan un gran uso entre las mujeres estudiadas sobre todo de los estudios medios, ya que si no emplean alguna suele ser de este tipo, como las informantes GRAN-M12-024 o GRAN-M32-036. Otro dato interesante que hay que destacar es que hay una diferencia entre el uso que existe de metáforas temporales entre hombres y mujeres: en concreto los hombres usan más metáforas temporales que las mujeres. Si tenemos en cuenta el factor edad, dependiendo del tipo de metáforas las emplea más uno grupo de edad u otro, como se observa en la Tabla 6. Para concretar, en las metáforas conceptuales los hablantes de 55 años o más, son los que más las emplean y el grupo de edad que menos las emplea es el comprendido entre 19 y 34 años. En las metáforas orientacionales, el grupo de edad que más las emplea es el comprendido entre 19 y 34 años y el que menos el grupo de edad más mayor. En el uso de metáforas ontológicas hay un uso muy igualado en los distintos grupos de edad. Por último, las metáforas temporales son las más usadas por el grupo de edad comprendido entre 19 y 34 años, seguido del grupo comprendido entre 55 años o más y por último, el grupo de edad comprendido entre 34 y 54 años.

Si en un futuro seguimos comparando el uso de estas metáforas en los corpus PRESEEA de diferentes ciudades españolas y de América Latina, podríamos comprobar si el empleo de metáforas resulta prestigioso según el sexo (se da más en mujeres con muy poca diferencia sin embargo con respecto a los hombres), pero no según los otros factores sociolingüísticos estudiados.

Sería necesario realizar estudios posteriores para confirmar las conclusiones obtenidas y profundizar sobre qué tipo de metáforas suelen ser las más empleadas de manera definitiva y lo que ello supondría. Según los datos obtenidos, podrían considerarse como

más populares quizás las metáforas conceptuales y las temporales pero no existe una teoría que lo justifique, por lo que sería necesario obtener más conclusiones para confirmarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cameron, L. "Identifying and describing metaphor in spoken discourse data". In L (ed.). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 105-135.

Chambers, J. K. y Trudgill, P. J. *Dialectology* (Ed.), *La dialectología*. Cambridge: Visor Lingüística, 3, 1980.

Lakoff, G. y Johnson, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1980.

López García, Á. y Morant, R. *Gramática femenina*. Madrid: Cátedra, 1991.

Moya Corral, J A (coord.): *El español hablado en Granada. Corpus para su estudio sociolingüístico*. Nivel de estudios bajo, medio y alto. Granada: EUG, 2007.

Ortony, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1979.

Sperber, D. y Wilson, D. *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, Massachusets: Blackwell, 1986.

Stefanowitch A. "The metaphorical construction of complex domains: The case of speech activity in English". *Metaphor and Symbol*. 2005, Vol. 20, 35-70.

_____. (Ed.), *Trends in linguistics: Corpus-based approaches to metaphor and metonymy* (pp. 36-63). Berlin: Gruyter.

Trudgill, P. J. "Sociolinguistics: an introduction to language and society" (Ed.), *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. 4ª ed. Penguin Books, 1983, 87-90.

Student motivation in Waldorf foreign language classrooms

La motivación de los alumnos en la clase Waldorf de lengua extranjera

Aida Montenegro
Alanus University of Arts and Social Sciences
Aida.Montenegro@student.alanus.edu

Recibido 2 noviembre 2016

Aceptado 17 febrero 2017

Resumen

Este trabajo contribuye a la comprensión del concepto de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera. Teniendo en cuenta las experiencias óptimas de un grupo de maestros Waldorf de lengua extranjera (n = 18), este estudio presenta como conclusión dos relaciones que surgen en un proceso de aprendizaje de idiomas: la relación entre el alumno y su entorno de aprendizaje y la relación entre el alumno y su asignatura escolar. Estas relaciones muestran siete aspectos clave: interrelación/autonomía, contemplación, curiosidad, retroalimentación recibida/ofrecida, complejidad de la lengua, tolerancia hacia la lengua y activación sensorial. Estos aspectos se analizaron teniendo en cuenta un marco teórico centrado en la motivación del estudiante. Este artículo invita a los profesores e investigadores a analizar el enfoque Waldorf para la enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo en las escuelas Waldorf, sino también en escuelas públicas y centros multiculturales que están aplicando este enfoque.

Palabras clave: motivación, experiencia óptima en clase, Enfoque Waldorf, aprendizaje de lenguas extranjeras.

Abstract

This paper contributes to the understanding of the concept of student motivation in foreign language learning. Taking into account Waldorf teachers' optimal classroom experiences (n=18) in foreign language classrooms, this study presents as a conclusion two relationships that emerge in a language learning process: the relationship between the learner and his/her learning environment and the relationship between the learner and

his/her school subject. These relationships display seven key aspects namely relatedness/autonomy, contemplation, curiosity, received/offered feedback, language complexity, tolerance towards language, and sensorial activation. These aspects were analysed taking into account a theoretical framework focused on student motivation. This paper encourages teachers and researchers to investigate the Waldorf Approach for teaching foreign languages, not only in Waldorf schools, but also in mainstream public school and multicultural settings that are applying this approach.

Keywords: student motivation, optimal classroom experience, Waldorf Approach, foreign language learning.

1. INTRODUCTION

The purpose of this paper is to help foster further understanding of student motivation in a foreign language classroom from practice to theory. After analysing narratives on optimal classroom experiences written by 18 Waldorf teachers of German as a foreign language, I aimed to establish a connection between my findings and some theories of motivation. The objective of this study was to understand the characteristics of student motivation by connecting teachers' voices and theories. I hope these findings and reflections provide insight into the need to understand other ways of teaching and promoting student motivation in foreign language classrooms. This paper forms an introduction to the themes of my research interest, which is to investigate ways of promoting motivation and engagement in the classroom from different perspectives and theoretical frameworks (see Montenegro, 2007). In the next section, I summarize five theories of motivation that allowed me to analyse the Waldorf teachers' narratives on optimal classroom experiences.

2. MOTIVATION: DEFINITION AND THEORIES

Student motivation refers to any force that produces energy (strength, intensity, and persistence) and direction (purposes) (Reeve, 2012). Specifically, motivation is "a private, unobservable psychological, neural, and biological process" (e.g., self-efficacy) "that serves as an antecedent cause to the publically observable behaviour that is engagement" (Reeve, 2012:151). Based on a literature review on student motivation and the findings of this study, the following theories allowed the author to analyse the data on optimal classroom experiences: the Self-determination Theory, the Achievement Goal Theory, the Self-regulation Theory, the Social Cognitive Theory, and the Theory of Flow.

As a synthesis, the Self-determination Theory takes into account the degree to which behaviour can be transformed through autonomy and control (Black and Deci, 2000) and comprises competence (related to self-worth), autonomy (related to perceived control over behaviour and success) and relatedness (feelings of security and belonging in a social environment), which increase intrinsic motivation and self-esteem, and decrease the number of school drop-outs (Urda and Schoenfelder, 2006).

The Achievement Goal Theory refers to the definition of success that the individual has developed and the influence of the messages received by the context (Urda and Schoenfelder, 2006). The term “goal” is defined as the structure of knowledge that can be activated by the individual or influenced by the information available in his/her context (Pintrich, 2000). The Self-regulation Theory defines self-regulation as the motivational process and ability to successfully monitor and control actions, emotions and cognitions (Karoly, 1993). According to this theory, the main role of the teacher is to move students from social sources toward self-regulation processes with a clear emphasis on sophisticated self-regulatory capacities (Schunk and Zimmerman, 1997) and school skills such as judgment, performance and reflection (Reeve, 2013).

The Social Cognitive Theory takes into account beliefs about success, skills, commitment, levels of effort, and contextual factors such as verbal persuasion (Urda and Schoenfelder, 2006). This theory provides “not only knowledge for predicting behavior but also a theory of learning and change” (Bandura, 2012:13). The last theory included in this summary is the Theory of Flow. This theory defines flow as “a satisfied state of consciousness associated with intense concentration, effortless control and deep enjoyment” (Paris and Paris, 2001:94). In order to experience this state, learners’ challenges and skills must be aligned (sufficiently high), feedback must be immediate and clear enough, and a sense of control is supported thanks to a goal-directed activity (Csikszentmihalyi and Rathunde, 1993). According to Paris and Paris (2001), flow experiences may have a long-term motivational contribution because the participation of the “desired self” demonstrates both competence and membership, “strengthening both the I-self as agent and the Me-self as identity, which provides positive feedback to continue” (p. 97) in an activity.

In short, these theories of motivation can be summarized and understood through key words such as control, interest, strategies, efficacy, and challenges. These words can be illustrated through statements. Thus, the Self-determination Theory (SDT) may include the sentence “I take control of my learning process”, the Achievement Goal Theory (AGT) may include “*I’m interested in learning for learning*” (mastery goal), the Self-regulation

Theory (SRT) may affirm *"I know what and how to do it"* (self-regulation strategies), the Social Cognitive Theory (SCT) includes sentences such as *"I can do it"* (self-efficacy), and the Theory of Flow promotes the growth principle of *"I challenge myself"*. Definitions and details of each theory will be connected in the section of data analysis.

In order to introduce Waldorf Approach and to establish a context for the reader, I present a glimpse of this educational approach. I have been interested in Waldorf pedagogy for more than ten years with the aim of supporting my professional development as well as my own understanding of student motivation. Based on my experience and interest, I decided to explore the Waldorf approach by interpreting a cluster of Waldorf teachers' experiences in which their students were highly engaged in the classroom. Thus, the following sections are organized in three parts: A glimpse of Waldorf approach, understanding this approach through the Waldorf teachers' experiences, conclusions and further research.

3. A GLIMPSE AT WALDORF APPROACH

In September 1919, the first Waldorf School (Freie Waldorfschule, Stuttgart, Germany) was founded by Emil Molt under the organization and guidance of Rudolf Steiner (Grosse, 1968), "an Austrian philosopher, scientist, and educator who lived at the turn of the last century (1861-1924)" (Easton, 1997:88). Based on Goethe's scientific work, Steiner came to "his holistic and spiritual insights and understanding of human nature" (Binimelis, 2014:32). Waldorf education has become a leading international educational reform movement (Lutzker, 2007) and evolved into "multiple applications in kindergartens, schools, teacher training seminars and other institutions around the world" (Rawson, 2010:27). Waldorf schools belong to the private educational sector and their school leaving certificates "are equivalent to those provided by public schools" (Köller, 2005:266).

Easton (1997) identifies the following six characteristics of Waldorf education: (a) a theory of child development, (b) a theory of teacher self-development, (c) a core curriculum that integrates artistic and academic work, (d) a method of teaching as an art that pays careful attention to synchronizing teaching methods with the rhythm of a child's unfolding capacities, (e) integration of teaching and administration, and (f) building the school and the greater Waldorf community as networks of support for students, teachers, and parents (p. 88). Among Waldorf's notable aspects are the alignment of the curriculum

with the stages of *child development* and *cognitive awakening* (Mitchell, 2006) and its objective to “enable each individual to *develop his or her potential*” (Rawson, 2011:7).

From a Waldorf perspective, learning refers to “the active exploration of reality” (Schieren, 2012:70). Thus, “[o]ne of the maxims of Waldorf is to relate as much subject matter as practicable, within the context of the lesson, to the human being” (Masters, 2009:90). In Waldorf Kindergarten, teachers promote the development of “pre-literacy, pre-numeracy and pre-science learning that will ensure that when the appropriate time comes to engage in more formalised learning” (O’Connor and Angus, 2012:3). Later, during schooling years, each school subject is taught in an imaginative and practical way as possible (Schieren, 2012).

A Waldorf teacher “is always a narrator” (Steinmann, 2012:16). Thus, storytelling is one of the major artistic activities and learning tools in Waldorf education (Easton, 1997). Specifically, in the teaching of a foreign language, Rudolf Steiner was a “very early proponent of methods in some ways similar to the “direct”, the “audio-lingual” and the “natural” approaches developed in later decades by language educators” (Navacués, 1993:28). Steiner placed great emphasis on the lyrical side of language (Matikainen, 2014). Foreign language teachers should, according to Steiner, take sentences from real life, as well as focus on good pronunciation through more lyrical language exercises that include themselves the nature of linguistic aspects (Matikainen, 2014). These teachers also take into account that “understanding does not grow from literal translation but from rephrasing what has been read” (Steiner, 2000 in Wiechert 2013:24). In addition to narration, the poetic and dramatic dimensions are emphasized at all levels of language learning in Waldorf schools (Templeton, 2010). Thus, learning a foreign language orally “strengthens the pupil’s ability to listen to another person, to follow and grasp the other person’s spoken and unspoken intensions, since it enhances sensitivity to language at all levels and not merely the semantic level” (Rawson, 2001:132).

In these schools, children are generally introduced to two foreign languages from Class 1 by allowing them “to enter emotionally into the stream of listening to and experiencing the language” (Röh, 2013:10). In the first three years, teachers speak directly to the pupils, frame and support the spoken word with facial expressions and well-rounded gestures (Kiersch, 2006). This method gives special importance to sounds without intellectual explanations or translations in order to promote the joy of speaking, which is cultivated through spoken language (Peterson, 2013).

A transformation of this approach occurs at the age of 9 or 10 years old because pupils “begin to experience the language more consciously” (Röh, 2013). In Steiner’s words, “[t]he change in the children’s self-awareness grows stronger at the age of nine” and “they understand much better” what the teacher says about the difference between the human being and the world” (2000:101). Thus, children in Class 4 begin to consciously explore grammatical structures through verses they know well, gradually reaching a new level of self-awareness (Röh, 2013). They also begin to “make their own grammar notebooks from the material presented by the teacher” (Navacués, 1993:29). Only after the class teacher has explored the main sentence types, the language teacher starts teaching the ‘present form’ of the foreign language (Von Winterfeldt, 2010). For this process, it is crucial to relate previous knowledge to new concepts as well as establish active cooperation between the class teacher and the language teacher. Waldorf teachers meet regularly once a week for pedagogical conferences (Masters, 2009).

Children in Waldorf schools encounter foreign languages through relationships (e.g., words and objects), rhythm and movement. Jaffke (2005) argues that familiarizing children with new sounds, intonation, rhythms and ways of expression enriches their language awareness, which contributes to the development of the mother tongue. The teacher supports children in the development of conversational skills through singing and poetic language and familiarizes them with paralinguistic elements such as intonation (Jaffke, 2005). As Peterson (2013) states, Waldorf foreign language teachers practice speaking by giving space for sounds and “creating a language aura that envelops the children without intellectual explanations, without translating” (p. 28). From this perspective, teachers give children the opportunity to enjoy language through movements, ideas, stories, dramatization, and dialogues, among others. In other words, language, literacy and movement must be seen as one context and cannot be dissociated from each other (Zimmer, 2010). In order to speak a foreign language children need to feel joyfulness, because “this joy is a necessary precondition for speaking” (Petersen, 2013:29). In order to meet older pupils’ needs, reading is taught with a particular approach. Reading texts are chosen with the aim of having students read them and then re-tell what they have read in their own words, incorporating comments and discussion (Kiersch, 2006). Steiner (1919 in Kiersch, 2006) gives special attention to the following recommendations in terms of methodology: formulating pupils’ own thoughts in the foreign language, conducting conversations in the mother tongue and then recalling them in the foreign language, guiding pupils into conversations to which the teacher does not contribute,

using what was learnt in other moments (discussions), keeping the teaching of grammar separate from reading, preserving the rules of grammar, promoting movements and active participation in language use.

The Waldorf approach may offer pedagogical tools to increase and maintain student motivation. This article presents an analysis of optimal classroom experiences which were reported by a group of 18 Waldorf foreign language teachers. In order to understand these experiences, I have connected them with a theoretical framework on student motivation. The next section starts with an overview of the group of participants and the procedure of gathering their narratives of optimal classroom experiences.

4. UNDERSTANDING STUDENT MOTIVATION FROM TEACHERS' EXPERIENCES

During a week-long international workshop for teachers of German as a foreign language, a group of 18 volunteers from different countries (including New Zealand, Brazil, and Finland) completed and submitted a demographic information sheet and a narrative task on optimal classroom experiences. In all, six of the participating teachers were new to the profession (reported 5 years or less experience), 11 had between 8 and 46 years of experience, and one participant did not report this information. There were 4 male and 14 female participants, and their ages ranged from 27 to 63. All reported teaching experience in primary school. The participating teachers had a week (during their participation in the workshop in Berlin, 2014) to answer their demographic information and write down their narratives.

A previous study on optimal classroom experiences provided insights for the design of the instrument used in this study. Tardy and Snyder (2004) identified the peak experiences of 10 teachers of English as a foreign language. By analysing open-ended interviews, they found that these experiences occurred at times of high interest and involvement in their work. When this interest and involvement was not present, they did not experience flow. Their study provided insights for the design of the instrument used in this exploratory study. As in their research project, this analysis was limited to one data source collected at a single point in time. The narrative task was designed in order to permit the teachers to describe an optimal classroom moment in which both teachers and their learners were highly engaged in an activity. The instruction of the narrative included the general characteristics of the state of being in flow and an example of an optimal experience taken from Tardy and Snyder (2004).

For the analysis and reflection of the narratives, each one was read, reread and organized in an electronic database. A cluster of 53 initial codes emerged from these narratives. After identifying the initial codes, they were regrouped into 24 emerging codes, which were combined into themes and discussed within a theoretical framework on student motivation.

After grouping the codes emerging from the narratives, I identified the following categories: (1) *The learner and his/her environment for learning*, and (2) *The learner and his/her relationship with the foreign language*. Table 1 draws the set of categories and subcategories related to student motivation and presents them without particular hierarchy.

Table 1: Categories and subcategories related to student motivation

Categories	Subcategories
The learner and his/her learning environment	Relatedness/Autonomy
	Contemplation
	Curiosity
	Received/offered feedback
The learner and his/her relationship with the foreign language	Language complexity
	Tolerance towards language
	Sensorial activation

In the following section each category will be explained by including excerpts of the narratives in relationship to the five theories of motivation mentioned in the second section of this paper.

4.1 The learner and his/her learning environment

The first category named *the learner and his/her learning environment* illustrates the relation between the individual and the social dimensions for learning. Four subcategories were identified: Relatedness/Autonomy, Contemplation, Curiosity and Received/Offered Feedback.

Relatedness/Autonomy confirms the importance of feeling both a part of the group and autonomous when learning. The following excerpts illustrate the connection to the two psychological needs presented in the self-determination theory –namely relatedness and autonomy. The sentences in cursive are directly connected aspects of both psychological needs:

- (a) "My favorite moments as a teacher are the moments *when the learners are involved in an activity that doesn't need the teacher's interference*. It is more interesting for them to see someone else in front of the class..." (Waldorf Teacher #5)
- (b) "... but there were also many good German lessons, *where students experienced freedom*." (Waldorf Teacher #6)
- (c) "... a moment in which I as a teacher can completely pull myself back and *the students take their own initiative and with great joy they can say what they have learned*. The activity develops in a dynamic way and learning happens with joy for both, the teachers and the pupils." (Waldorf Teacher #9)

In the previous excerpts, the teachers' description highlighted the importance of experiencing freedom for learning. This freedom may represent the combination of the self as an individual and the self as a member of the group. This combination of relatedness and autonomy are needed to learn and interact. According to Furrer and Skinner (2003), feelings of belonging or relatedness (1) play an integral role in children's motivational development, (2) may have an energetic function to participate in academic activities, and (3) have been linked to academic outcomes such as engagement, interest in school and self-efficacy. Being involved in activities where learners interact with other individuals who they like and by whom perceive a reciprocal feeling and respect seems to be more fun for them (Furrer and Skinner, 2003). Thus, when learners feel supported emotionally by their teacher, "they are likely to engage more fully in their academic work" (Furrer and Skinner, 2003: 84) and tend to experience self-efficacy in their academic skills (Patrick et al., 2007).

According to the Self-determination Theory (SDT), changes in students' psychological needs (e.g., relatedness) occur depending on the teacher's motivating style (Reeve, 2012). Thus, controlled behaviours are activated through implicit or explicit demands such as rewards, grades, punishments, and performance comparison, and they possess the characteristic of becoming autonomous through a process of identification of the individual's sense of self with a regulation (Black and Deci, 2000). Thus, SDT states that "intentional behaviors can be motivated by either autonomous or controlled forms of regulation" (Tsai et al., 2008). SDT takes into account the degree to which behaviour can be

transformed through autonomy and control (Black and Deci, 2000), and comprises competence (related to self-worth), autonomy (related to perceived control over the behaviour and success) and relatedness (feelings of security and belonging in a social environment).

Reeve (2012) claims there is a need to consider the learners' inner motivational resources because these resources permit them to be and feel capable of engaging themselves. To do so, the author emphasises the student-teacher dialectical framework within SDT. This reciprocal relation between students and teachers facilitates students' self-expression of their interests, opinions, suggestions, and other acts of communication that may add more sources of motivation, as well as outcomes such as engagement. Based on their theoretical review on student motivation, Urdan and Schoenfelder (2006) recommend generating (1) a sense of ownership for learning, (2) an atmosphere of attention, care and affiliation, and (3) a balance between relevance and challenging activities. Their review of research also suggests training teachers on how to create mastery goal structures, autonomy supportive learning environments, and opportunities of success for learners.

The second subcategory *Contemplation* refers to the moments in which the learner can be highly concentrated and motivated to spend time on a task. This subcategory is connected to the theory of flow, not only with an emphasis on being in flow as an individual, but also on being in flow as a member of the group. In order to experience flow, learners' challenges and skills must be aligned (sufficiently high), feedback must be immediate and clear enough, and a sense of control is supported thanks to a goal-directed activity (Csikszentmihalyi and Rathunde, 1993).

Contemplation may also be associated with the achievement goal theory in the sense that the learner may feel an interest in learning instead of competing. This mastery goal in learning may contribute to developing learners' inner interest in learning. The AGT explains the difference between mastery and performance goals. Mastery goals refer to "the desire to learn, that is, to acquire new knowledge and skills", and performance goals refer to "the desire to attain competence in comparison with others" (Dompnier et al., 2015:722). An example of contemplation is:

- (1) "It is also nice for children to *observe the feeling* of gratitude towards the world on St. Nicholas Day, Christmas or *when I tell the story* of creation."
(Waldorf Teacher #3)

In the excerpt above, the topics included in the lesson and how they are explained (e.g., through story telling) may help to provide an atmosphere of contemplation and enjoyment. These spaces may also help to experience the state of flow in the classroom. Flow may be understood as “a satisfied state of consciousness associated with intense concentration, effortless control and deep enjoyment” (Paris and Paris, 2001:94). Engagement, from the theory of flow, can be defined as the combination of heightened concentration (in productive skill-building activities), enjoyment, and interest (Shernoff et al., 2003; Shernoff, 2012). From this perspective, engagement seems to require little explicit instructional support because the nature of the activity itself maintains learners’ interest, concentration and effort. An aspect that may be related to this state of concentration is silence. In this respect, I would like to cite the pedagogical question formulated by Lutzker (2014), “How can we as educators create situations in which the presence and implications of silence can be experienced? (p. 22). As he highlights, the significance of silence is often unrecognized in the field of education.

The third subcategory is *Curiosity*. According to Litman and Jimerson (2004), curiosity is defined as “a desire for new information aroused by novel, complex, or ambiguous stimuli” (p. 147) and presents two compatible perspectives hypothesized as an unpleasant feeling of uncertainty or as a highly pleasurable feeling of interest, this last one being emphasised more in theory and research. Based on their literature review on curiosity, these authors clarify these types of curiosity as a feeling-of-interest (CFI) and as a feeling-of-deprivation (CFD). CFI involves “very positive feelings of interest and joy brought on by the anticipation of learning new information”, whereas CFD involves “some degree of negative affectivity (e.g., tension, frustration, dissatisfaction) related to uncertainty” (Litman, 2005:799).

From my point of view, a feeling-of-interest (CFI) shares much in common with the concept of mastery goals and a feeling-of-deprivation (CFD) with performance goals, both concepts included in the Achievement Goal Theory. An orientation to mastery goals involves a focus on gaining understanding or skills (Ames, 1992). In the same vein, CFI is “stimulated when individuals do not feel as though they are suffering from a lack of knowledge, but rather feel that it would be enjoyable to discover something new” (Litman, 2005:799). Thus, both curiosity and enjoyment were found in the narratives as key aspects for participating. The following excerpts illustrate the connection between curiosity and enjoyment:

- (a) "...This sometimes happens in the first class at the beginning of class, when the rhythm of the class is right ("breathing-breathing"). *The kids are happy and curious and are involved in the teaching of the activity...*" (Waldorf Teacher #8)
- (b) "... I am very happy when *I hear the German songs in the corridor. I know that they are waiting for the class. They are very curious...*" (Waldorf Teacher #14)

Being curious plays an important role in learning. Curiosity is "an aspect of intrinsic motivation that has great potential to enhance student learning (Graham and Helen, 2011:24). However, as Litman (2005) states, "there are countless occasions when individuals realise that they lack information" (p. 808) and "*I don't know, I don't care*" reaction appears, probably because their curiosity was not appreciably stimulated. Teachers should identify their students' interest in learning something new (CFI) and stimulate constantly this feeling, for example, through amusing anecdotes, puzzles, entertaining stories with different ends, among other activities.

Curiosity is related to the concept of contemplation in the sense that both are linked to mastery goals for learning and can be promoted by teachers when they offer spaces to observe more, practise what they know and enhance their skills. This subcategory is also connected to the theory of Flow. Researchers on this theory suggest including the modelling of teacher's enthusiasm, confirmation of students' abilities, combination of support and challenge, and expectations for mastery (see examples of concrete strategies by Shernoff, 2012) and the creation of learning activities that support students' autonomy and provide an appropriate level of challenge for students' skills to increase engagement (Shernoff et al., 2003).

The fourth subcategory *Received/offered feedback* is associated to the self-regulation theory in the sense that learners can be involved in a process of receiving and offering feedback by applying cognitive strategies that require clear orientation and result. The following excerpt illustrates this subcategory:

"...It was peer work in the school yard: a seventh grader explained their portfolios about what he had learned in 7th grade in English class to an eighth grader. *The eighth graders gave feedback. The seventh grade students experienced joy by the recognition by an older student.*" (Waldorf Teacher #10)

An interpretation of this sample could be connected to the process of listening to and speaking with peers as a way to promote social skills and self-regulation. According to Patrick et al. (2007), when learners are motivated to explain what they know or have understood, as well as to listen to others, they are encouraged to use self-regulation strategies.

In order to make possible the application of strategies related to feedback processes as well as to experience enjoyment, it is necessary to generate the appropriate classroom atmosphere. Thus, mutual respect in the classroom refers to the expectations that all contributions and feelings are valued by teachers and learners (Patrick et al., 2007). This type of atmosphere is connected to the social cognitive theory in the sense that what the class member thinks of him/herself is also shaped by what others think of him/herself. Thus, self-efficacy beliefs “contribute to level of motivation, emotional well-being, and performance accomplishments” (Bandura, 2006:171).

Bandura (2006) states that self-efficacy beliefs affect people’s goals, aspirations and emotions, as well as vulnerability to stress and depression. These beliefs also influence how people perceive both challenges and skills (Salanova et al., 2014), and this perception seems to be a prerequisite to experience flow (Nakamura and Csikszentmihalyi, 2002), in addition to situational and personal conditions that also influence and contribute to this state (Salanova et al., 2014). These judgments may be transformed by mastery experiences, social modelling, and social persuasion; and may determine emotional states, for example, if a person thinks pessimistically or optimistically (Bandura, 2012).

According to Ryan and Patrick (2001), environments where respect is promoted are associated with cognitive engagement and self-regulated learning strategies. In the self-regulation theory, the main role of the teacher is to move students from social sources toward self-regulation processes with a clear emphasis on sophisticated self-regulatory capacities (Schunk and Zimmerman, 1997), and school skills such as judgment, performance and reflection (Reeve, 2013). In the same vein, environments where mastery goals are promoted permit learners to be focused on investing effort, experience feelings of satisfaction, use more sophisticated learning strategies, as well as to perceive their class members as sources of help, information, and support (Reeve and Lee, 2014).

4.2 The learner and his/her relationship with the foreign language

This second category named *the learner and his/her relationship with the foreign language* refers to relationships of interest that the learner establishes with this school subject.

Three subcategories were identified and named as *Language complexity*, *Tolerance towards language*, and *Sensorial activation*.

The first subcategory *Language Complexity* refers to the challenge that learners face when learning a foreign language, and the possibility of developing autonomy and understanding during the process. The following excerpts illustrate the value of permitting learners to take control of the activities and understand complex topics by themselves.

- (a) "... *The students sat together in groups and decided which grammar part they want to revise. The aim is to create a poster, game, or something similar, to explain to the first class the grammar again, and secondly, this gives the opportunity of applying it using a fun game...*" (Waldorf Teacher #12)
- (b) "*I teach 100% in German and the most beautiful moments are those when students can understand something very complicated.*" (Waldorf Teacher #13)

These two examples are connected to the self-regulation theory. Presenting topics or understanding complex classroom activities requires the use of monitoring strategies and autonomous behaviour. According to Zimmerman (2000), monitoring requires self-questioning and self-testing strategies, which contribute to learning and achievement. Understanding a complex topic may also contribute to self-efficacy beliefs and the acceptance of new challenges.

According to the Self-regulation Theory, self-regulation strategies are understood as those that combine knowledge about specific actions to pursue goals, and aim to develop autonomy and control (Paris and Paris, 2001). Human beings need "external stimulation, external feedback to keep attention directed" (Csikszentmihalyi, 1990:169). We need to learn strategies from appropriate sources. For this reason, learners need to know what strategies help them to achieve understanding and success, as well as the reasons by which it is important to perform and monitor these actions (Paris and Paris, 2001).

The second subcategory *Tolerance towards Language* refers to the importance of developing tolerance between the mother tongue and the foreign language. It does not refer to the quantity of language exposure, but to the acceptance of languages when they are invited to participate with a purpose. The following excerpt represents the possibility to use the mother tongue in a foreign language classroom environment:

“The best example of learning that I got was in the regional studies, and it took place *in the mother tongue* of the students. I had a Jewish child in the class and a rich boy whose father was a staunch communist. We talked about the divided Germany and the Cold War as well as the establishment of Israel”. (Waldorf Teacher #6)

Tolerance towards language may be associated to the self-regulation theory in the sense that strategies such as code switching are required. An interpretation of this subcategory is to consider the value of accepting the other linguistic code without rejecting the mother tongue. The following excerpt is another example of tolerance towards language (as a school subject):

“On that particular day, then, every child had a bath in the sense that it was "on board" – that is it had to ride a valid ticket, no matter what wagon. Calm and silence reigned in the classroom that it was a dream. There was even time and from time to time to sit down to a student and to commit the child concerned for a few moments differently. It was the first time that I could joke with a student a little by saying German is not important, eurythmy is more important. The student was glad that I made my own specialist unimportant. The greatest joy was the fact that there was no any competitive feeling in the atmosphere”. (Waldorf Teacher #11)

In the excerpt above, the teacher gives more importance to eurythmy than the use of linguistic codes. This situation highlights flexibility and tolerance towards language, which may be represented in words or gestures. According to Sobo (2012), all Waldorf schools offer lessons in eurythmy. She defines eurythmy as a movement-based art that can be compared to interpretive or modern dance. In her words, “it consists of gesture vocabulary or set of recommended forms or bodily positions that, when taken up or enacted by a person’s physical body, give expression to inner experiences” (p. 18). This art is connected to the next subcategory labelled Sensorial Activation.

The third subcategory *Sensorial Activation* includes the actions and reactions intended to produce the activation of senses, mainly through games and music. Other classroom activities include singing, role-playing, reciting, mimic, painting, and moving around the classroom. The following excerpt is an example:

(a) “Moments in which they *sing* after some time of practicing and guess the professions independently and perform the movements in question and thereby develop real enjoyment of the activity. They showed enthusiastic *movements* and were connected. They sang with each other without any instructions from the teacher. Students, who are on a very low level of German, remember the pronunciation of each stanza thanks to the *gestures* and the *music*.” (Waldorf Teacher #9)

As Jensen (2005) affirms, educators should purposefully incorporate movement activities into learning. Activating the senses for learning a language requires creativity and strategies in order to combine meaning, body language, and enjoyment.

5. CONCLUSIONS AND FURTHER RESEARCH

This paper presents two conclusions. The former refers to the characteristics of student motivation taking into account two relationships: Learner and Context, and Learner and Classroom Subject. Thus, the group of teachers highlighted the learner and his/her environment for learning as well as the relationship between the learner and the foreign language. This conclusion is related to interest theory. According to Tsai and her colleagues (2008), interest theory states that people who have an individual interest in a specific content will “enjoy and value opportunities to reengage with relevant contents” (p. 469). They affirm that although lessons may not always fulfil the learners’ expectations and needs over time, learners with “higher individual interest in a subject are more likely to have positive learning experiences in the respective lessons” (p. 469). This means that the relation between learners and the subject - in this case, a foreign language - may contribute significantly to increasing levels of student motivation. Studies in language learning contexts should take into account the interest in the language as well as the relations that emerge between the learner and the school subject.

The second conclusion refers to the subcategories on how teachers aim to promote motivation. The subcategory *Sensorial Activation* was the most mentioned topic in my informal talks with the group of Waldorf teachers. However, this subcategory was not the most mentioned one in the narrative tasks as was expected. This finding supports the idea of using narratives because the process of reflecting and then writing helps describe specific experiences. By using narratives, it was possible to identify other topics that were not identified in the informal talks. Interestingly, this study concludes that Contemplation and Sensorial activation are relevant concepts for those who consider that both movement

and pause for learning are necessary for student motivation. It means that activation of senses as well as pauses for contemplation may play an important role.

Regarding the concept of motivation, I argue that it is not easy to be defined and analysed, as in the cases of Contemplation and Curiosity. For this reason, it is suggested to explore the observable behaviour of learners under the concept of engagement. Reeve (2012) states that engagement is an indicator of the teachers' effort to motivate their learners, which can be perceptible by monitoring levels of learners' effort, enjoyment, strategic thinking, and contributions. Taking into account that student engagement is a key aspect for learning and better teaching practices, some studies have aimed to apply measures on teachers' beliefs for engaging their learners. One of these measures is the *Teacher Sense of Efficacy Scale* by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001). The authors distinguish three facets of effective teaching practices: (1) Efficacy for student engagement, (2) efficacy for instructional strategies, and (3) efficacy for classroom management. In regard to the scale for student engagement, its items are not specifically related to a foreign language context. For this reason, the findings presented in this paper may contribute to the design of a scale of teacher self-efficacy for student engagement in a foreign language classroom, which can be used as a reflection tool or as a mechanism to identify, monitor and promote student motivation.

By interpreting Waldorf teachers' experiences and theories of motivation it is hoped that a contribution was made between the Waldorf approach on the one hand and a theoretical framework on the other. Waldorf approach offers a variety of pedagogical tools to be explored in different contexts in order to determine their viability and effectiveness. Specifically, as highlighted by Jelinek and Sun (2003), "a relatively new twist to the Waldorf expansion is the introduction of its methods into mainstream public school settings" (p. 1). As they conclude, "[t]his heightens its visibility and raises many questions about its viability" (p. 1). In multicultural contexts, Waldorf approach has also been applied. Research can also explore this approach as a therapy for improving language performance. For example, Brater, Hemmer-Schanze and Schmelzer (2007) describe how in an intercultural Waldorf school (see the Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim-Neckarstadt) this method can be considered as a therapy for learners with language difficulties. Thus, the Waldorf approach may offer pedagogical and therapeutic tools in order to improve language learning and performance. Further research should also be in this direction.

6. ACKNOWLEDGMENTS

All my gratitude to the group of Waldorf teachers who shared their experiences with me. I am also deeply thankful to my professors and friends at the Alanus University of Arts and Social Sciences (Alfter, Germany) for giving me the opportunity to learn more about Waldorf Education.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Bandura, A. "Toward a psychology of human agency." *Perspectives on Psychological Science*, 2006, Vol. 1, N. 2, 164–80.

_____. "On the functional properties of perceived self-efficacy revisited." *Journal of Management*, 2012, Vol. 38, N. 1, 9–44.

Binimelis, A. J. "Tracking the history of Waldorf education in Iceland." Master's dissertation, Reykjavik: Háskólaprent, 2014.

Black, A. E. and **Deci, E. L.** "The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective." *Science Education*, 2000, Vol. 84, N. 6, 740–56.

Brater, M., Hemmer-Schanze, C., and Schmelzer, A. *Schule ist bunt: Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. 1. Aufl., Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2007.

Csikszentmihalyi, M. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row, 1990.

Csikszentmihalyi, M. and **Rathunde, K.** "The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation." In *Developmental perspectives on motivation*, Janis E. Jacobs (Ed.), Lincoln: University of Nebraska Press, 1993, 57–97.

Dompnier, B., Darnon, C., Meier, E., Brandner, C., Smeding, A., and Butera, F. "Improving low achievers' academic performance at university by changing the social value of mastery goals." *American Educational Research Journal*, 2015, Vol. 52, N. 4, 720–49.

Easton, F. "Educating the whole child." *Theory into Practice*, 1997, Vol. 36, N. 2, P. 87–94.

Graham, P. and **Johnson, H.** "Stimulating curiosity to enhance learning." *Education Science and Psychology*, 2011, Vol. 2, N. 19, 24–31.

Grosse, R. "Emil Molt and the Waldorf school at Stuttgart." Dornach: *Anthroposophic News Sheet*, 1968, Vol. 36, N. 45.

- Jaffke, C.** "Foreign languages in Steiner Waldorf education". Laying the foundation: The first three years of English." Japan: Hiroshima University, 2005.
- Jelinek, D. and Sun, L.** "Does Waldorf offer a viable form of science education?" Research Monograph, Sacramento, 2003.
- Jensen, E.** *Teaching with the brain in mind*. 2nd ed., Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- Karoly, P.** "Mechanisms of self-regulation: A systems view." *Annual Review of Psychology*, 1993, 44, 23–52.
- Kiersch, J.** *Language teaching in Steiner Waldorf schools: Rudolf Steiner's concept of an integrated Approach to Language Teaching*. Crawley Down: Imprint, 1997.
- Köller, O.** "Formative assessment in classrooms: A review of the empirical German literature." In *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005, 265-279.
- Litman, J.** "Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and linking new information." *Cognition and Emotion*, 2005, Vol. 19, N. 6, 793–814.
- Litman, J. A. and Jimerson, T. L.** "The measurement of curiosity as a feeling of deprivation." *Journal of Personality Assessment*, 2004, Vol. 82, N. 2, 147–157.
- Lutzker, P.** *The art of foreign language teaching: Improvisation and drama in teacher development and language learning*. Tübingen: Francke Verlag, 2007.
- _____. "Attunement and teaching." *Research on Steiner Education*, 2014, Vol. 5, 65–72.
- Masters, B.** "Distinctive features of Waldorf education and their relevance for or bearing on assessment." *El Guiniguada*, 2009, N. 18, 81–100.
- Matikainen, T.** "Auf den Spuren des Sprachgeistes. Grundlagen und Ideen der waldorfpädagogischen Fremdsprachendidaktik und ihre Verwirklichung in der Schulpraxis (im DaF-Unterricht) an finnischen Waldorfschulen." Master's dissertation, University of Turku, 2014.
- Mitchell, D.** *Windows into Waldorf: An introduction to Waldorf education*. Minneapolis: AWSNA Publications, 2006.
- Montenegro, A.** "Exploring children's peer relationships through verbal and non-verbal communication: A qualitative action research focused on Waldorf Pedagogy." *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 2007, Vol. 14, N. 1, 59–79.

- Nakamura, J.** and **Csikszentmihalyi, M.** "The concept of flow." In *Handbook of positive psychology*, C. R. Snyder and Shane J. Lopez (Eds.), Oxford: Oxford University Press, 2002, 89–105.
- Navascués, M.** "Foreign languages in American Waldorf Schools." *Renewal: A Journal for Waldorf Education*, 1993, 27–30.
- O'Connor, D.** and **Angus, J.** "Give them time - An analysis of school readiness in Ireland's early education system: A Steiner Waldorf Perspective." *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 2012, Vol. 42, N. 5, 1–10.
- Paris, S.G.** and **Paris, A. H.** "Classroom applications of research on self-regulated learning." *Educational Psychologist*, 2001, Vol. 36, N. 2, 89–101.
- Patrick, H., Ryan, A. M.,** and **Kaplan, A.** "Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement." *Journal of Educational Psychology*, 2007, Vol. 99, N. 1, 83–98.
- Petersen, N.** "Mother tongue, foreign language, world language: Our relationship to language in an evolving world." *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 2013, Vol. 49, 17–29.
- Pintrich, P. R.** "An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research." *Contemporary Educational Psychology*, 2000, Vol. 25, N. 1, 92–104.
- Rawson, M.** "Foreign languages." In *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*, Martyn Rawson and Tobias Richter (Eds.), Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2000, 132–134.
- _____. "Democratic leadership in Waldorf schools." *Research on Steiner Education*, 2011, Vol. 2, N. 2, 1–15.
- _____. "Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective." *Research on Steiner Education*, 2010, Vol. 1, N. 2, 26–42.
- Reeve, J.** "A self-determination theory perspective on student engagement." In *Handbook of research on student engagement*, S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Eds.), Boston, MA: Springer US, 2012, 149–72.
- _____. "How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement." *Journal of Educational Psychology*, 2013, Vol. 105, N. 3, P. 579–95. doi:10.1037/a0032690.

- Reeve, J.** and **Lee, W.** "Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation." *Journal of Educational Psychology*, 2014, Vol. 106, N. 2, 527–40.
- Röh, C.-P.** "Entering deeply into the foreign language and understanding it from within. What does it mean?" (*Margot Saar, Trans.*) Original in Rundbrief. *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 2013, Vol. 47, 9–12.
- Ryan, A. M.** and **Patrick, H.** "The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school." *American Educational Research Journal*, 2001, Vol. 38, N. 2, 2001, 437–460.
- Salanova, M., Rodriguez-Sanchez, A., Schaufeli, W. B., and Cifre, E.** "Flowing together: a longitudinal study of collective efficacy and collective flow among workgroups." *The Journal of Psychology*, 2014, Vol. 148, N. 4, 435–455.
- Schieren, J.** "The concept of learning in Waldorf education." *Research on Steiner Education*, 2012, Vol. 3, N. 1, 63–74.
- Schunk, D. H.** and **Zimmerman, B. J.** "Social origins of self-regulatory competence." *Educational Psychologist*, 1997, N. 32, 195–208.
- Sherhoff, D. J.** "Engagement and positive youth development: Creating optimal learning environments." In *The APA Educational Psychology Handbook*, K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Eds.), Washington, D.C.: American Psychological Association, 2012, 195–220.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., and Sherhoff, E. S.** "Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory." *School Psychology Quarterly*, 2003, Vol. 18, 158–76.
- Sobo, E. J.** "This is not head-to-head education": Whole child development in a Waldorf school." Proceedings of Learning in and out of School: Education across the Globe. 22 May 2012, Indiana: Kellogg Institute for International Studies.
- Steiner, R.** *Practical advice to teachers.* (*Johanna Collis, Trans.*). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press, (Original work published 1919), 2000.
- Steinmann, L.** "Foreign language teaching and the art of educating (Trans. Ingrid Schutz)." *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 2012, Vol. 46, 10–16.
- Tardy, C. M.** and **Snyder, B.** "That's why I do it: Flow and EFL teachers' practices." *ELT Journal*, 2004, Vol. 58, N. 2, 118–128.
- Tchannen-Moran, M.** and **Woolfolk-Hoy, A.** "Capturing an elusive construct." *Teaching and Teacher Education*, 2001, Vol. 17, 783–805.

Templeton, A. *Teaching English to teens and preteens: A guide for language teachers with techniques and materials for grades 4-9 (2nd ed.)*. Kálvária: Hevesim, 2010.

Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., and Ryan, R. M. "What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects." *Journal of Educational Psychology*, 2008, Vol. 100, N. 2, 460–72.

Urda, T. and Schoenfelder, E. "Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs." *Journal of School Psychology*, 2006, Vol. 44, N. 5, 331–49.

Von Winterfeldt, D. "Why grammar?" *Teaching English to teens and preteens: A guide for language teachers with techniques and materials for grades 4-9 (2nd ed.)*, Alec Templeton (Ed.), Kálvária: Hevesim, 2010, 138–144.

Wiechert, C. "Foreign language teaching and the art of educating." *Journal for Waldorf Education*, 2013, Vol. 15, N. 1, 22–25.

Zimmer, R. *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder, 2010.

Zimmerman, B. J. "Self-efficacy: An essential motive to Learn." *Contemporary Educational Psychology*, 2000, Vol. 25, N. 1, 82–91.

Teaching English to students with special needs: a case of study in a high school of Avila (Spain)

Enseñar Inglés a alumnos con necesidades específicas: proyecto realizado en un centro de Secundaria en Ávila (España)

Tamara Robledo Carranza
Colegio Santísimo Rosario Mosén Rubí, Ávila
tamirobledo@hotmail.com
Luisa María González Rodríguez
Universidad de Salamanca

Recibido 27 octubre 2016
Aceptado 15 marzo 2017

Resumen

Este estudio muestra cómo se puede enseñar inglés en Secundaria a alumnos con déficit de atención e hiperactividad (TDH) y/o dislexia, sin retrasar al resto de la clase. El profesorado debe asegurarse de que todos los niños aprendan. Por esta razón, hemos desarrollado metodologías e implementaciones didácticas para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje del idioma. El estudio se ha realizado en un aula de 23 alumnos de primero de Secundaria de Ávila. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios, actividades y observación directa e indirecta. Los resultados sugieren que la utilización de la metodología de Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based-Learning) junto con las implementaciones didácticas apropiadas, han conseguido que estos alumnos mejoren sus habilidades en lengua inglesa, y se sientan mucho más motivados a la hora de aprender. Los resultados de este estudio son válidos pero no concluyentes, y se requiere una investigación más avanzada.

Palabras clave: Déficit de atención e hiperactividad (TDH), dislexia, metodología de aprendizaje basado en tareas, innovaciones didácticas.

Abstract

This study focuses on the ways in which teachers can teach English as a second language (ESL) in high school to ADHD and Dyslexic students without delaying the rest of the

students of the class. The main aim for teachers must be to ensure that all children can learn to their full potential, therefore, this paper describes different methodologies and didactic innovations that can contribute to successful second language learning. The present study was conducted among 23 students of First year of ESO in a high school in Avila (Spain). Data were collected through questionnaires, tasks, and classroom observation. Findings suggest that using Task-Based Learning methodology in conjunction with appropriate didactic innovations have made students not only improve their English language skills, also they feel more motivated towards English language learning. Nevertheless, the results of this study are valid but not conclusive and further investigation in the field is required.

Key words: ADHD, dyslexia, Task-Based-Learning methodology, didactic innovations

1. INTRODUCTION

Over the last few decades, the Educational System has faced a huge challenge: the necessity of making the educational process manageable and successful for every single student, regardless of his or her individual learning abilities and styles. The main aim for teachers must be to ensure that all children can learn to their full potential. Therefore, one of the most important areas in pedagogical studies is methodology of teaching. Teachers should become used to various methods of teaching in order to deal with diversity in the classroom and the teaching method ought to be individualised so as to take into account the students' needs. Diversity is a typical feature of a classroom, resulting from differences in students' levels, interests, gender, abilities, cultural and family background, and a variety of difficulties and learning disabilities, such as ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and Dyslexia. These two disabilities will be the ones we will focus on this study.

It has been assumed that the majority of ADHD and dyslexic children do not require special educational services. Therefore, they can receive competent education in general schools providing the implementation of instructional strategies and practices, (U.S. Department of Education, 2004). We must bear in mind that generally speaking, their English competence is almost non-existent when they start Secondary Education. Most of these children can write and read in their own language with difficulty but they cannot do the same in English. As a result, these kind of students face the subject of English without enthusiasm. They know they will get low marks, they will not understand the tasks

properly and, as a result, they will show lack of self-confidence and independence, misbehaviour and even depression.

The focus of this paper is a study carried out in a secondary school analysing how the ADHD and Dyslexic students can learn English as a second language (ESL) in high school without holding back the rest of the students in the class. The aim is to argue that these students can learn, despite their circumstances, and we will suggest an appropriate methodology and didactic implementations so that they can be successful language learners. Our premise is that by furnishing the right materials and applying the right methodology, these children can work efficiently and would be able to achieve the learning goals. Moreover, this methodology might benefit all the students since it can contribute to creating learning environments that will be low in threat and high in challenge and so should result in a successful learning experience for the whole class.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

In the last twenty years, teaching EFL has suffered great transformations in relation to the new trends in English language teaching (Roberts, 2015). However, the large class sizes teachers must face may make students with learning difficulties experience failure as teachers may not be able to implement the interventions required (Volpe et al, 2009). Therefore, students with learning difficulties may experience failure and frustration. The characteristics of these students, especially persistent inattention, negatively impacts academic functioning (American Psychiatric Association, 2013). Thus, they may feel significant levels of anxiety since they might not be able to follow the class as well as classmates (Kennelly et al, 2014).

Dealing with children means dealing with a great range of diversity and our aim is to find the best method for managing this. Unless we can make language in the classroom significant and memorable, students will not be able to process language more naturally (Bowen, 2013). For this reason, the methodology that we decided to use was the Task-Based Learning method (TBL). This method was adopted in order to help the whole class develop communicative competence in English to a higher degree of proficiency and accuracy and to make learning funny and successful though specifically designed to help ADHD and Dyslexic kids improve their English skills significantly (Zentall, 2005)

Task-based learning can be seen as a development within the communicative approach (Willis, 1996). It has the advantage of switching the focus of the student toward achieving a goal where language becomes a tool, so that the use of the language is a necessity. For

children with attention deficit, this method makes them become involved in the whole process. They feel totally engaged and they are willing to take part in each task (Zelenka, 2017).

TBL consists of three different stages: Pre- task, task-cycle (task, planning, report) and feedback (Willis, 2007), and the main advantages of following this method not only for students with special needs but for the whole class are that it is student's centred, language is conceived as a tool and it turns the focus of teaching from abstract knowledge towards real world application. This is essential when working with ADHD and Dyslexic young people (Kennelly et al, 2014).

Whereas in traditional approaches the student always remains passive and the range of activities is very limited, with this methodology innovation is present every single day and movement, creativity and visual aids become crucial in the classroom (Larsson, 2001). Therefore, since we were interested in fostering second language development in children with special needs, we needed to provide them with the appropriate tools for becoming very active learners. In order to increase the advantages of this method, it was used in combination with other methodological tools, such as cooperative learning, multiple intelligences and learning strategies. We believe that this combination can lead to engage SLD students in each task as it will be explained below.

Cooperative learning is an approach, that stresses the positive effect of cooperation among the students in education (Garcia, 2013). Group work and cooperative learning increase student opportunities of interaction, takes into account learning differences, allows students to discover their strengths and weaknesses and enhances cognitive and personal growth (Casal, 2007). Furniture in the classroom should be arranged so as to allow to students interact with one another. By so doing it, it allows students to develop positive interdependence, individual accountability, face-to-face interaction, social skills, and processing (Johnson and Johnson, 1994). A significant part of the activities designed have been carried out by cooperative groups following the cooperative principles. The third methodological tool takes into account the different learning styles or multiple intelligences. According to Gardner (1983), students have different styles of learning and teachers should not assume that all students can learn by using the same activities and by performing the same type of activities. He distinguishes eight types of intelligences and considers that all of them should be addressed in class to provide all of the students with plenty of opportunities to acquire the language. This methodology, based on cognitive

psychology, is especially useful for designing activities for students with special needs. The eight intelligences in MI theory have provided a pedagogical palette that we have drawn from to create the right activities to suit ADHD or Dyslexic students.

Finally, in the creation and development of the activities carried out in this study, it has been employed the Total Physical Response method (TPR). Using TPR activities has contributed to engaging all the students and they were useful for learning new bits of vocabulary, verbs and instructions within a context (Asher, 1977). TPR may have a very positive impact on academic achievement since students are allowed to express feelings through movement and this helps internalize language, especially SLD students (Hwang, 2014).

3. THIS RESEARCH

3.1. School context

The present case study was designed for and conducted in a first-year class of English as a Foreign Language (EFL) in the context of the syllabus of Secondary Education. There were 23 students. In general terms and despite the diversity of the students, all of them had the same level of English, which could be described as ranging between A2 and B1 according to the *Common European Framework of Languages*, with the exception of a Russian pupil, who had been diagnosed with ADHD, and one Spanish boy, who had been diagnosed as Dyslexic, whose level was lower.

3.2. Method and participants

The participants in this research were a group of 23 students from First Year of ESO where there were two pupils with special needs: one with ADHD (named here Miguel), and one with Dyslexia (for the purposes of this study named Javier).

Different methods of assessment were used to measure SLD students' English competence at different stages. First, we employed observation as an instrument for assessing the level of students' involvement and learning by monitoring their participation in class and their performance on the tasks assigned. Moreover, three different questionnaires were used to check student progress. One questionnaire was given to the families of the children with ADHD and Dyslexia and another was completed by the rest of the students in the class. The last was given to the participants with special needs. In this way, we gathered both quantitative and qualitative data to carry out our research. These questionnaires consisted of different sections related to the daily work, acquisition of contents and the impact of the

methodology on these children. Each section contained a variety of items and a five-point Likert scale was used to measure students' level of agreement to each statement.

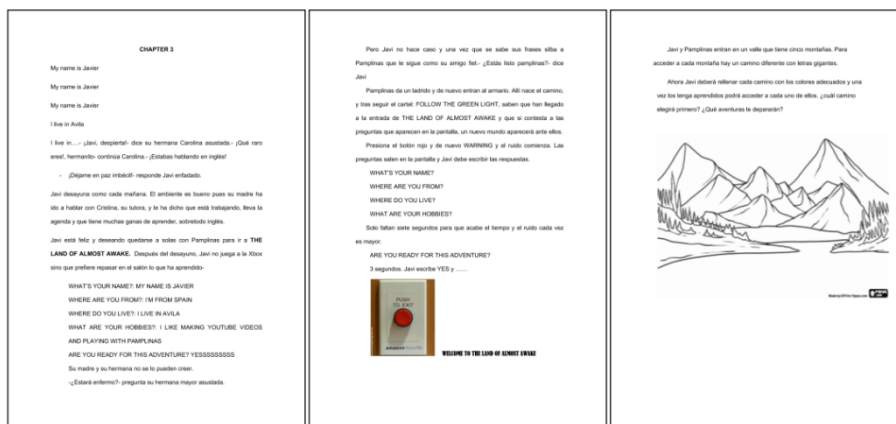
3.3. Activities

The determining features taken into account to design the activities were their almost inexistent motivation towards the subject, their lack of English communicative competence, and their difficulties with reading. Accordingly, we needed to create specific material to deal with and manage these difficulties. The activities explained detailed below were divided into three groups: vocabulary, grammar, and discourse patterns.

3.3.1. Activities focusing on vocabulary items

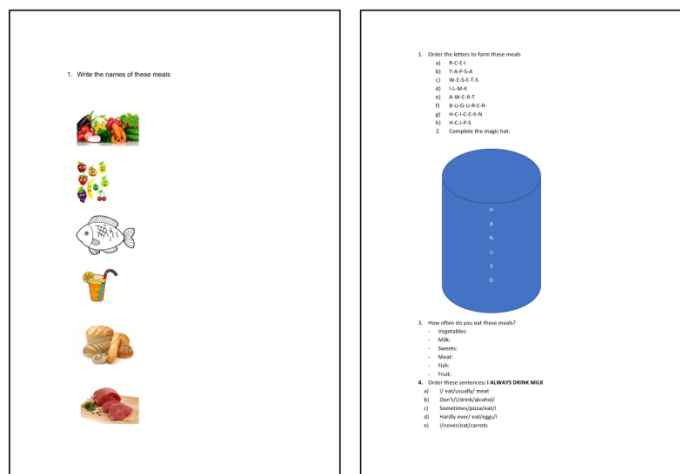
In order to acquire relevant and significant vocabulary and structures, which could help them to develop their communicative competence, and to smooth their reading difficulties, a fictional book was created. This book was designed using the idea of mixing two different worlds (one in Spanish and one in English) in an interactive way. It consisted of twenty different chapters. Each of the children had their own customized fictional book. This was because the main character of the story was the ADHD student or the dyslexic one. Thus, in one book the protagonist was the student with ADHD and all the environments described were connected to his own experience, while in the second one, although the story was the same, the protagonist was the other boy, and all the settings portrayed dealt with his life. The book used Spanish and English. It told the story of a hero who found a hole in his bedroom. Inside the hole, there was a new world full of mystery: "the land of almost awake". Once they entered the hole, the only possible language was English, whose difficulty kept increasing in each chapter, and they needed to carry out different missions in order to save that land as it is shown in image 1.

Image 1: Third chapter of the fictional book



Following this procedure, each chapter dealt with a different semantic field trying to cover most of the fields taught in primary education. After each episode, there were extra activities, which involved using writing and speaking skills, in order to reinforce and broaden the contents as shown in image 2. Moreover, each student used a vocabulary study card with new words from the book. The closing ten minutes were always devoted to vocabulary revision using activities based on TPR. These activities consisted of speaking aloud new words learnt in each chapter, and students had to stand up and mime them.

Image 2: Extra activity corresponding with chapter 8



3.3.2. Activities focusing on grammar structures: storytelling

The lessons described in this section were aimed at helping students internalize present simple structure. The same activities may be used with other grammar structures as well as vocabulary patterns. TPR, multiple intelligences, cooperative work and TBL were combined here in order to enhance SLD students' acquisition of English grammar and vocabulary.

Storytelling consisted of telling them a story (*The story of the bus*) with their help. We told our students to stand up and we called out different verbs which we were going to use in the story. Once they had heard the verb, they had to mime it out in front of the teacher. This activity took us five minutes. Then, they were told to take a seat and we explained them we would pretend this to be a bus. They chose the ADHD student to be the driver and he was joyful and started to act as if he was really a bus-driver. The rest of the students took a seat but they saw that there were only twenty-two seats and they were twenty-

three. Therefore, one student could not sit down. It was explained that the person who did not have a seat had to stand up. At that moment we started to tell them a tale about that bus and one passenger that did not have a seat. We started to describe that passenger, and then we stopped talking and each student had to continue the description. Once we had described him, we continued the story that was being invented and we told them that that student had a problem. Again they had to guess what the problem was. All of them wanted to participate enthusiastically contributing different solutions. The dyslexic student asked his fellow students different words that he did not know in order to speak in English. Finally, the passenger who was standing up had to convince one of the other passengers to give up his/her seat to him. This activity lasted thirty minutes. During the last fifteen minutes they were required to sit down and write on their notebooks a brief summary of the story.

3.3.3. Activities focusing on discourse

The following activity was aimed at internalizing discourse features and was designed according to the principles of the Task-Based Learning method. Our project was called “sustainable house”. In the pre-task we showed them different sustainable and weird houses around the world using the Internet. They had to pick up one and explain why they thought it to be the best house of them all. After that, we analyzed the materials which had been used for building those constructions and we explained that when we want to talk about processes we use the passive form. However, we did not tell them it was a passive structure. They copied all the information and then we told them that during that week they would have to build their own sustainable house. For the final task they would also have to deliver an oral presentation and write both an individual and group report. They spent the last ten minutes planning how to approach the task. The next three classes were devoted to building the houses in cooperative groups. They also had the weekend to finish their projects and the first day of the following week we gave them a piece of paper they had to fill in in order to write the report. Once they completed it, they had to practice for the oral presentation. Thus, the next day, they showed their houses to the class and the pictures were displayed in the corridor of the school so that their parents and the other members of the school could see them. Finally, we gave effective feedback when we corrected their reports in order to help students improve their writing skills.

3.4. Results and data analysis

To explain the outcomes achieved, we will first interpret the results obtained from the activities described in the previous section, and then, the outcomes of the questionnaires. The vocabulary-focused activities, involving the readings from the fictional book designed for them, produced interesting results. At first, both students had a negative attitude towards subject of English, and lacked motivation as a consequence of poor results obtained in previous years. They were not very interested in the method we were going to use in class because it involved reading; however, when they read the first episode of their books they were willing to cooperate and they started to produce more complex utterances using vocabulary learnt from the episodes of the book.

The results of the activities focused on grammar structures in so far as these specific students are concerned were the following: during the interactive activity, both of them were participating actively. While the dyslexic child asked his partners words that he did not know in order to be able to do the task, the ADHD boy preferred to use a kind of Spanglish without making a lot of effort. We told him that we would not pay attention to him if he did not try harder. At that moment, he mimed as if he was braking to stop the bus. We did not look at him and he immediately started to drive again and to ask us to tell him some words he needed to use in order to continue the story. When we sat down and we started to write, the boy with dyslexia wrote ten sentences using the present simple to tell the story. There were no connectors and they were simple sentences but he managed to do it. He still made some grammar mistakes since he had forgotten to include the auxiliary and, therefore, he was told to try to correct his own mistakes. The ADHD one wrote twelve sentences but they were very messy and blurred. He was really tired and he did not want to continue. Surprisingly, there were not any grammatical mistakes, only some spelling mistakes. Yet, he was told to repeat the task at home with the help of his parents but he did not submit it the next day.

Overall, the outcomes obtained from those activities focused on discourse were very positive indeed. The ADHD student had the idea of designing a cat house. He was drawing without stopping but he did not want to write the report. He did the speaking part and he was able to tell us the materials used, and why he liked the house. On the other hand, the boy diagnosed with dyslexia did not like arts and crafts. Therefore, at first, he was not very participative. Yet, when he felt comfortable with the project he started to work with enthusiasm and he learnt to describe all the materials and the steps followed. In the

written report he was not able to describe the process followed to build his house without making spelling mistakes but he was able to explain it in the speaking test.

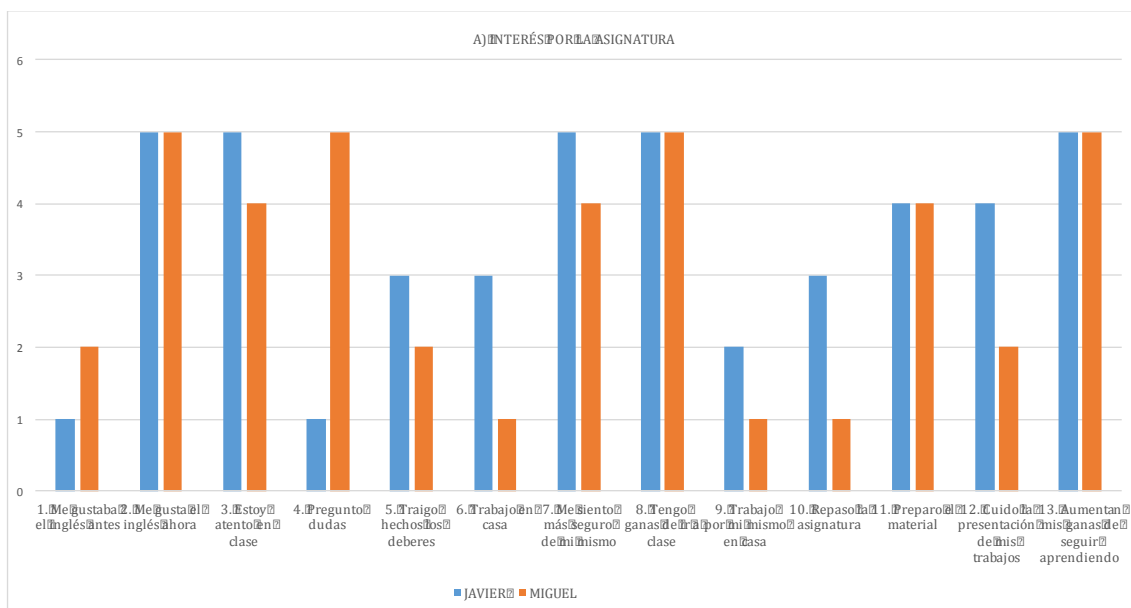
Turning to the data collected from questionnaires, we have divided the results into three different parts: the first one corresponds to the SLD students' questionnaires; the second one corresponds to students' questionnaire, and the last one corresponds to SLD parents' survey. Furthermore, the results of each questionnaire have been classified according to its different sections.

3.4.1. Results and analysis of SLD students' Questionnaires

3.4.1.1. Section A: Interest for the subject

The results obtained in this section regarding to the interest shown for the subject are shown in **figure 1**.

Figure 1. SLD students' interest for the subject



As noted earlier, questionnaires were distributed to the students of 1º of ESO, the SLD students and the parents of the SLD students. Analysis of the SLD students' questionnaires (**Figure 1**) suggests that the implementation of this new methodology has positively impacted the students. The first section of this questionnaire "Interest for the subject" reveals how their interest and motivation have increased considerably as shown in items, 2, 7, 8 and 13 in which the results are between four and five points. Moreover, an analysis

of the results in items 1 and 2 reveals a significant change in the students' attitude towards the subject. In **figures 2 and 3** we can highlight their negative attitude towards the subject at the beginning of the course, and the positive attitude they show currently.

Figure 2. Miguel's and Javier's average score for item 1

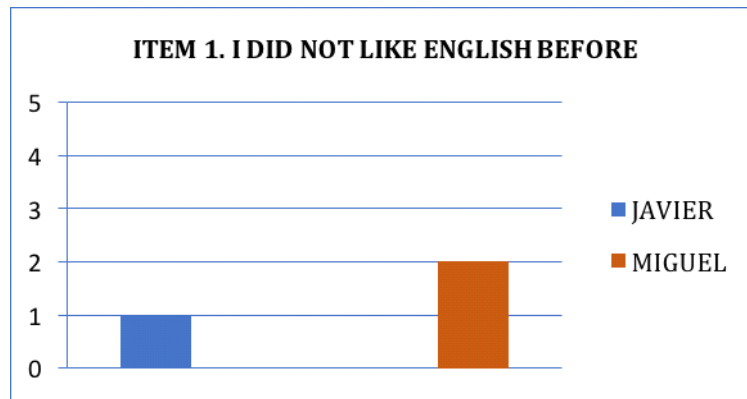
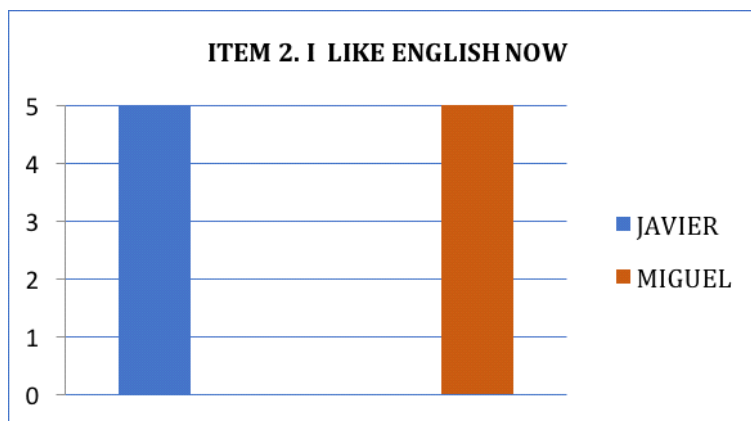


Figure 3. Miguel's and Javier's average score for item 2



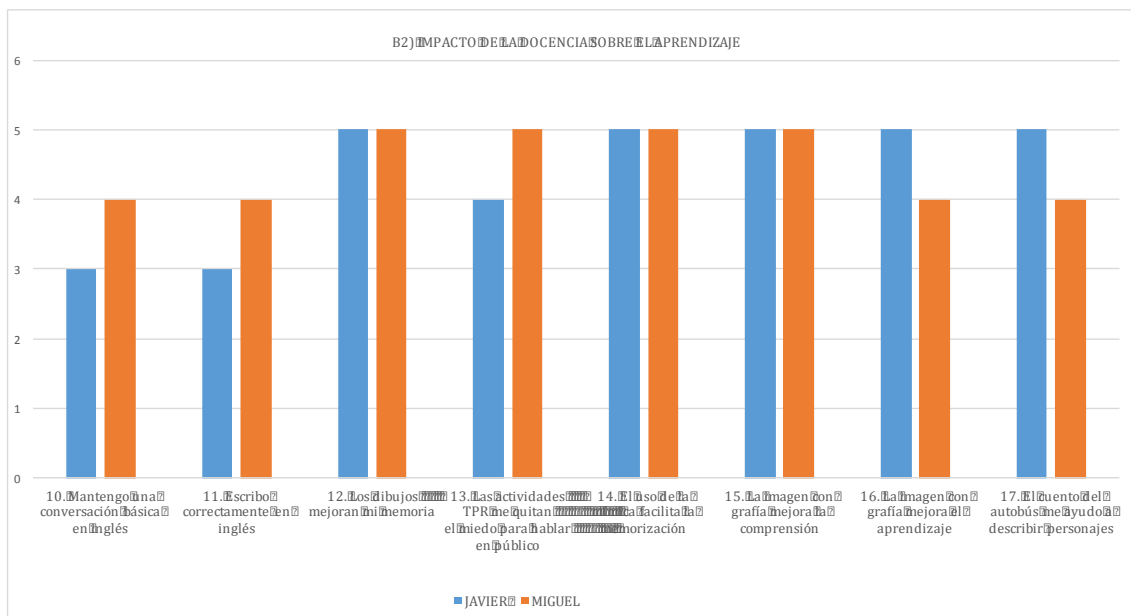
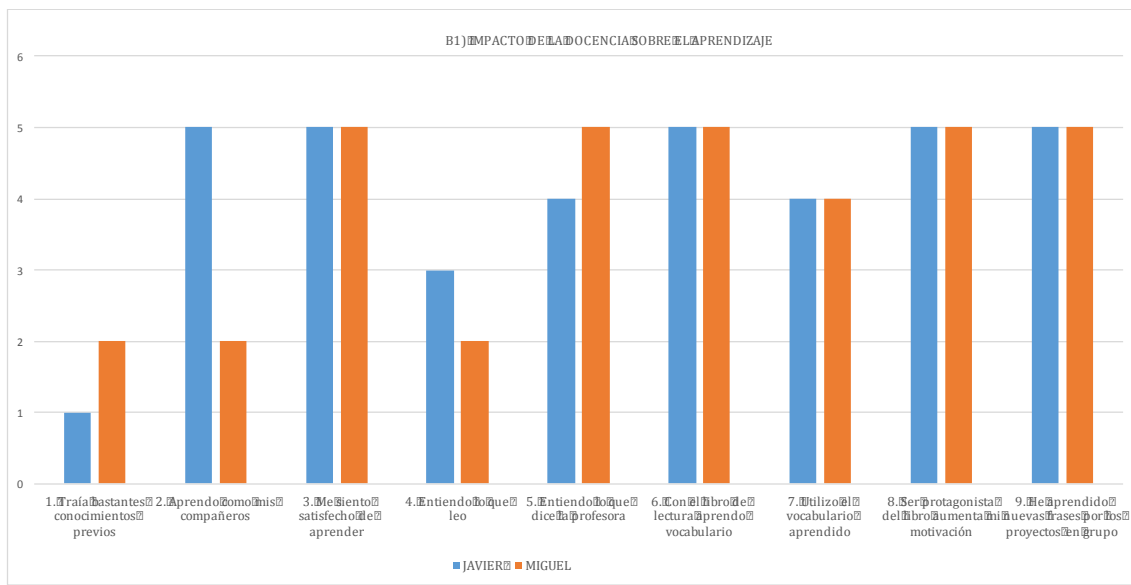
The methodology developed seems to have contributed to increasing their self-esteem and improving their attitude towards English as items 2, 7, 8, and 13 show. Both SLD students reported that they feel much more interested in the subject now than they were at the beginning. Moreover, there has also been a shift in their academic results. Both students reported to have failed this subject previously. After this case study was carried out, these students passed this subject satisfactorily. However, the amount of time devoted to

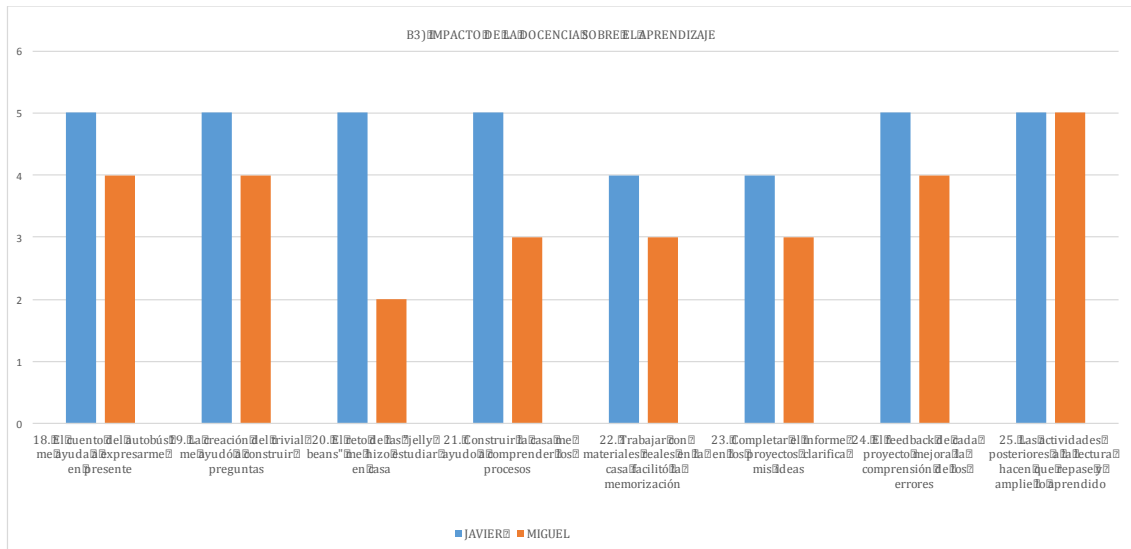
working at home was shown to be minimal as items 5, 6 and 9 reflect. Therefore, it can be stated that this methodology has improved their classroom behaviour.

3.4.1.2. Section B: Impact of the methodology on their learning progress

Regarding to the impact of the methodology on their learning progress, the results are shown in figures 4, 5 and 6.

Figures 4, 5, 6. Impact of the methodology on their learning progress





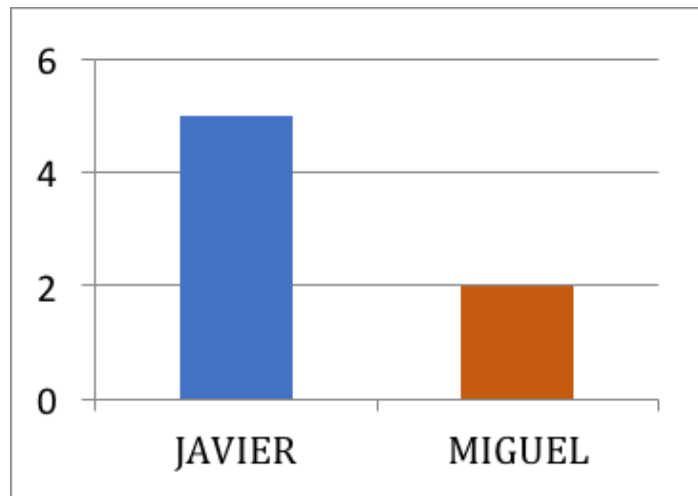
The second section of this questionnaire analyses the impact of the methodology on their learning progress. The results have been divided into three different graphs shown in **figures 4, 5 and 6**. They illustrate that both students have improved their English language skills (items 4, 5, 7, 9, 10 and 11). Moreover, items 1 and 3 demonstrate students' satisfaction with their progress. As students report, their English competence was unsatisfactory at the beginning of the course, but they now perceive that they are improving. We could conclude that this methodology is effective since it gives them a sense that they are progressing and, therefore, feel more motivated to learn. However, they still require much support from their teacher, because they have not become fully autonomous.

Figures 4, 5 and 6 also suggest that the activities carried out in class enhanced both language learning and motivation. Among them, the fictional book, the activities related to drawing, storytelling and those based on TPR have received the highest scores, obtaining scores between 4 and 5, as shown in items 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 and 20.

Furthermore, these data reveal how the reinforcement and the use of meaningful activities have helped these students overcome the problems they encounter, especially with the English grammar. Items 23, 24 and 25 highlight these positive results.

Lastly, the students diverged in their responses to item 2 "*I feel I am learning as my partners*". Whereas Javier reported that he does not feel that he learns differently from his fellow students, Miguel notices a difference between himself and his peers. See **figure 7**.

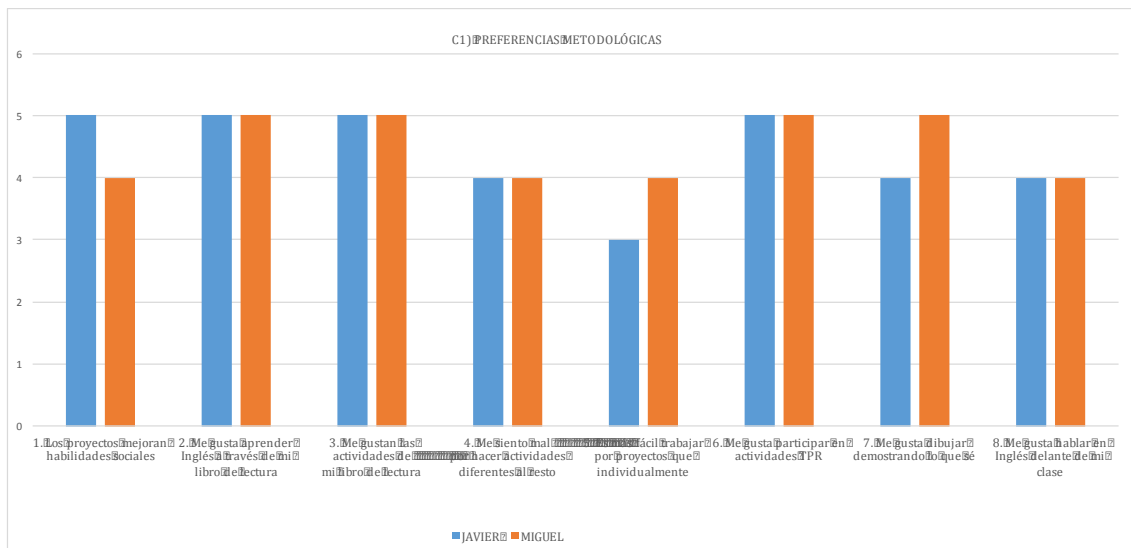
Figure 7. Miguel and Javier average's score for item 2

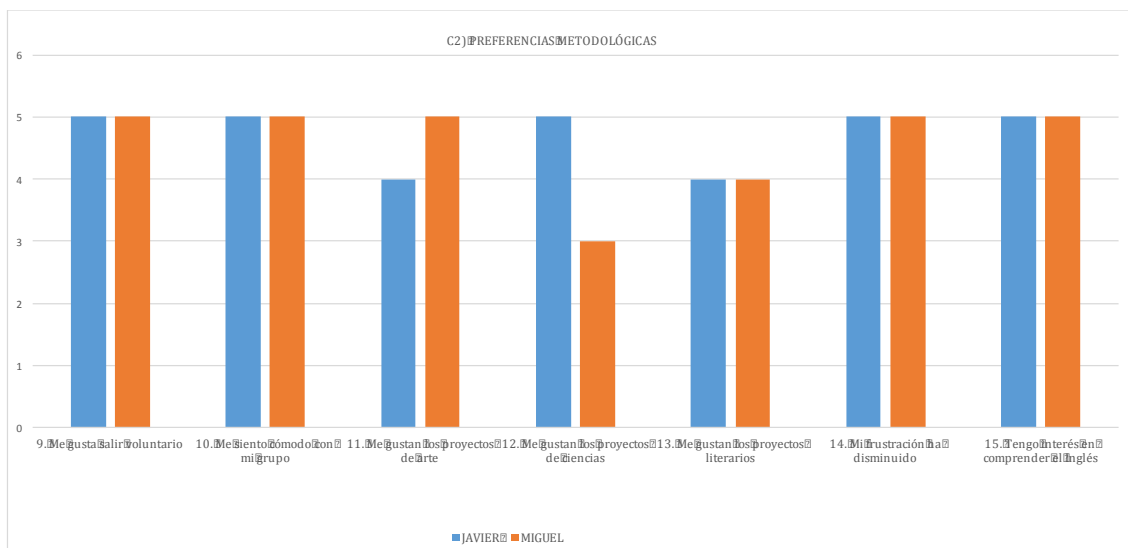


3.4.1.3. Section C: Methodological preferences

The results achieved in the last section: methodological preferences are shown in **figures 8 and 9**.

Figure 8 and 9. Miguel and Javier methodological preferences





The last section covers their methodological preferences shown in **figures 8 and 9**. This survey reveals how working through projects (TBL) has increased their social skills, as item 1 shows. This method has also contributed to increasing student participation since they felt more confident to talk in front of the class, as shown in items 8 and 9. The fictional book and the complementary activities, such as drawing and total physical response activities, have encouraged these two students to learn English, and have reduced their frustration levels, as shown in items 2, 3, 6, 7, 9, 14 and 15. Cooperative group work has similarly reinforced their self-esteem and has made the learning process easier, as items 5, 10, 11, 12 and 13 illustrate. All this research reveals that this methodology has been beneficial for both students, and their comments, included at the end of the survey questionnaires prove their enthusiasm is genuine. However, they still struggle to complete the activities as their peers do, as item 4 suggests.

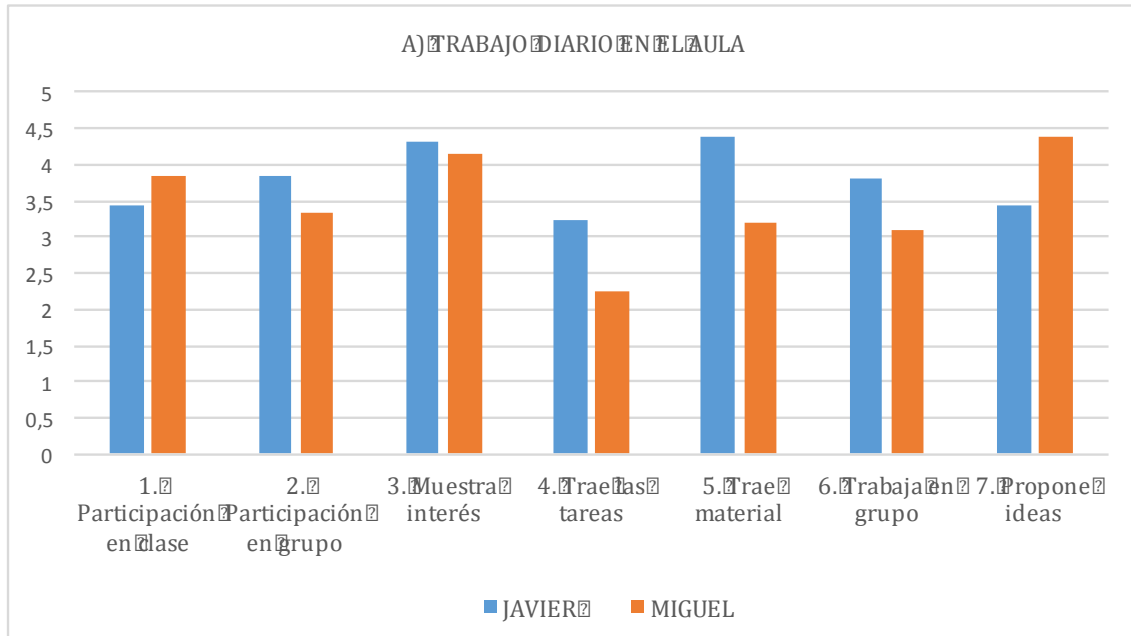
3.4.2. Results and analysis of 1^o ESO students' Questionnaires

3.4.2.1. Section A: Daily work

The outcomes of section A of 1^a ESO students' questionnaires are shown in **figure 10**. These data reveal that the rest of the group perceive a positive change in the daily work of these two students. Their level of participation has considerably increased as shown in items 1, 3, 6 and 7. The results obtained evince that this kind of methodology has largely improved the daily work of both students inside the classroom. However, the results diverge when it refers to homework. Item 4 demonstrates that these two students still struggle to do their homework on their own and to submit completed assignments.

Therefore, this methodology has been successful in the classroom, but it has not produced similar results at home.

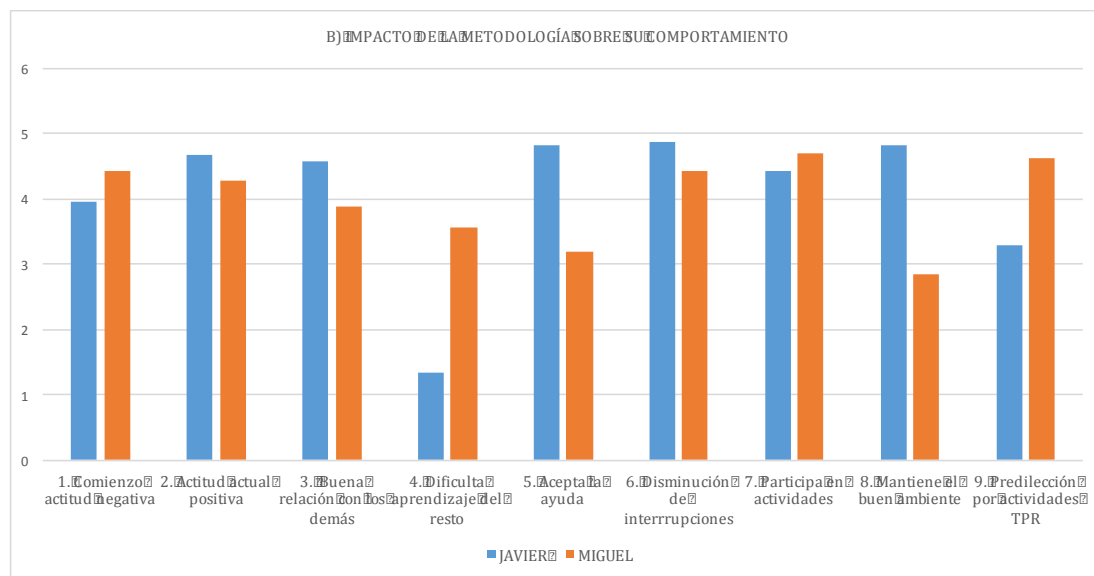
Figure 10. 1º ESO students' analysis about Miguel's and Javier's daily work



3.4.2.2. Section B: Impact of the methodology on SLD students' behaviour

The results regarding to the impact of the methodology on SLD students' behaviour are shown in figure 11.

Figure 11. 1º ESO students' analysis about the impact of the methodology on Miguel's and Javier's behaviour

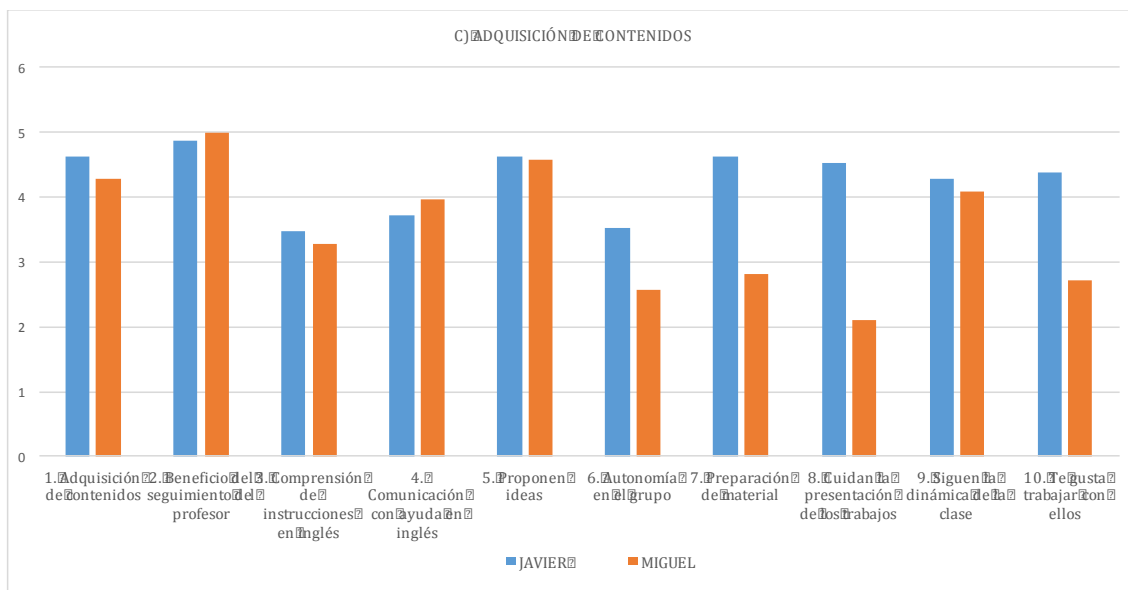


The methodology applied has succeeded in changing the attitude of SLD students'. It has been demonstrated that the negative attitude of the students has given way to a more positive one, as shown in items 1 and 2 (**figure 11**). The results were as follows: Javier got an average score of 3.9 in item 1 whereas Miguel got 4.4. In item 2, Javier got an average score of 4.6 while Miguel's average was 4.2. Therefore, the rest of the group perceive a significant improvement in their classroom behaviour as well as in their relationships with their peers (item 3). Javier had an average score of 4.5 and Miguel had an average of 3.8 in item 3. Furthermore, due to their positive attitude towards the subject, they have become more self-confident. Javier and Miguel now propose new ideas in their groups and participate in the different activities, as shown in items 5, 7 and 9. In addition, as the rest of the students reported, Javier's disruptive behaviour has ceased. This is illustrated in item 4, where he obtained a score of 3.5. In contrast, the students reported that Miguel continues to be disruptive. Miguel's disruptive behaviour has not ceased and still needs improving, as illustrated in the average score obtained in item 4, which is 1.3. Therefore, we can conclude that this methodology has significantly improved Javier's behaviour in class. However, even if Miguel's behaviour has improved, his progress has not been as significant as Javier's. Despite these results, in the last part of the survey questionnaire, where students were asked to include additional comments, they reported that Miguel behaves better in the English class than in the rest of the subjects. In item 6 "*Their interruptions have decreased*", both students received similar scores: Javier got 4.8 and Miguel 4.4. In general terms, these results suggest that the disruptive behaviours of these two students have been reduced as a result of the implementation of this methodology.

3.4.2.3. Section C: English competence development

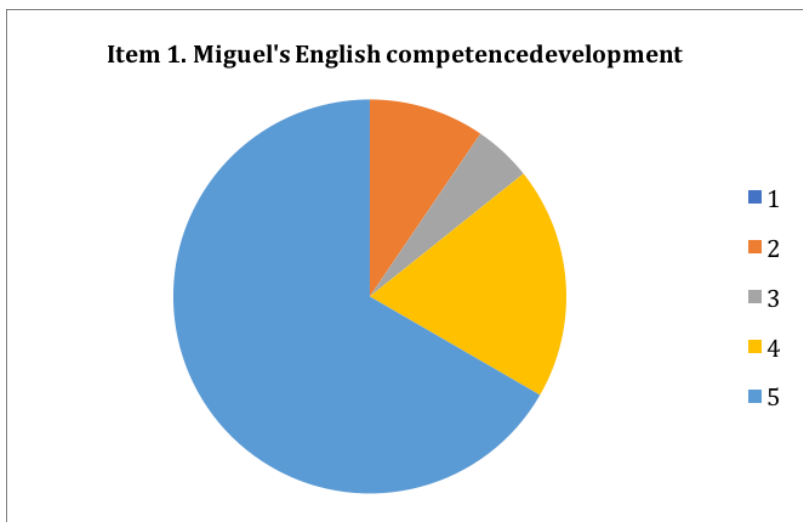
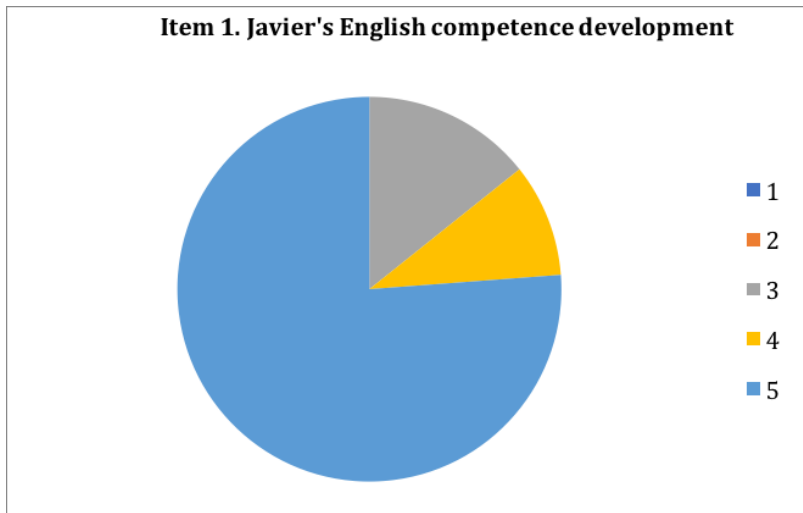
Regarding to the last section of students' questionnaires, results are shown in **figure 12**.

Figure 12. Javier's and Miguel's English competence development as perceived by the rest of the class



The analysis of the data obtained in this part of the questionnaire reveals that the other students are conscious that these students’ communicative competence in English has remarkably improved, as shown in item 1. They also recognize the importance of the teacher’s monitoring of the SLD students to enhance learning acquisition (item 2). Most respondents agree that these students not only can understand the instructions given in English (item 3) and are able to communicate ideas (item 4), but also that they are more autonomous (item 6), show more initiative (item 5), and they participate in classroom dynamics (item 9). This may be the reason why most students like working with these students, as shown in item 10. We could conclude that most students corroborate the beneficial impact of the implementation of this methodology on these students’ learning, shown in **figures 13 and 14**.

Figures 13 and 14. Javier’s and Miguel’s average scores for item 1

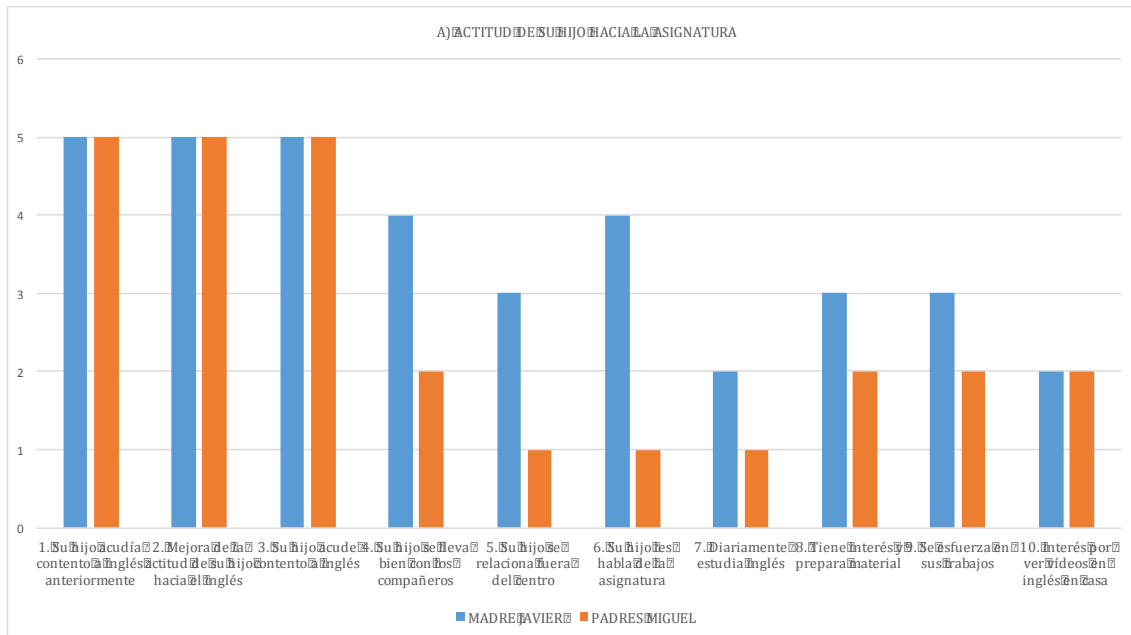


3.4.3. Results and Analysis of parents' Survey Questionnaires

3.4.3.1. Section A: Their kids' attitude towards English

The results obtained from SLD kids' parents' survey in section A are shown in **figure 15**.

Figure 15. Miguel and Javier's attitude towards English reported by their parents



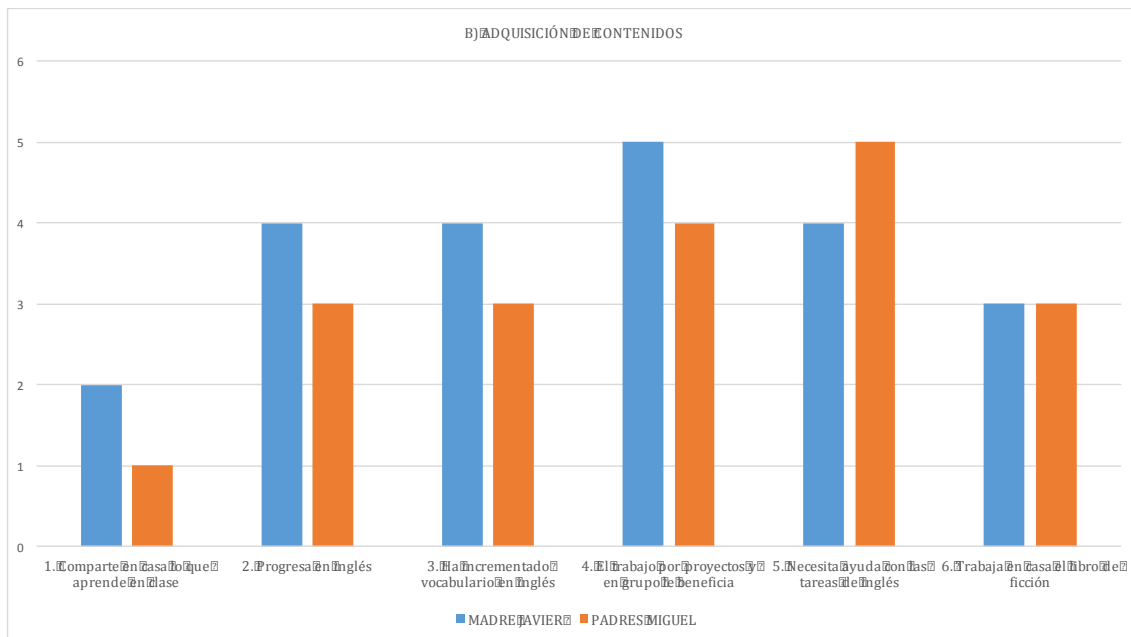
The data obtained in the first section of this survey questionnaire illustrates that the SLD students’ attitude has improved and that their motivation to learn English has increased. These results can be observed in items 1, 2 and 3 which received a score of five. Their positive attitude has also largely influenced their relationships with their peers. However, while Javier currently maintains strong relationships with his classmates outside of class, Miguel still struggles in this area, as shown in items 4 and 5. Nevertheless, they do not study English at home, as shown in items 7, 8, 9 and 10. These results illustrate that this methodology has worked in the class but not at home.

Moreover, while Javier has begun to share with his mother what he is learning, Miguel has not, as shown in item 6.

3.4.3.2. Section B: English competence development

The results of section B which deal with English competence development are shown in figure 16.

Figure 16. Miguel and Javier’s English competence development reported by their parents

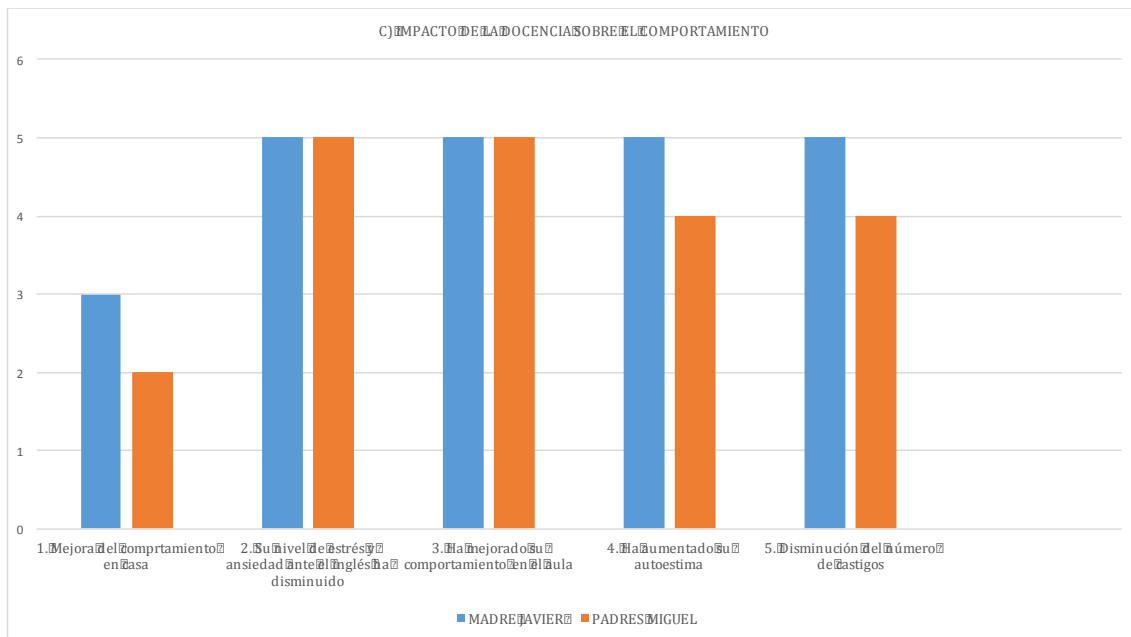


The results obtained from the survey questionnaire (**figure 16**) illustrate that the SLD students have developed their competence in English, as shown in items 2, 3, 4 and 6. The parents think that this kind of methodology has increased the students’ success in the classroom and has helped them learn. However, it is apparent that parents experience some difficulties appreciating what their kids learn. Miguel does not tell his parents anything about school, and Javier started to talk to his mother about this subject only one month ago.

3.4.3.3. Section C: Impact of this methodology on SLD students’ behaviour

The results shown in **figure 17** highlight that parents perceive that their children’s classroom behaviour has improved. Moreover, their level of stress and frustration has been considerably reduced as shown in items 2, 3, 4 and 5. As we have previously mentioned, these results are not the same at home. At home, Miguel’s behaviour is still challenging. However, in Javier’s case, although it is not as positive as it is in the class, it is not as disruptive as it used to be.

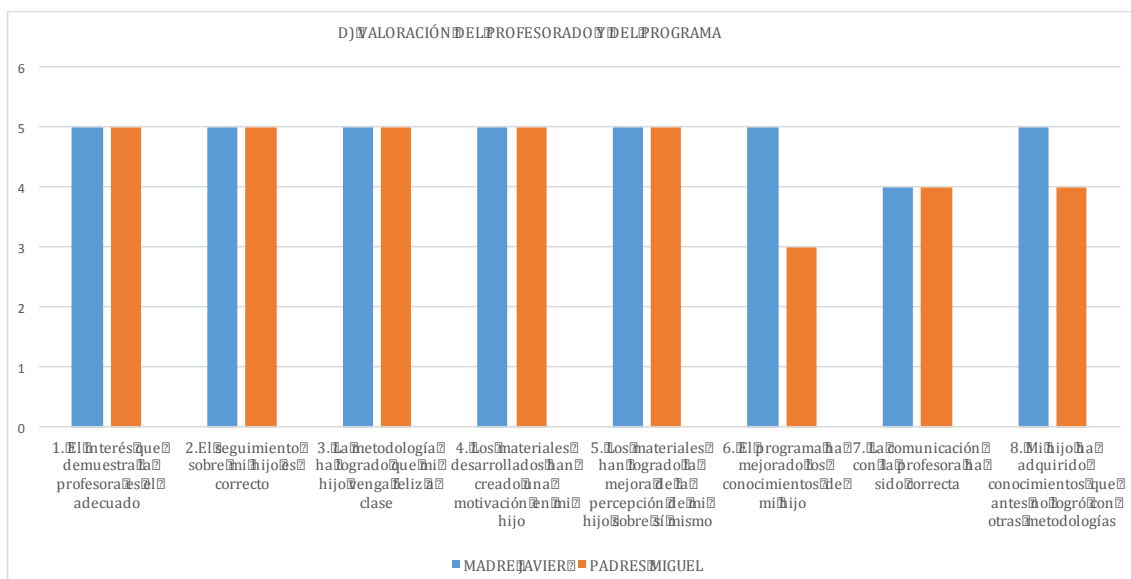
Figure 17. Parents’ perceptions of the impact of this methodology on their children’s behaviour



3.4.3.4. Section D: Assessment of the program

To finish with, the results obtained with the assessment of the program are shown in figure 18.

Figure 18. Parents' assessment of the program



This section of the questionnaire (Figure 18) suggests that parents appreciate the methodology that has been developed and implemented, and they have given it the highest score. This corroborates that parents are satisfied with the results of the learning program and with the methodology implemented in the English class. The only item of the

questionnaire that has obtained a lower score is item 6 *“this new methodology has helped my son develop his competence in English”* to which Miguel’s parents have given a score of 3. As we mentioned in section A of this part of the questionnaire, this is due to the fact that he does not want to share what he learns at school with his parents, and he does not like talking to them about school. The results of the questionnaire prove that the methodology applied and the role adopted by the teacher have been successful since it has contributed to achieving the objectives proposed at the beginning of this research: to facilitate the development of their competence in English and to develop students’ self-esteem in order to enhance their motivation towards the English language.

4. DISCUSSION

The aim of this study has been to analyse how teachers can teach English as a second language in high school to ADHD and Dyslexic students without in so doing detracting from the progress of the rest of the students in the class. We feel that this research points towards the effectiveness of combining several methodologies in helping the SLD students develop their communicative competence as well as their self-esteem.

The study shows that by providing the right methodology and appropriate didactic tools, these students can be successful language learners. Firstly, it is important to mention that developing new materials and following different methodologies have been crucial in order to achieve the objective. Previous studies like the ones carried out by Russian teachers working with SLD students, such as Turketi (2010) and Roszak (2009), or the Argentinian Iglesias (2010), have proven that traditional methodologies have not been effective when working with SLD students. Previous studies have also concluded that these students lacked enthusiasm for English as they knew they would receive low marks (Chen et al, 2011). There is another similarity between this study and previous studies of an analogous nature. All these studies have revealed that using motivating activities which include movement and the development of creativity help to increase their communicative competence. The TPR method developed by Asher (1977) was actually welcomed and encouraged in all the different studies. The results obtained in the present study resulting from the implementation of motivating activities involving movement and creativity were highly positive, since SLD students increased their communicative competence and their levels of anxiety towards English language learning significantly decreased. The inclusion of the TPR method allowed every student to become a valuable participant in classroom activities regardless of his learning differences. Furthermore, this research has proven

that an association of a word or a phrase with some physical movement has helped create additional connections in the brain. However, when teaching students with special needs, it is important not to overuse this method since, although ADHD children are easily attracted to a novelty, they can also quickly get tired if similar activities are persistently repeated. Moreover, the results of this study are in consonance with studies conducted by Ellis (2000), Nunan (2004) or Willis (2007), which suggest that the so-called task-based learning method is very effective since it is more student-centered and each student can use their own abilities to accomplish the task. The combination of task-based learning and activities specially designed for these students has been essential to achieve our aim. Task-based-learning has helped to keep students engaged while pursuing a particular goal. It has made SLD students' brains focus on a goal, which is not linguistic in itself, thus switching their attention from primarily language issues towards more comprehensive educational goals. Direct learning can be challenging for such students. Therefore, the use of projects has reduced student frustration and disruptive behaviours. As Nunan's study points out, "this method shifts our perspective on the learning process from knowing *that* to knowing *how*" (Nunan, 2004: 24). This means that the sole focus of the class is not only on the English language, but on carrying out interesting projects and activities where students can develop their multiple intelligences. The results of the activities carried out, and the data gathered from the survey questionnaires demonstrate the enormous shift SLD students' have experienced throughout this course. It has been proven that the defiant attitude of these students has been transformed into a more positive one. Their enthusiasm and motivation have impressively improved their communicative competence. Based as it was on Gardner's theory of multiple intelligences, the didactic tool they most valued has been the fictional book. This task was conceived to be the fulcrum of the entire project and was a task that helped them connect the learning process to their life experience. Therefore, it was considered crucial for the success of the experiment. The creation of the fictional book based on a story they enjoyed has been successful since it provided students with a motivation they had lost, and their vocabulary broadened considerably. This increase of vocabulary has been used to instil grammar patterns that could not have been possible otherwise. Following the multiple intelligences theory, we have developed activities which involved drawing and music in order to enable these students to narrate stories, and, as the survey and the tests show, there has been a noticeable evolution in their narrative skills. Another relevant aspect worth mentioning is

the fact that working in cooperative groups has contributed to increasing SLD students' participation since they feel more confident to talk in front of the class.

This study also illustrates that the impressive progress achieved by these students in the class could not be observed at home. While Javier's mother recognized that her son has changed for the better, Miguel's parents did not. However, both parents appreciated the methodology that was developed and implemented. This corroborates that parents were satisfied with the results of the learning program and with the methodology implemented in the English class. In Miguel's case, the ADHD boy, they continue struggling at home as his behaviour has not improved much. He is still defiant and disruptive, and he does not want to share what he learns at school with his parents. Moreover, in both cases the amount of work devoted at home is not sufficient and they have not been able to do their English tasks at home on their own. Furthermore, data collected from the questionnaires suggest that, although they enjoy doing different activities to those done by their classmates, they do not like feeling different from their peers.

This methodology has also helped considerably reduce the use of Spanish in the English classroom; Spanish was only used in such occasions when the tasks or concepts were difficult to understand. This contributed to increasing the students' exposure to the English language and consequently to enhancing their competence. This methodology has also been widely accepted by the other students in the classroom. The data gathered from students' survey questionnaires suggest that they consider SLD students are learning in the same way as their peers and, most important; they do not feel these SLD students are hindering their own learning process. It was also observed that some of the other teachers had started to implement some of the strategies used in the English classes as they observed the progress made so far.

Finally, the results of the present study clearly show that the methodology applied has facilitated the development of SLD students' communicative competence in English and has developed students' self-esteem in order to enhance their motivation towards the English language.

Nevertheless, the results of this study though valid, are not conclusive, and further investigation in the field is required. This research has been applied in one class with two students with special needs during the course of an academic year. This is a small sample and, in order to get conclusive results, this methodology should be implemented in many other schools with students with special needs. Furthermore, this research, which started

at the beginning of this course, should continue with this group to determine the long term effects of this methodology in order to see what activities are more efficient and how different strategies must be applied depending on their age. Therefore, a more in-depth study is required to achieve more extensive results.

5. CONCLUSION

The main objective of this study was to prove that SLD students were able to learn as their peers with an adequate methodology and that this will not necessarily impair the progress of the rest of the class. From the results obtained in this study, it can be concluded that students' communicative competence in English has improved markedly. These students not only can understand the instructions given in English, and are able to communicate ideas, but they have also become more autonomous, show greater initiative, and participate more in the classroom dynamics. Furthermore, their attitude has improved and their motivation to learn English has increased. Becoming motivated and engaged in the different tasks has made the learning process more fruitful, and as they realise that their competence in English has improved, they are more encouraged to learn. However, the results reported in this study suggest that the same effects have not been achieved at home. They still find it difficult to work autonomously and their attitude, especially in Miguel's case, have changed very little. Therefore, the findings of this preliminary study reveal a positive impact on these students' learning process. The data obtained also demonstrates that the whole class benefited from the methodology developed. Thus, the hypothesis presented at the beginning of this study has been satisfactorily proven. This study has been carried out in a secondary school in a particular context, and therefore findings are not conclusive and cannot be used to make generalizations. However, this research project highlights the need for obtaining further information not only with these students but with a wider sample.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Association, American Psychiatric. «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.» 2013.

Asher, JJ. *Learning another Language through Actions.* Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, 1977.

Bowen, T. "Teaching Approaches: Task-Based Learning". *OnestopenGLISH.* 2013.

- Casal**, M. "The integrated curriculum, CLIL and constructivism. Models and Practice in CLIL". *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 2007, Vol. 1, 55-66.
- Chen**, Z & **Goh**, C. "Teaching Oral English in Higher Education: Challenges to EFL Teachers". *Teaching in Higher Education*. 2011, 16, 3, 333-345.
- Ellis**, R. *Task-based research and language pedagogy*. London: Oxford OUP, 2000.
- Garcia**, M. *Reaching All Learners: A Study of Teacher's perspectives about Cooperative Learning and Students Diagnosed with ADHD. Thesis Dissertation*. Rusia: ProQuest, January de 2013.
- Gardner**, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins Book, 1983.
- Hwang**, W, **Timothy**, K "Recognition-Based Physical Response to Facilitate EFL Learning". *Educational Technology & Society*. 2014, Vol. 17, No. 4, 432-445.
- D. Johnson**, R, **Johnson** , E & Holubec. *The Nuts and the Bolts of Cooperative Learning*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company, 1994.
- Kennelly**, B, & others. "Modelling the Preferences of Students for Alternative Assignment Designs Using the Discrete Choice Experiment". *Practical Assessment, Research and Evaluation*. 2014, Vol 19, No 16, 1-13.
- Larsson**, J. *Problem-Based Learning: A possible approach to language education*. Polonia Institute Jagiellonian: University March, 2001.
- Muñoz**, C. *The Effect of age on Foreign Language Learning: the BAF Project*. London: Muñoz Clevedon, 2006.
- Nunan**, D. *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
- Roszak**, K. *Activities for Teaching English to Children with Special Needs*. Masaryk, 2009.
- Turketi**, N. *Teaching English to Children with ADHD*. Graduate Institute Digital Collections: TESOL collection, 2010.
- U.S.** Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. *Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: INstructional Strategies and Practices*. Washington, 2004.
- Volpe**, RJ, **DuPaul**, GJ, **Jitendra** AK, **Tresco**, KE. "Consultation-based academic interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on reading and mathematics outcomes at 1-year follow-up". *School Psychology Review*. 2009; 38, 1, 5-13.
- Willis**, D & **Willis**, J. *Doing Task-based Teaching*. Madrid: Oxford University Press, 2007.

Willis, J. *Language Teaching Research: a framework for Task-based learning*. London: Longman, 1996.

_____. *Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 2007.

Zelenka, V. "Universal Interventions for Students with ADHD and all Students". *Tandfonline*, 2017, 37-40.

Sydney, S. Z. "Theory-and Evidence-Based Strategies for children with attentional problems". *Psychology in the Schools*. 2005: 42, 821-836.

Text Messaging and its Impact on Written Standard English

El Mensaje de Texto y su Impacto en el Inglés Estándar Escrito

María Arantzazu Sarasola Ormazábal
UNED
sarasolaa@epi.es

Recibido 21 noviembre 2016
Aceptado 2 febrero 2017

Resumen

El envío de mensajes de texto ha hecho posible nuevas formas de interacción. Mi objetivo ha sido analizar el impacto que las nuevas tecnologías, utilizando acrónimos, emoticonos y otros, han tenido en el inglés estándar escrito. El lenguaje electrónico es un texto escrito que ha absorbido y se ha transformado, en nuevas formas semióticas. Estos nuevos códigos, utilizados para interconectar e interactuar entre los usuarios, han cambiado la manera en que la gente se expresa, así como el lenguaje escrito lo que ha llevado a dar menos importancia a la ortografía. La Lingüística ha tenido una considerable influencia en la práctica de los mensajes de texto. Vamos a examinar tres campos principales de la lingüística: la semántica, la fonética y la sociolingüística. A través de un cuestionario auto-diseñado (15 preguntas, 90 respuestas) se ha sabido que los participantes eran conscientes de que preferían escribir los mensajes en un inglés más estándar.

Palabras clave: mensajes de texto, acrónimos, *whatsapp*, emoticonos, lingüística.

Abstract

Texting has produced new forms of interaction possible. My aim has been to analyze the impact new technologies employing acronyms, emoticons and the like have had on Standard written English. Electronic language is a written text that has absorbed and become transformed through novel semiotic forms. These new codes, used to interconnect and interact among users, have started to change the way people express themselves and at the same time, the written language which has led to placing less importance on spelling.

Linguistics has had a considerable influence on text messaging: we examine here three major fields: semantics, phonetics and sociolinguistics. From a self-designed questionnaire (15

items, 90 respondents) it was found that whilst participants were aware of the various forms of texting they preferred to keep their messages as close as Standard English as possible.

Key words: texting, acronyms, *whatsapp*, emoticons, linguistics.

1. INTRODUCTION

The principal objective of this article has been to compare a group of Standard written English expressions with the language of text messages, where new forms such as abbreviations, figures, emoticons, pictograms, logograms, and other symbols are employed. In text messages, novel codes of writing have transformed the so-called Standard English into a new linguistic variety, and have taken the law of Minimum Effort to its limits.

The departing research question of this article is: Has the use of texting messages changed the way of writing in Standard English?

And the answer would be that it has indeed changed it to some extent in the sense of adding rather than detracting, results from the questionnaire (see Corpus of Analysis and Gathering of Data) indicate that most individuals prefer to maintain Standard English as much as possible when texting.

The advent of text messaging has made new forms of interaction possible, unthought-of in other times, as the norms of mainstream written English have been gaily abandoned.

The phenomenon of texting is not particularly new. As far back as the 1930s, text-based messages were being sent by telex, a switched network of teleprinters similar to the telephone, over RCA transatlantic circuits between New York and London. And by early 1990s the Short Message Service (SMS) or as it was later dubbed, txt-speak, chatspeak, texto, txtk, txt, texting language, txtslang, had appeared.

Although initial growth of text messaging was slow, over time it has increased dramatically. As Elena Alonso and Manuel Perea state in their work *SMS: Social and Cognitive Impact*, “the growing use of mobile text messages has given place to a debate on the social impact and the psychological effects of this new mass media (2008:24). Texting is a network to establish social relationships among young individuals. Nowadays, there are an estimated 4 billion active users, about 80% of all mobile phones.

With regard to the content, texting nowadays can be defined as the process of shortening words and adding numbers to a text message: as an example, *2g4u* (too good for you), *hbtu* (happy birthday to you) or *gr8* (great). Moreover, emoticons are increasingly present in myriad forms. It is a new developing dialect whereby the speaker can convey a lengthy or

complicated thought by abbreviating phonetically or through the use of substitutive letters, numerals and characters. In addition, slang may be included. Texting is mostly used with cell phones and, until recently, in situations of limited space/characters. Many of the coinages used in messaging never found routinely, they are artful creations devised just for fun to see how far this kind of approach can be developed. Indeed, this system has not reached its limit and is still accreting new abbreviations. What is written serves to be read and pronounced in certain specific ways making the written form different. This means that a feature of the new language forms is centered on phonetics. Such a metamorphosis represents yet another difficulty not only for foreigners, for example, but also for non-peer group members in order to understand and decode the novel format.

Charles Kay Ogden and Richard Armstrong, *The Meaning of Meaning* (1923: 11) laid out a linguistic model: a triangle of meaning describing a simplified form of relationship amongst the speaker as subject, a concept as object or referent, and its designation (sign). Taking this further with the coming of text messaging, the new version of the triangle goes from the novel expression to the pronunciation, the phonetic form, from the phonetic form to the original form, the standard word, and from that to the concept and from the concept to the object. Odgen's et al. triangle thus, evolves from a triangle into a square.

Odgen and Richard's Triangle of Reference

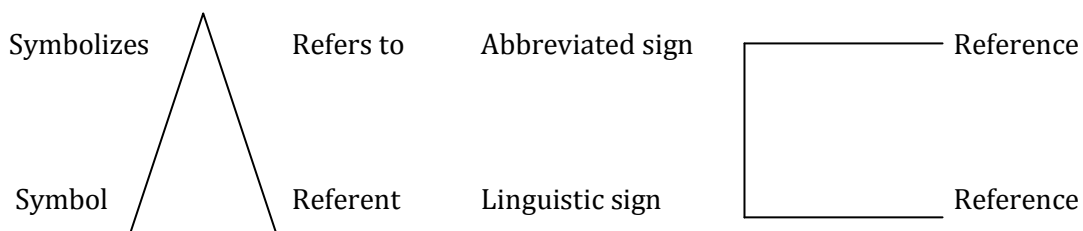


Figure 1: Triangle of meaning

Figure 2: New version of the triangle of meaning.

The paper first looks at **Text Messaging and Linguistics** beginning with a brief look at the evolution of oral and written language and the roles of phatic and expressive communication. It is followed by the **Theoretical Framework: State of the Art** which reflects the view of a number of authors who do not concur over whether or not texting is detrimental to Standard English even though abbreviations have existed for many years. In the **Corpus of Analysis**

and Gathering of Data section the corpus employed in this work is described and the questionnaire that was administered to the author's relatives/close friends to obtain information about texting habits and attitudes. The Principle of Minimum Effort is introduced in **Texting: Acronymes, WhatsApp and Emoticons** with a description of these novel forms of writing and their relationship to communication competence and the codification **process**. In the following three sections: **Text Messaging and Semantics, Phonetics, and Sociolinguistics** the paper examines the role of the three most relevant fields of linguistics with respect to this phenomenon. Finally, in the **Analysis of the Results**, the answers to the questionnaire are evaluated and in the **Conclusion** a summary is presented.

2. TEXT MESSAGING AND LINGUISTICS

Linguistics is the scientific study of language; it considers the various modes of communication including speech, writing and semiotics and, as such, plays a key role when evaluating text messaging. Prior to examining this novel phenomenon, however, it is necessary to summarize the evolution that oral and written languages have undergone. As George Yule puts it "The primitive words could have been imitations of the natural sounds which early men and women heard around them" (1985:12). These sounds of language, along millions of years, and the special physical features humans possess, have evolved into what we call oral language. Concerning written language, we have to imagine human attempts to represent information visually in the form of cave drawings at least 30,000 years ago. According to Yule, pictograms and ideograms served to record some events although they were not taken to be any type of specifically linguistic message. In fact, they have been traditionally treated as a form of pictorial art. From pictograms and ideograms we move to logograms, rebus writing, syllabic writing, the written language, and as a natural extension in the 21st century, to text messaging, the latest forms of interaction and communication.

When considering features of spoken communication that use both phatic and expressive expressions it is necessary to bear in mind Roman Jakobson's six functions of language associated with the process (1960:75-85). Jakobson, a key figure in the 20th century field of Linguistics, developed techniques for the analysis of sound systems in languages, inaugurating the discipline of Phonology. Belonging to the structuralism movement, he identified six functions of language associated with the communication process: 1) Referential (contextual), 2) Poetic (auto-reflection), 3) Emotive (self-expression), 4) Conative

(receiver), 5) Phatic (channel), and 6) Metalingual (code). All these functions are linked to text messaging in the sense that it is a communicative act between receivers and senders. His phatic function refers to the interaction associated with the Contact/Channel Factor. It can be observed, for instance, in farewells, greetings, and polite formulaes and it provides the keys to opening, maintaining, verifying, or closing the communication channel. Moreover, this phatic function is particularly linked to the short messages used when texting, including emoticons; it only performs a social task, as opposed to conveying information.

Another figure that has been paramount in the field of Sociolinguistics is William Labov who studied the linguistic features of African American vernacular English. He considers that these phonological modifications should not be stigmatized as substandard. In concurrence with Labov's work on linguistic variation, written language in texting is usually abbreviated and numbers added, e.g. *2be*, although the sound of the words remain the same as in oral language, i.e. /tu:bi:. Barreiro (2008: 105).

In summary, text messaging is performed in the here and now using phatic and expressive communication, and has changed the way people write. Moreover, it is affecting not only young, middle-aged and increasingly elderly people but also children, who start writing texts on their mobile phones from the age of eight or less.

3. THEORETICAL FRAMEWORK: STATE OF THE ART

As previously stated modern day texting can be traced back to the SMS used for the first time on 3rd December 1992.

Yet the English language has been abbreviated ever since it began to be written down. For instance, *exam*, *vet*, *fridge* and *bus* are so familiar that they have become new words.

Authors such as the British linguist David Crystal consider that texting is positive for language and challenges those who believe that it should be condemned as "textese", "slanguage" or a "digital virus". Crystal's works include "*textng, the gr8 db8*" (2008) and "*A glossary of Netspeak and Textspeak*" (2004), and he believes that although many texters enjoy breaking linguistic rules, they also know they need to be understood. He goes even further when he states there has never been a linguistic phenomenon like this which has aroused such curiosity, suspicion, fear, confusion, antagonism, fascination, excitement, and enthusiasm, all at once. Texting seems to be here to stay as "the latest manifestation of human ability to be linguistically creative and to adapt language to suit the demands of diverse settings" –language in evolution (2004: 5-10). Crystal is not alone, other authors including

Crispin Thurlow, Caroline Tagg and John McWhorter concur in his opinion about the advantages of texting.

Nevertheless, some authors believe texting is detrimental to Standard English. For instance, John Sutherland was quoted in 2008 as saying that texting is “bleak, bald, sad shorthand, drab shrinktalk... Linguistically it’s all pig’s ear... it masks dyslexia, poor spelling and mental laziness. Texting is penmanship for illiterates”. And, in a similar vein, John Hymphrys, in the mailonline (2016) argued that texters were: “Vandals who are doing to our language what Genghis Khan did to his neighbours 800 years ago. They are destroying it: pillaging our punctuation, saving our sentences, raping our vocabulary and they must be stopped”.

4. CORPUS OF ANALYSIS AND GATHERING OF DATA

I have followed a quantitative methodology in my research and the corpus I have chosen is Netlingo: *The List. The Largest List of Text Messages Shorthand and Internet Acronyms* by Erin Jansen (2010:6) which provides a suitable tool for this work. This corpus offers the most complete list to date and is a handy guide to internet acronyms and text abbreviation.

As Jansen explains, difference among acronyms, shorthand, and leetspeaks: “An acronym is derived from the first letters of a phrase and is pronounced as a new word, for example SNAFU is pronounced “snafoo”. Shorthand refers to an abbreviation, saying the letters one-by-one for example FYI (For Your Information) is pronounced “F-Y-I” and “leet speak is a type of symbolic jargon in which you replace regular letters with other keyboard characters to form words”, i.e “hacker” (*hyxor*). It was used by hackers to prevent their websites/newsgroups from being found by simple keyword searches (2010).

As a support for this corpus, the “*tmsg*” *Text Messaging Survival Guide* (2007) by Evie and Jack Shoeman offer a list of the most popular text messages although it is growing and changing all the time.

In order to carry out this project, I designed a questionnaire made up of fifteen items to be answered by a sample of individuals from my family and close circle. I used Google Forms to create the questionnaire because I considered it a free and powerful tool to collect information and to create a survey on my own. Three different age groups were taken into account: (i) 10 to 18 years, (ii) 18 to 45 years, and (iii) >45 years. Participants lived not only in Spain but also in the United Kingdom, Germany, and the United States of America. The questionnaire was administered by email during February and March 2015, from 130

possible responders, 90 answered by email in English; 45 of them were members of my family.

5. TEXTING: ACRONYMS, WHATSAPP, EMOTICONS

The theory of linguistic economy, or the Principle of Minimal Effort for Maximum Communication was postulated by André Martinet (1955). He defined it as “the unstable balance between the needs of communication to the optimization of the linguistic system” and its current relevance to texting is immediately clear. First, however, I would like to define acronyms, *whatsapp*, emoticons, and the like. They all are employed to shorten words and transform them into being as simple as possible in order to save time and write the least number of characters. As Thurlow states in his PhD in *Language and Communication* (2010), text messaging resembles code rather than standard language, as a consequence, they may be perceived as non-standard typographic or orthographic forms, which can be found in some of the following forms:

- G-Clippings (excluding the end -g letter), for example: Goin (Going).
- Shortenings (deletion of end letters, excluding the -t letter) for example: Aft (After).
- Contractions (deletion of middle letters) for example: Nxt (Next).
- Acronyms and initialism (formed from the initial letters of various words), for example, LOL (Laugh out Loud).
- Number homophones, for example: B4 (Before).
- Letter homophones, for example: U (You), and,
- Non-conventional spellings, for example, Nite (Night).

In addition to the three main groups I have concentrated my research on:

5.1. Acronyms

An acronym is defined by *www.dictionary.reference.com* as “a word formed from the initial letters or groups of letter in a set phrase or series of words and pronounced as a separate word”. Some examples would be, for instance, NATO (North Atlantic Treaty Organization), Interpol (International Criminal Police Organization). In the case of texting messages, people use many of them mixed with a number to indicate a word or to express a simple sentence. For instance, ASAP (As soon as possible), BB4N (Bye Bye For Now), BBL (Be Back Later).

5.2. Whatsapp

California-based *whatsapp* Inc founded in 2009 by Brian Acton and Jan Koum both former employees of Yahoo is an early stage Silicon Valley technology startup that has become incredibly successful. It is a cross-platform, instant messaging app that allows images, videos and audios to be sent to friends, colleagues and family over Wi-Fi and cellular data networks. It supports both direct and group messaging, and accounts are set up using one's phone number as the only identifier. Moreover, there are no advertisements or extra charges in app purchase, although *whatsapp* has switched from being free to a paid service to avoid growing too fast. By early January 2015, *whatsapp* reached a new milestone of 700 million monthly active users with over 30 billion messages being sent every day. Additionally, it possesses an extensive range of emoticons that can be inserted when writing messages.

With respect to videos, they have become the latest trend in social networks: linked to the development in smartphone cameras of increasingly sophisticated technology. It can be observed that young people, in particular, and photos. Young people, in particular, more and more, love to visualize images and music as a way of interacting each other.

5.3. Emoticons

The use of emoticons is also habitual. As previously stated, an emoticon can be defined as a representation of a facial expression, depicting emotions, feelings and moods. They derive from the 19th century when they were found in informal and humoristic writing. They express feelings of being happy, sad, in love, cranky, or experiencing just about any other existing sentiment. Neither are these emoticons restricted to Western culture: there are also Japanese, Korean, and Chinese ideograms. The final result is that the user is able to send a group of emoticons expressing different ideas without using a single word.

Digital forms of emoticons were introduced into internet by Scott Fahlman, from Carnegie University, Pennsylvania, in a message sent on 19th of September 1982. "Smiley", also called "a happy and smiling face" is a representation of a smiling humanoid face. It is a yellow circle with two dots depicting black eyes and a black arc for the mouth. It is an emotion icon and a meta-communicative pictorial representation. Moreover, the faces can acquire different forms, from happy to sad, angry, etc. All these characters indicate a code and a meaning in the written message and follow a semiotic language. Here are some examples of emoticons, smiling, laughing, winking, surprise, weeping and angry.



Figure 3: Different expressions of emoticons.

Thousands of different emoticons have invaded messaging, especially *whatsapp*, not only with “smilies” but with constantly changing icons referring to nature such as flowers, trees, and all kind of animals, and many figures representing eating, sleeping – practically everything you can image. The need to express emotions and gestures rapidly with cell phones has changed the way of communicating. These symbols nuance, match or put into context the meaning of the written messages and they are beginning to be used in more formal registers. The language of emoticons is a good choice faced with the difficulty of expressing emotions in many cases due to shyness and timidity, especially among adolescents. As stated by Mar Gutierrez Colon, in *La Vanguardia* newspaper (2015) most people would never express their emotions if they did not have emoticons to do it. Research has been performed about the use of emoticons and coincides in underlining the fact that women use them in a different way to men. The former express more feelings whereas the latter tend to use them as a means of mockery or sarcasm. Emoticons are upgrading, enriching, and enhancing written communication by adding new forms of expression in a dialogue between speaker and receiver. Language is not becoming degraded but richer. Thus, just with one simple emoticon we enrich what we want to convey.

From the linguistic point of view, messaging is affected by the notion of communication competence and the codification processes. This is because its code does not follow the standard model and its intention is not the mere transmission of information, but to construct a code characterizing a social group and thus giving form to a collective. Signs and codes become established by their own use which has led to the creation of diverse web pages introducing an extensive glossary of the most commonly used words in messaging and its codifications.

The future will tell whether this extra language will continue to evolve and acquire more formal registers of communication.

6. TEXT MESSAGING AND SEMANTICS

Text messaging, as a tool for communication between two or more people, has much to do with semantics and semiotics. Semantics, defined as the study of meaning communicated through language, is the most diverse field within linguistics. Its basic task is to show how people communicate meanings with pieces of language. Linguistic meaning is a special subset of the more general human ability to use signs. The process of creating and interpreting symbols, also called signification, led to scholars like Ferdinand de Saussure, as explained in John Saeed's book *Semantics* (2009:5), to state that the study of linguistic meaning forms part of general research in the use of sign systems or semiotics. John Saeed (2009: 239-245) remarks that semioticians investigate the types of relationship that may hold between a sign and the object it represents or, in de Saussure's terminology, between a signifier and its signified. Floyd Merrel (2005: 28) considers C.S. Peirce as the father of semiotics when he and made a basic distinction in his *Theory of Signs* (1880) between icons, indexes and symbols. In an icon there is a similarity between a sign and what it represents; an index is where the sign is associated with its signified, often in a causal relationship; and a symbol is where there is only a conventional link between the sign and its signified.

It should be taken into account that text messages represent the language interconnection between senders and receivers through a new application, but always working with words, sentences and meaning. Semiotics has a close relationship with text messaging, and especially with all the different symbols, emoticons and numbers that people use when texting. All of these have a meaning and are written to be understood by the receivers.

When using text messages we are employing written language and intercommunicating with other user/s by means of this new code. For that reason, I would like to underline the importance of the functions of language in the Speech Act Theory developed by the philosopher J.L. Austin (1975) and mentioned by Saeed (2009: 233-241). As previously stated, functions can be analyzed at three levels: locutionary, illocutionary, and perlocutionary. The concept of the illocutionary act is central to the concept of the speech act. Austin distinguishes amongst five illocutionary speech acts: assertive, directive, commissive, expressive and declarative. Expressive speech acts, for instance, denote a psychological state.

The sender expresses feeling towards the receiver (paradigm cases: thinking, apologizing, welcoming, congratulating, etc.). Some examples would include *Happy birthday* and *Hi*.

John Searle introduced the notion of indirect speech acts (1969). These take place when the speaker communicates to the hearer more than s/he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. In the new internet applications this can be seen very clearly as the sender of the message writes the minimum quantity of words being sure that the receiver understands the message because of their common knowledge.

Searle also put forward the concept of primary and secondary illocutionary acts. The former being the indirect one which is not literally performed, and the latter the direct one carried out in the literal utterance of the sentence. In transferring Searle's indirect Speech Acts' Theory to the text messaging act the result would be the same. Sometimes text messages are indirect illocutionary acts as, for instance, "We should leave for the show" and other times they are direct "I cannot go". Searle explains how it is possible that a speaker can say something and mean it, but additionally mean something else.

From the linguistic point of view, messaging is affected by the notion of Communicative Competence, a term coined by Dell Hymes in 1972. It refers to a language user's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and how to employ utterances appropriately, and the codification process, which signifies developing a writing system and setting up official rules. Messaging codes do not follow the standard model and their intention is not the mere transmission of information, but to create a code characterizing a social group thus giving form to a collective. Signs and codes become established through their use which can lead, amongst other things, to the creation of diverse web pages introducing an extensive glossary of the most widely used words in messaging and their codification.

At the same time, texting challenges years of linguistic studies about communication, for example, Paul Grice's (1975) Maxims of Quality and Relevance and the Maxim of Clarity (avoid ambiguity, avoid obscurity, be brief and be orderly), (Saeed 2009: 213).

In addition, it is necessary to bear in mind that within the field of linguistics, the texting functions of language which, being diverse, encourage the users' considerable creativity even though texting deployment is mainly for mundane activities that have been known to verge on the ridiculous or, at the very least, obvious.

The transmission of one-way or two-way messages has an important influence on messaging which in comparison with Standard English, changes the ways of traditional communication.

7. TEXT MESSAGING AND PHONETICS

Phonetics and text messaging are also connected to the previously mentioned Principle of Minimum Effort and Maximum Communication. The communication factor adhered to by the Prague School was later supplemented by the introduction of the human factor to phonology through the concepts of “asymmetry” and “economy of effort in phonological change”. The Minimal Effort Principle implies that speakers use the smallest number of phonemes requiring the least amount of effort to be produced. William Diver (1979) went further and maintained that there exists a struggle between our need for maximum communication and our desire for minimum effort. In other words, the communication factor will always be in conflict with the human one. The semiotic act of communication, for instance, can be seen as a *mini-max* struggle: the desire to create maximum communication with the minimal effort. This principle has a strong influence on text messaging as the aim of texting is to get the highest quantity of information with minimal words and effort. One way of achieving this is by the use of acronyms, emoticons, numbers and abbreviations with the idea of saving the time and effort one has to spend when writing texts employing all the words, that is to say, in the traditional way.

8. TEXT MESSAGING AND SOCIOLINGUISTICS

Sociolinguistics is a relatively new field, first developed in the 1960s as an academic field of study. It is particularly related to text messaging as it studies the relationship between language and society. Variation is a key word in sociolinguistics and is related to style, register and gender. Variation signifies the evolution of language and standard written English is no exception. As Rubén Chacón Bertrán puts it, from the sociolinguistic point of view “the most important source of information is the way social and situational factors affect language and make it vary” (2004:26).

By connecting sociolinguistics to text messaging it can be seen that text messaging is a new form of written language in which novel codes are used with the purpose of communicating among senders and receivers in an easy way. It is a new dialect that has been created in the last twenty years. When we talk about diachronic variation it means the change over time that all languages suffer. Variations in gender and style would also reflect the kind of texters.

According to Chacón Bertrán “women tended to be more conservative in terms of language use, as men were reported to show more language change”.

In addition, he states that a diglossic situation takes place when writing text messages: “a diglossic situation entails the co-existence of two or more codes which are used in the same setting but under different circumstances”, Chacón Bertrán (2013:105-107). This can take place, for instance, among friends, in business, when flirting, in farewells, etc. We could talk about two varieties, the high variety in which the message is written in Standard English and the low one in which the message is written in casual terms, using acronyms, abbreviations, emoticons, and the like. For example, when sending a text to your boss saying “See you tomorrow” the high variety would be written in standard, with full words or “CYT” to a friend. As we can see, text messaging practice is very much related to the field of sociolinguistics. Text messages are used to coordinate everyday events and to maintain social networks.

9. ANALYSIS OF THE RESULTS

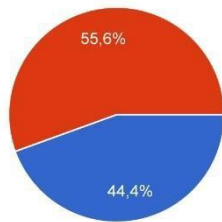
The questionnaire has been divided into two principal contents: The Attitudinal content and the Linguistic one. The former has shown us that 46.7% of participants use texting messages for pleasure, and only 12.2% for working matters. Moreover, 55.6% of the participants use their cell phones equally for texting or speaking, solely 13.3% of the respondents use their phones only for speaking. We should highlight that 82.8% of them have stated to be *whatsapp* users and only 17.8% use their cell phones for texting. With respect to the Linguistic content, it should be underlined that 76.6% of the respondents use abbreviations, emoticons, numbers, and acronyms and, at the same time, the majority employ abbreviations for farewells and flirting. Normally the aim of using abbreviations is to save time, 56,4% for this reason and 23% for fun. This answer shows us that saving time is not only important for pre-teens and teens but also for adults.

10. SUMMARY OF THE QUESTIONNAIRE. 90 RESPONSES

City: Barcelona, Oviedo, Valladolid, Málaga, Palma de Mallorca, Hamburg, Bilbao, London, Donostia, Terrassa, Alicante, Jaca, Vitoria-Gasteiz, Madrid, Sunnyvale, Granada, Ávila , San Francisco, Sant Boi de Llobregat, Valencia, Valladolid, Palafrugell, Stuttgart, Teià, Sant Cugat del Vallès, El Masnou.

Country: Spain, Germany, United Kingdom, USA

10.1 Gender



Male	40	44.4%
Female	50	55.6%

Figure 4: Percentage of participants per gender.

10.2 Questionnaire



Pre-teens and teens (10 years to 18 years)	18	20%
Adults (18 years to 45 years)	37	41.1%
Older adults (45 years to 70 years)	35	38.9%

Table 1: Percentage of participants per age-ranges.

ATTITUDINAL CONTENTS

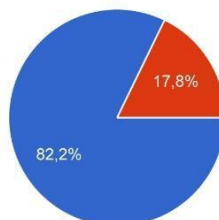
10.2.1 Do you have a mobile phone?



Yes	90	100%
No	0	0%

Figure 5: Percentage of mobile phone users.

10.2.2 When texting, what do you use more frequently



Whatsapp	74	82.2%
Message	16	17.8%

Figure 6: Tools used by participants.

10.2.3 What do you prefer to do with your phone: to call or to send messages?

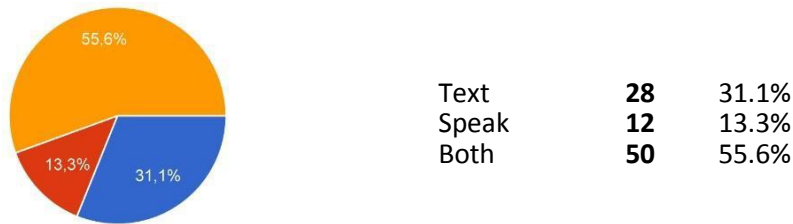


Figure 7: Preferences in phone uses.

10.2.4 If yes, what is the main goal of your texting?

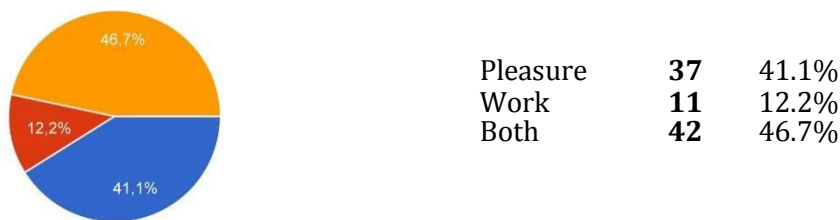


Figure 8: Goals for texting messages.

10.2.5 In general, what is the level of seriousness of your messages?

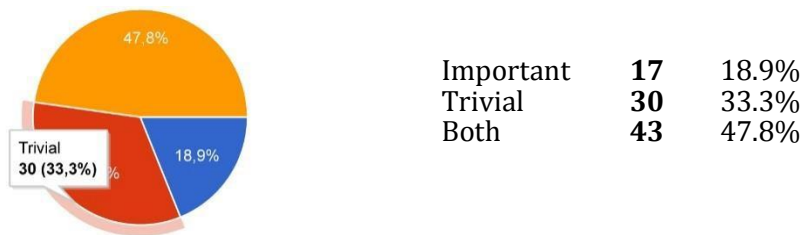


Figure 9: Degree of seriousness in text messages.

10.2.6 How frequently do you text others?

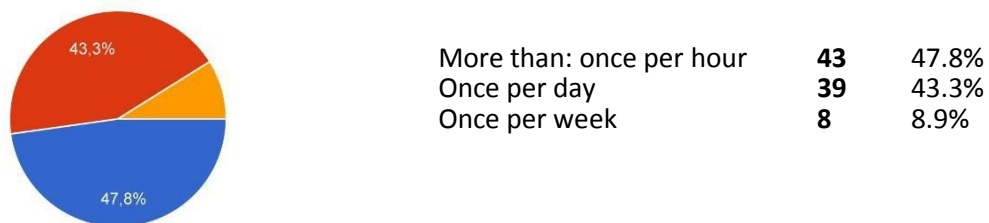


Figure 10: Frequency in texting messages.

LINGUISTIC CONTENTS

10.2.7 Do you abbreviate your messages?

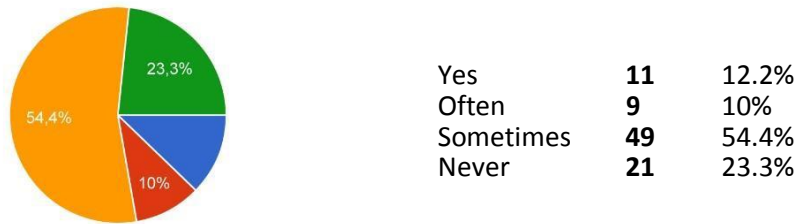


Figure 11: Degree of shortening messages.

10.2.7.1 If so, do you use abbreviations?



Table 2: Percentage of messages using abbreviations.

10.2.7.2 If so, do you use emoticons?



Table 3: Percentage of messages using emoticons.

10.2.7.3 If so, do you use numbers?



Table 4: Percentage of messages using numbers.

10.2.7.4 *If so, do you use acronyms?*



Table 5: Percentage of messages using acronyms.

10.2.8 *Do you use abbreviations for greetings?*



Table 6: Percentage of messages using abbreviations for greetings.

10.2.9 *Do you use abbreviations for farewells?*

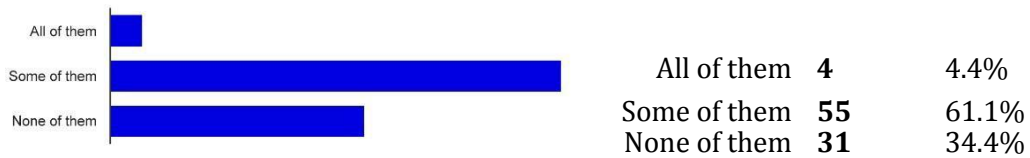


Table 7: Percentage of messages using abbreviations for farewells.

10.2.10 *Do you use abbreviations for acknowledgments?*



Table 8: Percentage of messages using abbreviations for acknowledgments.

10.2.11 Do you use abbreviations for flirting?



Table 9. Percentage of flirting messages using abbreviations.

10.2.12 Why do you use abbreviations and/or acronyms?

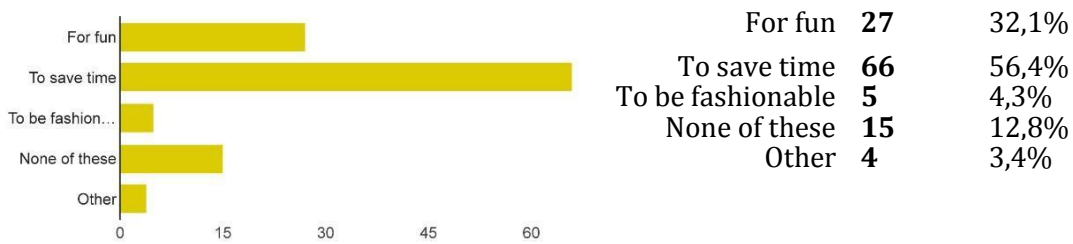


Table 10: Reasons for using abbreviations and/or acronyms.

10.2.13 In case you answered Other:

I don't tend to use abbreviations
I dont use them
Because sometimes it's correct

Table 11: Other responses.

10.2.14 Does your texting adapt to new acronyms, etc.?



Figure 12: Percentage of messages adapted to new acronyms.

10.2.15 *Are spelling and punctuation important for you?*



Figure 13: Importance of spelling or punctuation in messages.

10.2.16 *If you answered No in 10.2.15, are you aware you are using English language incorrectly?*

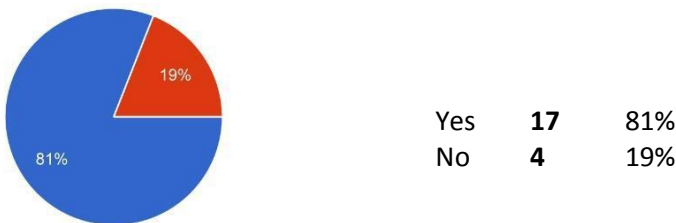


Figure 14: Percentage of participants aware of using English incorrectly.

10.2.17 *If you answered YES in 10.2.16, do you mind?*

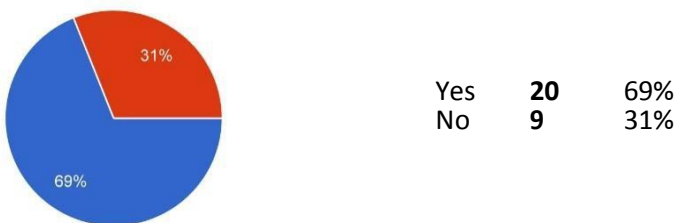


Figure 15: Percentage of participants worried of using English incorrectly.

10.2.18 *Why? Why Not?*

Because I like it
because later in school you will write wrong
Because it is important to maintain the richness of language
I love accurate speaking
because language should not be a fixed thing
Because I like to write well
level of seriousness of my messages

because I'm think so
It's not my mother language
Keep the language
Because is more easy read
Because I like writting correctly
Yes i mind, because its important to write correctly
Because I am understood and I do not communicate with texts with children
Because. I like write fast
Spelling and punctuation are important for me because they reflect my knowlegde and I prefer to write properly
It's also important to have a good spelling, just for work or relationships.
Because no
Because it makes de person

Table 12: Reasons for.

10.3 Number of daily responses

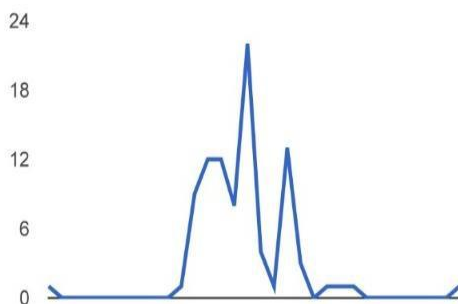


Figure 16: Responses given between February 22nd 2015 and March 25th 2015.

What will happen in the future? This is the key question. Nobody knows. In the questionnaire what is clear is that most of the participants really think language has to be preserved, even though they use the new technologies. We have to take into account that in this questionnaire 80% of the participants are adults, and older-adults and only 20% are between 10 to 18 years- old. Surely, if it had been the opposite, 80% young people and 20% adults and older-adults, the results would had been very different as pre-teens and teens are braver and bolder when using the new technologies.

When talking about the use of greetings, farewells, flirting and acknowledgements, more than 50% of the respondents employ texting for farewells. Flirting is used very little in this research by the respondents.

From this analysis, I would, additionally, like to show examples of different forms of texting depending on using only acronyms, acronyms and numbers with emoticons, and so on. The short sentences I have chosen are among the most common ones used by texters.

Be back soon.....BBS (acronym)

Bye For Now.....B4N (Acronym plus number)

See You Later..... CUL (Acronym but using the phonetic sound of /s/)

Good to see you....G2SU (Acronym plus number) Have a Nice Day.... HAND (Acronym)

Hugs and Kisses.....HAK (Acronym) Welcome Back.....WB (Acronym) Hi.... (Acronym)

When employing acronyms, the receiver would possibly need a dictionary to understand what the sender was trying to convey. If those short sentences are used very often, as is the case in young people, they will become decoded easily. In contrast, for foreigners, besides the inconvenience of using another language, a new difficulty would be added when writing in this completely new dialect. There is not, for the moment, an international code to avoid this conundrum. Only emoticons and general figures can be internationally understood with a quick look.

11. CONCLUSIONS

This work has shown the importance of the new technologies among all kind of users - adolescents, adults, males and females. Nevertheless, a small group of people still refuse to employ not only the new systems of communication through text messages, *whatsapp* and the like, but even to employ computers as an effective tool in their professions. Indeed, it is still possible to find doctors, lawyers and so on using handwritten index cards. This goes against the times and our reality.

In this paper we have seen that a number of authors are completely against the novel forms of written language, finding them harmful for language. Others are in favor, regarding them as a means of communicating easily and rapidly, and accepting the natural course of evolution this texting use may produce. Such people are aware that they cannot go against technology and of its positive benefits. Languages evolve over time and these new codes of writing are a clear example.

The findings from the survey point to the fact that people distinguish amongst the new codes of writing and Standard English, and employ them in different events and situations. As we know, researchers have studied the impact of texting on written Standard English and most of them have concluded that Standard English has been learnt over time by students and is

not easy to forget. Indeed, a limitation of the new linguistic forms is that the complex structures of Standard English cannot be replicated by texting. Nevertheless, whilst most teenagers are unaware of the fact, texting from a linguist point view is a valid form of writing. The vast majority of young mobile phone users receives little direct technology instruction and, in many cases, may not require it. They only have to initially experience the interpersonal benefits that text messaging can afford and then their engagement with the medium increases. Nevertheless, instruction in new technologies at schools should form an important part of their education as texting is rapidly becoming an integral element of our lives.

I would say, in summary, that the great majority of the respondents to the questionnaire acknowledged the importance of maintaining the English language as Standard as possible when writing *whatsapp* or messages. Nevertheless, the use of acronyms and particularly emoticons among users was greater each time and appeared to add rather than detract from the message.

Finally, the world of texting and apps is in constant evolution and further research is required to demonstrate how the new technologies will affect not only the written language but also other forms of social interaction.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Alonso, E. and Perea, M. *SMS: Social and Cognitive Impact*. Academic Article, http://www.journaldatabase.info/articles/sms_social_cognitive_impact_sms.html, 2008

Austin, J.L. *How to Do Things with Words*. Harvard University, Oxford. The Clarendon Press, 1962.

Barreiro, S.C. *Fonética Inglesa*, Universidad Nacional a Distancia, Madrid, UNED, 2008.

Chacón Beltrán, R., *An Introduction to Sociolinguistics. Variation*. Madrid, Spain, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2013.

Cruse, A. *Meaning in language. An introduction to semantics and pragmatics*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2004.

Crystal, D. (2004). *A glossary of netspeak and textspeak*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press Ltd. 2004.

_____. *Txtng, The GR8*, 2008.

Diver, W. *Phonology and Human Behavior*, in D. Aaronson and R. Rieber (eds), In *Psycholinguistic research and applications*, Hilledale, NY: Laurence Erlbaum Assoc. 1979-

- Grice, H.P.** *Logic and Conversation. Cooperative Principles*. In P. Cole and J. Morgan (eds) *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*. New York Academic Press, 1975.
- Gutierrez Colón, M.** *Emoticonos. El otro lenguaje*, La Vanguardia, 2014. **Humphrys John, I** *h8 txt msgs: How texting is wrecking our language*. Mail on line, <http://www.dailymail.com.uk/news/article>, 2016.
- Hymes, D.** *On Communicative Competence. Sociolinguistics*, London: Penguin, (1972)
- Jakobson, R.** *On Language*, Harvard University Press, 1973.
- _____. *Jakobson's Function's of Language*
https://en.wikipedia.org/wiki/Jakobson%27s_functions_of_language
- Jansen, E.** *Netlingo: The List. The largest list of text message shorthand (IM,SMS) and internet acronym*, Published by Netlingo Inc 2010, <http://www.netlingo.com> ed. Netlingo.com, 2013.
- Labov, W.** *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. USA, 1972.
- Martinet, A.** *Economie des changements phonétiques. Traité de philologie diachronique*. Revue des études Grecques. 1956.
- Merrel, F., Charle's S.** *Pierce's Concepts of the Sign*, Ed Paul Cobley, Routledge, London and New York, 2005.
- Odgen, C and Armstrong, I, R.** *The Meaning of Meaning*. Harvest/HBJ, USA, 1923.
- Pierce, C. S.** *Semiotics. Classes of Signs*. Edited by James Hoopes, The University of North Carolina Press. Chapel Hill and London, 1991.
- Saeed, J.** *Semantics. Functions of Language: Speech as Action*, 2nd ed.,Victoria(Aus): Blackwell Publishing,2009.
- Searle, J R,** *Speech Acts*. Cambridge University, 1969.
- Shoeman, E. a. J.** *"TMSG", Text Messaging Survival Guide*, Trafford Publishing. Victoria BC, Canada 2007.
- Thurlow, C,** *Phd on Language and Communication*. Cardiff University, UK, 2001.
- Trudgill, P.** *Sociolinguistic typology. Social Determinants of Linguistic Complexity*, Oxford Linguistics, Oxford University Press, 2013.
- Yule, G.** *The study of language* (third edition ed.). Cambridge University Press. United Kingdom, 2007.



LITERATURA

Nuevas andanzas y desventuras de la crítica en el Lazarillo de Cela

New Adventures and Misfortunes in the Review of Cela's Lazarillo

Julián D'Alessandro
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
juliandalessandro1@gmail.com.ar

Recibido 15 febrero 2016
Aceptado 10 abril 2017

Resumen:

Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes (1944), de C. J. Cela, ha suscitado lecturas muy diversas desde su aparición. Ha habido quienes la calificaron de “plagio” del Lazarillo clásico, con serias fallas de verosimilitud y sin conexión con la realidad (Montero, 1944; Castellet, 1962; van Praag Chantraine, 1963; Sobejano, 1970), mientras otros la han aplaudido como su revitalización moderna (Rand, 1961; Zamora Vicente, 1962b; Foster, 1967; Eustis, 1986; Cabo Aseguinolaza, 1997). Ese desacuerdo nos ha llevado a indagar en torno a la categoría de realismo, a su incidencia sobre el juicio positivo o negativo de la obra y a su relación con los valores simbólicos y éticos de una cultura específica. El presente artículo propone contextualizar y analizar las principales líneas de lectura de la obra de Cela partiendo de la idea de que la configuración del concepto de realismo se ha correspondido con las intenciones ideológicas de cada coyuntura histórica.

Palabras clave: Cela, *Lazarillo de Tormes*, realismo, imitación, architexto.

Abstract

Ever since it was first published, *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes* (1944) by Camilo José Cela has inspired contradictory readings. Some critics have stated that it “plagiarized” from the 16th century *Lazarillo de Tormes*, that it lacked verisimilitude and connection with reality (Montero, 1944; Castellet, 1962; van Praag Chantraine, 1963; Sobejano, 1970), while others have praised it for being a modern revival of the anonymous work (Rand, 1961; Zamora Vicente, 1962b; Foster, 1967; Eustis, 1986; Cabo Aseguinolaza,

1997). This disagreement has led us to examine the category of “realism”, its impact upon positive or negative assessments of Cela’s novel and its association with the symbolic and ethical values of a given culture. The objective of this paper is to contextualize and analyze the main approaches to Cela’s novel, departing from the idea that throughout history the notion of “realism” has responded to ideological purposes.

Key words: Cela, *Lazarillo de Tormes*, realism, imitation, architext.

1. INTRODUCCIÓN

Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes (NL) de Camilo José Cela fue publicado por primera vez en 1944. Se trata de una obra cuyo título, protagonista y estructura remite al clásico de la picaresca española *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* de 1554. De hecho, la novela de Cela adscribe a dicho género según los aspectos formales considerados a *grosso modo* como definitorios según la tradición crítica (Zamora Vicente, 1962a; Sabor de Cortazar, 1967; Rico 1973): la forma autobiográfica; el uso de la primera persona narrativa a cargo de un antihéroe encarnado en la figura de un pícaro; el empleo de la técnica de ensartado de episodios; el principio constructivo del cambio de amo y oficio por episodio; el tratamiento de situaciones y personajes sórdidos de la vida urbana; y, por último, el ingrediente satírico.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, los diferentes juicios críticos que ha merecido *NL* permiten repensar el realismo como un concepto de carácter polisémico. Incluso hoy preexiste la superchería crítica que asimila “realista” a una categoría de naturaleza denotativa, es decir, fundada en parámetros netamente técnicos y descriptivos; muchos de los cuales fueron instituidos formalmente en el siglo XIX (*cf.* Jakobson, 2002). No obstante, este análisis de la recepción crítica de *NL* permite desarticular la supuesta univocidad del concepto en su carácter de herramienta crítica y, además, poner en evidencia que sus múltiples concepciones no son el mero reflejo sintomático de periodos históricos y obras literarias diferentes, sino de la variedad de interpretaciones y apropiaciones que la crítica es capaz de hacer en torno a un mismo texto.

Por otra parte, debe señalarse que la configuración del concepto mismo de realismo se ha correspondido con las intenciones éticas e ideológicas de los críticos en las diferentes coyunturas históricas. Como se verá más adelante, la decisiva incidencia del atributo de verosimilitud realista sobre el juicio positivo o negativo de una obra es indicio de la relación de ese concepto con los valores simbólicos y éticos propios de una cultura específica. Pero para indagar las razones de ello corresponde contextualizar y analizar las

principales líneas de lectura de la obra de Cela en el marco de la novelística española de posguerra, específicamente en aquellos casos que ilustran la función del realismo como un “valor”: (a) *técnico*, en el marco de un análisis semiótico, (b) *simbólico*, en el plano de la tradición picaresca y (c) *ético*, en el marco de la intencionalidad social del autor.

En cuanto a la recepción crítica, resta aclarar que los juicios en torno a la obra en cuestión han sido heterogéneos. En lo que concierne al éxito o fracaso en su pretensión realista, estos pueden englobarse básicamente en dos posturas opuestas: (a) los que la han calificado de “plagio”, o bien, de copia servil del género picaresco, con serias fallas de verosimilitud y sin conexión con la realidad de aquel entonces (Montero, 1944; Castellet, 1962; van Praag Chantraine, 1963; Sobejano, 1970); y (b) los que, con algunos reparos, la han aplaudido como la revitalización moderna del gran clásico (Rand, 1961; Zamora Vicente, 1962b; Foster, 1967; Eustis, 1986; Cabo Aseguinolaza, 1997). Semejante desacuerdo nos pone frente a la tarea de indagar primeramente las razones históricas e ideológicas que influyeron en el horizonte de recepción de la novelística celiana, en general, y de *NL*, en particular.

2. DESARROLLO

2.1. Realismo conservador

NL aparece en dieciséis entregas (desde el 4 de julio hasta el 18 de octubre de 1944) en el semanario *Juventud*. Esta revista había surgido en 1942. Al año siguiente de su fundación, la Ley de Ordenación de la Universidad Española obligó a todos los estudiantes a afiliarse al Sindicato Español Universitario (SEU) como única organización estudiantil legal, y *Juventud* se oficializó como el “Semnario Nacional del SEU”. Se trata de una muestra de los muchos esfuerzos del Franquismo por congrega a los jóvenes bajo un mismo signo ideológico durante el periodo inmediatamente posterior a la Guerra Civil (Díaz Hernández, 2007: 206). A propósito de ello, Valeriano Bozal (1981: 31) señala que la creación de revistas intelectuales de importancia, y el control de la prensa y la propaganda por parte de la Falange eran modos de “contribuir a la construcción de una concepción del mundo acorde a la nueva situación”. Por ejemplo, en 1940 había aparecido la revista *Escorial*, adscrita al sector falangista-serranista y dirigida por Dionisio Ridruejo y Laín Entralgo. Allí se reunió el primer grupo generacional más importante (en su versión oficialista) de la inmediata posguerra, el de 1936 (*cfr.* García de Cortázar, 2016).

Poniendo especial atención a ese contexto particular, unos pocos años después de *Escorial*, en mayo de 1943, los escritores de la llamada "Juventud Creadora", al abrigo de la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda del Partido, se congregaron bajo el nombre de "garcilasistas". A propósito de ello, Soldevilla (1980: 928) sostiene que *NL* respondía "a lo que se puede considerar como un retorno colectivo a la actitud neo-imperialista, que en el nivel cultural tiene una manifestación en el redescubrimiento de la España imperial y católica de los Austrias", aunque no en su plano atildado y señorial, sino en sus atajos, en la actitud anti-heroica de la picaresca.

En consonancia con ello, en 1967, Juan Goytisolo había considerado a Cela el paradigma de los escritores de la "generación literaria de posguerra", a quienes calificaba de conservadores: "Social y moralmente sus autores pertenecen a la burguesía y expresan en sus obras un concepto burgués y conformista de la vida española" (1982: 80). El ensayista catalán les reprochaba haber recurrido a las "viejas recetas del naturalismo", ya no como los escritores desclasados del siglo XIX que hacían denuncia social, sino como "funcionarios" que "entretienen", "asustan" y "adormecen" con artificios literarios tendientes a "idealizar" la realidad y obtener a cambio un *status* oficial. Pero ¿a qué razones responde esta denuncia de "conservadurismo" para las primeras novelas de Cela, específicamente, para *NL*?

2.2. *NL*, ¿realismo naturalista?

En el planteo de Goytisolo reconocemos una doble operación crítica: (1) señalar la pretensión de adscribir a la estética naturalista por parte de las primeras obras de Cela y (2) presuponer una "ética" (la denuncia social) como legitimación de esa estética (el naturalismo). Esto último se vincula con ciertas demandas coyunturales (la exigencia de compromiso social para los escritores, por ejemplo) propias del contexto de escritura de Goytisolo (décadas de 1950-1960).

Evaluemos, en primera instancia, la plausibilidad de la primera observación. La corriente naturalista asume que el escritor debe seguir el método científico a la hora de representar la realidad. Émile Zola, su principal impulsor, se hace eco de las palabras del científico Claude Bernard para homologar las figuras del escritor realista y el hombre de ciencia: "El observador constata pura y simplemente los fenómenos que tiene ante sus ojos... tiene que ser el fotógrafo de los fenómenos; su observación debe representar exactamente a la naturaleza" (Zola, 2002: 35). Obsérvese que la homologación de realismo y fotografía presupone tanto una fidelidad exacta en la representación de los hechos como la inanidad

de la acción del sujeto frente a las determinaciones de su entorno y la herencia.¹ Con la finalidad de evaluar los rasgos naturalistas en el nivel textual, transcribimos el siguiente fragmento de *NL*:

Entré, y un olor a rancio me dio en las narices. Nada se veía en todo el vasto zaguán, fuera del rincón que alumbraba el ventanillo. Dejé la puerta cerrada, como estaba, y grité por el amo. Un niño que jugaba con un cachorro a la luz que daba el hueco, levantó la cabeza, me miró y se echó a llorar. Pasó algún tiempo, volví yo a las voces y el niño al llanto, y por la escalera, que crujía y se quejaba como un desvanecido, bajó una mujer gruesa y peluda, con los brazos remangados y el sucio delantal de rayas recogido a la espalda (*NL*, 2002: 98).

En el extracto se observan los siguientes rasgos definitorios de la estética naturalista: (1) el empleo predominante de la tercera persona (doce de los dieciséis verbos allí empleados) con un alto grado de omnisciencia y el de la trama descriptiva, que sirven al narrador para relatar una percepción totalizadora y detallada de los hechos (los olores, las luces, los ruidos, los espacios, y los atributos y reacciones de los personajes); (2) la apariencia de objetividad, pues se atenúa el empleo de adjetivación evaluativa y de recursos retóricos; por último, (3) la presentación del detalle (*el delantal a rayas* o *el niño llorando*), como un rasgo material de la “realidad” e inmotivado para la lógica del relato, que produce un efecto de mayor verismo.

No obstante, para Goytisolo estos rasgos textuales no resultan suficientes para considerar a *NL* una obra naturalista. Su requerimiento de un propósito social como validación de la representación realista también es deudor de la teoría de Zola. Según este último, la labor del novelista implica una responsabilidad social, al igual que para el hombre de ciencia. Por esa razón, el realismo constituye para el escritor un principio moral que se debe seguir y una meta utilitaria que se debe alcanzar mediante la observancia de normas estrictas: rechazar la intervención del sentimiento personal y aceptar solamente los hechos estrictamente comprobados (Zola, 2002: 49).² De acuerdo con esta concepción, el realismo

¹ Cabe aclarar que el naturalismo español –a partir de *La cuestión palpitante* (1883) de Emilia Pardo Bazán– diverge del naturalismo zoliano precisamente en el “determinismo ambiental”. Los novelistas españoles, con un pensamiento fuertemente marcado por el catolicismo, rechazan la concepción fatalista de Zola y, a pesar de reconocer la incidencia del medio y de la herencia sobre el sujeto, apoyan la concepción cristiana del libre albedrío (cfr. González Herrán, 2003).

² Zola no duda en calificar de “moralistas” a los escritores naturalistas y de “sociología práctica” a su trabajo. De acuerdo con él, los seres humanos pueden llegar a ser “dueños de los fenómenos de los elementos intelectuales y personales para poderlos dirigir” y para ello hay que “conocer el determinismo de los fenómenos” (2002: 48). Semejante afirmación se basa en el presupuesto

naturalista cobra un valor tanto descriptivo-técnico en el sistema literario como prescriptivo-ético en el sistema social.

Resumiendo, Zola y Goytisolo coinciden en que el escritor realista (entiéndase “naturalista”) propende a alcanzar una finalidad moral de denuncia de la realidad. Ahora bien, la falacia crítica de este último está en invertir los términos de esa proposición, pues su planteo considera que si la obra no sirve a un propósito de denuncia social, no es verdaderamente realista. Además, de ese modo juzga un efecto del producto artístico (su utilidad social para un público determinado) y no una cualidad inherente a ella.

Esto abre un nuevo interrogante: ¿Puede juzgarse el realismo de una obra conforme a parámetros enteramente técnicos, esto es, prescindiendo de un juicio ético sobre su intencionalidad?

2.3. Una representación fidedigna de la realidad

El año de la primera edición de *NL*, Lázaro Montero (1944; citado en Martínez Cachero, 2001: 438) calificó la obra de “sátira fallida” y lo sostuvo empleando argumentos puramente técnicos, como puede leerse en el siguiente fragmento de su reseña:

los lectores del Lazarillo (del siglo XVI) se dan cuenta en seguida de que el autor no habla de memoria de lugares y parajes (...), C. J. C., en cambio, no sólo no ha corrido [sic] por las tierras que hace andar a su Lázaro, sino que ni siquiera se ha tomado la molestia de conocerlas por libros o mapas (...) a pesar de algunos modismos charros a Cela rezúmale su región, Galicia (...) los encinares salmantinos trúcalos en robledales, los tesos en montes, haciendo rumorear el viento por el monte bajo (...) (Martínez Cachero, 2001: 438)

Notemos que se refirió puntualmente a las inexactitudes en las referencias geográficas concretas y las calificó como “fallas” de verosimilitud. Al igual que Zola, Montero entiende el realismo como un “registro fiel” de la realidad: en Salamanca hay *encinares* y *tesos*, y no *robledales* y *montes* como imaginó el novelista de *NL*. El reseñador juzgó el grado de conocimiento fidedigno que el artista tenía sobre la realidad, el carácter documental de la obra. Resulta extraño que una crítica literaria se sustente en el cuestionamiento de la veracidad de la información de la historia y del conocimiento del escritor sobre la

positivista de que todos los fenómenos poseen una lógica “mecánica” y de que esta es inteligible para la ciencia y el arte. Alcanzar el verosímil naturalista es una conquista intelectual y depende del empleo del método experimental en la captación de la realidad.

Goytisolo retoma este concepto y lo *devalúa* a la categoría de “remedo” a la hora de describir la labor de los novelistas de la generación de posguerra, quienes “sacrifican la técnica artística a la reproducción -convencional y, por lo tanto, falsa- de la realidad” (1982: 67).

referencia (que, en definitiva, es una materia accesoria en la ficción), y no en un juicio estético de la narración en sí misma.

Este caso nos pone frente a la necesidad de (1) definir el concepto de *realismo literario* y de (2) preguntarnos en qué medida alcanzar dicho realismo involucra una destreza artística del escritor.

En el capítulo III de su *Poética*, Aristóteles explica la verosimilitud como el trabajo del *poeta* (escritor) que no cuenta las cosas como sucedieron sino como podrían o deberían haber sucedido, probable o necesariamente. Mientras el historiador habla de lo particular al referir los hechos sucedidos (*lo real concreto*), la poesía es más “filosófica y doctrinal” porque considera las cosas en general (*lo verosímil*) (2002: 45).

De acuerdo con Piero Raffa (1968: 290), en el planteo de Aristóteles no existe una correlatividad entre lo dicho (la *poesía*) y lo hecho (la *realidad*), dado que la mimesis aristotélica es un “categoría del significado” y no del signo. Dicho de otro modo, el escritor no imita la realidad de los hechos sino el “significado universal” de estos, es decir, el conocimiento general.³ Ahora bien, si el significado (*el realismo*) es una función del signo (*lenguaje y estilo*) y ambos elementos son correlativos, el mayor problema estriba en determinar si esa correlatividad es “motivada” (natural) o arbitraria (convencional) (Raffa, 1968: 285).

De acuerdo con lo expuesto, y en conformidad con la concepción naturalista, una obra es realista porque *refiere* de forma directa (sin mediaciones de ninguna índole) un conocimiento general y difuso reputado como verdad. El crítico Lázaro Montero juzga la obra de Cela desde esa perspectiva porque, como se deduce de su observación, la garantía de realismo radica en la correspondencia directa de lo narrado con lo asumido como “referencia real”. Se trata de una concepción estrecha, conocida como “realismo ingenuo”.

Los detractores de esta concepción sostienen que el “trabajo” del “poeta”, según lo enuncia Aristóteles, consiste en producir una obra en conformidad con lo que se percibe como “general” (verosímil). Esto último no está constituido por la observación directa de los hechos particulares (entendidos como “referencias reales”), sino por una interpretación global de estos, que se halla mediada, a su vez, por factores socio-históricos, ideológicos y lingüísticos. Por esa razón, Jakobson sostiene que “carece de sentido la cuestión de la verosimilitud ‘natural’ (según la terminología de Platón) de una expresión verbal, (...)”,

³Al decir “conocimiento” nos referimos a “expresiones semióticas cuyo significado está constituido por juicios relativos a lo que existe” (Raffa, 1968: 292).

pues tanto en pintura como en literatura “el realismo es convencional, es decir, figurativo” (2002: 84).

Estos planteos también han sido abordados por Darío Villanueva (1992) en *Teorías del realismo literario*, donde el autor engloba en el “realismo genético” a la teoría naturalista y a la teoría del reflejo lukacsiana, dado que ambas perspectivas pretenden la reproducción del mundo exterior, ya sea a través de un adelgazamiento de la forma expresiva (el lenguaje), ya sea a través del reflejo, por medios artísticos, de la realidad interpretada a la luz de la ideología marxista, llamada “realidad concreta”. Frente a este tipo de realismo, se desarrolla la teoría del “realismo inmanente”, que “concibe para la obra literaria no un mundo externo, previo a ella, sino una realidad creada, simultánea al propio texto, pues nace y se constituye al unísono con él” (1992: 59). No obstante, los juicios críticos hasta aquí analizados no han tenido en cuenta la relatividad socio-histórica del concepto de realismo, dado que lo han ceñido a las convenciones propias de una escuela artística del siglo XIX. A propósito de ello, el principal aporte teórico de Villanueva estriba en pensar la obra no sólo como un hecho discursivo o textual, sino como un sistema complejo de índole comunicativa, es decir, entender el realismo desde la perspectiva de la teoría de la recepción, como se verá más adelante.

2.4. El realismo del género, otro género de realismo

La concepción naturalista de realismo no es aplicable a la totalidad de *NL*. El análisis del siguiente fragmento así lo demuestra.

Yo estaba nervioso, desazonado. Sobre nosotros, más cerca que de día, se veía el amontonado caserío de Cuenca, con sus luces encendidas y sus torres inmóviles y gordas como espantosas, como inmensas mujeres muertas en cuyos vientres viviera ese mundo maldito de las gentes sin conciencia que visten su alma de luto para asistir a todos los entierros, que acompañan al agarrotado en sus últimos momentos para hablarle de resignación, que se irritan al oír llorar un niño, cantar un gallo, reír una mujer (*NL*, 2002: 85).

Cabría señalar que el fragmento es verosímil porque: (1) representa una vivencia particularísima y creíble en primera persona, (2) emplea una descripción minuciosa llena de apreciaciones subjetivas que configuran una perspectiva singular de la realidad (tal como los seres humanos la percibimos) y, además, (3) se vale de recursos expresivos (la personificación, las comparaciones, la metáfora, la enumeración y las hipérboles) que producen una *ilusión de identificación* entre el lector y el narrador-personaje. Considerar

este fragmento como “realista” pone en entredicho la adscripción plena de *NL* al verosímil naturalista.

También la crítica Marguerite Rand (1961) cuestionó la concepción (naturalista) con la que se venía juzgado el realismo de *NL* y de las demás obras del género. Su primer paso fue señalar que un elemento definitorio de la picaresca era la exageración y que esta resultaba incompatible con lo que comúnmente se ha entendido como realista “en esencia” (nótese que naturaliza la concepción decimonónica de realismo): “The picaresque novel of any era is not in essence realistic, for caricature and satire are always exaggerations, often adding humor because of their obvious unreality” (1961: 222). El calificativo “realista” como propio de aquellas obras que prescinden de elementos fantásticos, la fábula, lo alegórico, lo simbólico, lo estilizado en exceso, lo puramente abstracto y decorativo (Wellek, 1963; citado en Raffa 1979: 280) es producto de una coyuntura de la historia literaria: la contienda entre románticos y realistas del siglo XIX.

Como vemos, el término “realismo” está revestido de un valor enteramente simbólico que trasciende los aspectos técnicos específicos. De hecho, los diversos *ismos* del siglo XX han sabido promocionarse cada uno como la estética que expresaba con mayor exactitud la compleja realidad del mundo circundante. En consonancia con esa perspectiva, Rand sostiene que Cela logra en *NL* la “transformación de la realidad” en una suerte de “superrealidad” (*a kind of superreality*), a través de un método moderno: fusionar el mundo exterior de Lázaro, en los más sórdidos detalles, con su ineludible optimismo y la fantasía de sus sueños, valiéndose de una prosa estetizante (1961: 225).⁴

Rand llega a la conclusión de que Cela ha enriquecido el tópico clásico de la picaresca con atributos propios del arte moderno: el “realismo fragmentario” (*fragmentary realism*) y ciertas escenas fantásticas de imaginación (1961: 229), lo que nos lleva a pensar lo verosímil no como una referencia con elementos extraliterarios o su representación convencional, sino con las reglas propias del género al que la obra pretende adscribir o subvertir. De acuerdo con su planteo, *NL* trasmuta exitosamente el “realismo de la picaresca” (el valor simbólico que aporta la tradición) de los siglos XVI y XVII en un “nuevo realismo picaresco” del siglo XX.

⁴Cfr. “Reality becomes for him [Lazarillo] a fusion of the external world about him with the fantasies of his subconscious and the absurdities of his dreams. Fact and fantasy blend into a kind of superreality” (Rand, 1961: 225).

Del caso analizado se desprende que cada género establece sus propias reglas de verosimilitud y, como consecuencia, que habría tantos realismos como géneros literarios. Cabe tener en cuenta que, si bien Bajtín reconoce en los géneros una relativa estabilidad (1999: 248), conviene no perder de vista que estos tampoco constituyen categorías apriorísticas de carácter invariable, como las formas lingüísticas.⁵ Al leer un texto reconocemos resonancias de otros similares y anteriores a él, con los cuales conforman un conjunto, una entidad genérica. Al hacer adscribir un texto a un género particular, es indudable que se promueve un modo de leer ese texto singular. Esto arroja un último interrogante: ¿El modo en el cual los críticos entienden la relación de *NL* con su architexto incide en el grado de realismo que estos le atribuyen a la obra? Esto implica pensar el realismo teniendo en cuenta el horizonte de expectativa del lector.

2.5. ¿Imitación anacrónica o reactualización del “mito”?

No ha habido aún un consenso crítico en la valoración de *NL*, precisamente porque no se ha acordado si la relación que entabla con la tradición picaresca es imitativa, polémica o meramente accesoria. Como hemos visto, una operación crítica frecuente ha sido calificarla como “reescritura” del *Lazarillo* clásico y juzgarla de acuerdo con su grado de conformidad con los parámetros del *architexto*.

En primer lugar, cabe aclarar en qué medida el *Lazarillo* anónimo sirve como “patrón genérico” o como “modelo” para *NL*. Para ello, la distinción que traza Genette (1972) resulta fundamental:

(...) conviene señalar que toda obra, en el fondo, crea su *género* desde el momento en que adquiere vitalidad y autonomía; es bien sabido que solo las chatas y pesadas imitaciones son puramente conformes a las leyes de un género y que muy a menudo la ausencia de valor propio es el corolario de esta conformidad demasiado perfecta. La obra, en cierta forma, se vuelve a proponer como sistema y pasa a ser *modelo* (...) (1972: 38).

Dicho en otras palabras, una *imitación* supone tal apego a las formas consagradas del modelo que imposibilita pensar la obra nueva como autónoma y, agregamos, propia de su tiempo (“actual”). De acuerdo con Greene (2007: 15), todo texto literario imitativo implica una “iniciativa revitalista”; por esa razón, el lector debe preguntarse “no si el anacronismo ha sido suprimido, sino más bien si ha sido controlado y utilizado”. Si no fue posible una

⁵Cfr. “En general, las formas genéricas son mucho más ágiles, plásticas y libres en comparación con las formas lingüísticas” (Bajtín, 1999: 268).

renovación auténtica, dicha “iniciativa revitalista” debe considerarse abortiva o fallida. Con el fin de demostrar en qué medida *NL* incurre en el anacronismo, analizaremos el siguiente fragmento.

A mi madre no la conocí de vista, aunque sí de oídas y abundantemente, y ahora pienso que para saber de ella las cosas que supe, más me hubiera valido ignorarlas.

Como sin embargo nada quiero callar, ahí va lo que sé de malo y de bueno, y quién sabe si falso, si verdadero.

Los más de los autores coinciden en que se llamaba Rosa de nombre y López de apellido y en que era una moza garrida, de lozana color y carnes abundantes, allá por las fechas en que yo vine al mundo (*NL*, 2002: 21-22).

Como puede verse, el narrador recurre a juegos expresivos decididamente tributarios del *modelo* clásico: el tono alusivo y elusivo para hacer referencia al tópico de la procedencia deshonrosa de la madre, la referencia architextual (“los más de los autores”) inmotivada en la lógica interna del relato, y la interpolación de arcaísmos (“moza”, “garrida”, “lozana color”), que rompen con la isotopía estilística del texto y dan por resultado un “lenguaje híbrido” (moderno y arcaico a la vez).

Fragmentos como el citado y declaraciones del propio Cela⁶ han contribuido a fortalecer las críticas negativas para *NL*. Por ejemplo, Castellet (1962: 129) sostuvo: “Cela se ciñó demasiado a las formas primitivas y cayó en el error de creer que una simple traslación de la anécdota a nuestros días bastaba para darle modernidad a la obra”. Van Praag Chantraine (1963: 26) fue más dura al calificarla de “plagio del original” que “se subordina a una concepción convencional” propia de las obras del género. Poco después, Sobejano (1970: 98; citado en Platas Tasende, 2004: 74) manifestó que se trataba simplemente de un texto divertido, sin vinculación con el mundo actual, a pesar de situarse allí, y sin personajes que lo representen, dado que son casos singulares y no tipos, como en el *Lazarillo* clásico.

En esos aportes críticos llama poderosamente la atención el empleo de ciertos calificativos (como “simple traslación”, “plagio” y “falta de actualidad”) que resaltan el carácter artificioso, poco realista de *NL*, pues la coerción del architexto (el *Lazarillo* clásico) hace

⁶En 1960, en su “Nota sobre la herramienta literaria”, Cela confesó a propósito de *NL*: “Entendí necesario probar mis artes de zahorí en el bosquecillo umbrío de los clásicos (...) El anónimo e ilustre *Lazarillo* que me sirvió de pauta, es un prodigio de gracia y de sencillez que siempre conviene tener presente” (2009: 279).

que el lector desatienda la “ilusión referencial”⁷ de la ficción realista y, en su lugar, ponga su atención en las relaciones de correspondencia del texto con su modelo.

Frente a los detractores, se han hecho oír otras voces críticas favorables a *NL*. De hecho, puede constatarse que otros pasajes de la novela desmienten la *tacha* de artificiosidad y anacronismo endilgada a la picaresca celiana. Veamos:

Me metí en el pueblo y pedí de comer; nada me dieron; me llamaron haragán y me achucharon los perros. Huí, y me llevé conmigo a un cabrito que, atado por una pata, tan obstinado estaba con la libertad que olvidara el comer. Lo maté detrás de unas piedras, lo desollé y lo asé como mejor pude (que no fue muy bien, con eso de las prisas, ya que quedó a trozos algo crudo), y con sus carnes ya tuve alimento para las mías hasta que llegué a la corte (*NL*, 2002: 130).

En primer lugar, en el fragmento el tópico clásico (el hambre) sí resulta narrativamente productivo y dinamizador de la trama. Además, esta se ve acelerada por la agilidad expresiva de ciertas frases como “pedí de comer; nada me dieron” o “con sus carnes (...) para las mías”. En segundo lugar, el narrador recoge el discurso ajeno (“me llamaron haragán”) poniendo en evidencia el perspectivismo desde el cual se enfoca el conflicto y el desnivel que hay entre la “percepción subjetiva” de Lázaro y la opinión general. Asimismo, la impunidad con la que se conduce el personaje y el recurso de la ironía (el cabrito que busca la libertad y encuentra la muerte) afianzan el carácter satírico de la obra. Por último, la referencia a los “trozos” crudos de carne constituye el “detalle insignificante” generador del efecto de realidad, tal como lo describe Barthes (1987: 186).

De acuerdo con Zamora Vicente (1962b: 79), Cela logró una verdadera “revitalización del mito”⁸ picaresco porque *NL* enseña que “(...) También hoy se puede ser mozuelo de

⁷El concepto de “ilusión referencial” aparece en el artículo de Barthes (1987), “El efecto de realidad”. Allí el autor sostiene que el “realismo moderno”, a diferencia de lo verosímil antiguo, al eliminar “lo real” de la enunciación realista como *significado denotativo* (como capaz de remitir a “contenidos contingentes”), produce el retorno de un “efecto de realidad” a título de *significado connotativo*. De este modo, la captación del “detalle inútil” produce una “ilusión referencial”, es decir, ese detalle es capaz de “significar lo real”, sin necesidad de remitirlo, al servir como aval de un referente que no es necesario constatar (1987: 186).

⁸El empleo del término “mito” merece una aclaración. De acuerdo con Pavese (1964: 96) constituyen mitos aquellos “hechos ocurridos para siempre, sobre divinos esquemas que, en un sentido no sólo temporal, se encuentran en el origen de toda actividad”. Análogamente, para Zamora Vicente (1962b: 79) *NL* es una “vuelta al mito” en el sentido de que implica un retorno a un modelo consagrado y atemporal, a “lo que de permanente y palpitante encierra la lección del clásico”. Por último, cabe agregar la apreciación que Rest (1979: 91) hace al respecto: “todas las piezas de ficción aspiran a constituirse en mitos, en la medida en que son revelaciones significativas de la naturaleza humana”, esto es, “figuras o situaciones arquetípicas”.

muchos amos". Con esa declaración desestima que se trate de una "recreación arqueológica" y, al validar la obra como una reactualización del clásico, le reconoce carácter realista en el sentido de que lo narrado en ella puede ocurrir en la realidad de aquel entonces.

Foster (1967) retoma la afirmación de Zamora Vicente aportando argumentos que dan cuenta del "control" y la "utilización" del anacronismo, entendido como la distancia histórica e ideológica que separa *NL* del *Lazarillo* clásico. En primer lugar, señala que el narrador adulto no alcanza nunca un nivel de superioridad económica y madurativa que le permita contar los hechos desgraciados de su pasado como concluidos y superados, ni siquiera como útiles para justificar un presente deshonroso (1967: 53). Esto quiere decir que no hay un *fin* para los infortunios vividos por Lázaro, y sirve para destacar la idea de *minoridad permanente* del hombre del siglo XX. En segundo lugar, sostiene que la obra no busca ser una parodia del discurso bíblico con carácter erasmista, ni de los diferentes estamentos sociales de la sociedad renacentista castellana: "(...) Cela has gone far beyond giving a portrait of a limited sector of society to concentrate his attention on the behavior of man as an ethical being" (1967: 59). Por esa razón aduce que los tratados no funcionan como *exempla* ni los amos como verdaderos tipos sociales. Por otra parte, sostiene que la focalización en los "casos" (los músicos, el penitente, los acróbatas, la vidente, entre otros) sirve para dar cuenta de experiencias humanas singulares, sin restricción del "universo social". Desde esa perspectiva, que cabría calificar de realismo de corte existencialista⁹, el crítico estadounidense reconoce como tema central la errancia de Lázaro como la de un verdadero *homo viator* moderno (1967: 56).

De ese modo, Foster inaugura una lectura en clave simbólica y nos coloca frente al compromiso de interpretar la representación, aun de los hechos más banales, en un sentido filosófico, a la luz de teorizaciones en torno al ser y la existencia, donde las referencias prosaicas trascienden el sentido habitual y se vuelven símbolo de una significación trascendente. Continuando esa línea de pensamiento, Eustis (1986: 246) considera la novela una "reconstrucción artística y simbólica del pasado -es el mismo periodo de anteguerra de Pascual Duarte- que alude tácitamente al estado anímico del

⁹ El realismo de corte existencialista suele mostrar experiencias particulares, similares a las de la realidad, con el fin de hacer que los lectores reflexionen en torno a la condición humana con el auxilio de una teoría filosófica. El mundo es presentado a menudo como un absurdo en el que la repetición priva de significado los actos y el individuo se ve de cara al dilema existencial de ser y no tener plena conciencia de sí mismo en situaciones concretas (*Cfr.* Lamana, 1967).

presente de la postguerra". Su referencia a lo "tácito" y lo "simbólico" sin duda presupone intensificar el valor alusivo, evocador de ideas, de elementos considerados hasta entonces por otros juicios críticos como muestras de apego al "modelo" o como detalles aislados sin importancia.

Por último, según Cabo Aseguinolaza (1997: 155; citado en Platas Tasende, 2004: 74), *NL* no constituye una imitación ni una continuidad de la obra clásica sino una manera de someterla a "una intención y una dicción modernas" y así "definir un punto de vista extraordinario sobre la realidad contemporánea".

Los últimos críticos citados (Zamora Vicente, 1962b; Foster, 1967; Eustis, 1986; Cabo Aseguinolaza, 1997) coinciden en que *NL* entabla una relación polémica con su architexto. Ese "distanciamiento", en relación con la obra clásica, posibilita el "control y la utilización del anacronismo", en términos de Greene (2007). De ese modo, los elementos del *Lazarillo* clásico son refuncionalizados (del modo en el que lo puntualiza Foster) e interpretados en referencia al presente enunciativo. Desde esa perspectiva podemos pensar el "realismo intencional" planteado por Villanueva: un sentido derivado del acto de entendimiento o vivencia intencional, equiparable -en el acto comunicativo entre escritor y lector- a la aprehensión del mundo y la producción de sentido a través de la textualidad y la recepción (1990: 189). Esa *operatividad* de la obra de arte en el medio, ya sea ética, simbólica o literaria, acaba siendo, en última instancia, su garantía de realismo.

3. CONCLUSIÓN

En primer lugar, se ha podido comprobar que el carácter polisémico del concepto de "realismo" no es únicamente producto de la diversidad de obras o épocas, sino de la multiplicidad y variedad de interpretaciones en torno a un mismo texto. Las distintas concepciones de realismo aplicadas por la crítica a *NL* pueden recapitularse del siguiente modo:

- (a) *realismo social*, planteado por Goytisolo, en el cual el escritor se manifiesta comprometido a que su obra sirva como denuncia sobre un aspecto de la realidad concreta;
- (b) *realismo naturalista*, postulado por Zola y entendido como una representación objetiva de los fenómenos a partir de una perspectiva totalizadora y detallada de los hechos;

- (c) *realismo ingenuo o genético*, presente en la reseña de Montero y concebido como el registro directo y fiel del mundo exterior;
- (d) *realismo fragmentario o psicológico*, señalado por Rand como la captación subjetiva de la realidad desde una perspectiva particular;
- (e) *realismo picaresco (o inmanente)*, que Zamora Vicente entiende como la adscripción de una obra autónoma a las convenciones propias del género picaresco;
- (f) *realismo de corte existencial*, aludido por Foster como la representación de un drama humano de carácter singular y de validez universal;
- (g) *realismo simbólico*, sugerido por Eustis y entendido como una representación de carácter alusivo a elementos concretos de la realidad; y
- (h) *realismo intencional*, expuesto por Villanueva y concebido como un sistema de índole comunicativa, en el que el texto precisa la tarea cooperativa y hermenéutica de los lectores para su constitución ontológica plena.

En segundo lugar, el análisis de la recepción de *NL* ha permitido demostrar que las diversas categorías de realismo inciden de manera determinante sobre el carácter positivo o negativo de los juicios críticos sobre la obra. Esto implica que dicho concepto no sólo tiene un *carácter descriptivo* -enteramente técnico- sino también *prescriptivo*, dado que se configura atendiendo a valores simbólicos y éticos propios de una comunidad en un momento histórico, como se ha visto en la crítica de Goytisolo.

En tercer lugar, este artículo ha puesto en evidencia que el realismo es una categoría “permeable” a las prescripciones de índole ética y/o ideológica por estar vinculado tradicionalmente al conocimiento y a la representación de la realidad. Esto se debe a que el contenido mimético de las obras realistas genera una “ilusión de referencialidad”: la apariencia de que no hay mediación artística y de que el contenido representa directamente lo real. Como consecuencia, muchos escritores consideran que el “modo realista” (en cualquier forma que se lo conciba) constituye un vehículo eficaz para la comunicación de juicios y actitudes sobre hechos concretos.

En cuarto lugar, se ha demostrado que una verdadera observación objetiva y directa de la realidad (tal como la pretenden los “realistas ingenuos”) es impracticable, dado que el realismo presupone un modo de expresión determinado por factores socio-históricos, ideológicos y culturales en variación constante. Esto invalida la posibilidad de definir el concepto de verosimilitud en base a parámetros netamente técnicos e invariables. Por esa

razón afirmamos que cada época tiene su propia *cultura del realismo*, es decir, un horizonte de recepción que proyecta una forma de apropiación, un sentido entendido como relevante, válido, “apropiado”, “comunicativo”, *realista*, para ese momento y lugar.

Por último, resta señalar que el concepto de realismo no sólo está revestido de un valor ético, sino también de un valor simbólico en el marco de la tradición literaria. De acuerdo con esa perspectiva, el calificativo de “realista” equivale, en muchas ocasiones, a decir “en conformidad con las pautas del género en el cual se inscribe la obra”. Asimismo, hemos probado que esta condición es insuficiente, pues una obra resulta realista si es capaz de “controlar y utilizar el anacronismo” (Greene, 2007) del discurso que retoma (*architexto*), esto es, cuando toma distancia de las formas consagradas y goza de *autonomía*, alcanzando operatividad (condición de *actual*) en el sistema literario y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bibliografía primaria

Cela, C J. *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes*. Bs. As.: Colihue, 2002.

____. “Nota sobre la herramienta literaria”. Rodrigo Pardo Fernández (comp.), *Camilo José Cela: Poética y ensayismo. Estudio y edición comentada, 1942-1991*, Granada: Universidad de Granada, 2009.

2. Bibliografía secundaria

Altamirano, C y Sarlo, B. *Conceptos de sociología literaria*. Bs. As.: CEAL, 1980.

Aristóteles. *El arte poética*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.

Bajtín, M. “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1999.

Barthes, R. “El efecto de realidad”. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1987.

Bozal, Valeriano. “La función de las ideologías en el franquismo: una periodización interna”. Domingo Ynduraín Muñoz (coord.), *Historia y crítica de la literatura española*, Vol. 8, T. 1. Época contemporánea, 1939-1975, Barcelona: Crítica, 1981.

Cabo Aseguinolaza, F. “Cela y la picaresca (apócrifa): Temporalidad literaria y referente genérico en el Pascual Duarte y el Nuevo Lazarillo”. *El Extramundi. Papeles de Iria Flavia*. 1997, XII, 151-188.

Castellet, J M. “Iniciación a la obra narrativa de Camilo José Cela”. *Revista Hispánica Moderna*. 1962, 2/4, 107-150.

- Díaz Hernández, O.** "Las revistas culturales en la España de la posguerra (1939-1951): una aproximación". *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*. 2007, N. 10, 201-224.
- Eustis, C.** "La influencia del género picaresco en la novela española contemporánea". *Thesaurus*. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. 1986, Vol. XLI, N. 1, 2 y 3, 225-255.
- Foster, D W.** "The Revitalization of a Prototype". *Forms of the Novel in the Work of Camilo José Cela*. Columbia: University of Missouri Press, 1967.
- García de Cortázar, F.** "La revista Escorial". *Abc Cultura*. <http://www.abc.es>, 2016.
- Genette, G.** "La escritura liberadora: lo verosímil en la *Jerusalén Liberada* del Tasso". VV. AA., *Lo verosímil*. Bs. As: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970.
- González Herrán, J M.** "Emilia Pardo Bazán y el naturalismo". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003.
- Goytisoló, J.** *Furgón de cola*. 1967. Barcelona: Seix Barral, 1982.
- Greene, T M.** "Imitación y anacronismo". *La luz en Troya. Imitación y descubrimiento en la poesía renacentista*. Bs. As.: Universidad de Buenos Aires, 2007.
- Jakobson, R.** "El realismo artístico". *Realismo ¿Mito, doctrina o tendencia histórica?* Bs. As.: Ediciones Lunaria, 2002.
- Lamana, M.** *Existencialismo y literatura*. Bs. As.: CEAL, 1967.
- Martínez Cachero, J M.** "El septenio 1940-1946 en la bibliografía de Camilo José Cela". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001.
- Pavese, C.** "El mito". *El oficio de poeta*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión, 1964.
- Platas Tasende, A -m.** "Cela novelista". *Camilo José Cela*. Madrid: Síntesis, 2004.
- Raffa, P.** "Sobre el concepto de realismo artístico". *Vanguardismo y realismo*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular, 1968.
- Rand, M C.** "Lazarillo de Tormes. Classic and Contemporary". *Hispania*. 1961, Vol. 44, N. 2, 222-220.
- Rest, J.** *Conceptos fundamentales de literatura moderna*. Bs. As.: CEAL, 1979.
- Rico, F.** *La novela picaresca y el punto de vista*. Barcelona: Seix Barral, 1973.
- Sabor de Cortazar, C.** "Estudio preliminar". Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Bs. As.: Kapelusz, 1967.
- Sobejano, G.** *Novela española de nuestro tiempo (en busca del pueblo perdido)*. Madrid: Editorial Prensa Española, 1970.
- Soldevilla, I.** *La novela desde 1936*. Madrid: Alhambra, 1980.

Van Praag Chantraine, J. "El pícaro en la novela española moderna". *Revista Hispánica Moderna*. 1963, Año 29, N. 1, 23-31.

Villanueva, D. *Teorías del realismo literario*. Madrid: Instituto de España-Espasa-Calpe, 1992.

____. "El realismo intencional". *Semiosis*. Enero-junio 1990, N. 24, 177-199.

Zamora Vicente, A. *¿Qué es la novela picaresca?* Buenos Aires: Coulmba, 1962a.

____. "Otras novelas". *Camilo José Cela. (Acercamiento a un escritor)*. Madrid-Buenos Aires: Gredos, 1962b.

Zola, E. "La novela experimental". *El naturalismo*. Barcelona: Península, 2002.

**The Twilight of Vampires:
Byronic Heroes and the Evolution of Vampire Fiction in *The
Vampire Diaries* and *Twilight***

**El crepúsculo de los vampiros:
héroes byronianos y la evolución de la narrativa de vampiros en
The Vampire Diaries y *Crepúsculo***

**M. Carmen Gómez Galisteo
UNED
mcarmengomez@aol.com**

Recibido 29 diciembre 2015
Aceptado 1 noviembre 2016

Resumen

La narrativa adolescente de vampiros contemporánea ha contribuido a revitalizar el género al atraer a una nueva generación de lectores. En el proceso, la figura del vampiro ha sido sometida a una serie de cambios con el objeto de hacerla más atractiva para una audiencia adolescente predominantemente femenina. Coincidiendo con el décimo aniversario de la publicación de *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, este artículo analiza cómo la saga *Crepúsculo* y *las Crónicas Vampíricas* de L. J. Smith modernizan al héroe byroniano que inspiró en gran medida a los vampiros. Este artículo también explora los posibles efectos de esta nueva caracterización del vampiro en las mentes de los lectores y la alarma que ha causado.

Palabras clave: Vampiros, literatura de vampiros, héroe byroniano, impacto literario, adolescentes.

Abstract

Contemporary teenage vampire fiction has helped revitalize the genre by attracting a new generation of readers. In so doing, some changes have been introduced so as to make the figure of the vampire more appealing to a largely female teenage readership. Coinciding with the tenth anniversary of the publication of *Twilight* by Stephenie Meyer, this article analyzes how the *Twilight* series and the earlier *The Vampire Diaries* by L. J. Smith update

and modernize the Byronic hero on which vampires are largely modeled. It also explores the possible effects of this new characterization on readers' minds and the alarm it has created.

Keywords: Vampires, vampire literature, Byronic hero, literary impact, teenagers.

That danger causes an alluring and almost irresistible magnetism has for long been true both in real life and in literature. In the case of the latter, this danger is often embodied by the dark hero or the Byronic hero, a figure that inspires a combination of fascination, awe, fear, and desire, and that simultaneously attracts and repulses. Closely modeled on Lord Byron as well as on one of his most famous literary creations, Manfred, the Byronic hero is found in numerous works of highbrow literature (for instance, *Wuthering Heights* by Emily Brontë) as well as in lowbrow novels (such as the Harlequin romances).¹ Because of the abovementioned characteristics and the reaction the Byronic hero causes, vampire fiction has recast the Byronic hero as a vampire trying to win the heart (along with the blood) of the female protagonist at the expense of another, less dangerous suitor that appears dull by comparison.

In L. J. Smith's *The Vampire Diaries* novels² the appeal of the Byronic hero and the dangers he poses for the heroine translate into the three protagonists' relationship, as human Elena struggles over her love for the Salvatore vampire brothers, Stefan, the gentleman and conscientious citizen, and Damon, the bad guy and serial womanizer, who embodies the dark hero. A similar triangle takes place in Stephenie Meyer's *Twilight* saga³—Bella is torn between vampire Edward, a risk to her life, and werewolf Jacob, her friend and confidante. From this common starting point and because the recent popularity of *The Vampire Diaries* owes much to the vampire trend initiated by *Twilight*, this essay will explore both vampire sagas so as to examine the appeal of the Byronic/dark hero in vampire fiction and what they contribute to our understanding of gender roles.

Reissued on the tails of the popularity of Meyer's saga, *The Vampire Diaries* was originally a commission from L. J. Smith's editor at Alloy Entertainment in 1990, the resulting novels being written on a work-for-hire basis with the author sharing 50% of the copyright with

¹Harlequin is a popular (and critically despised) publisher of romantic novels characterized by their formulaic style, poor writing, happy endings, stereotypical characters, and, more often than not, fairly traditional roles. Their low price makes of Harlequin novels a popular women's reading, though.

²*The Awakening* (1991), *The Struggle* (1991), *The Fury* (1991), and *Dark Reunion* (1992). The latter was published in the United Kingdom as *The Reunion*.

³*Twilight* (2005), *Eclipse* (2006), *New Moon* (2007) and *Breaking Dawn* (2008).

the publisher. The books, despite enjoying moderate success, went out of print until, thanks to *Twilight*, Alloy re-issued them and commissioned Smith to write further installments in the series, *The Return* trilogy. Yet another trilogy, *The Hunters*, was soon conceived. However, Smith's disagreement with her publisher over the plotline of the first book in the new trilogy provoked that she was replaced by an anonymous ghost writer who has penned the next books. Subsequent installments are marketed as "created by L. J. Smith." The Vampire Diaries has also spanned a TV show, *The Vampire Diaries* (2009 –), which, in turn, has prompted the publication of the parallel series of novels Stefan's Diaries.

The release of the cinematographic adaptation of *New Moon* in 2009 evidenced that, as it was becoming apparent that the quasi-apocalyptic and extremely alarming reports of the swine flu's gravity had been greatly exaggerated, there was another virus to reckon with and which had lied dormant for a few years – "the vampire bug" (La Ferla, 2009). The fascination for vampires is far from being a new phenomenon, as the Assyrians already made reference to blood-sucking monsters and a third millennium B.C. document found in Babylon mentioned a female blood-sucking demon (Kristensen, 2010: 11). The Greek too had narrations recounting the resurrection of heroes after ingesting blood and a creature similar to vampires, Lamia, appeared in mythological stories (Kristensen, 2010: 12; Mutch, 2013: 3).

More recently, vampires' contemporary fame began with the publication of Bram Stoker's *Dracula* (1897), which sparked a number of vampire-themed books. In updating ancient myths about evil beings preying on human blood, Stoker used his vampires to reproduce the problems and worries of the Victorian mind. Stoker took into account contemporary national anxieties about threats to the British empire in describing the disruptive appearance of Eastern European Count Dracula (Borgia, 2011: 2), who "incarnates the fears of late Victorian patriarchy, as the certainties of male privilege, class hierarchy, rationality and the Bible were increasingly called into doubt" (Sellers, 2001: 80). Because "historically, the vampire has appeared in a culture's mythology predominately during time periods where social anxiety is on the rise" (Bohn, 2007: 36-37), nowadays, vampires, put into a twentieth-first century setting, reflect the current mental state of Western society and constitute a response to the new threats the world faces (Sellers, 2001: 80).

While vampires continue to stand in for our fears and voice our present-day worries, their characterization has greatly changed. Following Anne Rice's trend of presenting vampires

whose concerns (such as money matters, family relations, or aging) are very human and who are plagued by identity issues, religious or moral dilemmas and ethical concerns, vampires today seem to behave almost as humans. The vampire today is not an evil being of mythic proportions; rather, he has concerns very close to our own, especially when it comes to love relationships (Ng et al., n.d.). As vampires have changed, so have the reactions they cause. In modern vampire stories such as the *Twilight* saga, *The Vampire Diaries*, or *True Blood*, there is no angst, no terror for the monstrous vampire but pity, sympathy and even love for his plight. Vampires suffer too and are plagued by a sort of supernatural determinism since they cannot help being vampires, a circumstance which causes them pain and self-torture (Gomez-Galisteo, 2011-2012: 2). Yet, despite the inevitability of their condition, there is always a choice, or so does Meyer contend. *Twilight* is permeated by the notion of free will and the Mormon concept of it, which translates in that there is always a choice. For Edward and the Cullens, their choice is whether to attack humans or to be “vegetarians” and feed on animals instead. According to Meyer, “that’s the underlying metaphor of my vampires. ... It doesn’t matter where you’re stuck in life or what you think you have to do; you can always choose something else. There’s always a different path” (quoted in Grossman, 2011).

The (im)possibility of denying one’s condition also plays a role in *The Vampire Diaries*, since Damon and Stefan disagree about whether they have a choice or not. Damon and Stefan thus personify the dual nature of the vampire that has for long appeared in vampire fiction – “the evil vampire makes a deliberate choice to embrace his darker nature, while the vampire hero not only struggles against the temptation but will sacrifice himself rather than succumb to it” (Bailie, 2011). It is recurrent to present the dilemma among vampires concerning the position they adopt towards humans, and in particular, towards the use they give to humans. Some vampires see them as walking vessels of blood whereas others abstain from ingesting human blood (Bailie, 2011). In *The Vampire Diaries*, while Damon excuses his own feeding off humans by arguing that “my taste for blood isn’t just a whim, you know. It’s a necessity you’re interfering with here. I’m only doing what I have to” (Smith, 2009: 290), Stefan disagrees and finds that “there’s no excuse for giving up just because it looks like were going to lose. We have to try – because the other choice is to surrender” (Smith, 2009: 294). Stefan not only rejects taking people’s blood forcefully or deceitfully, but he even turns it down when willingly offered by Bonnie. After Elena’s death, he resolves that “I won’t take human blood as food, because that means *using* a

person, like livestock. And I won't exchange it with anyone, because that means love" (Smith, 2009: 333).

Meyer's merit has been found to be, rather than in inventing anything, in updating long-standing literary myths – vampires, impossible love stories fraught with obstacles and dangers, star-crossed lovers, extremely dangerous enemies... (Martínez Díaz, 2009). The same could be said about her characters, for Edward has been found reminiscent of a wide and diverse range of male protagonists in several Jane Austen novels such as Edward Ferrars in *Sense and Sensibility*, Mr. Knightley in *Emma*, Mr. Darcy in *Pride and Prejudice*, but also of Mr. Rochester in Charlotte Brontë's *Jane Eyre*, Heathcliff in *Wuthering Heights* by Emily Brontë, Rhett Butler in *Gone with the Wind* by Margaret Mitchell, Dorian Gray in *The Portrait of Dorian Gray* by Oscar Wilde, or Maxim de Winter in *Rebecca* by Daphne du Maurier (Borgia, 2011: 3-4; Iacopelli, 2010: 12; Perry, 2010: 30; Silver, 2010: 135; Flanagan, 2008; Wilson, 2011: 36; Kokkola, 2011: 166-167; Pauli, 2010). Moreover, Edward and Bella's romance echoes the legend of Tristan and Iseult whereas Edward's making a habit of entering her bedroom, resounds of Ambrosio entering Antonia's room in *The Monk* by Matthew Lewis (Perry, 2010:35).

Yet, the main literary archetype Edward Cullen in particular and vampires in general relate to is, as mentioned above, the Byronic hero. The Byronic hero is a figure of mystery, a man burdened by guilt over a horrible crime but who, nevertheless, removed from society and not feeling bound to conventional rules or society's laws, chooses to pay only for those of his crimes that he deems necessary. Morality and social propriety do not restrict him – "the Byronic hero and the Gothic villain make the laws of their worlds themselves. They decide for which sin they will do penance and which acts are necessary to find peace" (Krüger, n.d.). Edward Cullen is a peculiar kind of Byronic hero, partly owing to the evolution of the Byronic hero itself since Lord Byron created it. Furthermore, his characterization is colored by Meyer's own Mormon values of premarital sexual abstinence, the concept of free will, dietary restrictions, the concepts of marriage and family, and many others (Arnaudin, 2008). Writing within her own religious tenets and principles, Meyer's hero could not defy her own faith and moral principles and, at the same time, she built on the previous literary tradition of the Byronic hero and the vampire. Damon, with his disregard for humans and his egotism, also embodies the Byronic hero. In a similar manner to vampires' choice of which of their crimes they will pay for, they also choose whether they are going to agonize over their victims or if they are going to pine

questioning the state of their soul. While Stefan and Edward suffer because of their nature as hunters/killers, Damon accepts it as an inevitable part of who he is.

Other traits of the Byronic hero are his aristocratic background, his self-centeredness, his pride, agility of movements, a sweeping self-confidence, leadership skills, his disregard for society, his lack of empathy, his ruthlessness (and even cruelty) and his lack of sympathy. Despite these traits and his vices, his good looks and his charisma make women feel irresistibly attracted to him. Beyond his transgressions, the Byronic hero has redeeming characteristics such as his ability for passionate love, which can bring about this redemption. Edward and the Salvatore brothers depart from conventional vampires in that they are able to experience love and for the most part successfully live in society. Even Damon, who is not remorseful, is not an actively evil vampire bent on annihilating humans. Just like they are soft-boiled vampires, they also make a softer version of the Byronic hero and their crimes are lesser. Damon and Stefan's crime of a duel over their common love interest, Katherine, that ended with both their lives, and Edward's crime of killing scum in his early vampire days pale in comparison to Manfred's incestuous relationship with his sister. As the crime has lessened, so has the subsequent penance the Byronic hero is to pay (Mendoza, 2009: 14). Because Edward's sins are minor, he can be redeemed into the ideal boyfriend and husband, "functioning as a virtual Christ, saving Bella from her human sins" (Wilson, 2011:138). This is only possible because he has atoned for his past crimes by protecting Bella. Damon and Stefan's crime is greater, and while Stefan is trying to atone for his sin and is plagued by remorse for having taken his brother's life, Damon's remorselessness means that his redemption is incomplete.

Edward and the Salvatore brothers are unmistakably twenty-first-century products as well. Stefan is very fashion-conscious (Smith, 2010: 23) and Edward is a representative of a new generation of designer vampires. Because "every age embraces the vampire it needs" (Auerbach quoted in Wilcox, 2002), now we have teenage-looking vampires who are rich, young, beautiful, and therefore incarnate many of the ambitions of present-day Western society. These vampires display characteristics which are extremely appealing to twenty-first-century readers such as eternal youth, beauty, money, and sensibility (Martínez Díaz, 2009). In a society where commercials, films, TV, music and literature bombard us with images of youth, in which "aging arouses anxiety not only because it is outside conscious control and yields diminished performance, but also because we idealize youth. ... the appeal of vampires lies not only in their immortality but also in their eternal youth" (McMahon quoted in Mukherjea, 2011: 6-7).

The beginnings of *The Vampire Diaries* or *Twilight* are hardly unique or original – “Elena’s story begins as one of alienation in the wake of grief, well-trod thematic ground for Gothic and adolescent literature” (Bridgeman, 2013: 11) and Bella works as a virtual orphan (absent mother and ineffectual father), another typical starting point. Very often, “the horror of becoming a vampire often correlates with the dread of becoming an adult” (Wilcox, 2001) and here Elena’s and Bella’s own sense of not belonging is reflected in Stefan and Edward, respectively, who stand apart – Stefan as the new kid in high school and Edward by literally sitting apart from the other students, preferring his family’s company during lunch breaks. These vampires’ marginalization from mainstream society (and within the vampire community due to Stefan’s and the Cullens’ diet choices) is analogous to the protagonists’ feelings of being an outcast, an isolation further stressed during adolescence. “Much of teenage angst comes from feeling alone and misunderstood by peers, teachers and parents” (Ng et al., n.d.), which correlate perfectly with vampires’ awkward place in the world. In *Twilight* and *The Vampire Diaries* we see how “the playful irony of the dramatic setting – a high school with vampires – explores the social and psychic horrors of American adolescent rites of passage” (Owen, 1999: 25).

Whereas Stoker’s and Rice’s vampires saw immortality as a problem in an ever-changing world that no longer resembled their own (Sellers, 2001: 80-81), this is not the case in *Twilight* or *The Vampire Diaries*, where vampires are extraordinarily well-adjusted. Not so the humans – returning home from her holidays in France, Elena finds she does not fit in although she had always before felt secure with her own role as the most popular girl in high school. Bella, who has just moved back to her native Forks, is trying to adjust to life with her father and her newly-found popularity stuns her. This is certainly different from Edward, who, at 17 going on 104, is very certain of his own identity. Edward “doesn’t behave anything like a real teenager. He talks and acts like an obsessively controlling adult male” (Hand quoted in Silver, 2010: 122), which has given cause for alarm, as will be explained below. Therefore, “Bella sees becoming a vampire as the answer: a form of escape” from the increasing pressures of becoming an adult (Hawes, 2010: 174).

While Elena and Bella can have their pick of good, regular boys (Matt or Jacob are, respectively, the most obvious choices), they choose vampires as the object of their affection. While eighteenth- or nineteenth-century heroines placed in a similar dilemma were urged to choose the right guy – or, else, heartbreak, social ruin and ostracism were in store for them, “the idea that the villain is even more attractive than the hero or that the villain *is* the attractive, yet ambivalent, hero seems to have come to fruition only in our

modern times” (Krüger, n.d.). The danger they pose and the potential threat to the female protagonist’s well-being is not perceived as a problem but as an alluring characteristic. In nineteenth-century fiction the female protagonist, despite her initial attraction for the dark hero, ended up happily marrying the proper hero, but this is not to be so in contemporary vampire fiction.

In the Romantic period, male protagonists fell into one out of two categories – the proper hero and the dark hero: “the proper hero is law-abiding, compassionate, kind, and monogamous. The dark hero is dominant, rebellious, frequently a criminal, and often promiscuous,” “typically a violent, rebellious outlaw” (Kruger, Fisher and Jobling, 2003: 306, 309). Different from traditional heroes, “the proper hero ... is in general a weak and passive character who does not commit heroic actions in the course of the narrative. ... Proper heroes do not possess the commanding and striking presence of the dark hero and are rarely the center of attention in a group” (Kruger, Fisher and Jobling, 2003: 310). There lies his initial lack of appeal in contrast to the dashing good looks and charismatic appeal on first sight of the dark hero. Edward is as a combination of the two, since, on the one hand, he is Meyer’s knight in shining armor, and, on the other, the perfect protector for her clumsy heroine and also a vampire, which could lead to fatal consequences should he lose control. Stefan and Damon represent the appeal of the exotic (despite their non-Italian, Anglo-Saxon first names) and the fascination of all things European but, at the same time, Damon is the dark hero to Stefan’s proper one. Moreover, while at the beginning of *The Reunion* after Elena’s death in *The Fury*, Damon is already carelessly exchanging blood with American students in Italy, Stefan is in mourning and knows that there will be no other love for him (Smith, 2009: 239-241). This marks Stefan as the hero of sensibility, “the hero who is distinguished not by daring exploits or superior intelligence, but quite simply by his capacities for feeling, mostly for the tender emotions” (Thorslev quoted in Iacopelli, 2010: 3). Nowadays we have watered-down Byronic heroes who also happen to be vampires, and are politically correct and good Christians, in deeds, if not in name. Damon, with his ruthlessness and apparently careless attitude towards those whose blood he needs to survive, is closer to the prototypical image of the vampire than Stefan or Edward, with their respect for human life and their reluctance to drink human blood, could possibly be.

Feminist voices have raised alarms when it comes to the suitability of these vampire boyfriends for teenage girls. Vampires’ physical superiority and their greater age makes their relationships with the female humans unequal in that vampires necessarily have the

upper hand – they are older, stronger, wiser and know best when it comes to the paranormal threats they might have to face. Despite their youthful looks, Edward is 104 at the start of *Twilight* whereas the Salvatores are pushing 500 years old, having been born in Renaissance Italy. Edward's role, moreover, is a paternal one to a Bella he regards as a child in extreme need of protection both from vampires (the Volturi, James, Victoria's coven or his "brother" Jasper) and from herself (due to her clumsiness) (Silver, 2010: 125). Elena, because she becomes the victim of Katherine's plots, needs to be rescued too. Thus, "saving the Damsel is the modern vampire version of the Byronic Hero's main agenda. It is a sort of penance for him. Since the heroine usually attracts all kinds of perilous conflicts, it becomes the hero's main job to save his heroine" (Iacopelli, 2010: 18-19). Vampires do not longer desperately want to seduce maidens but to love them. Even previous vampires have undergone the same revision and Francis Ford Coppola's 1992 cinematographic adaptation of *Dracula*, titled *Bram Stoker's Dracula*, recasts it as a love story (Iacopelli, 2010: 13).

While Byronic heroes and vampires have greatly changed from their nineteenth-century counterparts, the females they love (or lust after) have not undergone such a radical transformation. The female protagonists in vampire fiction fall in one out of two categories – either the temptress, a vamp trying to seduce innocent men or the naïve, innocent damsel in distress. For all of Meyer's modernization of vampires, when it comes to the women the vampires love, "she has not abandoned the role of the traditional voluptuous vamp: Bella is depicted as a seductress who constantly tempts Edward to lose control" (Kokkola, 2011: 174). In *The Vampire Diaries* both Elena and Katherine fill this role and Katherine deludes the brothers by playing the dying young woman.

Katherine's need to pretend to be helpless shows that the role of damsel in distress is another one in which female protagonists are alternatively cast into, as exemplified by Bella. In sharp contrast to the charm and extreme physical beauty of the Cullens, Bella certainly does not make for a positive role model – "a child of divorce, she is not wealthy, she lacks confidence, she is harassed by males, she is threatened with rape, she is assumed to be stupid, she is treated like a child, and she is positioned as pawn between competing males" (Wilson, 2011: 45). Bella does not have any strong personality traits, likes, hobbies, or interests that define her. She only exists in relation to Edward and her only pastime seems to be putting her life at risk to protect those who love her (Seltzer, 2008). Actually, for most of the time it is hard to ascribe to Bella a role beyond that of the romantic, passive heroine.

Because “the back stories of Esme, Rosalie, and Alice reveal, [that] female mortal existence is extremely dangerous, leading to abuse, rape, and confinement” (Wilson, 2011: 71), women are desperately in need of a savior. Katherine too plays the role of the damsel in distress even if she is only pretending to be one to mislead the brothers, taking advantage of their gullibility and their willingness to see her as an innocent girl, which make them easy preys to her schemes. Because Katherine refuses to be the hopeless, defenseless victim of the brothers and, moreover, she is the original vampire who turns the brothers, she turns out to actually be the wanton vampire or vamp tramp. Elena, although she resists to assume the role, is deluded by Katherine’s ploys too and literally driven to her death, confirming her helplessness, her human vulnerability and her need to be protected, all these being characteristics of the damsel in distress. Through the characters of Mina and Lucy, Stoker portrayed a new feminine paradigm emerging by then – “a ‘New Woman’ who was an independent and modern woman who challenged, and even rebelled against, the rules of womanhood set by men. This modern woman represented female emancipation and a newfound female sexuality” (Kristensen, 2010: 38), the vampire acting as a warning against this new understanding of women’s more active role. In contemporary vampire fiction, women return to the damsel in distress archetype.

Because the target audience of *Twilight* and *The Vampire Diaries* is teenagers (notwithstanding their cross-generational appeal), the message teenagers might be getting from these books, especially if they may try to emulate their protagonists’ relationship patterns, has generated a great deal of attention. Whereas Astarte committed suicide, appalled by Manfred’s incestuous designs on her, Bella accepts Edward’s condition as a vampire and even longs to become one herself. Elena is initially revolted by the sight of Stefan devouring a dove, but she soon gets over it (Smith, 2010: 162). Their prompt readiness to accept their boyfriend’s condition as vampires is but the first step of an acceptable process that could end up being far more dangerous. Bella never realizes Edward’s love could be abusive. One of the most defining and recognizable characteristics of Byronic heroes, their mysteriousness, can lead to danger, both in literature (vampire boyfriends) and in real life: “Byronic Heroes usually emerge as if from a void and reveal little. Mysteriousness and the possibility of past misdeeds is intended to arouse the curiosity of readers or viewers, who may be provided with brief flashbacks and cryptic references. ... The above descriptions parallel those of batterers” (Bogg and Ray, 2002: 220). With *Twilight*, girls are told that women are to be submissive to men’s desires and, even more dangerous, that abusive behavior from their boyfriend is to be excused,

justified as a display of love and affection and gladly tolerated (Borgia, 2011: 9; Robillard, 2009).

That the defining characteristics of Byronic heroes are also personality traits of batterers (Bogg and Ray, 2002: 203-204) has raised alarm. It might be argued that one thing is fiction and another very different one is real life, where readers do not necessarily look for the same things they expect to find in their readings; but this difference is not as straightforward as one might think. "Increasing evidence of sexual abuse in dating relationships ...suggests the possibility that the hero-centric Western culture of romance greatly complicates the mating process" (Bogg and Ray, 2002: 203) as the research premise that women looked for positive traits in their potential partners was proved wrong. This resemblance between literary Byronic heroes and real-life batterers "suggest[s] quite strongly that the messages of literary heroism are socially discordant and may have unintended mate-selection consequences" (Bogg and Ray, 2002: 205).

The dangers of falling for a literary lookalike in real life are manifold. Falling in love with a real-life version of a controlling, potentially dangerous vampire can have undesirable consequences and potentially dangerous results. Elena has Matt's love but she scorns the all-American boy-next-door that Matt is to actively chase Stefan even though he appears to hate her and have another romantic interest (Elena's former friend and now archenemy, Caroline). Her intense pursuit of Stefan leads her to a relationship with him first but then also with his brother. This makes her the target of Katherine's deathly threat and causes her to lose her life first and later to sacrifice her vampire existence to save them. Elena takes it to the extreme that she is killed when fighting against Katherine to protect Damon and Stefan. Damon's dark moods, if given the chance, are not a positive sign either, as it shows female teenagers' ready tolerance for behavior that should be at least questioned, when not downright condemned.

Some readers have, instead, rooted for Jacob as Bella's love interest but he is a rather shallow character, as his "main function ... is to act as a foil to Edward" (Kokkola, 2011: 168). Complicating matters further, Jacob is not much of an improvement, as "Bella's relationships with both Edward and Jacob can be considered 'abusive teenage relationships'" (Wilson, 2011: 94). Bella and Edward's relationship is unhealthy and Bella cannot function without a man in her life – be it Edward or Jacob. Elena, too, is kept ignorant of the brothers' past and she ends up sacrificing her life for their well-being, hardly a positive role model for girls to aspire to.

As already mentioned, this modern use of the Byronic hero in the shape of a vampire has not been thoroughly well received. Twilight's portrayal of teenage relationships has been denounced as conservative, male-centric and leading to abuse, "employing the haunted genre of the Gothic not only to promote conservative gender roles that demand women's submission to dominant male partners, but also to idealize and romanticize abusive relationships" (Borgia, 2011: 3). Because such gender dynamics in a present-day relationship would not be acceptable, by placing her story in a fantastic setting, Meyer got away with presenting a story that would otherwise have created an even bigger uproar due to its depiction of gender roles (Borgia, 2011: 3, 9; Wilson, 2011: 65). The portrayal of gender roles in *The Vampire Diaries* has not received so much attention (probably owing to *The Vampire Diaries*'s lack of critical attention in contrast to the multitude of academic books and scholarly articles *Twilight* has generated) but the female roles *The Vampire Diaries* portrays are not any better and call for the sacrifice of the female's life in securing the males' survival, fighting, interestingly enough, an evil female. Women fight each other and compete for the love of men.

Vampire fiction is but the latest literary expression to redefine and adapt the figure of the Byronic hero. Already in the nineteenth century, the Byronic hero was a pervasive figure and was used in a number of works. Vampire fiction, therefore, is but the last (for now) reinterpretation of the figure of the Byronic hero. Women writers in particular, ever since the nineteenth century, have been drawing attention to the dangers of being attracted to the Byronic hero, with *Jane Eyre* being a "benign alternative to the Byronic myth" (Moglen, 1976: 108) or Jane Austen playing down his appeal by ridiculing it (Gilbert and Gubar, 1984: 119).

Lord Byron was famously described by one of his lovers, Lady Caroline Lamb, in her diary as being "mad, bad, and dangerous to know" and the same could be said of Byronic heroes in general, but especially in real life, for "it's a damaging fantasy. ... It's the idea that she feels as if she is in a dangerous relationship and she doesn't know how to get out of it and that finally, however much in danger you feel, love has to conquer. ... No, when you feel yourself in danger, you have to go away, put yourself in another novel" (Barreca quoted in Megan, 2009). We should pay closer attention to the messages sent by popular literary texts to (female) teenagers, as studies indicate that "young unmarried women have had to withstand increased sexual pressure in recent decades" (Bogg and Ray, 2002: 207). In this context, having novels that describe controlling, domineering boyfriends in a positive manner such as *Twilight*, is far from being innocuous. While girls cannot find vampire

boyfriends in real life, their trying and finding their own Edward except for his supernatural qualities is potentially dangerous and should be taken cautiously.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaudin, E. B. "Mormon Vampires: The Twilight Saga and Religious Literacy". M. A. Thesis. Chapel Hill: University of North Carolina, 2008.

Bailie, H. "Blood Ties: The Vampire Lover in Popular Romance". *The Journal of American Culture*. 2011. Vol. 34, no. 2, 141-148. Retrieved from ProQuest. Date of access: 4 March 2013.

Bogg, R. M. and J. M. **Ray**. "Byronic Heroes in American Popular Culture: Might They Adversely Affect Mate Choices?" *Deviant Behavior*. 2002. Vol. 23, no. 3, 203-233.

Bohn, M. L. "Shadow of the Vampire: Understanding the Transformations of an Icon in Popular Culture" B.A. Honors Thesis. San Marcos, TX: Texas State University – San Marcos, 2007. Available at:

<https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/3224/fulltext.pdf>. Date of access: 8 September 2013.

Borgia, D. N. "Twilight: The Glamorization of Abuse, Codependency, and White Privilege". *The Journal of Popular Culture*. 21 September 2011. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5931.2011.00872.x/references>. Date of access: 27 February 2013.

Bridgeman, M. "Brigman Award Winner Forged in Love and Death: Problematic Subjects in *The Vampire Diaries*". *The Journal of Popular Culture*. 2013, Vol. 46, no. 1, 3-19.

Flanagan, C. "What Girls Want" *Atlantic Magazine*. December 2008. Available at: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1834663,00.html>. Date of access: 13 March 2013.

Gilbert, S. M. and S. **Gubar**. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. 1979. New Haven and London: Yale University Press, 1984.

Gomez-Galisteo, M. C. "Vampire Meets Girl: Gender Roles and the Vampire's Side of the Story in *Twilight*, *Midnight Sun* and *The Vampire Diaries*". *NeoAmericanist: An Online Journal for American Studies*. 2011/2012, Vol. 5, no. 2, 1-6. Available at: http://www.neoamericanist.org/sites/default/files/pdfs/GOMEZ-GALISTEO_0.pdf. Date of access: 15 November 2011.

Grossman, L. "It's Twilight in America: The Vampire Saga". *Time*. 23 November 2009. Available at: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1938712,00.html>. Date of access: 22 March 2013.

Hawes, J. "Sleeping Beauty and the Idealized Undead: Avoiding Adolescence". Amy M. Clarke and Marijane Osborn (eds.) *The Twilight Mystique: Critical Essays on the Novels and Films*. Jefferson, NC: McFarland, 2010. 163-178.

Iacopelli, K. "If Byron and Stoker Could See Us Now: A Cultural Study of the New Face of the Byronic Hero". Senior Honors Thesis. Ypsilanti, Michigan: Eastern Michigan University, 2010.

Kokkola, L. "Virtuous Vampires and Voluptuous Vamps: Romance Conventions Reconsidered in Stephenie Meyer's 'Twilight' Series". *Children's Literature in Education*. 2011, Vol. 42, 165-179.

Kristensen, M. "The Literary Vampire: From Supernatural Monster to the Actual Human?" M. A. Thesis. Universiteti Stavanger, 2010.

Kruger, D. J., M. Fisher, and I. Jobling. "Proper and Dark Heroes as Dads and Cads: Alternative Mating Strategies in British Romantic Literature". *Human Nature*. 2003, Vol. 13, no. 3, 305-317.

Krüger, S. "Handsome, Rich, Dangerous – The Attraction of Gothic Villains in 19th-Century Literature". Rachel Franks and Susan Meindl (eds.) *The Real and the Reflected: Heroes and Villains in Existent and Imagined Worlds*. Inter-Disciplinary Press, n.d.

La Ferla, R. "A Trend with Teeth". *The New York Times*. 2 July 2009. Available at: http://www.nytimes.com/2009/07/02/fashion/02VAMPIRES.html?_r=1&th=&emc=th&pagewanted=print. Date of access: 2 July 2009.

Martínez Díaz, A. N. "Amor y terror: el 'consuelo' de Crepúsculo". *Especulo. Revista de estudios literarios*. No. 41 (2009). Available at: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/crepuscu.html>. Date of access: 29 June 2009.

Megan, K. "Fear As An Aphrodisiac". *Hartford Courant*. 18 November 2009. Available at: http://articles.courant.com/2009-11-18/news/09111712259486_1_young-girls-dangerous-twilight-books. Date of access: 17 March 2010.

Mendoza, S. "From Dawn to Twilight: The Byronic Hero". *Theocrit: The Online Journal of Undergraduate Literary Criticism and Theory*. 2009, Vol. 1, no. 1, 9-24. Available at: <http://theocrit.sfasu.edu/docs/spring2009/From%20Dawn%20to%20Twilight.pdf>. Date of access: 3 March 2013.

- Moglen**, H. *Charlotte Brontë: The Self Conceived*. Madison: University of Wisconsin Press, 1976.g
- Mukherjea**, A. "My Vampire Boyfriend: Postfeminism, 'Perfect' Masculinity, and the Contemporary Appeal of Paranormal Romance". *Studies in Popular Culture*. 2011, Vol. 33, no. 2, 1-18.
- Mutch**, D. "Introduction: 'A Swarm of Chuffing Draculas': The Vampire in English and American Literature". Deborah Mutch(ed.) *The Modern Vampire and Human Identity*. London and New York: Palgrave Macmillan, 2013. 1-17.
- Newton**, S. E. "Wise and Foolish Virgins: 'Usable Fiction' and the Early American Conduct Tradition" *Early American Literature*. 1990, Vol. 25, no. 2, 139-167.
- Ng**, J. et al. "Final Research Report: The Resurgence of Vampires and Vampires Fan Discourse in Contemporary Popular Culture: A Glimpse into the New Teen-appealing Wampire Wave". *Fivedotone Blog*. Available at: <http://fivedotone.wordpress.com/final-research-report-2/>. Date of access: 20 March 2013.
- Owen**, A. S. "Vampires, Postmodernity, and Postfeminism: *Buffy the Vampire Slayer*". *Journal of Popular Film and Television*. 1999, Vol. 27, no. 2, 24-31.
- Pauli**, H. "Biss-Fest". *FOCUS Magazin*. 5 July 2010. Available at: http://www.focus.de/kultur/medien/kulturbissfest_aid_526801.html. Date of access: 11 March 2013.
- Perry**, A. M. "Love Bites: An Exploration of Stephenie Meyer's *Twilight* as a Gothic Retelling of 'Beauty and the Beast'". M. A. Thesis. Wilmington, NC: University of North Carolina – Wilmington, 2010.
- Robillard**, C. M. "Hopelessly Devoted: What *Twilight* Reveals about Love and Obsession". *The Alan Review*. 2009. Vol. 37, no. 1. Available at: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v37n1/robillard.html>. Date of access: 3 March 2013.
- Sellers**, S. *Myth and Fairy Tale in Contemporary Women's Fiction*. Houndmills: Palgrave, 2001.
- Seltzer**, S. "*Twilight*: Sexual Longing in an Abstinence-Only World". *The Huffington Post*. 9 August 2008. Available at: http://www.huffingtonpost.com/sarah-seltzer/twilight-sexual-longing-i_b_117927.html. Date of access: 13 March 2013.
- Silver**, A. "*Twilight* Is Not Good for Maidens: Gender, Sexuality, and the Family in Stephenie Meyer's *Twilight* Series". *Studies in the Novel*. 2010, Vol. 42, no. 1-2, 121-138.

Smith, L. J. *The Vampire Diaries. Volume I: The Awakening and The Struggle.* London: Hachette Children's Books, 2010.

_____. *The Vampire Diaries. Volume II: The Fury and The Reunion.* London: Hachette Children's Books, 2009.

Wilcox, R. V. "There Will Never Be a 'Very Special' Buffy': *Buffy* and the Monsters of Teen Life". *Slayage: The Online International Journal of Buffy Studies*. 2001, Vol. 1.2, no. 2. Available at: <http://slayageonline.com/essays/slayage2/wilcox.htm>. Date of access: 4 March 2013.

Wilson, N. *Seduced by Twilight: The Allure and Contradictory Messages of the Popular Saga.* Jefferson, NC: McFarland, 2011.

Un análisis semántico del sujeto masculino activo y el sujeto femenino pasivo en la poesía de Agustini y Neruda

A Semantic Analysis of the Active Male Subject and the Passive Female Subject in Poetry by Agustini and Neruda

Daniela Hernández-Hernández
The University of Texas at San Antonio
Daniela.Hernandez3@utsa.edu

Recibido 12 diciembre 2016
Aceptado 20 marzo 2017

Resumen

A través de un estudio interdisciplinar, que combina los estudios semánticos y de género, este escrito investiga cómo se representa el género dentro de un corpus literario de cuatro poemas Latinoamericanos: “El intruso” y “Mis amores” de Delmira Agustini y “Poema XIX” y “Poema I” de Pablo Neruda. Esta investigación se divide en dos partes. La primera parte compara las descripciones físicas (corporales) y las descripciones características (relacionadas a la personalidad del individuo) de ambos géneros. La segunda parte de este ensayo analiza cómo se construye el sujeto activo y pasivo en la narración de encuentros sexuales. A través de ambos estudios, se concluye que, dentro del corpus literario empleado, el sujeto femenino se cimienta como pasivo y el sujeto masculino se ilustra como activo.

Palabras clave: papeles temáticos, género, sexualidad, poesía latinoamericana

Abstract

This article utilizes an interdisciplinary approach that merges semantic and gender studies to examine how gender is represented in a corpus that consists of four Latin American poems: Delmira Agustini’s “El intruso” and “Mis amores” and Pablo Neruda’s “Poema XIX” and “Soneto I”. This essay is divided into two major parts. The first, analyses physical descriptions (relating to the body) and characteristic descriptions (relating to the individual personality) to examine how gender is represented in both categories. The

second part of the work analyses how both agent and patient semantic roles are constructed through the narration of sexual encounters. Both analyses conclude that the feminine subject is inextricably tied to the patient role and the masculine subject is tied to the agent role.

Keywords: semantic roles, gender, sexuality, Latin American poetry

1. INTRODUCCIÓN A LA MANIFESTACIÓN LÉXICA DEL PODER MASCULINO: EL CUERPO Y LA SEXUALIDAD FEMENINA

El cuerpo y la sexualidad adscritos al sujeto femenino han sido discutidos extensamente por investigadores pertenecientes a las corrientes feministas (Butler 1990), psicoanalíticas (Irigay 1998, Kristeva 2000, Foucault 2003) y lingüísticas (Lakoff 1973, Ehrlich y King 1994), entre muchas más. Pero, a pesar de la gran cantidad de teoría abordada en estas disciplinas, pocas veces se han conducido estudios que analicen el cuerpo y la sexualidad femenina a partir de un foco interdisciplinario. Hasta entonces, se ha considerado que la interdisciplinariedad es beneficiosa sólo cuando varias disciplinas comparten el mismo tema y perjudicial cuando se integran ideas de distintas disciplinas en un trabajo. Sin embargo, al momento de comparar y contrastar una variedad de teorías centrales al cuerpo y la sexualidad femenina, concluimos, indudablemente, que parámetros de análisis, objetivos, y hasta conclusiones se entrelazan. Para mejor entender este entretejido, será útil pintar un panorama de las teorías principales a la discusión en mano. Las tres teorías consecuentes sintetizan los argumentos centrales al análisis del cuerpo y la sexualidad femenina:

- *La teoría del dominio:* En el artículo "Language in woman's place" Robin Lakoff argumenta que las mujeres experimentan discriminación de dos maneras: la manera en la que se les educa cómo hablar y la manera en la que "el lenguaje general las trata" [mi traducción] (R. Lakoff, 1973, p. 46)¹. Además, Lakoff argumenta que el producto de estas dos discriminaciones resulta en el tratamiento de la mujer como objeto o sirviente y que esta sumisión se debe a la manera en la que se manejan ambos géneros dentro de la sociedad (R. Lakoff, 1973, p. 46).
- *Las estructuras del poder:* En el libro *Gender Trouble* Judith Butler argumenta que dentro los "regímenes" de poder, el placer es incapaz de ser liberado y nunca lo será (1990, p. 8). Según Butler, el concepto de *libertad* junto con *placer* es un

¹ En este ensayo se citará Robin Lakoff como R. Lakoff ya que se incluye una referencia a un autor que también se apellida Lakoff. Éste se referenciará como G. Lakoff.

mecanismo estratégico utilizado por el poder hegemónico para crear autonomía y regulación (1993, p. 8).

- *La otredad*: El cuerpo de la mujer es un objeto que pertenece a un *otro* masculino. El *otro* masculino representa "las diferentes instituciones que imponen las normas y valores del conjunto de la sociedad" (Meza Márquez, 2010, p. 17).

A primera vista reconocemos que las tres teorías están relacionadas por el tratamiento de la mujer: la teoría del dominio y la teoría de las estructuras del poder argumentan que hay una fuerza externa, al nivel social, que dicta cómo se debe de comportar la mujer para ser tratada de forma digna por la sociedad. Las regulaciones macro estructurales que sustentan el poder jerárquico de estas teorías no son visibles superficialmente, sino que se incrustan al significado de manera sugestiva. Es por eso que en este ensayo, se exploran dos tipos de regulaciones macro estructurales: las descripciones físicas y características de ambos géneros y la narración de dos tipos de actos sexuales, el coito y el sexo oral. Mientras las descripciones físicas indican cómo se conceptualiza la mujer, la narración de los actos sexuales muestra el papel sumiso que asume la mujer y que se describe lingüísticamente.

En este ensayo, se ha elegido analizar las descripciones físicas y características de ambos géneros porque muestran justamente cómo se conceptualizan ambos géneros. No es coincidencia que las mujeres tengan más descripciones físicas en comparación a los hombres. Como menciona R. Lakoff en la teoría del *dominio* el mismo lenguaje para hablar sobre la mujer se enfoca en aspectos superficiales que pasan por alto sus rasgos de intelecto, personalidad e individualidad. Al hacer esto, la mujer se suprime a un papel secundario que se contrasta al rol autoritario y firme que lleva a cabo el hombre; a través de esta ilustración, también podemos ver justamente cómo la mujer se define en relación a las carencias del hombre hasta adoptar la *otredad*.

Similarmente a las influencias macro estructurales que influyen las descripciones femeninas, la sexualidad también refleja un orden social jerárquico en el cual se sitúa el hombre a un nivel superior al de la mujer. Por esta razón, mediante las descripciones físicas y características que se le atribuyen a la mujer, se nota que la mujer existe para ser agradable visualmente mientras que el hombre desempeña su individualidad siguiendo mínimas normas culturales. Este agrado no sólo se debe a la 'belleza femenina' deseada sino también al placer erótico que la mujer debe suministrar. Paradójicamente, el rol de la mujer es ofrecer placer sexual pero no gozar de ello. Robin Lakoff (1973) elabora acerca de esta paradoja en su mismo artículo "Language in woman's place":

[...] if one deals with women as primarily sexual beings, one is in effect automatically relegating them to object status; if women are there for the use and enjoyment of men, they are not fully human beings in their own right. But women are, in most other respects evidently human. (p. 62).

Dentro de la relación de poder descrita por R. Lakoff explica que la negación del placer tiene un propósito más allá de la destitución de la autoridad. Según ella, la sexualidad de la mujer se denega con el fin de cosificar porque dentro del tema de la sexualidad, el hombre es el único poseedor del placer. Este poder se produce sólo al suprimir el placer de la mujer hasta considerarla objeto. Al despojar al sujeto femenino de su humanidad, se crea un *otro* indefenso y característicamente inútil.

Dentro del campo de la lingüística, la enajenación descriptiva y característica de la mujer ha sido analizada a partir de varias perspectivas. Respecto a la sexualidad, se ha prestado atención específicamente a la construcción pasiva y activa de ambos géneros. En el libro *Feminism and Linguistic Theory* la investigadora Deborah Cameron argumenta que el lenguaje utilizado para hablar sobre el contacto sexual entre hombre y mujer comúnmente llamado "penetración" favorece al falo ya que es éste el que toma una connotación activa frente a la posición pasiva de la vagina que simplemente es "penetrada" (1985, p. 80). La lingüista Elizabeth Manning elabora esta línea de investigación doce años posterior a Cameron, al analizar la narración de actos sensuales y sexuales según las concordancias dentro del *corpus* del inglés estadounidense y británico (1997, p. 43). Similarmente a Cameron, Manning concluye que hay dos categorías generales entre los actos sensuales (ej. besar) y los actos sexuales (ej. el coito). La primera categoría se denomina como recíproca y la segunda como jerárquica y se constituye por un agente activo y uno pasivo. A través de estos dos estudios, podemos concluir que el lenguaje descriptivo y las narraciones sexuales se forman a partir de un mensaje macro estructural que coloca al hombre y a la mujer en categorías de poder y otredad. Aunque estos factores se han analizado por separado no se ha destacado un trabajo que ligue los a partir de un tema global – según mis investigaciones. Es por esto que este ensayo procura colmar el vacío entre la literatura académica. Específicamente, se busca analizar las descripciones físicas y características y la narración del acto sexual a partir de la relación entre el sujeto activo y el pasivo.

2. METODOLOGÍA: LAS DESCRIPCIONES Y LA NARRACIÓN DEL ACTO SEXUAL

Este ensayo evalúa cómo se construyen los sujetos femeninos y masculinos en cuanto a la pasividad y la función activa en cuatro poemas latinoamericanos: "El intruso" y "Mis amores" de Delmira Agustini y "Poema XIX" y "Soneto I" de Pablo Neruda. Estos cuatro

poemas se han seleccionado por su pertenencia al canon literario del siglo XX y no pretenden mostrar una vista panorámica de la poesía o de la literatura latinoamericana. En vez, se intenta iniciar el diálogo a partir de un *corpus* limitado. Los cuatro poemas serán utilizados en ambas partes del ensayo: en la evaluación de las concordancias descriptivas y en el análisis semántico de los actos sexuales dentro de los poemas.

En la primera porción de este trabajo, se compararán las descripciones físicas y características del hombre y la mujer dentro de los cuatro poemas. Para facilitar la lectura y el análisis de los resultados obtenidos, se crearán tablas que incluyan el autor, el poema y la concordancia de cada una de las descripciones, tomando en cuenta el género al que se refieren. De tal forma, se crearán cuatro tablas tituladas: descripciones físicas femeninas, descripciones físicas masculinas, descripciones características femeninas y descripciones características masculinas. Cada una de las tablas delineadas, se analizará más a fondo para encontrar temas y relaciones que aludan a los temas presentados dentro de las descripciones, y las tablas restantes. Finalmente, en cada una de las tablas se evaluará el sujeto referido en cada descripción según su nivel de pasividad o de acción que demuestre. Dicho en otras palabras, se hará una conexión entre las descripciones analizadas -- físicas y características -- con la connotación pasiva o activa atribuida al sujeto femenino y al masculino.

A diferencia del análisis descriptivo en la primera porción del ensayo, el análisis de la segunda parte será semántico y se basará en el concepto de los papeles temáticos. Se reconoce que el criterio para un análisis temático varía dependiendo del texto y el criterio establecido por cada autor; por esta razón, se ha creado una tabla concisa al inicio de la segunda parte, que presenta la terminología empleada en este análisis. Con el propósito de enfocar este ensayo en el análisis de la pasividad y la función activa en los sujetos femeninos y masculinos, se analizarán frases que describan uno de dos actos sexuales: el sexo a postura 'misionero' y el sexo oral.

3. LAS DESCRIPCIONES FÍSICAS Y CARACTERÍSTICAS DE AMBOS GÉNEROS

En los cuatro poemas se crean dos tipos de descripciones que se aplica a dos géneros: femenino y masculino. Con el propósito de comparar las descripciones entre ambos géneros, defino dos tipos de descripción posibles: característica y física.

- La **descripción característica** se refiere a las cualidades de una persona que generalmente se le atribuyen a su personalidad

- A diferencia, la **descripción física** se refiere a la manera en la que describe el cuerpo.

En este ensayo, primero se analizarán las descripciones femeninas y después las masculinas.

a. Descripciones femeninas

Dentro de los cuatro poemas en mano, se encuentran cinco descripciones físicas que se enfocan en el sujeto femenino: tres en el *Poema XIX* de Pablo Neruda y dos del *Soneto I* de Pablo Neruda. Además, las descripciones físicas predominan en tres temas: la belleza y el tamaño. La tabla a continuación muestra el tipo de descripción empleada, el poema en donde se encuentra y la concordancia exacta. En la columna de la concordancia, la descripción física se señala en negrita.

Tabla 1. Descripciones físicas femeninas

Tipo de descripción	Poema	Concordancia
Física y metafóricamente característica	<i>Poema XIX</i> - Pablo Neruda	Eres más que esta blanca cabecita que aprieto
Física	<i>Poema XIX</i> - Pablo Neruda	Ahora, ahora también, pequeña , me traes madre selvas, y tienes hasta los senos perfumados .
Física	<i>Poema XIX</i> - Pablo Neruda	Amé desde hace tiempo tu cuerpo de nácar soleado .
Física	<i>Soneto I</i> - Pablo Neruda	Cuerpo de mujer, blancas colinas, muslos blancos ,
Física	<i>Soneto I</i> - Pablo Neruda	Cuerpo de piel , de musgo, de leche ávida y firme. Ah los vasos del pecho!

A primera vista notamos que las cinco concordancias presentadas en la tabla anterior son producto de poemas narrados por voz poética masculina (que se diferencia del autor *real* que en este caso es Pablo Neruda). Además, la voz poética en cada uno de los poemas se refiere a una amada sin nombre. En los dos poemas referenciados, no hay mención de antropónimos que indiquen una amada en específico. Más que nada, este tipo de poesía busca llevar un tema universal como 'el amor' para establecer una conexión entre el lector y el mensaje del poema. El hecho de que la amada pueda ser referenciada pero no especificada señala a una cuestión de autonomía en donde pareciera que la mujer sólo es deseada pero no puede participar. Mientras el hombre la anhela y la describe de manera sensual, ella es forzada a ser visualmente atractiva y simplemente aceptar los halagos. La

falta de participación de parte de la mujer crea la misma cosificación que indica Lakoff. Al enfocarse en las partes del cuerpo de la mujer, se le va retractando la humanidad hasta ser el equivalente a un objeto de deseo.

En cuanto a los descriptores físicos, cuatro de ellos se refieren a la belleza y sólo uno al tamaño. En el uso estos descriptores encontramos un juego entre la posición del adjetivo; este puede ser antepuesto o pospuesto en relación al sustantivo al que se adjunta. Generalmente, el adjetivo pospuesto *explica* y el adjetivo pospuesto *especifica*. Pero, como el género de estos textos es la poesía, el orden sintáctico se abandona para prestar atención a la belleza de las palabras. En la frase "blanca cabecita" por ejemplo, el adjetivo puede ser pospuesto o antepuesto. Pero, en este contexto, "blanca" se antepone para señalar afecto. Mientras que en el caso de "senos perfumados", "perfumados" se pospone al sustantivo para especificarlo, pero aún así, esta descripción es ambigua y no distingue la amada del poema a las demás mujeres que también podrían tener los senos perfumados. En términos concisos, los descriptores físicos se utilizan para amplificar la belleza femenina que en torno resulta en su cosificación.

De las cinco concordancias de características físicas, una de ellas se refiere al tamaño: "Ahora, ahora también, *pequeña*, me traes madreselvas, y tienes hasta los senos perfumados". El uso de las comas que forman paréntesis ante la palabra *pequeña* nos sugieren que este término se utiliza para referirse directamente a la amada del poema. Además, notamos que esta referencia en lugar de un apodo en lugar de descriptor. Pero, independientemente de la intención del autor de utilizar el afecto para referirse a la amada, la palabra *pequeña* connota una delicadez y fragilidad en relación a *algo* o a *alguien*. No cabe duda que la teoría de la *otredad* se aplica en este contexto. En el uso de la palabra *pequeña* hay una relación entre el sujeto femenino de tamaño chico al sujeto masculino de tamaño *grande*. Como no se usaría la palabra *grande* para referirse a un hombre alto pero sí se usaría la palabra *pequeña* para referirse a la mujer, podemos concluir que este ejemplo tiene evidencia de influencias macro estructurales que dictan el aspecto físico de ambos géneros. Esta misma relación entre el *otro* femenino y el sujeto estándar masculino la vemos en las descripciones del carácter:

Tabla 2. Descripciones características femeninas

Tipo de descripción	Poema	Concordancia
Característica	<i>Poema XIX</i> - Pablo Neruda	Sutil visitadora

Característica	<i>Poema XIX</i> - Pablo Neruda	Sin embargo alguna vez corrió una sombra extraña por tus ojos .
Característica	<i>Soneto I</i> - Pablo Neruda	Ah los vasos del pecho! Ah los ojos de ausencia!
Característica	<i>El intruso</i> - Delmira Agustini	Y si tú duermes, duermo como un perro a tus plantas!

La misma belleza y delicadeza descrita en la fisicalidad de la mujer se muestra en las descripciones características mencionadas por Neruda. La primera descripción ilustra a la mujer como "sutil", palabra sinónima de "delicada" o "frágil". Podemos ligar esta suposición a la creencia que pinta al hombre físicamente más fuerte que la mujer. Este concepto no solamente indica de que en la mayor parte de los casos, el hombre es más fuerte que cualquier mujer, sino que también justifica al hombre como proveedor ya que, con su fuerza, protege a las mujeres y los niños. Esta idea se reitera en "El intruso" de Delmira Agustini en donde la voz poética femenina exclama: "Y si tú duermes, duermo como un perro a tus plantas!". En este caso, la voz poética femenina se somete a su pareja masculina hasta el punto de adquirir una identidad animalística. Es evidente que esta sumisión es problemática porque se lleva a cabo en dos planos: el de la mujer y el del animal. La última descripción femenina no se debe tanto a la sumisión sino al desprestigio de la mujer como ente capaz de formar pensamientos críticos y complejos. Neruda describe a la mujer como "ausente" y "soñadora", dos etiquetas que implican su inhabilidad de estar presente y enfrentarse a la realidad cómo lo hace el hombre. En las descripciones características, notamos que otra vez se aplica la teoría de la *otredad* en donde las habilidades femeninas constantemente se comparan a las masculinas. En vez de ser ilustrada de manera independiente, la mujer depende del hombre hasta para adquirir características propias al individuo. En seguida, veremos como las descripciones femeninas se comparan a las descripciones masculinas dentro de los cuatro poemas.

b. Descripciones masculinas

Dentro de este corpus las descripciones masculinas se distinguen de las femeninas debido a la cantidad de concordancias. Las descripciones femeninas nos presentaron nueve concordancias en total. A comparación las concordancias masculinas sólo son cinco, casi la mitad de las femeninas. Esta cantidad es significativa porque nos muestra la gran importancia de describir el cuerpo femenino al momento de mencionarlo. Pareciera que el sujeto femenino constantemente tiene que ser descrito y comparado a un *otro* mientras

que el sujeto masculino puede existir como individuo sin necesidad de descripciones extensas ni de relación a otros sujetos. Otra gran diferencia se muestra en cuanto a la cantidad de descripciones físicas entre ambos sujetos. Mientras las descripciones femeninas tienen cinco descripciones físicas, las masculinas se suman a dos. Similarmente como en el análisis de las descripciones femeninas, empezaremos con las descripciones físicas y terminaremos con las características.

Tabla 3. Descripciones físicas masculinas

Tipo de descripción	Poema	Concordancia
Física	<i>El intruso</i> - Delmira Agustini	Todo aquí lo alumbraron tus ojos de diamante ;
Física	<i>Mis amores</i> - Delmira Agustini	¡Ah! ...y los ojos ...los ojos me duelen más: ¡son dobles! ... Indefinidos, verdes, grises, azules, negros,

En este *corpus*, se presentan dos concordancias de descripciones físicas masculinas. Una de las concordancias se atribuye a "El intruso" de Delmira Agustini y otra a "Mis amores" de la misma autora. En contraste a las descripciones físicas femeninas, las concordancias masculinas provienen de voces poéticas femeninas que se refieren a amantes masculinos. Pero, a pesar de que los roles de voz poética y el amado se invierten, ninguna de las concordancias se centra en la sensualidad. En vez, se enfocan en la descripción de los "ojos" y sus características literales y metafóricas. La primera concordancia, por ejemplo, se utiliza una piedra preciosa, el "diamante", para enfatizar el brillo de los ojos del amante. Esta referencia es metafórica ya que se enfoca en un aspecto del ojo que no se centra en la biología sino en la belleza. Mientras tanto, la segunda concordancia utiliza diferentes colores para mostrar la cantidad de amantes que ha tenido la voz poética. Ella identifica a los amantes por sus ojos "verdes", "grises", "azules" y "negros". En este caso, se utilizan adjetivos de color relacionados a los ojos para describir un aspecto literal que podría distinguirlos entre la multitud de amantes. Concluimos que en ambos casos los adjetivos son especificativos y son pospuestos al sustantivo para distinguir el amante de la multitud de hombres que habría en el mundo poético. En ningún caso se señala a un orden jerárquico en donde el hombre se suprime a la mujer o en donde se define en relación a ella. En ambos casos el amado mantiene su individualidad y agencia. A continuación,

veremos cómo las descripciones masculinas también promueven la individualidad del hombre y hasta llegan a representar la autoridad.

Tabla 4. Descripciones características masculinas

Tipo de descripción	Poema	Concordancia
Característica	<i>El intruso</i> - Delmira Agustini	Me encantó tu descaro y adoré tu locura .
Característica	<i>Mis amores</i> - Delmira Agustini	Hay cabezas tocadas de sombra y de misterio ,
Característica	<i>Soneto XIX</i> - Pablo Neruda	a mi alma sola y salvaje , a mi nombre que todos ahuyentan

De las tres concordancias oracionales que expresan la descripción característica masculina cada una tiene dos descripciones relevantes a este estudio. El panorama de temas se destaca de la manera siguiente: tres descripciones expresan *locura*, dos expresan *misterio* y una se refiere al *cuero*. Además, es importante notar que de todas las descripciones que hemos hecho hasta este punto, esta es la única que es descrita por los dos poetas. Dos de las concordancias oracionales se atribuyen a "El intruso" y "Mis amores" de Delmira Agustini y una de ellas se representa en "Poema XIX" de Pablo Neruda. Debido a esta combinación, los poemas tienen una variación en cuanto a las voces poéticas y a los referentes. Los poemas de Delmira Agustini tienen voces poéticas femeninas y se refieren a un amado y el "Poema XIX" de Pablo Neruda tiene una voz poética masculina que se refiere a una amada. Interesantemente, la característica de la *locura* se representa en poemas que tienen esta variación en voz poética y referente; en "El intruso" de Delmira Agustini, se describe a un amado que muestra "descaro" y "locura" y en "Poema XIX" de Pablo Neruda se habla sobre el alma "salvaje" de la voz poética masculina. Estas descripciones confirman que dentro del *corpus* en mano que se constituye de poemas que no están relacionados de ninguna manera, se tiene un ejemplo macro estructural en donde la *locura* masculina representa el poder ya la otredad que describen Butler, Lakoff y Meza Márquez. Siguiendo el análisis de Butler la *locura* solamente se le puede atribuir a un sujeto que se coloca en el lugar más alto de la jerarquía social. Continuando este análisis, la teoría de Lakoff nos explicaría que la mujer no podría comportarse de esta manera debido a la manera que se le juzgaría por la sociedad. Finalmente, la teoría de Meza Márquez nos

ayudaría a deducir que si el ente masculino es *descarado* y *loco* el ente femenino tiene que ser *discreto* y *sensato*.

4. LOS PAPELES TEMÁTICOS DESTACADOS EN LA NARRACIÓN DE LOS ACTOS SEXUALES

En el artículo "Kissing and Cuddling" Elizabeth Manning argumenta que la clasificación de verbos y frases relacionados a los actos sexuales, están codificados semánticamente (1997, p. 59). Según la teoría de Manning, esta codificación semántica señala hacia la manera en la que conceptualizamos a los sujetos involucrados y el valor le atribuimos a su participación. En este ensayo pretendo continuar el trabajo de Manning acerca de los sujetos involucrados en el acto sexual, pero con un *corpus* basado en literatura latinoamericana. A diferencia de la teórica, mi análisis no será exhaustivo ni basado en un *corpus* sistemático, pero similar a su análisis, sí incluirá textos literarios, específicamente "El intruso" y "Mis amores" de Delmira Agustini y "Poema XIX" y "Soneto I" de Pablo Neruda. Aunque haya un cambio de enfoque en esta segunda parte del ensayo -- específicamente un cambio de análisis descriptivo a semántico -- se continuará hablando sobre la pasividad y la función activa empleada por ambos géneros. Cabe mencionar que el análisis tendrá un cambio de orientación desde un foco descriptivo de atribuciones físicas y características a un foco basado en la narración de actos sexuales. El vínculo entre el tema global de la pasividad y función activa junto con el foco de los actos sexuales se destacará a través de un análisis oracional de papeles temáticos. También, reconozco que hay una multitud de definiciones de papeles temáticos dependiendo la corriente semántica que se considere. Es por eso que para este ensayo he definido los papeles temáticos usando el criterio siguiente:

Tabla 5. Definiciones de los papeles temáticos analizados en este escrito

Papel temático	Definición
Sujeto agente	El sujeto que ejerce la acción
Sujeto activo	El sujeto que recibe la acción ejercida
Tema	"Punto de partida" o "referencia"
Participantes	Sujetos que contribuyen por igual

En este análisis primero se diferenciarán las oraciones que impliquen un acto sexual de las que simplemente contengan un sujeto agente y pasivo. Después se analizarán los actos

sexuales compartidos por dos participantes y los actos sexuales en los cuales predomina un sujeto, creando un sujeto activo y uno pasivo. Este concepto se adapta de la descripción de Deborah Cameron descrita en la introducción de este ensayo. Según Cameron, las mismas palabras utilizadas para hablar del sexo son sexistas: cuando se habla de la penetración, se habla sobre un acto en el que el pene se incrusta a la vagina, no se trata de un acto en el que mutuamente colaboran dos cuerpos. Tampoco se habla de un pene *envuelto* o *sumergido* en la vagina. De tal manera, notamos cómo el pene implica un sujeto agente y en efecto, la vagina indica un sujeto pasivo. Por tal razón, en esta sección de análisis se utilizará la palabra *coito* para referirse al contacto entre pene y vagina. Específicamente, se utilizará el término *postura del misionero* para describir el contacto frontal entre pene y vagina y el término *sexo oral* para describir cualquier contacto bucal con las partes reproductivas de cualquier sexo.

El análisis se llevará a cabo a través de una serie de tablas que primeramente indicarán el poema del cual se toma la cita y la concordancia. Después de obtener la concordancia, se detectará el verbo de la oración para analizar quién recibe la acción del verbo y quién la da ya que, generalmente, el verbo indica el sujeto agente y el paciente. Después de determinar estos dos roles, se aplicará la teoría abordada de Eliecer Crespo Fernández que parte del concepto de los tabúes, en su artículo "Sex-Related Euphemism and Dysphemism: An Analysis in Terms of Conceptual Metaphor Theory"; cabe notar que los tabúes se definen como una realidad "prohibida" en la cual se esquivo el significado ofensivo y se reemplaza por un término figurado (Casas Gómez 2009, p. 729). De tal manera, podemos entender los eufemismos y disfemismos como dos categorías de lenguaje figurado en la se lidia con la "realidad prohibida" tratada en la sociedad.

Crespo Fernández argumenta que el uso de los eufemismos y disfemismos de origen sexual se deben a la manera en la cual la sexualidad aún es tabú en el contexto social en el que navegamos este tema. Si se plantea el tabú como un concepto prohibido, entonces podemos entender que hay dos maneras de referirnos a ello: de manera implícita o de manera explícita (Casas Gómez 2009, p. 727). La manera implícita de mencionar el tema es a través de un eufemismo que se define como "el proceso semántico en el que el tabú es estropeado de matices obscenas o explícitas" (Crespo Fernández 2008, 96). Por otro lado, la manera explícita de mencionar el tema es a través del disfemismo que se define de la manera siguiente: "proceso en el cual las características peyorativas del abuso son enfatizadas con el propósito de ofender al receptor o de incrementar la insolencia del término" [mi traducción] (Crespo Fernández 2008, 96).

Aunque el corpus utilizado para este análisis predomine en eufemismos, es importante plantear la teoría de los disfemismos porque muestran la frontera entre la retórica de la sexualidad que es aceptable en la sociedad y la que se considera ofensiva. De tal manera nos podemos preguntar, ¿los eufemismos y disfemismos nos señalan hacia una construcción de poder? En este ensayo se argumenta que sí, los eufemismos y disfemismos nos muestran la regulación de la sexualidad femenina y masculina. Al final de esta sección se comentarán los resultados del corpus en relación a la teoría de los eufemismos y disfemismos. Por ahora, es importante señalar que la relación entre los eufemismos y disfemismos y los tipos de sujetos – pasivos o activos – se resumirá en las tablas consecuentes a través del concepto de *origen* y *destino*. El origen, señala hacia el punto de partida de la acción y generalmente se relacionará al sujeto activo. Mientras tanto, el destino muestra el lugar en donde se lleva a cabo la acción, o en donde termina, y generalmente se relaciona al sujeto pasivo.

Finalmente, se aplicará una última categoría: la lexicalización. Este término se adhiere a la teoría del eufemismo y disfemismo, en el artículo de Chamizo Domínguez, "Metáfora y conocimiento" (1998). En este texto, el investigador propone tres tipos de lexicalización: lexicalizado, semi-lexicalizado y creativo (1998, p. 68-70). El término lexicalizado se refiere a una palabra, o frase, figurada que ha sido normalizada hasta instituirse como sinónimo del término ofensivo que intentaba reemplazar. El término semi-lexicalizado es la palabra, o frase, que se sustituye comúnmente por el término ofensivo dentro de una sociedad tabú (Crespo Fernández, 2008, p. 98). Y, finalmente, el término creativo es el que se utiliza de manera innovadora para sustituir al término ofensivo. Aplico esta teoría en conjunción al *origen* y *destino* porque ambas nos sugieren que la sexualidad se suprime dentro del contexto en el cual se colocan los poemas. Pero, también nos sugieren cómo se regulan las sexualidades masculinas y las femeninas hasta llegar a crear sujetos activos y pasivos, respectivamente. A continuación, se presentarán las concordancias del *corpus* que narran un acto sexual. Primero, se discutirán las referencias a la postura del 'misionero' y después las referencias al 'sexo oral'. Como ha sido delineado anteriormente, se incluirán unos breves comentarios acerca del contexto del poema y la aplicación de los papeles temáticos, la categorización del eufemismo o disfemismo, la relación entre origen y destino y la lexicalización de la metáfora empleada.

c. Referencias a la postura del 'misionero'

Tabla 6. Referencia a la postura del misionero en *El intruso*

Concordancia	Verbo	Sujeto agente	Sujeto pasivo
"Tu llave de oro cantó en mi cerradura"	"cantó"	"llave de oro"	"en mi cerradura"
		origen → destino	

En el poema *El intruso*, la voz poética narra un encuentro en primera persona, dirigido a un hombre con quien tiene una relación sexual. La narración ocurre de manera retrospectiva durante una "noche trágica y sollozante"; sabemos esto debido a los verbos utilizados en pretérito: *cantó*, *fue*, *bebieron*, *encantó*, etc. El relato del acto sexual en retrospectiva nos muestra el inicio de una reconstrucción metafórica que en este caso cabe dentro de los parámetros del eufemismo, debido a la normalización del coito como penetración a la postura del misionero. El eufemismo se construye a base del verbo "cantó". Este verbo nos indica que la "llave de oro" es el sujeto agente, metáfora que se refiere al pene. Esta llave, se impone ante el sujeto paciente que es la "cerradura" metáfora que referencia a la vagina. Debido a esta relación entre llave y cerradura, podemos deducir que la "llave" es el origen y la "cerradura" es el destino. Finalmente, podemos determinar esta concordancia como semi-lexicalizada debido a la conexión cercana entre llave como símbolo fálico y la cerradura como receptor de la llave. Se podría asumir que la gran parte de hispanoparlantes podría entender esta referencia sin mucha explicación.

Tabla 7. Referencia a la postura del misionero en *Mis amores*

Concordancia	Verbo	Sujeto agente	Sujeto pasivo
"Se iluminó mi alma y se templó mi cuerpo"	"se templó"	[implicado: sujeto masculino]	"mi cuerpo"
		origen → destino	

En el poema *Mis amores*, la voz poética narra en el tiempo presente y por noche. De manera anafórica enumera cabezas de distintas características que representan la variedad de amores y de amantes que ha tenido. A través de este recuerdo, la voz poética explica que cada cabeza representa diferentes actos sexuales en los cuales ha participado.

A pesar de que el poema sutilmente trata el tema de la sexualidad femenina, la narración del acto sexual sigue indicando una *penetración* entre el amante masculino, agente y activo, y la voz poética femenina, paciente y pasiva. En este caso, el verbo reflexivo “se templó” indica un eufemismo semi-lexicalizado que indirectamente se refiere al sexo vaginal llevado a cabo predominantemente por la pareja masculina. Además de narrar este acto a través de un foco masculino, la *penetración* se glorifica hasta llegar a una referencia religiosa en donde la vagina es el templo y el pene es un integrante sometido a la doctrina religiosa. Este tipo de referencia se podría entender como una manera de narrar un acto religioso aprobado por las macro estructuras que contextualizan el sexo como un acto sagrado.

Tabla 8. Referencia a la postura del misionero en *Poema XIX*

Concordancia	Verbo	Sujeto agente	Sujeto pasivo
“Amé desde hace tiempo tu cuerpo de nácar soleado”	“Amé”	[implicado: voz poética masculina]	“tu cuerpo de nácar soleado”
		origen → destino	

En el *Poema XIV* de Pablo Neruda, la voz poética mayormente narra en el tiempo presente. Pero en la segunda, séptima y octava estrofa se presentan casos en los cuales se relata en retrospectiva a través de una analepsia. Este tipo de narración implica que el poema creará una cronología lineal de un relato con alteraciones que muestran momentos significativos del pasado. El ejemplo seleccionado para este análisis se incluye dentro de la narración retrospectiva, teniendo el verbo en pretérito como referencia al pasado. A transcurso del poema, la voz poética le pertenece al enamorado y nos narra detalladamente acerca del amor que le tiene a su pareja. En este caso, tenemos a la voz poética utilizado el verbo “amé” para describir al sujeto agente masculino desempeñando el acto sexual ante el sujeto paciente femenino. Similarmente a los ejemplos anteriores, amé es un eufemismo semi-lexicalizado que indica el sexo a la postura del ‘misionero’. Pero, a diferencia de los demás ejemplos, en este caso tenemos a una voz poética activa que describe su imposición ante el cuerpo femenino mientras que en los demás casos la voz poética femenina simplemente narraba las ocurrencias que le habían sucedido. Mediante este ejemplo reconocemos la función activa de la penetración. De esta manera, concluimos que la penetración indica posesión del cuerpo femenino y no una narración objetiva de un acto ocurrente.

Tabla 9. Referencia a la postura del misionero en *Soneto I*

Concordancia	Verbo	Sujeto agente	Sujeto pasivo
"Cuerpo de mujer mía, persistiré en tu gracia"	"persistiré"	[implicado: voz poética masculina]	"tu gracia"
		origen → destino	

El *Soneto I* de Pablo Neruda trata una relación amorosa entre la voz poética y la amada correspondiente. El poema contrasta dos escenas. La primera escena describe a la amada y el efecto que causa ante el enamorado. La segunda escena se reconstruye a través de una metáfora de guerra en donde ambos 'luchan' por el amor. En este caso, se presenta una escena de sexo a la postura del 'misionero' en donde el enamorado narra el sexo que tiene con la amada. El verbo "persistiré" sumamente enfatiza la función activa prolongada que tiene el sujeto agente masculino sobre el sujeto paciente femenino. Similarmente a los demás ejemplos, esta concordancia también es semi-lexicalizada e indica una relación de dominio ante el cuerpo femenino.

Brevemente, se podrían resumir los resultados de los cuatro ejemplos como referencias al sexo vaginal a la postura del 'misionario' en donde el sujeto masculino emplea la función activa ante el sujeto femenino pasivo. Evidentemente, en todos estos casos, el sujeto agente indica el punto de partida de la acción y el sujeto paciente indica el destino de esta misma acción. Mientras las voces poéticas femeninas utilizan verbos abstractos, como *cantó* y *templó*, para referirse a la penetración, las voces poéticas masculinas utilizan verbos, como *ame* y *persistiré*, que indican un planteamiento más lexicalizado. Estas diferencias se alinean perfectamente con la regulación de la sexualidad femenina que impide que la mujer muestre control dentro del acto sexual y que premia al sujeto masculino a mostrar su dominio ante el cuerpo de la mujer.

d. Referencias al sexo oral

Tabla 10. Referencia al sexo oral en *El intruso*

Concordancia	Verbo	Sujeto agente	Sujeto pasivo
"Bebieron en mi copa tus labios de frescura"	"Bebieron"	"labios de frescura"	"en mi copa"
		destino → origen	

Tal y como se mencionó previamente, “El intruso” narra un encuentro sexual entre la voz poética femenina y su amado. A contraste del ejemplo anterior, esta concordancia narra un acto de sexo oral y no vaginal. El verbo principal “bebieron” implica que el sujeto agente, los “labios de frescura” se someten ante la “copa” para saciar la sed. Mientras la referencia a los “labios de frescura” es literal y se alude a los labios del amado, la referencia a la “copa” se relaciona a la vagina debido a la forma “V” que tiene una copa. De tal forma, los labios de frescura aluden a la boca del amante que se coloca en la vagina de la voz poética femenina. Debido a la estigmatización del placer femenino en relación al sexo, este ejemplo se podría clasificar como disfemismo en vez de eufemismo. Además, se podría mencionar que este ejemplo es semi-lexicalizado por la referencia a la “copa” que se utiliza para referirse a la vagina. Pero, es importante notar la sintaxis de la oración para entender cómo este ejemplo podría ser un acto subversivo para re-apropiar la sexualidad femenina. Como es notorio, el primer elemento introducido en la frase es “copa” continuado por “labios de frescura”. Aunque se podría argumentar que esta inversión se debe a un hipérbaton y no a una inversión intencional, se tienen que considerar el contexto de la concordancia que en sí narra un acto subversivo que le otorga poder sexual a la mujer.

Tabla 11. Referencia al sexo oral en *Mis amores*

Concordancia	Verbo	Sujeto agente	Sujeto pasivo
"De todos estos vasos donde bebí la vida"	"bebí"	[implícito: voz poética femenina]	estos vasos
		destino → origen	

La estructura de “Mis amores” de Delmira Agustini es central al mensaje expuesto. En este poema, la voz poética femenina enlista su gran lista de enamorados, insinuando un estado promiscuo. Por lo tanto, las narraciones de actos sexuales no deben darse por alto como directas y carentes de significado más allá de lo expuesto. En esta concordancia, por ejemplo, se presenta otro ejemplo de en donde el verbo “beber” se coloca al centro de dos sujetos. El agente en este caso es la voz femenina que realiza el acto ante el sujeto masculino. Debido al tabú del sexo oral y su denominación como vulgar, inmediatamente se categoriza esta narración como disfemismo. Esta categorización se respalda por la representación metafórica del símbolo fálico como “vasos” que tradicionalmente ha sido

una referencia femenina que alude a la vagina. De tal forma, el vaso donde la voz poética femenina "bebió la vida" se refiere al símbolo fálico y la vida se refiere al semen masculino. De tal forma, aunque solamente se presentan dos concordancias que se refieren al sexo oral, ambas se clasifican como eufemismos. También es notorio que en ambas concordancias, la voz poética femenina es la realiza el acto y el amado es la que lo recibe. En estos dos ejemplos tenemos un caso de semi-lexicalización y otro que se coloca entre la semi-lexicalización y la representación creativa. Se podría argumentar que esto se debe al gran estigma que resulta de la representación de la mujer como ente sexual. Debido a esta limitación, la mujer constantemente navega la frontera entre la cosificación y la enajenación. A continuación, se presentarán los comentarios generales acerca de esta segunda parte del análisis.

5. CONCLUSIONES

Este ensayo evalúa cómo se construyen los sujetos femeninos y masculinos en cuanto a la pasividad y la función activa en cuatro poemas latinoamericanos: "El intruso" y "Mis amores" de Delmira Agustini y "Poema XIX" y "Soneto I" de Pablo Neruda. El análisis se divide en dos partes. Primero, se analizan las descripciones características y físicas en los poemas y se examina cómo se diferencian estas categorías en relación al género. Después se conduce un análisis semántico, que analiza los papeles temáticos, para examinar la relación entre los sujetos activos y pasivos tomando en cuenta la influencia del género. Como ha sido mencionado en la introducción, este tipo de análisis se ha conducido en distintos campos de estudio pero nunca a través de un panorama interdisciplinario. En este ensayo, específicamente, se han puesto en diálogo tres teorías, pertenecientes a los estudios de género, cultura, y sociolingüística, y se han aplicado a un análisis descriptivo y un análisis semántico. Dicho de otras palabras, la lingüística engloba ambos análisis llevados a cabo en este ensayo, pero se complementan por teorías desarrolladas y discutidas en otros campos de estudio.

La teoría del *dominio* de Robin Lakoff en conjunción con la teoría de las *estructuras de poder* de Judith Butler se aplican a ambos estudios de caso de este ensayo. Estas dos teorías explican que la sociedad funciona mediante una estructura de poder en donde la masculinidad es más valorada que la feminidad. Al demostrar una fachada varonil, el hombre recibe *poder*. Este poder se clasifica en dos maneras en este ensayo: la individualidad y el placer. En el primer estudio de caso, donde se analizaron las descripciones físicas y características de ambos géneros, concluimos que el hombre

recibió más descripciones características que la mujer. En estas características, el hombre se describió dentro de un espectro en donde un lado se presentó la locura y en otro el misterio. Esta variedad muestra justamente cómo el hombre se denomina y representa en la sociedad. Él puede presentarse de cualquier forma justo cuando siga las normas de la masculinidad del poder. Mientras tanto, la mujer se representa de manera animalística y ausente con descripciones como "perro a tus plantas" y "sombra extraña". De esta forma, la mujer se contrasta al hombre y se denomina como el *otro*. Este otro es difícil de entender porque es un ser simple, carente de anhelos y de ideas complejas; este otro solamente quiere complacer.

La función de la mujer como proveedora de agrado se muestra en los resultados obtenidos en el análisis de las descripciones físicas. En esta parte, se documentan cinco características físicas femeninas y solamente dos características físicas masculinas. Dentro de este análisis notamos como el hombre mantiene su individualidad al ser descrito solamente por sus ojos. Mientras tanto, a la mujer se le otorga el papel de proveedora de agrado mientras simultáneamente se cosifica, sensualiza y se representa como un infante. Las referencias corporales se centran en sus pechos y sus muslos. El uso del diminutivo muestra cómo la mujer se considera un infante ya que ella solamente puede ser pequeña. Y, finalmente, su individualidad y humanidad se estropean; ella sólo puede ser una *cosa*. Estas mismas teorías se aplican al análisis de la narración sexual. La gráfica mostrada a continuación resume los resultados. En ella, se referencian las tablas mostradas en esa sección, su poema correspondiente, el núcleo verbal, el género del sujeto agente y el género del sujeto pasivo, la relación entre origen y destino, y finalmente, el tipo de lexicalización.

Tabla 12. Resumen del análisis semántico aplicado a los encuentros sexuales dentro del *corpus*

Tabla	Poema	Verbo	Género de sujeto agente	Género de sujeto pasivo	Origen y destino	Lexicalización
Tema: Referencias a la postura del 'misionero'						
VI	<i>El intruso</i>	cantó	masculino	femenino	origen → destino	Semi-lexicalización
VII	<i>Mis amores</i>	se templó	masculino	femenino	origen → destino	Semi-lexicalización

VIII	<i>Poema XIX</i>	amé	masculino	femenino	origen → destino	Semi- lexicalización
IX	<i>Soneto I</i>	persistiré	masculino	femenino	origen → destino	Semi- lexicalización
Tema: Referencias al sexo oral						
X	<i>El intruso</i>	bebieron	masculino	femenino	destino → origen	Semi- lexicalización
XI	<i>Mis amores</i>	bebí	femenina	masculino	destino → origen	Semi- lexicalización y creativa

En este segundo estudio de caso se analizaron dos tipos de actos sexuales: el sexo oral y el sexo a la postura del 'misionero' y a través de esta gráfica, notamos cómo la mujer se construye como un sujeto paciente en cada uno de estos ejemplos con la excepción de uno. Debido a esto, ella es el destino de la acción denominada por el verbo y no el origen. Su habilidad de iniciar contacto físico y sexual se ignora completamente y ella es forzada simplemente a participar. El poder del hombre en este caso es el placer. Él es el único que inicia el contacto y lo goza mientras la mujer simplemente sirve como fuente del alivio sexual. Este tipo de construcción es tan connotativa y sistematizada que el mismo lenguaje demuestra su incrustación al habla. Este fenómeno es demostrado a través de la lexicalización de las concordancias mostradas en este *corpus*.

A través de estos dos estudios de caso concluimos que la mujer es sometida a una estructura de poder en donde ejerce pocos privilegios como la individualidad la iniciación del acto sexual y el placer. Además, llegamos a la conclusión que dentro de esta estructura de poder el hombre es el único que tiene la habilidad de manejar diversas acciones, descripciones y privilegios que, si la mujer intenta adquirir, se convierten en transgresiones. En el futuro, se podrá seguir esta misma metodología, pero con un *corpus* extensivo con una gran cantidad de concordancias de descripciones y narraciones del acto sexual; se prevé que, aunque ese *corpus* sea más grande, se darán resultados similares a los de este estudio.

6. AGRADECIMIENTOS

Le dedico este artículo a la Dra. Whitney Chappell quien me ofreció su apoyo incondicional al transcurso de este proyecto -- le agradezco infinitamente sus sugerencias y redacciones. También le agradezco sus comentarios y consejos al Dr. Francisco Marcos-Marín quien ha sido mi gran mentor durante mis estudios de maestría en la Universidad de Texas en San Antonio. Finalmente, me gustaría ofrecerles un agradecimiento a mis papás, Adrián e Isabel Hernández. Gracias por siempre estar dispuestos a escuchar la última novedad relacionada a mis investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

Agustini, D. *Poesías Completas*. Madrid: Cátedra, 2012.

Butler, J. *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

Cameron, D. *Feminism and linguistic theory*. London: Macmillan, 1985.

Foucault, M. *Formalismo a los estudios postcoloniales*. Nara Araújo y Teresa Delgado (eds.), México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2003.

Irigay, L. *Ser dos*. Patricia Wilson (trad.) Barcelona: Paidós, 1998.

Neruda, P. *20 Poemas De Amor*. Ed. Mario Toral. México: Grijalbo, 2004.

Capítulos de libros

Manning, E. "Kissing and cuddling". Keith Harvey & Celia Shalom (eds.) *Language and desire: Encoding sex, romance and intimacy*. London & New York: Routledge, 1997, 260.

Meza Márquez, C. Introducción. Cándida Elizabeth Vivero Marín & Consuelo Meza Márquez. *El cuerpo femenino: Denuncia y apropiación en las representaciones de la mujer en textos latinoamericanos*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2010.

Artículos de libros

Casas Gómez, M. "Toward a New Approach to the Linguistic Definition of Euphemism". *Language Sciences*. 2009, 725-739.

Chamizo Domínguez, P. J. "Metáfora y conocimientos" *Anexos de Ánalecta Malacitana'* 1998. Málaga: Universidad, 1998.

Crespo Fernández, E. "Sex-related euphemism and dysphemism: An analysis in terms of conceptual metaphor theory". *Atlantis*. 2008, 30, 2, 95-110.

Ehrlich, S. & King, R. "Feminist meanings and the (de)politicization of the lexicón". *Language and society*, 1994, 23, 59-76.

***The Purloined Letter* de Edgar Allan Poe según Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares**

***The Purloined Letter* by Edgar Allan Poe according to Jorge Luis Borges and Adolfo Bioy Casares**

Celia López González
Universidad de Castilla-La Mancha
Celia.Lopez16@alu.uclm.es

Recibido 13 marzo 2017
Aceptado 3 abril 2017

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis contrastivo de la traducción del relato de Edgar Allan Poe escrito en 1844, *The Purloined Letter*, creada por Jorge Luis Borges en colaboración con Adolfo Bioy Casares in 1943. Este relato en cuestión ejemplifica la correlación entre traducción y recepción del texto original dentro de un contexto sociocultural e histórico concreto. Nos aproximaremos, desde una perspectiva comparativa, apoyados en los estudios de Emron Esplin de 2016 y Efraín Kristal de 2002-2011, a la estrategia empleada por los escritores argentinos desde la doctrina traductológica de Jorge Luis Borges para después analizar diversos segmentos. Asimismo, examinaremos aquellos elementos que han sido modificados, eliminados o utilizados del original. Estas modificaciones tenían el objetivo de consagrar a Poe como el padre del género policial y la legitimación de dicho género en la década de los cuarenta en el ámbito hispanohablante.

Palabras clave: historia de la traducción, género policial, doctrina traductológica de Borges, Poe en español

Abstract

This article aims to carry a contrastive analysis of the translation of Edgar Allan Poe's tale written in 1844, *The Purloined Letter*, created by Jorge Luis Borges in collaboration with Adolfo Bioy Casares in 1943. This translation exemplifies the correlation between translation and the reception of the original text within a concrete sociocultural and

historical context. We will approach, from a comparative perspective, to the strategy used by the Argentinian writers. For that extent, Jorge Luis Borges' essays about translation and the studies made by Emron Esplin (2016) and Efraín Kristal (2002-2011) will guide our examination of diverse segments. They modified and omitted elements from the original to serve a specific purpose, which is, in fact, to establish Poe as the father of the detective genre in the Spanish-speaking world as well as to legitimate the genre itself.

Keywords: translation history, detective genre, Borges' translation doctrine, Poe in Spanish

1. INTRODUCCIÓN: La traducción de *The Purloined Letter* y la discusión estética

Jorge Luis Borges (1899-1986) y Adolfo Bioy Casares (1914-1999) publicaron y tradujeron conjuntamente una antología bajo el título de *Los mejores relatos policiales* en el año 1943. Como su nombre indica, en ella recopilaron relatos cortos de, entre otros, Mary Shelley (1797-1851), Wilkie Collins (1824-1889), G.K. Chesterton (1874-1936), Agatha Christie (1890-1976) o William Faulkner (1897-1962). El volumen II incluía a Edgar Allan Poe (1809-1949) y su relato *The Purloined Letter* publicado por primera vez en 1844. Esta decisión de incluir al bostoniano no fue una casualidad, como veremos en otros apartados, sino que ambos autores lo consideraron el padre de la ficción detectivesca. En el prólogo del volumen así lo recogen:

Edgar Allan Poe tenía el hábito de escribir relatos fantásticos; lo más probable es que la emprender la redacción del texto precitado sólo se proponía agregar, a una ya larga serie de sueños, un sueño más. No podía prever que inauguraba un nuevo género; no podía prever la vasta sombra que esa historia proyectaría. Esa historia para su autor no habrá sido muy distinta de The Fall of The House of Usher y de Berenice. Tal vez corrobora este acierto la circunstancia de que el crimen y el investigador hayan sido situados en París, lejana ciudad fuera del control de la mayoría de sus lectores. (A.B.C. y J.L.B. 1983:7)

Lo que sí que parece un acto fortuito, a modo de ver de los aquí traductores, es la creación cuasi-onírica de un nuevo género iniciado por Poe, hecho que en el ámbito hispano-hablante pasaría casi desapercibido. El presente artículo se analizarán los elementos que los autores creyeron conveniente rescatar, e incluso añadir, consustanciales al relato de detectives. Será Borges y sus consideraciones sobre la traducción y la composición narrativa la que guiará nuestro artículo. No se entrará a considerar los escritos sobre la misma materia de Bioy Casares por razones de espacio aunque ello abre una posible línea

de investigación sobre autoría y el concepto de *influencia recíproca*¹ en las traducciones de Borges/Casares desde una perspectiva comparativa.

The Purloined Letter había sido traducida anteriormente en España por diversos autores en el siglo diecinueve y durante las primeras décadas del veinte. Se trata de un relato que según el autor que lo tradujera y al público que estuviera dirigido se acercaba o se alejaba del original. Las traducciones de este relato en particular y otros en castellano provienen de Charles Baudelaire (1821-1867), responsable de difundir a Poe en Europa con sus traducciones en *Mesmeric Revelation* (1845), *Histoires Extraordinaires* (1856), *Nouvelle Histoires extraordinaires* (1857). Tanto es así que durante casi todo el siglo diecinueve las traducciones se realizaban a partir la versión francesa de Baudelaire al español. Este hecho se ve reflejado en el título de la primera recopilación de cuentos de Poe, *Historias Extraordinarias*, publicado por Pedro Antonio de Alarcón en 1858. En este sentido, Santiago Rodríguez² indica que “el primer conocimiento de la obra que se tiene en España de la obra de Poe procede de su traducción francesa [Baudelaire]” (1999:24, entre corchado mío). *The Purloined Letter*, asimismo, se incluiría en la edición de Alarcón, aunque el traductor permaneciera en el anonimato³ (Rigal 2012:13). Esta tendencia continuaría durante la segunda mitad del siglo diecinueve hasta las primeras décadas del veinte. Una excepción a la regla es la traducción directamente del texto original Emilio Carrere⁴ (1881-1947), escritor de novela gótica y poeta modernista, aunque no fue muy

¹ Dicho concepto ha sido abordado por Emron Esplin en su libro *The Influence and Reinvention of Edgar Allan Poe in Spanish America* publicado en 2016. En él se demuestra cómo la creación literaria y las traducciones de Poe de Borges se conforman en una influencia de ida y vuelta: The relationship between them is not one of rivalry. Their affiliation is, instead, a complex relationship in which the former writer, Poe, clearly affects the latter writer, Borges. Who, in turn, influences this precursor by altering his reputation and changing the way modern readers approach his work (2016:11). Se opone al concepto de rivalidad-complejo edípico entre creadores de diversas épocas, perspectiva la dominante en estudios literarios sobre Borges y Poe inaugurada en 1973 por Harold Bloom con *The Anxiety of Influence* y revisada por el mismo con *The Anatomy of Influence: Literature as a Way of Life* en 2011.

² Rodríguez Guerrero-Strachan realiza un detallado estudio sobre la recepción de la obra de Edgar Allan Poe en el siglo diecinueve en España, *Presencia de Edgar Allan Poe en la literatura española del siglo XX*, publicado por la Universidad de Valladolid en 1999. El libro da cuenta de la recepción crítica y las traducciones de Poe en España en el siglo diecinueve y su huella en los relatos fantásticos españoles del Realismo y del Naturalismo. Entre otros, Emilia Pardo Bazán o Pedro Antonio de Alarcón, Gustavo Adolfo Bécquer.

³ De acuerdo con Margarita Rigal en su artículo ‘A Historical Approach to the Translation of Poe’s Narrative works in Spain’ recogido en *Translated Poe* (2014), el traductor podría tratarse de Julio Nombela ya que aporta una nota introductoria a la edición.

⁴ Tal y como afirma Margarita Rigal, “at about the same time [1917], Emilio Carrere, a novelist, poet, journalist, and a follower of late Spanish Modernism, translated four of Poe’s tales for a publishing house settled in Madrid. The book included only “The Murders in the Rue Morgue”, “The Gold-Bug”, “The Purloined Letter” and “The Balloon Hoax”, grouped, once more, under the title of *Historias Extraordinarias*”. (2014:17).

utilizada posteriormente. Excluyendo *The Purloined Letter*, la mayoría de las ediciones apostaban por los relatos fantásticos-psicológicos del norteamericano. Citando a Santiago Rodríguez: “sus obras son un modo de decir lo siniestro, lo que es inexpresable en lenguaje común. Es decir, la obra de Poe se encuadra dentro de la literatura fantástica como revelación de aquello que es temido o rechazado por el hombre” (1999:77). Por lo tanto, los tres relatos⁵ del detective Dupin pasaron bastante desapercibidos hasta los años cuarenta del siglo veinte, periodo en el que autores y críticos literarios comienzan a interesarse por la faceta más racional de obra de Poe. José Luis Piquero, poeta y traductor, percibe en sus traducciones en *Los casos de Auguste Dupin* (2014) a Poe como el inventor de la novela detectivesca y precursor de su estructura básica: dúo detective-colaborador, misterio sin resolver, intervención frustrada de la policía para resolver el crimen, método deductivo, la habitación cerrada y explicación final que ata los cabos sueltos (Piquero 2014:9).

Del mismo modo ve Borge a Poe tal y como se observa en esta cita publicada en 1949 en el diario La Nación (Buenos Aires) por el escritor argentino, (entre corchado mío):

En algunos (La verdad sobre el caso del señor Valdemar, Un descenso al Maelström) brilla la invención circunstancial; otros (Ligeia, La máscara de la Muerte Roja, Eleonora) prescindan de ella con soberbia y con inexplicable eficacia. De otros [relatos] (Los crímenes de la Rue Morgue, La carta robada) procede el caudaloso género policial que hoy fatiga las prensas y que no morirá del todo, porque también lo ilustran Wilkie Collins y Stevenson y Chesterton. (Borges 1949)

Ambos traductores rescatan lo que consideran elementos estructurales del género policial, pero adaptándolo al lector de su época. En este artículo se analizarán los métodos empleados, así como los principios regidores en los que se basan para llevar a cabo esta labor de traducción. Para ello, se tomarán como referencia los artículos publicados entre los años veinte y los años treinta en Argentina por Jorge Luis Borges que serían reeditados por el autor a lo largo de las décadas posteriores. Estas publicaciones son *Las dos maneras de traducir* (1926), *Las versiones homéricas* (1932) y *Los traductores de las mil y una noches* (1936).

La traducción de *The Purloined Letter* suscita polémica dentro del mundo de la creación literaria. Encontramos en la actualidad un creciente interés en la actualidad por este texto

⁵ Estos relatos son: *The Murders in the Rue Morgue* (1841), *The Mystery of Marie Rogêt* (1842), *The Purloined Letter* (1845). Incluirían por primera vez elementos que posteriormente se desarrollarían con intensidad en la época clásica de la novela de detectives. Nos referimos al cronista compañero del detective, misterio sin resolver, pensamiento deductivo, habitación cerrada o el desconcierto de la policía.

apócrifo de E.A. Poe por diversos motivos⁶. En primer lugar, porque las traducciones de los escritores argentinos se apoyan en la ambigüedad, separándose y acercándose al original constantemente. En segundo lugar, porque traducir al genial bostoniano sin seguir de manera literal el texto de partida puede resultar inapropiado para algunos y admirable para otros. En tercer lugar, la traducción en su concepto más amplio, rescata la infatigable batalla entre la concepción de mimesis y artificio. El propio Borges da muestra del interés que suscita esta actividad intelectual ya que “parece destinada a ilustrar la discusión estética” (1926:64).

En los últimos años ha resurgido esta *discusión estética* dentro del mundo de la Teoría Literaria y la Literatura Comparada. En concreto, a partir del 2000 los académicos se empiezan a preocupar por la doctrina traductológica que Borges emprende más de sesenta años atrás. Sin embargo, esta faceta de Borges había sido olvidada por la crítica literaria en el siglo veinte en el ámbito anglosajón e hispanohablante. Sobre dicha materia, vale la pena mencionar la publicación de 2004 de Efraín Kristal *Invisible Work: Borges and Translation*, ensayo que abre el debate serio en Estados Unidos, donde se analizan algunos relatos traducidos del inglés al español con el fin de examinar su particular visión sobre la traducción. Le seguirá en ese ámbito geográfico el ensayo de Emron Esplin *Borges's Poe: The Influence and Reinvention of Edgar Allan Poe in Spanish America* (2016), comentado anteriormente. En el ámbito hispanohablante, aparece el artículo de Natalia Biacotto denominado *Borges, el lector hedonista*, publicado en 2013. En él se busca la conexión directa que existe entre el concepto que Borges tiene de la literatura en general y que influye en su manera de escribir y traducir. Verónica Cortínez, en 1995 con *De Poe a Borges: la creación del lector policial*, nos acercaba, anticipándose al resto, el carácter dialógico que las obras de Borges rezuman en la que se establece una comunicación potenciada y una lectura específica de la obra literaria. De estas obras de referencia se tomarán los conceptos necesarios para entender la estrategia de traducción empleada en *La carta robada*.

2. DOCTRINA TRADUCTOLÓGICA EN LA CARTA ROBADA

2.1. El legado de Robert Louis Stevenson

Antes de tratar los elementos centrales dentro de la concepción traductológica de Borges, se ha de explicar cuáles son los orígenes de la misma. El primer relato de Borges se opone

⁶ Estudios relevantes al respecto encontramos los realizados por Efraín Kristal en 2002 [*Invisible work: Borges and Translation*], Ramiro Martín Hernández en 2011 [*E.A. Poe y el psicoanálisis. La lectura de la carta robada desde una perspectiva de Alfred Adler*], Natalia Biacotto en 2013 [*Borges, el lector hedonista*], Emron Esplin en 2016 [*Borges's Poe: The Influence and Reinvention of E.A. Poe in Spanish America*] y Vicente Cervera Salinas en 2017 [*Borges en la ciudad de los inmortales*].

frontalmente a la corriente dominante de los años treinta en Argentina. A principios de esta década, la esfera literaria hispanohablante estaba dominada por el psicologismo y el realismo social compartido con la vieja Europa. Se leían novelas y folletines de ficción con grandes dosis de crítica social. Citando a Rita Gnutzmann (entre corchetes mío):

Creo que esta situación [descontento de los obreros, crisis del estado del bienestar], con todos sus aspectos en la que se encontraba la sociedad argentina en aquellos momentos [principios del siglo XX], transformación parecida a la que conocían otros países (Francia, Alemania, Estados Unidos...) en la misma época por razones parecidas o distintas [...]. De ninguna forma se puede mantener se puede mantener, por lo tanto, que el naturalismo fue una importación "de moda", sino que realmente respondió a un auténtico afán de reflejar un país en profunda convulsión. El crecimiento de la actividad editorial y de la prensa junto con las leyes de enseñanza obligatoria fomentaron la lectura y, con seguridad, estimularon la creciente producción literaria, ante todo la de las novelas que prometían reflejar la propia sociedad. (Gnutzmann 1998:53)

A principios de los años cuarenta, esta vertiente naturalista argentina se va desgastando. La aparición de nuevos escritores, Bioy Casares y Borges, reflejan este agotamiento del género. De hecho, Borges se opone estéticamente a esta manera de entender el objeto artístico. En sus primeras reflexiones acerca de la literatura afirma que el relato ha de ser verosímil, pero no realista, puesto que pierde la capacidad de seducir al lector. Para él, la novela realista es un hastío ya que elimina la magia de la lectura⁷.

Esta idea de la literatura como objeto de seducción proviene de la concepción steveniana del arte según Biacotto (2013). Borges se iniciaría en la lectura de la mano de Stevenson (1850-1894) y sus relatos de aventuras y lo seguiría como modelo a la hora de componer sus obras. Para Stevenson, según Borges, la acción debe estar en continuo movimiento (Biacotto 2013:6). La novela de aventuras no es un género destinado al mero entretenimiento del lector, sino que esconde una manera de entender la ficción. La versión de los hechos no ha de ser detallada. Al contrario, el lector ha de reconstruir a través de unos elementos meticulosamente escogidos la trama de la obra. Se busca crear una visión seductora de la realidad, no copiarla sin reservas. Este tipo de hacer literario Biacotto lo denomina *poética de combate*:

Las poéticas de Borges son poéticas de combate. [...] Borges reacciona reivindicando el modo fantástico, la poética de lo extraordinario, y el espíritu del romance inglés. [...] Para Borges y para Stevenson se supone que el drama

⁷ Idea que abandonará en artículos posteriores, cuando se convierte en un autor consagrado, sobre teoría literaria al incluir al Realismo en una descripción poetizada de la realidad y no un mero calco. En palabras de Biacotto, "empieza a entender el Realismo como otro tipo de verdad convencional" (2013:7).

reproduce la realidad tal cual es, como si el realismo demandara una represión de la imaginación. (2013:7)

El papel del lector aparece en ambos autores como el escriba invisible que da cuenta de lo ocurrido. Su acción dentro de la trama es imprescindible para que el efecto verosímil ocurra. Se convierte en un lector hedonista que busca su deleite incluso en los detalles en apariencia insignificantes; lo que él mismo denomina la “política de las pequeñas distracciones” (Borges 1996:400). En esta política se produce un *incantamiento*, un hechizo de lectura, en el que el sueño voluntario es el resultado de una labor conjunta entre lector y escritor. Para ello, se ha de “omitir lo tedioso cuando es irrelevante, pero omitirlo también aun cuando es necesario para la trama” (Biacotto 2013:12). Dicha supresión de hechos aporta al texto un carácter ambiguo del que el significado se recompone a modo de *búsqueda del tesoro* o de *palimpsesto*⁸. La escritura es un acto inacabado que el lector ha de completar, cuyo sentido cambia según cada lectura. El *incantamiento* se consigue mediante la técnica de “invención circunstancial”, que consiste en aportar ciertos detalles omitiendo otros. Persigue Borges en sus relatos el efecto de causalidad mágica mediante la *profetización* de los pormenores (*Ibid*). En otras palabras, se describe sólo aquello que contribuye a crear un mundo descrito por esos pormenores convirtiéndose en pequeños profetas de la narración. Las traducciones de Borges se centran en el efecto producido en el lector y, por lo tanto, puede modificar a sus anchas el texto original para alcanzarlo.

2.2. Traducción como elemento central de la doctrina

Borges comenzó su formación lectora a través de los clásicos en lengua inglesa. Fue educado en un ambiente bilingüe ya que parte de la familia paterna procedía de Inglaterra. Su madre se dedicó al arte de la traducción que inculcaría a su hijo desde muy temprano (Kristal 2011). La traducción de estos textos, primero en la adquisición del lenguaje, después en la producción de éste, se convierte en un elemento central en su carrera literaria. Cabe destacar el hecho de que la primera obra que escribió fue una traducción de *El príncipe feliz* de Oscar Wilde (1854-1900). Actividad que alternaría con la creación ensayística y literaria lo largo de toda su vida. Borges lee, traduce y escribe. Incluso realiza estas tareas de forma alternativa. Esto es lo que Ana Gargatagli demuestra en su tesis

⁸ Definición por el DRAE de palimpsesto:

“Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente”. El lector ha de leer un texto a la luz de otro texto. La tradición de una determinada literatura va a condicionar esa lectura. Por este motivo, unas obras son bien acogidas y otras pierden su capacidad de asombrar al no poseer los mismos códigos culturales.

doctoral *Borges y la traducción*, publicada en 1993 y que Esplin aborda después en 2016 desde los textos de Borges. Lo que ambos estudiosos pretenden es analizar hasta qué punto la traducción influye en la creación ficcional de Borges. Dicho en palabras de Kristal, “la traducción es central, un proceso mental necesario por el cual el escritor transforma una secuencia de palabras en otra, y no como metáfora vaga de influencia o intertextualidad” (2002:105). Además de ser un proceso cognitivo natural al leer en otra lengua, se convierte en la pequeña obsesión de nuestro autor, aunque la mayoría de los expertos hayan relegado al olvido esta reivindicación borgeana⁹. Este hecho se debe a que hoy en día el hacer traductológico sigue siendo un campo periférico encargado del estudio de las representaciones de minorías sexuales, éticas y culturales dentro de la Teoría Literaria (Kristal 2002).

Por estos motivos, se puede afirmar que existe un corpus traductológico o una suerte de doctrina del escritor que se ha de tomar en consideración. Si queremos entender a Borges, hemos de atender a esta faceta. Para el escritor argentino, no había nada que no pudiese ser traducido. En ese proceso, según él, pueden desaparecer algunos aspectos del original sin tener que lamentarlo. Todo lo contrario, al traductor debe suprimir aquello que el lector meta no pueda comprender o saborear: “En cuanto a mí, creo en las buenas traducciones de las obras literarias (de las dialécticas o especulativas ni hablamos) y opino que hasta los versos son traducibles” (Borges 1926:401). Esta doctrina surge a partir de los años veinte y treinta, con las obras anteriormente citadas, que centran las bases de su teoría. Se trata del punto de inflexión de su práctica traductológica. Encontramos dos estadios en la doctrina que incluyen dos conceptos básicos; el primero de ellos se base en un par antinómico *literalidad-perífrasis* y el segundo deriva de su concepto de *impersonalidad* de la literatura.

En las tres publicaciones de referencia, Borges apuesta por un método nada novedoso de traducción: la perífrasis. Se opone a la literalidad porque considera que una obra ha de transmitir el espíritu de la obra, traducir las representaciones del libro y no las palabras (Borges 1926:410). La perífrasis consiste en experimentar el espíritu del libro y saber reflejarlo a la lengua meta. Esto depende no sólo de la lengua a la que se exporta si no de a quién y cuándo se hace.¹⁰ En *Las versiones de las mil y una noches* realiza una bellísima reflexión sobre las traducciones del siglo diecinueve realizadas en diferentes lenguas

⁹ Término recogido en el diccionario online www.lexicoon.org.

¹⁰ Esta forma de entender la obra literaria es el tema central en su famoso relato *Pierre Menard autor del Quijote* en el que el personaje principal fracasa al querer reproducir literalmente el original aun cuando el tiempo y el espacio le separa.

europas de esta magnánima obra destinada en su origen a los mercaderes árabes de la Edad Media. Las clasifica, las condena o las ensalza de acuerdo a este precepto perifrástico que consiste en la fusión del orientalismo visual de original con el gusto literario del lector al que va dirigida la traducción.

Las versiones de Burton y de Mardrus, y aún las de Galland, sólo se dejan descubrir después de las literaturas. Cualquiera sus lacras o sus méritos, esas obras características presuponen un rico proceso anterior. En algún modo, el casi inagotable proceso inglés está adumbrado en Burton -la dura obscenidad de John Donne, el gigantesco vocabulario de Shakespeare y de Cyril Tourneur, la ficción arcaica de Swinburne... (Borges 1936:410)

La cita ilustra la idea que Borges persigue incansable a lo largo de su vida: el proceso literario. Entendiendo como tal el conjunto de acciones que van hacia delante y hacia atrás. En la lectura leemos los clásicos renovados por nuevas plumas. Si el traductor no toma en cuenta esta dimensión histórica, su traducción está abocada al fracaso. Esta idea evolucionaría hasta llegar a un concepto mucho más amplio de la traducción y de la literatura en general. Considera a ésta última un objeto impersonal en la que la potestad depende de la circunstancia. Podría decirse que está influido por cierto relativismo cultural, pero, en realidad, descansa en las teorías jungianas¹¹ del inconsciente colectivo (Kristal 2002:107). La obra pertenece a la humanidad en su conjunto; las imágenes mitológicas son un préstamo de nuestros ancestros para poder crear representaciones de significado, unidas a través del tiempo y del espacio y separadas, al mismo tiempo, por éstas mismas dimensiones. Se podría afirmar que se trata de una visión conservadora de la cultura por esa idea de unidad e impersonalidad. Sin embargo, a mi entender, lo que realmente pretende Borges es reproducir una idea globalizadora de la literatura, quizás a modo de legitimación o perpetuación de su propia obra. Según Borges, la literatura, la religión y la metafísica tienen un origen común en el que resulta difícil establecer un límite entre ficción y realidad. Por lo tanto, la traducción debe ser considerada una parte activa de la creación literaria ya que hace de nexo entre las distintas tradiciones imagológicas, entre la Otredad y el Yo¹².

¹¹ Nos referimos al padre de la psicología analítica Carl Gustav Jung (1875-1961) que comparte Borges su visión sobre la psique humana basada en las imágenes arquetípicas que explican el universo simbólico del individuo y del colectivo. Asimismo, ambos autores se interesaron en las filosofías orientales como el budismo que influiría en su concepción holística de la literatura.

¹² En este sentido, el presente artículo utiliza el término otredad acuñado por Mihail Bajtin en 1920 para su "categoría de dialogismo" (1982: 218-293) y que inicia la corriente intelectual centrada en la representación de la alteridad de décadas posteriores.

3. MÉTODO BORGESIANO DE TRADUCCIÓN DE LA CARTA ROBADA

A la luz de los conceptos anteriormente expuestos, se pueden analizar las estrategias de traducción utilizadas en el texto en español. Borges, a la par con Bioy Casares, se enfrentan al texto de Poe con estos preceptos esenciales. Pretendían crear una obra literaria convincente, veraz e infiel. Convincente por poseer una lógica interna basada en la causalidad mágica; veraz porque el mundo proyectado contribuye a la creación del entorno o su “además” (Borges 1926:401), e infiel para dar libertad al traductor a la hora de crear el texto de llegada. Lo que Borges denomina *diversiones sonrientes* que “infunde a la obra un aire tan feliz, ese aire de patraña personal, no de tarea de mover diccionarios” (1926:410). El texto de Poe, entonces, deja de ser un texto sacro para ser traicionado conscientemente. Esta traición al padre del género detectivesco también venía dada por la consideración que tenían del propio Poe. En palabras de Kristal, “*Borges venerated Poe’s imagination but disparages his writing skills*” (2013:61). Incluso llegó a considerar que la traducción de Baudelaire mejoró el original, esperando que ocurriera lo mismo con su versión al español. Deseaba que el texto del bostoniano resultara más atractivo al lector contemporáneo mediante una serie de transformaciones citadas a continuación, recogidas por Kristal en 2002:

- ⇒ Eliminación de lo redundante, superfluo o inconsciente.
- ⇒ Eliminación de las distracciones textuales.
- ⇒ Agregado de matices, modificaciones textuales o cambio del título de la obra.
- ⇒ Reescritura de un texto a la luz de otro texto.
- ⇒ Inclusión esporádica de traducciones literales de un texto en los suyos propios.

En la versión de estos dos autores se encuentran múltiples ejemplos de estas modificaciones, que por razones de espacio están aquí limitadas. La primera de ellas aparece al comienzo del relato con la creación de un nuevo personaje, el “Funcionario”. Los traductores deciden que sea un funcionario quien informa al prefecto del robo de la comprometida carta. En realidad, la víctima acude directamente el Prefecto en el texto original. Asimismo, el género de la víctima del hurto no se especifica en la versión española, puesto que el “she” claro identificativo de Poe cambia al neutro “la persona” y la “víctima”. No es hasta el final del relato cuando se especifica que se trataba de una mujer. Estas

modificaciones aportan algo más de misterio al relato, efecto que se buscaba en la literatura detectivesca posterior a Poe. En la traducción, se hace énfasis en el que ladrón es un poeta ya que suprime los párrafos de las extensas digresiones científicas que realiza el Dupin de Poe, cuyo personaje en origen destaca por su racionalidad.

Para este análisis es conveniente explicar la diferencia que existe entre *métodos de traducción* (o estrategias) y *técnicas de traducción*. Newmark define estos dos términos en 1988 y que el presente estudio recoge. Los métodos de traducción se refieren a los mecanismos que operan dentro del texto en su conjunto (estructura, coherencia, cohesión, formato, etc.) mientras que la técnica se encarga de segmentos o unidades de significación más pequeños (1988:81). Los métodos, igualmente, se clasifican ateniendo al objetivo que persiguen los traductores entre *domesticación* y *extranjerización*. Como su nombre indica, el primero intenta adaptar el texto de origen a la cultura meta realizando modificaciones de todo tipo y el segundo intenta ser lo más fiel al original, provocando un distanciamiento entre el texto y la cultura de llegada (Rigal 2014:13-23). Veremos, mediante el estudio de las técnicas de traducción, el método que eligen nuestros traductores.

La traducción libre plaga el texto meta, acercándonos al gusto de un hispano hablante y alejándose de una extranjerización que resultaría extraña para el lector. En algunos segmentos se suaviza la connotación y en otras se poetiza. La siguiente tabla ilustra dicha técnica de traducción. La parte de la izquierda corresponde al texto de Poe editado por Mabbott en el año 2000 por University of Illinois Press y la de la derecha a la versión de Borges y Casares de 1983 por Emecé Editorial:

Texto de origen	Texto meta
<i>gusty evening</i> (976)	desapacible anochecer (26)
<i>the twofold luxury of meditation and a meerschaum</i> (976)	fruición de la meditación taciturna y del nebuloso tabaco (26)
<i>you must have a great deal of trouble</i> (980)	ustedes han trabajado muchísimo (28)

Lo que más abunda, sin embargo, son las supresiones textuales. Varios tipos de supresión tienen lugar en la traducción recogidos en esta tabla:

Supresión de la repetición	
<i>[...] any disorder in the gluing- any unusual gaping in the joints -would have sufficed to insure detection. (980)</i>	Texto omitido.
<i>[...] to proceed to read aloud a minute account of the internal and specially of the external appearance of the missing document. (977)</i>	El prefecto sacó la cartera y nos leyó en voz alta una descripción de la carta robada. (29)
Reducción de la sonoridad	
<i>[...] as he gave a long, steady, and contemplative puff, and settled himself in this chair. (975)</i>	[texto omitido]-contestó el Prefecto - (26)
<i>"You do not mean to set at naught the well-digested idea of centuries. The mathematical reason has long been regarded as the reason par excellence" (986)</i>	[...] siempre se ha pensado que. [la razón matemática es la razón por excelencia]. (34)
Reducción de connotación léxica	
<i>He supplied his visitor with a pipe, and rolled towards him a comfortable chair. (976)</i>	-respondió Dupin, ofreciéndole un sillón y una pipa. (23)
<i>[...] and the power thus attained has, for some months past, been wielded, for political purposes, to a very dangerous extent. (977)</i>	[...] y el ladrón ha abusado de ese poder. (27)

4. POE, BORGES Y LA NATURALEZA VISUAL DE LA COMPOSICIÓN

Con este breve análisis del método borgeano de traducción y los ejemplos de las modificaciones de los segmentos del texto, vemos la clara estrategia de domesticación que emplearon nuestros traductores. Esto supone una diferencia con otros períodos posteriores a la década de los cuarenta y cincuenta en la que las traducciones de Poe eran, por lo general, más libres. Hoy en día resulta casi impensable acercarse al texto de Poe con dicha estrategia ya que el lector tipo sabe inglés, conoce a Poe o al menos está interesado en hacerlo. Se trata de una lectura académica que se opone a la que Borges y Casares propusieron, ya que responde a distintos objetivos. En este sentido, J.M Correoso en su artículo *Poe's Academic Editions in Spain within the First Fifteen Years of the Twenty-First Century*¹³ ilustra la nueva oleada de traducciones que intentan ser fiel al tono y lenguaje del original para acercar al lector más especializado en España a partir del año 2009,

¹³ *The Edgar Allan Poe Review*. 2016, vol. 17, núm. 2, Autumn. 161-177.

bicentenario de la muerte de Poe.

A modo de reflexión cabe preguntarse qué es lo que queda de Poe en Poe. ¿Cuáles son los elementos que se han ido utilizando de este genial escritor? La respuesta no está del todo clara ya que es hoy en día un autor de reciclaje. Sus relatos se leen en diversos formatos (comic, cine, música, teatro), en diversas lenguas a lo largo del orbe. El propio autor forma parte de la cultura pop al estar presente en muchas obras siendo personaje atormentado y referencia intertextual. El formato que más ha adaptado a Poe ha sido el cómic. Ricardo Marín explica este fenómeno, que cuenta con más de 350 obras diseminadas en todo el mundo, debido a que comparten temática y extensión. En poco espacio se ha de resolver un misterio y describirlo de manera muy llamativa (Marín 2011:90-92). Es texto e imagen al mismo tiempo ahora y en los dos siglos posteriores. En ese sentido, Fernando González realiza un estudio en su artículo *Historia gráfica de Poe*¹⁴, la influencia de las descripciones de Poe en la pintura y las artes gráficas del siglo diecinueve lo que denomina una “invitación a la pintura” que “subvierte la máxima horaciana del *Ut pictura poesis*, la pintura como la poesía [...] y hace de la poesía, la literatura, seguidora de la pintura” (2011:109). Del mismo modo, la relación entre las artes y visuales y la literatura no puede ponerse en duda, puesto que la naturaleza de la imaginación es de tipo visual. Dicha relación se puede observar tanto en los escritores del siglo diecinueve (Poe) como en los del siglo veinte (Borges y Bioy Casares). Barbara Cantalupo demuestra la relación casi simbiótica entre el proceso de composición de la pintura y la escritura en las obras de Poe en su ensayo *Poe and the Visual Arts* (2014). Cito textualmente:

Not only was Poe attracted to the art he saw [refiriéndose a los pintores del Hudson River School], but he was also intrigued but the very act of seeing. The act of seeing plays a pivotal role in many of his tales, including “The Sphinx”, “The Purloined Letter”, and “The Spectacles”, but especially in “Ligeia” and his only published novel, The Narrative of Arthur Gordon Pym. Poe was keenly aware of the public’s fascination with extraordinary visual phenomena. He also understood people’s willingness to see otherworldly visual occurrences as real, [...] (Cantalupo 2014:103)

El hecho de ver es tan importante como el hecho de escribir. Poe es un escritor pictórico, como los argentinos cinematográficos. En *The Purloined Letter* se persigue estimular la mente del lector acompañando el proceso deductivo de Dupin a través de una descripción detallada de la escena del crimen. Si leemos al Poe original, estamos contemplando un

¹⁴ Para más información sobre la importancia de Poe en las artes gráficas y otros medios artísticos consulte el volumen *Los Legados de Poe*, editado por Síntesis en 2011 y que contiene otros estudios actualizados sobre el autor en España.

cuadro con tonalidades y escenas bien estudiadas en el lienzo. Tanto Poe como el pintor costumbrista manipulan la perspectiva al utilizar imágenes anamórficas presentándolas al espectador-lector con un trazo figurativo o realista (Cantalupo 2014:113). El fin ulterior es retratar una secuencia de imágenes dispuestas de tal forma que se le impide al espectador hallar la respuesta. Al igual que ocurre con el Prefecto y el cuerpo de policía parisino, incapaces de resolver el misterio aun teniendo la carta ante sus ojos.

Del mismo modo, la composición literaria de Borges y Bioy Casares comparte la misma naturaleza visual que el escritor norteamericano. Ambos pertenecieron a la primera generación del cine ya que fueron testigos del desarrollo de este formato artístico llegando incluso a participar de forma activa como críticos e incluso, guionistas en ciernes¹⁵ (Zavaleta 2000:15-21). Si para Poe la pintura supondría una fuente de inspiración para la ordenación de sus relatos, el celuloide lo sería para los argentinos. “El lenguaje cinematográfico, del cual también participan esos experimentos con el montaje a la manera de un Eisenstein¹⁶, halla en Borges a un aplicado precursor, que se sirve de la imagen en tanto que propósito descriptivo y también discursivo” (Zavaleta 2010:12). Por lo tanto, Borges y Bioy Casares fijan su atención en esta estrecha relación y preservan las imágenes construidas por Poe. Respetan la trama y la descripción del detective Dupin, aunque modernizado. Rescatan la parte más racional del escritor dejando a un lado su mundo fantástico. Al incluirlo en su antología de cuentos policiales homenajean el relato, no al escritor. Dupin pasa a formar parte del imaginario literario moderno, aunque la prosa del escritor no corra la misma suerte. Se traiciona el lenguaje con el fin de perpetuar la imagen. Resulta curioso que la postmodernidad confluya con esta idea borgiana de libertad artística. La imagen sobrevive en la gran biblioteca de la que Poe es parte integrante, respetada hasta el punto de querer superarla.

5. LA DIFUSIÓN DE DUPIN EN ESPAÑOL

Hemos visto en apartados anteriores una escandalosa alteración de *The Purloined Letter*. Las diferencias entre el original y la traducción son palpables desde el primer momento para un lector políglota. Emron Esplin explica la importancia que la práctica literaria y

¹⁵ Entre sus guiones cinematográficos se encuentran *Los orilleros* (1955) y *El paraíso de los creyentes* (1955).

¹⁶ Director, ensayista y pionero de la teoría del montaje cinematográfico soviético que influyó en el desarrollo del cine entre 1920 y 1945. Trabajó tanto en la Rusia soviética como en Estados Unidos capitalista realizando obras maestras del cine como *El Acorazado Potemkin* (1925), *Octubre* (1928), *Ivan el Terrible'* (1944, 1958). Precursor de la técnica del montaje, comparte con Borges y Casares la percepción de la narrativa través del detalle.

teórica de Borges tuvo en Latinoamérica desde que se interesara en la década de los treinta del siglo veinte en el Poe racional. La labor del escritor platense se centra en las clases magistrales que impartió en Buenos Aires en la *Asociación Argentina de Cultura Inglesa* en la década de los cuarenta, aunque ya había en 1933 bautizado a Poe en alguno de sus escritos como el inventor del detective moderno. Este afán por consagrar el genio intelectual del novelista americano no cesó a lo largo de toda su carrera en solitario mediante sus conferencias, una de ellas recogidas más tarde en *Borges oral* (1978). Ocurriría lo mismo en sus trabajos colaborativos, en la colección que nos ocupa, *Los mejores relatos policiales* o en *Introducción a la literatura norteamericana* publicada en 1965 en colaboración con Esther Zemboraín. De igual modo, sus obras literarias se fundirían con Dupin a modo de contestación paterno-filial. En palabras de Esplin:

His literary criticism, translations, and fiction alter Poe's image at national (Argentina), regional (Río de la Plata), and hemispheric (from Mesoamerica to Southern Cone) levels, and to understand the shifts in Poe's reputation, Borge's Poe highlights Borge's place as a national and regional writer who eventually becomes a global figure rather than simply juxtaposing Borges and Poe as two icons in the canon of the world literature. (2016: 5)

Esta cita nos muestra la relevancia que el trabajo de divulgación de Borges mantuvo en el ámbito hispanohablante. Los modernistas tanto en Latinoamérica como en España, estaban más interesados por el Poe poeta, al que veían como el fundador de su movimiento artístico (Esplin 2016: 16). Faceta que Borges desechó en un intento de legitimar el relato detectivesco que carecía de apreciación intelectual en las primeras décadas del siglo veinte. Es importante destacar el hecho de que las traducciones de Borges¹⁷, incluyendo la traducción colaborativa que nos ocupa, fueron recopiladas, distribuidas y reeditadas a lo largo de su vida tal y como afirma Whitney S. May (2016: 197). De igual forma, las narraciones de los años cuarenta en Latinoamérica se asemejan más en forma y estilo a la traducción de Borges que al original de Poe (Esplin 2016:100). El escritor argentino, junto con Casares, allanó el campo para escritores posteriores que se interesaron por el género. Lograron hacer una conexión lógica entre buena literatura y relato policial. Si el gran poeta Poe, así considerado por los modernistas, había inventado al detective Dupin, el género tenía que ser atractivo intelectualmente y no un mero entretenimiento. Sin Borges y sus escritos sobre Poe, tampoco Julio Cortázar (1914-1984) hubiera podido emprender su gran traducción de Poe al castellano en 1951, hoy en día

¹⁷ Entre dichos relatos traducidos únicamente por Borges se encuentran *The Facts in the the Case of M. Valdemar* y los dos fragmentos de *The Narrative of Arthur Gordon Pym of Natucket*.

considerada la mejor traducción hasta la fecha (Rigal 2016).

6. CONCLUSIÓN

Al igual que el autor anónimo de *Las mil y una noches* o el Homero de *La Ilíada*, Poe se transforma en sus traducciones. La obra es leída por el ojo crítico de los traductores, pasada por un filtro de mejora que descarta la repetición incasable del escritor y la retórica de la época. El lenguaje se adapta al español de mitad el siglo veinte, la acción se agiliza, así como el ritmo textual. Silvia Molina afirma que incluso que “para el lector inglés actual, Poe puede resultar una mezcla de lenguaje arcaico, coloquial y formal” (2011:189). Por ello, la traducción literal de los segmentos resultaría en una extranjerización del texto meta. Se trata de una *estrategia modernizadora* (Molina 2011:189) que pasa también por la supresión de numerosos párrafos que los autores consideran innecesarios. Llegan a sintetizar personalidad del primer detective moderno, Dupin¹⁸. Con ello los traductores buscan hacer a Poe más atractivo para el lector de su época. De acuerdo con Esplin, “*Borges’s literary criticism continues to spread Poe -his Poe, the inventor of the detective genre, the author of Pym, the fiction master who dreamed of being a poet but found immortality through prose -to both regional and global audiences*” (2016:63). Al igual que Borges, este personaje se vuelve más escueto en sus digresiones, más misterioso. No es tan mordaz como el original ya que la mayoría de sus reflexiones las guarda para sí. El lector no tiene acceso al proceso mental por el que resuelve el misterio de la carta robada. Al ser un poeta, se *incanta* y deja que la intuición guíe la investigación.

Dicha supresión crea un relato incompleto que es lo que buscan los traductores. Con el fin de entablar un diálogo escritor-lector, la ambigüedad prevalece tanto en la intervención policial, el género de la víctima y la naturaleza del crimen. Hasta el final del relato no sabemos quién es la mujer robada ni cuál es el objeto de extorsión del ministro. En realidad, los traductores toman de Poe aquellos elementos dignos de resaltar, la trama principalmente, extrapolando las características intrínsecas del género policial que se desarrollaría en la estructura clásica de la novela policial tales como el misterio, el engaño al lector (Knight 2004) o la rivalidad entre detective-criminal. Así Poe entraría dentro del canon literario también por trama policial, y, a modo de espejo, lo harían

¹⁸ Dupin es considerado por la mayoría de críticos de novela criminal como el primer detective que cuyas características se desarrollarían en épocas posteriores, ya fuera imitándolo u oponiéndose al personaje. Véase los estudios sobre este arquetipo en *The Cambridge Companion to Crime Fiction* con la edición de Martin Priestman (2003), Stephen Knight en *Detection, Death, Diversity* editado por Stephen Knight (2004) o el estudio del detective del siglo veintiuno *Millennial Detective* de Malcah Effron (2011).

consecuentemente los relatos *La muerte y la brújula* de Borges o *Plan de evasión* de Casares.

El objetivo principal de la traducción de *La carta robada* a nivel de la composición consiste en extraer lo general a partir de una experiencia en particular. Aportan menos información para que los pequeños detalles alienten la lectura. Las palabras escritas de Poe quedan escondidas a simple vista en el palimpsesto de los argentinos, aunque guían el proceso compositivo del relato y, como ocurre con *La Ilíada* y *La Odisea*, “los hechos sobreviven con plenitud, pero han desaparecido Aquiles y Ulises, lo que Homero representaba al nombrarlo, y lo que en realidad pensó de ellos” (Borges 1932:96).

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a **Margarita Rigal Aragón** por el apoyo logístico y al tiempo dedicado a este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

Bioy Casares, A and Borges, J L. *Los mejores cuentos policiales*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

Borges. J L. “Las versiones homéricas”. *El reverso del tapiz: Antología de textos teóricos latinoamericanos sobre la traducción literaria*, Budapest, Eötvös József, 2003, 41-45. Otra ed.: La Prensa, (8 de mayo de 1932). Posteriormente en *Discusión*, (1932). Visto en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckd2h6> [27 de marzo de 2017].

_____. “Las dos maneras de traducir”. *La prensa, (1 de agosto de 1916). Textos recuperados (1919-1930)*, BA, Emecé Editores, 1997, 256-259.

_____. “Los traductores de las mil y una noches”. *Obras completas I (OC)*. Barcelona: Emecé Editores, 1996, 397-410.

Poe, E A. “The Purloined Letter”. *Edgar Allan Poe. Tales and Sketches*. Vol. 2: 1843-1849. Thomas Ollive Mabbott, editor. Chicago: University of Illinois Press, 2000.

Bibliografía secundaria

Biacotto, N. “Borges, lector hedonista”. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 2013, Vol. 42, 247-366.

Cantalupo, B. *Poe and The Visual Arts*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2014.

- Correoso-Rodenas, J.M.** "Poe's academic Editions in Spain within the First Fifteen Years of the Twenty-First Century". *The Edgar Allan Poe Review*. 2016, Vol. 17, N. 2, Autumn, 161-177.
- Cortínez, V.** "De Poe a Borges: la creación del lector policial". *Revista Hispánica Moderna*, 1995, Jun 1, Vol. 41, 127-137.
- Esplin, E y Margarida de Gato**, eds. *Translated Poe*. Bethlehem, Pa.: Lehigh University Press, 2014.
- _____. **Rigal, M.** "A Historical Approach to the Translation of Poe's Narrative works in Spain", 13-23.
- Gnutzmann, R.** *La novela naturalista en Argentina (1880-1900)*. Amsterdam-Atlanta, GA: Ediciones Rodopi B.V., 1998
- Kristal, E.** *Invisible Work. Borges and Translation*. Nashville: University of Vanderbilt Press, 2002.
- Knight, S.** *Crime Fiction 1800-2000. Detection, Death, Diversity*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- Llácer, E.** *Introducción a los estudios sobre traducción: historia, teoría y análisis*. Valencia: Universitat de València, 1997.
- Martín Hernández, R.** "E.A. Poe y el psicoanálisis. Lectura de *La carta robada* desde la perspectiva de Alfred Adler". *Anuario de Estudios Filológicos*, Julio 2011, 97-112.
- Newmark, P.** *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Rigal, Margarita y Molina, S.** *Los Legados de Poe*. Margarita Rigal, editor. Madrid: Editorial Síntesis, 2011.
- _____. **González Moreno, F.** "Historia gráfica de Poe: un siglo de ediciones ilustradas", 107-144.
- _____. **Marín Ruíz, R.** "Poe en la cultura popular", 81-105.
- _____. **Molina Plaza, S.** "Luces y sombras en las traducciones de Narraciones Extraordinarias y Poesía completa", 187-202.
- Rodríguez Guerrero-Strachan, S.** *Presencia de Edgar Allan Poe en la literatura española del siglo XIX*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1999.
- Piquero, J L.** *Los casos de Auguste Dupin*. Barcelona: Navona editorial, 2014.
- Whitney S. M.** "Emron Esplin. Borge's Poe: The Influence and Reinvention of Edgar Allan Poe in Spanish America". *The Edgar Allan Poe Review*. 2016, Vol. 17, Núm. 2, Autumn, 196-203.

Zavaleta Balarezo, J. “Borges y el cine: imagería visual y estrategia creativa”. *Mester*, 39 (1). University of Pittsburgh Publication, 2010. Visto en: <http://escholarship.org/uc/item/25z3t02m> [27 de marzo de 2017].

“My Baptismal Name is Egaeus”: Assessing Hellenic Allusions in Poe's “Berenice”

"My baptismal name is Egaeus": Evaluando las Alusiones Helénicas en "Berenice" de Edgar Allan Poe

Dimitrios Tsokanos
University of Almeria
tsokd12@gmail.com

Recibido 22 noviembre 2016
Aceptado 18 febrero 2017

Resumen

“Berenice” de Edgar Allan Poe ha sido estudiado de forma diacrónica desde numerosas perspectivas y, a lo largo de los años, algunos investigadores han conectado la historia con la biografía del autor. Además, la elección del nombre del protagonista por parte de Poe, Egaeus, hecho que podría indicar influencia helénica en la producción literaria del autor, no ha sido ignorada por los investigadores. Aún así, incluso en estudios meticulosos como el de Silverman (1992) se puede observar que las implicaciones de Poe con el pasado heleno de Berenice no han sido examinadas en profundidad. El presente estudio tiene como objetivo delimitar estas alusiones helénicas, ofreciendo una conexión adicional entre la narrativa de Poe y la Grecia clásica, que no ha sido suficientemente estudiado por ningún miembro relevante en el campo de estudio de Poe. palabras.

Palabras clave: Poe, Berenice, alusiones helénicas, Egaeus, historia helénica.

Abstract

Edgar Allan Poe's “Berenice” has been investigated from a number of different perspectives and, over the years, scholars have particularly connected this story to Poe's biography. Furthermore, Poe's choice to name his main protagonist Egaeus, fact which may indicate a Hellenic influence on the author's literary production, has not been overlooked. However, even in meticulous studies such as Silverman's (1992) one can observe that Poe's engagement with the Hellenic past in “Berenice” has not been examined in depth. The present paper aims to delineate Hellenic allusions that are apparent in the

tale, offering an additional connection between Poe's narrative and ancient Greece which has not been sufficiently emphasized by relevant literature in this field of Poe studies.

Keywords: Poe, Berenice, Hellenic allusions, Egaeus, Hellenic history.

Edgar Allan Poe's "Berenice" is undoubtedly one of his most captivating short stories and, as relevant literature has rightly noted in the past, it is dominated by the element of horror. It was first published in 1835 in the *Southern Literary Messenger* and its mysterious ambience has been studied in depth, drawing the attention of researchers up until very recently from a number of different perspectives—see, for instance, McGill (2003); Stefanou (2013); Inge (2013); and McAlister (2013). Its protagonist, Egaeus, is portrayed as a young scholarly man who grew up in a dark mansion with "gloomy, gray, hereditary walls" (Poe, 1978: 209). His life, however, appears to be burdensome since he suffers from an obsessive disorder called "monomania", which ultimately forces him to lead a life in which he "struggled in vain against its strange and irresistible influence", as Poe makes clear (1978: 215).

Indications of Poe's indebtedness to foreign literatures can be encountered in a variety of previous systematic studies such as those of Palmer Cobb (1908), Gustav Gruener (1904) or even in Thomas Ollive Mabbott's (1919) seminal article, "Some Classical Allusions in Poe". Notwithstanding, after continuous efforts to unearth research on Poe's engagement with Hellenic literature, I was able to verify that this field of Poe studies has not been sufficiently emphasized so far. Identically as in the case of a number of other tales, I notice that Poe employs Hellenic references in his attempt to construct the narrative. For instance, in his "Mellonta Tauta", "How to Write a Blackwood Article," and "The Colloquy of Monos and Una" the Bostonian author makes undisguised allusions to the Hellenic past that have been acknowledged in previous studies. The present paper aims to analyze "Berenice" from a Hellenic point of view, drawing a clear comparison between Poe's work and Hellenic antiquity and delineating Hellenic allusions that appear to be concealed in it; some of these references may have been overlooked by relevant literature, as I shall later demonstrate.

According to the story's plot, Egaeus does not live alone. Readers soon discover that another person has shared the same residence with him throughout his childhood: her name is Berenice. In the past, Daniel Hoffman has justly attempted to connect the tale with Poe's biography by setting up a clear comparison between the narrative's female

protagonist and Poe's cousin who also happened to be his wife. More specifically, he asserted that "as was true of Poe's own wife, Virginia, is the cousin of the poor fellow who tells their tale" (1972: 238). Being another example of Poe's stories that incorporate an incestuous affair, "Berenice" soon reveals a relationship between the homonymous female protagonist and Egaeus which ultimately leads to a marriage. As the narrator describes, in contrast with Egaeus Berenice grew up "agile, graceful, and overflowing with energy" (Poe, 1978: 210). Nevertheless, her life is burdened by a degenerative disease that, as the protagonist further explains, "fell like the simoon upon her frame" (1978: 211).

One afternoon Egaeus and Berenice both find themselves in the same room. When she smiles at him his "monomania" takes over and he starts fixating on her teeth. Unable to escape from his de cease, he imagines himself holding and examining them carefully. "The weird images in Poe's love tales reach below the level of linguistic formation to establish the similitudes they make of certain bodily parts", remarks Hoffman (1972: 239), perhaps building his study on Marie Bonaparte's (1949) assertions that Berenice's teeth might be a representation of the female reproductive organ. As far as I am aware, the latter Poe scholar (1949: 218) was the first critic who set this idea forth, while Marita Nadal Blasco's (2003) more recent study adds that "one of the most recurrent readings of 'Berenice' is that of male fear of female sexuality: Berenice's teeth evoke the vagina dentata" (2003: 359). Leland Person (2001) also makes notice of the above connection by comparing the extraction of Berenice's teeth to surgical practices. As he specifically states, the implications for readers of Poe's time "involve a surgical intervention into a woman's sexual being—analogue in its violation to a clitoridectomy or oophorectomy (female castration)" (2001: 139). Hoffman's study also clarifies that "so complete is the working-out of these strange similitudes, these symbolic substitutions, in Edgar Poe's imagination that when he exercises artistic control upon the obsessive materials a whole set of related correspondences come into play" (1972: 239).

The plot is suddenly interrupted by a servant who enters the room and informs Egaeus that Berenice has passed away, leading the narrator into a state of despair. As Poe vividly describes, Egaeus had just woken up from a confusing and exciting dream. Upon regaining his consciousness, he realizes that a small box is in front of him. Another servant then enters the room and announces that Berenice's grave had been plundered and that her body had been deformed and buried alive. The story then proceeds with Egaeus realizing that his clothes are covered in blood and mud and, upon opening the box right in front of him, he chances on "thirty-two small, white, and ivory-looking substances that were

scattered to and fro about the floor,” Berenice’s teeth (1978: 219). As Arthur Brown further explains, Egaeus “violates the poor girl’s grave to rip the teeth from her mouth. And these teeth represent des idées” (1996: 452). The same scholar also mentions that when the narrator makes “his own attempt to remember the main action of the tale, his violation of the prematurely buried Berenice, the distinction blurs” (1996: 452).

Like most critics, I have tried hard to observe the semantics of Berenice’s teeth since relevant literature has established that they are symbolic. “Those cherished teeth of ‘Berenice’ are material presences, keys to operations of mind and memory”, remarks Joan Dayan (1984: 493), and Arthur Brown adds that they are the most important element of all since the whole plot is built around them (1996: 452). This scholar also contends that “in this undying death Berenice has become, precisely, a literary object, existing only in description” (1996: 459), continuing his assertions by arguing that “the undying death is given form in the event of premature burial” (1996: 459). Tangentially, the gothic element is also dominant in the story. The dark scenery set along with the protagonists’ diseases overshadows the plot. After a nuanced reading of Brown’s study, I am inclined to side with his claims that Edgar Allan Poe dramatizes “the horror of the impossibility of dying, of undying death, made present in the existence of literature” (1996: 449).

As Ana Gonzalez Rivas and Francisco Garcia Jurado (2008) interestingly assert, “Berenice” maintains a dialogue with classical literature. Their study categorically mentions that “Egaeus and Berenice have classical evocations” (2008: 2), rightly so in my view. One can effortlessly notice that Egaeus himself is an unequivocal link to Hellenic mythology, fact which has been remarked on by other past studies. Jeffrey Meyers’ (2000) meticulous investigation on a number of tales, for instance, accurately connects the story to “Aegeus, father of Theseus and King of Athens” (2000: 77). Following his lead, the origin of the male protagonist’s name leads my paper to the famous Hellenic myth. As Pierre Grimal (1991) reminds us, Egaeus¹ was a Greek king whose name is even nowadays reminded to the Greeks through the Aegean Sea. Hellenic mythology dictates the following:

Ο Αιγέας είναι βασιλιάς της Αθήνας, πατέρας του Θησέα. Η αποστολή του Θησέα ήταν εναντίον του Μινώταυρου. Η ίδια αυτή η αποστολή προκάλεσε του Αιγέα στα γεράματά του. Ο Θησέας είχε υποσχεθεί αν επέστρεφε νικητής να υψώσει στο καράβι του άσπρα πανιά. Αν τα πλοία επέστρεφαν χωρίς αυτόν, θα έπρεπε να έχουν μαύρα πανιά. Χτυπημένος όμως από τρέλα ύστερα από κατάρρες της Αριάδνης, που την είχε εγκαταλείψει στην Νάξο, ο Θησέας ξέχασε να αλλάξει τα

¹ His name is found as *Αιγαίας* in ancient Greek mythology.

πανιά. Ο Αιγέας που περίμενε την επιστροφή του Θησέα στην ακτή, βλέποντας το χρώμα των πανιών πίστεψε πως ο γιος του είχε χαθεί και ρίχτηκε στη θάλασσα, που από τότε πήρε το όνομά του, Αιγαίο Πέλαγος.² (1991: 51)

Hayes rightly claims that there is a significant difference between the myth and Poe's narrative: "Poe's Egaeus, after inadvertently killing Berenice, his cousin and lover, survives to be tormented by remorse" (2000: 77). Nonetheless, he confines his study to a mere reference to this Hellenic motif, and he does not explore the profound connections of Poe's work to the ancient myth that might ultimately reveal the reason why Poe opted for this allusion. In answer to that study, I attempted to observe similarities between the two protagonists, Egaeus and the homonymous ancient king of Athens, which can be established through Brown's remarks; his work mentions the following: "Berenice" employs "the visionary character of Egaeus" in an attempt to stress the motif of "seeing realities as visions, and visions or ideas as realities" (1996: 453). In a similar manner, the homonymous Hellenic king commits suicide provoked by a vision that turns out to be false, accepting his son's death as something true. Peter Pesic (2002) carefully examines this particular scene in Hellenic mythology, precisely indicating that Theseus' oversight led Egaeus to the acceptance of a deception as fact (2002: 15-24). Hence, a similar motif of illusion and deception in both stories along with Poe's own use of the name Egaeus itself may indicate Poe's rationale upon choosing a name for his narrator. In the same vein, Hellenic Egaeus has diachronically been perceived in Hellenic tradition as a symbol of despair, fact that conforms with the Bostonian author's portrayal of his protagonist.

Apart from the above connection to Greece, though, a Hellenic allusion could also be established between Poe's female protagonist and the ancient Greek Berenice. Hayes' (2000) interesting chapter on "Berenice" contains the following comment which particularly draws my attention: "In the Greek poem by Callimachus, Berenice (whose four-syllable name means 'bringer of victory'), wife of Ptolemy of Egypt, promised her hair if her husband returned safely from the wars" (2000: 77). Similarly, Gonzalez and Garcia's (2008: 2) study also observes this particular Hellenic motif upon their exploration of death and love in Poe. However, even though their arguments are compelling and authentic,

² Translated from Modern Greek as follows: Egaeus is the king of Athens and Theseus' father. The latter had a mission; to kill the Minotaur. This mission caused Egaeus' death. Theseus had promised to his father that if he won he would return using white sails and, if not, the boats would bear black sails instead. Theseus won the battle but forgot to change the sails. Egaeus, having watched the black sails on Egaeus' boats, thought that his son was dead and died by falling in the sea. Since that moment, this sea is called "the Aegean Sea". [My own translation]

these Poe scholars do not delve the depths of the significance of this allusion. As Bougas et al. (1980) describe in their recount of another Hellenic myth, the name Berenice was “κυρίως Μακεδονικό όνομα (αντί Φερενίκη)” (1980: 87). Upon his description of the famous Berenice of the Hellenic past, the daughter of Lagos and Antigone, Bougas adds: “Παντρεύτηκε τον Πτολεμαίο Α΄ τον Σωτήρα. Διακρινόταν για την ευφυΐα και την ωραιότητά της”³ (1980: 87). My emphasis on this link between Poe's character and the Hellenic Berenice is not unprovoked. Hayes' previously mentioned assertion leads one to the ancient Greek poet Callimachus who wrote a poem for Berenice, Ptolemaeus' wife. Its title was “Βερενίκης κόμη” which should read as “Berenice's hair”. Only its summary and its interpretation by Catullus, the Latin poet (84-54 B.C.), have been recovered so far by archaeologists. The existence of this poem could perhaps mean that Poe had in fact read it, betraying his source of inspiration. “Berenice” and “Βερενίκης Κόμη” both center upon a female body part of a homonymous woman: on one hand, Poe emphasizes Berenice's teeth whereas, on the other hand, Callimachus emphasizes his own Berenice's hair. Additionally, both works seem to share narrators who bear a strong affection for their corresponding female idol, and this affection leads them to an obsession that is centered on the aforementioned body parts. Bearing these observations in mind, I argue that they both incorporate the same pattern of obsession. Intriguingly, Joan Dayan was among the first literary critics to openly argue Poe's choice of this specific name was not coincidental. As she particularly mentions, “that lovers and acts of love form the ground for Egaeus' acts of defilement and unnatural or sinful possession is underscored by Poe's choice of the name ‘Berenice’. Poe's names, like his epigraphs, are never arbitrary” (1984: 495). In her study, she also acknowledges the connection between Poe's tale and the ancient poem, and she compares the two works by claiming the following:

An analogy should be made between the constellated lock of the virtuous and devoted wife and the “phantasma” of the teeth of a second Berenice, her teeth described as stars in the sky; “with the most vivid and hideous distinctness,” they “floated about amid the changing lights and shadows of the chamber.” And as the ur-Berenice undergoes a metaphoric deflowering or sundering as a prelude to reunion—or as in Pope's “The Rape of the Lock,” the Baron's sin is redeemed through the lock's apotheosis—Poe's Berenice loses her teeth to engender another more complex consolidation. (1984: 495)

³ Translated from Modern Greek as follows: Berenice (or Ferenice) was mainly a Macedonian name. She was the daughter of Lagos and Antigone. She got married to Ptolemaeus; she was renowned for her intelligence and beauty. [My own translation]

Dayan's arguments are convincing and justified, ultimately reaching to the conclusion that "Berenice" should be perceived as a passionate expression of grief; not through the teeth but through their metonyms (1984: 495). In emphasizing the importance of ancient Greek Berenice's hair for Hellenic mythology and setting it beside the importance of Berenice's teeth in Poe's story, I deem relevant to present the following extract from Bougas et al.'s research on the matter:

Κατά την παράδοση, η Βερενίκη, σύζυγος του βασιλιά Πτολεμαίου, έταξε να αφιερώσει την όμορφη κόμη της, που πολλοί είχαν επαινέσει, σαν ανάθημα στον Ναό της Ζεφυρίτιδας Αφροδίτης, αν γύριζε σώος και νικητής ο νεαρός τότε Πτολεμαίος από την εκστρατεία του κατά της Συρίας. Όταν όμως μετά την επιτυχή έκβαση του πολέμου και την επιστροφή του νικητή βασιλιά εκείνη πρόσφερε το τάμα της στη θεά, ο Πτολεμαίος στεναχωρήθηκε πολύ, εξοργίστηκε δε όταν την επόμενη μέρα η κόμη εξαφανίστηκε από τον ναό, γεγονός που προκάλεσε μεγάλη κατάπληξη. Τότε ο αστρονόμος και αυλικός Κόνωνας ανέλαβε την πρωτοβουλία να κατευνάσει την οργή του βασιλιά. Του είπε ότι ο Δίας εκτίμησε πολύ την χειρονομία της βασίλισσας και μετέφερε την κόμη της στον ουρανό για να την βλέπουν οι θνητοί και να επαινούν την θεοσέβεια και την συνέπεια του λόγου της.⁴ (1984: 89)

Poe's affection for Hellenic literature and history has been well documented in a number of seminal studies. For instance, Silverman (1992: 41) makes note of Poe's renowned attempts to imitate his literary idol, Lord Byron, and his quest to help the Greeks in their revolution. Other studies such as Burton Pollin's (2001) reveal that Poe showed his interest on the Greeks by declaring that he was proficient in their language; yet, as this literary critic categorically stresses, "his Greek was almost as defective as his German" (2001: 72). Regardless of his inaccurate claims, Poe did not hesitate in making allusions to Hellenic works he had read. As a matter of fact, he sometimes even presented them as his own ideas, and Nelson F. Adkin's (1948) study verifies my claim. In 1836, Poe allegedly published "Some Ancient Greek Authors" in the second volume of the Southern Literary Messenger in which he exposes his extensive knowledge of a large number of ancient Greek works. Be that as it may, the Edgar Allan Poe society of Baltimore (2012) exposes in

⁴ Translated from Modern Greek as follows: According to tradition, Ptolemaeus' wife, Berenice, swore to dedicate her beautiful hair as a sacrifice at the temple of Aphrodite in the case her husband came back alive from his battle against Syria. When he came back alive, his wife fulfilled her promise but Ptolemaeus was very disappointed. Mad as he was, Berenice's Hair disappeared from the temple the next day, to everyone's surprise. Then Conon, an astronomer, attempted to reassure the king by telling him that Zeus appreciated his wife's act and transferred her hair to the stars for all the mortals to see it so that they admire her respect to the gods along with her honesty. [My own translation]

a note on this work that, despite the fact that David Jackson and W. D. Hull attributed this publication to Poe, such claims have been disputed by Pollin and Ridgely. Even if Poe had or had not published the aforementioned work, it becomes obvious that he was a philhellene, just as John Sanidopoulos mentions in his 2014 analysis. I hence argue that he might have read Callimachus' short poem since the emotional similarities between the two poems along with an existence of an analogous maniacal obsession over a female body part and Poe's own obsession by Hellenic literature may all indicate the above.

Having observed the formerly indicated connections between Poe's tale, Hellenic literature and history, one can conclude that the American author may have indeed been influenced by Hellenic sources while composing "Berenice". Poe's choice of naming his male protagonist after the ancient Greek king and the sentimental analogies of the two tragic figures, the association of Berenice to the homonymous Hellenic queen, and the existence of identical patterns of obsession over a female body part in Poe's work and Βερενίκης Κόμη all lead one to that conclusion. However, this study only presents the potential of this topic, presenting promising evidence and indicating the need for additional systematic studies. Future works should delve into the possibility of the existence of similar patterns of obsessions in Poe along with the influence Hellenic myths might have had on his literary production. Additional light should also be shed on the significance of the shift from hair to teeth in "Berenice" as well as on Poe's engagement with Hellenic literature so that clear conclusions are drawn regarding claims of philhellenism in the American author's works.

ACKNOWLEDGMENTS

The research of this project has been supported by the University of Almeria (CEI Patrimonio).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Adkins, N. F. "Chapter on American Cribbage': Poe and Plagiarism". *The Papers of the Bibliographical Society of America*, 1948, 42, 3, 169-210.

Bonaparte, M. *The Life and Works of Edgar Allan Poe, a Psycho-analytic Interpretation*. John Rodker (trans.), London: Imago, 1949.

Bougas, N. et al. "Berenice." *Hydria Megali Geniki Egkyklopedia [Hydria Large General Encyclopedia]*. Vol. 14. Athens: Eteria Ellinikon Ekdoseon [Company of Hellenic Publications], 1984.

- Brown**, A. A. "Literature and the Impossibility of Death: Poe's "Berenice". *Nineteenth-Century Literature*, 1996, 50, 4, 448-63.
- Cobb**, P. "The Influence of E. T. A. Hoffmann on the Tales of Edgar Allan Poe". *Studies in Philology*, 1908, 3, 1, i-iii+v-viii+1-105.
- Dayan**, J. "The Identity of Berenice, Poe's Idol of the Mind". *Studies in Romanticism*, 1984, 4, Romantic Wholeness: William Wordsworth, & Women in Romantic Writing, 491-513.
- Gonzalez-Rivas Fernandez**, A., and **Garcia Jurado**, F. "Death and Love in Poe's and Schwob's Readings of the Classics". *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 2008, 10, 4, 2-8.
- Grimal**, P. *Lexiko tis Ellinikis kai Romaikis Mythologias [Lexicon of the Greek and Roman Mythology]*. Pierre Grimal (trans.), Thessaloniki: University Studio Press, 1991. 51-52.
- Gruener**, G. "Poe's Knowledge of German". *Modern Philology*, 1904, 2, 1, 125-140.
- Hoffman**, D. *Poe Poe Poe Poe Poe Poe Poe Poe*. New York: Doubleday & Company Inc., 1972.
- Inge**, T. "Graphic Classics: Edgar Allan Poe's Tales of Mystery". *The Edgar Allan Poe Review*, 2013, 14, 2, 212-15.
- Mabbott**, T. O. "Some Classical Allusions in Poe". *The Classical Weekly*, 1919, 12, 12, 94.
- McAlister**, S. "Revolution of Thought/Revulsion of Feeling: Edgar Allan Poe and the Interest Concept." *Criticism*, 2013, 55, 3, 471-506.
- McGill**, M. *American Literature and the Culture of Reprinting, 1834-1853*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 2013.
- Meyers**, J. *Edgar Allan Poe: His Life and Legacy*. New York: Cooper Square Press, 2000.
- Nadal Blasco**, M. "Poe's American Gothic, or the Gap between Reference and Signification". Manuel Carme and Paul Scott Derrick (ed.), *Nor Shall Diamond Die: American Studies in Honor of Javier Coy*. Valencia: Universitat De Valencia. Departament De Filologia Anglesa i Alemana, 2003, 355-64.
- Person**, L. S. "Poe and Nineteenth-Century Gender Constructions". J. G. Kennedy (ed.), *A Historical Guide to Edgar Allan Poe*. Oxford: Oxford University Press, 2001. 129-165.
- Pesic**, P. "The Ship of Theseus." *Seeing Double: Shared Identities in Physics, Philosophy, and Literature*. London; England: MIT, 2002. 15-24. Web.
- Poe**, E. A. "Berenice". Thomas Ollive Mabbott (ed.), *The Collected Works of Edgar Allan Poe Vol. II: Tales and Sketches*. London and Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1978, 207-21.
- _____. "Some Ancient Greek Authors". *Southern Literary Messenger*, 1836, 2, 5, 301-2.
- Pollin**, B. R. "Poe's Greek: A Short Prolegomenon to a Long Inquiry". *The Edgar Allan Poe*

Review, 2001, 2, 2, 71-77.

Sanidopoulos, J. "Edgar Allan Poe As A Philhellene." *Honeyandhemlock*. Website.

<<http://www.honeyandhemlock.com/2014/10/edgar-allan-poe-as-philhellene.html>>

Silverman, K. *Edgar A. Poe. A Biography. Mournful and Never- Ending Remembrance*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1992.

Stefanou, A. "Lovely Apparitions and Spiritualized Corpses: Consumption, Medical Discourse, and Edgar Allan Poe's Female Vampire". *The Edgar Allan Poe Review*, 2013, 14, 1, 36-54.

"Edgar Allan Poe (???), 'Some Ancient Greek Authors,' Southern Literary Messenger, vol. II, no. 5, April 1836, 2: 301-302". *Edgar Allan Poe Society of Baltimore*, May 9 2012. <<http://www.eapoe.org/works/misc/someagra.htm>>.

