

a journal of english
and american studies

miscelánea

vol. 31

literature, film and
cultural studies

2005

mm

**revista de estudios
ingleses y norteamericanos**

miscelánea

vol. 31

2005

Volumen de lengua
y lingüística

Miscelánea: A Journal of English and American Studies se publica con la ayuda económica del Departamento de Filología Inglesa y Alemana, de la Facultad de Filosofía y Letras y del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

Publicación semestral (2 vols. al año) del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza. Published twice a year by the Department of English and German Philology, University of Zaragoza (Spain)

Las suscripciones deberán dirigirse a/
Please address subscriptions to:

Revista *Miscelánea*
Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Zaragoza
Edificio de Geológicas
Ciudad Universitaria
50009 Zaragoza

Precio de la suscripción (anual)/
Subscription price (2 volumes):
15 euros
(IVA incluido/VAT included)

Edición y ©:
Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la
Universidad de Zaragoza

Selección de textos:
Consejo de redacción de *Miscelánea*

Vol. 31 • 2005
(Volumen de lengua y lingüística)

Dirección, coordinación, tratamiento de textos y edición electrónica (vol. 31):
María Dolores Herrero Granada, Directora
Ignacio Guillén Galve, Subdirector

Editor de estilo:
Timothy Bozman

Auxiliar de redacción:
Beatriz Oria Gómez

Diseño gráfico:
Isidro Ferrer

Maquetación:
Prensas Universitarias de Zaragoza
Edificio de Geológicas
Ciudad Universitaria
50009 Zaragoza

Imprime:
Octavio y Felez, S.A.

ISSN: 1137-6368
Depósito legal: Z-2811-2004

mm

a journal of english
and american studies

miscelánea

2005

Universidad
de Zaragoza

Departamento
de Filología Inglesa
y Alemana

Edición electrónica
Internet homepage:

<http://155.210.60.15/MISCELANEA/MISCELANEA.html>

miscelánea

Directora

M. Dolores Herrero Granado

Subdirector

Ignacio Guillén Galve

Editor de Estilo

Timothy Bozman

Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Zaragoza
50009 Zaragoza • Spain
Tel. 976 761 529 - 976 762 238
Fax. 976 761 519
E-mail: dherrero@unizar.es
iguillen@unizar.es

Edición en Red/Online Edition:
<http://155.210.60.15/MISCELANEA/MISCELANEA.html>

Consejo de Redacción/ Editorial Board

Enrique Alcaraz Varó,
Universidad de Alicante
José Luis Caramés Lage,
Universidad de Oviedo
Francisco Collado Rodríguez,
Universidad de Zaragoza
Ángeles de la Concha,
Universidad N. de Educación a Distancia
Chantal Cornut-Gentille D'Arcy,
Universidad de Zaragoza
Juan José Coy Ferrer,
Universidad de Salamanca
Juan José Cruz Hernández,
Universidad de La Laguna
Juan M. de la Cruz Fernández,
Universidad de Málaga
Carmelo Cunchillos Jaime,
Universidad de La Rioja
Celestino Deleyto Alcalá,
Universidad de Zaragoza

Rocio G. Davis,
Universidad de Navarra
Angela Downing,
Universidad Complutense de Madrid
Angus Easson,
University of Salford
Peter Evans,
Queen Mary and Westfield College, University
of London
Teresa Fanego Lema,
Universidad Santiago de Compostela
Kathleen Firth,
Universidad de Barcelona
Celia Florén Serrano,
Universidad de Zaragoza
José Ángel García Landa,
Universidad de Zaragoza
Francisco Garrudo Carabias,
Universidad de Sevilla
José Luis González Escribano,
Universidad de Oviedo
Constante González Groba,
Universidad de Santiago de Compostela
M. Isabel González Pueyo,
Universidad de Zaragoza
José Luis Guijarro Morales,
Universidad de Cádiz
Leo Hickey,
University of Salford
Pilar Hidalgo Andreu,
Universidad de Málaga
Andrew Higson,
University of East Anglia
Ana Hornero Corisco,
Universidad de Zaragoza
Carlos Inchaurrealde Besga,
Universidad de Zaragoza

Robert W. Lewis,
University of North Dakota
Rosa Lorés Sanz,
Universidad de Zaragoza
Hilaria Loyo Gómez,
Universidad de Zaragoza
Pilar Marín,
Universidad de Sevilla
J. Hillis Miller,
University of California, Irvine
Marita Nadal Blasco,
Universidad de Zaragoza
M.^a Pilar Navarro Errasti,
Universidad de Zaragoza
Carmen Olivares Rivera,
Universidad de Zaragoza
Macario Olivera Villacampa,
Universidad de Zaragoza
Susana Onega Jaén,
Universidad de Zaragoza
Beatriz Penas Ibáñez,
Universidad de Zaragoza
Ramón Plo Alastrué,
Universidad de Zaragoza
Constanza del Río Álvaro,
Universidad de Zaragoza
Francisco J. Ruiz de Mendoza
Ibáñez,
Universidad de La Rioja
Andrew Sanders,
University of Durham
Ignacio Vázquez Orta,
Universidad de Zaragoza
Patrick Zabalbeascoa Terrán,
Universidad Pompeu Fabra

table of contents

Articles	11
<p>M^a PILAR AGUSTÍN LLACH (University of La Rioja):</p> <p>A Critical Review of the Terminology and Taxonomies Used in the Literature on Lexical Errors</p>	

25	43	65
<p>M^a CRISTINA ALONSO VÁZQUEZ (University of Castilla-La Mancha):</p> <p>Transfer and Linguistic Context in the Learning Process of English Negative Structures</p>	<p>ANA DÍAZ GALÁN (University of La Laguna):</p> <p>Algunas consideraciones sobre la propuesta de análisis de la cohesión léxica de M. Hoey</p>	<p>JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA (University of Granada):</p> <p>Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para el área de inglés como lengua extranjera (EFL)</p>

89	105	125
<p>ANA ISABEL HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ y GUSTAVO MENDILUCE CABRERA (University of Valladolid):</p> <p>New Trends in Audiovisual Translation: The Latest Challenging Modes</p>	<p>M^a ÁNGELES MORENO LARA (University of La Rioja):</p> <p>La metáfora genérica y el lenguaje político periodístico</p>	Reviews
		<p>ENRIQUE ALCARAZ and BRIAN HUGHES <i>Legal Translation Explained</i></p> <p>(by M^a Ángeles Ruiz Moneva. University of Zaragoza)</p>

Abstracts	133	Notes for Contributors	Acknowledgements
		139	147

Articles

A CRITICAL REVIEW OF THE TERMINOLOGY AND TAXONOMIES USED IN THE LITERATURE ON LEXICAL ERRORS

MARÍA PILAR AGUSTÍN LLACH

University of La Rioja

11

1. Introduction

Research on lexical development has been very scarce in the field of language acquisition, and the studies that deal with lexical matters are relatively recent (Boyd-Zimmerman 1997). In research on second language acquisition (SLA) the focus has been on grammar, leaving aside the fact that vocabulary is vital in language acquisition and communication (Laufer 1990b; Dagut 1977). Learners have to be able to “get across meaning” (Rivers in Laufer 1990b: 293), which is done, above all, with words. Grammatical rules are mere abstractions without communicative value if they do not relate sounds and meanings; and sound patterns are *meaningless noise* if they do not form a lexical item (Laufer 1986: 69). Nowadays, the development of lexical knowledge is considered by both researchers and teachers to be central to the acquisition of a second language (Read and Chapelle 2001).

Lexical knowledge is not only basic as regards communication, but it also serves as an academic predictor in the second language and in school performance in general (Verhallen and Schoonen 1993). In general, the relationship between language proficiency and educational achievement (success at school), although not fully understood and explained yet, has been widely acknowledged. For example, several investigations have shown the strong relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension (Grabe and Stoller 1997, Laufer 1997: 20).

Furthermore, lexical knowledge is assumed to be one of the most important factors in academic success (Verhallen and Schoonen 1993, 1998). As Verhallen and Schoonen (1998) discovered, children with a poorer lexical knowledge (in breadth¹ and depth²) lagged behind their peers in school performance. The more their vocabulary increased, the better they were at school.

Another aspect which inspires this terminological revision is the importance of lexical errors in communication. Vocabulary is considered to be a central part of language learning and also an essential component in communication. As a consequence of these two facts, when lexical errors are produced, communication is distorted. Lexical errors are, therefore, important in regard to their role as communication distractors. Furthermore, if one takes into account the findings that lexical errors are the most common type of error (Lennon 1991, Jiménez Catalán 1992), and are also inevitable in the process of language acquisition (Corder 1973), a study of lexical errors, of the terminology used to refer to them, and of their definition and classification becomes essential.

The importance of lexical errors can be understood in two ways: as the window that provides us with an insight into the learners' lexical competence or as "the effect that errors have on the person(s) addressed" (Ellis 1994: 63). That is, whether the addressee comprehends what the learner wants to say, and how he reacts to this utterance. This second way of gauging errors resides in their role as communication distractors. Researchers who have dealt with the evaluation of errors have found out that lexical errors are considered the most serious, above all by native speaker judges (Johansson 1978, Khalil 1985, Ellis 1994: 63). These scholars also discovered the reason why lexical errors were considered to be so problematic and why they were so severely assessed, namely, because they distort communication. An utterance with a lexical error is less intelligible than another utterance with other types of error. Intelligibility is most impaired by lexical errors (Hughes and Lascaratou 1982: 179). Therefore, it is important to identify, describe, classify, evaluate and remedy lexical errors, since they are the main cause of communication problems and the most severely assessed in and outside the classroom.

In spite of all the studies on error analysis, few are the researchers (Dušková 1969; Warren 1982; Zimmermann 1986 a,b, 1987; Hyltenstam 1988; Lennon 1990, 1991; Zughoul 1991) that deal with the specific field of lexical errors. And those that do differ as regards the use and treatment of the term. Therefore, a clear definition of term 'lexical error', and a thorough classification of lexical errors are needed. The absence of definitions is the rule, and on the rare occasions where definitions are given, disparity of criteria can be observed (cf. Dušková 1969; Zimmermann 1986 a,b; Lennon 1991). The discussion of lexical knowledge and its components makes up a substantial body of literature in the field of vocabulary

acquisition (Nagy and Herman 1987; Ohlstein 1987; Palmberg 1987; Nation 1990, 2001; Laufer and Nation 1995; Meara 1996; Wesche and Paribakht 1996; Schmitt and Meara 1997; Laufer and Paribakht 1998; Schmitt 1998; Jiménez Catalán 2000), whereas research on lexical errors and the critical reviews of work done in this field have been a neglected aspect of lexical research. This is the gap this paper intends to cover.

The question arises as to whether error typologies are valuable and useful for the description and interpretation of lexical deviations, and whether they are applicable to the foreign language classroom. Our emphasis here will be a) on the critical analysis of the terminology used and of the taxonomies proposed, and b) on the need for a common definition and classification of lexical errors for the benefit of teaching and learning. With this purpose in mind, we will divide the article into three sections. In the first section, the terms used in the literature will be analyzed and compared and an attempt will be made to trace them back to their origin. In the second, a review of the different classifications proposed by the scholars will be made. Finally, an appendix will include a glossary of the terms used to allude to 'lexical error(s)'. The glossary fulfills two purposes: it gives information about the terms and expressions used to refer to 'lexical errors', and which author uses them, and what they mean; secondly, it serves the function of making a compilation of terms. The terms in the glossary will be ordered alphabetically, and the author will be given in parenthesis.

To our mind, this systematization is useful for several reasons. It provides researchers with a list of terms for lexical errors and for lexical error types, seen from a variety of different taxonomies and classificatory criteria. It also gives teachers an overview of the classifications available to be used as an evaluation aid and as a preventive or remedial tool.³ Furthermore, the present critical review should stimulate reflection on the need for a careful treatment of lexical errors and their terminology. In the task of systematization, we will extract the different terms and classifications from the literature on the field of lexical errors and analyze and compare the disparate and inconsistent usages and taxonomies and describe the criteria and approaches that give rise to them.

2. Terminological Inconsistencies: "Error" Avoidance

Although there are innumerable studies of error analysis, in this article we will concentrate exclusively on those dealing with the analysis of lexical errors. This type of error has been neglected in the literature (Meara 1984). The purpose of this section is to identify and analyze the inconsistencies observed in the use of the term 'lexical error' and to determine the possible reasons for these inconsistencies. Two

different treatments of the term can be observed in the literature. On the one hand, some researchers avoid the term “error”; on the other hand, others use the term, either as an undifferentiated category or as a superordinate term (see Figure 1) (Zimmermann 1986a: 31).

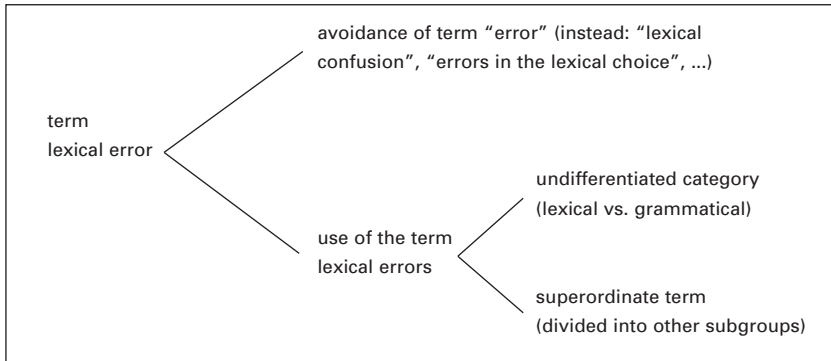


FIGURE 1. Summary of the tendencies in the literature dealing with lexical errors

Description

In the use of the term ‘lexical error’ and in the treatment of lexical errors, a variety of both meanings and terms can be observed. Variety of meanings refers to the fact that different scholars understand different things under the term ‘lexical error’. For some (Dagut 1977, Steinbach 1981 in Zimmermann 1986a, Lennon 1990, 1991), it is the ragbag category where all errors that are not grammatical fit (spelling, phonology). They do not use a criterion to differentiate between different types of lexical errors, but treat the term as an undifferentiated category (grammar vs. lexis errors) (cf. Zimmermann 1986a).

Another group of scholars (Dušková 1969; Warren 1982; Ringbom 1983; Arabski 1979 in Zimmermann 1986a,b, 1987; Maingay and Rundell 1987; Hyltenstam 1988) alludes with the term ‘lexical error’ to the superordinate term that serves as a heading for several other types of errors (word formation errors, (semantic) field errors, collocation errors, errors due to confusion, equivalence errors). The term ‘lexical error’ includes, thus, different subcategories that group lexical errors according to different criteria. This understanding of the term implies necessarily a design of taxonomies of lexical errors, in contrast to the former case, where these typologies do not exist, as a consequence of seeing lexical errors as an undifferentiated category. From the former perspective, ‘lexical error’ is seen as a

category, this means that it includes instances and examples of errors. In the latter view, on the other hand, 'lexical error' is considered a term, an abstract entity that is used as the heading for a group of categories. It is these categories that actually include material examples of lexical errors of different types, not the abstract notion 'lexical error', which is a mind construct.

Under variety of terms, we understand the use of different terms to refer to the same object. Within this tendency can be observed the frequent avoidance of the phrase 'lexical error' when referring to the object of study. Instead, scholars use a number of different terms like 'wrong lexical choice' (Zughoul 1991), 'errors in the lexical choice' (Zughoul 1991, Lennon 1991), 'lexical deviancies' (Hyltenstam 1988), 'vocabulary errors' (Warren 1982), 'incongruencies in lexical "gridding"' (Dagut 1977), 'lexical slips of the tongue' (Nooteboom 1980), 'structural slips' (Hotopf 1983), 'semantic deviation' (Zimmermann 1986b, Laufer 1990a, 1991), 'lexical confusions', 'synforms' (Laufer 1990a), 'lexical deficiencies' (Laufer 1990b, 1991), 'lexical disruptions' (Laufer 1991), 'whole-word slips of the tongue' (Hotopf 1980), 'lexical approximations' (Zimmermann 1986b), 'lexical simplification' (Blum-Kulka and Levenston 1978) (see glossary in the appendix for a more detailed description). After all, they all deal with the same object of study: 'lexical error', yet the term is dealt with differently by each. The lack of clear, unambiguous definitions is prevalent in the literature.

Discussion

These inconsistencies in the use of the term 'lexical error' may be due to two factors: the perspective taken by the author, and the general discarding of the term 'error' in recent years (Ellis 1994). Some use the term 'lexical error', as has been seen, simply as the reference frame for their analysis, but prefer to term particular instances differently (different lexical error types). For other authors, 'lexical error' is a category on its own, with a higher status. This wide category is seen as a big box where all errors in the field of lexis fit without further differentiation.

To our mind, both explanations are intimately related, since the latter can explain the former. That is, in their effort to avoid the term '(lexical) error', and in view of the impossibility of doing this ('lexical deficiencies', 'lexical approximations' are, after all, lexical errors), they develop a kind of "roundabout strategy" that allows them to deal with the object (error) while avoiding the term. These inconsistencies in the use of the term 'lexical error' leave the reader in the position of having to guess what the authors really mean when they use the term 'lexical error' and what type of error they are referring to. This happens since there is no common, general definition of the term 'lexical error' nor consensus as to what lexical items each author considers as liable to become the object of such lexical errors.

An observation that emerges from the review of the literature on vocabulary development and lexical competence is the ill-defined nature of these two terms. Read and Chapelle (2001: 3) observed that researchers could be divided into two groups with regard to the perspective they take in their consideration of vocabulary. On the one hand, Laufer, Meara and Nation (cf. Meara 1984, Laufer and Nation 1995), among others, seem to treat vocabulary as a separate component of linguistic knowledge. The other perspective questions this treatment of the lexical component as a separate construct in language, and prefers to see it simply as a part of language (Singleton 1999). The inconsistencies in the treatment and definition of lexical errors reflect the state of studies on vocabulary acquisition and lexical competence. If matters like what is meant by vocabulary, what is involved in learning a word, and even what a lexical item is, are not clear, it follows that the boundaries of a lexical error will also be blurred and confusing. Therefore, it is understandable that there will be inconsistencies in the use of the term. A clear definition of lexical error is needed, a definition that comprises all aspects pointed out by different authors and that serves all perspectives and analyses of errors in vocabulary. It is important, too, that a definition of lexical errors should distinguish between grammatical (or phonological, syntactic, etc.) and lexical errors.

16

In our opinion, the best use of the term 'lexical error' is as a superordinate term that can be divided into several categories. The further specification of categories such as errors of collocation, of style, of confusion, of equivalence etc. is positive, above all from the pedagogical point of view, since it provides a more adequate correction and evaluation criterion. At the same time, such specification brings about order and clarity to the field, for the benefit of researchers. From this point of view, the most appropriate definition of lexical error would be the following: the incorrect use of a lexical item (content word or idiom) in a specific context as a result of confusion between two words, owing to formal or semantic similarity and induced by mother tongue (L1) or target language (L2) influence. The concept of 'incorrect' is a convention in language teaching that refers to those utterances that somehow differ from those of a native speaker of the L2 (cf. Corder 1973).

3. Classifications

Description

The different perspectives give rise to a great many different error taxonomies. There are, however, within these, three main lines of thought to which all error typologies can somehow be ascribed depending on what classification criteria they use. In our view, these three classification criteria are: 1) the form/content

orientation of the lexical errors and the mental processes involved in that transfer; 2) the semantic analysis of the meaning features involved in the wrong production; and 3) the comparison of the erroneous lexical unit to the mother-tongue word, basis of the transfer, and the intended target word. We now attempt to classify the different taxonomies found in the literature on the basis of the criterion each uses to classify lexical errors (see Table 1 for a summary of the situation and classification of the taxonomies analyzed).

Ringbom (1983); Zimmermann (1987); also Arabsky ((1979) in Zimmermann 1986a); and Zughoul (1991) classify the erroneous lexical items depending on whether the inspiration for the error is to be found in the form or the content of the intended (L2 oriented) or the mother-tongue word (L1 oriented). For their classification, these authors also take into account the mental processes (learning and communication strategies) put into practice by the learner to produce that error. That is, they consider the process of error formation rather than the product, the error itself. Zughoul also discusses each type according to its implications for language acquisition (difficulty and learning strategies).

Other taxonomies (Warren 1982; Zimmermann 1986) follow from the implementation of a semantic feature analysis. Errors are divided into types according to the meaning features that have been wrongly rendered, and to the semantic relationships between the target and the error word. For example hyponymous, synonymous relationships or lack of semantic equivalence, among others, cause the lexical error. Thus, the use of the word *smell* instead of the more concrete *scent* in *I was thrilled by the white light and the special smell* (hyponymous relationship) (Zimmermann 1986a: 32) will be considered a lexical error.

Warren's error typology (1982), like Dušková (1969), is also based on the comparison of the mother tongue with the target language units. The word which contains the lexical error is compared with the equivalent L1 word to see if the L1 is the source of the lexical errors. Warren (1982) also offers a higher-order classification based on formal or sense (content) deviation. Her classification is broader as she includes a subclassification of idiomatic errors, which most other authors neglect.

In addition to these lexical error typologies three others, which do not follow any of the general classification trends, can be identified. They have independent, unique criteria, and deal with lexical errors as products. Lennon (1990) uses the concepts of *extent* and *domain* as the basis for the typology. Thus, errors are classified depending on the linguistic unit (phrase, sentence, text, etc.) (domain) required to identify the erroneous unit (extent). In another classification one year later, Lennon divides lexical errors according to the word class to which the erroneous word belongs. Hyltenstam (1988) simply distinguishes between errors

that appear due to lexical confusions and nonce words, that is, words that are non-existent either in the mother tongue or in the target language.

Interpretative axis			
Descriptive axis	Transfer of features	L1 comparison	No interpretation
Form/content error	Zimmermann 1987 Ringbom 1983 Zughoul 1991	Dušková 1969	
Semantic analysis	Warren 1982	Warren 1982	Zimmermann 1986 a,b
Recognizable word or not			Hyltenstam 1988
Content word influenced			Lennon 1991
Extent/domain			Lennon 1990

TABLE 1 Summary of taxonomies of lexical errors and their classification criteria

Interpretation and discussion

Many taxonomies, except those by Lennon (1990, 1991), Zimmermann (1986a, b), and Hyltenstam (1988), which are exclusively descriptive, are interpretative. The scholars describe the error, explain it and speculate about its possible psycholinguistic causes. They try to guess why the error was produced and to what mental processes it can be traced back. However, not all lexical error typologies, as has been seen, have these processes as their distinguishing criterion. What they all share is a common object of study. Lexical errors are considered confusions of content words from the mother tongue or the target language, the result of the confusion is a content word similar in meaning or form to the intended target word. The types are by no means mutually exclusive. However, we deem it an integral part of an adequate and useful classification, that these types should be unambiguous as possible.

Unfortunately, these classifications are of little help for the researcher who may want to apply one of them to his sample of lexical errors. All authors design their typologies according to their needs, once they have collected, identified and even analyzed the lexical errors. The classifications are developed to fit the concrete lexical error sample; they seem to work for the particular cases and lexical errors, but they may not be applicable to other examples, for instance, from learners with different mother tongues than the one considered in the given study (Swedish, Czech, etc.). Furthermore, these authors mix descriptive and interpretative criteria

and do not define their types very efficiently. An exception to this is Lennon's (1990) classificatory criterion. The concepts of domain and extension can be applied to any instances of lexical errors, errors of any kind, but then the question arises as to the usefulness and strength of this criterion. Together with the breadth of applicability, the validity of a typology also resides in its usefulness for investigation and classroom purposes.

Another problem that these lexical error typologies present is their theoretical character. They serve as a kind of ordering of lexical errors, but in most cases have no further function than this, they simply order lexical errors (Zimmermann 1986 a,b; Hyltenstam 1988; Lennon 1991.). They are used, in other cases, to prove or to support some new claim or theory of the author, for example the influence of the mother tongue on second language acquisition and on transfer errors (Dušková, Ringbom 1983), or new coined concepts (Zimmermann 1987, Lennon 1990). However, there are still few (Warren 1982, Zughoul 1991) taxonomies that have practical application in the classroom. Warren's taxonomy has a strong pedagogical potential, because she uses her findings to teach her learners. The different types of lexical error show different causes, and taking this into account, Warren can help her students reduce the number of lexical errors in their productions in the foreign language. Nevertheless, this classification and, in general, all classifications that include some sort of interpretation carry with them a lot of presupposition with regard to the psycholinguistic causes of the errors.

4. Conclusion

The purpose of this paper is to systematize, analyze and compare the terminology and classifications in the field of lexical errors. In this attempt at systematization, inconsistencies in defining, terming and classifying lexical errors have been observed. By systematizing and interpreting these different terms and typologies teachers and researchers are provided with a framework of reference for their work in class, and studies on lexical errors. Furthermore, here a working definition has been offered to bring order and clarify the matter. The great variety of both meanings and terms observed in the terminology of lexical errors is responsible for the terminological and classificatory inconsistencies and disagreements. Different authors implement different classifications depending on their needs at a particular moment and their approach to language and errors.

We hope to have contributed to the clarification of the inconsistencies in terminology and classification of lexical errors. However, there is still much work to be done in order to fill all the gaps in research. There is still the need to establish a definition by consensus, that covers all instances of lexical errors and that helps

design a working typology that accounts for all types of lexical error. Furthermore, a taxonomy with a strong pedagogical potential is needed. Teachers require a typology of lexical errors that can be used for preventive purposes (by means of problematic word lists), for remedial purposes (adopting strategies to correct their lexical errors), and for evaluation purposes (using lexical errors as assessment criteria).

This terminological and classificatory review intends to be the catalyst and starting point for a new, original, and inclusive proposal of classification of lexical errors. There is a crucial need to develop a typology of lexical errors that will enhance the work of researchers, teachers and other language professionals, like translators, by providing them with a more systematic and objective work instrument. This classification should be a research and pedagogical tool for scholars and teachers. It could describe lexical errors and interpret them according to psycholinguistic criteria (L1 or L2 source), linguistic criteria (at what linguistic level it occurs: semantic, syntactic, orthographic/phonetic or stylistic) or according to pedagogical criteria (what word class is affected by the error). Such a description would provide information as regards the lexical competence of the learners, their (vocabulary) learning process and its stages, and the strategies they use in order to come to terms with the difficult task of communicating in a foreign language. There is still much research to be done in the field of lexical errors, their classification and their use as a teaching tool.

20

Acknowledgements

This research has been supported by grant FPI 2004 from the *Comunidad Autónoma de La Rioja*. We also want to thank the reviewers of the article for their helpful comments and suggestions that have contributed to improving the quality of the article.

Notes

¹. This refers to the size of their lexicon, to how many words they know.

². This alludes to the quality of their word knowledge, that is, how well they know those words.

³. Here the different classifications are only briefly presented due to lack of space. Therefore, we suggest the reader should go to the original source if interested in seeing examples of how these taxonomies are applied or in learning more about them.

Works cited

- BLUM-KULKA, Shoshana and Eddie A. LEVENSTON. 1978. "Universals of lexical Simplification". *Language Learning*, 28: 399-415.
- BOYD-ZIMMERMAN, Cheryl. 1997. "Historical Trends in L2 Vocabulary Instruction". In Coady, J. and T. Huckin. (eds.): 5-19.
- COADY, James and Thomas HUCKIN. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge U. P.
- CORDER, S. Pit. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin Books.
- DAGUT, Menachem B. 1977. "Incongruencies in Lexical 'Gridding' - An Application of Contrastive Semantic Analysis to Language Teaching". *IRAL*, 15 (3): 221-29.
- DUŠKOVÁ, Libuše. 1969. "On Sources of Errors in Foreign Language Learning". *IRAL*, 7 (1): 11-36.
- ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford U. P.
- FROMKIN, Victoria. (ed.). *Errors in Linguistic Performance*. London: Academic Press.
- GRABE, William and Fredricka STOLLER. 1997. "Reading and Vocabulary Development in a Second Language: A Case Study". In Coady, J. and T. Huckin. (eds.): 98-122.
- HOTOPF, W. H. Norman. 1980. "Semantic Similarity as a Factor in Whole-Word Slips of the Tongue". In Fromkin, V. (ed.): 96-109.
- . 1983. "Lexical Slips of the Pen and Tongue: What they tell us about Language Production." In Butterworth, Brian. (ed.). *Language Production*. Vol. 3. London: Academic Press: 146-99.
- HUGHES, Arthur and Chryssoula LASCARATOU. 1982. "Competing criteria for error gravity". *ELT Journal*, 36 (3): 175- 182.
- HYLTENSTAM, Kenneth. 1988. "Lexical Characteristics of Near-Native Second Language Learners of Swedish". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9: 67-84.
- JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María. 1992. *Errores en la producción escrita del inglés y posibles factores condicionantes*. Madrid: Universidad Complutense.
- . 2000. "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". *ATLANTIS*, 24 (1): 149-162.
- JOHANSSON, Stig. 1978. "Problems in Studying the Communicative Effect of Learners' Errors". *SSLA*, 1 (1): 41-52.
- KHALIL, Aziz. 1985. "Communicative Error Evaluation: Native Speakers Evaluation and Interpretation of Written Errors of Arab EFL Learners". *TESOL Quarterly*, 19 (2): 335-352.
- LAUFER, Batia. 1986. "Possible Changes in Attitude Towards Vocabulary Acquisition Research". *IRAL*, 24 (1): 69-75.
- . 1990a. "'Sequence' and 'Order' in the Development of L2 Lexis: Some Evidence from Lexical Confusions". *Applied Linguistics*, 11 (3): 281-96.
- . 1990b. "Why Are Some Words More Difficult than Others?- Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words". *IRAL*, 28 (4). 293-307.
- . 1991. "Some Properties of the Foreign Language Learner's Lexicon as Evidenced by Lexical Confusions". *IRAL*, 29 (4): 317-30.
- . 1997. "The Lexical Plight in Second Language Reading". In Coady, J. and T. Huckin. (eds.): 20-34.
- LAUFER, Batia and Paul NATION. 1995. "Vocabulary Size: Lexical Richness in L2 Written Production". *Applied Linguistics*, 16: 307-22.

- LAUFER, Batia and T. Sima PARIBAKHT. 1998. "The Relationship Between Passive and Active Vocabulary: Effects of Language Learning Contexts". *Language Learning*, 48 (3): 365-91.
- LENNON, Paul. 1990. "Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction". *Applied Linguistics*, 12 (2): 180-95.
- . 1991. "Error and the very Advanced Learner". *IRAL*, 29 (1): 31-44.
- MAINGAY, Susan and Michael RUNDELL. 1987. "Anticipating Learners' Errors—Implications for Dictionary Writers". In Cowie, Anthony. (ed.). *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Max Niemeyer: 128-35.
- MEARA, Paul. 1984. "The Study of Lexis in Interlanguage". In Davies, Alan, C. Criper and A. P. R. Howatt. (eds.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh U. P.: 225-239.
- . 1996. "The Dimensions of Lexical Competence". In Brown, Gillian, Kirsten Malmkjaer and John Williams. (eds.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge U. P.: 35-53.
- NAGY, William E. and Patricia A. HERMAN. 1987. "Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction". In McKeown, Michael and Michael Curtis. (eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- NATION, Paul. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- . 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge U. P.
- NOOTEBOOM, Sieb G. 1980. "Speaking and Unspeaking: Detection and Correction of Phonological and Lexical Errors in Spontaneous Speech". In Fromkin, V. (ed.): 87-95.
- OHLSTAIN, Elite. 1987. "The Acquisition of New Word Formation Processes in Second Language Acquisition". *SSLA*, 9: 221-32.
- PALMBERG, Rolf. 1987. "Patterns of Vocabulary Development in Foreign Language Learners". *SSLA*, 9: 201-20.
- READ, John and Carol A. CHAPPELLE. 2001. "A Framework for Second Language Vocabulary Assessment". *Language Testing*, 18: 1-31.
- RINGBOM, Håkan. 1983. "Borrowing and Lexical Transfer". *Applied Linguistics*, 4 (3): 207-12.
- SCHMITT, Norbert. 1998. "Teaching the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study". *Language Learning*, 48 (2): 281-317.
- SCHMITT, Norbert and Paul MEARA. 1997. "Researching Vocabulary through a Word Knowledge Framework". *SSLA*, 19: 17-36.
- SINGLETON, David. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge U. P.
- VERHALLEN, Marianne and Rob SCHOONEN. 1993. "Lexical Knowledge of Monolingual and Bilingual Children". *Applied Linguistics*, 4: 344-63.
- . 1998. "Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders". *Applied Linguistics*, 19: 452-70.
- WARREN, Beatrice. 1982. "Common Types of Lexical Errors among Swedish Learners of English". *Moderna Språk*, 76 (3): 209-28.
- WESCHE, Marjorie and T. Sima PARIBAKHT. 1996. "Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth". *Canadian Modern Language Review*, 53 (1): 13-40.
- ZIMMERMANN, Rüdiger. 1986a. "Classification and Distribution of Lexical Errors in the Written Work of German Learners of English". *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 21: 31-40.
- . 1986b. "Semantics and Lexical Error Analysis". *Englisch-Amerikanische Studien*, 2: 294-305.
- . 1987. "Form-oriented and Content-oriented Lexical Errors in L2 Learners". *IRAL*, 25 (1): 55-67.
- ZUGHOU, Muhammad Raji. 1991. "Lexical Choice: Towards Writing Problematic Word Lists". *IRAL*, 29 (1): 45-60.

Appendix: A List of Terms and Expressions for Lexical Error

error in the lexical choice (Zughoul 1991, Lennon 1991): refers to the wrong use of a word that comes to take the place of another. A word (or non-word) is used as if it were another.

incongruency in lexical 'gridding': "wrong use of words resulting from false assumptions about the identity of Heb. (Hebrew) and Eng. (English) (L1 and L2) lexical classifications"; "anomalies that arise from what may be figuratively described as the different 'grids' imposed by the Heb. and Eng. (L1 and L2) lexicons on their respective 'mappings' of experience" (Dagut 1977: 225).

lexical approximation (Zimmermann 1986a,b): See **semantic deviation**. See also Hyltenstam (1982) for another notion of lexical approximation.

lexical confusion (Laufer 1990a): words of similar form (synforms) are confounded, that is, one is used instead of the other.

lexical deficiency (Laufer 1990b, 1991): See **lexical confusion**.

lexical deviancy (Hyltenstam 1988): "lexical units that deviate from the native norm" (Hyltenstam 1988: 71); "features of the second language learner's interlanguage that deviate from the native norm" (Hyltenstam 1988: 68).

23

lexical disruption (Laufer 1991): See **lexical confusion**.

lexical slip of the tongue (Nootboom 1980): "errors against whole words or morphemes (lexical errors)" (Nootboom 1980: 88), also lexical error of speech.

lexical simplification (Blum-Kulka and Levenston 1978): "process and/or result [lexical error] of making do with less words" (Blum-Kulka and Levenston 1978: 399). Reducing the lexical items used/using a reduced number of lexical items giving rise (sometimes) to lexical phrases that deviate from the lexical norm (incorrect in that context at least).

semantic deviation (Zimmermann 1986a,b; Laufer 1990a, 1991): some semantic features of a L1 word are wrongly transferred to the target word. See **incongruency in lexical 'gridding'**.

structural slip (Hotopf 1983): "To be classified as a structural slip error and target word had to have the same number of phonemes in common as there were syllables in the longer words, provided these phonemes were in the same order in the two words. By that is meant that they should be in the same syllable (first, second, etc.) and in the same position within that syllable." (Hotopf 1983: 166).

vocabulary error (Warren 1982): mistakes that have to do with lexical facts.

whole-word slip of the tongue (Hotopf 1980): See **lexical slip of the tongue**.

wrong lexical choice (Zughoul 1991): See **error in the lexical choice**.

TRANSFER AND LINGUISTIC CONTEXT IN THE LEARNING PROCESS OF ENGLISH NEGATIVE STRUCTURES

MARÍA CRISTINA ALONSO VÁZQUEZ
University of Castilla-La Mancha

25

I. Introduction

Transfer is a theme that has centred the attention of many second language learning researchers. According to Odlin (1989: 27) “transfer is the influence of the first language (L1) on the second one (L2), resulting from the similarities and differences between them”. More specifically, “learners may retain something from their L1 [...] to aid in coping with new challenges” (Jarvis and Odlin 2000: 573).

Some of the research into transfer has involved studies of the acquisition of negative forms in English. One common feature of second language research studies on Spanish speakers in negation is that they have been carried out where acquisition takes place in naturalistic settings without formal instruction. In those contexts, learners are motivated to interact with native English speakers (Schumann 1986), which in turn increases the amount of input that L2 learners receive (Krashen 1982). This study focussed on the L2 learning process in an FL context i.e. in the subjects’ own country, so the article deals with the tutored English as a Foreign Language (EFL) of nine native Spanish speaking subjects.

The study centred on negation in English, and the reason was an intuition that the negation system in English was considerably more difficult to grasp for FL students than traditional English Second Language pedagogic procedures would suggest. The English negation system is complex for most Spanish speakers, not only in

terms of word order but also because there are different negative markers (preverbal *no* in Spanish, and either *no* or *not* in English). But the most significant difficulty lies in the difference in the use of auxiliary verbs in English (*do, does, did*), which have no equivalent in Spanish.

The present study is an attempt to bring some data to bear on the question of whether the L2 and FL learning process of negation might be different for Spanish speakers as the processes take place in different language contexts. Two further aims are also discussed in this article. First, we will attempt to detect the presence of transfer in the learning process of English negation through the Marked Differential Hypothesis, (MDH) (Eckman 1985). Secondly, following Selinker (1992) a range of phenomena included in transfer are considered, amongst them *avoidance* (Dusková 1984). *Avoidance* is said to take place when specific target-language features are not represented in the learner's language, so learners do not use those structures they find difficult as a result of the absence of equivalents in their native language. Although *avoidance* has not so far been considered as a learning strategy, in this study we take it to be one.

In order to provide evidence for the previous claims, this study was designed to seek answers to the following research questions:

1. Is there evidence that transfer is greater in an EFL context than in an L2 context for Spanish speakers studying or acquiring the English negative?
2. Should studies in Second Language Acquisition take '*avoidance*' into account? How far would not taking it into account affect the results of the research?
3. Do Spanish speaking subjects studying English as a Foreign Language go through the same learning stages as those in an L2 context?

To attempt to answer these questions this article will proceed as follows. Firstly, the results obtained by Cancino, Rosansky and Schumann (1978) in their classic study on the acquisitional stages of Spanish speaking subjects learning in an L2 context are presented. Secondly what seems to be an error in their statistical method is discussed and an alternative is offered. Thirdly, the findings of this current study carried out with Spanish speaking subjects in an EFL setting are shown. Finally, I compare the results of both studies.

Following Cancino et al. (1978), Schumann (1979) and Larsen-Freeman (1991), in our negation study each device used to mark negation is catalogued in the following way:

- *No V* construction: 'I *no* understand', 'I *no* can see'. 'They *no* have water'.
- *Don't V* forms: 'We *don't* like it', 'I *don't* can explain', 'I *don't* have a woman'.
- *Auxiliary-Negative* forms: '*It's* not dangerous', 'He *can't* see', 'I *haven't* seen all of it'.

- *Analysed forms of Don't*: (*do not, doesn't, does not, didn't, did not*):

'I *didn't* even know', 'One night I *didn't* have the light'.

As mentioned before, the study also considers a fifth variable – *avoidance*.

(Q: Did you go to swim yesterday?. R: It is winter).

II. The Data

The data used in this study are from the corpus collected by Neff, Licerias and Díaz (1997), of nine native Spanish speakers. They were interviewed and recorded in monthly sessions over a period of eight months. The participants were monolingual Spanish speaking residents of the Madrid region.

The main consideration when selecting the subjects was their level of English proficiency. This was determined by a comprehensive-productive placement test made for the purpose. The subjects were all volunteers attending EFL classes at beginner level, and they were interviewed during their first year of English studies. All participants attended state schools.

Eight different tests were specially made, one for each month. They included instructions and training exercises at the beginning of each task. The aim of the interviews was to elicit negative structures from the subjects at particular points in time. The interviews consisted of a number of tasks with at least ten different questions in each. The interview materials were based on three different types of task (Table 1): free production tasks, guided production tasks, and controlled ones, so that subject's use of negative structures in various situations could be tested. All the pictures used to elicit data were easy to describe and kept in front of the subjects during the interview.

Free production tasks:	<ul style="list-style-type: none"> * Personal questions. * Tell your own story. * Description of pictures. * Spot the difference.
Guided production tasks:	<ul style="list-style-type: none"> * Questions based on stories. * Questions based on pictures.
Controlled production tasks:	<ul style="list-style-type: none"> * Drill: repetitions. * Drill: transformations (positive to negative). * Complete the following sentences.

TABLE 1. Types of tasks in the interviews

To meet the aims of the study, longitudinal data were required from the earliest stages of learning. Data elicitation began three months after the subjects' first exposure to the target language structures. There were two reasons for this three month period; firstly, following Butterworth and Hatch (1978), it seemed a long enough period of time for subjects to make themselves familiar with the learning of English negative devices. Secondly, following Gibbons (1985) and Saviile-Troike (1988), L2 learners —both children and adults— go through a period of silence to prepare for the time they begin speaking the L2. This period is thought to take place during the initial three months.

Speech samples needed to be frequent enough to detect fairly small changes in the participants' rule system as manifested by their speech production. Therefore, subjects were interviewed once a month for eight months. All participants followed the same interview procedure in the same week, so their negation development could be compared. Each subject had a record sheet with the recorded date on it. To avoid strain on the participants, interviews lasted no longer than fifteen minutes. For each interview the subjects sat individually at desks, facing the interviewer either at their school or at the interviewer's home. The interviews were later transcribed in traditional orthography. After this, the recorded sessions were collected in one record for each subject. These records were used as the main source of data.

28

III. Transfer and the Markedness Differential Hypothesis

To measure the levels of language transfer, we start from Eckman's MDH. This model reflects an increasing desire on the part of many researchers (Rutherford 1983; Zobl 1983) to draw on research findings in the area of theoretical linguistics to explain various facts about second language acquisition. In particular, it represents Eckman's attempt to explain the process of second language in terms of language transfer (Babear 1988: 80), as "language transfer affects all linguistic subsystems including pragmatics and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, phonetics and orthography" (Odlin 2003: 437). Being a strategy of the greatest interest in SLA, transfer is also (Weinreich 1953) a significant factor in linguistic theory.

Eckman's MDH is based on the notion of "typological markedness", which the author defines as follows: "A phenomenon or structure X in some language is relatively more marked than some other phenomenon or structure Y if cross-linguistically the presence of X in a language implies the presence of Y, but the presence of Y does not imply the presence of X". (Eckman 1985: 3).

Given this definition, the MDH states that "the areas of difficulty that a second language learner will have can be predicted on the basis of a comparison of the native language (NL) and the target language (TL) such that:

- a. those areas of TL that are different from the NL and are relatively more marked than in the NL will be difficult.
- b. the degree of difficulty associated with those aspects of the TL that are different and more marked than in the NL corresponds to the relative degree of markedness associated with those aspects.
- c. those areas of the TL that are different to the NL but not relatively more marked than in the NL will not be difficult” (Eckman 1985: 3-4).

An additional, less complex definition for the terms marked and unmarked, which are particularly important in linguistics, may be offered by using Zobl’s (1986: 180) approach to this concept: he considered a structure in L1 to be marked when there is no direct equivalent in L2, and unmarked when there is a similar one in L2.

In a linear interpretation, it seems clear that unmarked L1 structures tend to be transferred to L2, whilst this does not occur with marked structures (Eckman 1985; Kellerman 1977; Gass and Selinker 1992; Gundel and Tarone 1983; Zobl 1983, 1986; Rutherford 1984; Hyltenstam 1987). The concept of markedness has been defined in different ways but the idea of complexity, of relative frequency of use or of deviation from the norm is implicit in all of them. Therefore, we consider that *avoidance* and the negative structures *No +V* are unmarked but the forms *Aux-Neg*, *Don’t V* and *Analysed of Don’t* are marked forms. Following Eckman’s MDH, the former have a lower degree of markedness than the latter ones.

Based on MDH we assign indices to the degrees of markedness of each of the negative forms, and of *avoidance*, from low to high.

- a. *Avoidance* is the nearest form to the mother tongue and that which offers subjects the least difficulty and therefore its degree of markedness is zero. Avoidance has a low degree of markedness because it consists of the subjects’ use of expressions which are very close to their native language (e.g. affirming rather than using complex negation structures, using expressions in their own language or simple expressions such as yes and no). The subjects frequently resorted to *avoidance* strategies (Alonso Vázquez 2005). Some examples follow: (Q stands for question and A for the answer of the subjects).

Adult 3. Q: Did you go to swim yesterday?

A: It is winter.

Child 1. (Exercise to transform into the negative).

Q: There are two helicopters.

A: There are one helicopter.

Adult 1. Q: Was your mother sleeping when you arrived?

A: She was at work.

Adult 1. Q: Does Mr. Brown wear a hat?

A: No, tiene un paraguas. (He doesn't have an umbrella).

The closeness of some *avoidance* strategies to L1 is noteworthy. In fact on some occasions the replies are in Spanish.

- b. The transitional form *No+V* is the second nearest form for Spanish speakers, so we assign a markedness grade of 1: in fact this form is no more than the literal translation of verb negation in Spanish (e.g. I no understand = Yo no entiendo).
- c. The *aux-neg*, widely used in Spanish, has the grade of 2. This value relates to the syntactic closeness between the constructions in English and Spanish (e.g. I am not reading = Yo no estoy leyendo).
- d. The *don't V* form, which seems to be particularly difficult and distant for Spanish native speakers due to the non-existence of any similar form in Spanish, was given the grade of 3. (e.g. I don't go to school).
- e. The *analysed don't* form was the most difficult for our subjects and was marked as a 4 on the scale. (They didn't go to church).

There appears to be a similarity between these markedness grades and Ellis' (1994: 302-304) concept of positive and negative transfer. "In traditional accounts of language transfer, the research focus was placed on the errors [which] occurred as a result of the negative transfer of mother tongue patterns into the learner's L2". The *Don't V* and *Analysed Don't* forms are included in this category. On the other hand there is Facilitation, or positive transfer, as "the learner's L1 can also facilitate L2 learning [and] evidence of such a facilitative effect [...] can be best obtained through the longitudinal studies of individuals learners". This category leads us to the *No+V* form. But transfer also leads to *avoidance* as "learners also avoid using linguistic structures which they find difficult because of differences between their native language and their target language" (Ellis 1994: 304). Finally, transfer can lead to an "over-use or over indulgence of certain grammatical forms in L2 acquisition [...] as a result of intralingual overgeneralization", a category in which the *Aux-Neg* form is to be found.

Based on these markedness degrees, we have constructed the first row of Table 2.

	Avoidance	No+V	Aux-Neg	Don't V	Anal. Don't
Markedness Degree	0	1	2	3	4
Transfer Level	Very High	High	Medium	Low	Very Low

TABLE 2. Markedness Degree and Transfer Level of negative and Avoidance for Spanish speakers

The figures in the second row were obtained in this way: *avoidance*, with the lowest degree of markedness was the easiest strategy, and as close as possible to the mother tongue, therefore representing the highest level of transfer possible, which we term *very high*. The second closest form to Spanish is *No+V*, to which we give a degree of markedness 1, and a level of transfer *high*. In third place closest to Spanish was the *Aux-Neg*, with a value of 2 and a *medium* level of transfer. The absence of an equivalent in Spanish for the auxiliary *Don't* lead to its being given a value of 3, and consequently a *low* transfer level. The highest markedness value, 4, corresponded to the *Analysed Don't* form, which is considered to have a transfer level of *very low*.

IV. Transfer in Spanish speakers learning English as Second Language (L2)

Cancino et al. (1978) is still considered to be one of the most relevant studies on the acquisition of the English negative in L2, and the four acquisitional stages (Stage I: *No+V*; Stage II: *Don't V*; Stage III: *Aux-Neg*. Stage IV: *Analysed Don't*) that these authors defined are still used as a basic reference in SLA. Applying the Markedness Degrees from Table 2 to Cancino's subjects' learning processes, gives the following table.

Stages	Markedness Degree	Transfer Level
STAGE I: No+V	1	HIGH
STAGE II: Don't V	3	LOW
STAGE III: Aux-Neg	2	MEDIUM
STAGE IV: Anal. of Don't	4	VERY LOW

TABLE 3. MARKNESS DEGREE AND TRANSFER LEVEL IN CANCINO

Cancino's subjects showed a high level of transfer in Stage I, but by Stage II, the acquisition of the form *Don't V*, it was far less in evidence. However, in Stage III, the frequent use of the *Aux-Neg* form showed a return to transfer. Finally, in *Stage IV*, the most advanced acquisitional stage, subjects had completely abandoned that strategy.

We concluded that transfer in the learning stages of Cancino's subjects is, on average, quite high, but it progresses in a cyclical manner in a dynamic process of

peaks and troughs with upward and downward tendencies. It is high in Stages I and III and low in Stages II and IV. This cyclical pattern is equally difficult to explain in terms of theories of Contrastive Analysis (Fries 1945; Lado 1957; Dipietro 1971) and in terms of theories of Interlanguage (Selinker 1972). Those theories predicted an increasing development of markedness degree from troughs to peaks, suggesting that transfer decreased as learning progressed, or in any case a nearly constant markedness degree, showing a stable presence of transfer. But neither of these studies explains the oscillations in the use of transfer which may be deduced from Cancino's results.

In other words, although the theories suggest a decreasing development, or at most a constant presence, of transfer as learning takes place, Cancino's results appear to point to a high degree of transfer in acquisition which develops in a cyclical path. The order of Stages 2 (*Don't V*) and 3 (*Aux-Neg*) breaking the chain of expected development in the sequence of markedness degree and transfer, is responsible for that result.

V. An algorithm to determine the sequences

32

The unexpected development of transfer in Cancino et al's subjects has led us to carry out an exhaustive analysis of their methodology. It would seem that these authors determined the stages in an approximate way without using rigorous statistical methods. Their calculations lead them into certain errors which seem to require revision, although this does not detract from the importance of their findings. With this purpose in mind a statistical method was developed which enables us to delimit the development stages of our subjects' learning process.

In this study, a stage is defined as a stable period in the subjects' learning process in which there is a predominant use of one specific negative form and a less frequent use of the others. Larsen-Freeman and Long (1991: 90) add the requirement of it being an obligatory path.

We consider that a form is *dominant* in the tests when it is the one most widely used, and we say that it is a *dominated* second, third, when it occupies this place in the level of use. We also consider that a form is *strongly dominant* when its use is notably more frequent than the following form, 10% or over, and that it is *weakly dominant* when the difference is lower than 10%. We also define the *intensity of use* of a form over a number of tests as the arithmetic mean of its frequency in those tests.

On the basis of these concepts, a stage is determined by the following criteria:

1. The *dominant* form.
2. The degree of dominance (*strong* or *weak*) over the second or third form.
3. The *intensity in the use* of every form.

VI. Transfer in Cancino's (reformulated) Acquisitional Stages

Table 4 shows the acquisitional sequences which Cancino's subjects passed through when the stages are determined by applying the algorithm designed for this corrected study.

	STAGE I: No+V	STAGE 2: Don't V	STAGE 3: Aux-Neg
Subject 1	Tests 3-5 No+V: 37% Don't V: 5%	Tests 6-10 Don't V: 40% Aux-Neg: 16%	Tests 11-15 Aux-Neg: 48% Don't V: 23% An.Don't: 12%
Subject 2	Tests 3-7 Don't V: 31% No+V: 20% Aux-Neg: 12%	Tests 8-10 Don't V: 35% Aux-Neg: 32% An. Don't: 10%	NONE
Subject 3	Tests 1-8 Don't V: 38% Aux-Neg: 26% An. Don't: 15%	Tests 9-12 Aux-Neg: 31% Don't V: 21% An. Don't: 16%	Tests 12-18 Don't V: 32% An. Don't: 25% Aux-Neg: 20%
Subject 4	Tests 1-4 No+V: 54% Don't V: 14%	Tests 5-20 Don't V: 36% Aux-Neg: 21% An. Don't: 10%	NONE
Subject 5	Tests 1-20 No+V : 55% Don't V: 21%	NONE	NONE
Subject 6	Tests 1-3 An. Don't: 28% Don't V : 22% Aux-Neg: 16%	Tests 4-9 Don't V: 41% Aux-Neg: 22% An. Don't: 16%	NONE

TABLE 4. SEQUENCE OF LEARNING IN CANCINO (REFORMULATED) IN L2.

In this Table we show the number of tests corresponding to each stage for each subject, and the percentage of frequency of use of each verb form. Subject 1 stayed in Stage I for tests 3 to 5, with *No+V* being the most used form (37% of the negations were produced with this form), followed by *Don't V* with 5%. The other forms were not used as a significant percentage.

Table 4 shows the following results:

- In Stage I, three subjects (1, 4 and 5) used the construction *No+V* as the dominant form while the other two (2 and 3) used *Don't V*. Subject 6 used the

Analysed Don't as the dominant form.

- b. *Don't V* is the dominant form most frequently used in Stage 2, in which there is also a high frequency of *Aux-Neg* and a still significant use of *No+V*.
- c. In Stage 3 the dominant forms are also *Don't V* (subject 1) and *Aux-Neg* (subject 3), although in different proportions to those shown in Stage II.
- d. Contrary to Cancino's findings we did not note a Stage IV corresponding to the *Analysed Don't* in any of the subjects.

This new ordering of the sequences followed by Cancino's subjects means that the previous version of Table 3 needs to be modified. As previously noted, that table had been constructed on the basis of the general conclusions of Cancino et al, which briefly stated that the stages were the same for all subjects. However, the subjects did not use the same form in each Stage, thus subject 1 used *No+V* as the dominant form in the first Stage, whilst subject 2 used *Don't V*.

Now we consider each one of the dominant forms used by each of the subjects. With these data we have completed Table 5, showing the new markedness degrees and levels of transfer in our reformulation of Cancino's data.

34

STAGES	Markedness Degree	Transfer Level
STAGE I: No+V	2.2	MEDIUM
STAGE II: Don't V	2.5	MEDIUM/LOW
STAGE III: Aux-Neg	2.25	MEDIUM
STAGE IV:	Doesn't exist	Doesn't exist

TABLE 5. MARKEDNESS DEGREE AND TRANSFER LEVEL IN CANCINO (CORRECTED)

This more detailed analysis leads to the conclusion that the degree of transfer during the three Stages remains around a *medium level* with a stable markedness degree without any significant swings, contrary to Cancino's original calculations. Once this correction has been made, Cancino et al's results are in agreement with Contrastive Analysis and Interlanguage theory. Subjects in the L2 contexts used transfer during the whole acquisitional process at stable medium levels.

VII. Sequences in the acquisition of the negative in English as a Foreign Language

In this section we present the sequences of our nine subjects in the context of EFL. Table 6 shows the results of applying the algorithm to this study's corpus data. The following points are drawn from this table:

- a. Most subjects went through two stages, *No+V* and *Aux-Neg*.
- b. In Stage 1, six subjects (2, 3, 4, 5, 7 and 9) used the *No+V* as the dominant form. Subjects 1 and 8 resorted to *Avoidance*, and 6 to *Aux-Neg*.
- c. In Stage 2, two subjects (3 and 8) used the *Aux-Neg* as the dominant structure, one used the *No+V* and two (2 and 4) used *Avoidance*.
- d. A subtle transition was noted in the dominant structures used by the subjects in each of the Stages.
- e. Use of the marked forms, *Don't V* and *Analysed Don't* is rare.

Table 7 shows transfer level and markedness degree data in the stages followed by our subjects when *Avoidance* is taken into account.

We conclude, firstly, that our subjects in the EFL context showed a high level of transfer evidenced by a frequent use of the least marked forms (*Avoidance*, *No+V* and *Aux-Neg*) and an almost non-existent use of the most marked forms (*Don't V* and *Analysed Don't*). We note that four subjects used '*Avoidance*' as the dominant strategy in at least one Stage.

The second significant conclusion from our subjects' learning strategies was that the level of transfer decreased, although slowly, as the subjects progressed. Thus, from a markedness degree of 0.89 in the first Stage they changed to 1 in the second. This result is in agreement with theories of linguistic transfer, which predict that transfer will decrease as learning progresses.

VIII. Transfer and learning linguistic context

In order to compare our results with those of Cancino et al, it is necessary to homogenise the data by eliminating *Avoidance* from our study. The markedness degree and the level of transfer used by our subjects when *Avoidance* was eliminated are shown in Table 8.

	STAGE I	STAGE II	STAGE III
Subject 1	Tests 1-3 Avoidance: 31% Neg-Aux: 24% No+V: 23%	Tests 4-7 No+V: 53% Avoidance: 20% Neg-Aux: 20%	Test 8 Neg-Aux: 73% Avoidance: 23%
Subject 2	Tests 1-6 No+V: 41% Avoidance: 24% Neg-Aux: 18%	Tests 6-8 Avoidance: 48% Neg-Aux: 30% No+V: 13%	NONE
Subject 3	Tests 1-5 No+V: 38% Avoidance: 28% Neg-Aux: 25%	Tests 6-8 Neg-Aux: 51% Avoidance: 24% No+V: 13%	NONE
Subject 4	Tests 1-5 No+V: 39% Avoidance: 23% Don't V: 17%	Tests 6-8 Avoidance: 31% No+V: 30% Neg-Aux: 30%	NONE
Subject 5	Tests 1-8 No+V: 42% Avoidance: 29% Neg-Aux: 20%	NONE	NONE
Subject 6	Tests 1-8 Neg-Aux: 44%. No+V: 28% Avoidance: 16%.	NONE	NONE
Subject 7	Tests 1-8 No+V: 62%. Avoidance: 33%	NONE	NONE
Subject 8	Tests 1-5 Avoidance: 28% Neg-Aux: 26% Don't V: 20%	Tests 6-8 Neg-Aux: 70%. Avoidance: 18%	NONE
Subject 9	Tests 1-8 No+V: 57% Avoidance: 24%	NONE	NONE

TABLE 6. Learning sequences of our subjects in our sample of FL.

STAGES	Markedness Degree	Transfer Level
STAGE I: No+V	0.89	HIGH
STAGE II: Aux-Neg	1	HIGH

TABLE 7. Markedness Degree and Transfer Level in our sample in FL

Transfer and linguistic context in the learning process of ...

STAGES	Markedness Degree	Transfer Level
STAGE I: No+V	1.3	HIGH
STAGE II: Aux-Neg	1.6	MEDIUM/HIGH

TABLE 8. Markedness Degree and Transfer Level in our sample in FL without *Avoidance*

From a comparison of the results with and without including *Avoidance*, we immediately notice that excluding it from SLA studies tends to diminish the importance of the presence of transfer. In fact, whilst the markedness degree in the first stage is 0.89, by excluding *Avoidance* it increases to 1.3. In the second stage it is 1 but increases to 1.6 by excluding *Avoidance*.

Table 9 shows a comparison of levels of transfer and markedness degree between our reformulation of Cancino’s L2 study and our EFL study.

CANCINO (L2)		OUR STUDY (FL)	
Markedness Degree in Cancino (L2).	Transfer Level	Markedness Degree in our study (FL)	Transfer Level
Stage I: No+V: 2.2	Medium	Stage I: No+V: 1.3	High
Stage II: Don’t V: 2.5	Medium	Stage II: Aux-Neg: 1.6	High/Medium
Stage III: Aux-Neg: 2.25	Medium	—	—

TABLE 9. Transfer in L2 and in FL

The difference in the markedness degree is highly significant. The figures for Cancino’s L2 subjects (in Stage I) are almost double those of our subjects, and in Stage II, the markedness degree in Cancino’s subjects is almost one point above ours. So, analysing Stages I and II together, we find that the markedness degree in Cancino’s subjects is nearly double ours. Consequently, transfer in their subjects stayed at a medium level, while in ours it was situated at a medium-high one. Transfer is much higher in the EFL subjects than in the L2 ones.

Given that the subjects’ cultural levels and initial levels of English in both studies were very similar and that there were different degrees of motivation, the most relevant difference between the two studies was the linguistic context in which acquisition took place. From this it may be deduced that the context had a strong influence on the presence of Linguistic Transfer in the acquisition of the English negative by Spanish L1 speakers.

Motivation is without doubt a factor of major importance, and the motivation of Cancino's subjects was presumably higher than ours, as a consequence of the context. Subjects in contexts of L2 are generally more motivated than in FL, as they need the second language for daily communication, Spolsky (1969) and Lukmani (1972). While integrative motivation is without doubt of great importance, Alptekin (1981) considers that instrumental motivation is equally effective. Theories of motivation in the L2 research reached a turning point in the 1990's with a variety of models and approaches put forward in the literature, resulting in what Gardner and Tremblay (1994) had called a "motivational renaissance" (Dörnyei and Skehan 2003: 621). This 'renaissance' initiated by Gardner's (1985) Canadian Social Psychological approach, which goes beyond the traditional integrative/instrumental orientation categories, centred on the relevance of the integrative motive. Within this complex concept are the following notions:

- i) integrativeness, subsuming interest to foreign languages and attitudes toward the learning process;
- ii) attitudes toward the learning situation, i.e. the attitude toward the teacher and the course;
- iii) motivation, representing the desire to learn the language; and
- iv) linguistic self-confidence, a concept introduced by Clement, Dörnyei and Noels (1994).

38

Gardner et al. (1997) systematised the factors of the socio-psychological approach, establishing: (1) that language attitudes were seen to cause motivation, (2) that motivation gave rise to self confidence and language learning strategies and (3) that field independence coincided with language aptitude. However, Robinson (2003) does not mention integration as one of the stimuli of attention, and puts emphasis on questions such as ability.

Based on the previous results we can state that the markedness degree in the sense used by Eckman is substantially higher in L2 contexts than in EFL ones, and consequently the degree of transfer is higher in EFL contexts than in L2 ones.

Most SLA studies (e.g. Ellis 1997) carried out on Spanish speakers have been in immersion contexts (L2), and for that reason little attention has been paid to how context influences acquisition. The immersion context was taken as the norm and so the relevance of context to learning was not taken into account. However, we suggest that context is not neutral, so that the degree of linguistic transfer is considerably higher in EFL contexts than in L2 ones.

IX. Context and the learning stages

The results set out above can be interpreted in the light of the acquisitional stages. In the SLA literature of the 70s and 80s, special attention was paid to the study of acquisitional stages. In fact, as we have stated, Cancino et al's work was directed towards characterising these stages in the use of the English negative system by Spanish speakers, concluding that they were *No+V*, *Don't V*, *Aux-Neg* and *Analysed Don't*.

While respecting the findings of those studies, we have shown that when analysing Cancino's data with our algorithm, the fourth stage (*Analysed Don't*) does not appear. Furthermore, from our study in an EFL context, we conclude that the context fundamentally alters the order of the learning stages which the learners go through, in such a way that *Aux-Neg* is the dominant form in the second stage instead of *Don't V* as in Cancino et al's. These results are shown in Table 10, where we show Cancino's Stages and our reformulation (both in an L2 context), and our study in an EFL context.

Stages in Cancino (L2)	Cancino corrected (L2)	Stages in our study (FL)
I. No+V	I. No+V	I. No+V
II. Don't V	II. Don't V	II. Aux-Neg
III Aux-Neg	III. Aux-Neg	III. (Undetermined)
IV. Analysed Don't	IV. (Doesn't appear)	IV. (Undetermined)

TABLE 10. Stages in context of L2 and of FL

In the above table we see that the stages which the subjects go through in the L2 contexts are different from those in our EFL one, and that the main difference is in Stage II, in which Cancino's subjects use the form *Don't V*, whilst ours use the *Aux-Neg*.

The above findings would seem to indicate that the order of acquisitional stages of the English negative for Spanish speakers varies according to the context in which learning takes place.

X. Conclusions

Eckman's MDH together with Zobl's DCR and the findings of Selinker have led to a revival of language transfer theory. Since its appearance, many researchers have

directed their efforts towards demonstrating the importance of transfer as a learning strategy. However, two areas remain to be studied, firstly the quantitative importance of transfer, and secondly, the relevance of linguistic context to acquisition.

In this article, through Eckman's MDH, we have made an index that has enabled us to measure transfer in the acquisition of the English negative system. We applied this index to Cancino et al's Spanish speaking subjects acquiring English in an L2 context, and to our subjects in an EFL context. We found that linguistic transfer was far less frequent in the L2 context subjects than in our own, suggesting that context appears not to be neutral when it comes to using learning strategies.

We also saw that the stages followed by the subjects are different in the two contexts; subjects in both contexts coincide in Stage 1, *No+V*, but differ in Stage 2: L2 subjects in Stage 2 have a preference for *Don't V*, whilst EFL subjects prefer *Aux-Neg*.

An additional result is that the order of the acquisitional stages seems to be nothing more than evidence of transfer. So, when Spanish speakers learning English in EFL contexts show a high level of transfer, they are following an order of stages using forms from a lower to higher markedness degree: firstly *No+V* and then *Aux-Neg*. However, subjects in L2 contexts, i.e. integrated into the linguistic environment, use *No+V* as well in the first stage but in the second resort less to transfer, using *Don't V* instead of *Aux-Neg*, although both may be used interchangeably.

40

Notes

¹. Rather than an analysed form it seems more of a verb prefix+verb.

². The calculation was carried out in the following way: in Stage 1, subject 1 used *No+V* as the dominant form, which gives a value of 1; subject 2 used *don't V* as the dominant structure, giving a value of 3; subject

3 also used *don't V*; subjects 4 and 5 used *No+V*, giving 1; subject 6 used the *analysed don't*, with a value of 4. The markedness degree in this stage will be given by $(1+3+3+1+1+4)/6= 2.2$.

Works cited

- ALONSO VÁZQUEZ, María Cristina. 2005. "Avoidance as a learning strategy". *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 13: 67-84.
- ALPTEKIN, Cem. 1981. "Sociopsychological and pedagogic considerations in L2 acquisition". *TESOL Quarterly*, 15: 275-284.
- BABEAR, Saleh I. 1988. *An Investigation of the Avoidance Behaviour in Adult Second Language Learners*. Ph. D. Thesis. Indiana University.
- BUTTERWORTH, Guy A. and Evelyn M. HATCH. 1978. "A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax". In Hatch, E. M. (ed.): 231-245.
- CANCINO, Herlinda, Ellen J. ROSANSKY and John H. SCHUMANN. 1978. "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers". In Hatch, E. M. (ed.): 207-230.
- CLEMENT, Richard, Zoltán DÖRNYEI, and K. A. NOELS. 1994. "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom". *Language Learning*, 44: 417-448.
- DIPIETRO, Robert. 1971. *Language structures in contrast*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- DÖRNYEI, Zoltán and Peter SKEHAN. 2003. "Individual Differences in L2 Learning". In Doughty, C. J. and M. H. Long. (eds.): 589-630.
- DOUGHTY, Catherine J. and Michael H. LONG. (eds.). 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- DUSKOVÁ, Libuse. 1969. "On sources of errors in foreign language learning". *International Review of Applied Linguistics*, 7: 11-36.
- ECKMAN, Fred. 1985. "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Application". In Wheatley, Barbara. (ed.). *Current Approaches to Second Language Acquisition. Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Madison Linguistics Symposium*. Bloomington, Id.: Indiana University Linguistics Club: 3-21.
- ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford U. P.
- 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford U. P.
- FRIES, Charles C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARDNER, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, Robert C. and Paul F. TREMBLAY. 1994. "On motivation, research agendas, and theoretical frameworks". *Modern Language Journal*, 78: 359-368.
- GARDNER, Robert C., Paul F. TREMBLAY and Anne-Marie MASGORET. 1997. "Towards a full model of second language learning: an empirical investigation". *Modern Language Journal*, 81:344-362.
- GASS, Susan M. and Larry SELINKER. (eds.). 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- 1992. *Language Transfer in Language Learning*. Revised edition. Amsterdam: John Benjamins.
- GIBBONS, John. 1985. "The silent period: an examination". *Language Learning*, 35: 255-67.
- GUNDEL, Jeanette K. and Elaine E. TARONE. 1983. "Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora". In Gass, S. M. and L. Selinker. (eds.): 281-296.

- JARVIS, Scott and Terence ODLIN. 2000. "Morphological type, Spatial Reference and Language Transfer". *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 535-556.
- HATCH, Evelyn M. (ed.). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- HYLTENSTAM, Kenneth. 1987. "Markedness, language universals, language typology, and second language acquisition". In Pfaff, Carol. (ed.). *First and second language acquisition process*. Cambridge, Mass.: Newbury House: 55-78.
- KELLERMAN, Eric. 1977. "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 2: 58-145.
- KRASHEN, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LADO, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane and Michael H. LONG. 1991. *An Introduction to Second Language Research*. London: Longman.
- LUKMANI, Y. 1972. "Motivation to learn and language proficiency". *Language Learning*, 22: 261-273.
- NEFF, JoAnne, Juana M. LICERAS and Lourdes DÍAZ. 1997. *A Parametric Perspective of EFL Acquisition in Institutional Contexts*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ODLIN, Terence. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge U. P.
- ODLIN, Terence. 2003. "Cross-Linguistic Influence". In Doughty, C. J. and M. H. Long. (eds.): 436-486.
- ROBINSON, Peter. 2003. "Attention and Memory during SLA". In Doughty, C. J. and M. H. Long. (eds.): 631-678.
- RUTHERFORD, William E. 1983. "Language Typology and language transfer". In Gass, S. M. and L. Selinker. (eds.): 358-370.
- RUTHERFORD, William E. (ed.). 1984. *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. 1988. "Private speech: evidence for second language learning strategies during the silent period". *Journal of Child Language*, 15: 567-90.
- SCHUMANN, John H. 1979. "The Acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature". In Andersen, R. (ed.). *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington DC: TESOL: 3-32.
- 1986. "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 379:392.
- SELINKER, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
- SELINKER, Larry. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SPOLSKY, Bernard. 1969. "Attitudinal aspects of second language learning". *Language Learning*, 19: 271-285.
- WEINREICH, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- ZOBL, Helmut. 1983. "Markedness and the projection problem". *Language Learning*, 33: 293-313.
- ZOBL, H. 1986. "Word order typology, lexical government and the prediction of multiple, graded effects in L2 word order". *Language Learning*, 36: 159-183.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA COHESIÓN LÉXICA DE M. HOEY

ANA DÍAZ GALÁN

Universidad de La Laguna

43

1. Introducción

En una reseña del volumen editado por Scott y Thompson *Patterns of Text: In honour of Michael Hoey* (2001) difundida a través del foro de discusión de Internet *The Linguist List*, el autor de la misma, Mario Saraceni (2002), concluía su resumen destacando cómo la contribución de M. Hoey al entendimiento de la organización del texto y del papel de la cohesión en la misma ha sido tan importante como ignorada. El modelo de análisis de la cohesión léxica de este autor, explicado en detalle en *Patterns of Lexis in Text* (1991) y que nos proponemos revisar aquí, es uno de los avances más significativos en el desarrollo de este concepto desde las publicaciones de Hasan (1984, 1989). Lejos, sin embargo, de haber tenido la resonancia que merece en los círculos teóricos del análisis del discurso, ha logrado mayor repercusión dentro de la lingüística aplicada, especialmente en el terreno de la didáctica (Díaz Galán y Fumero Pérez 1997, 2003), hecho que ha sido además fomentado por el propio autor (Hoey 2001), y, sobre todo, en el campo del estudio de la lengua por medios informáticos. La posibilidad de implementar informáticamente este análisis de la cohesión léxica ha sido ampliamente aprovechada para su aplicación en terrenos como la realización automática de resúmenes (Benbrahim y Ahmad 1994; Renouf y Collier 1995) o para la segmentación de textos pertenecientes a *corpora* (Berber Sardinha 1997, 2001).

De un modo condensado, puede decirse que la finalidad del análisis de la cohesión léxica diseñado por Michael Hoey es demostrar que las conexiones (*links* 1991: 51) entre los elementos léxicos de un texto son fundamentales para la organización global del mismo. Siguiendo a Winter (1979), el autor defiende que el texto se organiza por medio de la repetición de la información contenida en las oraciones, principalmente a través de distintos tipos de reiteración léxica y, en menor medida, por el uso de elementos gramaticales. A efectos prácticos, su propuesta de análisis se divide en dos fases que podríamos denominar, por una parte, de identificación y clasificación de conexiones y, por otra, de creación de matrices y descripción de la organización del texto.

Este artículo está basado en los resultados de una investigación previa (Díaz Galán 2004a) en la que el mencionado método se aplicó de forma manual a un corpus de noticias de prensa¹, en el que se mostró absolutamente adecuado para la descripción de su organización e, incluso, en contra de la opinión de Hoey (1991: 29) al respecto, de su estructuración (Díaz Galán 2002, 2004b). Su uso deparó, no obstante, ciertas dificultades prácticas, especialmente en la primera fase, que merecerían alguna revisión o que, cuando menos, parecen ser dignas de discusión en tanto que pueden causar algunos problemas de aplicación especialmente relevantes para aquellos interesados en la implementación informática de este análisis o, simplemente, para quienes pretendan profundizar en el mismo. Intentaremos aquí ponerlas de relieve y, para ello, en las siguientes secciones, a la par que repasamos los pasos de esta fase inicial para aquellos no familiarizados con este análisis, indicaremos los problemas surgidos de su utilización. Aunque es nuestra intención tratar fundamentalmente los aspectos prácticos del método por medio de las propias afirmaciones del autor, especialmente las vertidas en el volumen de 1991, haremos, en ocasiones, referencia a ciertas cuestiones teóricas que se abordarán, al ser el propio Hoey un funcionalista, desde la perspectiva de dos de las escuelas funcionalistas europeas más relevantes: la Gramática Sistemico-Funcional (GSF) de Michael Halliday, con reconocida trayectoria en la investigación del discurso, y la Gramática Funcional (GF) de Simon Dik, cuyo empuje investigador más reciente se centra también en este campo.

44

2. La definición ortográfica de oraciones y elementos léxicos

Hoey concibe la organización del texto como una red de conexiones entre sus oraciones. Al poseer éstas un significado independiente y, en ciertos casos, clave para el texto, el autor (1991: 78), no sólo las define como “packages of information, a miniature text”, sino que afirma acerca de ellas que son la base de su propuesta.

Siendo tan relevantes no es de extrañar, por tanto, que el primer paso de su análisis consista en la división del texto en oraciones; sí es en cambio más chocante, sobre todo para aquellos no familiarizados con las teorías de la llamada Escuela de Birmingham, que su concepción de la oración no sea sintáctica o semántica, sino, literalmente, ortográfica, esto es, una oración se comprende entre una mayúscula y un punto.

A pesar de que, inicialmente, uno pueda acercarse a este concepto ortográfico de la oración con cierta reticencia por sus implicaciones teóricas, lo cierto es que resultó plenamente adecuado tanto en la fase inicial del análisis como en la segunda de creación de matrices y descripción de la organización textual. Según el autor predice, las oraciones ortográficas demuestran tener, por el hecho de presentar una información completa, un valor textual que en el caso de la prensa se comprobó (Díaz Galán 2002, 2004b) al coincidir las oraciones más relevantes con las categorías más significativas de la noticia (generalmente *resumen* y *evento principal*, en términos de la clasificación de van Dijk 1980, 1986).

No podemos decir lo mismo, sin embargo, de la definición ortográfica de los elementos léxicos que propugna el autor (1991: 266). La relación entre las oraciones del texto se materializa a través de la conexión entre sus elementos léxicos, conexión que se realiza, principalmente, a través de distintos tipos de repetición. Distinguir, por tanto, cuáles son los elementos léxicos del texto analizado es fundamental para no incurrir en errores que afectarían decisivamente a los resultados de la segunda fase, la organización textual, basada precisamente en la cuantificación numérica de estas conexiones. Hoey, sin embargo, es bastante impreciso a la hora de delimitar qué es un elemento léxico, limitándose a indicar que éstos son de clase abierta y que pueden estar representados por una o más palabras ortográficas, siempre y cuando sean unidades “estables” y tengan un mismo referente. Sin embargo, la dificultad para distinguir entre elementos léxicos, sintácticos o unidades referenciales no se supera acudiendo meramente a la ortografía, como el mismo autor (1991: 266) prevé:

Lexical items have been treated as co-terminus with words defined orthographically. Current research into idioms and collocations [...] suggests this is not an entirely safe practice, and there are certainly going to be problems on occasions deciding whether a particular two-word phrase represents one or two repetitions, depending on whether it is treated as two separate lexical items or as comprising a single lexical item made of two orthographically defined words.

Este problema, patente para cualquier analista desde el primer momento, conduce, en muchas ocasiones, a tener que tomar al respecto decisiones basadas en la intuición. En algunos casos, por ejemplo, no es posible establecer los elementos léxicos integrantes de las repeticiones atendiendo a su pertenencia o no a una clase

abierta de palabra, sino según criterios sintácticos, es decir, contabilizando grupos o sintagmas; un ejemplo de ello es la conexión entre *hear* y *was told* en las oraciones uno y dos del texto 7c “*a court heard yesterday*” y “*a Worcester Crown Court was told*”, donde *hear* y *told* individualmente no estarían, de acuerdo con los criterios de Hoey, relacionados y es sólo la presencia del auxiliar la que los conecta en ese contexto. Otra muestra de este problema son los nombres propios comunes, ya que los casos en los que encontramos compuestos como *Gulf War* (textos 1a,1b), *Grantham Hospital* (texto 6a) o *Professional Pool Players Association* (texto 8a) repetidos posteriormente por sólo uno de los elementos del grupo inicial (*war*, *Grantham* o *professionals*) nos obligan a decidir si estamos ante uno o dos elementos. Ante este tipo de ejemplos, y a falta de indicaciones claras del autor, no parece haber más opción que recurrir a decisiones individuales, utilizando la identidad de referencia o la similitud contextual o colocacional para contabilizarlos o no como repeticiones y confiar en que el establecimiento de este tipo de repeticiones, en muchos casos *ad hoc*, no afecte al resultado final del análisis, merced al mecanismo de agrupamiento de conexiones, es decir, por el hecho enfatizado por Hoey de que una conexión individual no es significativa a menos que la presencia de otras, como mínimo dos más, la convierta en un *vínculo, bond* (Hoey 1991: 91), con valor textual. Este criterio, aunque de gran utilidad en la mayoría de las ocasiones, no deja de ser sólo una solución parcial a un problema que no por conocido deja de ser relevante.

46

3. Detección y clasificación de repeticiones

Una vez delimitados los elementos léxicos, el siguiente paso del análisis consiste en la detección de las repeticiones y de sus tipos contrastando todos los elementos léxicos del texto entre sí de forma anafórica. La tabla que aparece más adelante (véase Tabla 1) resume y ejemplifica los distintos tipos de repetición propuestos por Hoey (1991: 51-75).

Debe notarse que cuando dentro de una misma oración más de un elemento repite a otro previo se contabilizará sólo una conexión entre las oraciones, lo que implica decidir cuál de estas repeticiones es más relevante. Este proceso ha de hacerse siguiendo la llamada *jerarquía de repeticiones* (véase Tabla 3), una escala que da prioridad a las conexiones léxicas sobre las no estrictamente léxicas² (correferencia, sustitución o elipsis) y, dentro de las primeras, a las más diáfanos (como la repetición idéntica o repetición simple).

De la estadística de los textos que hemos analizado (véase Tabla 2) parece deducirse que la conexión entre elementos, es decir la cohesión de un texto, desde un punto de vista general, se sustenta mayoritariamente, según predice también el

Algunas consideraciones sobre la propuesta de análisis de ...

Tipo de repetición	Abreviatura	Ejemplo
Repetición Léxica Simple o Repetición Simple	rs	i.e. bear-bear
Repetición Léxica Compleja o Repetición Compleja	rc	i.e. human (nombre) human (adjetivo)
Paráfrasis Simple Mutua (aplicable en los 2 sentidos)	psm	i.e. produce-cause
Paráfrasis Simple Parcial (aplicable en 1 sentido)	psp	i.e. volume-book
Paráfrasis Compleja	pc	i.e. author-writings
Repetición Correferencial (+ superordinados e hipónimos)	cor	i.e. Augustus- The Emperor
Sustitución	s	i.e. author-he
Elipsis	el	i.e. author-∅

TABLA 1: Tipos de repetición del modelo de Hoey, abreviaturas y ejemplos

autor, en la repetición de elementos léxicos en cualquiera de sus variantes (79% de las repeticiones), o sea, en la cohesión léxica, y no en recursos asociados a ella como la correferencia, la sustitución o la elipsis (21% de las repeticiones). Más específicamente, parece ser la denominada repetición léxica simple la que articula la unidad de los textos.

Aun cuando es evidente que Hoey favorece la denominada repetición simple frente a otros recursos cohesivos, según demuestra la jerarquía de repeticiones, no podemos obviar el hecho de que éste es el tipo más utilizado en todos los textos, habiendo sido sólo superado en una ocasión por la correferencia (texto 3c) e igualado en otras dos con la sustitución (textos 10b y 10c).

A la luz de los porcentajes globales que hemos sintetizado en la Tabla 2 se deduce, por tanto, que la repetición simple supera a cualquier otro tipo de relación léxica, pero, también, que no existen indicios claros para establecer cuál es el segundo tipo más frecuente, ya que, si bien hay una diferencia de más del treinta y cinco por ciento entre la repetición léxica simple y el resto, es igualmente cierto que la

Tipo de repetición		Léxica					Otros			
todos	rs	rc	ps	psm	psp	pc	cor	s	el	
N1	3689	1756	461	443	162	281	254	464	296	15
%	100	47,6	12,4	12	4,4	7,6	6,9	12,5	8	0,5

TABLA 2: Número y porcentaje global de los tipos de repetición léxica del corpus

correferencia, la paráfrasis simple (mutua o parcial) y la repetición compleja sólo están separadas por un estrecho margen porcentual. Es evidente, también, la menor frecuencia de la paráfrasis compleja, la sustitución y, sobre todo, la elipsis. Comparando los resultados arriba expuestos con la jerarquía de repeticiones propuesta por Hoey obtenemos un orden paralelo en el que llama la atención la posición de la correferencia y de la sustitución, las cuales, individualmente, parecerían tener en el análisis de la cohesión léxica de este autor un papel más destacado que el que se les quiere reconocer:

	Jerarquía de repeticiones propuesta por Hoey	Tipos de repetición más frecuentes en el análisis del corpus
1	Repetición Léxica Simple	Repetición Léxica Simple
2	Repetición Léxica Compleja	Correferencia
3	Paráfrasis Simple Mutua	Repetición Léxica Compleja
4	Paráfrasis Simple Parcial	Sustitución
5	Paráfrasis Compleja	Paráfrasis Simple Parcial
6	Sustitución	Paráfrasis Compleja
7	Correferencia	Paráfrasis Simple Mutua
8	Elipsis	Elipsis

TABLA 3: Comparación entre la jerarquía de repeticiones y los tipos de repetición más frecuentes en el análisis del corpus.

4. Correferencia, sustitución y elipsis

Precisamente la detección de la correferencia y la sustitución, además de la elipsis, motiva muchos de los problemas analíticos derivados de la aplicación manual de este método. Al centrar el autor sus intereses en las repeticiones de tipo léxico, estas otras clases de reiteración, que para su modelo son categorías menores³, parecen presentar algunos aspectos inacabados. Por ejemplo, la barrera que separa la correferencia de la sustitución es, en muchos casos, permeable y, así, en la práctica y debido a que las conexiones se contabilizan sólo de forma anafórica, una relación que inicialmente es una sustitución puede convertirse en menciones posteriores en una correferencia (Hoey 1991: 86). Esto puede comprobarse en las siguientes conexiones del texto 3b:

- (1) *Calderwood* claimed she listened as Herron and Green talked about making a hoax call to Burger King (or.8)

“This young lady lost her job for a stupid act to which *she* would say no” (or.13)
Calderwood, admitted making the hoax bomb call last December (or.15)

conexiones:

s: Calderwood - she (ors.8-13)
cor: she - Calderwood (ors.13-15)

De la misma manera que este hecho no parece un demérito, sino, por el contrario, una adaptación al contexto en el que tiene lugar la conexión, creemos que es posible realizar, en estas dos categorías, algunos cambios que facilitarían el análisis práctico sin restarle importancia al aspecto léxico de la cohesión.

Hoey incluye dentro de la correferencia relaciones como la hiponimia o superordinación que otros autores como Halliday y Hasan (1976), Hasan (1984, 1989) o Halliday (1994) consideran no directamente dependientes de la correferencia. Al contemplar sólo los casos en los que existe correferencia, el análisis de Hoey se ve obligado a descartar muchas conexiones léxicas basadas en la composición (i.e. *cheek-ears*, texto 2b) o, simplemente, en la igualdad de campo semántico, (i.e. *magistrates-trial*, texto 6c; *dustmen-rubbish*, texto 7b, etc.). Aplicando el análisis llegamos a la conclusión de que algunos de estos casos podrían ser contemplados en el recuento de repeticiones léxicas como una paráfrasis simple (o sea, de forma similar a un sinónimo), en su variante mutua o parcial, sin alterar lo que Hoey entiende por tales. Como ejemplo podemos utilizar tres oraciones del texto 2b:

- (2) TV ad scrapped after *school* slapping craze (or. título)
A MILLION-POUND TV advertising campaign has been dropped because it led to *playground* violence. (or.1, entradilla)
But 28 complaints received from around the country protested to the Independent Television Commission that children were copying the antics, shouting the advertising slogan as they slapped their *playmates*. (or. 5)

La relación entre el todo y la parte de los elementos *school* y *playground* del título y la entradilla, obvia para cualquier lector, no puede, sin embargo, contabilizarse como una conexión al no compartir los elementos el mismo referente. Evitar la conexión por esta razón no parece lógico, puesto que es evidente que funcionan como sinónimos, es decir, como paráfrasis simple, en este caso, mutua. Esta alternativa al procedimiento de Hoey se aplicó con resultados positivos a otros ejemplos: *drugs-LSD* texto 7a, ors. tí-10; *court-jury* texto 7b, ors.1-7; *paper-sheets* texto 7b, ors.2-13 o *cue-pool* texto 8c, ors. tí-1.

Esta posibilidad, además de tener en cuenta el aspecto léxico de estas relaciones (en línea con Hasan 1984, 1989 o con Martin 1992), nos ofrece, también, la oportunidad de contabilizar terceras conexiones, que de otro modo serían imposibles

de considerar, como en el ejemplo que acabamos de ver (2), la existente entre *school* (or. título) y *playmates* (or. 5). Este último procedimiento se llevaría a cabo por medio del denominado “triángulo de conexiones”, un mecanismo diseñado por el autor para dilucidar si dos elementos que parecen subjetivamente conectados lo están realmente. El funcionamiento de este artefacto, que se utiliza de forma bastante restringida y del que nos volveremos a ocupar, consiste en la conexión de dos elementos por mediación de un tercero común a ambos. Es decir, si al encontrarnos ante tres elementos *a*, *b* y *c* podemos establecer una conexión (únicamente de repetición compleja o de paráfrasis simple) entre *a* y *b* y otra entre *a* y *c*, existirá una tercera entre *b* y *c*. En el ejemplo que tratamos (2), la paráfrasis simple entre *school* y *playground* y la repetición compleja entre este último y *playmates* nos daría pie a reconocer la paráfrasis compleja entre *school* y *playmates*. Debemos decir, sin embargo, que, aunque este procedimiento es de gran utilidad, sigue siendo, de nuevo, una solución parcial, puesto que no logra capturar muchas relaciones léxicas evidentes desde un punto de vista subjetivo (muchos casos de lo que Halliday y Hasan en su obra de 1976 habrían clasificado como “colocación”: *cheek* y *ears*, texto 2b; *school* y *teachers* texto 2b, etc.) y es, por tanto, un aspecto susceptible también de mejora.

50

4.1. Los elementos textuales

También los llamados *elementos textuales*, aquellos cuya misión consiste exclusivamente en repetir una parte más o menos extensa del texto, parecen encontrarse, en nuestra opinión, a medio camino entre la correferencia y la sustitución. Hoey (1991: 71), por su parte, incluye dichas conexiones dentro de la sustitución, argumentando lo siguiente:

Textual items [...] entirely depend on other items for their interpretation and have no definitional meaning in themselves. They are grammatical members of closed systems and not lexical items.

Al definirlos de esta manera el autor descarta, por ejemplo, el valor cohesivo de los nombres o sustantivos anafóricos, *a-nouns* (Francis 1986, 1994), del tipo *ultimatum* (texto 1b), *explanation* (texto 2a) o *behaviour* (texto 2c). Estos sustantivos anafóricamente cohesivos, según Francis (1986: 31), tienen un uso metadiscursivo y están caracterizados por funcionar de una forma similar a las proformas, decir, resumiendo el contenido de una o más oraciones anteriores, pero sirviendo, a la vez, como información dada a partir de la cual se hará el engarce de una nueva información. El siguiente es uno de los ejemplos de nuestro corpus:

- (3) *Britain and the US warned Iraq of a new war unless it eliminates its remaining weapons of destruction.* (texto 1b, or. 1)

The *ultimatum* came as Saddam Hussein's envoy Tariq Aziz was given a dressing down over his country's continued defiance of the terms of the Gulf War ceasefire. (texto 1b, or. 2)

El tratamiento de Hoey, en casos como este, ignoraría el propio sustantivo (aquí *ultimatum*) en favor del determinante que suele acompañarlos (*the*), y prima así, bien a la deixis, bien a la sustitución, por encima de la repetición léxica. De esta manera, el método obvia no sólo la función anafórica de este tipo de sustantivos, sino también su naturaleza de elementos léxicos, por lo que, según se deduce de los propios presupuestos del autor (recuérdese la jerarquía de repeticiones), se contradice doblemente.

Por estas razones y teniendo en cuenta, además, que los sustantivos anafóricos cumplen los requisitos impuestos por Dik (1997a,b) y Keizer (1991) para ser considerados elementos con referencia⁴, creemos que podrían incluirse dentro del grupo de las repeticiones correferenciales. Basándonos en las categorías cohesivas, tanto las ampliamente conocidas de la GSF (Halliday y Hasan 1976, 1989, Hasan 1985, Martin 1992, 2001), como las que está empezando a proponer la GF (Hengeveld 1997, 2004), consideramos que estaría fundamentado el tratamiento de los elementos textuales, léxicos o no, como casos de correferencia y no de sustitución.

En contraposición con la opinión de estudiosos de la cohesión desde un punto de vista textual, como Halliday y Hasan (1976, 1989), o de la referencia desde un enfoque gramatical, como Keizer (1991) o Dik (1997a), otras posturas no especializadas no parecen el modelo más idóneo a seguir en este punto, por lo que debemos disentir del parecer de Hoey (1991: 71) expresado en este párrafo:

Their [textual items] function is to stand in, or substitute, for lexical items. For this reason we will follow Quirk *et al.* (1972) in terming them *substitution* links. Halliday and Hasan (1976) use the label *substitution* to apply to a narrower class of items, using the label *reference* to describe most of the items we list here.

Si se siguiera el criterio que proponemos, los elementos con referencia textual se considerarían casos de repeticiones correferenciales, y se podría, por tanto, detraer del grupo de sustitutos de Hoey, no sólo tales nombres o sustantivos anafóricos, sino también los pronombres demostrativos y la combinación del verbo *do* con elementos como *that* o *it*, con idéntica función textual. En este punto seguiríamos, además, la opinión al respecto de Halliday y Hasan: “the expressions *do that*, *do it*, in fact function as reference items [...] an occurrence of *do that* constitutes a single cohesive tie, not two” (1976: 125-126). En nuestro corpus sólo encontramos un caso inter-oracional de este tipo de conexión (en cursiva):

(4) The caller told Burger King bosses *that a bomb would be going off and then hung up*. (texto 3b, or.11)

She *did it* because she was dominated by Herron and was so pressured that she found it difficult to refuse. (texto 3b, or.14)

4.2. El ámbito de influencia de las conexiones

La correferencia trae aparejado un segundo problema: su ámbito de influencia. Las repeticiones con referencia textual, por ejemplo los demostrativos, conllevan, por su propia naturaleza, la repetición de una parte, más o menos extensa y más o menos próxima, del texto. Es decir, que su influencia puede ser tanto uno de los constituyentes de la oración anterior como un párrafo entero donde se incluyan varias oraciones (en los ejemplos anteriores (3) y (4) una oración independiente y una subordinada, respectivamente). Esta variedad en la extensión y naturaleza del referente de los elementos no es tenida en cuenta, sin embargo, por Hoey, que, en estos casos, independientemente del número de oraciones repetidas, sugiere anotar una única conexión y siempre con el elemento más cercano. Tal tratamiento lleva a unos resultados incongruentes desde un punto de vista no sólo semántico sino también teórico (téngase en cuenta que el método enfatiza el valor de la red de relaciones y no de las conexiones individuales) que nos inducen a sugerir la posibilidad de que se anoten individualmente cada una de las oraciones repetidas por un mismo elemento textual. El resultado de este procedimiento, en nuestro corpus, no afectó a la segunda fase del análisis que mencionamos anteriormente, es decir, no repercutió en la descripción de la organización de los textos, de lo que deducimos que no sería completamente desacertado. Reflejar, sin embargo, el referente de los elementos cuyo ámbito es menor que el de la oración por medio de los tipos de reiteración establecidos por Hoey no es posible y, puesto que el autor sólo contempla la vinculación entre oraciones completas, no podemos censurarle en este punto.

No son estos, de cualquier modo, los únicos problemas concernientes al ámbito de influencia de las conexiones, ya que si la referencia a más de una oración no se tiene en cuenta adecuadamente, tampoco son completamente convincentes las conexiones de correferencia o de sustitución de más de un elemento, esta vez dentro de una misma oración. Como norma general, para evitar un recuento doble, cada elemento debe establecer una única conexión por oración, aplicándose, en aquellos casos en que haya varias opciones, la jerarquía de repeticiones que conocemos. Este procedimiento, generalmente útil, no es válido, sin embargo, para la correferencia y la sustitución, ya que, con frecuencia, encontramos casos como el del sustantivo *pair* (3a, or. 7) que, implícitamente, hace referencia a más de un elemento, por ejemplo, *Herron* y *Green* en el texto 3a (or. 13), y lo mismo puede decirse de los demostrativos o de los pronombres plurales. Al tener los elementos a los que sustituyen o hacen referencia el mismo estatus en la jerarquía, no podemos

elegir entre uno u otro, ya que resultarían conexiones parciales del tipo *cor: pair-Herron*, o bien, *cor: pair-Green*. Si, para solucionarlo, anotamos, en cambio, una única conexión entre los tres elementos, i.e. *cor: pair-Herron, Green* (3a, ors. 8-13), estaríamos dando cuenta de la referencia real sin incurrir en un recuento doble. De acuerdo con la misma premisa, el procedimiento podría ser utilizado también a la inversa, es decir, dos elementos podrían establecer una única conexión con un tercero. Ambos procesos se pueden ver a continuación:

- (5) The court was told that Helen Calderwood [...] heard the manageress Patima Herron and the assistant Lance Green bemoaning the loss of a 12 per cent bonus [...] (texto 3b, or.7)
The pair had been geed up by a regional supervisor earlier that day [...] (texto 3b, or.8)
Ms Herron and Mr Green are charged with making a hoax bomb call but have not entered a plea (texto 3b, or.12)

conexiones sugeridas:

- cor: Herron, Green - pair* (texto 3b, ors.7-8)
cor: pair- Ms Herron and Mr Green (texto 3b, ors. 8-12)

4.3. Conexiones de sustitución

Las conexiones de sustitución, además de por su relación con la correferencia, y por su ámbito de influencia, conllevan sus propios problemas analíticos, relacionados, sobre todo con los pronombres posesivos. Según se deduce del tratamiento de los determinantes demostrativos o del hecho de que el autor restringe los sustitutos del sistema pronominal fundamentalmente a los de tercera persona con función sujeto, este otro tipo de sustitutos no mencionado explícitamente (aunque sí utilizado por el autor en su análisis, Hoey 1991: 87) no debería ser tenido en cuenta para establecer conexiones ya que supone un recuento doble en el que el determinante y el nombre al que acompaña reiteran un mismo elemento léxico.

Este tratamiento se aplicaría, por ejemplo, al un grupo o sintagma como *those gays* (texto 5a or. 7), en el que sólo *gays* podría establecer relaciones léxicas (por ejemplo, una paráfrasis con *homosexuals*, or. 10) al tener el demostrativo que funciona como determinante la misma referencia que el núcleo. Nótese, sin embargo, que no es la función de determinante la que impide la conexión, ya que, en casos como *Carey's actions* (5b, or. 9), cada uno de los elementos, por su naturaleza léxica y por su distinto referente, y aun a pesar de que la función del genitivo es idéntica a la de *those*, puede establecer sus propias repeticiones. Si, con estos antecedentes y ninguna indicación específica del autor, nos enfrentamos al análisis de ejemplos

del mismo texto como *his actions* (or. 10), referido al mismo hecho (esto es, *Carey's actions*) se verá claramente la razón por la cual sería posible incluir los pronombres posesivos en particular, y los determinantes en general, como sustitutos de pleno derecho. La equivalencia sintáctica, y, en esta ocasión particular, semántica, entre el pronombre posesivo y el genitivo y la distinta referencia entre ambos y el núcleo parecen justificar que se traten de igual modo, es decir, como elementos que establecen sus conexiones independientemente.

4.4. Elipsis

El tratamiento de la elipsis también merecería ser revisado. El texto 5a nos proporcionó varias muestras, al ser uno de sus rasgos más sobresalientes la aparición de varias repeticiones elípticas. El primer caso se detectó en la oración diecisiete, donde la palabra *couples* hace referencia a parejas del mismo sexo, tal y como aparece expresamente en el antetítulo, sobreentendiéndose, entonces, los modificadores *same-sex* o *homosexual*:

54

- (6) Homophobia claim after archbishop acts to halt publication of prayers for *same-sex couples* and Aids victims (texto 5a, or. antetítulo)

A section of the book proposes [se sobreentiende “*same sex*” o “*homosexual*”] *couples* imitate the ancient Israelites by marking their door with “a sign of blessedness” (texto 5a, or. 17)

Establecimos, así, por tanto, la conexión elíptica de estas oraciones, pero, inmediatamente, surgió la duda de si la palabra omitida podría relacionarse con otras del mismo campo, también presentes en la noticia como *homophobia, gay* o *lesbian*. A falta de indicaciones específicas en la obra de Hoey (1991), decidimos que los casos de elipsis se restringieran a las repeticiones exactas de la misma palabra, evitando las paráfrasis o cualquier otro tipo de conexión, y, de la misma forma, no consideramos que la elipsis pudiera establecer sus propias conexiones con elementos posteriores. De esta manera creemos respetar la idea del autor, quien considera la elipsis como el último recurso a tener en cuenta, precisamente por dar prioridad a la repetición de elementos léxicos “tangibles”, por así decirlo. En principio, Hoey (1991: 74) parece bastante tajante respecto al tratamiento de la elipsis:

ellipsis, the absence of some required stretch of language that has to be supplied by the listener or reader to make sense of the sentence encountered. It seems only ever to function as a type of short-term repetition and is only countenanced in our analysis as a means of creating repetition in those cases where a sentence is grammatically incomplete unless something is supplied from earlier in the text.

De este párrafo, sin embargo, se desprende ya una contradicción respecto al propio concepto que, aunque se define inicialmente en términos semánticos (“make sense”), ha de tenerse en cuenta, a efectos de repeticiones, de acuerdo con criterios sintácticos que invalidarían, por ejemplo, la conexión del texto 5a que acabamos de ejemplificar (6). Aún más sorprendente es que, a renglón seguido, el autor (1991: 74) se desdiga e introduzca un tercer criterio, en este caso textual, afirmando:

ellipsis has to be accounted for, whether or not it gives rise to grammatical incompleteness, when we consider the way in which we may produce sub-texts from the non-narrative texts we analyse.

Para comprender esta cita debemos recordar que una de las hipótesis de Hoey (validada también por nuestro corpus) es que la unión de cualesquiera oraciones relacionadas por un número significativo de conexiones, generalmente tres o más, dejará un sub-texto coherente (véanse los ejemplos (4) y (5) anteriores) merced a que la vinculación léxica entre oraciones sirve para organizar la información del texto (por ejemplo, en patrones de problema-solución, Hoey 1983, 2001) y tiene, por tanto, valor textual. La afirmación de Hoey reproducida arriba implica que encontraremos casos en que será necesario recurrir a la elipsis para justificar la vinculación de las oraciones y que ésta puede tenerse en cuenta cuando sea necesario desde el punto de vista de la organización textual. Esta posibilidad nos daría pie, no sólo a anotar efectivamente los casos anteriores, sino también a considerar otros descubiertos en la fase organización del texto posterior al análisis de las conexiones.

Aunque consideramos que la postura más sensata, en la aplicación de un método destinado a identificar las conexiones léxicas, es utilizar la elipsis de forma restrictiva, creemos, también, que limitarla con criterios sintácticos, como se deduce de las palabras del autor, es poco práctico. De esta manera, parece más lógico anotar las conexiones meridianamente claras desde un punto de vista semántico, como en el ejemplo (6), o aquellas que se demuestren necesarias para la organización del texto, como da a entender el autor. Esta última circunstancia es la que motivó la inclusión de otros casos de elipsis detectados en el mismo artículo (5a), así como en otros (5c, 7a, 7b, etc.). Tal tratamiento, según se deduce del pobre porcentaje de las repeticiones elípticas en el cómputo general que acabamos de ver en la Tabla 1, no parece afectar al resultado general del análisis de los tipos de repetición.

5. Las conexiones catafóricas

Como ya adelantamos, los tres tipos de conexión discutidos, correferencia, sustitución y elipsis, probablemente porque Hoey les presta menos atención, son los que

parecen requerir más y más frecuente adaptación. El resto de los instrumentos formales, y no queremos dejar de resaltarlos, han sido fácilmente aplicables, aunque no quisiéramos, sin embargo, acabar sin matizar algunos aspectos que consideramos inconclusos o mejorables.

Uno de ellos es el tratamiento de las conexiones catafóricas. El análisis de Hoey restringe la detección de las conexiones estrictamente a las relaciones anafóricas. A pesar de las apariencias, ignorar las relaciones catafóricas no supone un gran problema para el método debido a que la mayoría de ellas suelen darse de forma introracional o, cuando menos, dentro de una misma oración ortográfica, no contribuyendo ejemplos como el siguiente, por tanto, y de acuerdo con las premisas de Hoey, a la cohesión del texto:

(7) Yesterday I went to the movies with *him* - with *John* I mean. (Maes 1987: 134)

Evitando los supuestos mencionados, el método de Hoey no se ve, en apariencia, afectado por ignorar las conexiones catafóricas, lo cual le conviene, además, para la implementación informática del mismo. Sin embargo, quedarían ciertos cabos sueltos, como el que presentaría un ejemplo de este tipo:

(8) I would have never believed *it*. *They have accepted the whole scheme*. (Halliday y Hasan 1976: 56)

en el que el pronombre *it* sustituye catafóricamente a la oración (ortográfica y sintácticamente definida) que le sucede; o en casos como el que hemos hallado en el análisis del texto 4a, un elemento como *handling* (4a, or.1), correferente catafóricamente con ocho oraciones posteriores, que no reproduciremos por falta de espacio. Este sustantivo con referencia textual condensa el contenido de las oraciones siguientes, hecho reforzado por encontrarse, además, en la entradilla, cuya misión es precisamente la de resumir el artículo. De este modo, no se nos escapa su similitud con los sustantivos o nombres anafóricos que conocemos y que parece respaldada por las palabras de Francis (1986: 103) en esta cita: “A-nouns [...] function as structural signposts which the writer uses to enable the reader to grasp the outlines of his/her argument more efficiently” y ratificada (1986: 104) por esta otra: “the same lexical items which can function as A-nouns can also function as *cataphoric* structural signals within a discourse”.

No parece, por tanto, haber razones para descartar ni estos elementos léxicos cohesivos ni otros textuales claramente catafóricos. Siendo consistentes, su tratamiento debería ser el mismo que el de casos similares (los mencionados sustantivos anafóricos u otros elementos con referencia textual), o sea, como conexiones correferenciales cuyo ámbito, por supuesto, puede ser superior al de la oración más cercana.

6. La implementación informática

Sugeríamos en el punto anterior que el tratamiento que de la catáfora hace Hoey podía estar influido por el aspecto informático del método. Tras haber encontrado a lo largo de todo el análisis un gran número de conexiones que, a nuestro entender, dificultarían en gran manera la aplicación informática de este método, confirmamos nuestra impresión inicial de que muchas de las restricciones impuestas por el autor para la clasificación de conexiones parecen tener una razón práctica, el análisis informático, más que un fundamento estrictamente teórico.

El autor, consciente de ello, menciona el problema que implica detectar los casos de conexión correferencial basados en el conocimiento contextual o del mundo (del tipo *BBC-The Corporation* texto 9b, ors. 2-4), y propone (1991: 70), como solución, dotar al programa informático de conocimientos enciclopédicos. Sin embargo, tales conocimientos enciclopédicos, aun actualizados, no garantizarían la detección de los casos en los que la correferencia depende del contexto generado por el propio evento comunicativo, más concretamente, del conocimiento textual (Dik 1997b: 412). Es este conocimiento textual el que nos capacita para reconocer conexiones del tipo *cor: chiefs-watchdogs* (texto 2c, ors. título-5), u otras como *cor: weapons-things* (texto 1a, ors. 1-5), que involucran, además, a los nombres o sustantivos genéricos de Halliday y Hasan (1976) o a la hiponimia o meronimia relacional de Martin (1992).

Estas conexiones que dependen del conocimiento textual no se limitan a la correferencia, sino que pueden concernir a otros tipos de repetición, véase, si no, la paráfrasis *psp: ban-pull the plug* (texto 2c, ors. 1-5), que, además, nos da pie a mencionar aquellas conexiones donde se hace un uso metafórico o con doble sentido del lenguaje.

A pesar de la evidencia para cualquier analista humano, la mayoría de estos usos tuvieron que ser descartados en el recuento de repeticiones al no encajar en el contexto colocalional, requisito indispensable para Hoey. Al ser los juegos de palabras un rasgo típico del lenguaje de los titulares de las noticias en inglés, el llamado *headlines*, muchas de las conexiones metafóricas se perdieron en esta parte de la noticia, hecho que afectó en algunos casos, a la segunda fase de análisis, la de creación de matrices y organización del texto. Como muestra de ello podemos mencionar la relación no contabilizada entre *fire first salvos* (texto 9a, or. título) y *break out* (texto 9a, or. 1) o entre *battle* (texto 9b, or. título) y *weapon* (texto 9b, or. 2), donde, además, intervendrían relaciones semánticas de composición o, al menos, de campo semántico. La utilización intencionada de la homonimia o de la polisemia, conocida como *puns* (Leech 1969), fue, sin embargo, más fácil de integrar debido a que al menos una de las acepciones de los elementos conectados no tiene un uso figurado. Para ilustrar este punto podemos utilizar el título del ar-

título 8a, *Woman sinks pool opponents*, donde el uso homonímico de *pool* no impidió su conexión con repeticiones no ambiguas de la misma palabra, y donde, incluso, *sinks* pudo ser conectado por medio de una paráfrasis a *beaten* (or. 3):

- (9) *Woman sinks pool opponents* (texto 8a, or. título)
Ms Thompson, of Rucorn, Chesire, has won 200 women's titles and beaten eight of the game's 40 male professionals including Britain's number two, Greg Farran (texto 8a, or.3).

Conexiones:

- psp*: sinks-beaten (8a, ors. tít-3)
psp: pool-game's (8a, ors. tít-3)

Estos ejemplos no deben, sin embargo, llevarnos a engaño, pues buena parte de los usos no explícitos del lenguaje fueron imposibles de relacionar y, para dar una última muestra de ello, podemos comparar el uso metonímico que se hace de la palabra *cue* en los titulares del texto 8c y 8b:

- (10) *Cue ace Sue wins battle to turn pro.* (texto 8b, or. tít.)
Susan wins the right to *cue* up for pool room. (texto 8c, or. tít.)

Aunque en ambos casos una de las acepciones del vocablo es “palo de billar”, sólo fue posible establecer conexiones en el texto 8c, utilizando *cue* como paráfrasis de *pool* (nótese, a su vez, el tratamiento de la meronimia); en el segundo caso, sin embargo, las conexiones de *cue* quedaron descartadas, tanto en su sentido literal por aparecer la palabra *pool* en el título, como en su uso figurado como “entrar” por no encajar en el contexto colocacional de posteriores repeticiones.

Igualmente achacables al análisis informático creemos que son las restricciones del método respecto a alguno de sus instrumentos, como es el caso del triángulo de conexiones. Este mecanismo parece basarse en la afinidad del contexto y en la idea de que la cohesión léxica se sustenta en la interrelación de los elementos léxicos. Sin embargo, en la práctica, como hemos explicado, el autor restringe su uso a los casos en que un elemento parafrasea de forma simple y repite complejamente a otros dos, un tratamiento que creemos desaprovecha muchas de sus posibilidades para detectar conexiones que ahora no pueden ser tenidas en cuenta. Por esta razón, provisionalmente, en el texto 1a y en 4a lo utilizamos para establecer un tipo de paráfrasis compleja derivada de dos paráfrasis simples.

Ciertos elementos relacionados semánticamente no pueden ser considerados paráfrasis porque el método de Hoey les exige que encajen en el mismo contexto colocacional. De esta forma, la relación entre, pongamos por caso, *attacked* y *accusers* (4a, ors. 1 y 7), a pesar de la evidencia contextual, no puede ser incluida en

ninguna de las categorías descritas por él. Cada uno de estos elementos, sin embargo, es individualmente una paráfrasis simple de *denounced* (texto 4a, or. 3) y, por lo tanto, pueden aparecer en su lugar:

- (11) An all-party committee of MPs has *attacked* the Bank of England's handling of the BCCI collapse [...] (texto 4a, or. 1)
This [report] *denounced* the Bank for taking so long to close BCCI [...] (texto 4a, or. 3)
A minority report *accuses* the Bank's governor of grossest negligence [...] (texto 4a, or. 7)

Es decir, que esta última palabra, *denounced*, es el nexa y la prueba tangible de que existe una relación entre las dos primeras. Al no ser tal relación, según sus criterios, una paráfrasis simple, podría, en cambio, ser una paráfrasis compleja (nótese como la relación entre *attacked* y *accuses* es mucho más clara que la de otros elementos que son paráfrasis complejas indiscutibles, por ejemplo, el sustantivo *production* y el verbo *making*, texto 7b, ors. 3-13). De esta manera, además del propio triángulo de conexiones, se modificaría, de paso, el tratamiento de la paráfrasis compleja.

Como último argumento respecto a los efectos de la implementación informática del modelo queremos hacer notar que los problemas no se producen sólo por el descarte de ciertas conexiones, sino también por la inclusión indiscriminada de otras. Al haber utilizado el método en las noticias de la prensa, hemos encontrado elementos léxicos típicos de este medio como los verbos de habla *say* o *tell*, que, en principio, y de la misma manera que cualquier verbo léxico, deberían incluirse en el recuento de conexiones. Sin embargo, al ser tan frecuente su uso, en algunas ocasiones, la repetición idéntica del mismo verbo, aunque referido a un asunto diferente y expresado por un agente distinto, estableció una tercera conexión, es decir un vínculo, entre dos oraciones, que, quizá, si se obviase tal verbo, no hubiera tenido lugar. Al haber tenido que recurrir en varios textos a aumentar el umbral de conexiones a cuatro (i.e. 8b, ors. 6-8), siguiendo la posibilidad sugerida por el autor, este problema no fue excesivamente importante, aunque sí nos hizo plantearnos la posibilidad de que esta clase de verbos no se incluyera automáticamente en el recuento de conexiones a menos que el sujeto o el agente fuera el mismo, para, de esta manera, evitar una repetición que parece casual. De aquí se deriva, entonces, nuestra referencia al análisis informático, ya que este debería ser capaz de reconocer las funciones sintácticas o semánticas, además de las simples repeticiones. Este procedimiento, sin embargo, no fue seguido en el análisis debido a que no lo consideramos una simple modificación; si bien en los casos que acabamos de ver se sugieren variaciones valiéndonos de las propias afirmaciones del autor o, al menos, intentando seguir sus principios generales, esta otra representaría establecer un criterio completamente ajeno al análisis de Hoey y, por ello, nos limitamos aquí a señalarla.

7. Conclusión

En este artículo hemos tratado de realizar un repaso de algunos de los elementos formales del análisis de Michael Hoey que se han revelado como más problemáticos tras la aplicación del mismo a un corpus de textos periodísticos. A pesar de la perfecta replicabilidad del mismo, hemos pretendido hacer notar la existencia de algunos aspectos que merecerían cierta revisión. Destacamos entre ellos la definición ortográfica de los elementos léxicos, el tratamiento de las conexiones de sustitución y de correferencia (con especial énfasis en los elementos textuales), la detección de las paráfrasis, la utilización del triángulo de conexiones, o bien, las dificultades de integrar los usos figurados del lenguaje. Las soluciones y variaciones que se sugieren a estos problemas intentan valerse, más que de una discusión teórica extensa acerca de cada uno de los temas abordados, de las propias afirmaciones del autor y de los principios generales de su análisis para que, de esta forma, resulten de utilidad para aquellos que desde un punto de vista, bien exclusivamente discursivo, bien computacional, traten de explorar sus muchas posibilidades de aplicación. Las apuntamos, entonces, como sugerencias auspiciadas por el ánimo que, según se desprende de sus propias palabras, parece mover a Hoey (1991: 77): “It is hoped that readers will feel to be able to test the claims made for themselves”.

60

Notas

1. En el apéndice de este trabajo puede consultarse la enumeración de los textos integrantes del corpus y la codificación con la que en adelante se hará referencia a ellos.

2. De la misma manera que Halliday y Hasan (1976) o Hasan (1984, 1989), Hoey, aunque tratándolas como categorías menores, se ve obligado a incluir la correferencia, la sustitución y la elipsis, en su recuento de conexiones cohesivas.

3. El tratamiento de estos tipos de repetición como categorías menores se refleja en el hecho de que Hoey no proporcione una definición explícita de los mismos. En el caso de la correferencia se limita a afirmar lo siguiente: “if, and only if, two items are interpreted as having identical referents they will be treated as repetitions – even though they are either unrelated as lexical items (co-refer-

ence, as in Augustus and the Emperor)” (Hoey 1991: 70). Respecto a la sustitución, ésta se incluye en un apartado final, denominado significativamente “other ways of repeating” (Hoey 1991: 70-74), que comprende algunos pronombres personales y posesivos, así como los demostrativos.

4. Dik (1997a: 131) delimita los elementos que pueden tener función referencial arguyendo lo siguiente: “I restrict the function of reference to terms which act as arguments or satellites within the clause. In using a term S either sets up a referent or helps A to retrieve a referent in order to predicate something about it”. En la misma línea, Keizer (1991: 21) afirma: “A referring expression is an expression by means of which in a given predication, a speaker pinpoints some entity (or entities) about which s/he wishes to predicate something”.

Obras citadas

- BENBRAHIM, Mohamed y Khurshid AHMAD. 1994. "Computer-aided lexical cohesion and text abridgement". *Technical report. Knowledge Processing*, 18. University of Surrey. Segunda edición revisada por Kees Hengeveld. Berlín: Mouton de Gruyter.
- BERBER SARDINHA, Tony. 1997. *Automatic Identification of Segments in Written Texts*. Tesis inédita. English Department University of Surrey. Descargada en Mayo de 2004 desde <http://www2.lael.pucsp.br/~tony/theses.html>
- 2001. "Lexical Segments in Text". En Scott, Mike y Geoff Thompson. (eds.). *Patterns of Text. In Honour of Michael Hoey*. Amsterdam: John Benjamins: 213-238.
- DÍAZ GALÁN, Ana. 2002. "La cohesión léxica como indicador de las categorías esquemáticas del artículo de prensa". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 44: 245-265.
- 2004a. *Estudio de la Cohesión Léxica en la Prensa Británica*. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- 2004b. "Una caracterización genérica de las noticias de la prensa británica por medio de la cohesión léxica". *Odisea*, 5: 45-60.
- DÍAZ GALÁN, Ana y María del Carmen FUMERO PÉREZ. 1997. "Making reading easier". En Bolaños, Lydia Esther, Alexander Cárdenes y M. García. (eds.). 1997. *Actas de las I Jornadas Canarias de Lenguas Aplicadas a la Ciencia y la Tecnología*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria: 102-107.
- 2003. "The Problem-Solution Pattern: A Tool for the Teaching of English?". *BELLS* 13. Versión electrónica <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells13/>
- DIK, Simon. 1997a. *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Segunda edición revisada por Kees Hengeveld. Berlín: Mouton de Gruyter.
- 1997b. *The Theory of Functional Grammar. Part II: Complex and Derived Constructions*.
- FRANCIS, Gill. 1986. *Anaphoric Nouns*. Discourse Analysis Monographs No 11. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.
- 1994. "Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion". En Coulthard, Malcolm. (ed.). *Advances in Written Text Analysis*. Londres: Routledge: 83-101.
- HALLIDAY, Michael. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford U. P.
- HASAN, Ruqaiya. 1984. "Coherence and Cohesive Harmony". En Flood, James. (ed.). *Understanding Reading Comprehension*. Delaware: Delaware International Reading Association: 181-219.
- 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Part B*. Oxford: Oxford U. P.
- HENGEVELD, Kees. 1997 "Cohesion in Functional Grammar". En Conolly, John H., Roel Vismans, Christopher Butler y Richard Gatward. (eds.). 1997. *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter: 1-16.
- 2004. "The Architecture of a Functional Discourse Grammar". En Mackenzie, Lachlan y María Ángeles Gómez González. (eds.). *A New Architecture for Functional Grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter: 1-21.
- HOEY, Michael. 1983. *On the Surface of Discourse*. Londres: Allen and Unwin.

- 1991. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford U. P.
- 2001. *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- KEIZER, M. Evelien. 1991. "Referring Expressions in Functional Grammar: how to define reference and referring expressions". *Working Papers in Functional Grammar*, 43.
- LEECH, Geoffrey. 1969. *A Linguistic Guide to English Poetry*. Londres: Longman.
- MAES, Alfons. 1987. "The Pragmatic Value of Cataphoric Relations." En Nuyts, Jan y Georges De Schutter. (eds.). *Getting one's Words into Line. On Word Order and Functional Grammar*. Dordrecht: Foris: 131-146.
- MARTIN, James R. 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2001. "Cohesion and Texture". En Schiffrin, Deborah S, Deborah Tannen y Heidi Hamilton. (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell: 35-53.
- RENOUF, Antoinette y Alex COLLIER. 1995. *A system of Automatic abridgement*. Research and Development Unit for English Studies: University of Liverpool.
- SARACENI, Mario. 2002. "Review of *Patterns of Text: In Honour of Michael Hoey*". *Linguist List* 13.230. Descargado en Mayo de 2004 desde <http://www.linguistlist.org/issues/13/13-230.html>
- SCOTT, Mike y Geoff THOMPSON. (eds.). 2001. *Patterns of Text. In Honour of Michael Hoey*. Amsterdam: John Benjamins.
- VAN DIJK, Teun. 1980. *News as Discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- 1986. "News schemata". En Cooper, Charles R. y Sidney Greenbaum. (eds.). *Studying Writing. Linguistic Approaches*. Londres: Sage: 155-185.
- WINTER, E. O. 1979. "Replacement as a Fundamental Function of the Sentence in Context". *Forum Linguisticum*, 4 (2): 95-133.

Apéndice

Relación y codificación de los textos integrantes del corpus

Las treinta noticias integrantes del corpus se han codificado con una letra, *a*, *b* o *c*, según el grupo socio-económico del diario británico en el que fueron publicadas el 12 de marzo de 1992 (*a*: *up-*, *b*: *mid-* o *c*: *down market*) y con un número que hace referencia a su contenido. De esta manera, por ejemplo, los textos 1a, 1b y 1c corresponderían a la misma noticia publicada en tres tipos de diario diferente. Enumeramos a continuación sus títulos y el diario en que aparecieron y, para una consulta más completa, remitimos al lector interesado al volumen Díaz Galán 2004a.

Algunas consideraciones sobre la propuesta de análisis de ...

- 1a:** "West threatens to bomb Iraqi nuclear plants for defying UN" *The Times*
- 1b:** "Countdown to war as UN runs out of patience" *Daily Mai*
- 1c:** "The Saddam factor" *Daily Star*
- 2a:** "Slap in the face for a Tango ad" *Daily Telegraph*
- 2b:** "TV ad scrapped after school slapping craze" *Daily Express*
- 2c:** "Tango-ing! Telly Chiefs slap ban on Mr. Orange" *The Sun*
- 3a:** "McDonald=s woman in hoax bomb call" *The Independent*
- 3b:** "Burger wars girl in hoax bomb call" *Today*
- 3c:** "Doing a bomb in burgers" *Daily Star*
- 4a:** "MPs admonish bank over BCCI" *The Times*
- 4b:** "MPs admonish bank over massive BCCI fraud" *Daily Express*
- 4c:** "Major BCCI rap" *Daily Mirror*
- 5a:** "Carey condemned as 'ayatollah' over gay book" *The Guardian*
- 5b:** "Gays attack 'ayatollah' archbishop" *Daily Express*
- 5c:** "Gay prayer book fury" *Daily Star*
- 6a:** "Nurse faces new charges of attempted murder" *Daily Telegraph*
- 6b:** "Nurse accused of hospital killings faces new charges" *Daily Mail*
- 6c:** "Nurse on new charges" *Daily Miirror*
- 7a:** "Country cottage was drugs center" *The Guardian*
- 7b:** "Cops turn dustmen to crack LSD gang" *Today*
- 7c:** ",60m LSD factory at Lawless Cottage" *Daily Mirror*
- 8a:** "Woman sinks pool opponents" *The Guardian*
- 8b:** "Susan wins the right to cue up for pool room" *Today*
- 8c:** "Cue ace Sue wins battle to turn pro" *The Sun*
- 9a:** "TV rivals fire first salvoes in battle for election" *The Guardian*
- 9b:** "Battle of TV Experts" *Daily Express*
- 9c:** "Major ducks live TV head-to-head" *Daily Mirror*
- 10a:** "Bush backing for 'superb' Major" *The Guardian*
- 10b:** "A pat on the back from Bush" *Daily Express*
- 10c:** "Major is a superb PM says Bush" *Daily Star*

CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA OTREDAD PARA EL ÁREA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL)

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA
Universidad de Granada

65

I. Introducción

Cuando Rodríguez López-Vázquez (2001) o Heredia Maya (2001, 2002) utilizan el término 'Otro' piensan en las formas sociales o psicológicas mediante las cuales un grupo excluye o margina a otro. Al declarar a alguien como Otro, las personas tienden a centrarse en lo que le hace diferente o contrario, desembocando en imágenes estereotípicas. Esta situación también se hace extensible a las decisiones políticas y a las prácticas culturales. Por ejemplo, en el pasado reciente de los Estados Unidos, los angloamericanos convirtieron a los afroamericanos en los 'otros' a través del uso de "minstrel shows", figuras literarias populares como "The Little Black Sambo" y políticas separatistas como las leyes "Jim Crow".

La naturaleza del Otro es ser diferente. Sin embargo, la forma en que se construye y se sostiene es un producto cultural. Entre las personas y las culturas hay muchas formas de diferencia naturales (altura, peso, color) así como similitudes. Pero el punto de referencia para hacer que el Otro sea el Otro responde a cuestiones de poder, dominio cultural o condiciones históricas. Aquí entra en juego la política en tanto que influye en la distribución del poder: el Otro es el contrapunto necesario en el proceso de construcción de la identidad.

En el desarrollo de este trabajo trataremos la forma en que se forja el significado de la otredad desde tres enfoques bien diferenciados: la antropología, el postcolonialismo y el postmodernismo. Para los tres, el término otredad es un eje clave que

da sentido y forma a las preguntas y el amplio abanico de respuestas o soluciones que se presentan sobre el Otro en sí mismo, en su relación con los demás Otros y cómo el Otro llega a ser el Otro (el proceso de alterización).

Todo esto se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras cuando se empieza a valorar de forma positiva el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e intercambio entre personas de otras sociedades y culturas. Entender las prácticas culturales de los 'otros' y los significados y creencias de los grupos sociales dominantes o minoritarios se consideran ya aspiraciones legítimas del conocimiento. Es este el caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de una competencia intercultural en las lenguas extranjeras donde la aprehensión de la multiplicidad de identidades de otras culturas se encuentra en el epicentro mismo de la matriz educativa.

Como presentamos en este trabajo, el aula de lengua extranjera se presta especialmente a la exposición sistemática de temas de otredad. A través de la interacción comunicativa entre los individuos se pone de manifiesto un intercambio de identidades y valores culturales que ayudan en el proceso de identificación con los 'otros' como seres diferentes a nosotros e igualmente valiosos axiológicamente hablando. El vasto acervo de materiales utilizados en el aula de *EFL* que recoge novela, poesía y teatro multiculturales o el uso del cine dan buena cuenta del inmenso potencial del que disponemos al servicio de la educación en la otredad desde el aula de idiomas.

2. Concepción antropológica de la otredad

La otredad es un hondo problema antropológico y sociológico que deriva de la convivencia de los seres humanos entre sí y representa una nueva dimensión en el intento de explicar y comprender los fenómenos de aprehensión del ser humano. Afirma Krotz (2002: 56) al respecto que "la pregunta antropológica [de la otredad] es el intento de explicitar el contacto entre culturas, de hacerlo consciente, de reflexionar sobre él, de resolverlo simbólicamente". La otredad no es sinónimo de diferencia, ya que hablamos más bien de una categoría, de un fenómeno que va más allá del hecho de buscar y relacionar semejanzas y diferencias entre dos personas o dos culturas.

En este sentido, la otredad es una experiencia donde el ser humano, al entrar en contacto con otro individuo u otro grupo de individuos, vive una situación de extrañeza. Esta extrañeza, por su parte, surge ante la confrontación con la idiosincrasia particular y desconocida de los demás elementos del Otro. La representación de la identidad propia que surge cuando nos enfrentamos a otras identidades desconocidas es lo que posibilita la experiencia de la extrañeza. Por esta razón, ase-

gura Krotz (2002: 57) que "lo extraño está cargado siempre con una tensión intranquilizadora. El rechazo temeroso es tan recurrentemente testimoniado como la impaciente partida, e incluso como la emigración definitiva".

En el complejo proceso de reconocimiento de identidades que nos acerca la otredad hay dos planos básicos que atender: un momento en que la diferencia visible puede compararse con lo conocido y otro momento en que la diferencia visible es tan distante a la propia identidad que el momento comparativo se transforma en un reto teórico y práctico de acercamiento al otro o distanciamiento del mismo (Krotz 2002: 58).

Krotz (2002) apunta una serie de características esenciales de la Otredad como esa categoría central de corte antropológico:

1. El Otro no puede escapar a la cultura (pp. 58-59).
2. La otredad no presenta al Otro como realidad estática (estereotipos) sino que presenta el proceso real de la historia de la humanidad (p. 60).
3. La alteridad tiene un precio elevado, "el etnocentrismo". El etnocentrismo es el estado natural de la humanidad y es el que posibilita el contacto entre culturas. Resulta interesante ver cómo el contacto entre culturas puede tanto aumentar como disminuir el etnocentrismo; en ello pueden jugar un papel importante el grado de distancia y cercanía o la importancia de las diferencias y afinidades consideradas centrales. Los contactos entre culturas nunca se realizan en el vacío, es decir, que no pueden ser desprendidos de las respectivas dinámicas históricas que los abarcan (pp. 60-61).

Podemos afirmar que el Otro se define en y por su relación con el mundo y su relación con los otros Otros o conmigo. Rodríguez López-Vázquez (2001: 18) asegura que "la imagen que un ser humano tiene de los demás configura la idea que tiene de sí mismo. Los otros, y por extensión, el Otro, es lo que permite entender los límites y características de Sí Mismo".

Desde una perspectiva antropológica, no se puede concebir al ser humano sin incluirlo en un colectivo, sin pensarlo en relación con otros, una relación que no es sólo vivida, sino también creada. En este sentido, el antropólogo norteamericano Malinowski comienza una nueva trayectoria en las investigaciones antropológicas abogando por el método de "ponerse uno mismo en la situación de la experiencia del Otro". Las ideas y las conductas sólo tienen sentido en el contexto en que se producen y practican: es el inicio de la comprensión de los 'otros' por lo que hacen, piensan y dicen de sí mismos. Estas experiencias devendrán en lo que conocemos como el 'otro cultural' pensado como diverso, como distinto; dejando de lado los reduccionismos que lo considerarían como diferente. Es importante señalar que ya no se hablará de 'la cultura' o 'la civilización', sino de 'culturas'. Este referente en plural contiene la crítica a un centro privilegiado de interpretación de las prácticas

humanas. Malinowski ya lo anunciaba en el cierre de *Los argonautas del Pacífico Occidental* publicado en 1922:

[...] nuestra meta final es enriquecer y profundizar nuestra propia visión del mundo [...] aprehendiendo la visión esencial de los otros, con el respeto y la verdadera comprensión que se les debe incluso a los salvajes [...] Nunca ha necesitado tanto como ahora la Humanidad civilizada la tolerancia, en este momento en que los prejuicios, la mala voluntad y el ánimo de venganza separan a las naciones europeas [...] La ciencia del Hombre [...] debe conducirnos a un conocimiento, una tolerancia y una generosidad basados en la comprensión del punto de vista de los otros hombres (Malinowski 1986: 505).

El esquema parecía claro y sólido: el "otro" era objeto de estudio y sujeto de dominación. Pero, tal vez en parte por los aportes de la antropología -lo cual no la exime de haber servido como agente al imperialismo occidental-, ese conocimiento del Otro se hace impreciso y ese poder inseguro.

En un intento por actualizar la concepción de la otredad, Augé (1995), antropólogo y sociólogo, plantea que "los otros" ya no son diferentes o, más exactamente, han perdido la facultad del exotismo en nuestros días. La relación con el Otro, ahora, se establece en la proximidad, real o imaginaria. Y el Otro, sin los prestigios del exotismo ganado en la época colonial, es sencillamente el extranjero. Este extranjero es temido no porque sea extranjero o diferente, sino porque está "demasiado cerca" y pone en peligro nuestro sistema cultural y de valores. Esta "distancia" simbólica (exótica, aventura, científica) que tenía el Otro anteriormente ya no nos protege de su invasión.

3. Desarrollo de la otredad desde el Postcolonialismo

El Postcolonialismo como corriente crítico-ideológica ha contribuido enormemente al desarrollo del concepto de Otredad. Durante la época colonial, los pueblos europeos encuentran nuevos pueblos y culturas lejanos no solamente en el espacio, sino de forma simbólica; es el momento de los encuentros culturales con los 'otros', con gentes exóticas venidas de tierras lejanas. En la teoría postcolonial, se ha utilizado indistintamente Otredad/Alteridad/Diferencia como sinónimos. La propia identidad del sujeto colonizador, de hecho la identidad de la cultura imperial, es inextricable de la otredad de los Otros 'colonizados'; una alteridad determinada por los procesos de alterización.

3.1. Corrientes crítico-literarias

La Teoría Postcolonial, basándose en estas conjeturas provenientes del psicoanálisis, trata sobre la producción y la recepción de la literatura que se produce en los

países colonizados o la literatura que se escribe en los países colonizadores que se ocupa de los procesos de colonización o de las culturas colonizadas. Se presta especial atención a las siguientes líneas:

- the way in which literature by the colonizing culture distorts the experience and realities, and inscribes the inferiority, of the colonized people;
- on literature by colonized peoples which attempts to articulate their identity and reclaim their past in the face of that past's inevitable otherness;
- the way in which literature in colonizing countries appropriates the language, images, scenes, traditions and so forth of colonized countries (Lye 1996: 1).

En este sentido, el postcolonialismo reconoce las diferencias simultáneas de género, raza y clase. Con sus críticas centradas en binomios, universales, esencialismo o eurocentrismo, el postcolonialismo pretende deconstruir las ideas culturales que han sido asumidas como normales o naturales. La deconstrucción es una teoría de la "lectura" que intenta dismantelar la lógica de la oposición binaria en los textos. Más que organizar el conocimiento y la experiencia en un escenario de pensamiento binario, el postcolonialismo acoge la diferencia y la diversidad como su punto clave y central (Lye 1996).

Veamos ahora algunas de las aportaciones centrales de los autores y críticos más influyentes dentro de esta corriente de pensamiento crítico y literario que ha ayudado en gran medida a forjar y caracterizar un término tan escurridizo y fascinante como es la otredad.

Bakhtin¹ (1981), que continúa siendo parte de la lucha contra el discurso autoritario, es el profeta del Postcolonialismo. Y no es coincidencia que aquellos aspectos que Bakhtin valoraba más en un texto sean los que han dado paso al florecimiento artístico de este siglo. Su resistencia a las ataduras de las Historias se materializa dando voz a los habitantes desfavorecidos de las diferentes culturas y civilizaciones y a los individuos que resisten ante la hegemonía, es decir, los otros. Las literaturas de los Otros son tan respetables como las de los centros de poder y merecen, entonces, ser leídas y aprehendidas en la polifonía que conforma su discurso de la otredad.

Cuando Spivak (1995) se pregunta "Can the subaltern speak?" se posiciona claramente en un puesto deconstructivista dentro del debate postcolonialista. Para esta autora, la visión de la gente sobre su identidad se compone de las ideas de sus orígenes y las ideas sobre la otredad, es decir, de dónde piensa la gente que viene y en qué grado difieren de los otros; lo que contribuye enormemente a crear sus sentimientos sobre la propia identidad. Partiendo de estas premisas, Spivak utiliza la deconstrucción como herramienta crítica para repensar el binomio del 'colonizador' (centro de poder) y el 'colonizado' (el Otro) y para cuestionar las asunciones metodológicas de los teóricos postcoloniales (incluida ella misma).

Bhabha (1995) argumenta que los marcos teóricos europeos no son constructos intelectuales válidos ya que ignoran la situación de los más desfavorecidos en el Tercer Mundo. La teoría, como instrumento ideológico, narra y, haciéndolo, crea la circunstancia política de la opresión en el Tercer Mundo. En otras palabras, Bhabha está interesado en yuxtaponer la política y la teoría para encontrar ese espacio liminal entre ambas y descubrir cómo la tensión entre ellas produce su hibridación:

The pact of interpretation is never simply an act of communication between the I and the You designated in the statement. The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot 'in itself' be conscious (*Ibid.*, 36).

De acuerdo con Bhabha, el 'tercer espacio' —otra forma de enmarcar lo liminal— es un espacio ambivalente e híbrido que se inscribe en la existencia. Es decir, lo que media entre la política y la teoría es la escritura —no solamente el discurso teórico sino los ejercicios culturales como las novelas, el cine y la música. Como sugiere Derrida (1978), la escritura no codifica de forma pasiva las realidades sociales sino que de hecho las precede y les da significado a través del reconocimiento de las diferencias entre los signos dentro de los sistemas textuales. Bhabha, entonces, se reapropia de la noción de 'difference' de Derrida para sugerir la diferencia cultural y su representación y negociación en la forma de la escritura.

Said (1993) confronta de igual manera el tema de la 'illusory centering' de la identidad y la subjetividad tanto individual como colectiva, en su relación con el lenguaje, la narrativa y la alterización (proceso de creación del Otro). Said hace referencia al tema de cómo la construcción binaria de oriente/occidente se rompe al igual que la maquinaria del Colonialismo y el Imperialismo bajo el peso de productos culturales como la literatura, que proporciona un contrapunto a la autoridad incuestionable de la voz del colonizador. El colonizado recobra su voz y la lucha por la identidad va más allá de las meras aserciones polarizadoras nacionalistas del poder y la independencia.

En el proceso de formación de la identidad postcolonial, el motivo del 'us' y el 'them', en cambio, se reafirma continuamente en nuevas guisas dentro de la política de la diferencia, a pesar de la deconstrucción de las fronteras rígidas entre el colonizador y el colonizado:

Gone are the binary oppositions dear to the nationalist and imperialist enterprise. Instead we begin to sense that old authority cannot simply be replaced by new authority, but that new alignments made across borders, types, nations, and essences are rapidly coming into view, and it is those new alignments that now provoke and

challenge the fundamentally static notion of identity that has been the core of cultural thought during the era of imperialism. Throughout the exchange between Europeans and their «others» that began systematically half a millennium ago, the one idea that has scarcely varied is that there is an «us» and a «them,» each quite settled, clear, unassailably self-evident. (Said 1993: xxiv-xxv).

4. El Postmodernismo y la otredad

Cuddon (1991: 733-734) define el postmodernismo como "[...] changes, developments and tendencies which have taken place (and are taking place) in literature, art, music, architecture, philosophy, etc. since the 1940s or 1950s. [...] non traditional and against authority and signification; [...] an eclectic approach; [...] a complete relativism".

El término postmodernismo es utilizado primeramente por el filósofo francés Lyotard (1984) intentando definir una "post-modern condition", es decir, cómo fuerzas técnico-económicas guiaban a Occidente hacia otras condiciones y pensamiento diferentes de las heredadas del Humanismo, el Individualismo Metodológico, el Racionalismo, el Moralismo Secular o el Progresismo. Uno de los slogans que mejor definen el pensamiento postmoderno francés es "difference produces identity". Las identidades son lo que se nos presenta como género, raza, clase, nación, etc. y con lo que el postmodernismo se posiciona diagnóstico, suspicaz y crítico. En su postura post-estructuralista, los estudiosos investigan los caminos en los que el género, la raza o la clase son producidos en las prácticas materiales: género (ropa, pelo, atletismo); raza (categorías del certificado de nacimiento, segregación de vivienda, acento); clase (tiempo libre, seguridad económica, herencia); y legitimados en el discurso por estrategias que intentan conservar la parte privilegiada que los mantiene en su posición jerárquica de manera racional o natural. Lyotard explica la Posmodernidad como "the lost belief in big narratives". De esta forma, podemos afirmar que el Postmodernismo presenta una gran frontalidad ante el reconocimiento de la autenticidad, la originalidad y las verdades universales.

4.1. El reconocimiento de la otredad en el Postmodernismo

Oord (2001) identifica cinco pilares del Postmodernismo: a) la cultura popular; b) el deconstructivismo; c) el constructivismo; d) la liberación; y e) la narratividad. De los cinco, a nosotros nos interesa especialmente el 'constructivista' en tanto que hace referencia directa a modos y valores culturales. Pasamos a describirlo brevemente:

El Postmodernismo constructivista rechaza la noción de la fragmentación artificial y la compartimentalización del conocimiento (muchas materias transversales en el colegio, disciplinas universitarias separadas), ofreciendo a cambio una visión holística e interdisciplinar. Esta forma de Postmodernismo reclama una re-uniión entre las instituciones científicas, éticas, estéticas y religiosas. Teniendo en cuenta estas premisas, el objetivo del Postmodernismo constructivo sería entonces imaginar un orden menos destructivo más allá del mundo Moderno (Oord 2001). El Postmodernismo hace una llamada a la apertura de puertas hacia los Otros y mantiene que todos los elementos se hallan interrelacionados, tejidos en una misma red común. En contraste, lo que conocemos como Modernismo se acercaba a la Otredad a través de las diferencias que daban lugar a la alienación, la apatía, la hostilidad, la arrogancia y la dominación. Ya apuntaba esta idea Hollinger (1994) cuando afirmaba que tanto Lacan, Foucault, Lyotard y Derrida "[...] define the self as multiple, not fixed, and always under construction with no overall blueprint" (p. 113).

Hutcheon (1988), en congruencia con el discurso postcolonial, ve al Postmodernismo especialmente relevante por compartir valores positivos con aquellos que son diferentes (los Otros), aquellos a los que la urgencia ideológica intenta totalizar y homogeneizar. De la misma forma, el "modernist concept of a single and alienated otherness is challenged by postmodern questioning of binaries that conceal hierarchies (self/other)" (*Ibid.*, 61). La diferencia, automáticamente, sugiere multiplicidad, heterogeneidad, pluralidad; el contrapunto a las oposiciones binarias y la exclusión.

4.2. La Otredad en los estudios literarios del postmodernismo

Las teorías postmodernistas se interrogan las construcciones convencionales de la subjetividad y conceptualizan nociones alternativas para el sujeto. La ficción postmoderna trabaja contra la recuperación del sujeto autónomo; en cambio, muestra el sujeto como un constructo discursivo involucrado en una actuación de subjetividad que implica la reiteración de las normas culturales (se presta especial atención a los procesos que llevan a la otredad).

En *Bodies that Matter* (1991) Butler establece que los textos postmodernos examinan y deconstruyen la concepción de la subjetividad y ofrecen otros personajes con los que el lector/a no pretenda identificarse; una experiencia que permite al lector/a percibir de forma más profunda la otredad de los personajes, incluyendo su propia otredad. No sólo hay que identificar las perspectivas culturales hegemónicas, sino que hay que traspasarlas en nuestra enseñanza. El postmodernismo ha adoptado para sus propios objetivos el meollo reconstructivo de los movimientos de identidad (feminismo, negros, gays y lesbianas) creando un sentido amplio de crisis en el pensamiento y la cultura occidental a través de su articulación de los temas de la diferencia y la otredad.

En su énfasis en lo inestable y la heterogeneidad, la literatura postmoderna "more generally induces a series of transformations in identity and identity-forming processes in society itself that have worked to throw the nature and boundaries of the subject into question" (Dunn 1998: 6). La desestabilización de la identidad y la cultura es producto de los cambios en las condiciones de la existencia material y social. A partir de este punto de vista, la identidad se construirá a partir de la experiencia y la necesidad propia:

In a highly individualized and privatized society, the self becomes relatively detached from collective structures and traditions and more directly rooted in individual need and desire. The self stands at a remove from society, as aspirations, ideals and myths acquire greater personal specificity through privatization and consumption (Dunn 1998:10).

La primacía en el postmodernismo no es la supremacía hegemónica y matriz del "Own", sino el derecho fundamental del Otro y un reconocimiento básico del Otro en su otredad. Así, la sociedad no es vista en globalidad, sino ya en sus operaciones concretas y diarias. La pluralidad no es percibida como un nuevo descubrimiento, sino como un elemento obligatorio para la plenitud de la vida y de la cultura, el nuevo paradigma de actuación. Los teóricos postmodernos no pretenden dar recetas para un decisión justa, más bien intentan asegurarse de que la lógica y práctica del debate sea reconocida y percibida como tal. Los discursos no son totalizadores, sino antiuniversalistas. Este es el caldo de cultivo idóneo para el Otro y su reconocimiento.

5. La otredad en la lingüística aplicada: Otredad y competencia intercultural, implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras

El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un acercamiento orientado hacia el alumnado que no pretende únicamente enseñar el funcionamiento del sistema lingüístico, sino que tiene en cuenta las dificultades de las personas para tratar con la otredad y la diferencia de una forma seria y consciente. Integra el universo sociocultural del aprendiz (estructuras, tradiciones, sistema axiológico, etc.) con la forma en que éste percibe la cultura objeto de la lengua de estudio (perspectivas del mundo extranjero, estereotipos, prejuicios, taboos) (Vez y González 2004: 370).

La clase de lengua extranjera es el espacio donde la confrontación con la otredad puede introducirse de una forma sistemática (Byram y Zarate 1995: 13). Aquí la relación con el "otro" debe interpretarse en términos positivos donde el objetivo

principal sea comprender al "otro" y estudiar el punto de vista etnocéntrico que el otro tiene sobre su propia cultura, aunque de entrada parezca una labor ardua y desafiante. En este sentido, es imprescindible la aportación de van Lier (1996: 13) al considerar la interacción social como un elemento clave en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta interacción social se pone en juego de igual forma la identidad social que es una característica fundamental de la comunicación y parte de la vida cotidiana. De hecho, nosotros adquirimos los valores culturales y las reglas interactivas de la comunicación en el proceso de identificación e interacción con los "otros".

El *Common European Framework of Reference for the Teaching of Languages* (2001) es claro respecto a las cuestiones de cultura e interculturalidad como respuesta que, desde la didáctica de las lenguas extranjeras, debe ofrecerse a las situaciones multiculturales de inter-comunicación. Siendo así, arroja luz sobre el significado y la significatividad de conceptos que no son tan obvios a simple vista como "multicultural", "intercultural", "sociocultural" o "pluricultural".

Lo sociocultural es definido como "knowledge of the society and culture of the community or communities in which a language is spoken is one aspect of knowledge of the world" (Council of Europe 2001: 102). Por tanto, el conocimiento sociocultural es la llave que abre las puertas y sienta las bases para la interculturalidad entendida ésta en su vertiente actitudinal o procedimental (Trujillo Sáez 2004: 190).

La distinción entre lo multicultural y lo pluricultural es abordada por el Council of Europe (2001) desde dos conceptos paralelos clave, el "plurilingüismo" y el "multilingüismo". Al respecto, se dice:

Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society... Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples [...], he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (p. 4).

Con esta distinción, el Council of Europe define dos planos que hacen referencia a dos situaciones claramente diferentes pero relacionadas entre sí. Por un lado, el "multilingüismo" que sería una situación social o personal donde coexisten dos o más lenguas; y por otro, el "plurilingüismo", situación cognitiva, comportamental y afectiva donde un individuo integra diferentes lenguas y en consecuencia, diferentes culturas.

Teniendo en cuenta estas premisas, se definen entonces los conceptos de "multilingüismo" y "plurilingüismo":

Plurilingualism has itself to be seen in the context of pluriculturalism. Language is not only a major aspect of culture, but also a means of access to cultural manifestations. Much of what is said above applies equally in the more general field: in a person's cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted and actively interact to produce and enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components (Council of Europe 2001: 6).

El individuo, en su proceso de integración lingüística, va integrando al mismo tiempo sus conocimientos culturales; lo que deriva en el desarrollo de una competencia pluricultural, que el Council of Europe (2001) define en los siguientes términos:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures (p. 168).

De esta forma, afirma Trujillo Sáez (2004: 191), la competencia pluricultural se halla dotada de un poder comunicativo para que el individuo pueda interactuar e interactuar con éxito dentro de contextos lingüísticos y culturales diferentes al materno. Asimismo, dirá que "[...] la interculturalidad es una capacidad comunicativa, es decir, de manejo de símbolos y significaciones, que implica la posibilidad de negociar significados para reproducir o modificar los significados propios de una cultura" (*Ibid.*, 194).

Kramsch (1998: 6) se refiere a este proceso aclarando que "people who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic affiliation, nation) acquire common ways of seeing the world through their interactions with other members of the same group".

En un intento por explicitar y llevar a términos concretos y reales los fundamentos teóricos expuestos anteriormente, el Council of Europe (2001) habla de destrezas y saberes interculturales que son causa y consecuencia de esa competencia pluricultural. Estas destrezas incluyen:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships (p. 104).

Estas habilidades manifiestas han de ayudar a lo que Geertz (2001: 27) entiende por competencia intercultural en el sentido de comunicación y creación de la propia identidad:

No tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual este designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce.

Sobre esta misma idea incide Byram (1994) al afirmar que en el aprendizaje de lenguas extranjeras "the confrontation and argumentation with another culture [...] requires a re-ordering of perceptions at a level of socialisation which is structurally different from primary (family) and secondary (peers) socialisation" (p. 24). Esto es lo que Trujillo Sáez (2004: 195) llama "socialización terciaria".

De esta forma la propia identidad de un individuo se crea a partir de sus aportaciones a los otros y de las aportaciones que los otros hacen a él mismo en un proceso dinámico de continuo y constante flujo e intercambio de elementos. Jin y Cor-tazzi (2001: 124) lo definen en los siguientes términos:

[...] la identidad se considera una especie de "mosaico" en el que las personas se identifican no sólo en términos relativamente estables (dimensiones tales como la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, edad o género al que se pertenece), sino también en términos dinámicos.

Trujillo Sáez (2004: 196) concluye el debate afirmando que:

La construcción de la identidad (o desarrollo de la pluriculturalidad) supone, por tanto, la creación de una matriz cultural, a partir de las múltiples pertenencias, mediante la cual cada individuo realiza las permutaciones oportunas para adecuar su percepción, su cognición y su actuación a distintas situaciones.

Bruner (1997: 62) aúna todas estas consideraciones epistemológicas y las lleva al plano de la educación afirmando que "un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura".

La competencia intercultural es importante en todas las situaciones de encuentro social en contextos de diversidad cultural. De hecho, podríamos decir que es una destreza absolutamente necesaria que se requiere en todas las situaciones y contextos que no sean monoculturales. Incluso en estas últimas situaciones, podemos enfrentarnos a grupos culturales minoritarios que necesiten la habilidad de relacionarse y comunicarse con otros que son diferentes a nosotros.

En la actualidad, uno de los modelos de competencia intercultural más extendidos es el de Byram (1997) que consiste en cinco elementos interdependientes entre sí, identificados de la siguiente forma:

Knowledge (p. 35): About social groups and cultures in one's own country and in the interlocutor's country. About processes of interaction at societal and individual levels.

Attitudes (p. 34): Curiosity and openness. Readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others' behaviours. Willingness to suspend belief in one's own behaviours and to analyse them from the point of view of the other.

Skills of discovery and interaction (p. 52): Ability to acquire new knowledge of a culture. Ability to use knowledge, attitudes and skills under the constraints of communication.

Skills of interpreting and relating (p. 25): Ability to interpret a document or event from another culture. Ability to explain it and relate it to documents and events from one's own culture.

Critical cultural awareness (p. 63): Ability to evaluate perspectives, practices and products in one's own and other cultures.

Le Roux (2002) establece que para el desarrollo de esta competencia es extremadamente importante el papel que juega la comunicación, verbal o no verbal. De ahí la importancia que se deriva a la enseñanza de lenguas extranjeras. La idea se sustenta en los fundamentos de que lengua y cultura corren paralelas, lo que también originará que esta competencia sea un fenómeno complejo y potencialmente problemático. A este respecto, comenta Rubinelli (2001: 2) que:

El lenguaje debe ser entendido como complejo entramado de relaciones humanas, y camino para la construcción de la interculturalidad, en tanto a través de él es posible la exploración de las conflictividades y pautas valorativas vigentes en los sujetos de las diferentes culturas.

A pesar de las divergencias existentes en los acercamientos teóricos y en los fundamentos filosóficos sobre el tema, son muchos los autores que coinciden en una serie de potenciales que caracterizan a las personas que son competentes interculturalmente hablando. Lynch (1999: 77) las tipifica en los siguientes puntos:

- respects individuals from other cultures;
- makes continued and sincere attempts to empathetically understand the world from other's point of view;
- is open to new learning;
- is flexible;
- has a healthy sense of humour;
- tolerates ambiguity well;

- is sensitive to own prejudices;
- approaches others with a desire and an openness to learn;
- is genuinely interested in others;
- sees differences not in terms of inferiority but as learning opportunities.

Lo que sí es importante aclarar es lo que no es la 'competencia cultural' o la 'eficiencia intercultural': no implican en ningún momento convertirse en un miembro de otra cultura tras adoptar los valores, actitudes, creencias, costumbres, maneras de hablar, vestimenta o conducta de otro grupo. La competencia cultural tampoco implica conocer todos los aspectos de otras culturas. Sería más bien una demostración activa del respeto a las diferencias, una predisposición entusiasta por aprender de otras culturas, la aceptación de diferentes puntos de vista sobre la realidad y la flexibilidad necesaria y el deseo de ajustarse, cambiar y re-orientarse siempre que la situación lo requiera (Lynch y Hanson 1999: 493).

6. Proyectos para trabajar la otredad en el aula de Lengua Extranjera

Uno de los desafíos más importantes que han de afrontar los profesores de Lenguas extranjeras es la búsqueda e implementación de actividades que permitan al alumnado una reflexión crítica sobre los mecanismos que rigen los procesos interculturales de la otredad en el aula. Estas actividades han de concienciar al alumnado sobre las similitudes y diferencias entre ellos y los "otros".

A continuación, presentamos una serie de propuestas de trabajo para llevar a cabo en el aula en relación a la otredad.

6.1. El uso del teatro en EFL

Isbell (1999) desarrolla un interesante proyecto de teatro en el contexto japonés para desarrollar la conciencia intercultural de estudiantes japoneses que en un futuro deben continuar sus estudios en colegios anglosajones. El objetivo principal del proyecto no es hacer teatro por hacer teatro, sino como un medio perfecto para ofrecer a los estudiantes un entorno en el que poder experimentar sentimientos y poder hablar sobre ellos. En el proceso de creación del proyecto de teatro, propone una serie de actividades que son muy necesarias para el verdadero aprovechamiento de la actividad por parte de los estudiantes:

1. *Risk-taking activities*: permiten al alumnado evaluar los efectos de estos riesgos sobre su identidad física, psicológica y cultural; ayudan a construir la identidad del grupo clase; y, ofrecen la oportunidad de discutir sobre una amplia gama de temas interculturales.

2. *Movement warm-up y movement activities*: se trata de actividades dirigidas a la preparación física de los estudiantes para afrontar las tareas programadas para el día: por ejemplo: respiración de yoga. También a través del movimiento, los estudiantes aprenden a expresarse con el cuerpo. Van desde simples actividades físicas hasta expresión de emociones y del carácter de forma individual o en grupos.
3. *Voice warm-up y voice activities*: los estudiantes tienen que hablar en voz alta y frente a la gente, y tienen que perder el miedo a hacerlo. Aspectos como la respiración, la postura y la proyección de la voz son muy importantes. Otras actividades más específicas están encaminadas a la expresión creativa de ideas, emociones y de la perspectiva cultural, improvisaciones, producción y presentación de pequeños *scripts* creados por los propios estudiantes.

Algunas de las actividades concretas propuestas son:

1. Diferencias entre los saludos en distintas culturas haciendo especial hincapié en los valores del lenguaje verbal, los gestos y la distancia física. De esta forma, si los estudiantes reconocen que hay formas diferentes de saludarse a la de su cultura, y que son tan válidas y útiles como la propia, habremos conseguido inculcar en ellos el valor del respeto a las diferencias interculturales.
2. Crear situaciones de debate que permitan el análisis de los factores que causan incomunicación entre unas culturas y otras, y cómo esto puede afectarles cuando viajen al extranjero para estudiar, trabajar o por placer.
3. Creación de grupos de trabajo para la creación y presentación de pequeñas escenas que hagan referencia a situaciones de 'conciencia intercultural' con la ayuda del profesor/a que actúa siempre como guía.

Otra interesante propuesta de trabajo con el teatro en el aula de lengua extranjera es el "Story Theater"². Hines (1995: 1) habla de este método en estos términos:

Story Theater takes a text (a piece of fiction, a fable, or a folk tale) and students act it out. They have not written this text, but if there is narration, they recite that narration. They do not write dialogues; but if characters in the story have dialogue, then students will speak that dialogue. Students will orchestrate the drama that a story portrays, choosing sound effects, props, and blackboard pictures to provide background. They decide who stands where and what actions are needed to bring the story alive... in a special way.

Lo que el profesor tiene que tener en cuenta si decide utilizarla con sus alumnos es la elección del texto literario con el que se va a trabajar. Como estamos trabajando con elementos axiológicos, lo normal será elegir algún tipo de fábula o cuento que sea rico en valores y que presente situaciones de conflicto moral. Evidentemente, debemos tener en cuenta que el texto literario utilizado sea motivador.

Fleming (1998; en Pérez Valverde 2002), siguiendo los trabajos de Augusto Boal (1979, 1992) sobre el teatro y el hecho dramático en la educación, habla de la *Image technique* para promover actitudes positivas hacia otras culturas. El "Image Theater" (Boal 1979) consiste en crear imágenes tomando los cuerpos de los participantes en la actividad para construir un mensaje que haga referencia a algún problema. Este autor diseña la *Image technique* en la que los estudiantes tienen que construir cuadros que hagan referencia a situaciones en las que se les haya hecho pasar mal a los turistas extranjeros. Esta técnica puede ser muy útil para la clase de EFL porque un grupo representa la escena y el resto de la clase se ocuparía de la verbalización de la misma, aportando al mismo tiempo soluciones a la problemática presentada. No sólo nos interesa educar en valores a nuestros alumnos, sino que también aprendan inglés de una forma casi natural.

Hansley y Gay (2002) hacen una apuesta muy firme para la introducción del teatro en el aula como medio para educar en valores, lecciones morales, responsabilidades sociales, pensamiento crítico, resolución de conflictos y activismo social. Estas autoras estadounidenses hablan de la "improvisación" como una técnica muy útil para aplicar en el aula. Argumentan que el teatro no tiene que ser excesivamente sofisticado ni estar excepcionalmente escrito para ser una herramienta efectiva. Entre otras, para nuestro estudio nos interesa la ventaja de que "improvisation can help students learn how to relate to people of ethnic groups different from their own, since it creates a safe place and way for them to talk about racially sensitive topics" (*Ibid.*, 23). Las improvisaciones se pueden hacer de forma individual o en grupos y permiten trabajar una amplia variedad de destrezas como la comunicación, el respeto, la reciprocidad, el coraje, etc. Las improvisaciones tienen que operar con emociones, conflictos morales, sensibilidad hacia la otredad, ideas, acciones; y lo que es más importante, son los propios estudiantes los que tienen que sentir y experimentar esas situaciones para ponerse en la piel del otro.

6.2. El uso del cine en EFL

Guijarro Ojeda (2004) plantea el potencial que tiene el cine para el desarrollo de la interculturalidad en el aula de lengua extranjera. Concretamente, tras el análisis que realiza de la película *Billy Elliot* se propone tratar cuestiones de otredad, identidad, género y orientación sexual.

El cine en el aula de inglés es una ventana abierta al mundo, al Otro, a las diferencias y a formas diferentes de pensar, decir y hacer. Educar con el cine es una cruzada efectiva contra los dogmatismos ideológicos que se plasman en los discursos astringentes que nos invaden. La comunicación cinematográfica ofrece conexiones entre el aula y la sociedad. Las películas exploran contextos culturales que pueden ser integrados en el currículum fácilmente, son entretenidas y permiten la flexibi-

lidad de materiales y de técnicas educativas. El cine tiene también estrechas conexiones con las experiencias personales de los estudiantes; es un foco para la interacción profesor-alumno y puede ser utilizado para promover la conciencia de la interrelación entre imagen, movimiento, lenguaje y sonido.

El autor propone una serie de motivos para ser explorados en el aula de EFL tras hacerlo también con otros de corte más formal o estructural lingüísticamente hablando. Estos y otros aspectos ayudarán a adquirir cierto conocimiento sobre la otredad, la diferencia, las relaciones personales, sus causas, consecuencias y posibles soluciones desde la educación, la epistemología, la ética o la política. Los motivos estudiados a partir del texto fílmico son: 1) Otredad, marginalidad, género y hombres homosexuales; 2) el ejercicio del poder -guerreros, reyes, magos y amates; 3) imaginario del ser hombre y mujer; 4) la identidad; 5) los significados de la homofobia; 6) la capacidad de acoger al otro; 7) la identidad como fenómeno de integración y acción política para el cambio; y 8) las voces silenciadas de las minas.

6.3. Trabajar la identidad sexual en EFL

Sin duda alguna, uno de los proyectos de transversalidad más ambiciosos de la última década dentro del campo TESOL, viene de la mano de la profesora e investigadora Cynthia Nelson. Nelson (1998) lleva a la clase de EFL la Teoría *Queer* y la convierte en el marco de referencia teórico para la creación de los debates en torno a las cuestiones de identidad en su vertiente de orientación sexual. En ningún momento, se cuestiona la autora las causas biológicas o culturales de la orientación sexual, sino que más bien le interesa incentivar el debate sobre las repercusiones sociales y personales de ésta y las actitudes (homofobia) y situaciones discriminatorias (heterosexismo) que origina.

Su objetivo principal es hacer de la educación lingüística un terreno 'gay-friendly' y, consecuentemente, convertir el aula de lengua extranjera en un área más relevante para más estudiantes. Hace referencia a aquellos que:

- identify themselves as lesbian, bisexual, or gay;
- interact with gay-identified people at work, at school, at home, or on the street;
- encounter lesbian or gay issues simply by watching television or reading a magazine.

Apunta Nelson (1998) que no es un terreno fácil hablar de identidades gays o lésbicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras por la reticencia mostrada por los propios compañeros del área al pensar que estas cuestiones tienen alguna relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas. Sin embargo, olvidan que las cuestiones de identidad sexual aparecen a diario en las prácticas didácticas al tratar temas de familia, parejas o legislación.

Otros colegas, por el contrario, ven en la enseñanza 'gay-friendly' un campo apropiado y fructífero; sin embargo, carecen de la formación académica necesaria, del apoyo, de los materiales y de los procedimientos necesarios para llevarla a buen puerto. Esta situación no es de extrañar teniendo en cuenta la esterilidad existente en la investigación sobre las identidades sexuales dentro de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Nelson 1998).

Ante la necesidad de optar por un marco teórico que guíe las prácticas en el aula, Nelson (1998) opta por el ofrecido por la Teoría *Queer* en contraposición al Marco *Gay and Lesbian*. Este último, señala, es válido para la lucha por derechos civiles y personales, pero tiene pocas implicaciones para las prácticas pedagógicas, como sí lo tiene la Teoría *Queer*. Mediante la Teoría *Queer* se da un salto necesario hacia el análisis de las prácticas discursivas y culturales, y hacia la problematización de todas las identidades sexuales; se deja de lado la lucha por los derechos civiles y la afirmación de las minorías sexuales, de las que se encargaría el Marco *Gay and Lesbian*. Pasaríamos de las 'pedagogies of inclusion' (pedagogías inclusivas) a las 'pedagogies of inquiry' (pedagogías investigadoras). Pone como ejemplo, que si se hace referencia en clase a "a man's wife" es muy improbable que se relacione con la sexualidad o con la identidad sexual; por el contrario, si se hace referencia a "a man's male partner", es altamente probable que surjan cuestiones de identidad sexual o sexualidad.

Nelson (1998: 378) propone una serie de preguntas o cuestiones para trabajar en clase presentadas como propuestas posibles de debate y no como prescripciones a partir de una oración: "Those two women are walking arm in arm":

- In this country, what do people do or say (or not do or say) if they want to be seen as gay [lesbian] [straight]?
- How is this different in another country? How is it similar?
- Why do people sometimes want to be seen as straight [bisexual] [lesbian]? Why do they sometimes not want to?
- Why do people sometimes want to be able to identify others as straight [gay] [bisexual]? When is it important to know this about someone? When is it not important at all?
- Is it easy to identify someone as gay [straight] [lesbian]? Why or why not? Does it make a difference if the person is old or young, a man or a woman, someone you know or someone you only observe? What other things can make it easier or more difficult?
- Are there people who think their sexual identity is more [less] important than another part of their identity? Explain.
- In this country [in this city] [on this campus], which sexual identities seem natural or acceptable? Which do not? How can you tell?
- After people move to this country, do they change how they think about sexual identities? If so, how? If not, why not?

De esta forma, acercándonos a la manera en que se forman o representan las identidades sexuales se anima a los participantes a desmitificar potencialmente los aspectos desconocidos de la lengua y cultura objeto de estudio, pero sin reconstruir la cultura de forma reduccionista, es decir, como homogénea o incambiable. De igual manera, considerando más de un contexto cultural, ayuda a especificar más aún lo que implica la identidad de ser bisexual, heterosexual, homosexual, etc. Con las preguntas señaladas anteriormente, tanto los profesores como los alumnos tienen claro que las identidades no son imperativos categóricos, sino más bien, constructos teóricos que varían con el tiempo, el lugar y las contingencias o propósitos sociales.

6.4. Los beneficios de la narrativa en EFL

Correa *et al.* (1999) desarrollan su trabajo en contextos bilingües en Tejas, Estados Unidos y defienden el uso de los cuentos y las leyendas en general por ser una fuente muy rica de cultura y valores. Y es que no nos podemos olvidar que todo este tipo de literatura de origen oral ha ido recogiendo a lo largo de cientos de años la esencia misma de los pueblos donde se han creado. Estos autores han diseñado un proyecto interdisciplinar y transversal para transmitir valores a través de la literatura en lengua extranjera.

Trabajan con una serie de libros muy relacionados con los valores como pueden ser *Magic Windows/Ventanas Mágicas* (1993) o *Making Tamales/La tamalada* (1987) de Carmen Lomas Garza que ensalzan el valor de compartir. El procedimiento propio para explotar estos libros sería: actividades de *brainstorming* sobre lo que significa compartir para los alumnos; comparar todas las respuestas y analizarlas; citar ejemplos en la historia sobre el valor de compartir; escribir una reflexión sobre cómo se conecta ese valor con él mismo; crear grupos de debate sobre lo que les gusta hacer con sus abuelos; o invitar a miembros de las familias para que cuenten historias en clase.

Con el uso de otras historias como *The Old Man & his Door* (1998) de Gary Soto, se trabaja el valor del respeto a las diferencias siguiendo procedimientos similares a los descritos anteriormente. En este caso, se propone otra actividad muy interesante donde toda la clase tendrá que crear una historia común sobre el valor de la tolerancia (*Round Robin Approach*). La clase se divide en tres grupos: uno escribirá el principio de una historia, pasará esta parte al segundo grupo que escribirá el desarrollo de la historia, y finalmente, este material lo recibirá el tercer grupo que tendrá que inventar un final para la misma. De esta forma, los estudiantes apreciarán el valor de la cooperación y del respeto a las ideas y opiniones de los demás. Pedersen (1995) dice que el "storytelling" es la forma más antigua de literatura que conoce el ser humano. Por el origen oral de su transmisión de generación en ge-

neración, cada historia, leyenda o cuento se iba impregnando de la sabiduría de cada tribu o pueblo, constituyéndose al mismo tiempo, en la forma más primitiva de enseñanza. En el ámbito de *EFL*, los estudiantes se pueden beneficiar del desarrollo de la destreza de comprensión oral, del desarrollo del sentido de estructura global de una historia, y del aprendizaje de valores, miedos, esperanzas y sueños. El autor sugiere que sea el profesor quien actúe como cuentacuentos ante sus estudiantes y que sean éstos los que después le formulen preguntas sobre el qué, cómo, cuándo, dónde; además de la preparación y ejecución de actividades de gramática, sintaxis, fonética, escritura, etc.

Thompson (1996) recomienda el uso de las "*YA Novels*" (novelas para jóvenes adultos) para la educación en valores dentro del aula; aunque reconoce que es una tarea bastante complicada para los profesores porque significa luchar a contracorriente en la edad de los medios de comunicación donde los jóvenes están seducidos por el cine, la televisión, los vídeos, la música y todo el mundo de la informática. Sin embargo, invita al profesorado a acercar a los estudiantes a la lectura a través de las "*YA Novels*" porque es ahí donde los jóvenes pueden encontrar a personajes que viven, sienten y se comportan como ellos mismos/as:

I would argue that it's natural and proper for kids to want to read books about people like themselves, just as women, gays, and ethnics do. It's right for them to value and enjoy such books — books whose characters are asking the same questions they're asking, are interested in many of the things they're interested in (like sex, for sure), and who even talk the same way they do, putting down the same things they put down. (Thompson 1996).

Si los estudiantes se identifican claramente con los personajes del libro, llegarán a clase y podrán discutir y argumentar de forma sabia sus ideas y sentimientos tomando en cuenta posturas contrarias a las suyas. Y esto, dice el autor, es la esencia verdadera de una educación en valores.

En la misma línea, Schwarz (1996) dice que actualmente hay una necesidad imperiosa de eliminar los prejuicios hacia otros pueblos y hacia las propias minorías dentro de un país. Para trabajar en este problema, propone el uso de *Foreign Young Adult Literature*. Schwarz (1996: 19) argumenta a favor del poder de las historias:

Books can make a difference in dispelling prejudice and building community: not with role models and literal recipes, not with noble messages about the human family, but with enthralling stories that make us imagine the lives of others. A good story lets you know people as individuals in all their particularity and conflict; and once you see someone as a person (flawed, complex, striving) then you've reached beyond stereotype. Stories, writing them, telling them, sharing them, transforming them, enrich us and connect us and help us know each other.

Por lo tanto, los profesores de *EFL* tenemos un recurso valiosísimo en la *Foreign YA Literature* por la gran variedad de temas y situaciones que nos ofrece. Por ejemplo, podemos tomar conciencia del *apartheid* en Sudáfrica con la lectura de *No Tigers in Africa* (1994) de Norman Silver. Otro ejemplo viene de la mano del escritor noruego Mette Newth y su libro *The Abduction* (1993) que trata los temas de la injusticia y la opresión. De esta forma, a través de este tipo de historias podemos explorar no sólo temas históricos, sino que también podemos acercar a nuestros estudiantes a las complejas diferencias que dividen actualmente al mundo.

7. Conclusiones

Mientras que la otredad es algo que todos experimentamos en un sentido psicológico, los procesos de alterización tienen implicaciones específicas cuando se utilizan para quitar poder y colonizar a ciertas personas o pueblos. El proceso de alterización es una forma de definir y asegurar la identidad positiva de uno mismo a través de la estigmatización del Otro. Los marcadores de la diferenciación social que forjan el significado de 'nosotros' y de 'ellos' pueden ser raciales, geográficos, étnicos, económicos, ideológicos, sexuales, etc. Estos marcadores corren el peligro de convertirse en la base de una autoafirmación que depende de la denigración del otro grupo.

Antropológicamente, podemos decir que la otredad es un reconocimiento simplista de la diversidad humana, combinado con un pensamiento etnocéntrico que puede llevarnos al odio hacia los 'otros' (mujeres, nativos, homosexuales) como algo categórica, topológica e intrínsecamente diferente. Y es en esa 'diferencia' donde reside el potencial para el pensamiento jerárquico y estereotípico, es decir, "todos los nativos son iguales, todas las mujeres son iguales, todos los humanos son iguales, etc.". Esta práctica de compararnos nosotros mismos con los otros, y al mismo tiempo distanciarnos de ellos, es lo que podemos llamar proceso de alterización mediante el cual las personas y las culturas cuya vida y experiencias históricas difieren de las tuyas propias son 'diferentes' (lo que es verdad) e incomprensibles (no es verdad). Se utiliza entonces la distancia simbólica y la diferencia para reafirmar la 'normalidad' de uno mismo.

Desde el campo de la educación y la enseñanza de lenguas, adoptando un discurso postmoderno, el aspecto más importante a señalar es que la diferencia no es una categoría fija, sino un proceso relacional y esto tiene que llevarse al discurso del aula de Lengua extranjera. La diferencia es un espacio *in-between*, ese tercer espacio que se abre en el proceso de construcción de la otredad como afirmara Bhabha (1995). La diferencia puede ser un *gap* y un *bridge*. De cualquier forma, sólo es posible hablar de diferencia en relación a otras categorías, cosas o personas, etc. O para ser más exacto: la diferencia se crea en esta relación.

La enseñanza de lenguas extranjeras es el campo de cultivo más fructífero dentro de la educación para tratar estos temas de otredad. Por un lado, aprender una lengua extranjera significa, antes que otra cosa, aprender una nueva cultura y con ella, las peculiaridades específicas de los seres humanos. Es ponerse en contacto con los Otros. Después de ese encuentro cultural con los Otros, el área de lenguas extranjeras nos abre la puerta del inmenso universo literario, que en el caso de la lengua inglesa, es enormemente rico desde el punto de vista de la otredad. Empezando por los textos surgidos en el colonialismo y el postcolonialismo y terminando en las literaturas de las minorías en el mundo anglosajón (otras literaturas), se nos ofrece un espectro interminable de materiales auténticos y novedosos para trabajar la otredad en el aula de Inglés lengua extranjera. Así ha quedado reflejado en las numerosas propuestas que hemos presentado en este trabajo abarcando un amplio espectro de materiales y géneros desde el teatro hasta el cine.

Notas

1. Bakhtin (1981) en *Dialogic Imagination* creía que el discurso novelístico progresaba en la periferia de la cultura helénica y continúa desarrollándose en los alcances marginales de las sociedades porque es en esos márgenes donde las diferentes culturas interactúan y alimentan nuevas formas. Bakhtin ya

ha sido apropiado por el discurso postcolonial y la nomenclatura bajtiniana encontró oportuno inventar la heteroglosia y el hibridismo (término asociado con Homi Bhabha).

2. Kramsch (1993: 154) ofrece una técnica bastante parecida bajo el nombre "Teasing out the voices in the text".

Obras citadas

- AUGÉ, M. 1995. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- BAKHTIN, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- BHABHA, H. 1995. *The Location of Culture*. London/ New York: Routledge.
- BOAL, A. 1979. *The Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- 1992. *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- BRUNER, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUTLER, J. 1991. *Bodies that Matter*. New York: Routledge.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., C. MORGAN, et al. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- BYRAM, M. y G. ZARATE, 1995. *Young people facing difference. Some proposals for teachers*. Language Learning for European Citizenship and European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Anti-Semitism, and Intolerance. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for the Teaching of Languages*. Cambridge: Cambridge U. P.
- CORREA, J. et al. 1999. "Learning values through cuentos, leyendas and children's literature". Disponible en [http://coehd.utsa.edu/programs/mxamlit/docs/TM values.pdf]. Fecha de acceso: 9 de marzo de 2004.
- CUDDON, R. 1991. *Dictionary of Literary Terms*. London: Penguin.
- DERRIDA, J. 1978. *Writing and Difference*. London: Routledge and Kegan Paul. (*L'écriture et la différence*. Paris: Seuil, 1967)
- DUNN, R. G. 1998. *Identity Crises: A Social Critique of Postmodernity*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- FLEMING, M. 1998. "Cultural awareness and dramatic art forms". En Byram, M. y Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge U. P.: 147-157.
- GEERTZ, C. (1973) 2001. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GUJARRO OJEDA, J. R. 2004. "Cine y otredad en ELT: Educar a través de las voces silenciadas de Billy Elliot". *Odisea*, 5: 81-94.
- HEREDIA MAYA, J. 2001. "Suecia sucia o la metáfora de cenicienta". *La mirada limpia o la existencia del otro*, nº 1 (marzo-abril): 14-18.
- 2002. "Justicia distributiva soy". *La mirada limpia o la existencia del otro*, nº 10 (noviembre-diciembre): 36-66.
- HANSLEY, M. S. y G. GAY. 2002. "Teaching moral education and social action through drama". *Talking Points*, 14 (1): 22-26.
- HINES, M. 1995. "Story theater". *FORUM*, 33 (1): 6.
- HOLLINGER, R. 1994. *Postmodernism and the Social Sciences. A thematic Approach*. London: Sage.
- HUTCHEON, L. 1988. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
- ISBELL, K. 1999. "Intercultural awareness through drama". *FORUM*, 37 (1): 7.
- JIN, L. y M. CORTAZZI. 2001. "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?". En Byram, M. y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge U. P.: 104-125.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford U. P.
- 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford U. P.
- KROTZ, E. 2002. *La otredad cultural entre utopía y ciencia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- LE ROUX, J. 2002. "Effective educators are culturally competent communicators". *Intercultural Education*, 13 (1): 20-36.
- LOMAS GARZA, C. 1987. *Making Tamales/ La Tamalada*. Austin. Miodiá Productions.
- 1993. *Magic Windows/ Ventanas Mágicas*. San Francisco: Children's Books Press.
- LYE, J. 1996. "On the Uses of Studying Literature". En [http://www.brocku.ca/english/jlye/uses.html]. Fecha de acceso: 2 de marzo de 2004.
- LYNCH, E.W. 1999. "Developing cross-cultural competence". In Lynch, E.W. y M. J. Hanson. 1999. *Developing Cross-cultural Competence. A guide for working with children and their families*. 2nd ed. Baltimore, MD/ London: Paul H. Brookes.

- LYOTARD, J. F. 1984. *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MALINOWSKI, B. (1922) 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid: Planeta.
- NELSON, C. 1998. "Sexual identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry." *TESOL Quarterly*, 33 (3): 371-391.
- NEWTN, M. 1993. *The Abduction*. New York: Demco Media.
- OORD, T. J. 2001. "Postmodernism -What is it?" *Diadache*, 1(2). En [http://www.nazarene.org/boe/riie/Didache/Didachevol12/postmodernism.Pdf]. Fecha de acceso: 7 de febrero de 2004.
- PEDERSEN, E. 1995. "Storytelling and the art of teaching". *Forum*, 33 (1): 2-10.
- PÉREZ VALVERDE, C. 2002. "Theatre in Education (TIE) in the Context of Educational Drama". *Lenguaje y Textos*, 20: 7-19.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. 2001a. "El negro, indio y morisco en el teatro del Siglo de Oro". *La Mirada limpia o la existencia del otro*. 4: 18-31.
- 2001b. "La mirada luminosa o cómo ver el horror". *La mirada limpia o la existencia del otro*. 1: 28-32.
- RUBINELLI, M. L. 2001. "Interculturalidad y transversalidad: Reflexiones para pensar sus vinculaciones". *Kairos*, 5 (8): 7-20.
- SAID, E. 1993. *Culture and Imperialism*. New York: Random House.
- SCHWARZ, G. 1996. "The Power of Foreign Young Adult Literature". *The Alan Review*, 23 (3). Disponible en [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/schwarz.html]. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2004.
- SILVER, N. 1994. *No Tigers in Africa*. New York: Puffin Books.
- SOTO, G. 1998. *The Old Man and His Door*. San Francisco: Perfection Learning.
- SPIVAK, G. 1995. "Can the subaltern speak?". En Ashcroft, B. et al. (eds.). *The Postcolonial Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- THOMPSON, J. F. 1996. "An under-utilized resource: Values education and the Older YA Novel". *The Alan Review*, 23 (3). Disponible en [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/pubconnection.html]. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2004.
- TRUJILLO SÁEZ, F. 2004. *Proyecto docente "Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero (Inglés)"*. Plaza de Titularidad de Universidad. Universidad de Granada.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman: London.
- VEZ JEREMÍAS, M. y M. GONZÁLEZ PIÑEIRO. 2004. "Intercultural competente and the European dimension". En Madrid Fernández, D. y N. McLaren. *TEFL in Primary Education*. Granada. Editorial Universidad de Granada: 341-383.

NEW TRENDS IN AUDIOVISUAL TRANSLATION: THE LATEST CHALLENGING MODES

ANA ISABEL HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ
y GUSTAVO MENDILUCE CABRERA
University of Valladolid

1. Introduction

Despite its short history, Audiovisual Translation (AVT) is constantly adding to existing types. Its practice dates back to the silent era, when intertitles were introduced between frames in order to narrate the story plot. In fact, there are some researchers —like Gambier (1996: 8)— who assert that cinema has never been silent or mute: "Le cinéma n'a jamais été «muet», grâce à des intertitres ni non plus vraiment «silencieux», grâce aux musiques d'accompagnement d'abord jouées dans les salles de projection".

The aim of this article is to describe the translation modes or types present in our society after a century of AVT practice. AVT modes should be understood as the technical means used to perform the linguistic transfer of an audiovisual text from one language to another (Chaume 2004: 31). We will not merely focus on the major AVT modes —e.g. dubbing and subtitling—, but we will also describe the latest AVT types —such as audio description or surtitling—. However, prior to describing any of those types, an explanation for the expansion of the mode array seems to be necessary.

NEW TRENDS IN AUDIOVISUAL TRANSLATION: THE LATEST CHALLENGING MODES

**ANA ISABEL HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ
y GUSTAVO MENDILUCE CABRERA**

University of Valladolid

89

1. Introduction

Despite its short history, Audiovisual Translation (AVT) is constantly adding to existing types. Its practice dates back to the silent era, when intertitles were introduced between frames in order to narrate the story plot. In fact, there are some researchers —like Gambier (1996: 8)— who assert that cinema has never been silent or mute: “Le cinéma n’a jamais été «muet», grâce à des intertitres ni non plus vraiment «silencieux», grâce aux musiques d’accompagnement d’abord jouées dans les salles de projection”.

The aim of this article is to describe the translation modes or types present in our society after a century of AVT practice. AVT modes should be understood as the technical means used to perform the linguistic transfer of an audiovisual text from one language to another (Chaume 2004: 31). We will not merely focus on the major AVT modes —e.g. dubbing and subtitling—, but we will also describe the latest AVT types —such as audio description or surtitling—. However, prior to describing any of those types, an explanation for the expansion of the mode array seems to be necessary.

2. Some reasons for the emerging of new AVT types

If we look at the Spanish AVT panorama just less than a decade ago, we will be made aware of the exponential spreading of some AVT types. For example, Agost (1999: 15-21) only highlights four main types of transfer in AVT, namely dubbing, subtitling, voice over and simultaneous interpreting and displays multimedia translation as a new research line. However, the situation has changed radically. It cannot be denied that dubbing and subtitling are still the major types, but other AVT types are now emerging in certain areas. What is the reason for this growth? There seems to be not just one, but many different factors, which, combined, help to promote AVT.

First of all, audience design has dramatically changed, leading to a resettlement of smaller audience groups or *narrowcasting* (Gambier 2004: 7):

D'une diffusion universelle ou *broadcasting* (un même programme, en même temps, à la même heure), on passe à une diffusion locale ou *narrowcasting*, cette localisation ne se comprenant pas seulement au plan géographique, mais aussi en fonction des groupes avec des besoins et des intérêts communs... quelle que soit alors la distance entre leurs membres.

90

Audiences seem to be more closely identified, and not considered en bloc. For instance, this may be the origin of intralingual subtitling for L2 learners, as they compose a new audience group with particular needs. This may lead to a shift of concept in the coming years from AVT to 'transadaptation', where audience design studies would be extremely important, and the limits between oral and written AVT types may be blurred (Gambier 2003: 178).

Due to narrowcasting, *audience design* has now become a focus for AVT; as a result, the handicapped group has emerged as a particularly outstanding audience. The first group to be addressed was the deaf and hard of hearing and, consequently, audiovisual sign language and intralingual subtitling appeared, giving way nowadays to the updated version in the subtitling for the deaf and hard-of-hearing (SDH). Then, blind and visually-impaired people were catered for, and audio description (AD) was created. These AVT types for handicapped people still have to be further developed, but a great deal of research seems to be focused on them and, thus, such modes are likely to become very productive in the near future. We must bear in mind that these are incipient AVT modes: they appeared at the end of the 80s, but only became really productive during the 90s; for example, the AD system in Spain — developed by ONCE (Spanish Organisation for the Blind) under the trademark *Audesc*— appeared in 1994 (Hernández Bartolomé and Mendiluce Cabrera 2004: 268). But the handicapped are not the only group to benefit from AD. For example, L2 learners or immigrants can also be helped by intralingual subtitling.

As a consequence of this focusing on the audience, new AVT types have appeared to meet the demand in *particular media*. That is the case of surtitling for the opera—where no translation was available some years ago— or multimedia translation for the Internet and PC programs—which did not exist 25 years ago.

We must be aware that AVT is part of show business, and thus, *economic interests* are a factor, too. Generally speaking, dubbing and subtitling are linked to economic conditions: countries with economic possibilities for technological development—such as France— can afford dubbing, and poorer countries—such as some Eastern European countries— settle for subtitling or voice over. However, there are other reasons for choosing different AVT types (Chaume 2004: 52-53): i) the language status, giving way to minority languages—such as Irish— submitting to dominant languages. ii) Local habits and traditions make it unlikely that an audience used to a certain practice will accept a change: such would be the case of a shift in Spain from dubbing habits to subtitling. iii) Cultural reasons in multilingual societies might recommend the original soundtrack, as in the Netherlands. iv) Political requirements, such as the French linguistic policies or the Spanish fascist censorship board, might be the deciding factor. And v) historical reasons might be decisive: for example, underpopulated countries such as Finland are used to subtitling. This does not mean that one type is better than the other, but it partly accounts for the distribution of AVT modes throughout countries. Furthermore, new technologies are changing the AVT habits: the United States, for example, have traditionally been reluctant to accept foreign audiovisual products; however, new audiovisual markets are being explored by means of subtitles, because the audience is now used to emails and chat formats, which are similar to this AVT type (Díaz Cintas 2003: 52-53).

Our society also needs up-to-the-minute information, and that is why conventional dubbing and subtitling are not suitable AVT forms for quick access products or translation on the spot, because they are time-consuming and cannot keep up with the latest news. This *quick access to information* is necessary in broadcasting the latest news or in film festivals, and is accomplished by means of interpretation or sight translation, for instance.

As may seem obvious, this is an open list and new factors may be added as developments arise. Furthermore, they frequently combine or become the cause or effect of the creation of a new AVT type. For example, narrowcasting and audience design are the cause of the appearance of audio description, but economic interests are determining factors as well, since lack of money in developing countries implies lack of research and technological means. Generally speaking, the creation of new AVT types are closely linked to three key factors, namely, new AVT formats, technical advances and audience design (Chaume 2004: 39-40).

3. The debatable question about the number of AVT modes

Despite the great amount of research that is being carried out in AVT, there does not seem to be common agreement on the number of AVT modes. In fact, the figures vary considerably depending on the author consulted: less than a decade ago, scholars could only name 5 AVT modes (Chaves 2000, Agost 1999, Luyken 1991) or 10 at the most (Díaz Cintas 2001, De Linde and Kay 1999, Gambier 1996), whereas nowadays some could list up to 13 modes (Gambier 2003). Some of the latest classifications are listed in **Table 1**, which follows the section of works cited, where they are arranged for easy comparison in numbers and similarities. Once again, we must bear in mind that they are not a closed group but an evergrowing whole and so new types are added or split over time (Chaume 2004: 39).

This controversial question may derive from the essence of the AVT modes or the way authors conceive the groupings. Authors like Gambier (2003: 172-177) establish two groups, taking the type as a taxonomical criterion. This gives way to dominant modes —the well-established ones— and challenging modes —new types to be further developed. On the other hand, some authors (Chaves 2000: 43, De Linde and Kay 1999: 1-2, Luyken 1991: 39) postulate a bipartite division and conceive all AVT modes as subtypes of the two mainstream types, voicing and subtitling. Consequently, these two preconceptions influence the latter identification of AVT modes and give way to differences in number. Both research lines finally come together in the same AVT types, the difference remaining in the priority they give to certain subtypes. For instance, while Chaume (2004) considers voice over and half dubbing two different types, Gambier (2003, 2004) groups them together.

We would like to clarify a debatable issue regarding AVT taxonomies. Chaume (2004: 31) believes it is a common error to mix the concepts of AVT modes with the broadcasting media. For instance, Díaz Cintas (2001), De Linde and Kay (1999) and Gambier (1996) consider multilingual broadcasting to be an independent AVT mode, whereas Chaume envisages it as a common dubbing or subtitling procedure but broadcast by Teletext or DVD. Likewise, surtitling seems to be nothing but a subtype of subtitling for opera. However, we do not totally agree with this perspective, and would favour Gambier's point of view (2003, 2004). He considers that AVT modes do not only diverge according to the broadcasting media, but also according to the audience design they are aimed at; consequently, translation techniques adopted in the linguistic transfer cannot be the same, and thus, new AVT modes are created.

4. Classification for the current AVT modes

The distribution of modes and countries does not follow a one-to-one norm; that is, a given country does not necessarily develop only one mode. Some countries may develop some modes and not others, depending on media and audience preferences and needs. Furthermore, the challenging AVT modes are not found in all countries; they are restricted to developed and researching countries. And last but not least, some modes do not appear in isolation but in combination with others, such as the coexistence of AD with dubbing.

Synchrony plays a key role in all AVT modes, but its priorities change from one type to another. For instance, synchrony for dubbing is quite complex, whereas synchrony for free commentary is far less strict. This does not mean that there is no synchrony in the less strict version, but the difference lies in whether AVT modes deal with parameters of greater or lesser synchrony. Think, for instance, of dubbing, where isochrony, phonetic and kinetic synchrony apply. In any case, it must be borne in mind that synchrony constraints are present at one stage or another.

Our taxonomy is mainly based on Gambier (2004: 1-11) and Chaume (2004: 31-40), though other scholars have also been taken into account for more detailed information.

4.1 Dubbing

Dubbing does not only involve the translation and the later synchronisation, but the dubbing actors and actresses' performances as well. However, the translator is only involved in the translation process and rarely in the other steps.

Literature on dubbing is not scarce. Some outstanding monographs mainly deal with the technical process of dubbing (Ávila 1997, Whitman-Linsen 1992, Luyken 1991) and others with translation aspects (Paolinelli and di Fortunato 2005, Chaume 2004, Chaves 2000, Agost 1999); moreover, a great number of papers can be found in AVT and general-translation proceedings. Furthermore, new tendencies are also being researched, such as the treatment of minority languages (O'Connell 2003a), the lengthening and shortening the dubbed track to perfectly fit with isochrony (O'Connell 2003b: 224, Mayoral 2001: 33), the 'prefabricated orality' present in dubbing (Chaume 2004: 167-186, and 2001), the cohesive links between the visual and the acoustic channel (Chaume 2004, Bravo 2003, Bartrina 2001, Zabalbeascoa 1997), etc.

Albeit usually interlingual, there are some instances of intralingual dubbing; however, it is more widely known as 'post-synchronisation', and is usually bound to sound quality adjustments (Agost 1999: 58). Intralingual dubbing is not very

common, but it takes place in films such as *Trainspotting*—dubbed for the US— (Gambier 2003: 173). Like remakes, it focuses more on cultural matters rather than on linguistic ones (except for the phonetics). Intralingual dubbing is closely related to another AVT type, animation; but the difference resides in animation not sticking to a previous script. Sometimes dubbing is also known as ‘lip-synchrony’—referring to one of its main constraints— but this is an early and minor denomination.

Technical advances are also applied in dubbing, particularly those which alter the dubber’s diction—either stretching or shortening the utterance—to fulfil a better time synchrony or to improve the voice quality (Mayoral 2001: 33). However, dubbing does not only have to cope with a very complex synchrony, it also has to be careful with ‘dubbese’ (Díaz Cintas 2001: 41), an artificial language only existent in dubbing and somewhat removed from the natural language; this language is already being studied and providing new results, by authors such as Gordo Peleato (2002) for military jargon.

4.2 Subtitling

94

Subtitling is the most widely studied AVT mode. It comprises different subtypes, but it can be generally defined as the linguistic practice that shows a written text on screen purporting to convey the dialogues, the iconic elements or other material on the soundtrack such as songs (Díaz Cintas 2003: 32):

La subtitulación se puede definir como una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en off, etc.).

The specialised characteristics—regarding the number of characters or the time of display— vary depending on the media used and the target public.

The most common type is interlinguistic subtitling, usually displayed in open captions. As its name states, it involves the transfer from one language into another or other languages. Thus, it includes the bilingual subtitling—common in Finland or Belgium, for instance— where each block is made up of two lines, each in a different language. Thus, space constraints are even stricter in bilingual subtitling.

Intralingual subtitling (often in closed captions) consists in the transfer of the dialogues into text in the same language, but with the necessary synchronisation constraints. It is similar to the SDH, but not exactly the same: intralingual subtitling is aimed at L2 learners and people with slight listening disabilities, and does not involve extralinguistic features.

Subtitling has been thoroughly studied by scholars such as Díaz Cintas (2003, 2001), Gottlieb (2001), Ivarsson and Carroll (1998). However, it is still providing new material for research, such as the insertion of emoticons and footnotes (Neves 2005: 220-231).

4.3 Voice over

Voice over consists in the simultaneous broadcasting of the original soundtrack and the translation. The original sound is lowered and the voices reading the translation are superimposed about two seconds after the original one has started, and they often finish at the same time. This AVT mode provides a very realistic effect, and so it is usually resorted to in documentaries and interviews.

For some authors (e.g. Gambier 2004, 2003) this mode also includes half-dubbing and narration. However, as will be seen below, they present some noteworthy differences.

4.4 Interpreting

Interpreting is the oral translation of an audiovisual product by only one speaker. It can be simultaneous or live —the most common type—, consecutive, or pre-recorded. In this type of translation voice and fluency are particularly important, as usually only one voice will be heard for the whole product. Consequently, monotony should be avoided and prevented by some kind of mimesis (Lecuona 1994: 281).

It is usually adopted in live interviews and news broadcasts, and the original soundtrack can be heard as a low background. This mode is quite difficult to perform because there is no previous script in live interpreting. It is not frequent in dubbing countries, since their audiences are used to the “dubbing illusion” and, thus, interpreting would be likely to distract their attention from the film. Sign-language interpreting is included in this group (Gambier 2003: 173). A deeper study of simultaneous interpreting and its differences as regards dubbing and subtitling can be found in Russo (2005).

4.5 Surtitling

Surtitling has become frequent in some theatres and particularly in opera houses. Though similar to subtitling, it only consists of one non-stop line displayed with no interruption. This translation can be displayed either above the stage or on the backs of the seats (for the benefit of the people sitting behind them). As opera and theatre performances may vary, the display is inserted in real time, even though it is prepared in advance.

As Mateo (2001: 43-44) states, this AVT type involves two types of audience: the elite one, particularly opera-goers, and the mundane one, especially for musicals. This bipartite audience show different attitudes towards surtitling: whereas the former are a learned elite and do not worry about understanding the words sung on the stage, the latter comprise the general public, for whom understanding the play is crucial.

Further studies are still necessary into the complexities of these sung translations but some papers have already been published on this AVT mode, such as Mateo (2002 and 2001), Dewolf (2001) and Hay (1998).

4.6 Free commentary

Free commentary is the adaptation of a programme to a completely new audience, where the adaptation is in function of cultural factors or new goals. Therefore, these changes result in a completely different target product with no attempt to faithfully reproduce the original speech content. As it is not based on the principles of literal or faithful translation, synchronisation is established almost exclusively with the images and not with the soundtrack (Luyken 1991: 82). Free commentary is more explicit than the corresponding original and it usually provides more details, but some can also be elided. It tends to be used in children's programmes, documentaries, humorous videos, film parodies and corporate videos, particularly when literacy is not the prime goal of the product. For this AVT mode, the translator needs to compile more information, and in doing so, act as a kind of journalist (Chaves 2000: 48-49). Although similar to narration, free commentary is more informal and less attached to the original script.

4.7 Partial dubbing

Partial dubbing is also known as 'half dubbing' or 'concise synchronisation'. "It would consist in adding a spoken text to the original soundtrack giving the necessary information in the target language without providing a full translation of the dialogue" (Hendrickx 1984: 217). In this case, the film is not interpreted live but pre-recorded. Though cheap, this mode is not widespread, due to its lack of verisimilitude and fidelity as compared to dubbing. Despite its similarities to voice over, the difference is that partial dubbing uses the original silent periods to provide narration.

4.8 Narration

In narration, the text is prepared, translated and condensed in advance. Afterwards it is read by dubbing actors or actresses, who literally read but do not perform. In

some countries the narration is carried out by only one dubber, but in others several actors perform (actors for male characters, actresses for female characters, and even children for young actors). The original dialogues are either silent or toned down. The difference regarding voice over is that the text is more condensed and does not need to be completely faithful to the original style (Díaz Cintas 2001: 40). Despite its being cheaper, it can only be found in Eastern Europe because it does not seem a realistic alternative in countries with a long tradition in dubbing, among other reasons because of its lack of verisimilitude as compared to dubbing.

4.9 Simultaneous translation

Simultaneous translation, also known as sight translation, is done on the spot from a script or subtitles already prepared in a second language. As a result, it takes this second foreign language as a pivot language, which differentiates it from interpretation.

It is usually confined to film festivals and film archives, when there are time constraints on preparing a more complex translation or when the original language is somehow exotic and the pivot language is more widespread. The public may listen to both voices —the source and the target versions. The quality of the synchrony is not good.

4.10 Live subtitling

Live subtitling is also called ‘real-time subtitling’. It must not be mistaken for pre-recorded subtitles which are inserted on the spot. It is particularly aimed at the hard-of-hearing community watching live programmes, such as news broadcasts and quiz programmes. As speed requirements are crucial, special chord keyboards have been created to surpass qwerty-layout timings (Ivarsson and Carroll 1998: 134).

4.11 Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing

Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) is meant for people who can't *hear* the audio of a movie or TV show by helping them to *see* the audio (Robson 2004: 3). Despite its similarities to intralingual subtitling, SDH complements the verbal dimension with additional information, such as doors slamming or birds chirping. As audio description, SDH has a key role for a certain part of the disabled audience, but the nature of the audience actually using it can be very heterogeneous (birth deafness vs. illness deafness, deaf vs. hard of hearing, etc.). A great deal of research is being carried out on this at present (Neves 2005, Robson 2004, De Linde and Kay 1999, Ivarsson and Carroll 1998). For instance, an

interesting aspect being studied is the help that smileys and emoticons could provide for the sake of brevity in subtitles. Their economical nature allows their display without accompanying language, but equally provides meaningful paralinguistic and emotional features that are easily interpretable by the audience. Thus, “the introduction of icons in subtitling may be seen as a way forward towards easing the processing of verbal messages” (Neves 2005: 251).

SDH is usually optional —that is why it is also known as close captions— and is currently frequent in DVDs, Teletext services and DVB (Digital Video Broadcasting, which requires a decoder and is yet to be developed). Furthermore, it is frequently added to other AVT types —such as dubbing— as a way to promote integration of its target audience in society: thus, deaf audiences can enjoy films with their families.

4.12 Audio description

Audio description (AD) is translation aimed at the blind and visually-impaired or partially-sighted which consists in a narration concerning the visual elements — such as body language, costumes, etc.— which are relevant to the film plot (Hernandez Bartolomé and Mendiluce Cabrera 2004: 266). This narration is added to the soundtrack, either the original one —and, thus, intralinguistic— or the dubbed version —and so interlinguistic. This second case is often called ‘double dubbing’, because the original soundtrack is translated into the target language, and then images into words, involving a semiotic transfer (Gambier 2003: 176). The AD track does not interfere with the dialogue track, as the narration is inserted in silent moments. It can be recorded —as in movies— or live —as in theatres—, though previously prepared. However, as in the case of deaf and hard-of-hearing audiences, people with visual disabilities greatly differ in expectations and needs.

Although it is still being developed, we may find some subtypes of AD or subtitles for the blind. Contradictory as it may seem (how can blind people read subtitles?), some text-to-speech technology offers automatic spoken versions of subtitles: the Teletext information is transmitted to a speech synthesizer and then to an earphone (Ivarsson and Carroll 1998: 138). The differences between AD and text-to-speech technology are outstanding; yet, it may give some help to a visually impaired audience.

This mode is being increasingly researched and implemented, and is starting to find a prominent space at international AVT congresses, such as in *In So Many Words* held in London (2004) or in *Media for All* in Barcelona (2005).

4.13 Script translation

Also termed ‘scenario translation’, the sole objective of script translation is to get financial support for co-productions (Gambier 2004: 2). Their nature is procedural because they are not aimed at a ‘real’ audience: only the financial-aid provider will read the translation for the sake of information about the audiovisual project, but not to enjoy the product. Consequently, their procedural nature results in script translations being seldom published. However, their importance lies in the fact that they are the point of departure for the whole production and so are a means of financing the production, and not an object of consumption for the general public.

4.14 Animation

Animation includes both translation and scriptwriting features. The translator envisions silent images —usually PC-generated cartoons— and creates the dialogues from scratch. Consequently, it is similar to AD in the sense that it is also an instance of intersemiotic translation. Its specific synchrony constraints are similar to those of dubbing. Despite its similarities to free commentary, a notable difference lies in the fact that the animation does not have a previous script. Chaume (2004: 39) and Mas and Orero (2005) offer further discussion of these features with the term ‘script rewriting’.

99

4.15 Multimedia translation

Multimedia translation combines AVT (particularly dubbing and subtitling), programming skills and sci-tech translation know-how (Chaume 2004: 40). It can be found in interactive games for PCs and consoles. The translator will keep both dubbing and subtitling synchrony, and will have to pay special attention to visual and acoustic virtual reality created in the game. Localisation industry is to be placed within this AVT mode; in fact, localisation and multimedia translation are sometimes regarded as synonyms; however, we prefer to use localisation only for software and PC-program aspects and multimedia translation as a superordinate (involving any translation which requires various media, not only computers). Further studies in this field are by Esselink (2000) and Gambier and Gottlieb (2001).

4.16 Double versions

Double versions belong to what is called ‘multilingual productions’, that is to say, products which involve two or more languages. In double versions, each actor plays his/her role in his/her own language; thus, the movie is later dubbed and post-

synchronised so it has just one language (Gambier 2004: 4). Consequently, this AVT type is characterised by the foreign nature of one or various characters, and as such, the translation does not necessarily involve the whole product. That is why for some scholars (e.g. Gambier 2003 and 2004) multilingual productions are a type on their own. However, for others (e.g. Chaume 2004: 31) the issue of whether this AVT type is an independent entity is debatable, and they are more prone to classify them as a special source text within other AVT types.

4.17 Remakes

Remakes also belong to the category of multilingual productions. Remakes consist of the recontextualisation of a film in accordance with the target culture. As they focus on values and ideology, cultural matters are at stake, pushing linguistic features into the background (Gambier 2004: 4). This implies resorting to semiotic and domestic translation modes —such as in multimedia translation—, and the main feature of remakes is based on the shifts of cultural elements that are required. As in the case of double versions, the nature of this AVT type arouses some controversy among scholars.

Nowadays, remakes are mostly European films remade for American audiences, but 50 years ago it used to be the other way round. This AVT mode is obviously derived from the old multiple versions, where some performers and technical staff worked in the same movie in different languages (Heinink 1995: 243).

5. Final remark

Although linguistic transfer in AVT can take on a wide variety of modes, all of them share two important features: they blur the limits between written and oral, and they make audience design necessary. In Gambier's words "D'une part, ils brouillent frontières entre l'écrit et l'oral, la traduction et l'interprétation; d'autre part, ils mettent en évidence l'importance à accorder aux publics visés (enfants, sourds, etc.)" (2004: 4). Consequently, new modes are likely to arise in the next few years if audience needs and technology merge to fill possible AVT gaps.

As regards Spain, the distribution of the AVT modes seems to keep a constant: dubbing is the most widespread translation type, and subtitling the second one; voice over is limited to documentaries and interviews; and simultaneous interpretation is used in some film festivals. Recent studies (Chaume 2004: 32) affirm that the rest of the AVT types are merely incidental. Nevertheless, we would like to express our confidence in the continuous implementation of the other types. For instance, the present growing enterprise of AD and SDH in DVDs and other

formats is remarkable. Although we realise their workload cannot be compared, we think their use is notably increasing.

The fact that some AVT modes will never be able to go beyond certain limits is also worth mentioning. For example, surtitling is clearly limited by its media; so it is almost exclusive to opera houses and theatres. Other modes are limited by their artistic interferences, as is the case of narration or free commentary, which would hardly suit commercial cinema requirements of faithful renderings.

Thus, we have tried to list the current tendencies in AVT translation around the world, and not limit them to national boundaries. Our intention has been not so much to appraise them as to give a relatively objective account of the state of the art taking into account their different degrees of development and fields of use. We are aware that it is not a question of better or worse, but their suitability depends on each sociocultural and economical context. And as these factors change, AVT modes will continue to change, just like any other human reality.

Acknowledgements

101

Thanks are due to Jorge Díaz Cintas, Josélia Neves and Marta Mateo for their help with particular issues of this paper. We would also wish to express our gratitude to the anonymous referees who helped us to improve this paper. The first author would also like to thank the Spanish Ministry of Education and Culture for the postgraduate research assistantship she was awarded [reference AP2002-0306] and the later grant at Roehampton University (London).

Works cited

- AGOST, Rosa. 1999. *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- ÁVILA, Alejandro. 1997. *El doblaje*. Madrid: Cátedra.
- BARTRINA, Francesca. 2001. "La investigación en traducción audiovisual: interdisciplinariedad y especificidad". In Sanderson, John. (ed.). *¡Doble o nada! Actas de las I y II jornadas de doblaje y subtitulación*. Alicante: Universidad de Alicante: 27-38.
- BRAVO, José María. 2003. "La investigación en traducción audiovisual en España: los textos cinematográficos". In García, Miguel Ángel and Emilio Ortega. (eds.). *Panorama de la investigación en traducción e interpretación* (2nd vol.). Granada: Atrio.

- CHAUME, Frederic. 2001. "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción". In Chaume, Frederic and Rosa Agost. (eds.). *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón: Universidad Jaume I: 77-88.
- 2004. *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- CHAVES, María José. 2000. *La traducción cinematográfica. El doblaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- DE LINDE, Zoé and Neil KAY. 1999. *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- DEWOLF, Linda. 2001. "Subtitling Operas. With Examples of Translations from German into French and Dutch". In Gambier, Yves and Henrik Gottlieb. (eds.). *(Multi)media Translation: Concepts, Practices and Research*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins: 179-188.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. 2001. *La traducción audiovisual. El subtitulado*. Salamanca: Almar.
- 2003. *Teoría y práctica de la subtitulación: inglés/español*. Barcelona: Ariel.
- ESSELINK, Bert. 2000. *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam and New York: John Benjamins.
- GAMBIER, Yves. 1996. "Introduction: La traduction audiovisuelle un genre nouveau?". In Gambier, Yves. (ed.). *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion: 7-10.
- 2003. "Introduction: Screen Transadaptation. Perception and Reception". *The Translator*, 9 (2) (Screen Translation, special issue): 171-189.
- 2004. "La traduction audiovisuelle: un genre en expansion". *Meta*, 49 (1): 1-11.
- GAMBIER, Yves and Henrik GOTTLIEB (eds.). 2001. *(Multi)media translation: concepts, practices and research*. Amsterdam: John Benjamins.
- GORDO PELEATO, María del Rosario. 2002. *La traducción para el doblaje del lenguaje militar. Una aproximación desde la Teoría de la Relevancia*. Unpublished PhD Thesis. Zaragoza: University of Zaragoza.
- GOTTLIEB, Henrik. 2001. *Screen Translation. Six Studies in Subtitling, Dubbing and Voice-Over*. Copenhagen: Center for Translation Studies.
- HAY, Josiane. 1998. "Subtitling and Surtitling". In Gambier, Yves. (ed.). *Translation for the Media*. Manchester: St. Jerome: 131-138.
- HEININK, Juan B. 1995. "Las versiones múltiples". In Palacio, M. and P. Santos. (coords.) *La transición del mudo al sonoro. Historia general del cine*, vol. VI. Madrid: Cátedra: 243-272.
- HENDRICKX, Paul. 1984. "Partial Dubbing". *Meta*, 29 (2): 217-218.
- HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ, Ana Isabel and Gustavo MENDILUCE CABRERA. 2004. "Audesco: Translating Images into Words for Spanish Visually Impaired People". *Meta*, 49 (2): 264-277.
- In So Many Words: Language Transfer on the Screen*. 2004. Centre for Translation Studies and Hispanic Research Centre. London (6-7 February): University of Surrey-Roehampton. <http://www.surrey.ac.uk/LIS/CTS/insomany-words.htm>
- IVARSSON, Jan and Mary CARROLL. 1998. *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit.
- LECUONA, Lourdes. 1994. "Entre el doblaje y la subtitulación: la interpretación simultánea en el cine". In Eguíluz, Federico et al. (eds.). *Trasvases culturales: literatura, cine, traducción*. Victoria: Universidad del País Vasco: 279-286.
- LUYKEN, Georg-Michael. 1991. *Overcoming Linguistic Barriers in Television. Dubbing and Subtitling for the European Audience*. Manchester: The European Institute for the Media.
- MAS, Jordi and Pilar ORERO. 2005. "La escritura de guiones: una asignatura a tener en cuenta para la enseñanza de la traducción audiovisual"

- sual". In García García, M. E. et al. (eds.). *Actas de las IV Jornadas sobre la formación y profesión del traductor e intérprete: calidad y traducción – perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. http://www.uem.es/web/fil/invest/publicaciones/web/autores/mas_art.htm
- MATEO, Marta. 2001. "Performing musical texts in a target language: The case of Spain". *Across languages and cultures*, 2 (1): 31-50.
- 2002. "Los sobretítulos de ópera: dimensión técnica, textual, social e ideológica". In Sanderson, John D. (ed.). *Traductores para todo. Actas de las III Jornadas de doblaje y subtítulos*. Alicante: Universidad de Alicante: 51-73.
- MAYORAL, Roberto. 2001. "Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual". In Duro Moreno, Miguel. (ed.). *La traducción para el doblaje y la subtítulos*. Madrid: Cátedra: 19-45.
- Media for All: International Conference in Media Translation*. 2005. Transmedia Research Group. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.fti.uab.es/transmedia/presentation.htm>
- NEVES, Josélia. 2005. *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Unpublished PhD thesis. London: University of Surrey-Roehampton.
- O'CONNELL, Eithne M. T. 2003a. *Minority Language Dubbing for Children: Screen Translation from German into Irish*. Bern: Peter Lang.
- 2003b. "What dubbers of children's television programmes can learn from translators of children's books". *Meta*, 48 (1-2): 222-232.
- PAOLINELLI, Mario and Eleonora DI FORTUNATO. 2005. *Tradurre per il doppiaggio. La trasposizione linguistica dell'audiovisivo: teoria e pratica di un'arte imperfetta*. Milan: Hoepli.
- ROBSON, Gary D. 2004. *Closed Captioning Handbook*. Oxford: Focal.
- RUSO, Mariachiara. 2005. "Simultaneous film interpreting and users' feedback". *Interpreting*, 7 (1): 1-26.
- WHITMAN-LINSEN, Candace. 1992. *Through the Dubbing Glass*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ZABALBEASCOA, Patrick. 1997. "Dubbing and the nonverbal dimension of translation". In Poyatos, Fernando. (ed.). *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins: 327-342.

Chaume 2004	Gambier 2004	Díaz Cintas 2001 Linde and Kay 1999 Gambier 1996	Chaves 2000 Agost 1999 Luyken 1991
Dubbing	Dubbing	Dubbing	Dubbing
Subtitling	Intralingual subtitling	Subtitling	Subtitling
	Interlingual subtitling		
	Live or real-time subtitling	Live subtitling	
	Surtitling	Surtitling	
Voice over	Voice over or half dubbing	Voice over	Voice over
Half dubbing			
Simultaneous interpreting	Interpreting	Consecutive interpreting Simultaneous interpreting	Simultaneous interpreting
Narration		Narration	Narration (not in Agost)
Free commentary	(Free) commentary	Commentary	Free commentary
Sight translation	Simultaneous or sight translation		
Animation			
Multimedia translation			Multimedia translation (only in Agost)
	Scenario or script translation		
	Audio description		
	Multilingual productions		
		Multilingual broadcasting	

TABLE 1: AVT modes according to different recent classifications.

LA METÁFORA GENÉRICA Y EL LENGUAJE POLÍTICO PERIODÍSTICO

MARÍA ÁNGELES MORENO LARA

Universidad de La Rioja

105

Introducción

Desde la publicación de la obra de Lakoff y Turner (1989) *More than Cool Reason*, no se ha llevado a cabo un debate sobre las metáforas genéricas dentro de la Lingüística Cognitiva, al contrario de lo que ha ocurrido con las metáforas primarias que han suscitado un enorme interés y acuerdo, tal y como se refleja en la obra de Lakoff y Johnson (1999). Las metáforas genéricas o de alto nivel no se deben confundir con los modelos conceptuales del tipo EL AMOR ES UN VIAJE¹ (Lakoff 1993), que se utiliza para extraer de un dominio conceptual, unas posibles correspondencias que forman un sistema metafórico. Podemos decir que una metáfora genérica es un mecanismo conceptual que se utiliza para realizar generalizaciones, en los dominios fuente y meta, sobre la base de un número suficientemente amplio de expresiones que no se agrupan dentro de un dominio conceptual determinado. De este modo, EL AMOR ES UN VIAJE no se puede calificar en esta categoría, puesto que los viajeros, el vehículo, la ruta, etc., es decir, todos los elementos que pertenecen al dominio fuente, forman parte del mismo dominio conceptual.

Lakoff y sus colaboradores (Lakoff 1990, 1993; Lakoff y Turner, 1989) han postulado la existencia de, al menos, las siguientes metáforas genéricas: La Estructura del Evento, La Gran Cadena del Ser, LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO y LOS

EVENTOS SON ACCIONES. En nuestro análisis sobre metáfora conceptual, hemos encontrado que muchos de los ejemplos extraídos del discurso político pertenecen, ya sea a la metáfora de La Estructura del Evento o a la de La Gran Cadena del Ser. Sin embargo, sólo la primera consigue estructurar el dominio meta en su conjunto mientras que La Gran Cadena del Ser afecta parcialmente a ciertos aspectos del mismo. Intentaremos explicar en este artículo por qué sucede esto y cómo afecta al enfoque de la metáfora en general, ya que conviene colocar ambas metáforas en diferentes niveles de descripción. Además observaremos en algunos ejemplos la conexión conceptual de estas dos metáforas. Finalmente, trataremos de explicar la función de las otras dos metáforas genéricas. A modo de preámbulo de lo que vamos a exponer a continuación, ambas, LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO y LOS EVENTOS SON ACCIONES no son metáforas independientes sino distintos aspectos de La Estructura del Evento.

1. La Estructura del Evento

106

La política es una actividad con objetivos; es decir, las personas intervienen en ella para conseguir poder en un país, sociedad u organización. Nuestro corpus ha mostrado que muchas metáforas toman este punto de vista tan crucial como uno de los más productivos.² Así hemos comprendido de qué modo la política se describe simbólicamente en términos de otros eventos o actividades de la vida cotidiana con objetivos tales como un viaje, un juego de competición, una batalla, un espectáculo, un negocio, una comida, una relación social. Hemos constatado también el interés de numerosos autores en el estudio de este tipo de metáforas. Se pueden citar, entre otras, las siguientes: las metáforas del deporte y de la guerra, que describen la competición y la práctica agresiva que existen en una campaña electoral (Howe 1988; Chilton 2002); las metáforas del juego y del espectáculo, que impregnan el modo de vida en la sociedad occidental y retratan al político prototípico (Ching 1993); la metáfora EL SISTEMA DE ESTADO ES UNA PERSONA que, de acuerdo con Lakoff (1991), está presente en el discurso de Bush padre, y cuyo empleo justificó la intervención americana en la primera guerra del Golfo; LA DEMOCRACIA ES UNA PERSONA APASIONADA, que subyace a la obra de Alexis de Tocqueville, *Democracia en América*, y que algunos políticos americanos como Clinton, Newt Gingrich o Ross Perot han citado en sus intervenciones públicas; las metáforas de los esquemas de imágenes de CAMINO, CONTENEDOR, FUERZA Y VÍNCULO, que conforman el discurso de la guerra Fría (Chilton 1996); las metáforas de la economía de mercado que subyacen al discurso del partido conservador inglés (Chilton y Schäffner 1997); las metáforas de la salud y la enfermedad que recrean el impacto positivo o negativo de ciertas accio-

nes políticas en los ciudadanos (Chilton 1996; Lakoff 1991). En efecto, este grupo de conceptualizaciones resulta ser uno de los más productivos y constantes y posibilita la creación de un campo semántico para la política, puesto que sus constituyentes son muy regulares en el conjunto de las correspondencias. Este campo semántico se define sobre la base de un modelo metafórico y no proposicional. En el caso de la política, este segundo modelo, de acuerdo con la propuesta de Ruiz de Mendoza (1996: 348 y ss.)³ sobre semántica relacional, abarcaría otros conceptos que tomarían la forma de relaciones internas y externas con la idea de política. Entre los ejemplos sobre relaciones internas podemos citar nociones tales como políticos, elecciones, poder, campañas, estados, gobiernos, y los demás elementos que surgen del examen de los dominios fuentes cuando establecemos las correspondencias. Los ejemplos de relaciones externas incluyen las ideas de actividades, estrategias, creencias, modos, medios, etc. Estas últimas se muestran en los dominios meta, pero están limitadas ocasionalmente por medio del adjetivo “políticos/as” (ej. modos, medios, actividades, estrategias, etc.) de manera que parezcan internas al dominio.

Las actividades con objetivos se integran en la metáfora de La Estructura del Evento (Lakoff 1993; Lakoff y Turner 1989). Recordamos que esta metáfora estudia cómo ciertas nociones abstractas como los estados, procesos, acciones, causas y objetivos se caracterizan cognitivamente en función de las nociones de espacio físico, movimiento y fuerza.

Recordamos algunas de las correspondencias encontradas:

LOS ESTADOS SON LUGARES (*I am in trouble*).

LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS (*My headache went away*).

LAS CAUSAS SON FUERZAS (*He brought the trial to an end*).

LOS OBJETIVOS SON DESTINOS (*Go for it*).

LOS MEDIOS SON CAMINOS HACIA DESTINOS (*Do it this way*).

LAS DIFICULTADES SON IMPEDIMENTOS EN EL MOVIMIENTO (*We ran into a brick wall*).

LAS ACTIVIDADES CON OBJETIVOS SON VIAJES (*I am at a crossroads on this project*).

De acuerdo con Lakoff (1993: 219), únicamente una de las correspondencias principales se relaciona con metas u objetivos: LAS ACTIVIDADES CON OBJETIVOS SON VIAJES. Sin embargo, nuestro análisis del corpus revela que no siempre es necesario elaborar una metáfora con objetivo implícito y caracterizarlo metafóricamente como si fuera espacio. Basta con que este elemento exista, ya sea en el dominio fuente o en el meta, para que sea posible una proyección entre dos actividades o una actividad y un evento. Así, en la metáfora LA POLÍTICA ES UN

JUEGO DE COMPETICIÓN alcanzar la meta no es llegar a un destino como lugar, sino lograr una victoria en función de los tantos que se alcanzan al final del evento deportivo. Esta metáfora puede ser catalogada dentro de La Estructura del Evento, puesto que tanto la política como el deporte comparten los elementos siguientes: unos participantes, un marco temporal, unos objetivos, unas habilidades y estrategias, unas dificultades, un progreso, etc. Sin embargo, lo que es pertinente respecto a su utilización en el lenguaje político periodístico no es el objetivo sino otros aspectos, tales como la competición y la rivalidad de las personas que intervienen, el trabajo de equipo, las habilidades y estrategias para ocupar y mantenerse en una primera posición, la relevancia de un miembro sobre otros y su papel en el terreno de juego entre otros aspectos.

Puesto que la política es una actividad o un conjunto de actividades, cabe suponer que se englobaría dentro del marco de la metáfora de La Estructura del Evento; sin embargo la política como deporte, batalla, espectáculo, comida, negocios, etc., no abarca ninguna de las correspondencias de la propuesta de Lakoff (1993: 220 y ss.). Todo esto requiere una ampliación del campo de aplicación de la metáfora de La Estructura del Evento, encaminada a incluir correspondencias que no dependan directamente del dominio del viaje.⁴ La metáfora, tal y como ha sido descrita por Lakoff, se forma a partir de nociones muy específicas; no obstante, nuestros ejemplos sugieren que los conceptos mismos de evento y actividad se proyectan metafóricamente de diferentes maneras. Así, por medio de LA POLÍTICA ES UN JUEGO DE COMPETICIÓN comprendemos una actividad como un evento donde las tácticas y los modos de juego son esenciales. En la metáfora HACER POLÍTICA ES ARRIESGAR EN EL JUEGO, una actividad se corresponde con otra con la que comparte la habilidad de los participantes, el riesgo y el precio de una acción. En LA POLÍTICA ES UN TIPO DE REPRESENTACIÓN, la actividad política se corresponde con un evento puesto que tanto los políticos como los actores intervienen e interpretan papeles en actos públicos. En LA POLÍTICA ES UNA TRANSACCIÓN COMERCIAL, una actividad se corresponde con otra actividad con la que comparte la habilidad en la negociación. En las metáforas LA POLÍTICA ES UN TRATAMIENTO DOLOROSO y LA POLÍTICA ES UNA TERAPIA, dos actividades (la política y la medicina) focalizan habilidades y modos de acción que figuradamente tienen efectos dañinos o beneficiosos. En LA POLÍTICA ES UNA COMIDA, la actividad política se corresponde con un evento que, la mayoría de las veces, se observa desde la perspectiva de los contenidos (platos e ingredientes) y de los resultados (tipo y calidad de la comida que se ofrece). En LA POLÍTICA ES UNA MISIÓN, la actividad se proyecta sobre un evento, con el que comparte los participantes (guías espirituales), las tácticas de persuasión (rezos y plegarias) y los medios de acción (milagros). En LA POLÍTICA ES UNA BATALLA, la actividad política se describe como un evento donde los

participantes ejercen la violencia y la lucha por el poder. Finalmente, en LAS ACTIVIDADES POLÍTICAS SON VÍNCULOS SOCIALES, la actividad política se corresponde con un estado: ciertos tipos de estado civil y alianzas sociales son figuradamente el resultado de acuerdos y vínculos políticos.

De este modo, nuestro análisis nos proporciona tres ejemplos de metáforas genéricas, distintas de las identificadas por Lakoff (Lakoff 1993; Lakoff y Turner, 1989), que reciben las denominaciones siguientes: LAS ACCIONES SON EVENTOS, LAS ACCIONES SON ACCIONES Y LAS ACCIONES SON ESTADOS; cada una de las cuales englobaría las metáforas específicas del discurso político periodístico que han sido objeto de nuestro estudio:

I. LAS ACCIONES SON EVENTOS

LA POLÍTICA ES UN JUEGO DE COMPETICIÓN (*Major hurdles*).

LA POLÍTICA ES UN ESPECTÁCULO (*It's show time for Clinton and Dole*).

LA POLÍTICA ES UNA BATALLA/LUCHA (*Netanyahu won the leadership in a primary battle*).

LA POLÍTICA ES UNA MISIÓN (*Dole finds his mission*).

LA POLÍTICA ES UNA COMIDA (*Jordan's King Hussein decided he had heard all he could stomach*).

II. LAS ACCIONES SON ACCIONES

LA POLÍTICA ES ARRIESGAR EN EL JUEGO (*The stakes in Bosnia are high*).

LA POLÍTICA ES UNA TERAPIA/UN TRATAMIENTO DOLOROSO (*Next comes some message therapy. U.S. special envoy Dennis Ross arrived on Thursday to revive the comatose peace process*).

LA POLÍTICA ES UNA TRANSACCIÓN COMERCIAL (*Clinton is trying to buy Boris Yeltsin's acceptance of expansion by offering unilateral concessions*).

III. LAS ACCIONES SON ESTADOS

LAS ACTIVIDADES POLÍTICAS SON VÍNCULOS SOCIALES (*Old China Hands, New China Woes. Engagement has failed. Can there still be a marriage*).

Estas metáforas genéricas son complementarias de otra también genérica, LOS EVENTOS SON ACCIONES, estudiada por Lakoff y Turner (1989). Estos autores postulan que este modelo conceptual se utiliza para explicar personificaciones como vemos en los ejemplos extraídos de su obra (Lakoff y Turner 1989: 37):

- (1) *The boulder resisted all our efforts to move it.*
- (2) *Events conspired to delay the game.*
- (3) *The computer spewed garbage at me.*
- (4) *My car refused to start this morning.*

De acuerdo con Lakoff y Turner, el objetivo de esta metáfora es otorgar capacidad de intervención a algo que está en relación con un evento. Si tomamos el ejemplo de *My car refused to start this morning*, el coche tiene simbólicamente poder de decisión. La situación que evoca la expresión presenta un coche y su dueño, quien repetidamente intenta arrancarlo sin conseguirlo, por alguna razón desconocida. El vehículo es figuradamente una persona que se opone deliberadamente a la intención del propietario. En esta metáfora las causas no son fuerzas, puesto que no hacemos alusión al dominio del viaje, sino a la libertad de escoger, atribuida a la máquina. De este modo, un elemento de La Estructura del Evento, las causas, es interpretado en función de otro relativo a la estructura de la acción. De acuerdo con este razonamiento, podemos postular que la metáfora LOS EVENTOS SON ACCIONES no es sino un caso particular de la metáfora de La Estructura del Evento junto a LAS ACCIONES SON EVENTOS, LAS ACCIONES SON ACCIONES y LAS ACCIONES SON ESTADOS, todas ellas clasificadas dentro de La Estructura del Evento.

LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO es otra metáfora estudiada por Lakoff y Turner (1989: 162) y se aplica al análisis de los proverbios. Estos autores describen el ejemplo *Blind blames the ditch*, en el que la persona ciega representa cualquier humano que sufre de una discapacidad física o psíquica; la zanja es la situación problemática, una dificultad en el progreso que resulta inmanejable. En la expresión, culpar a la zanja responde a una actitud insensata de responsabilizar a la situación en vez de a la propia incapacidad o fracaso. Esta información genérica, que se extrae de una situación específica, es aplicable a numerosos casos de la vida cotidiana. Según Lakoff y Turner, esto lo hace posible la metáfora LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO. Desde nuestro punto de vista, este modelo conceptual es otro caso específico de La Estructura del Evento, ya que una interpretación más precisa nos permite obtener: UN EVENTO GENÉRICO ES UN EVENTO ESPECÍFICO. Es interesante observar que Lakoff y Turner no mencionan la existencia de la metáfora LO ESPECÍFICO ES LO GENÉRICO, que es la inversa de la anterior. Podemos imaginar una situación en la que una persona, pongamos por ejemplo Juan, quiere mostrar a un amigo sus habilidades como jinete; de repente, el caballo se encabrita y Juan fracasa en su objetivo porque se le salen los pies de los estribos y cae al suelo. Más adelante, en otra situación diferente, Juan está muy nervioso por su constante falta de paciencia. Un amigo dice a propósito: *Juan siempre pierde los estribos*. El hablante en este caso está atribuyendo a Juan una información genérica, transferida de un episodio de su vida a un rasgo general de carácter. Consideremos el siguiente ejemplo extraído de nuestro corpus:

- (5) Speeches and political advertisements will portray the determinedly centrist *Blair as a Labour wolf in Tory clothes* (NW. 14-10-96: 13).⁵

En (5), los comentaristas británicos asignan a Blair una información general (la facultad de ser sincero o de aparentarlo), a través de un elemento específico de su campaña electoral: su presencia amable y educada y la expresión de un discurso que suena conservador pero en el fondo puede resultar dañino para los ciudadanos. Este dato, obtenido inicialmente por medio de la metáfora LO ESPECÍFICO ES GENÉRICO, es válido para otros ejemplos basados en la metáfora LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO. Esto nos permite aplicar la anotación de los ilustradores y periodistas a otros ejemplos del comportamiento político de Blair.

La presencia de una estructura genérica como la que hemos visto, regulada por la metáfora LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO, es manifiesta en nuestro análisis. De hecho se hace patente en cada tipo de metáfora. Por ejemplo, las elecciones pueden ser descritas como una competición general, como en la expresión metafórica *another head to head*, o como una prueba específica: una carrera de caballos o de coches, un combate de boxeo, un partido de béisbol, de fútbol, etc. En la metáfora de la guerra, el mismo evento electoral se conceptualiza como una batalla en general, como leemos en *As the presidential-campaign battleground shifts to Washington*; pero también como una contienda medieval, en la que los caballeros utilizan espadas y sables (*Lebed crossed swords*), como un ataque en pinza (*a pincer movement* o *a pincer assault*), como una guerra abierta contra el enemigo (*an all-out war*), como una guerra de trincheras (*trench warfare*) o como un juego de guerra internauta (*Mortal Kombat*). Las expresiones examinadas se utilizan para un amplio y variado número de objetivos comunicativos, como hemos visto en la metáfora LA POLÍTICA ES UNA BATALLA/LUCHA. Así, *a pincer movement* o *a pincer assault* evocan una de las fases de la planificación de un ataque, como es establecer un tipo de estrategia donde los movimientos, las posiciones, los oficiales de mando y el marco temporal son muy importantes. Sin embargo *an all-out war* muestra el escenario de una batalla en sus momentos finales, cuando la única acción que puede salvar a un ejército es realizar un ataque abierto y sin concesiones contra el enemigo para provocar su retirada y consecuentemente su derrota. Como vemos, la metáfora LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO se aplica no solamente a los proverbios, sino a cualquier sistema metafórico convencional dotado de regularidades. Se pueden extraer los rasgos pertinentes, derivados del dominio de la guerra y, de ese modo, componer una estructura de nivel general que posteriormente resulta válida para su uso conceptual en una situación específica, como un tipo de campaña o evento político. Así, las acciones específicas, las situaciones, los objetivos que constituyen un evento se generalizan para que, una vez examinadas, nos sirvan de explicación de otro suceso. Lo peculiar de las correspondencias específicas obtenidas de esta manera es que, al contrario de lo propuesto por Lakoff en La Estructura del Evento, los estados se corresponden conceptualmente con estados, las causas con causas, las acciones con acciones, las dificultades con dificultades.

des y así sucesivamente. De este modo estamos tratando con la estructura de un evento que nos lleva a clasificar esta metáfora como parte de la expuesta por dicho autor. Veamos algunos ejemplos:

EL COMIENZO DE UN EVENTO ES EL COMIENZO DE OTRO EVENTO

(6) And they're off! (Again). Week Two of the British election had a *rip-roaring start* (NW. 7-4-97: 37).

(7) The Israeli government continues to promise *it will take any steps necessary, starting with heavy budget cuts, to avoid a hard landing* (NW. 21-10-96: 35).

En (6), la presencia numerosa de público vitoreando y aplaudiendo a los participantes, la potencia y energía de los vehículos cuando arrancan y van a toda velocidad son rasgos específicos del comienzo de una carrera de coches que, observados en detalle, nos sirven para describir el inicio de otro evento específico, las elecciones inglesas, cuando se quiere poner de relieve la expectación del acto, el carisma de un candidato y el fuerte apoyo con que cuenta entre la ciudadanía. El programa político del gobierno israelí que se manifiesta en (7) es figuradamente un viaje en avión. En este tipo de vehículo es importante que no haya sobrecarga para evitar problemas en el aterrizaje. La metáfora estructural LAS MEDIDAS POLÍTICAS SON CARGAS subyace a la expresión *heavy budget cuts* que, en el dominio meta, son los recortes presupuestarios y corresponden al punto desde el cual el gobierno está dispuesto a comenzar su travesía, como lo enuncia la forma verbal *starting with*.

LAS ACCIONES SON ACCIONES

(8) Clinton's staff had always treated Dick like *chemotherapy, painful* but necessary (NW. 9-9-96: 18).

(9) Now stung [China] by the Taiwan crisis, *the US team is working toward a "grand bargain" with China*, stressing areas of agreement (NW. 1-4-96: 19).

En (8), un tratamiento de quimioterapia sobre las células y tejidos cancerígenos, con importantes efectos secundarios en el organismo, sugiere conceptualmente una acción beneficiosa y a la vez perjudicial, que podemos atribuir al comportamiento de un político con respecto a ciertos miembros de su equipo y de sus actuaciones; el método empleado resulta doloroso para las personas pero beneficioso para el objetivo final de la campaña. El ejemplo que observamos en (9) describe una operación política como una gestión comercial en la que uno de los grupos negociadores puede regatear todo lo posible y obtener una gran ganga. En el dominio meta del ejemplo *The US team is working toward a "grand bargain"* los representantes del gobierno de los EEUU tratan de conseguir un acuerdo muy ventajoso con China, país que en la actualidad se resiente por el conflicto que mantiene con la

isla de Taiwan; en este ejemplo, las acciones comerciales se corresponden conceptualmente con las acciones políticas.

LOS ESTADOS SON ESTADOS

- (10) He [Clinton] left Japan *all smiles*, but, having been told during the night of the Israeli attack on a U.N. refugee camp, arrived in St. Petersburg *grim and downcast* (NW. 29-4-96: 36).
- (11) The second pile mocked Britain's third party with "*Liberal-Democrat Half-baked beans*" (NW. 6-5-96: 14).

En el contexto de (10), se hace referencia a dos aspectos de la realidad política que vive Clinton: la primera, el viaje a Japón, que le ha afectado positivamente (*all smiles*), y el segundo, el ataque israelí a un campo de refugiados del Líbano, que le causa tristeza y desánimo (*grim and downcast*). FELIZ ES ARRIBA/ DESGRACIADO ES ABAJO forma la estructura conceptual de estas sensaciones opuestas. En ambas, la emoción hace referencia a aspectos positivos y negativos (felicidad, tristeza, desánimo). Podemos decir que una persona *todo sonrisas* se interpreta como un signo externo de un estado emocional de felicidad.

El dominio conceptual de comida nos ofrece el ejemplo (11), cuya expresión *Liberal-Democrat Half-baked beans* presenta al partido liberal demócrata como una entidad todavía débil y sin suficiente preparación para ganar unas elecciones. Como en el caso de la legumbre, si ésta se encuentra a medio cocer no está lista para ser consumida.

LAS POSICIONES SON POSICIONES

- (12) *Stewing on the Sidelines* (NW. 30-9-96: 32) (T).
- (13) It was just another week *on the trapeze* for Benjamin Netanyahu (NW. 7-4-97: 38).

La expresión *on the Sidelines* de (12) alude al banquillo, el espacio que se encuentra fuera del terreno de juego donde se sitúan los entrenadores y los jugadores inactivos; esta situación física se corresponde con la posición política del candidato Ross Perot, excluido prácticamente de los debates presidenciales. En *It was just another week on the trapeze* de (13), la posición política que vive Netanyahu, donde se suceden los ataques suicidas con bombas contra tropas del ejército israelí, las protestas palestinas contra la decisión del nuevo asentamiento judío y algún escándalo de tráfico de influencias, se ve figuradamente como la posición de un artista en un trapecio. En la metáfora, el carácter de espectáculo que existe en el dominio fuente es secundario; las dotes de maestría y de control que demuestra un trapecista en su movimiento, así como la dificultad de la prueba, son las cualidades que se corresponden con la habilidad del político para resolver una determinada situación.

LOS OBJETIVOS SON OBJETIVOS

(14) Buchanan savoured the moment (NW. 4-3-96:10).

(15) *A sweet victory ... and a tough loss* (NW. 15-11-04: 14-17) (T).

El placer físico y psicológico que se experimenta cuando se ha disfrutado de una excelente comida nos revela conceptualmente los sentimientos de gozo y satisfacción que sentimos cuando logramos el éxito de algo en lo que hemos actuado con gran esfuerzo y sacrificio. Este conocimiento general se pone en relación, como nos muestra el ejemplo 14, con el deleite de un candidato por su victoria en unas elecciones. La expresión *a sweet victory* de (15) es frecuente en los titulares de la sección de deportes, para referirse a los resultados de diferentes encuentros cuando la victoria ha sido significativa. El término *tough*, sin embargo, se utiliza cuando se quiere describir una situación difícil y llena de sufrimiento. *A sweet defeat and a tough loss* recrean el resultado de la campaña americana del 2004, que señaló a Bush como notable vencedor y a Kerry como resignado derrotado.

Estas metáforas de igual denominación en el dominio fuente y meta se adecuan al *Principio de Invariancia Extendido* según el cual la estructura lógica del dominio meta determina qué se debe proyectar desde el dominio fuente (Ruiz de Mendoza 1998: 263).

114

2. La Gran Cadena del Ser

La política no es una entidad que deba clasificarse dentro de La Gran Cadena del Ser en su conjunto, sino sólo algunos de sus aspectos. En nuestro corpus hemos encontrado los siguientes modelos:

LOS POLÍTICOS SON PLANTAS (*A communist to his roots*).

LOS POLÍTICOS SON OBJETOS (*Netanyahu is the Velcro prime minister*).

LOS POLÍTICOS SON ANIMALES (*They are all birds of prey*).

UN POLÍTICO ES UN MATERIAL DE DESECHO (*Now they are ready and eager to ditch Yeltsin*).

LOS POLÍTICOS SON COMIDA (*A president as entree*).

UNA NACIÓN ES COMIDA/BEBIDA (*It gobbled up Tibet back*).

Aunque estas metáforas no pertenecen estrictamente al mundo de la política sino que tratan sobre personas y naciones, los dominios meta contienen elementos estructurales que pertenecen al campo de la política, definido como un modelo metafórico. Por todo ello, dichos ejemplos requieren un análisis detallado y contrastivo con los relativos a la metáfora de La Estructura del Evento. Nuestra pretensión es mostrar las correspondencias de la manera siguiente:

- a) Las expresiones metafóricas clasificadas bajo la metáfora de La Estructura del Evento versan sobre cambios, acciones, objetivos, medios, modos, progreso, causas, impedimentos, etc., es decir, los diferentes aspectos que constituyen un evento. Por el contrario, las expresiones metafóricas contenidas en la Gran Cadena del Ser se aplican a entidades. Esto explica por qué la política como conjunto, al ser una actividad, se engloba bajo la metáfora de La Estructura del Evento. Sin embargo, algunos aspectos tratados como entidades físicas y no físicas, se comprenden ontológicamente en función de otras entidades.
- b) Como resultado del contraste estudiado en el apartado anterior, podemos hacer una distinción entre dos tipos de metáforas: *metáforas eventivas* y *metáforas ontológicas*. Las primeras están orientadas hacia objetivos y son casos específicos de La Estructura del Evento; las segundas tratan de atributos y comportamiento y se definen por la metáfora de La Cadena del Ser. Si decimos que un diálogo político es una farsa, subrayando la idea de que el debate está lleno de cosas insignificantes, es porque ambos elementos, el diálogo y la farsa tienen unos objetivos (persuadir y entretener, respectivamente). Sin embargo, si decimos que *Netanyahu es el primer ministro Velcro*, el concepto de política como una actividad orientada a objetivos no es relevante; nos fijamos en los atributos físicos del tipo de material y comprendemos la personalidad de un político en función del objeto físico.

La distinción entre *metáforas eventivas* y *ontológicas* responde a la correlación semántica establecida por Ruiz de Mendoza y Otal (2002: 46) entre presencia o ausencia de un sistema bien desarrollado de correspondencias en el dominio fuente. Según este criterio, estos autores proponen dos grupos importantes: *metáforas estructurales* que definen a las eventivas y que comprenden un número importante de correspondencias, y *metáforas no-estructurales* en las que se incluyen las ontológicas del tipo LAS PERSONAS SON ANIMALES, que implican una sola correspondencia. La importancia de esta distinción es doble. En primer lugar, las metáforas estructurales tienen importantes efectos comunicativos, en el sentido de que un amplio conjunto de correspondencias generan más implicaciones que las metáforas no estructurales. Por ejemplo, cuando los periodistas escriben *The summit made no headway on either issue* se trata de un comentario sobre el fracaso de una cumbre celebrada sobre el proyecto de paz palestino-israelí (véase NW. 14-10-96: 17). En ella, entendemos que han existido dificultades entre los participantes, pero también que puede generar un cambio de orientación y posibilitar un nuevo encuentro para buscar soluciones. De igual modo, entendemos las actuaciones que han fracasado a lo largo del evento, los pasos que se deberían haber llevado a cabo o finalmente podemos razonar que los políticos van a abandonar definitivamente el proyecto. Sin embargo, cuando un político dice *The Sandinistas are still a poisonous coral snake*, quiere subrayar que la

coalición política nicaragüense es venenosa como lo es la serpiente de coral (véase NW. 21-10-96: 39).

c) Podemos decir en principio que existe una conexión entre las metáforas de La Estructura del Evento y la Gran Cadena del Ser en el sentido de que esta última define atributos por entidades que intervienen en la construcción de un evento. Esta idea es coherente con el resultado de nuestro análisis sobre metáforas en el lenguaje político periodístico. Así, dentro de las metáforas eventivas hemos encontrado tipos de juego que se corresponden con estrategias políticas; de igual modo, estos modos políticos se expresan conceptualmente como conductas animales y propiedades de los objetos bajo La Gran Cadena del Ser. Podemos comparar los ejemplos (16), (17) y (18):

(16) [*Tory*] *will also try to play a Euro card* (NW. 14-10-96:13).

(17) But he [Lebed] is still too much of a *lone wolf* for the democracy Russia is slowly becoming (NW. 16-9-96: 22).

(18) If *the exit strategy begins to crumble*, then Bill Clinton's own electoral prospects are jeopardized (TM. 3-6-96:26).

116

En (16), una estrategia política es una técnica utilizada en otro tipo de actividad, el juego de cartas; se trata de una metáfora eventiva, es decir, el contexto de juego es importante para comprender la expresión, puesto que intervienen elementos como la importancia de los participantes, el riesgo, la habilidad y el coste o precio de la acción emprendida. (17) y (18) representan dos ejemplos de metáforas ontológicas; en (17), un rasgo de conducta animal representa metafóricamente el tipo de comportamiento de un político en el poder y en (18) una estrategia política es simbólicamente un objeto físico que se deshace o se rompe en mil pedazos. El objetivo de las metáforas eventivas es permitirnos ver las propiedades de las entidades en un amplio contexto formado por otros participantes, junto a las acciones en las que se ven inmersos, a lo que añadimos sus atributos, estados, causas, objetivos y así sucesivamente. Por el contrario, las metáforas ontológicas apuntan a propiedades o comportamientos específicos situados en un contexto limitado a la relación estructural con la entidad directamente aludida. Aunque un mismo dominio meta tiene varios dominios fuente, esto no quiere decir que se quieran resaltar aspectos diferentes, sino que algunas metáforas de la Gran Cadena comparten el mismo modelo de proyección metafórica que las eventivas. Observemos los ejemplos siguientes:

(19) And yet he's [Hashimoto] the kind of politician *who takes the reins of government* by making full use of the bureaucrats (NW. 21-10-96: 21).

(20) But how stable is a country when peace depends on the person in power - and his ability *to groom a successor* instead of institutions (NW. 31-3-97: 24).

(21) *Clinton could shed the past, morph himself to meet the new season* (NW. 2-9-96: 22).

(19) y (20) representan unos casos en los que las expresiones metafóricas describen uno de los aspectos del mundo de los humanos, como es su interacción con el reino animal. Así, las personas conviven con animales domésticos que, además de servir de medio de ayuda y de sustento, participan en ciertos deportes como la equitación o la caza. En este sentido, hemos tratado algunas expresiones de nuestro análisis como metáforas de La Gran Cadena del Ser, puesto que existe en todas ellas una metáfora de origen animal. No obstante, estos modelos nos proporcionan acceso a un amplio campo de relaciones donde interviene la estructura de la acción con los mismos elementos de las metáforas eventivas: participantes, medios, causas, objetivos, acciones, etc. De este modo, (19) representa un medio de reducir la velocidad de un animal, un tipo de actividad que se utiliza para amansar un animal y en la que están presentes el jinete, las bridas, el caballo, el objetivo y el marco temporal y espacial. Es decir, desde el punto de vista de la proyección metafórica, (19) es una metáfora estructural con una metáfora ontológica implícita en el dominio fuente y cuya correspondencia responde al mismo título que una eventiva: LOS MEDIOS DE CONTROL (político) SON LAS BRIDAS DE UN ANIMAL. El ejemplo de (20) nos adentra en el mundo del deporte, donde los políticos son simbólicamente caballos de carreras, pero los rasgos relevantes de este dominio fuente responden a los propios de una competición deportiva: posiciones, movimientos, relevancia de los participantes, objetivos, etc. No obstante, en (20), la expresión incide en la actividad anterior al evento. En ella, la presencia de un domador o cuidador de caballos es determinante, del mismo modo que la comida, el cepillado, el entrenamiento; pero también la meta de la acción es relevante. Finalmente, en (21), la metamorfosis que se opera en una larva de insecto a mariposa o en un reptil cuando cambia de piel, al comienzo de la primavera, se pone en relación con el cambio de estado que se manifiesta en un político cuando se comporta de un modo experto y se presenta como un presidente maduro en la nueva legislatura. Estos ejemplos muestran que la continuidad que existe entre las metáforas de La Gran Cadena del Ser y las de La Estructura del Evento no se produce sólo a nivel conceptual, sino también a nivel de proyección metafórica, ya que comparten las mismas correspondencias. De este modo, podemos decir que ciertas metáforas estructurales de La Gran Cadena del Ser permiten observar la política bajo el prisma de las *metáforas eventivas*, tal y como hemos adelantado en el análisis de la metáfora LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO; en ellas, los objetivos se conceptualizan como objetivos, los medios como medios, los estados como estados y así sucesivamente, y todas ellas respetan el *Principio de Invariancia Extendido* (Ruiz de Mendoza 1998).

Otro argumento que apoya la continuidad entre metáforas estructurales y ontológicas lo constituye la presencia, dentro del sistema de La Gran Cadena del Ser, de *metáforas situacionales de base metonímica*.⁶ Analicemos las expresiones siguientes:

(22) *Toothles tiger* (NW. 1-4-96: 20) (T).

(23) We are *the delicate spoors* they cried, “of the *new fierceness* that will change America” (NW. 2-9-96: 32).

En (22), el título del editorial nos presenta una metáfora ontológica: un animal representa una entidad política; además la misma expresión nos da acceso a un tipo de situación en la que se observa el estado de un tigre mayor y sin dientes, es decir, un animal que no puede devorar a sus presas. La expresión muestra simbólicamente al ejército chino, muy grande por el número de personas con que cuenta, pero con un potencial tecnológico anticuado y, por consiguiente, sin peligro para los países pequeños situados en su área de influencia. Los rasgos de país de origen del animal, edad y particularidad física se corresponden con una entidad política de un determinado país, su tamaño y su grado de efectividad. El tigre es un animal protótipicamente asociado con Asia y metonímicamente evocativo de China o India. Podemos decir que (22) se encuentra en el límite entre una metáfora ontológica y una situacional por la interacción que existe entre la información explícita e implícita de la expresión.⁷ Su desarrollo se refleja en la Figura 1:

118

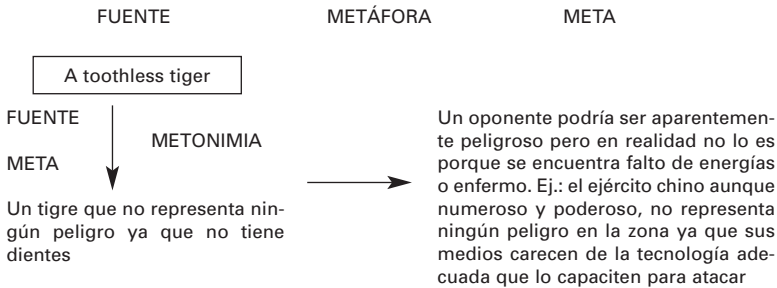


FIGURA 1. Toothles tiger

En *the new fierceness* de (23), el rasgo de ferocidad representa un tipo de animal violento, como puede ser un tigre. En el dominio meta, esta característica se corresponde con el ardor y la intensidad de ciertos movimientos políticos que intentan transformar la sociedad.

Desde el punto de vista de la naturaleza del dominio fuente, se trata de una *metáfora situacional* motivada por dos metonimias de alto nivel: LA ENTIDAD (*tiger*) POR EL ATRIBUTO (*fierce*) y EL ATRIBUTO POR UNA ACCIÓN, pues este último está nominalizado (*fierceness*). Este tipo de metonimia ha sido formulada por Kövecses y Radden (1998) y ha sido utilizada por Panther y Thorn-

burg (1999), Ruiz de Mendoza y Pérez (2001) y Ruiz de Mendoza y Díez (2002) para referirse a una proyección metonímica basada en un modelo cognitivo genérico como acción, proceso o resultado. El proceso metafórico lo podemos ver reflejado en la Figura 2:

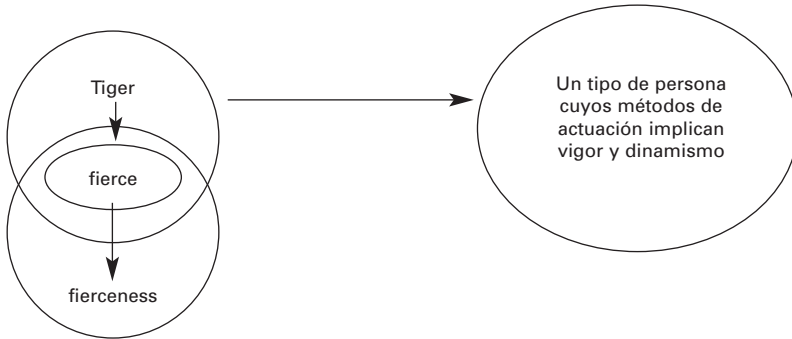


FIGURA 2. The new fierceness that will change America

3. Conclusiones

Nuestro análisis de metáforas en el lenguaje político periodístico nos conduce a una revisión de las metáforas genéricas establecidas por Lakoff y sus colaboradores. Así, algunos ejemplos nos han permitido extender el modelo genérico de la metáfora de La Estructura del Evento a otros dominios que no son el viaje, como el juego, la comida, la misión, la guerra, el deporte, los negocios. Por otra parte hemos englobado dentro de ese modelo conceptual otras metáforas genéricas como LOS EVENTOS SON ACCIONES y LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO; la primera porque ciertos elementos de La Estructura del Evento pueden ser interpretados en función de otros de la estructura de la acción; la segunda, porque no sólo LO GENÉRICO ES ESPECÍFICO se aplica a los proverbios sino a los modelos metafóricos convencionales que han sido la base de nuestro corpus. Nuestro estudio nos ha permitido además considerar tres metáforas de nivel genérico: LAS ACCIONES SON EVENTOS, LAS ACCIONES SON ACCIONES Y LAS ACCIONES SON ESTADOS que comparten la estructura conceptual de La Metáfora de La Estructura del Evento. La sección relativa a La Gran Cadena del Ser nos ha dado acceso a algunas nociones estudiadas por la Lingüística Cognitiva; en primer lugar, a la división conceptual y a la diferencia de función que existen entre metáforas *eventivas* por un lado y *ontológicas* por otro; en segundo lugar, a la noción de *continuo conceptual* que ha quedado manifiesta en el análisis de algunas metáforas de varias

correspondencias que incluyen una metáfora animal y en tercer lugar, a la interacción entre metáfora y metonimia por medio del estudio de algunas metáforas *situacionales de base metonímica*.

Notas

¹. Lakoff y Johnson (1999: 45 y ss.), a partir de la teoría de la metáfora primaria (Grady 1997), clasifican EL AMOR ES UN VIAJE como una metáfora compleja formada a su vez por dos primarias: LOS OBJETIVOS SON DESTINOS y LAS ACCIONES SON MOVIMIENTOS.

². Las expresiones analizadas forman parte de un corpus de estudio de 130 metáforas específicas del lenguaje político periodístico, cuyas expresiones lingüísticas han sido extraídas de las revistas *Newsweek* y *Time* de los años 1996 y 1997 (Moreno 2004).

³. Ruiz de Mendoza (1996) distingue entre relaciones internas y relaciones externas; las primeras, las clasifica en términos de acciones, procesos, posiciones y estados; las relaciones externas permiten examinar un concepto en términos de otro concepto que no forma parte de su estructura conceptual.

⁴. La idea de Lakoff (1993: 220) es que los elementos de un evento, tales como los estados, cambios, procesos, acciones, objetivos y medios pueden conceptualizarse sobre la base de nociones de espacio, movi-

miento y fuerza. Sin embargo, puesto que es imposible concebir el movimiento y la fuerza independientemente del espacio, todos los constituyentes del evento están íntimamente ligados a la noción de espacio.

⁵. Las convenciones utilizadas en la composición de las entradas han sido las siguientes: Expresión metafórica: *cursiva*. Publicación: Nombre de la revista en abreviatura: *Newsweek* (NW), *Time* (TM), seguido de la fecha, el mes, el año (las dos últimas cifras), dos puntos y la página. Se añade (T) si se trata de titulares.

⁶. Ruiz de Mendoza y Otaol consideran que este tipo de metáforas de tipo estructural presentan parte de una escena que necesita ser desarrollada metonímicamente para revelar la situación completa que se proyecta sobre el dominio meta (Ruiz de Mendoza y Otaol 2002: 47).

⁷. Véase Ruiz de Mendoza y Otaol (2002: 139 y ss.) y Ruiz de Mendoza y Díez (2002: 507 y ss.) para un estudio detallado de este tipo de interacción.

Obras citadas

CHILTON, Paul. 1996. *Security Metaphors: Cold War Discourse from Containment to Common House*. Nueva York: Peter Lang.

— 2002. “Do something!: conceptualising responses to the attacks of 11 september 2000”.

Journal of Language and Politics, 1 (1): 181-195.

CHILTON, Paul y Christina SCHÄFFNER. 1997. “Discourse and politics”. En van Dijk, Teun Adrianus. (ed.). *Discourse as Social Interaction*. Dis-

- course Studies. Vol. II. Londres: Sage Publications: 206-230.
- CHING, Marvin K. L. 1993. "Games and play: pervasive metaphors in American life". *Metaphor and Symbolic Activity*, 3: 43-65.
- GRADY, Joseph. 1997. "THEORIES ARE BUIL-DINGS revisited". *Cognitive Linguistics*, 8 (4): 267-290.
- HOWE, Nicholas. 1988. "Metaphor in contemporary American political discourse". *Metaphor and Symbolic Activity*, 3: 87-104.
- KÖVECSES, Zoltán y Günter RADDEN. 1998. "Metonymy: developing a cognitive linguistic view". *Cognitive Linguistics*, 9 (1): 37-77.
- LAKOFF, George. 1990. "The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?" *Cognitive Linguistics*, 1 (1): 39-74.
- 1991. "Metaphors and war: the metaphor system used to justify war in the Gulf" *Lentz Peace Research*, 23: 25-29.
- 1993. "The contemporary theory of metaphor". En Ortony, Andrew. (ed.). *Metaphor and Thought*, 2ª ed.. Cambridge: Cambridge U. P.: 202-251.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON. 1999. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- LAKOFF, George y Mark TURNER. 1989. *More than Cool Reason*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- MORENO, María Ángeles. 2004. *La Metáfora Conceptual y el Lenguaje Político Periodístico: Configuración, Interacciones y Niveles de Descripción*. [Tesis Doctoral, disponible en red]. Universidad de La Rioja. <http://publicaciones.unirioja.es/tesis/tesis28.shtml>
- PANTHER, Klaus-Uwe y Linda THORNBURG. 1999. "The potential for actuality metonymy in English and Hungarian". En Panther, Klaus-Uwe y Günter Radden. (eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins: 333-359.
- RUIZ DE MENDOZA, Francisco José. 1996. "Semantic networks in conceptual structure". *EPOS*, 12: 339-356.
- 1998. "On the nature of blending as a cognitive phenomenon". *Journal of Pragmatics*, 30 (3): 259-274.
- RUIZ DE MENDOZA, Francisco José y Olga Isabel DÍEZ VELASCO. 2002. "Patterns of conceptual interaction". En Dirven, René y Ralf Pöörings. (eds.). *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter: 489-531.
- RUIZ DE MENDOZA, Francisco José y José Luis OTAL. 2002. *Metonymy, Grammar and Communication*. Granada: Comares.
- RUIZ DE MENDOZA, Francisco José y Lorena PÉREZ. 2001. "Metonymy and the grammar: motivation, constraints, and interaction". *Language and Communication*, 21: 321-327.

LEGAL TRANSLATION EXPLAINED

Enrique Alcaraz and Brian Hughes

Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

(by María Ángeles Ruiz Moneva. University of Zaragoza)

125

To refer to the work *Legal Translation Explained*, by Professors Alcaraz and Hughes, is to welcome one more indispensable study of these authors to be added to their already extensive research on the linguistics and translation of English legal discourse. Readers may be familiar with previous contributions by these authors dealing with the main features of the variety of languages such as English or Spanish used in Law and also with dictionaries that assist in the study of this academic and professional register. (Alcaraz 1994; Alcaraz et al. 2000; Alcaraz and Hughes 2001, 1993).

In the "Foreword", the authors themselves state the aims of the book. Thus, Alcaraz and Hughes (2002: i) have set out to trace "the identification and solution of problems that actually arise in this area of specialised translation". It is generally considered that one of the standard criteria upon which a given work may be assessed is precisely the fulfilment or non-fulfilment of the objectives being pursued. In this sense, then, the work under analysis may be regarded as simply excellent, as we shall try to show in this review.

In order to cover the objectives referred to above, the present work has to be inscribed in several contexts. Concretely, it may be said to contribute to the following areas of research: translation, approached from a discourse standpoint; Applied Linguistics, in particular, the branch of English for Specific Purposes (ESP), to which Professor Alcaraz has also contributed in some other works, most notably, Alcaraz (2000).

The work is structured into four different units or blocks, each of which is subsequently divided into two chapters. The authors have been particularly careful about this, as they have set out to outline the contents of the work in their "Foreword", and relate them to its purposes. Thus, the areas focused upon are the following: first, the defining traits of legal English as a linguistic system; second, the central characteristics of the English legal system, both intrinsic and contrastive with regard to the 'continental' systems; third, the definition of the translation method to be followed, which relies upon the current research mainstream of genre studies and discourse approaches; and fourth, the exploration of the linguistic and stylistic resources available to the translator of legal texts.

Thanks to its arrangement, the work very successfully meets the diverse needs of the translator in a variety of ways. These include the necessary cultural information regarding the English legal system, together with translation theory, and most importantly, practice. Let us, therefore, review how these objectives can be mapped onto the structure of the contents of the book.

In Chapter One the main defining traits of legal English as a linguistic system are explained. The description draws on all the relevant fields of linguistic analysis and provides an accurate characterisation of the register, in terms of vocabulary, morphology and syntax. The authors deliberately choose a wide approach to the subject, which enables them to reflect the existing tensions produced by attempts to bring certain innovations and changes into such a conservative and fixed register as the language of the law, most importantly the so-called "Plain English Campaign".

This leads in Chapter Two to the consideration of such a central issue within translation studies as the role of equivalence in translation. It must be stressed that one of the main merits of the work, namely, the focus on the translation of English legal texts from a practical standpoint, can be found throughout the work, even in topics that might sound purely theoretical. For example, equivalence is approached in terms of the *process* that the translator is likely to follow (and indeed is advised to follow). Moreover, some of the most relevant terms that the translator will often encounter in his work and which illustrate the theoretical areas being dealt with are introduced. In connection with this, the main distinctive characteristics of legal discourse are also highlighted: in the first place, the elusiveness of meaning, which may result in frequent instances of ambiguity; second, register; third, the connotative shades of meaning that even in a clearly scientific discipline certain words and expressions may be endowed with; and fourth, certain lexical phenomena to be found in this linguistic variety, such as polysemy, homonymy, relations of hyperonymy and hyponymy, synonyms and antonyms, cognates or false friends, and also syntactic ambiguity.

The issues and problems to be found by the translator are inserted within the theoretical aspects and disciplines of Linguistics, in so far as the latter provide the appropriate framework for understanding and dealing with them. In particular, a discourse approach to meaning, in which words are endowed with significance at the level of text, informs the analysis followed by the authors, in what is one of the book's most remarkable contributions. We say so because thanks to this approach one of the most difficult and yet obtrusively idiosyncratic areas of legal language, namely, its lexis, is introduced gradually, progressively and in a context-bound manner. This facilitates the process of learning for the reader, and at the same time, words are associated with particular areas of legal discourse.

The second major point of interest about this work is that it provides professional translators with the main defining traits of the English Legal System filling in the necessary technical and cultural background information that will enable them to understand the texts that they will work with in the future. Thus, in Chapter Three, Alcaraz and Hughes set out to explain in detail the relevant cultural setting for the translation of English legal texts. Despite the intrinsically cultural scope of the main topic being covered in this Chapter, practical recommendations are offered to translators, dealing with aspects such as the translation of the names of institutions. An important feature is that all possible translations are discussed, and the authors are careful to note the different implications of any given possibility, as well as to refer to the factual contrasts between the legal systems involved. Those sections that look closely at the particular words associated with a concrete area or field will be found particularly helpful. This illustrates once more the soundness of the authors' determination to introduce the praxis of translation from the very beginning, as well as their clarity of exposition that may be found throughout.

The overall picture of the Anglo-American legal system is completed in Chapter Four, which seeks to account for the main features of both civil and criminal proceedings, and also the legal tasks generally undertaken by administrative, industrial and domestic courts. Alcaraz and Hughes then introduce the main terms connected with these areas, this introduction of specialised legal vocabulary in context of use being one of the main merits of the work. At the same time, they pin down the problems that may be encountered by the translator in the conveyance of these terms into a different language.

The work is enriched with the inclusion of specialised terms in their Spanish, German and French translations, which makes it equally interesting for readers whose mother tongue may be one of these languages. These terms are of particular interest since this area of translation deals with realities that remain stubbornly distinct, each rooted in its cultural background.

Indeed, the areas tackled in Chapters Three and Four are an important opportunity for the translator to deepen his/her knowledge of the cultures involved, and may indeed be said to illustrate the view of translation held by the authors. Hence, as they point out, no translator of any kind of text should undertake the task of conveying it into the target language without being familiar with the culture in which the text is produced and that in which it is received. If this is generally so, the authors illustrate that a knowledge of the cultural system is particularly important in the case of legal texts. It is also interesting to note that the recent reforms of the legal system are also introduced, both intrinsically, and most importantly, in so far as they may influence the work of the translator. This shows the authors' endeavour to update their work to include the most recent changes in the Anglo-American legal system.

In Chapters Five and Six the most important genres to be found in Legal English and the sort of problems raised by their translation are explained by Alcaraz and Hughes. Whereas Chapter Five concentrates on those genres which may be considered to be highly conventionalised, Chapter Six deals with genres that are more flexible in their configuration. All in all, this approach places the present work alongside the most updated and productive contemporary writers that study the field of translation research, namely, discourse trends. These insist upon categories such as genre, text or discourse, as a means of understanding the intricacies of the work to be translated and the influence of cultural factors on the work of translation.

As noted above, and as the authors themselves remark, their decision to divide the discussion of the most important genres of legal English into two different chapters is by no means arbitrary. What the distinction made about genres depending on their degree of conventionalisation will show is that each of them will face the translator with particular, specific problems.

It has already been pointed out that the approach to translation based on *genre* is highly significant within the mainstream tendencies. More importantly, in their work Alcaraz and Hughes show that it is particularly relevant within the field of the translation of legal texts. This is partly so because of the highly conventionalised nature of the discourse of legal language, which makes it important for texts to be generally recognisable by a certain discourse community. At the same time, since translation is a paradigmatic instance of intercultural communication, the authors underline the fact that the translator will necessarily have to be familiar with the cultures involved. Thus, he will have to be aware of the whole range of contrasts regarding conventions, the different discourse communities being addressed, and all the other distinctive features characterising genres which may be attached to each of these cultures. Thus, even those genres that are shared by several cultures

may nevertheless be manifested differently in aspects regarding communicative functions, macrostructural organisations, etc. What is more, the translator may also have to deal with certain genres that may be found in the source culture, but not in the target culture, and viceversa, and decisions regarding this matter will have to be made. The authors accurately highlight how the translator must be sensitive to these cultural differences, and also familiar with those conventions of the target readership. As they note, the identification of the genre of the text to be translated becomes a matter of prime importance in the decisions to be made by the translator.

In Chapter Five the authors focus upon certain representative genres among those that they have regarded as more highly conventional; namely, university degrees and diplomas, certificates, statutes, law reports, and judgements, as far as written texts are concerned. The analysis of oral, legal and administrative genres, such as the examination of witnesses at a public hearing, or the counsels' closing speeches and the judge's summation of his/her sentence to the jury, are also included. What the choice of these text types shows is the authors' intention to include a very wide range of legal and administrative documents. The authors emphasise that their readers should first become familiar with those genres that are similar to Spanish or are less culture-specific and then progress to those that are further from Spanish, or more culture-specific. Moreover, the authors' careful analysis of the structural configuration of the genre of every text responds to their insistence that the translator should make a previous study of the texts to be translated, as a knowledge of their structure places considerable constraints on the translator's task.

Chapter Six, which, as has been previously mentioned, addresses those genres that do not have such a fixed, recognisable structural pattern, completes therefore the analysis of the most significant and representative legal and administrative documents. Under such category, the following texts are included: contracts, deeds and indentures, insurance policies, last wills and testaments, the power of attorney, the professional article. Finally, to complete this section, the presence of legal English in popular fiction is also traced. As in the previous chapter, a similar progression in a lowering scale in the degree of conventionalisation of each of the texts concerned can also be perceived. As the authors themselves remark, what has guided them in such a wide coverage are considerations of discourse features, context and audience, in accordance with the general discourse approach followed throughout the work which places it within the mainstream of contemporary translation studies.

In the last part of the work, the authors continue their explanatory approach to translation found throughout the work. In Chapters Seven and Eight the most significant problems that professional translators of legal and administrative texts

will be likely to find in their common practice are addressed. Once more within the mainstream of discourse and cognitive perspectives, translation is dealt with as a problem-solving process, which emphasises the central role of the translator as a cultural mediator, who is constantly taking decisions regarding both the linguistic and the sociocultural characteristics of the text. As noted above, while this may be said to be generally the case, it is even more important in the case of the translation of legal and administrative texts, which are deeply entrenched within the culture where they may be found.

Chapter Seven deals specifically with those aspects most closely related to the lexical level of linguistic analysis. Hence, the authors address the problems that the translator may encounter regarding each of the different types of lexical items, namely, purely technical vocabulary, semi-technical vocabulary, and those words of everyday speech that may nevertheless be found in legal texts and documents. The scope is, therefore, comprehensive and exhaustive.

Finally, Chapter Eight is concerned with those aspects of the translation of legal texts that correspond to those linguistic areas other than lexis, and essentially concentrates upon the techniques of translation that the translator of legal and administrative texts will find particularly helpful. Such proposals are inserted within the general discourse approach being followed and which endows the work with internal coherence and consistence. More concretely, the way in which current translation techniques may be applied to the solution of particular problems raised by this kind of texts is analysed. Among them, the following are explained in detail by the authors: transposition, expansion, modulation. Those syntactic and textual aspects specifically characteristic of legal and administrative texts are also tackled. Syntactic features include, for instance, those modifiers to be found in noun phrases or in verbal phrases. With regard to discourse aspects, reference is made to the importance of the thematisation of information or the achievement of coherence in legal discourse. In connection with the thematic structure, there is a discussion of the ways it may be coped with when contrasted with the syntactic peculiarities of each language in particular. As for the treatment of coherence, the main means by which it is achieved in discourse are discussed.

In synthesis, we should like to underline the fact that the work being reviewed here is remarkable and will be found extremely helpful by translators on account of the features described here and many more that readers will discover for themselves. As this review has attempted to show, the present work by Professors Alcaraz and Hughes must be regarded as an essential, indispensable reference work for translators of English legal discourse.

works cited

- ALCARAZ, Enrique. 1994. *El inglés jurídico. Textos y documentos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- 2001. *El español jurídico*. Barcelona: Editorial Ariel.
- 2002. *Legal Translation Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- ALCARAZ, Enrique and Brian HUGHES. 1993. *Diccionario de términos jurídicos (inglés-español, español-inglés)*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ALCARAZ, Enrique, Miguel Ángel CAMPOS and Cynthia GIAMBRUNO. 2000. *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona: Editorial Ariel.

Abstracts

CRITICAL TERMINOLOGICAL AND CLASSIFICATORY REVIEW OF THE LITERATURE ON LEXICAL ERRORS

Pilar Agustín Llach

This paper is a critical review of the terminology and the different taxonomies in the field of lexical errors. We intend to bring some order to the terminological and classificatory chaos in the field of lexical errors by analyzing, comparing, and systematizing the different terms and classifications. We will begin with a discussion of the role of vocabulary in communication, as an academic predictor, and of the severity of lexical errors as communication distractors. Then, we turn to the inconsistencies in terminology and typology of lexical errors in the literature on vocabulary acquisition and lexical errors. These inconsistencies in terminology and taxonomies are due to the lack of a common definition for the term “lexical error”. And furthermore, they are a cause of disorder and chaos in the field of vocabulary acquisition research and they have important academic and pedagogic consequences.

Key words: Lexical errors, definition of “lexical error”, taxonomy of lexical errors.

TRANSFER AND LINGUISTIC CONTEXT

María Cristina Alonso Vázquez

This study looks at two areas related to the theory of linguistic transfer in L2 acquisition (Lado 1957; Odlin 1989): the context in which acquisition takes place, and the role of the learning strategy called avoidance. To this purpose the development of acquisition of the English negation system by Spanish EFL

Students was compared with the findings of Cancino et al. (1978) by using measurement system based on Eckman's (1985) Markedness Differential Hypothesis. Our results show that the different contexts in which acquisition took place lead to different uses of transfer and different sequences in the acquisitional stages which learners go through. Avoidance also seems to be a strategy which must be seriously taken into account in any evaluation of the role of transfer.

Key words: Transfer, Second language acquisition, Linguistic context.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA COHESIÓN LÉXICA DE M. HOEY

Ana Díaz Galán

M. Hoey's (1991) lexical cohesion model offers useful tools for analyzing the internal organization of texts by means of the identification of their lexical connections. Based on previous research on the applicability of the method, this paper will try to provide an insight into its intricacies and, at the same time, explore some formal aspects which seem to need some revision. Although a very valid means for describing textual patterns and not an end in itself, the initial stage of the method, the identification and classification of lexical repetitions, poses practical problems concerning ellipsis, substitution or co-reference and, within the latter, specifically, the analysis of textual elements. Other practical aspects such as the treatment of cataphora or the use of artifacts such as the link triangle are also dealt with.

Key words: Hoey's lexical cohesion model, internal organization of texts, identification and classification of lexical repetitions.

CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA OTREDAD PARA EL ÁREA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL)

Juan Ramón Guijarro Ojeda

In this paper we aim at opening the debate agenda around such important and challenging issues as otherness and identities in the English Language Classroom. We offer a great array of theoretical backgrounds, ranging from Anthropology or Postcolonialism to Postmodernism. The place literary discourses play in its conceptualization is also addressed throughout the argumentation of this article. Finally, we draw our attention to central issues within the vast domain of otherness, such as culture/ethnic groups and gender matters. We conclude our work

highlighting the importance of the introduction and application of all these questions into the English Language Teaching theoretical and practical arena in order to foster otherness-friendly pedagogies.

Key words: Otherness, English Language Classroom, pedagogy.

NEW TRENDS IN AUDIOVISUAL TRANSLATION: THE LATEST CHALLENGING MODELS

Ana Isabel Hernández Bartolomé y Gustavo Mendiluce Cabrera

Audiovisual translation (AVT) plays a key role in the media society. Despite AVT's long established practice, theoretical research has not been thoroughly carried out until recently. AVT may adopt a wide variety of AVT types: some of them are long established, such as dubbing or subtitling, but others are more challenging, such as audio description or surtitling. This article aims at describing the AVT modes present in our society nowadays—including those which are still undergoing development—and it also provides further reading for a more comprehensive analysis. Thus, seventeen types will be described: dubbing, subtitling, voice over, interpreting, surtitling, free commentary, partial dubbing, narration, simultaneous translation, live subtitling, subtitling for the deaf and hard of hearing, audio description, script translation, animation, multimedia translation, double versions, and remakes. As well as their main characteristics and differences, the reasons for the emergence of these new AVT modes will be discussed and a final remark for future research will be made.

Key words: Audiovisual Translation, Screen Translation, Audiovisual Translation modes, Audiovisual Translation types, dubbing, subtitling.

LA METÁFORA GENÉRICA Y EL LENGUAJE POLÍTICO PERIODÍSTICO

María Ángeles Moreno Lara

Lakoff and his collaborators (Lakoff, 1990 y 1993; Lakoff & Turner, 1989), have postulated the existence of at least the following generic metaphors: The Event Structure Metaphor, The Great Chain of Being, GENERIC IS SPECIFIC and EVENTS ARE ACTIONS. In this article we will try to prove that most metaphors used to talk about politics belong to either The Great Chain Metaphor or the Event Structure Metaphor. However, only the latter functionally structures the whole domain of politics while the Great Chain Metaphor only affects partial aspects of the field. We shall try to elucidate why this is so and how it affects the cognitive

Abstracts

approach to metaphor in general. We shall then try to explain the possible role of the other generic metaphors: **GENERIC IS SPECIFIC** and **EVENTS ARE ACTIONS**. Furthermore, we have considered three metaphors of generic level: **ACTIONS ARE EVENTS**, **ACTIONS ARE ACTIONS** and **ACTIONS ARE STATES**. Finally, the conceptual connection between structural and ontological metaphors is relevant to certain issues dealing with Cognitive Linguistics, namely, conceptual interaction and continuum.

Key words: Generic metaphor, event metaphor, metonymy, patterns of interaction, conceptual continuum.

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Miscelánea: A Journal of English and American Studies is published twice a year by the Department of English and German Philology, University of Zaragoza, Spain. In addition to the printed version of the journal, recent issues of *Miscelánea* are available online, at the following web site:

<http://155.210.60.15/MISCELANEA/MISCELANEA.html>

Miscelánea publishes articles on English language and linguistics, on literatures written in English, on thought, cinema and cultural studies from the English-speaking world.

Unsolicited contributions, in English or Spanish, should be unpublished (and not being considered for publication elsewhere). Please send three copies (no diskette) to the Editor, *Miscelánea*, Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza, 50009 Zaragoza, Spain. Papers may be published if they receive favourable reports from readers who are specialists in the area. Readers will not be apprised of the authorship of these articles. The authorship of the reports will also be confidential, though their purport may be communicated to the contributors concerned if so desired. Invited (non-refereed) contributions from leading scholars will be acknowledged as such. There will be no restrictions placed on authors' use of their material for reprints or other publications as long as their first publication is acknowledged.

The criteria for selecting unsolicited contributions will be basically: their global interest and originality, their theoretical and methodological rigour, the

development of a well defined thesis, the quality of their style and the general observance of the norms required of work of an academic nature. The papers submitted should evince serious academic work contributing new knowledge or innovative critical perspectives on the subject in question. Articles that are of a merely popularising nature will not be accepted. Readers will be required to weigh up the articles that are sent to them and make out as soon as possible a written report describing the article in terms of the points itemized in an evaluation form. In the case of articles that have not been accepted or need revision, an additional report will be made out indicating the reasons for non-acceptance, or the changes to be made as the case may be. Although every effort will be made to publish contributions that have received favourable reports, the Editor reserves the right to make a further and final selection when the number of contributions with favourable reports is in excess of the number of articles that can be conveniently published in one issue of the Journal. In the case of partially negative reports as well as positive ones on the same article, the final decision will lie with the discretion of the Editor, who will weigh up the reports and the general interest of the subject matter of the article. Additional reports may also be sought.

The recommended length for articles is of 4,000 to 8,000 words. Reviews are also accepted of books that are of general interest in the field of English studies and that have been published within the last four years (recommended length: 1,500 words). Translations of short texts that are of special interest are also accepted. Book reviews and translations will be accepted for publication at the discretion of the Editor, who may require additional reports. The articles submitted should stick to the Publication Guidelines included in this volume. The editors may correct clerical or factual errors and introduce stylistic corrections without further notice. A copy of the papers on disk may be required to prepare proofs once a paper has been accepted for publication. No off-prints are supplied. The authors will receive some copies of the journal.

For additional information, contact the editor, M. Dolores Herrero, at the above address or via e-mail: dherrero@unizar.es

PUBLICATION GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts not conforming to these guidelines will be returned to the authors for revision.

Authors are expected to provide three copies of their manuscript, double-spaced, with wide margins, on plain, standard A4. No disk version is required at this stage. Only when the manuscript has been finally accepted will an e-mailed copy

of the final version be asked for (WordPerfect or Word format).

The following information should appear on the first page: full title, author's full name, affiliation, and address (including e-mail).

An abstract of no more than 200 words should also be provided, together with five key words.

Contributors are advised to keep a copy of their MS since originals are only returned when alterations have to be made.

CITATIONS

Double quotation marks should be used for citations. Single quotes may be used to draw attention to a particular item in the text. Italics are used for foreign words, or for emphasis. References in the text to publications should include the author's surname, the year of publication, and, if necessary, page numbers, as in the following examples:

"...narrative to their function" (Labov and Waletzky 1967: 12).

...following Blakemore (1987: 35),...

...perform a distinctive function in discourse (Blakemore 1987).

...this issue has received a lot of attention by relevance theorists (Blakemore 1987, 1992; Wilson and Sperber 1993).

Should part of the original text be omitted, this will be made clear by inserting [...], NOT (...).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Bibliographical references should be included in alphabetical order at the end of the manuscript and under the heading WORKS CITED. Authors' full first names should be used unless the authors themselves customarily use only initials. References to two or more works by the same author in a single year should be accompanied by a lower-case a, b, etc. after the year of publication, both in the reference list and in citations in the text. References to books should include the place of publication and the publisher's name, and references to articles in journals should include volume, issue number (if necessary) and page numbers. Titles of books and journals will be written in italics. Titles of articles and of book chapters will be placed in double inverted commas.

Examples

Monographs:

Author's surname(s), Author's first name(s). Year. *Title in italics*. Place: Publisher.

Author's surname(s), Author's first name(s). (Year of 1st edition) Year of edition actually used. *Title in italics*. Place: Publisher.

Editor's surname(s), Editor's first name(s). (ed.). Year. *Title in italics*. Place: Publisher.

First author's surname(s), First author's first name(s), Second author's first name(s) Second author's surname(s) and Third author's first name(s) Third author's surname(s). Year. *Title in italics*. Place: Publisher.

Author's surname(s), Author's first name(s). Year. *Title in italics*. Trans. Translator's initials. Translator's surname(s). Place: Publisher.

*Chapter or article in a monograph:**If only one chapter or article has been used:*

Author's surname(s), Author's first name(s). Year. "Title in double inverted commas". In Editor's surname(s), Editor's first name(s). (ed.). *Title of monograph in italics*. Place: Publisher: 00-00.

If two or more chapters/ articles have been used:

Author's surname(s), Author's first name(s). Year. "Title in double inverted commas". In Editor's surname(s), Editor's initials. (ed.): 00-00.

If the book is a compilation of another author's works:

Author's surname(s), Author's first name(s). (Year of 1st edition) Year of edition actually used. *Title in italics*. Ed. Editor's initials. Editor's surname(s). Trad. Translator's initials. Translator's surname(s). Place: Publisher.

Article in a periodical or journal:

Author's surname(s), Author's first name(s). Year. "Title in double inverted commas". *Name of journal in italics*, number (volume): 00-00.

Examples:

Gerlach, John. 1989. "The Margins of Narrative: The Very Short Story. The Prose Poem and the Lyric". In Susan Lohafer and Jo Ellyn Clarey. (eds.). *Short Story Theory at a Crossroads*. Baton Rouge: Louisiana U.P.: 74-84.

Neale, Steve. 1992. "The Big Romance or Something Wild? Romantic Comedy Today". *Screen* 33 (3) (Autumn 1992): 284-299.

Williams, Tennessee. 1983. *La gata sobre el tejado de zinc caliente*. Trans. A. Diosdado. Madrid: Ediciones MK.

The following norms should also be taken into account:

- Footnotes should be as few and short as possible, and their corresponding numbers in the main text should be typed as superscripts.
- Additional comments should appear in between long dashes: (—) rather than (-); —this is an example—, leaving no spaces in between the dashes and the text within them.
- There should be no full stops after interrogation and exclamation marks.
- Inverted commas should never appear after punctuation marks (eg. "this is correct", but "this isn't.>").
- Current (CG Times or Times New Roman) typefaces should be used, and special symbols should be avoided as much as possible.
- "&" should be avoided whenever possible.
- Generally speaking, punctuation and orthography should be coherent (British or American style) all through the article. For example: "emphasise/ recognise" rather than "emphasize/ recognise"; "colour/ colour" rather than "colour/ color".

EXCHANGE POLICY

Miscelánea welcomes exchanges with other scholarly publications. Please write to:

Miscelánea (intercambios)
Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Zaragoza
50009 Zaragoza (Spain)

The basic exchange rate for periodical publications is established on the basis of annual volumes. Quaterly, bi-monthly or monthly journals, or book series editors, may agree to establish other rates or complementary exchanges.

BIBLIOGRAPHICAL INFORMATION

Miscelánea is listed in several bibliographical compilations, including the *Bibliography of European Journals for English Studies* (BEJES) published by the European Society for the Study of English (ESSE), the *MLA Directory of Periodicals*, the *Directory of Electronic Journals, Newsletters, and Academic Discussion Lists* published by the Association of Research Libraries, *Ulrich's International Periodicals Directory* and the *Bibliografía Española de Ciencias*

Notes for contributors

Sociales y Humanidades (Consejo Superior de Investigaciones Científicas-CINDOC). It is also listed in *The Voice of the Shuttle*, in *Bibliografía de Revistas Electrónicas Españolas*, in *El Kiosko Electrónico*, in *WWW Applied Linguistics Virtual Library*, and in several other Internet directories.

Abstracts of *Miscelánea* are published in *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*.

The journal is regularly submitted to the following bibliographical publications for indexing:

The Annual Bibliography of English Language and Literature
published by the Modern Humanities Research Association

The MLA International Bibliography
published by the Modern Language Association of America

Complete listings are included in
Literary Theory and Criticism: A Bibliography
(Comp. José Ángel García Landa)
available online at the following website:
http://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/bibliography.html

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the colleagues who, without belonging to our Editorial Board, were willing to revise and assess some of the contributions.

