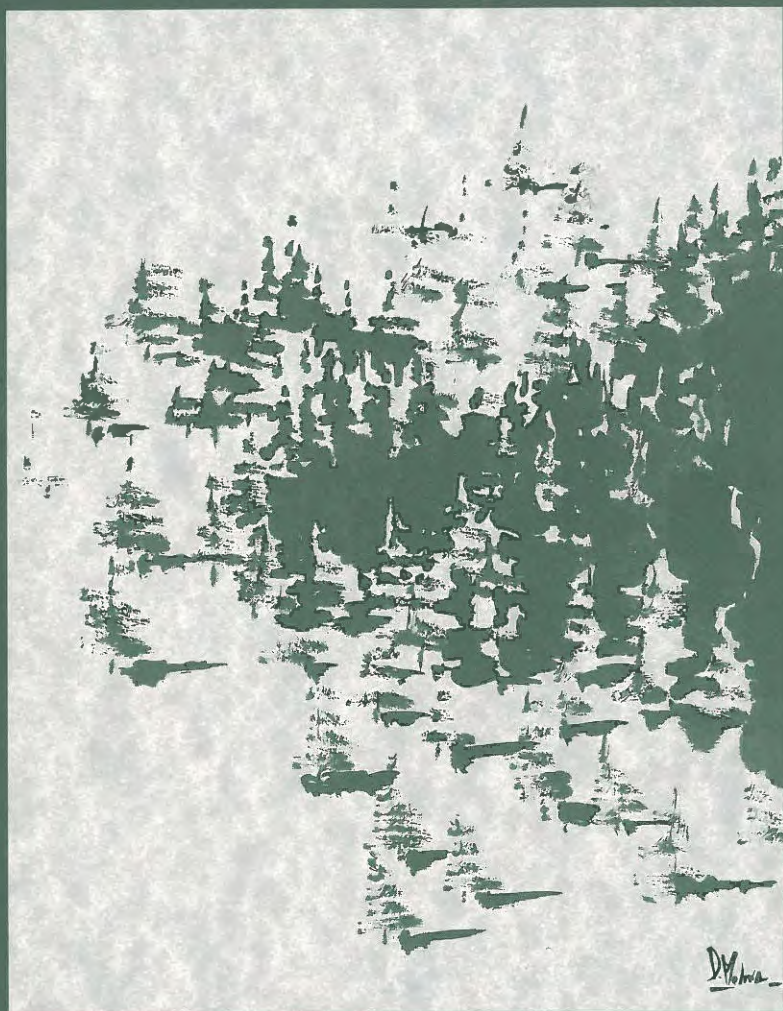


the grove

working papers on english studies

n.º 7 - 2000



UNIVERSIDAD DE JAÉN

The Grove

Working Papers on English Studies

*Número 7
2000*



UNIVERSIDAD DE JAÉN

The grove : working paper on english studies. -- N. 1 (1996) - Jaén :
Publicaciones de la Universidad de Jaén, Vicerrectorado de Extensión
Universitaria, 1996-

Anual

Abierta

ISSN 1137-005X

1. Inglés (Lengua) 2. Literatura inglesa I. Universidad de Jaén.
Vicerrectorado de Extensión Universitaria, ed.

Front cover design: David Medina Sánchez

Depósito Legal: J. 530 - 1996

ISSN 1137-00SX

Publisher: Publicaciones de la Universidad de Jaén, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Campus Las Lagunillas s/n, Edificio D8, 23071 JAÉN;
Teléfono: 953 212355

Printed by: Gráficas Chamorro
C/ Barreras, 15
23440 BAEZA (Jaén)
Teléfono 953 74 04 26 - **Fax** 953 74 04 26

**THE GROVE
WORKING PAPERS ON ENGLISH STUDIES**

Editor

Alejandro Alcaraz Sintes

Assitant Editor

Carmelo Medina Casado

Secretary

Concepción Soto Palomo

Editorial Board

*Elizabeth Adams, Antonio Bueno González, Francisco Javier Díaz Pérez, Luciano García
García, Jesús López Peláez, Gloria Luque Agulló, Francisca Molina Navarrete, Eugenio Ma-
nuel Olivares Merino, Julio Ángel Olivares Merino, Nieves Pascual Soler, María Pilar
Sánchez Calle, Gabriel Tejada Molina*

Scientific Board

*Joaquín Comesaña Rincón (University of Sevilla), Teresa Fanego Lema (University of San-
tiago de Compostela), Francisco García Tortosa (University of Sevilla), Santiago González
Fernández-Corrugado (University of Oviedo), Félix Martín Gutiérrez (Complutense
University, Madrid), José Luis Martínez-Dueñas Espejo (University of Granada), Miguel
Martínez López (University of Almería)*

Grupo de Investigación HUM. 0271 de la Junta de Andalucía

INDEX

ARTICLES

1. Análisis del material didáctico en el campo de <i>ESP</i> : flexibilidad en la diversidad, <i>A. Almagro Esteban</i>	9
2. Caledonian Dystopia: <i>The Green Island of the Great Deep</i> , <i>D. M. Clark</i>	33
3. Los géneros lingüísticos científicos y técnicos: aspectos pragmáticos y convencionales, <i>P. Durán Escribano</i>	53
4. Licensed to Kill: On the Absence of Actors and the Denial of Responsibility, <i>A. Floyd</i>	79
5. Kingsley Amis' <i>One Fat Englishman</i> : Analysis of a Failure, <i>C. Larkin Galiñanes</i>	99
6. The Translation of Idiolect in <i>Changing Places</i> : Some Pragmatic and Semiotic Considerations, <i>R. Lorés Sánchez</i>	119
7. <i>Green Hills of Africa</i> , de Ernest Hemingway: la imagen del continente negro en la búsqueda del paraíso perdido, <i>C. Manuel i Cuenca</i>	137
8. Lo mental en «The Withered Arm» de Thomas Hardy, <i>N. Martínez Marín</i>	161
9. Diseños de investigación en el aprendizaje de lenguas extranjeras: investigación en la acción, <i>L. Sánchez López</i>	175
10. Narrativa y crítica en el teatro: <i>The Writing Game</i> y la situación de la novela contemporánea entre realismo, modernismo y posmodernismo, <i>M. J. de la Torre Moreno y G. Rodríguez Salas</i>	191
11. Relación socio-histórica en el estudio de idiomas dentro del entorno arquitectónico: ss. XV-XIX, <i>P. Úbeda Mansilla</i>	209
12. A Corpus-Based Preliminary Overview of Noun-Premodifying Adverbs or <i>Adverb Shift</i> , <i>R. M. Viera Huertas, V. Casas Pedrosa & R. Mesa Carmona</i>	223

REVIEWS

1. Aquilino Sánchez (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
J. I. Prieto Arranz 249

TWO POEMS BY JOHN GOODBY

- About the author 259
- A Life in Films: *Love Story* 259
- Bowdler's Sister 261

NOTES FOR CONTRIBUTORS AND STYLESHEET 263

ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN EL CAMPO DE ESP: FLEXIBILIDAD EN LA DIVERSIDAD¹

Ana Almagro Esteban
Universidad de Jaén

Abstract

Needs Analysis has so far influenced the creation and use of teaching materials in ESP (English for Specific Purposes) and these have been a blatant reflection of target needs. Nevertheless, materials analysis and evaluation have to consider the needs derived from the teaching-learning situation, target needs and learning needs. So, the ESP field will be the focus of our attention and we understand this evaluation as the process of matching needs to materials. Therefore, teaching materials must be adapted to each teaching-learning situation instead of the other way around. But the literature of materials analysis shows lack of agreement about the criteria to be considered, a constraint which is also inherent to teaching materials themselves. This is why we describe twelve different proposals with the twofold aim of pointing out their most useful aspects, paying special attention to their relevance in the field of ESP, and of making evident that their diversity favours flexibility, a distinctive feature in teaching ESP, since it implies teaching in relation to its context.

¹ Els *et al.* (1984:298) en el capítulo «Textbook selection» distinguen entre *descripción* y *evaluación* del libro de texto: «We shall use the term *textbook description* for the collection and description of data on the form and content of the textbook itself, and the term *textbook evaluation* will be used for the collection and description of data on the effects textbooks have on their users». Por otra parte, creemos oportuno destacar la utilidad general de este capítulo en lo que respecta a la panorámica que ofrece de las diferentes fuentes en las que podemos fundamentar la descripción y evaluación de los libros de texto y en relación con el análisis de las ventajas y las limitaciones de estas fuentes.

1. Introducción

El uso determinista y limitado que se ha hecho del *análisis de necesidades* ha influido en la elaboración y la utilización del material didáctico en los contextos de inglés para fines específicos, ya que las necesidades del alumno se han identificado exclusivamente con la situación término y el material ha sido una mimesis de estas necesidades, circunstancia extensa y ampliamente reflejada en la literatura, lo cual, según Mountford (1988:79): «[...] *in university settings is taken to be the language of the subjects particular students are following, and with a particular sub-set of language skills, usually reading skills. Hence teaching materials tend to be both subject specific and skill specific*». Asimismo, este autor señala: «[...] *in educational institutions, at the tertiary level in particular, it is much more questionable whether the ESP/EST paradigm can be made to work effectively to secure learning achievement*» (Mountford, 1988:83).

Frente a esta tendencia, destacan posiciones como las de Hutchinson & Waters (1983), que enfatizan a lo largo de su artículo, al igual que en todos sus trabajos, la necesidad de concebir la situación término, es decir, las necesidades determinadas por este contexto, sólo como un tipo de necesidades, siendo las necesidades determinadas por el contexto educativo el medio o puente para que los alumnos adquieran la competencia que demanda su contexto laboral: «*The "needs" of the ESP classroom must not be overshadowed by the needs of the target situation*» (Hutchinson & Waters, 1983:120). En esta misma línea, Hutchinson señala:

Needs analysis can tell us a lot about the nature and content of the learners' target language needs, but it can tell us little or nothing about how to attain that target competence. [...] We need in other words to consider not only target needs, but also learning needs. (Hutchinson, 1988:71)

Más adelante el mismo autor añade: «[...] *Needs analysis may act as a compass in telling us where we want to go, but in determining our route to that target we must be guided by principles of learning*» (Hutchinson, 1988:75).

Esta es nuestra concepción del *análisis de necesidades*, como mediador en el diseño de un curso y en la elaboración o selección del material o libro de texto más idóneo en un contexto determinado. De igual forma concebimos el papel del material didáctico, como un medio que facilita la metodología para conseguir los objetivos del curso, pero no como el fin, ya que el material debe adaptarse al contexto educativo y no éste al material que se elija.

Por todo ello, la conexión entre las características del contexto laboral y educativo, y las del material didáctico es crucial en el campo de *ESP* porque la evaluación del material debe ser un proceso de correspondencia entre ambas; aspecto que describen magistralmente Hutchinson & Waters (1987:97): «*Evaluation is basically a matching process: matching needs to available solutions*». En esta línea están las propuestas de Harmer (1991²), Hutchinson & Waters (1987) y Breen & Candlin (1987).

Harmer (1991²:277) distingue dos fases en el análisis del material: la definición del perfil de los alumnos y de sus necesidades, la cual conduce a la segunda fase, que se centra en un contraste de las conclusiones que de la primera se deducen con la propuesta del material, además del análisis de la correspondencia existente entre la posición metodológica del profesor y el enfoque del material. Hutchinson & Waters (1987) estructuran el proceso de evaluación en cuatro fases, las dos primeras integradas en el diseño curricular y las dos últimas en el análisis del material. Estas cuatro fases son: la definición de los fundamentos del curso; el análisis subjetivo, en el que el profesor o la persona encargada del diseño del curso define exhaustivamente los aspectos a los que el material debe dar respuesta; el análisis objetivo, en el que los aspectos anteriores se contrastan con la respuesta del material a los mismos; y, en último lugar, el proceso de correspondencia entre el análisis subjetivo y el objetivo. Del mismo modo, la propuesta de Breen & Candlin (1987) es un continuo proceso de correspondencia entre las necesidades término y las determinadas por el contexto educativo del alumno, y la respuesta del material a las mismas.

En lo que a esto respecta, no podemos dejar de destacar las limitaciones existentes en el proceso de evaluación del material, como

consecuencia de la falta de unanimidad de los criterios que son esenciales a la hora de evaluar el material que proponemos a nuestros alumnos. En esta línea, Els *et al.* (1984:302) hacen referencia a la importancia que tienen la descripción y la evaluación del libro de texto en la República Federal Alemana y en los Países Bajos, hasta el punto de que, en la primera, la literatura tiene acuñados términos como «*textbook research*» y «*textbook theory*». A pesar de ello, la investigación que se lleva a cabo en los mismos no ha dado origen a un enfoque sistemático. De igual forma, creemos oportuno señalar una característica común en la mayor parte de la listas de control: el hecho de que la caracterización de las variables se presenta en forma de pregunta, circunstancia que revela la esencia del proceso de evaluación del material y que Dougill (1987:32) define de forma esclarecedora a través de la comparación de este proceso con un proverbio budista: «[...] *insights are gained not through answers but by asking the right question*».

Asimismo, existen limitaciones implícitas no en el proceso de evaluación sino en el material que evaluamos y de las que Sheldon (1987:2-6) deja clara constancia:

- 1) Los diferentes puntos de vista involucrados en la elaboración y la utilización del libro de texto –autores, editores, autoridades administrativas y profesores –desconocen las prioridades y las limitaciones de unos y otros.
- 2) La imprecisión de los libros de texto con respecto al nivel de entrada y salida de los alumnos a los que se dirigen los mismos.
- 3) La falta de información del *análisis de necesidades* en los que éstos se fundamentan, así como de las pruebas a las que se han sometido antes o después de su publicación.
- 4) La circunstancia de que, con frecuencia, los libros de texto, sobre todo en el campo de *ESP*, adolecen de falta de fundamentos teóricos y no siempre reflejan los avances que se derivan de la investigación lingüística.

Por todo ello, creemos oportuno destacar la relevancia de nueve aspectos que Hutchinson (1988) considera que el profesor debe tener presentes, ya que son esenciales en la enseñanza, en general, y en el

contexto de *ESP*, en particular, y que, asimismo, son de gran utilidad para elaborar y utilizar el material que ofrecemos a nuestros alumnos. Estos aspectos son los siguientes:

- 1) El aprendizaje es un proceso y es necesario que el profesor identifique los conocimientos del alumno para que, de esta forma, éste pueda servir de puente hacia los conocimientos que se han de adquirir.
- 2) El profesor ha de potenciar en el alumno el uso de lo que éste conoce.
- 3) El alumno tiene un papel activo y decisivo en el proceso de aprendizaje. En este sentido, tenemos que destacar la siguiente observación de Hutchinson: «*Activity should be judged not in terms of how much the learners speak or write, but how much they have to think and work things out for themselves*» (Hutchinson, 1988:72).
- 4) El alumno toma decisiones cuando hace uso de sus conocimientos, aspecto que es esencial en el aprendizaje.
- 5) El alumno tiene mayor madurez cognitiva que lingüística, circunstancia que es mucho más evidente en el contexto de *ESP*, y el profesor debe ser consciente de ambas.
- 6) Los alumnos pueden carecer de la competencia lingüística necesaria en el idioma que están aprendiendo, pero tienen competencia comunicativa en su lengua materna.
- 7) El nivel de competencia lingüística repercute en la defensa en público de cualquier tema o aspecto, situación que se agrava en los contextos de *ESP*.
- 8) El aprendizaje es sistemático.
- 9) La importancia de las necesidades determinadas por el contexto educativo.

2. Parámetros de análisis del material didáctico

El ánimo que nos mueve en la descripción de las diferentes propuestas de análisis del material no es descubrir sus limitaciones sino poner de relieve sus aspectos más útiles, ya que pensamos que las propuestas serán

diferentes, según la concepción de la enseñanza de la persona que lleve a cabo las mismas y según las características del contexto educativo en el que se desarrolle la enseñanza de inglés. Las palabras de Sheldon (1988:242) corroboran esta posición: «[...] *any culturally restricted, global list of criteria can never really apply in most local environments, without considerable modification*».

Hemos tomado como referencia doce propuestas, que se enmarcan desde la década de los setenta hasta la actualidad, aunque la mayor parte de ellas son de la década de los ochenta.

Presentamos las mismas agrupadas en tres bloques de acuerdo con sus rasgos formales y su descripción se lleva a cabo de la siguiente forma. En primer lugar, señalamos las variables en la lengua original de la propuesta. Simultáneamente, especificamos el contenido de las variables, sólo en aquellos casos en los que éste no se deduce a través de la denominación de las mismas. Las subvariables, asimismo, se señalan en la lengua original de la propuesta. Por último, destacamos los aspectos que son más relevantes o que son críticos en el contexto de *ESP*.

2.1. Bloque de propuestas A

Las propuestas que incluimos en este primer bloque responden a la concepción más generalizada de una lista de control.² Ésta se estructura en una sucesión de variables y los aspectos que las definen se presentan en forma de pregunta.

² Els *et al.* (1984) distinguen dos fases en la selección de los libros de texto, «selección preliminar» y «análisis de los libros de texto seleccionados, tras la selección preliminar», siendo en la segunda de ellas donde se encuadra el papel de las listas de control. Véase también Els *et al.* (1984:299-300) en relación con las diferentes fuentes de información en las que se fundamentan las dos fases señaladas.

2.1.1. Propuesta de Dougill (1987)

Dougill (1987) distingue cinco variables esenciales en el análisis de los libros de texto que, a su vez, comprenden otras subvariables.³ Aquéllas son:

- 1) «*Framework*» (variable que incluye las siguientes subvariables: «*Syllabus*», «*Progression*», «*Revision and recycling*», «*Skills*» y «*Cohesion*».)
- 2) «*The units*»
- 3) «*Subject-matter*»
- 4) «*Form*»
- 5) «*Course components*»

A continuación, destacamos los aspectos de estas variables que creemos que son más interesantes, bien por su novedad o bien por su relevancia en el contexto de *ESP*. Con respecto al primer aspecto señalado, creemos que son de interés los dos siguientes interrogantes que Dougill (1987:30) plantea: «*Does practice ensure that students will be able to generate language on their own outside the classroom*», que se incluye en la subvariable «*Practice*» de la variable «*The units*», y «*How useful is the book for the student outside the class? Is there a key?*» (Dougill, 1987:31), que se integra en la subvariable «*Other aspects*» de la variable «*Form*». En cuanto a su relevancia en el contexto del inglés para fines específicos, creemos oportuno destacar tres interrogantes que este autor incluye en la variable «*Subject-matter*»: 1) si los temas tienen unos fines meramente lingüísticos o, por el contrario, son un vehículo de información; 2) si los temas tienen connotaciones culturales específicas; 3) si los temas son pueriles o muy específicos.

La relevancia de estas cuestiones en el contexto de *ESP* y, más concretamente, en la enseñanza de «inglés para los negocios» reside en las siguientes circunstancias:

³ De las propuestas de este bloque, la de Dougill (1987) es la única que presenta las diferentes variables estructuradas, al mismo tiempo, en subvariables, aparte de la variable «*Curricular aspects*» de la lista de control de Salaberri (1996).

- 1) Los alumnos aprenden inglés con unos fines que no son estrictamente lingüísticos sino dependientes de su actuación en el contexto laboral.
- 2) La contextualización del mundo empresarial tiene más interés si está próxima al contexto laboral de los alumnos y no exclusivamente relacionada con la lengua término.⁴
- 3) La competencia cognitiva de nuestros alumnos es superior a la lingüística, circunstancia que puede llevarnos a involucrar a los alumnos en actividades que resultan pueriles en el contexto universitario.

2.1.2. *Propuesta de Crofts (1981)*

En este sentido, creemos oportuno destacar la posición de Crofts (1981) con respecto a la utilización de material relacionado con el área de especialización de los alumnos. Según este autor, es determinante evitar tanto la familiarización excesiva como el completo desconocimiento del contenido y propone cuatro vías que lo hacen posible:

- 1) Utilizar información general de cualquier asignatura de los alumnos en la que se asume que éstos tiene una formación básica y que, sin embargo, no consiguen superar a causa de su desconocimiento de esta información.
- 2) Servirse del contenido específico, pero presentándolo en contextos que obliguen al alumno a adaptar esta información.

⁴ Creemos oportuno señalar, a modo de ejemplo, una actividad de un libro de texto que utilizamos durante dos cursos académicos en la Diplomatura en Empresariales de la Universidad de Jaén. Ésta se enmarcaba en una unidad sobre la producción y describía el proceso básico de la producción de la porcelana inglesa. Pensamos que el contexto de nuestros alumnos, es decir, las actividades industriales de su provincia, deben verse reflejadas en los temas, ya que la finalidad por la que se aprende inglés se entendería desde un punto de vista comunicativo y no meramente lingüístico y los contenidos serían afines a las asignaturas que cursan nuestros alumnos. Asimismo, predominaría la cultura de la lengua materna, en lugar de la término, ya que los interlocutores laborales de nuestros alumnos no tienen por qué ser únicamente hablantes nativos de la lengua inglesa. En esta línea, Williams (1983:251) subraya: «*The textbook can be a tyrant to the teacher who, in his or her preoccupation with covering the syllabus, feels constrained to teach every item in exactly the same sequence and context in which it is presented by the textbook writer. Any textbook should be used judiciously, since it cannot cater equally to the requirements of every classroom setting*».

- 3) Presentar aspectos del área de especialización desde una visión diferente.
- 4) Explotar las explicaciones e instrucciones del material como metalenguaje.

2.1.3. Propuesta de Sheldon (1988)

La lista de control de Sheldon (1988) presenta un formato similar, aunque está integrada por diecisiete variables y éstas, a su vez, están descritas con mucho detalle. Estas variables son las siguientes:

- 1) «*Rationale*» (variable que se centra en aspectos tales como los siguientes: motivo por el que se ha escrito el libro y carencias que pretende cubrir, información acerca del *análisis de necesidades* o pilotaje que lo sustenta, así como de los objetivos)
- 2) «*Availability*»
- 3) «*User definition*»
- 4) «*Layout/graphics*»
- 5) «*Accessibility*»
- 6) «*Linkage*»
- 7) «*Selection/grading*»
- 8) «*Physical characteristics*» (cuyo contenido es el siguiente: si el espacio para escribir en el libro es adecuado; si éste es grueso, demasiado grande o pesado; y, por último, si el libro se puede volver a utilizar una vez que otra persona ha hecho uso del mismo)
- 9) «*Appropriacy*» (conformada por los siguientes aspectos: si el material es interesante y consigue mantener el interés del alumno, si el nivel lingüístico y conceptual es adecuado y, finalmente, si el libro es actual)
- 10) «*Authenticity*»
- 11) «*Sufficiency*»
- 12) «*Cultural bias*»
- 13) «*Educational validity*»
- 14) «*Stimulus/practice/revision*»
- 15) «*Flexibility*»
- 16) «*Guidance*»

17) «Overall value for money»

De las mismas, creemos oportuno destacar los siguientes aspectos:

- 1) Si en el libro de texto se da información del *análisis de necesidades* o pilotaje en el que éste se fundamenta, integrado en la variable «*Rationale*».
- 2) Si la lengua se explota de forma real en las actividades.
- 3) Si los textos resultan artificiales por la adaptación al libro de texto, aspecto que junto con el anterior se incluyen en la variable «*Authenticity*».
- 4) Las observaciones sobre el enfoque cultural del libro, integrado en la variable «*Cultural bias*».

2.1.4. *Propuesta de Salaberri (1989)*

En esta línea está, también, la lista de control de Salaberri (1989), que se estructura en diez criterios:

- 1) *Necesidades de los alumnos*
- 2) *Objetivos*
- 3) *Programa*
- 4) *Metodología*
- 5) *Contenido lingüístico*
- 6) *Gradación del lenguaje*
- 7) *Repaso*
- 8) *Fase dentro de una unidad y destrezas*
- 9) *Material de apoyo*
- 10) *Otros* (en esta última variable se plantean diversos interrogantes, los cuales presentamos textualmente por su heterogeneidad: ¿Es fácil de usar este material para un profesor no nativo?, ¿Pertenece el libro a una serie y coinciden las mismas características en los otros libros de la serie?, ¿Se ha experimentado previamente el libro o parte del mismo en situaciones reales?, ¿Se observa un lenguaje y actitudes sexistas?, ¿Es de fácil manejo por su aspecto, diseño y tamaño? y, finalmente, ¿Resulta fácil de conseguir en el mercado?)

En esta propuesta son de interés los interrogantes que se plantean en relación con:

- 1) El sondeo llevado a cabo con los alumnos para determinar sus necesidades, que forma parte de la variable *Necesidades de los alumnos*.
- 2) La riqueza léxica y su integración en un contexto.
- 3) Los aspectos fonéticos. (Los aspectos léxicos y fonéticos están integrados en la variable *Contenido lingüístico*.)

2.1.5. Propuesta de Salaberri (1996)

Asimismo, Salaberri (1996) propone una lista de control de formato similar a las que estamos analizando en este bloque, que se estructura en cuatro criterios esenciales:

- 1) «*Description of the material*». En esta variable se consideran los siguientes aspectos: si la forma, el tamaño y la distribución del libro son apropiados; si forma parte de una serie y los otros niveles son adecuados; si hay relación entre el precio y lo que ofrece; si las ilustraciones favorecen la comprensión; y, finalmente, si el libro se acompaña de otro tipo de material.
- 2) «*Curricular aspects*», que subdivide en «*Objectives*», «*Contents*», «*Methodology*» y «*Evaluation*»
- 3) «*Support material*»
- 4) «*Teacher's guide*»

El aspecto más novedoso de esta guía es la propia estructuración de las variables que la definen.

2.1.6. Propuesta de Matthews (1985)

La propuesta de Matthews (1985) es parecida a las analizadas, diferenciándose tan sólo en que la descripción de cada variable incluye observaciones del autor que resultan muy útiles para los recién iniciados en la selección de los libros de texto. Su lista de control se estructura en

dos bloques. El primero de ellos se centra en aspectos relacionados con el contexto educativo y está conformado por siete variables:

- 1) «*Syllabus*»
- 2) «*Time available*»
- 3) «*Students' age*»
- 4) «*Students' interests*»
- 5) «*Students' background*»
- 6) «*Class size*»
- 7) «*Students' level*»

El segundo bloque de Matthews (1985) analiza la validez de los contenidos del libro de texto y consta de un número de variables mucho más extenso, dieciocho, que son las siguientes:

- 1) «*General impression*»
- 2) «*Methodology*»
- 3) «*Grammar*»
- 4) «*Four skills*»
- 5) «*Grading*»
- 6) «*Lay-out*»
- 7) «*Presentation and practice of new language*»
- 8) «*Variety*»
- 9) «*Illustrations*»
- 10) «*Story-line*»
- 11) «*Series*»
- 12) «*Sexism*»
- 13) «*Ease of use*»
- 14) «*Cultural bias*»
- 15) «*Extras*»
- 16) «*Pre-testing*»
- 17) «*Availability*»
- 18) «*Price*».

Las observaciones de la guía de Matthews (1985) que nos resultan especialmente relevantes son las siguientes:

- 1) Idoneidad o no de la contextualización británica, integrada en la variable «*Students' background*».

- 2) El número de alumnos que es frecuente en ciertos contextos, la cual forma parte de la variable «*Class size*».

2.1.7. Propuesta de Ellis & Johnson (1994)

La siguiente propuesta es de Ellis y Johnson (1994) y se diferencia en la presentación de las variables a través de una pregunta, que resulta útil para deducir el contenido de las mismas. Seis son sus variables:

- 1) «*What kind of learner is the material aimed at?*»
- 2) «*What are the main language objectives?*»
- 3) «*What are the main topic areas covered?*»
- 4) «*What is the main methodological approach?*»
- 5) «*What is the role of the material?*»
- 6) «*Is the material attractive?*»

2.1.8. Propuesta de Williams (1983)

La última propuesta de este bloque es diferente en algunos aspectos. Williams (1983) propone un método que no consiste en una lista de interrogantes sino que se estructura en dos ejes: el eje de ordenada está conformado por cuatro aspectos que definen el sistema de evaluación y éstos son:

- 1) «*Up-to-date methodology of L2 teaching*»
- 2) «*Guidance for non-native teachers of English*»
- 3) «*Needs of learners*»
- 4) «*Relevance to socio-cultural environments*»

Estos cuatro criterios generan el eje de abscisa, compuesto, a su vez, por siete variables:

- 1) «*General*»
- 2) «*Speech*»
- 3) «*Grammar*»
- 4) «*Vocabulary*»

- 5) «*Reading*»
- 6) «*Writing*»
- 7) «*Technicab*»

A pesar de que esta lista de control está pensada para la enseñanza de inglés como segunda lengua, gran parte de las características de las diferentes variables puede ser de utilidad en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En la misma destacan aspectos como:

- 1) La relación entre el contenido y el contexto cultural de los alumnos.
- 2) La concepción de la gramática como vehículo de comunicación y no como mero objeto lingüístico.

2.2. Bloque de propuestas B

En este segundo bloque incluimos tres propuestas que, aunque no son listas de control, pueden ser de gran utilidad cuando se evalúa la validez del material.

2.2.1. Propuesta de Breen & Candlin (1987)

Breen & Candlin (1987) diseñan una guía, cuya finalidad entendemos como el paso previo a la elaboración del material o como una primera fase antes de la elaboración de una lista de control de los libros de texto. Se estructura en dos fases. En la primera se plantean cuestiones generales acerca de:

- 1) Los objetivos y el contenido del material.
- 2) La función del alumno y del profesor cuando utilizan el material.
- 3) La función que el material tiene en la clase.

En la segunda se analizan los siguientes aspectos:

- 1) Las necesidades de los alumnos.
- 2) Los métodos que el alumno utiliza en el proceso de aprendizaje.

3) El proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la clase.

Si los interrogantes que se plantean en la primera fase se centran en la competencia del alumno, una vez que éste ha acabado el curso, los de la segunda atienden a la evolución del alumno a lo largo del mismo. Asimismo, otro matiz diferenciador de estas dos fases es que los interrogantes de la segunda se formulan teniendo presente nuestro contexto educativo y no la enseñanza en general.

Los aspectos más relevantes de esta propuesta son los que señalamos a continuación:

- 1) Un consejo para utilizar la guía y que pensamos que debe hacerse extensible para elaborar o utilizar una lista de control: «*Keep your learners firmly in mind*» (Breen & Candlin, 1987:14).
- 2) Las preguntas nº 26 y 27,⁵ sobre todo, en el contexto de ESP.
- 3) La pregunta nº 8: «*What procedure or sequence of work does the learner have to follow in order to be successful at the task?*» (Breen & Candlin, 1987:15).
- 4) Las preguntas nº 13, 14 y 15: «*Do materials give you enough freedom to adopt those roles which for you are most helpful to learners discovering a new language?*», «*Are you asked to take on roles you do not regard as appropriate?*» y «*Do the materials limit what you want to do as a teacher in using them with your learners?*» (Breen & Candlin, 1987:16).
- 5) Dos apartados que se incluyen al final de la segunda fase. El primero de ellos se centra en siete interrogantes que debemos plantearnos para descubrir si el material es idóneo para el contexto de la clase y, en esta línea, Breen & Candlin señalan: «*[...] we are not concerned with materials which focus on individual language learning, but rather those which can be designed to exploit the social nature of the classroom learning group*»

⁵ Pregunta 26: «*How is your learner expected to make use of his/her skills? It may be helpful if you considered the subsidiary questions: (a) For what purposes? (b) In what ways (i. e. in isolation, in some sequence or cycle?)*» (p.21); Pregunta 27: «*How are the learners required to communicate when working with the materials? (a) For what purposes? (b) In what ways? (c) On what topics? (d) With which participants?*» (Breen & Candlin, 1987:21).

(Breen & Candlin, 1987:24). El segundo es un listado de preguntas dirigidas al alumno por ser parte esencial en el proceso de evaluación, diseño y utilización del material. En lo que a esto respecta, las palabras de Breen & Candlin son de gran interés:

Learners, after all, are the main consumers of materials. It is they, as much as you, the teacher, who have to try and make any materials work for them in their learning. The more we involve them in exploring learning materials with us the more likely it is that they will want to refine the materials for their use (Breen & Candlin, 1987:28).

2.2.2. Propuesta de Candlin & Breen (1979)

Asimismo, creemos oportuno destacar la utilidad de Candlin & Breen (1979). Estos autores fundamentan el diseño curricular en tres ejes esenciales:

- 1) Los fines del curso;
- 2) La metodología;
- 3) Los mecanismos de evaluación para descubrir la eficacia de la metodología elegida, así como la consecución de estos fines.

Su propuesta es un proceso de equivalencia entre los interrogantes que definen estos ejes y la idoneidad del material.

2.2.3. Propuesta de Williams (1981)

La propuesta de Williams (1981) es radicalmente diferente y, según este autor, es un procedimiento muy idóneo para el análisis y la evaluación de los libros de texto de *ESP*. Williams adapta un método de trabajo desarrollado en la *Open University* con alumnos que cursan inglés para fines académicos. El método de Williams consta de cuatro fases, al igual que el modelo que le sirve de base, y se lleva a cabo con profesores,

siendo su finalidad el análisis y la evaluación de los libros de texto de inglés para fines específicos.⁶

- 1) La primera de estas fases es una tarea individual a la que se asigna diez minutos. Durante estos diez primeros minutos de trabajo individual hay que tomar nota de los siguientes aspectos: las diferentes secciones de las que consta la unidad y la secuencia de las mismas, los aspectos lingüísticos en los que se fundamentan estas secciones y la revisión que se hace de estos aspectos y, por último, el tipo de ejercicios.
- 2) La segunda, con una duración de quince minutos, se desarrolla en grupos de dos personas. En estos quince minutos se contrastan estas anotaciones con la otra persona y se hacen las modificaciones oportunas. Asimismo, hay que analizar los aspectos que siguen: los ejercicios que conllevan actividades escritas y orales, la claridad de las instrucciones de los ejercicios, los aspectos que pueden llevar al alumno a equivocarse y la forma en que el profesor puede evitarlo y, finalmente, la existencia de connotaciones culturales impropias y la forma en que el profesor puede solucionarlo.
- 3) La tercera es de trabajo en grupo, pero de dos parejas, en la que se cuenta con veinte minutos. Estos veinte minutos se dedican a comparar las notas tomadas en la fase anterior y a hacer las modificaciones que se crean convenientes. Seguidamente, es necesario analizar: el enfoque metodológico, su adaptabilidad al contexto en cuestión y la forma de solucionar los inconvenientes detectados; si los ejercicios son fáciles o difíciles; si hay suficiente, poca o demasiada variedad lingüística y de ejercicios; la idoneidad de la distribución y la presentación de la unidad; si los contenidos típicos del área de especialización de los alumnos son apropiados tanto para el alumno como para el profesor; los aspectos lingüísticos y las destrezas que habrá

⁶ Véanse pp. 156-158 en Williams (1981) donde se describe la propuesta original desarrollada en la universidad señalada.

aprendido el alumno una vez acabada la unidad; y, por último, la relevancia de lo que ha aprendido el alumno en relación con su área de especialización.

- 4) La última consiste en una plenaria de 15 minutos, en los que la puesta en común cada grupo se pronuncia acerca de la validez o deficiencia de los aspectos analizados.

2.3. Bloque de propuestas C

La principal característica de las listas de control de los libros de texto de este último bloque es la concepción de las mismas como un proceso de correspondencia entre las necesidades de los alumnos y la propuesta del material.

2.3.1. Propuesta de Harmer (1991)

En primer lugar, pasamos a analizar la propuesta de Harmer (1991²). Ésta consta de dos fases, el análisis del perfil de los alumnos y la evaluación del material, fundamentada esta última en ocho variables:

- 1) «*Practical considerations*» (centrada en el precio y la disponibilidad del material adicional)
- 2) «*Layout and design*»
- 3) «*Activities*»
- 4) «*Skills*»
- 5) «*Language type*»
- 6) «*Subject and content*»
- 7) «*Guidance*»
- 8) «*Conclusion*» (en la que, una vez analizados todos los aspectos de cada variable, se plantea si se elegiría el material analizado.)

2.3.2. Propuesta de Hutchinson & Waters (1987)

Asimismo, la propuesta de Hutchinson & Waters (1987:99-104) se estructura en un doble análisis, subjetivo y objetivo, que estos autores

definen, respectivamente, en los siguientes términos: «*analysis of your course, in terms of materials requirements [and] analysis of materials being evaluated*» (Hutchinson & Waters, 1987:99) y, en ambos, se tienen en cuenta cinco variables:

- 1) «*Audience*» (Esta variable se define a través de los siguientes aspectos: edad, sexo, nacionalidad, área de especialización académica u ocupacional, nivel de competencia de inglés y del área de especialización, así como cualquier otro tipo de conocimiento; información académica y, por último, cualquier otro aspecto que interese al alumno. Esta variable equivale a la primera fase de Harmer (1991²), el perfil de los alumnos.)
- 2) «*Aims*»
- 3) «*Content*» (Esta variable incluye aspectos como: tipo de enfoque, estructuras, funciones y vocabulario, destrezas, subdestrezas, tipo de textos, área de especialización del alumno, organización del contenido y de las unidades del libro de texto y, por último, gradación del contenido.)
- 4) «*Methodology*» (Los aspectos que definen esta variable son: teorías del aprendizaje, actitud y expectativas del alumno en relación con el aprendizaje, tipo de ejercicios y tareas, técnicas de enseñanza-aprendizaje, infraestructura disponible, material e información complementaria y flexibilidad del material.)
- 5) «*Other criteria*» (En esta última variable se considera el precio y la fecha de edición.)

La propuesta de Hutchinson & Waters (1987) es muy exhaustiva y acertada, destacando la utilidad de su formato. Se enmarca en el contexto de *ESP*, aunque su utilidad se puede hacer extensible a cualquier otra área. Asimismo, tenemos que hacer referencia a la esencialidad de los siguientes aspectos de esta propuesta:

- 1) El nivel de especialización del alumno en su área de conocimiento, que se incluye en la variable «*Audience*».
- 2) Las observaciones relacionadas con la subvariable «*Subject-matter*», que forma parte de la variable «*Content*».
- 3) Las pormenorizaciones sobre la organización y la gradación del

contenido del libro de texto y de las unidades, incluidas, asimismo, en la variable señalada.

- 4) Una actividad propuesta al final del capítulo donde se describe esta propuesta, a través de la cual descubrimos que la utilidad de la misma reside en su aplicación y adaptación. Esta tarea es la siguiente: «*What criteria would you regard as the most important in evaluating materials? Put the categories in the checklist in a rank order of importance*» (Hutchinson & Waters, 1987:105).

3. Conclusión

Tras la revisión de estas doce propuestas, podemos concluir que el denominador común de las mismas es la *diversidad*, ya que:

- A) La terminología que se utiliza para definir las variables no es coincidente.
- B) Las variables que se tienen en cuenta no son constantes.
- C) El contenido de las variables no siempre coincide.
- D) Asimismo, la exhaustividad a la hora de definir el contenido de las variables varía de una propuesta a otra.

Sin embargo, esta diversidad tiene aspectos convergentes. En este sentido, podemos destacar los siguientes:

- 1) Es frecuente la inclusión de variables del tipo *Primera impresión, Fundamento, Adecuación, Descripción del material, Aspectos generales, Aspectos básicos, Características formales, Alumnado al que se dirige el material* y *Otros*, ya que en nueve propuestas se considera una de estas variables.
- 2) En cinco propuestas se incluyen las variables *Material adicional* y *Distribución y diseño*, que son las más recurrentes.
- 3) Las variables *Enfoque sociocultural* y *Metodología* se tienen en cuenta en cuatro propuestas de análisis del material didáctico.
- 4) *Asesoramiento, Necesidades de los alumnos, Objetivos, Destrezas y Contenido* son variables que aparecen en tres propuestas.
- 5) *Temas, Acceso al material, Descripción del usuario, Facilidad de uso, Gradación, Revisión, Contenido lingüístico* y *Gramática* son variables que se consideran en dos propuestas.

- 6) En seis de las doce propuestas se incide en el tipo de enfoque en el que se fundamenta el material didáctico.
- 7) Cinco autores hacen referencia al precio del material, la edad de los alumnos, la importancia de la información académica, la cohesión interna y externa, la variedad y el equilibrio de las actividades y el tiempo que se dedica a cada una de las cuatro destrezas del inglés.
- 8) Finalmente, cuatro autores coinciden en la relevancia de la información del nivel de inglés de entrada y salida del material, las estructuras, las funciones y el vocabulario y, por último, la claridad y la utilidad de las notas destinadas al profesor y de las instrucciones que se proporcionan al alumno.

Esta situación evidencia que el análisis del material didáctico no está fundamentado en unos criterios sistemáticos y establecidos, circunstancia que impide que este análisis se encuentre en una etapa firmemente consolidada. No obstante, esta falta de rigor pone de relieve la flexibilidad de la lista de control como vía para evaluar el material, característica que es indispensable para adaptar la enseñanza al contexto. En este sentido, Els *et al.* (1984:302) justifican la diversidad de las listas de control de los libros de texto de la siguiente forma: «*Textbooks can be described at different levels and with different aims in mind, which is one of the reasons why one finds lists differing in size, composition and detail*». En consecuencia, la utilidad de las listas de control para evaluar el material didáctico debe residir en la adaptación e integración que hagamos de las mismas.

Para concluir, tenemos que destacar las características que, según Els *et al.* (1984:302), deben definir una lista de control y que, obviamente, compartimos:

- 1) «*They should be unequivocal.*»
- 2) «*They should allow differentiation.*»
- 3) «*They should yield only descriptions.*»
- 4) «*They should be directed at clearly delimited and identifiable parts of the textbook.*»
- 5) «*They should be immediately usable.*»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breen, M.P. & C.N. Candlin. 1987. «Which materials?: a consumer's and designer's guide». SHELDON 1987. 13-28.
- Brennan, M. & M. van Naersen. 1989. «Language and content in ESP». *ELT Journal* 43:3. 196-205.
- Candlin, C.N. & M.P. Breen. 1979. «Evaluating and designing language teaching materials». *Lancaster Practical Papers in English Language Education* 2. 172-216.
- Crofts, J.N. 1981. «Subjects and objects in ESP teaching materials». *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble* editado por L. Selinker, E. Tarone & V. Hanzeli, 146-153. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- Dougill, J. 1987. «Not so obvious». SHELDON 1987. 29-36.
- Dudley-Evans, A. & M. Bates. 1987. «The evaluation of an ESP textbook». SHELDON 1987. 99-108.
- Ellis, M. & C. Johnson. 1994. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Els, T. van, T. Bongaerts, G. Extra, C. van Os & A.-M. Janssen-Van Dieten. 1984. *Applied Linguistics and the Language Learning and Teaching of Foreign Languages*. Traducción de R. R. van Oirsouw. London: Edward Arnold. (*Handboek voor de Toegepaste Taalkunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv, 1977).
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Second edition. London: Longman.
- Hawkey, R. 1980. «Needs analysis and syllabus design for specific purposes». *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* editado por H.B. Altman & C.V. James, 81-93. Oxford: Pergamon Press.

- Hutchinson, T. 1987. «What's underneath? An interactive view of materials evaluation». SHELDON 1987. 37-44.
- 1988. «Making materials work in the ESP classroom». *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. (ELT Documents 128) editado por D. Chamberlain & R. J. Baumgardner, 71-75. London: Modern English Publications in association with The British Council.
- Hutchinson, T. & A. Waters. 1983. «Creativity in ESP materials or "Hello! I'm a blood cell"». *Issues in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education* editado por A. Waters, 100-122. Oxford: Pergamon Press.
- (1987) *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J. 1975. «Choosing and using a textbook». *English Teaching Forum* 3:4. 364-365.
- Matthews, A. 1985. «Choosing the best available textbook». *At the Chalkface* editado por A. Matthews, M. Spratt & L. Dangerfield, 203-206. London: Edward Arnold.
- Mountford, A. 1988. «Factors influencing ESP materials production and use». *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. (ELT Documents, 128) editado por D. Chamberlain & R.J. Baumgardner, 76-84. London: Modern English Publications in association with The British Council.
- Praninskas, J. 1976. «The teacher and the textbook». *English Teaching Forum* 14:4. 30-33.
- Salaberri, S. 1989. «Criterios para la selección de libros de texto y otros materiales». *Actas de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés* editado por J.A. Martínez & A. Ruiz, 8-28. Granada: GRETA.
- 1996. «Audio-visual and technical resources». *A Handbook for TEFL* editado por N. McLaren & D. Madrid, 421-444. Alcoy: Marfil.

- Sheldon, L.E. ed. 1987. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development* (ELT Documents, 126). London: Modern English Publications in association with The British Council.
- 1988. «Evaluating ELT textbooks and materials». *ELT Journal* 42:4. 237-246.
- Williams, D. 1983. «Developing criteria for textbook evaluation». *ELT Journal* 37:3. 251-255.
- Williams, R. 1981. «A procedure for ESP textbook analysis and evaluation on teacher education courses». *The ESP Journal* 1:2. 155-162.

CALEDONIAN DYSTOPIA: *THE GREEN ISLE OF THE GREAT DEEP*

David M. Clark
Universidad de La Coruña

Abstract

Neil M. Gunn, one of the most influential writers of the Scottish Literary Renaissance, a group of writers who opted for a nationalist stance in the late 1920s, had based much of his political thought on the belief that the regeneration of Scotland as a national community could only be attained through a respect for the particular traditions and the communal relationship which he claimed still existed in the small communities of Highland Scotland. The rise of fascist regimes in the 1930s put pressure on many Scottish nationalists to leave the movement and join the Communist Party. Gunn retained his commitment to Scottish nationalism, but explicitly rejected totalitarian models. The Green Isle of the Great Deep was written as a response to the news which was steadily filtering through the press in the mid-1940s about the concentration camps in Nazi Germany and of the systematic brainwashing of dissident intellectuals in the Stalinist Soviet Union. In this novel Gunn attempts to justify his long-held views on the validity of the community if it respects individual freedom by placing two of his earlier Highland characters in a fantasy world drawing both on Celtic legend and mid-twentieth-century totalitarianism.

In March 1942, the Scottish novelist Neil Gunn published an apparently simple little book entitled *Young Art and Old Hector*. After the success of his previous novel, the epic historical account of the Scottish herring fishing industry, *The Silver Darlings* (1941), the response to this new

work, a series of related sketches concerning the relationship between a young boy and an old man in an idyllic Highland crofting community, was largely negative. *Young Art and Old Hector* can be seen, however, as a fable which deals with the passing of a tradition from a senior member of the community to a young member in such a way as to ensure the continuity of the values and traditions which give meaning to the existence of that community. The relationship between Art and Hector⁷ represents the spirit of continuity in a society which is perceived to be under threat from modernity⁸, and Hector realises that the “lessons” he teaches Young Art represent the only possibility of the survival of the traditional way of life. Words have to be transferred, places must be named in order that these names survive.

The overall tone of *Young Art and Old Hector* is optimistic –as long as there are old people to teach and young people to learn, Gunn suggests, the fundamental vitality of the Highland community will survive. The simplicity of the work was largely misunderstood, especially by English readers who, as a writer in the London-based *New Statesman* suggested, were “likely to think that Art is an unusually slappable child” (Hart & Pick, 1981:187). Gunn himself, however, was pleased with the work, and claimed that, despite the obvious and understandable English reticence, *Young Art and Old Hector* was essentially a Scottish novel, within a Scottish literary tradition which embodied the use of the Gaelic folk tale, and that his characters were “natural products of the Celtic way of life in the Highlands” (Gunn, 1987:205).

It was, therefore, “out of a sort of perversity for the English could make nothing of them” (Gunn, 1987:75) that Gunn wrote *The Green Isle of the Great Deep* –published in 1945–, as complex as its predecessor was simple, and a work which has been unjustly ignored by English literary criticism. The “Green Isle” itself is explicitly mentioned in *Young*

⁷ The names of the protagonists give an indication to the almost mythical quality of the work. Art and Hector must remind the reader of the figures of King Arthur and his wise tutor, Sir Hector.

⁸ Gunn had already made use of such initiation in earlier works, most notably in the relationship between the young druid neophyte, Aniel, and the druid Master in *Sun Circle* (1933).

Art and Old Hector, where Hector describes it as “a paradisaical isle” (Gunn, 1993:219), and Gunn uses the idea in order to test the values of community, tradition and individuality which had been explored in the earlier novel. In an article written the year after its publication, Gunn states his aims in writing this alleged sequel, the only one in his whole career. *The Green Isle of the Great Deep* was to test “the ideas of the old man and the little boy against the conscious idea of totalitarianism” (Gunn, 1946:4) and to do this he takes them away from the closed community in which they were seen in *Young Art and Old Hector*, and places them inside a totalitarian dystopia. Gunn recognises the fabulous nature of his idea, and admits frankly that “in actual fact” both man and boy “would have been physically liquidated” but stresses that his concern in the novel “was not for the physical but for the mental, for that state of mind which produces the physical manifestation” (Gunn, 1946:4).

Gunn bases his totalitarian regime on Nazi Germany and Stalin’s Soviet Union in a way which attempts to compare the Gaelic lifestyle with that of the theoretically perfect state, and in so doing examines some of the ideas which had been raised in *Young Art and Old Hector*. The theme of individual freedom and the common good derives directly from the earlier book, where Hector had declared the right of the individual to form his own judgement when he believes external authority to be wrong. In this respect *The Green Isle of the Great Deep* is, like Gunn’s 1944 novel *The Serpent*, a work which is primarily and profoundly concerned with the limits of individual freedom and responsibility.

The novel opens a short time after the end of *Young Art and Old Hector*, in which the two protagonists had been heading towards the River, the symbol for Young Art’s *rites of passage* into adulthood. In the opening pages of *The Green Isle of the Great Deep* we learn that Art’s attempt to reach the “fabled” (Gunn, 1975:10) River had once again been thwarted. The two protagonists return to a neighbour’s house where the adults talk of contemporary events; the existence of concentration camps and news of brain-washing. Dougal compares the concentration camps to the Highland Clearances, and Hector sees the effects of brain-washing as the worst possible torture that can be inflicted on a human being:

The mind is all we have finally. If they take that
from us –if they change that– then we will not
be ourselves, and all meaning goes from us, here
–and hereafter. (Gunn, 1975:13)

The debate in the first chapter provides the context and thematic framework for the novel's main concern: the individual's ability to maintain a degree of individuality within a society which seeks to suppress the concept of the self and in which a fully corporate social structure leaves no room for individual dissidence.

Significantly, there is no stage of transition between chapter one, in which Art listens to the adults talking around Hector's fire, and chapter two, which finds Hector and Art at the River. This lack of transition helps to maintain the ambiguity of the episodes that will follow, allowing the possibility of either a naturalistic explanation (the events pertain to a dream of either Hector or Art) or a fantastic explanation (the old man and the boy actually experience the events). Leaning over the Hazel Pool, where they are trying to catch the Salmon of Wisdom, Hector and Art fall into the water and are drawn into a pool so deep that they "could only come out through the bottom" (Gunn, 1975:24). Effectively they do come out, to find a beautiful green land, at once familiar and different with regard to the world they are familiar with, the surroundings of Clachdrum. They have arrived at *The Green Isle of the Great Deep*, the Tir-nan-Og of Gaelic mythology.⁹ In a letter to Alexander Reid dated April 1958, Gunn stated his intentions:

I conceived the idea of letting these two
characters drop through the bottom of their pool
into their Gaelic paradise (*The Green Isle of the
Great Deep*), run on totalitarian lines, with the
latest politics –metaphysical theories buzzing
around, just to see what would happen to them.
Naturally I first read everything I could find at

⁹ In Gaelic, *Eilean uaine a bha 'n iomal torra domhain* literally means "the green isle that was about the heaps of the deep" (Manlove, 1994:172).

the time on the conditioning of the human mind
 –Russian purges of '37, Nazi-ism etc. (Gunn,
 1987:140)

This “Gaelic paradise” is an island, and this fact is perhaps significant, despite the scarce attention paid to geographical insularity in the novel. Morère (1996) convincingly argues that, as well as the obvious connection with More’s *Utopia*, there exists a tradition in English language fiction with an island setting, ranging from *Utopia* through *Robinson Crusoe*, *Gulliver’s Travels*, *Treasure Island* and *Lord of the Flies*. He sees the island as a mirror, the reverse side of which is an ambiguous inferno where “ambiguity, itself a symbol of human destiny, leads to health or to damnation” (Morère, 1996:198).¹⁰ The Green Isle is a confusing place for both Hector and Art. It is at once a mirror image of their own community, of the land they had known, but it is also, in terms of social structure and human behaviour, the very antithesis of Clachdrum. The enigmatic nature of the Green Isle creates doubts as to the ontological status of the “world” of the Green Isle, at times naturalistic, at times supernatural. Its obvious association is with Tir-nan-Og, the green Gaelic paradise of the western ocean, but on closer scrutiny this heaven seems more like hell. This duality and ambiguity is further enhanced by the fact that Hector and Art actually *fall* into the Isle –in traditional Christian belief man ascends into Heaven, but falls into Hell– and also by the deliberate use of the colour green. Apart from being a colour which is traditionally linked with Gaeldom (Ireland, of course, is the Emerald Isle), green is also the colour associated with hope and renovation. Morère (1996), however, believes that the constant use of green also gives rise to ambiguity, given that emerald is also the stone of Satan. The Green Isle is a mirror image of life in the *real* Scottish Highlands, but it is a mirror which is, perhaps satanically, deformed.

¹⁰ The original French reads: “l’ambiguïté même, symbole de la destinée humaine vouée au salut ou à la damnation”.

Before discussing the significant questions which Gunn raises in *The Green Isle of the Great Deep*, it is perhaps necessary to offer a brief synopsis of the novel. After falling into the Green Isle, Hector and Art arrive at a land which is both similar to and different from their own. They meet a coastguard who tells them that they must proceed to an Inn where they will receive food and shelter for the night, before making their way towards the Rock which houses the Seat, the administrative centre of the Region. They are told that there are various Inns at which they must stay on their journey. Partly through intuitive suspicion, and partly through Hector's Highland custom of not wishing to offend, they decide not to stay at the Inn, but instead sleep in a field, feeding on the rich, abundant fruit which grows on the trees on the Isle. They meet a woman called Mary, and her husband, Robert, who help them before they continue their journey to the Rock. At the Seat Hector is taken for questioning, and is made to eat the official food of the island, a bitter gruel which is starkly contrasted with the fruit from the trees. Art, however, is suspicious of the Seat, and escapes, instinctively returning to the fields around Mary's house. Meanwhile Hector is interrogated at the Rock, where the Questioner tries to penetrate his innermost thoughts. Art continues to live in the open air, hiding from the Hunt whose mission is to return him to the Seat and, with Mary's surreptitious aid, feeds on the fruit. Eventually it is revealed that the fruit is forbidden – in fact, if mixed with the official gruel it becomes poisonous – and so it cannot be eaten by the inhabitants of the Green Isle. Mary, however, has discovered an antidote to the noxious effects of the gruel, so she, her husband and some neighbours have been able to avoid the brain-washing, which has produced the grey uniformity among the other islanders. Mary protects Art, who becomes legendary and a symbol of popular rebellion against the totalitarian regime which administers the Isle. Hector has been forced to conform to some extent under the pressure of the Questioner's interrogation but, after requesting the direct intervention of God, helps to destroy the logic of the regime, after which Hector and Art return to their own community.

The Green Isle of the Great Deep is closer to the genre of the fantastic than any of Gunn's previous works, but the basic thematic concepts of

his earlier novels remain the same. In *The Green Isle of the Great Deep*, the values which Hector had considered to be immutable are put to an extreme test under conditions which are totally different from those to which he is accustomed. The totalitarian regime denies any scope for the individual and, as the human mind is programmed by the state, traditions are also irrelevant.

The history, structure and functions of the Green Isle, and the reasons behind its corporate nature are revealed at different stages throughout the novel. Basically the society is divided into certain administrative Regions, each of which is governed by a series of Administrators from a Seat, the centre of administrative and spiritual power. Power is derived through the distribution and consumption of a common food, the gruel which is manufactured at the "industrial peak", and which citizens are obliged to eat. This gruel makes the fruit poisonous, effectively creating a "forbidden fruit". As Hector comes to realise, the fruit had not always been poisonous. It had been forbidden "so that man would be restored to his original innocence" and, as a result "so that perpetual order would reign everywhere" (Gunn, 1975:92). Before the fruit had been forbidden, there existed the "sin of disobedience" which had threatened the economic base of the Isle. The poisoning of the fruit had been "a master move" because it had been the "fruit of life", and taking away the fruit had been tantamount to taking away the life, the autonomous mind, of the individual. The fruit is the means by which the state can control the individual mind. It has been developed in order to ensure the creation of a "perfect order", necessary for the acceptance of the administrative system of the Green Isle.

The Seats are the ruling bodies which control every aspect of life on the Green Isle, "from the coastwatcher to the individual worker, from the orchard to the lecture room" (Gunn, 1975:93). Above the Heads of the various seats is God, but the deity has delegated power to the Head to give Him "time to meditate" (Gunn, 1975:94). The political organisation of the Green Isle has come about by means of "a process of enlightenment", a process which had originated in the hands of a bureaucracy, and which has come to be used by these bureaucrats, perhaps inadvertently, as a means of sustaining their own power. Such a system

relegates the role of the individual to that of a nonsensical anachronism. Individuality can be removed by the appropriation of the human will. The mind is compared to an atom, the centre of which is the will. When that centre is destroyed, the mind can still work, in the same way as a castrated horse is still able to pull a plough. As Robert says, "in fact the brute works best and more obediently when he has been cut" (Gunn, 1975:114).

The Questioner, a representative of the ruling clique, explains the movement away from individualism as part of an immutable historical process. Just as the individual hunter had settled into a communal pattern of life, so the whole of human history represents a progression towards the purely corporate state. If such progress is admitted, any political system must be based on the perfection of corporativism. Any attempt to return towards individuality represents an unhealthy regression into a life of superstition, fantasy and romance. The world of the individual is a world which admits the possibility of war, unthinkable in the "perfect state". It is a world of:

individual love, and castles, and heroes, and fairy princesses, and dragons. The stuff of the hunter's wood; the irrational; the jungle. Perfectly understandable for that primitive age, but on earth to-day to sing the individual hunter, the individualist, is not only a clear piece of atavism, but the worst kind of atavism –that which is weakly romanticised, idealised. It is not a genuine going back to a lower culture pattern, which would be understandable, though it would mean annihilation. It is the weak wish – without any possible fulfilment. It is a sickness that inevitably breeds war– but now meaningless war. (Gunn, 1975:196)

If the individual hunter developed towards the higher state of communal life, so, argues the Questioner, must the individual capitalist develop towards the pattern of a corporate state. Thus the apparent disorder of unorganised capitalism would come under the auspices of a

communal capitalism, which would take the chaos of the free market into a controlled, ordered pattern. So that a corporate state of this type might work, the Questioner believes that it is necessary to “construct our parallel in the realm of the mind to what happened on earth in the realm of economics” (Gunn, 1975:197). The corporate state needs the creation of a corporate mentality, the concept must be transferred from the economic plane to the psychological. Man, the Questioner believes, has always struggled towards some sort of universal integration, and the political system of the Green Isle provides the most perfect example of such a development. Whatever man’s political or religious convictions he has always been driven “by his innate nature” to seek “that higher integration” (Gunn, 1975:198). The Green Isle simply provides the logical extension to man’s desire for greater universality:

In the human body each cell is an individual, each organ fulfils its function, yet the while vast complex is under the control of one mind. So here on the Green Isle we have been proceeding to the creation of an interregional mind. And this is creation. It is not –as it was before the Change– a case of individuals plucking fruit of a tree and spending or putting-in eternity in a changeless way. That hopeless stagnation was cast off. We are on the march again. We are on the march to the interregional and so to the Universal Mind. We have planned our fruit, our system, our lives in accordance with the Universal Plan. We have formulated our Green Isle Order. On this we found. (Gunn, 1975: 199)

Such a “perfect” system must, of course, have its dissidents. The most important dissident in *The Green Isle of the Great Deep* is to be found in the figure of Mary, a name with obvious religious connotations. She, with her husband Robert, is immune to the poisonous quality of the fruit and so, while purporting to conform to the system, manages to retain her own individuality and integrity. When Hector and Art first meet Mary, they are aware of something which differentiates her from the other inhabitants of the Green Isle. She has a quality which leads

Hector to see in her someone who is more like the humans he has known in Clachdrum. He recognises in her a shared tradition; she is a Highlander like himself. The novel's ambiguity even gives rise to the possibility that Mary may even have been a direct ancestor of his – Hector's grandmother had been called Mairi Ross, and Mary's mother's surname had been Ross—. Mary thus represents a valuable reference for both Hector and Art. She is one of their own people, and embodies the integrity of the pre-Clearance Highlanders. Unlike her husband, Robert, significantly a Lowlander, Mary refuses to acquiesce with the system. Her discovery of the green herbal jelly, which acts as antidote to the poison, places her within the tradition of Dark Mairi in Gunn's 1934 novel *Butcher's Broom*. She has inherited the secret powers of healing from her grandfather, who had been "a Bethune of the old medical school of the Gaels" (Gunn, 1975:71). When Mary is called to the Seat for interrogation, she is able to fool the Questioner into believing that he has managed to successfully brain-wash her. Mary represents the positive side of individuality, an individuality which through the very strength of will is unmalleable within its own integrity.

In *Young Art and Old Hector*, Hector had been presented as the bearer of the traditions of his people, an exemplary case of the autonomous individual perfectly integrated within the community whose traditions he embodies and which he passes on to a younger member of the community, Art. In *The Green Isle of the Great Deep* all the values and beliefs which had been taken for granted in the earlier novel face a massive ideological onslaught, which Hector has to face alone. On first arriving at the Green Isle, Hector is conscious of the fact that he is going to be tested, that on the Green Isle everything he has ever believed about the nature of good and evil is going to be pitted against a system of beliefs which are totally contrary to his own. The question of good and evil is central to the novel, and Hector is to find himself to be vulnerable to the latter quality largely because of his unshakeable belief in the former. The knowledge of good is relative; evil can masquerade as good, and good as evil. The intention of doing good may hide an unknown but insidious evil which the individual consciousness can detect only with great difficulty.

In the earlier novel, Hector had been the teacher and Art the disciple. In *The Green Isle of the Great Deep* the roles are to a certain extent reversed. The wisdom which Hector had acquired through the tempering of knowledge and experience on earth is submitted to constant attack on the Green Isle, and Art's innocence is better suited to reject the underlying evil of the totalitarian state. After eating the fruit for the first time, it is significant that Hector begins to feel younger, while Art appears "bigger". On the Green Isle the gulf that had separated them on earth, that which exists between the master and his disciple, was to be of little importance.

When Art and Hector are taken to the Seat for interrogation and subsequent indoctrination, Art's escape is contrasted with Hector's docile servility, and suggests the reversal of roles to which the characters are subjected. Hector believes himself to be in Heaven, and when informed that he is going to be interrogated, believes that the Questioner will be God Himself, and as such he is willing to reveal everything about his past with sincerity, as if this were the Final Judgement. Axel and Merk, the two young officials in charge of Hector's "welfare" between bouts of interrogation, discuss the old man in terms of a type, a "variety" of human being which no longer holds validity in the supposedly egalitarian system of the Green Isle. Hector is:

Obviously the peasant type. There's no more to it than that. You can act on them in groups. All this need for analysis of the sentiment that underlies such a perfect sample, as you call it, is just a waste of time. The sentiment is purely primal or animal. They are conservative in their habits as animals are. They'll stick to their ways of life or plots of ground with blind animal violence. Fear is a more potent force in their lives than any other. Use fear. Defeat their violence with a greater violence. And in the end you will get them to accept your new conditions with gratitude. We proved it. (Gunn, 1975:50)

Axel's speech denies the individuality of Hector, a peasant whom he equates with a beast. The cold, logical analysis is devoid of any respect for Hector as a human being, anticipating the debate concerning the respective predominance of head or heart with which the novel reaches its climax.

The Questioner is more experienced than either Axel or Merk, and he sees in Hector the qualities of endurance and conscience, qualities that will make his prospective conversion more difficult. Hector's conscience would need to fight against his sense of innate loyalty. In other "subjects" which have undergone interrogation, the question of loyalty arose from a superimposed behavioural pattern, but in Hector the Questioner sees that the sense of loyalty "in this old Highland stock" is "almost instinctively active" (Gunn, 1975:108). Under the constant questioning Hector is gradually broken, and although he does not reveal the secret of Mary's antidote, he does try to persuade Art to go voluntarily to the Seat in order that he might be "readapted" to life on the Green Isle. Art sees this as a form of betrayal, a betrayal which parallels that which had made Art feel such guilt when he unwittingly revealed the existence of Hector's illegal still to a classmate in *Young Art and Old Hector*. When Art looks to Hector for support he is aware that his old friend has changed in some way, and with his look he accuses Old Hector, and "in that moment his trust in man was broken, and he was alone and lonely" (Gunn, 1975:117). Hector, who has represented all the positive values of mankind to the boy, has let Art down.

The key to Hector's behaviour can be seen as a result of the old man's reading of the situation according to the norms of his own community, and not according to the different criteria which are applicable on the Green Isle. For Hector the truth is of paramount importance and, he believes, as long as he tells the truth he will be respected by those who have to judge him. He believes that if he is perfectly frank he will be forgiven, and that he and Art will be allowed to return to Clachdrum. He reveals an unfaltering faith in the religious values of his own community, which gives rise to a belief in forgiveness, but Robert criticises his naivety in the context of a totalitarian state which will take

any measure to liquidate dissent in order to protect the "higher good" of corporate society. The system at work on the Green Isle is that of a police state which uses fear and torture to discourage any deviance from its social pattern. Hector, who in *Young Art and Old Hector* had been a strong figure, linked to his community through a series of shared values and traditions, is lost on the Green Isle where such values hold no place. Noble (1973) suggests that the very source which gives Hector his strength is, paradoxically, that which causes his weakness:

If his ancestral wisdom grants him enormous virtue, there is also within his heritage potential sources for disaster. There is in him, perhaps as a consequence of Calvinism, a debilitating sense of his own unworthiness, a peculiar mixture of admirable natural modesty and masochistic inferiority, to which the Highland personality seems particularly prone. (Noble, 1973:207)

This analysis of Hector's apparent quietism and inherent defeatism perhaps exaggerates his weakness. Rather than displaying a negative acceptance of the power of the Seat, Hector tries to relate the new and apparently inexplicable system to his own scheme of values, and he is perplexed by his inability to do so. His eventual appeal for an Audience with God is, as such, more a victory than the defeat which Noble suggests. If Hector's wisdom and experience had proved to be the focal point of *Young Art and Old Hector*, it is the youth and vitality of Art which poses the greatest challenge to the totalitarian regime of the Green Isle. In the earlier novel he is related to the wing-footed warrior bard of the Fenian myths, and in *The Green Isle of the Great Deep* it is his youth, his vision and his speed, coupled with the incipient wisdom which he has been developing since *Young Art and Old Hector*, that is to stir both the people of the Green Isle and the figure of God from their apparent lethargy. In the earlier novel it was shown how Old Hector made Young Art the recipient of his knowledge and wisdom, but in the later work the instinctive mistrust and aversion to all he sees on the Green Isle leads Art to challenge the old man's acquiescence. If Hector accepts the

necessity of conforming to the social pattern of the Green Isle, Art rebels against this and escapes from the Seat to live as a wild fugitive in the fields around Mary and Robert's farm, where he receives the aid of Mary, who successfully conceals her knowledge of the boy's whereabouts.

Art quickly becomes "a legend". His escape from a system hitherto regarded as omnipotent has meant that the citizens of the Green Isle have come to regard him as a legendary figure. For the intellectuals of the Green Isle there must be a rational explanation for the boy's nature, because "in the mind no longer susceptible to myth, logic takes myth's place" (Gunn, 1975:130). Two schools of thought are described, each of which attempts to classify the phenomenon of Art within logical parameters. Both use the pun on the boy's name in order to found their "logical" explanation, thus ironically using the illogicality of language as a means by which they can construct "logic". The first school suggests that Art is "merely a name used to connote the activities of certain individuals in an earthly existence" (Gunn, 1975:131). This Art(ist) had proved to be a problem to the institutions which formed the power structure in the past, and so authority had coerced the Art(ist) in order to dilute his power of dissension:

The artist was given a place in society, not a fundamental place because his activities, being uneconomic, were not of a fundamental kind; but so long as he agreed to accept the new thought and to decorate its institutions he was given sums of money, sometimes even quite huge sums of money. (Gunn, 1975:132)

The other school of thought believes Art to be the diminutive of Arthur and as such the boy is considered to be the heir to the boy saviour-king of Celtic legend. For the authorities of the Green Isle, the spreading of the legend of Art was explicable in terms of a descent into primitivism:

It represents a lapse into a previous or lower state. An interesting form of atavism. We have seen that it gives rise to rumours and stories and lies.

In its next step down it affects loyalties. A step below that and force will be tentatively tried, riot will follow. We are merely watching the process of the descent into the primeval abyss.
(Gunn, 1975:183)

The conversion of Art into legend, however, presents a problem for the Authorities, because this is one of the factors which could give rise to the direct intervention of God. This divine intervention in the final stages of the novel is used to justify the world-view of Art and Hector against that of the rulers at the Seat. God, it must be remembered, had always been present on the Green Isle, but the fact that He devoted His time to meditation gave the Administrators the excuse that He was not to be disturbed and that His temporal power had thus been devolved to the Island's authorities. God could only be evoked in one of two situations; if a human being asked for an Audience with Him, or if word reached him of terrestrial affairs that required His intervention. The first of these cases had been effectively blocked by the Administrators because, although in theory everyone possesses the right to appear before God, nobody is aware of this fact. Such a lack of knowledge is, of course, "a convenience to those who would have to arrange such an interview" (Gunn, 1975:94), and any previous attempts by citizens of the Green Isle to see God had been dissuaded by means of indoctrination. The second case was also difficult, because the only way that God could hear of events on the Isle was when these events had reached the stage of legend and myth, and the time span involved generally renders divine intervention unnecessary.

By the end of the novel, however, God is effectively evoked by a combination of both of these methods. Firstly, Hector refuses to retract on his desire to be received in Audience by the Creator, and despite the Questioner's constant and persistent attempts to make Hector change his mind, the old Highlander remains faithful to his demand, and so his Audience must be conceded. The second evocation comes unwittingly as a result of the spreading fame of Art who has, as we have seen, reached legendary status, and as such God has heard of his existence. It is to Art that God first appears, and the boy recognises him as the starter of the

race at the Clachdrum sports day, where Art had won the boys' race in *Young Art and Old Hector*. The somewhat spurious pun (starter of the human race) brings the figure of God into an everyday context which Art can understand, and so allows him to trust God, who bears a great resemblance to Hector. Thus Art informs God of the situation on the Green Isle before the Audience with Hector.¹¹

Before the Audience, God speaks to the Questioner who tries to justify the methods used on the Green Isle. The Creator expresses His belief that the system has degenerated because of an undue emphasis on the purely material aspects of life, with the result that "the inner, the spiritual will be forgotten" (Gunn, 1975:231). The Isle has been corrupted by a top-heavy bureaucracy which has evolved into a system of self-perpetuation. Significantly, God does not rebuke the intentions of the Administrators, only the methods they have used and which have led to a situation where the cold analytical mind has lost sight of the spiritual aspects of humanity. It is humanity –the realm of the heart– which Hector and Art have brought to the Isle where it had hitherto survived only in the hearts of a handful of dissidents such as Mary.

In his Audience with Hector, God speaks to the old man in his native Gaelic. This is not the fearful Calvinist God present in other of Gunn's novels; that of the Elders in *The Serpent* (1943), of Sandy Ware in *The Silver Darlings* (1941) or of "the Grey Men" in *Butcher's Broom* (1934). Rather it is a God who has devolved a great amount of responsibility to man himself. Man is given freedom to live his own life, to create his own social and political organisations. The system which has developed on the Green Isle has been the work of man, not of God.

¹¹ The physical "presence" of God –God as character– presents an interesting theme in 20th century Scottish fiction. If, in the 19th century the devil had been used as character by, among others, Hogg and Stevenson, 20th century writers seem to delight in the use of divine intervention in its most direct form. Recent examples that spring to mind are Alasdair Gray's 1982 *Janine* (1984) and Irvine Welsh's short story "The Granton Star Cause" from *The Acid House* (1995). Although the three "Gods" bear little in common apart from the name and their power, it is perhaps significant that Scottish writers, perhaps as a residual effect of the Covenanters' belief of the Scots as being God's "Chosen People", feel perfectly at home in evoking the deity as a character in their fiction.

In the Audience, Hector gives God his own views on what is wrong with the system on the Green Isle. Hector's analysis is similar to that already used by God himself in his interview with the Questioner. The Administrators possess knowledge, their reasoning, in material terms, is empirically justifiable. This knowledge is not, however, tempered with wisdom. The situation on the Green Isle is related to the parable of the salmon of wisdom and the hazelnuts of knowledge¹².

The salmon is beyond us because it is the landlord's. Those in power keep it within their own law. The salmon is caught in their net, and when the salmon is in the net of the law, its wisdom, which must be free, escapes through its mesh. (Gunn: 1975:241)

God agrees with Hector in that wisdom must be brought to knowledge, and so knowledge "instead of getting the sword's edge, which is cruel and sterile" will receive wisdom "which is kind and fruitful" (Gunn, 1975:241). He stresses the importance of the heart, the root of spirituality, over the head, the instrument of logic. The head alone will never find "the way" to harmony and delight because it is over-prone to "fashion and sharpen and dissect" (Gunn, 1975:242). The Questioner, in God's view, has made the mistake of divorcing knowledge from wisdom, the head from the heart. Wisdom consists of something more than knowledge, more than simple logic, and logic, left to its own development, must naturally grow merciless.

The figure of God is introduced as a means of reinforcing the theory of knowledge and wisdom which Hector had expounded in *Young Art and Old Hector*, and as such gives credence to the validity of Hector's, and by extension, Gunn's own views. The individual is ultimately responsible for his own spiritual development, and even within the confines of a totalitarian regime, the power to assert his own individuality

¹² The salmon of wisdom and the hazelnut of knowledge, key elements in Gaelic mythology, are omnipresent in Gunn's work. See especially *Highland River* (1991) and *The Atom of Delight* (1986).

is available to every woman or man. The human being, in short, must retain her/his individuality without becoming selfishly individualistic. In this respect the individual should be supported by a community and its corresponding traditions. Hector, Art and Mary are able to resist the indoctrination of the "perfect state" because they take strength in the communal traditions of Highland life, a life which, for Gunn, if not perfect, retained the vitality and warmth he considered to be the essential human qualities, qualities conspicuously absent from the Green Isle.

God's final plan, the creation of a Council of Wise Men which would administer the Green Isle is, perhaps, an anti-climatic solution to the problems presented in the novel, and one which is obviously connected with Gunn's work, at the time of writing the novel, on committees for post-war reconstruction. Although the novelist Naomi Mitchison, a committed socialist, criticised Gunn for the apparent anarchism reflected in *The Green Isle of the Great Deep*—see Gunn's reply to Mitchison dated 16 July 1944 in Gunn, 1987:82-83—, Gunn's biographers, F.R. Hart and J.B. Pick comment that "a thorough-going anarchist might complain about Neil's solution to the problems of the Green Isle, for administration remains centralised" (Hart & Pick, 1981:197).

As is so often the case in Gunn, it is tempting to regard the novel as a nostalgic rural reaction to the problems of modern industrial society. *The Green Isle of the Great Deep* is a fable, but it is a fable which is totally coherent with Gunn's philosophical stance. The movement towards individualism, noticeable in his work from the mid-1930s, is accompanied by a growing interest in the possibility of providing metaphysical solutions to the problems involved with regards to the relationship between the individual and the community. The intervention of God should not, I believe, be treated as an acceptance of orthodox Christianity, but rather echoes Tom's realisation in Gunn's 1943 novel, *The Serpent*, that human goodness and the harmony that should exist between human beings, the sense of delight, require something other than a strictly materialistic consciousness. *The Green Isle of the Great Deep* is an attempt to analyse the contemporary problems of totalitarianism, and to what is essentially a Caledonian dystopia, Gunn offers an

essentially Caledonian solution, presenting his vision of the “typical” Highland community, respecting its own traditions and the individual freedom of its members as a viable alternative to totalitarianism and what he perceived as the totalitarianising tendencies of modernity. The novel’s strength lies in its ability to contrast the world he had hitherto portrayed in so many of his novels with the ugliest tendencies in modern society, and to conclude from this contrast that, despite the apparent simplicity of what he considered to represent the traditional Gaelic lifestyle, this still retained social, philosophical, moral and political validity in the troubled war years of the 1940s.

REFERENCES

- Gunn, N.M. 1946. “The Novel at Home”. *Scots Magazine* 45:1. 1-5.
- 1969. *The Silver Darlings*. London: Faber. (First published in 1941)
- 1975. *The Green Isle of the Great Deep*. London: Souvenir Press. (First published in 1945.)
- 1977. *Butcher’s Broom*. London: Souvenir Press. (First published in 1934.)
- 1978. *The Serpent*. London: Souvenir Press. (First published in 1941.)
- 1986. *The Atom of Delight*. Edinburgh: Polygon. (First published in 1956.)
- 1987. *Selected Letters*. Edited by J.B. Pick. Edinburgh: Polygon.
- 1991. *Highland River*. Edinburgh: Canongate. (First published in 1937.)
- 1993. *Young Art and Old Hector*. London: Souvenir Press. (First published in 1942.)

- 1996. *Sun Circle*. Edinburgh : Canongate. (First published in 1933.)
- Hart, F.R. & J.B. Pick. 1981. *Neil M. Gunn: A Highland Life*.
Edinburgh: Polygon.
- Manlove, C. 1994. *Scottish Fantasy Literature: A Critical Survey*.
Edinburgh: Canongate.
- Morère, P. 1996. "The Green Isle of the Great Deep de Neil Gunn ou
l'autre côte du miroir". *Impresions d'Îles* edited by F. Létoublon,
197-206. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Noble, A. 1973. "Fable of Freedom: *The Green Isle of the Great Deep*."
Neil M. Gunn: The Man and Writer edited by A. Scott & D. Gifford,
175-216. Edinburgh: William Blackwood.

LOS GÉNEROS LINGÜÍSTICOS CIENTÍFICOS Y TÉCNICOS: ASPECTOS PRAGMÁTICOS Y CONVENCIONALES

Pilar Durán Escribano
Universidad Politécnica de Madrid

Abstract

This paper deals with the concepts of "discourse", "text", "text-type" and "genre" within the context of English for Science and Technology. There is an attempt to establish their boundaries, at times unclear, with the purpose of their clarification, following contextual reference and conventional aspects of the discourse community. Examples of the use of these terms by different authors are discussed, reaching the conclusion that "texts" are the material realisation of discourse whereas "genre" represents the pragmatic dimension of a type of text, constructed according to the purpose assigned to it by the discourse community. Taking into account the communicative purpose of the text producer and the scientific community where they occur, several genre texts are described, which should be of interest for the teaching of English in academic settings.

1. Introducción: Lingüística aplicada al Inglés Científico y Técnico

En este artículo presentamos una reflexión sobre los estudios del discurso y la lingüística del texto, dentro del amplio marco de la teoría de la comunicación. Con un carácter pragmático y funcional, nos proponemos reinterpretar dichos estudios, con el fin de deducir aplicaciones prácticas para la enseñanza de las lenguas aplicadas, dentro del contexto de la ciencia y la técnica.

Partimos de que la pragmática, que analiza las relaciones entre los signos y sus usuarios, concibe el lenguaje como discurso y como texto, y le interesa su uso como medio de comunicación. En esta línea, Renkema (1993) afirma que esta ciencia se interesa por establecer la relación entre el discurso y las personas que lo emplean; es decir, no sólo cómo se produce, sino también cómo se percibe en una situación dada, ya que los oyentes hacen algo más que recibir un mensaje: lo interpretan. El discurso científico va dirigido a una comunidad científica concreta, que conoce la terminología empleada y la interpreta en su contexto, en general, unívocamente.

Desde otro punto de vista, Martin (1989:75) señala que las definiciones *estáticas* en lingüística son de menor interés que los estudios *aplicados*, ya que éstos últimos tienen en cuenta el contexto que engloba todos los elementos de la situación comunicativa ligados a ella. Los textos se conforman en un contexto, como consecuencia de la intención comunicativa y la función de los participantes, combinando así los rasgos personales con los sociales (véase Beaugrande, 1985:47). Por otro lado, Herbert (1987) propone que, ya que la lengua varía de una situación a otra, se determinen los rasgos lingüísticos propios de un contexto y se conviertan en la temática de un curso de IFE (Inglés para Fines Específicos). El contexto de la ciencia y de la técnica, muy especialmente, conforma un tipo de discurso que Widdowson ve así:

Scientific and technical English is thus represented not as a variety of English text but as a textualization of a variety of discourse which is itself independent of any particular language and expressive of a secondary and universal culture which scientists and technologists acquire through education. (Widdowson, 1998:19)

Aunque los estudios lingüísticos de la prosa científica, en esta última década, han tenido como objetivo especificar por qué y cómo se expresan los miembros de una comunidad académica, los conceptos y términos empleados por los distintos autores no están claramente definidos. Por ejemplo, en lo que a las funciones retóricas del lenguaje se

refiere, nos encontramos con un amplio abanico de matices al describirlas. Algo semejante sucede con las tipologías textuales, unas veces establecidas sobre el esquema básico de la superestructura dominante en el texto (narración, argumentación, etc.), y otras desde el análisis del producto final (carta, informe, artículo, etc.). Tampoco resulta clara la definición de género, puesto que algunos autores la enfocan desde el punto de vista temático, mientras que otros lo hacen desde el prisma de las tipologías textuales; siempre teniendo en cuenta la situación convencional en la que se presentan. Todo ello invita a que intentemos profundizar en dichos conceptos, con el fin de clarificarlos y, sobre todo, de permitirnos avanzar en la lingüística textual aplicada a las lenguas con fines específicos. Bhatia resume así el estado de la cuestión:

Discourse analysis as description typically concentrates on the linguistic aspects of text construction and interpretation, whereas discourse analysis as explanation goes beyond such a description to rationalize conventional aspects of genre construction and interpretation, in an attempt to answer the question: Why do members of a specialist community write the way they do?
(Bathia, 1993:1)

Vemos, por lo tanto, que tres campos de estudio —discurso, texto y género— confluyen y se entremezclan, dificultando el trazado de las fronteras entre unos y otros. Sin embargo, los elementos pertenecientes a cada uno de estos campos sí son identificables y a ello vamos a dedicar este artículo.

2. Discurso científico y técnico

Los discursos se conforman por conjuntos de oraciones relacionadas internamente entre sí y con marcos de conocimiento sobre el mundo, compartidos por los interlocutores, que es lo que les dota de coherencia. Todo hablante de una lengua pertenece a una comunidad social y geográfica que condiciona su forma de expresarse y que incluso determina

el significado de muchos vocablos y expresiones. A esta comunidad, que comparte unas normas lingüísticas determinadas, que se transmiten socialmente, se la conoce como comunidad lingüística y en inglés por «*speech community*».

Swales (1990:24-27) analiza las diferencias entre dicha comunidad y la discursiva, cuyos miembros coinciden en tener unos fines profesionales comunes, de carácter científico, académico, político o económico, aunque pertenezcan a diversas comunidades lingüísticas. Estas comunidades discursivas utilizan un registro propio, con un vocabulario lleno de acepciones, acrónimos y siglas aceptados por sus miembros. Se desenvuelven en un contexto formal, comparten idiosincrasia y su finalidad suele ser el intercambio de información. Diríamos que tienen su propio discurso. Coincide esta descripción con la que Alcaraz (1990:126) adjudica a la comunidad epistemológica, que comparte conocimientos y saberes dependientes de las funciones que sus miembros desempeñan en la vida intelectual y profesional, como las de los especialistas.

En lo que al inglés científico respecta, según Halliday & Martin (1993:54), éste representa una variedad funcional, o registro, de la lengua inglesa de nuestra época. Definen esta variedad, resumidamente, en función de los conceptos de campo, tenor y modo, de la siguiente manera. En cuanto al campo, se centra en la transmisión de conocimientos en relación con las ciencias físicas, de la naturaleza o las ciencias sociales. En cuanto al tenor, se dirige a especialistas, o grupos interesados en un tema, bien sea de experto a experto, de profesor a alumnos o de especialista a una población más amplia. Finalmente, en cuanto al modo, puede ser hablado o escrito, con abundante apoyo de gráficos y representaciones.

En la misma línea, Biber (1995) analiza diferentes tipos de discurso mediante el estudio de agrupaciones o «*clusters*». Llega a la conclusión de que los que resultan agrupados en «*clusters*», según los parámetros establecidos para su estudio, corresponden a clasificaciones tanto formales como funcionales, tienen rasgos lingüísticos semejantes y comparten los mismos fines comunicativos. Entre ellos se encuentra la

prosa científica. Kress (1989:5-11) considera que el lenguaje es el resultado de la conjugación de los distintos discursos y afirma que los grupos sociales y las instituciones se expresan lingüísticamente a través de un discurso propio y unos géneros, y que son ambos los que determinan las características de sus textos hablados o escritos:

A discourse provides a set of possible statements about a given area, and organises and gives structure to the manner in which a particular topic, object, or process is to be talked about. In that it provides descriptions, rules, permissions and prohibitions of social and individual actions. (Kress, 1989:7)

También Bhatia (1993:8-10) considera que el discurso debe ser tenido en cuenta desde los puntos de vista individual y social; dentro de un determinado contexto social o institucional es desde donde se puede interpretar el lenguaje, cuyo discurso es interactivo por su propia naturaleza. Afirma este autor que el significado del discurso se negocia en el proceso de interacción de los participantes en el acto de comunicación, dando un valor a lo allí expresado.

3. Situación y funciones retóricas del lenguaje científico y técnico

Entendemos por función retórica la finalidad que el emisor le asigna al discurso y su efecto en el oyente en un contexto específico. Abarca no sólo la intencionalidad del hablante al emitir el mensaje, sino el concepto pragmático de uso del lenguaje como medio de comunicación, en una situación concreta. En la investigación llevada a cabo por Renkema (1993:49-50) sobre las funciones del discurso, el acento se encuentra en los objetivos del mismo, que se resumen en tres: 1) cuando la función del lenguaje es simbólica y la comunicación se centra en el contenido, predominando la referencia a la realidad, su objetivo es informar y se emplea el discurso informativo; 2) cuando es expresiva y la comunicación se centra en el hablante, el objetivo es la expresión en sí y se emplea el discurso narrativo, y 3) cuando es signica o conativa y la comunicación se centra en el oyente, siendo su objetivo persuadir, se emplea el discurso

argumentativo. Pero, añade el mismo autor, son contadas las ocasiones en las que el discurso se presenta puramente en una de estas tres formas. Aún refiriéndonos al lenguaje científico, que en principio se centra en el contenido del mensaje y es de carácter informativo, pueden existir elementos persuasivos. Otros lingüistas, como Cook (1989), han descrito unas funciones del lenguaje que sólo en parte son aplicables al científico. Sí lo son las funciones directiva, informativa, definitoria y descriptiva. A estas, Trimble (1985) añade las de clasificar, proporcionar ejemplos, relacionar causa y efecto, y comparar y contrastar, completando así las funciones propias de la comunicación científica.

Renkema (1993:44) recoge la propuesta del antropólogo Dell Hymes, el cual encontró dieciséis componentes para describir la situación en la que tiene lugar la comunicación y los agrupó utilizando las letras de la palabra inglesa «*SPEAKING*», a modo de acrónimo, como sigue:

S	<i>Setting/Scene</i>	Tiempo, lugar y otras condiciones físicas que rodean el acto de comunicación verbal. Ambiente psicológico; grado de formalismo.
P	<i>Participants</i>	Emisor y receptores.
E	<i>Ends</i>	Finalidad; propósito.
A	<i>Act Sequences</i>	Forma y contenido del mensaje.
K	<i>Keys</i>	Claves y tono de la conversación, por ejemplo, serio o en broma.
I	<i>Instrumentalities</i>	Canales de comunicación: escritos, telefónicos, electrónicos.
N	<i>Norms</i>	Normas de interacción y participación.
G	<i>Genres</i>	Cuento, publicidad, etc.

Continuando con la descripción de las circunstancias que rodean el acto de comunicación, Renkema (1993) se detiene a analizar el concepto de *institución*, que es de carácter sociológico, ya que representa aquellas

actividades por las que los individuos mantienen una sociedad. Si tenemos en cuenta que el discurso tiene unos objetivos que marcan sus funciones en un contexto determinado, solamente unos contextos muy definidos, tales como las instituciones, influirán de manera determinante en el propio discurso. En gran parte de la investigación a este respecto, el contexto aparece como un factor neutral, siendo decisivo cuando existen unos patrones que marcan su producción e interpretación, como es el caso de la comunidad científica. Así, en nuestro contexto, las instituciones académicas tienen como finalidad la transmisión del conocimiento y se espera de ellas una ética y un rigor científicos destacados. Desde el prisma de estas expectativas se interpretan sus comunicaciones.

Finalmente, teniendo en cuenta las funciones y circunstancias propias del lenguaje de la ciencia, podemos aplicarlas a los componentes establecidos por Hymes (véase Renkema, 1993:44), que acabamos de exponer en el cuadro anterior, para describir una situación de comunicación de carácter científico y académico. Sus características bien pueden ser las siguientes:

<i>Setting/Scene</i>	Situación formal, académica, profesional.
<i>Participants</i>	Miembros de una comunidad científica.
<i>Ends</i>	El objetivo último siempre está relacionado con la divulgación de unos datos científicos; los objetivos más concretos se pueden identificar con las funciones retóricas propias de este discurso.
<i>Act sequences</i>	También estrechamente relacionados con las funciones retóricas del discurso científico.
<i>Key</i>	Tono de la expresión siempre formal, utilizando el registro propio de la comunidad científica específica de la que procede y a la que se dirige.
<i>Instrumentalities</i>	Los canales de comunicación más frecuentes son la revista científica -especializada y de divulgación-, las conferencias, las ponencias en congresos y los informes, en los que varía el ámbito de divulgación, y el correo electrónico.
<i>Norms</i>	Normas establecidas por la propia comunidad científica.
<i>Genres</i>	Informe técnico, presentado oralmente o por escrito; artículo de investigación; <i>abstract</i> ; artículo de divulgación; ensayo; instrucciones; ponencia o comunicación y conferencia.

4. Discurso y texto

Discurso y *texto* se usan en la lingüística supra-oracional como términos similares que apuntan a una misma realidad, aunque con distintos matices. Se suele elegir *discurso* siempre que se pongan de relieve las bases o metas sociológicas, funcionales o significativas del lenguaje, y *texto* cuando se quieren resaltar sus aspectos formales, materiales y estructurales. Véanse a este respecto Alcaraz (1990) y Kress (1985). Podemos afirmar que la mayoría de los lingüistas, siguiendo a Halliday (1994²), como resume Giménez Moreno (1997:40), asocian *discurso* con el proceso de producción, mientras que *texto* con el producto final; diríamos que la estructuración del discurso se ve plasmada a través del registro en un texto con unas características definidas. O, como afirma Kress (1985:12), «*Texts are manifestations of discourses*». Dichas manifestaciones, de carácter hablado, escrito, o grabaciones, han sido estudiadas por la lingüística textual como emisiones del discurso, cuyas características describe Halliday:

Text is something that happens, in the form of talking or writing, listening or reading. When we analyse it, we analyse the product of this process; and the term 'text' is usually taken as referring to the product. (Halliday, 1994²:311)

En efecto, la lingüística del texto estudia el lenguaje como medio de comunicación social y su fin primordial es comprender su estructura y funciones para transmitir un significado. Sin embargo, la definición del concepto de *texto* no ha sido tarea fácil, pues no se ha encontrado una única que sea aceptada universalmente. Álvarez Angulo (1998:73-76) cita seis enfoques distintos dependientes de la concepción que los distintos autores tienen del fenómeno. Así, presenta el texto como función comunicativa, como cadena de signos, como estructura superficial y estructura profunda, como conjunto no limitado de frases, como autonomía y clausura o *completez* y como proceso dinámico del habla con carácter *holístico* o de un todo unificado. Vemos, por lo tanto, que los enfoques son heterogéneos y dependen fundamentalmente de la posición teórica de su autor, aunque en muchos casos se comparten aspectos.

Estos aspectos compartidos constituyen, a mi entender, lo que podríamos considerar esencial para definir el concepto. Así, llamamos *texto* a la «unidad de significado del discurso en cuanto al tópico y en cuanto a sus macroestructuras semánticas», siguiendo a Halliday & Hasan (1978), a Kress (1985) y a Van Dijk (1989) entre otros autores; y, también, a la unidad fundamental del lenguaje entendido comunicativamente, según Beaugrande & Dressler (1981) y Bernárdez (1982, 1995). Lamíquiz (1994), a su vez, considera que la secuencia textual representa la unidad de intención comunicativa de más alto nivel en la actuación lingüística; recuerda el sentido etimológico de *texto*, que proviene del latín *textus*, y que equivale a «entramado de los hilos de una tela», para destacar la ordenación coherente de las oraciones de acuerdo con una intención comunicativa.

Teniendo en cuenta las afirmaciones teóricas presentadas anteriormente, podemos decir que los textos son, por lo tanto, unidades significativas del lenguaje, desde el punto de vista comunicativo, que surgen en un contexto social determinado.

5. Textualidad y contexto

Existen dos conceptos vinculados al de *texto*, que se han de tener en cuenta para que se le pueda considerar comunicativo: *textualidad* y *contexto*. Siguiendo a Halliday (1994:334-339) y a Kress (1985:17-19), vemos que el término *texto* representa al «*constructo* teórico que da cuerpo a discursos aceptables de la lengua». En términos generales y desde el punto de vista lingüístico, se consideran aceptables aquellos textos que cumplen los requisitos comunicativos que se conocen como los rasgos constitutivos de la textualidad.

Sobre estos aspectos diferenciales del texto coinciden la mayoría de los autores. Dressler (1978), Halliday y Hasan (1978), Beaugrande (1985), Bernárdez (1982), Isenberg (1983), Alcaraz (1990) y Renkema (1993), entre otros, estudian detenidamente los rasgos constitutivos del texto. Todos ellos aceptan las siete propiedades siguientes como constitutivas del atributo de textualidad: *cohesión*, *coherencia*,

intencionalidad comunicativa, aceptabilidad, progresividad del contenido informativo, *situación e intertextualidad*. Alcaraz (1990:124) añade, además, el rasgo de la *clausura* o *completez textual*, y la define como aquella condición por la cual un pasaje puede ser observado como la unidad llamada *texto*, dotada de un final; es decir, como algo completo y terminado.

En cuanto a los aspectos situacionales, debemos tener en cuenta que la situación abarca el entorno físico inmediato, la localización espacio-temporal del enunciado y la identidad de los interlocutores. El contexto también se basa en la presuposición pragmática de que las ideas, escalas de valores y conocimientos culturales que afectan al discurso son compartidos por los interlocutores (Van Dijk, 1984); es decir, que todos los elementos ligados a la situación comunicativa forman el contexto. Esto explica por qué textos coherentes dentro de un contexto pueden no serlo al variar la situación y viceversa.

En esta misma línea se expresa Widdowson (1998:4) cuando afirma que todo uso del lenguaje es específico; es decir, que la gente utiliza los recursos del lenguaje para un determinado fin. Vemos, por lo tanto, que el texto cobra coherencia dentro de un contexto, y que es la situación comunicativa la que aporta un sentido añadido al significado de las palabras que lo constituyen. Este significado es fruto de unos conocimientos compartidos por los interlocutores y de un fin comunicativo común, como también lo son las expectativas sobre la organización del texto y los formulismos que puedan acompañarlo.

6. Tipo de texto y género: orden en el caos

En primer lugar, tengamos en cuenta que una tipología textual se hace necesaria, de acuerdo con Isenberg (1983), no sólo para determinar la intertextualidad de textos, sino para poder analizarlos. De aquí se deduce la necesidad de que las tipologías textuales se orienten desde una perspectiva pragmática, que diferenciaría los textos en función de la intencionalidad del hablante, desde una perspectiva comunicativa, que situaría el texto en su contexto social, y desde una perspectiva semiótica,

en la que se tendrían en cuenta aspectos del discurso y del género. En todo caso, siempre habría que prestar atención tanto a la estructuración interna del texto, como a su situación externa. En este sentido, Kress (1985), dando un paso más, añade que el significado de los textos se deriva no sólo de la estructura y del significado del discurso empleado, sino del género al que dicho texto pertenece. El discurso y el género configuran el texto, según Kress:

Discourse carries meanings about the nature of the institution from which it derives; genre carries meanings about the conventional social occasions on which texts arise. Texts are therefore doubly determined: by the meanings of the discourses which appear in the text, and by the forms, meanings and constraints of a particular genre. (Kress, 1985:20)

En segundo lugar, nos encontramos con que, a pesar de lo expuesto, la lingüística del texto no cuenta con una investigación tipológica satisfactoria. Ya Isenberg (1983) planteaba las dificultades anteriormente expuestas, enumerando las condiciones que debería cumplir una tipología textual para que se pudiera considerar adecuada, que son las siguientes: a) homogeneidad; b) monotipia; c) falta de ambigüedad; y d) exhaustividad.

Ahora bien, ¿es posible establecer una tipología textual que cumpla todos esos requisitos? Para Vilarnovo & Sánchez (1992:36), las dos únicas características de las señaladas por Isenberg (1983) que son posibles y deseables son las de homogeneidad y exhaustividad, ya que las de monotipia y ambigüedad son prácticamente imposibles de conseguir e incluso de escaso interés. Vilarnovo & Sánchez (1992) y Bernárdez (1995) señalan la dificultad encontrada en los intentos de establecer unas tipologías debido a la ausencia de una estrategia global de acercamiento a esta cuestión por parte de los investigadores, ya que no existe un acuerdo unánime respecto a su enfoque. En efecto, lo habitual es encontrarnos con categorías de tipos de textos o muy específicas (la noticia, el anuncio, el sermón, etc.) o demasiado generales y referidas a las superestructuras (expositiva, narrativa, argumentativa, descriptiva,

texto monológico o dialógico, oral o escrito); a esto hay que añadir el enfoque disciplinar (texto periodístico, económico, político, científico, etc.). Todo ello revela una gran dispersión en cuanto al enfoque de dichos estudios, ya que el texto, como expresión del lenguaje en uso, depende de un número indeterminado de variables.

Vilarnovo & Sánchez (1992:23) señalan que muchas de las dificultades de la investigación tipológica se deben, en parte, a la naturaleza misma de los textos, y citan las siete siguientes: 1) la variedad de rasgos y posibles criterios de definición de los textos; 2) su carácter mixto; 3) su carácter cambiante; 4) el uso desigual de los términos *género* y *tipo*; 5) su carácter inclusivo, que lleva a problemas de identificación; 6) la infinitud de posibles determinaciones, y 7) la inexistencia de formas materiales específicas para todos los tipos de texto. Todo ello hace afirmar a dicho autor que la variedad de rasgos y de criterios de definición impiden una clasificación convincente.

En el mismo sentido, Bernárdez (1995:60-64) señala que, a diferencia de la oración, la estructura del texto no es totalmente predecible, aunque sí se puede hablar de probabilidades y tendencias en la aparición de ciertas estructuras semánticas y sintácticas. Esta dificultad de predicción hace que no se pueda llevar a cabo una labor de tipologización cerrada, si bien se pueden analizar los textos y estudiar sus características. La polémica sigue en pie; es posible que debamos contentarnos con aproximaciones, más que con tipologías cerradas, con grados de similitud suficientes y con contextos semejantes, pues de lo contrario no lograríamos ni iniciar una tipologización. Quizás por esta razón haya surgido el concepto de *género*, que, desde el punto de vista lingüístico tiene aspectos más pragmáticos y menos formales.

Tampoco podemos olvidar que el *texto* es un intermediario en la transmisión de un mensaje a un receptor en un contexto; que es una herramienta para conseguir un fin, que varía en cada situación, y que, a su vez, modifica el propio contexto para la recepción del siguiente, lo que nos permite afirmar que no hay dos contextos iguales. «De manera que toda tipología ha de ser también, necesariamente, aproximada y no exhaustiva», afirma Bernárdez (1995:185), añadiendo que el esfuerzo de

tipologización del lingüista es fruto de la actividad categorizadora del ser humano, que pretende introducir orden en el caos. Y es precisamente esta actividad categorizadora y la búsqueda de unos esquemas organizativos similares (Alcaraz, 2000:135) los que surgen recurrentemente, analizando las convenciones y normas que desembocan en los distintos géneros lingüísticos; normas que, a su vez, se transmiten y perpetúan dentro de una comunidad discursiva.

7. Frontera entre tipo de texto y género lingüístico

En los últimos diez años ha habido un creciente interés en incorporar los resultados de la investigación lingüística sobre géneros al desarrollo del currículo. Se ha visto la necesidad de tener en cuenta la intención comunicativa y el contexto de la comunidad discursiva en la que surge un cierto género lingüístico, para poder analizar un texto y comprenderlo en profundidad.

Las teorías del discurso han enfocado el género desde el punto de vista retórico (Biber, 1995; Huckin y Olsen, 1991) y sociolingüístico (Kress, 1985; Martin, 1989). Más recientemente, otros autores (Swales, 1990; Bhatia, 1993 y 1997) incorporan ambos enfoques que incluyen el punto de vista de la intención comunicativa del autor, dentro del contexto de la comunidad epistemológica a la que pertenece. Aún así, la línea fronteriza entre tipo de texto y género no está bien definida para todos los lingüistas. Vilarnovo & Sánchez (1992) señalan que el distinto nivel de realización de los tipos de texto lleva a un uso diferente de los términos *género* y *tipo* y a confusiones en su comprensión. Al utilizarse diversos criterios de clasificación, puede suceder que tipos y géneros se refieran a posibilidades lingüísticas de distinto rango o a categorías análogas:

Todo esto puede desorientar y provocar un cierto escepticismo... Sin embargo, la perplejidad desaparece si consideramos que *tipo* y *género* son términos análogos y no unívocos, y que el criterio de clasificación de los tipos es tan amplio como se quiera. (Vilarnovo & Sánchez, 1992:25)

A continuación presentamos una muestra de la utilización indistinta de ambos conceptos, partiendo del ya clásico de estructura textual; véase Halliday & Hasan (1978:241). Estos autores afirman que para cada fórmula estructural tenemos un tipo de texto o un género, ya que los textos que responden a la misma estructura son considerados como pertenecientes a un mismo género. Como la fórmula viene determinada por el contexto y da lugar a un género, que los autores también denominan *tipo de texto*, se pone en evidencia la estrecha relación entre *contexto social* y *género* o *tipo de texto*.

Kress (1985) titula un apartado del capítulo segundo de su obra «*Linguistic processes in sociocultural practice. "Kinds of texts: genre"*». Sin embargo, aunque podría dar la impresión de que identifica ambos conceptos, al leer detenidamente en su totalidad el apartado, este autor indica que entiende por *género* un tipo de texto convencional que se produce para una ocasión social determinada. Con el mismo sentido lo definen Dudley-Evans & St John (1998: xiv): «*a text-type that has developed in response to a social or professional need. It generally has a predictable structure*».

Robinson (1991) señala que el significado que algunos autores conceden al término *género* es prácticamente el mismo que el que otros conceden al de *tipo de texto*, ya que todos ellos analizan el lenguaje utilizado en un texto, incluyendo la intención del escritor: «*a genre analysis approach looks at the operation of language within a complete text, seeing the text as a system of features and choices. Selection is made according to the communicative purpose of the text producer*» (Robinson, 1991:25). La tipología textual, por lo tanto, estaría por encima del tema o materia. Tomando como ejemplo el caso del *tipo de texto* «editorial», pueden presentarse dentro de este género otros subgéneros, llamados «editorial médica» o «editorial económica», por citar sólo una muestra (Robinson, 1991:25).

Salager-Meyer (1992), igual que Swales (1990), considera la «finalidad comunicativa» el criterio que define al *género* y lo que determina las funciones retóricas que el escritor emplea. Swales dedica su obra a profundizar en los conceptos de *comunidad discursiva* y de *género*, defendiendo este último así:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. (Swales, 1990:58)

El tener unos fines comunicativos comunes, reconocidos por los expertos de la comunidad discursiva internacional, lleva a la estandarización de cada clase concreta de acontecimiento comunicativo y fomenta el que exista una normativa por parte de la comunidad profesional, aceptada por todos sus miembros. Reflexionando sobre esta tendencia de nuestra época, Alcaraz (2000:135) expone que el fenómeno de la globalización hace que una de sus notas definitorias sea la normalización de las expresiones del hombre que trascienden las fronteras, sean comerciales, profesionales o académicas.

Bhatia (1993), partiendo de la definición de *género* de Swales (1990), la completa afirmando que un género:

[...] is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purposes identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. (Bhatia, 1993:13)

Estas restricciones, sin embargo, son con frecuencia explotadas por los miembros expertos de la comunidad académica en cuestión, para lograr sus fines particulares dentro del marco de los objetivos reconocidos socialmente. Bhatia (1993) explora estos conceptos ilustrándolos con ejemplos de tipos de géneros e intentando responder a la pregunta de por qué un género se presenta con unas ciertas características y no con otras. Sin embargo, después de analizar todo lo expuesto, no queda

totalmente claro qué distinción esencial se ofrece entre *tipos de texto* y *géneros*, ni qué criterios son los definitivos para clasificar géneros fuera de las comunidades de especialistas.

Paltridge (1994), intenta determinar las posibles fronteras que delimitan un tipo de texto frente a otro. Explica cuáles son esas fronteras de carácter cognitivo, denominándolas *convencionalismos*, *adecuación a unas normas* y *contenido*. Y concluye diciendo que el análisis de géneros puede ser una empresa lingüística si se toma la posición de que dicha ciencia se preocupa de comprender cómo los seres humanos procesan y usan el lenguaje, aunque reconoce que hay muchos aspectos del lenguaje que no pueden ser estrictamente encuadrados dentro de unas normas restrictivas.

Abundando en el mismo tema, McCarthy & Carter (1994) afirman que existen características recurrentes, que están presentes prototípicamente en grupos de textos concretos. Estos grupos de textos que poseen características comunes y que se producen en contextos semejantes, pueden considerarse, según estos autores, pertenecientes al mismo género. Estos autores no llegan, sin embargo, a precisiones concretas; mencionan los géneros narrativo, descriptivo y argumentativo de una forma general, pero no se detienen a definirlos; continúan planteándose cuántos géneros puede haber y llegan a la conclusión de que el concepto de *género* es dinámico y abierto.

Otro aspecto del género es su utilización, en la actualidad, como procedimiento para organizar la información más que como medio para clasificar el producto de dicho acto comunicativo. Se considera que pertenecen a un mismo género lingüístico aquellos tipos de texto que responden a una forma convencional de organizar el lenguaje para una ocasión social concreta, es decir, como afirma Kress (1985:19), «*Genres therefore provide a precise index and catalogue of the relevant social occasions of a community at a given time*». A este respecto, Couture (1986:82) señala que el género, por encima del registro, se encuentra en textos completos, ya que un género no sólo especifica las características de un conjunto de textos, sino que establece las condiciones para su comienzo, desarrollo y terminación.

Halliday & Martin (1993:36) dicen que la teoría del género «*has been particularly concerned with texts as staged goal-oriented social processes which integrate field, mode and tenor choices in predictable ways*». Esto significa que un texto producido por y para una comunidad discursiva, para una ocasión social determinada, tendrá unas características comunes con todos los demás textos producidos en circunstancias semejantes; es decir, que este conjunto de textos pertenecerá al mismo género.

Resumiendo, podemos afirmar que hay un requisito claramente vinculado a la definición de género en el que coinciden todos los autores y es el de *convencionalismo*; es decir, «las normas aceptadas para la estructuración del escrito y las macroestructuras organizativas de su discurso». Asimismo, podemos concluir que al «lenguaje usado en la comunicación para producir un efecto en el destinatario», lo llamamos *discurso*; y al «discurso plasmado en un texto, que sigue unas normas con un fin comunicativo determinado y para una ocasión social o profesional concreta», lo llamamos *género*. Así, mientras el discurso es formal, el género es funcional y tiene una estructura predecible.

8. Los géneros lingüísticos científicos y técnicos

Como acabamos de exponer, el género viene determinado por: a) la intención comunicativa del autor y b) por la comunidad profesional a la que pertenece. Esta comunidad ha desarrollado unos convencionalismos para cada tipo de texto suyo, un discurso característico y un registro propio. Así, mientras el «inglés médico» y el «inglés científico» comparten una intención comunicativa –informar–, la comunidad profesional no es la misma, ni lo es su discurso, ni su registro. Por lo tanto, hablaremos de géneros distintos, o de subgéneros.

En este sentido, dice Isenberg (1983) que el texto científico es un ejemplo de la clase de texto en la que predomina la información y cuya función textual es comunicar información. En cuanto al nivel léxico-gramatical, Girón Alconchel (1993:163-69) señala que la sintaxis del lenguaje científico se rige por los principios de claridad, sencillez, propiedad y corrección, en parangón con su carácter esencialmente

didáctico. Su función lingüística predominante es la representativa, donde los modos del discurso más frecuentes son la exposición, combinada con la descripción y la argumentación. La objetividad en la información se expresa con frecuencia mediante el uso del pronombre *se* impersonal (*se debe tener en cuenta*) o mediante la pasiva refleja (*se mide*). El empleo de la voz pasiva, en general, indica que el énfasis se quiere poner en el objeto del que se informa, en lugar de en quién informa. Y, en cuanto al léxico, se debe destacar la presencia de términos técnicos y tecnicismos propios de un área de conocimiento muy específica. Los términos son palabras, generalmente monosémicas, que definen con claridad y precisión el fenómeno que designan, en contraposición a otros tipos de vocabulario abiertos a varias interpretaciones. Más recientemente, Alcaraz (2000:24-30) comenta siete conceptos sintácticos básicos en los textos ingleses de carácter profesional: la *transitividad*, la *pasivización*, la *nominalización*, los *verbos ergativos*, la *personificación*, la *cosificación* y la *modalidad*, que completan los anteriormente expuestos.

Las características lingüísticas de ciertos géneros científicos y técnicos han sido estudiadas por otros autores que resumimos a continuación. Dejamos aparte los textos orales, tales como la conferencia universitaria o las presentaciones académicas, para centrarnos en el texto escrito.

Bernárdez (1995) sintetiza en dos los rasgos de semejanza que deben existir entre los textos para que puedan considerarse pertenecientes al mismo tipo: similitud entre los mensajes que se transmiten y entre los contextos en los que se produce la transmisión; es decir, que tengan ciertos rasgos para ciertos fines. Desde estas premisas compara y contrasta el texto técnico con el científico y el docente: mientras que el contenido puede ser semejante en un texto científico y en otro docente, los fines son diferentes. También Van Dijk (1989) estudia la estructura del tratado científico, dentro del tipo de texto argumentativo; Swales (1990), el artículo de investigación; Girón (1993), el texto científico de carácter didáctico y divulgativo; Dudley-Evans (1985) y Bhatia (1993), el informe de laboratorio; y Bhatia (1997), la introducción a las publicaciones académicas, en lo que respecta a la prosa científica.

Teniendo en cuenta los rasgos que los citados autores mencionan para estos tipos de texto y el conocimiento que vamos acumulando acerca de los mismos, se pueden resumir las características propias de los siguientes géneros:

- a) El *texto técnico* reúne una serie de instrucciones o especificaciones para hacer o manejar algo. Hay elementos de cohesión que indican una secuencia y establecen el orden de actuación. Se utilizan formas impersonales que indican la validez general del procedimiento. Los términos se utilizan sin definirlos y de forma unívoca, lo que implica que van dirigidos a un receptor conocedor del tema e interesado en una información concreta para ampliarla. Carecen de elementos valorativos o criterios personales. Con frecuencia se apoyan en diagramas etiquetados que ayudan a exponer el contenido y así obtener el resultado final esperado.
- b) El *tratado científico* representa un género que reúne textos didácticos, que poseen, fundamentalmente, una estructura argumentativa, pero además incluyen la estructura expositiva. Consiste en la presentación de una hipótesis, la conclusión y su justificación, y también en el planteamiento y descripción de un problema y una solución. El tono es impersonal, pero se pueden encontrar elementos valorativos sobre lo expuesto. Se espera que el lector recurra al texto para aprender algo, ya que, como afirma Van Dijk (1989), encuentra en este tipo de texto una «legitimidad» basada en la relación entre hipótesis/premisas y conclusión. Se parte de unos conocimientos dados sobre una porción del mundo, para ampliarlos. Se aportan definiciones. Se proporcionan datos y documentación que avalan la información presentada. Se utilizan distintos elementos de cohesión dependiendo del contenido de la exposición y de las características de la argumentación empleada: enumeración, comparación, contraste, refuerzo, ejemplificación.
- c) El *informe experimental* es un género científico que está a mitad de camino entre el texto técnico y el docente, según Bernárdez (1995). Va dirigido a una comunidad científica conocedora

del tema, con el fin de aportar algún dato nuevo sobre el mismo. Se utilizan estructuras demostrativas, expositivas y argumentativas, con los elementos de cohesión correspondientes: enumeración, comparación, contraste, refuerzo, ejemplificación, como en los textos docentes, pero con un énfasis mayor en la demostración; es decir, en la relación necesaria entre hipótesis y conclusión (Van Dijk, 1989). Puede incluir valoraciones personales, comentarios, planteamiento de hipótesis, descripción de unos instrumentos y variables, condiciones y fases de la experimentación, presentación de conclusiones y debate de puntos de vista contrarios; pero siempre manteniendo la referencia al tema en sí. Posee unas estructuras organizativas que Van Dijk (1989) denomina "ritual experimental" muy definidas, que hacen que la información se presente siempre manteniendo el mismo orden: introducción, planteamiento de hipótesis, método, resultados, conclusiones.

- d) El *artículo de investigación* posee unas características muy semejantes a las del informe experimental. Tiene también unas superestructuras organizativas definidas muy claramente, si bien la introducción es más amplia que en el informe experimental y abarca una mayor cantidad de información; diríamos que tiene más literatura y referencias bibliográficas. Swales (1990), entre otros, ha estudiado las características lingüísticas de las cuatro partes que constituyen el artículo de investigación: introducción, método, resultados y comentario; el resumen se trata aparte. Aporta una gran cantidad de referencias a diversos estudios experimentales sobre el mismo, en los que se analizan las características sintácticas y semánticas de las distintas partes, entre los que se encuentran los de Hopkins & Dudley-Evans (1988), pero que no vamos a detallar aquí por exceder el propósito de este artículo.
- e) El *abstract* o resumen de un artículo de investigación constituye un género en sí, con unas características semánticas muy similares a las del propio artículo y, según Bhatia (1993), iguales a las de su introducción, de carácter expositivo. Es un

texto acompañante que se considera otro tipo de texto diferente de los anteriores por sus estructuras textuales globales que no son únicamente convencionales sino sobre todo institucionales (Van Dijk, 1989), por estar basadas en la expectativa de la comunidad científica. De un *abstract* se espera que describa muy sucintamente la finalidad del trabajo, la metodología, los resultados y las conclusiones, sin comentarios adicionales ni referencias bibliográficas que siempre podrán encontrarse en el interior del artículo.

- f) La *introducción* a las publicaciones de carácter académico representa otro género que, igual que el *abstract*, es un texto acompañante. Bhatia (1997) ha escrito sobre este tema, aportando los siguientes datos. Existen varias denominaciones: *introducción*, *prefacio*, *preámbulo* y *prólogo* y, en inglés, también «*foreword*». Su distinción no es clara en todos los casos y la mayoría de las veces se utilizan indistintamente. La introducción, con cualquiera de las versiones del epígrafe que la denomina, se sitúa al principio de un libro o artículo para presentar su contenido, con mayor detalle que el resumen. También incluye la importancia de la publicación, expresa la motivación que la originó y, no siempre, los agradecimientos por contribuciones notables a su desarrollo. Se siguen una serie de convencionalismos respecto a su longitud, siempre limitada, numeración de las páginas y estilo; todos ellos marcados por la costumbre y exigidos por los editores. A veces, la introducción está escrita por otro autor distinto al del libro, o por el editor, si pertenece a una serie concreta. El estilo es directo y austero. Se emplean comentarios laudatorios cuando el autor incorpora los agradecimientos, siempre en los últimos párrafos, o cuando el prólogo lo redacta un segundo autor que comenta el contenido del libro o artículo (Bhatia:1997).

9. Conclusiones

Como acabamos de exponer, los estudios sobre el discurso y la lingüística textual constituyen la base para el análisis del género, de sumo

interés para profesores de lenguas aplicadas, sobre todo de inglés académico y profesional. En esta línea Swales afirma:

Another strong influence on my thinking has been that of discourse analysis. However, as a teacher of English, my own experience leads me to suppose that students can get a better handle on communicative affairs by concentrating, at least initially, on the sui generis features of particular genre texts. (Swales, 1990:18)

Para concluir, resumimos los conceptos claves aquí tratados, con el deseo de haber podido contribuir a la tarea de indagar en ciertos aspectos de la lingüística aplicados al inglés con fines académicos y profesionales.

- a) Se entiende por *discurso* aquel «conjunto de oraciones relacionadas internamente entre sí y dotadas de coherencia, de conformidad con el conocimiento sobre el mundo compartido por los interlocutores que forman una comunidad concreta». A esta comunidad que comparte fines profesionales, utiliza un registro propio y se desenvuelve en un contexto determinado, la llamamos *comunidad discursiva* o *epistemológica*.
- b) El *discurso científico y técnico* tiene unas determinadas funciones retóricas específicas, reconocidas por hablantes y oyentes, que responden a una misma intencionalidad comunicativa dentro de un contexto dado.
- c) Llamamos *texto* a la «unidad de significado del discurso en cuanto al tópico y en cuanto a la intención comunicativa del emisor, que surge en un determinado contexto». Los textos representan la realización material del discurso.
- d) Desde el punto de vista funcional, se detectan ciertos rasgos característicos del *género* basados en convencionalismos propios del contexto social y en la intención comunicativa del emisor que hacen que un texto se estructure siguiendo una determinada organización del discurso.
- e) En la actualidad, los lingüistas utilizan el término *género* como «procedimiento para organizar la información». Se considera que pertenecen a un mismo género lingüístico aquellos tipos

de texto que responden a una forma convencional de organizar el lenguaje para una ocasión social concreta.

- f) Se enumeran seis géneros científicos y técnicos y se especifican sus características lingüísticas y organizativas, de acuerdo con el proceder acostumbrado por la comunidad científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E. 1990. *Tres paradigmas de la Investigación Lingüística*. Alicante: Marfil.
- 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Angulo, T. 1998. *El resumen escolar. Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Beaugrande, R.A. 1985. *Text, Discourse and Process. Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. London: Longman.
- & W. Dressler. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Essex: Longman.
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- 1995. *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid: Cátedra.
- Bhatia, V. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Essex: Longman.
- 1997. «Genre-Mixing in Academic Introductions». *English for Specific Purposes* 16:3. 181-196.
- Biber, D. 1995. *Dimensions of Register Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

- Couture, B. ed. 1986. *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. Norwood: Ablex.
- Dressler, W. ed. 1978. *Current Trends in Text Linguistics*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Dudley-Evans, T. 1985. *Writing Laboratory Reports*. Melbourne, Victoria, Australia: Nelson.
- & M. St. John (1998) *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giménez Moreno, R. 1997 «The boundaries of the concepts of genre, register and style in academic discourse». *Applied Languages: Theory and Practice in ESP* editado por J. Piqué & D.J. Viera, 39-50. Valencia: Universitat de Valencia.
- Girón Alconchel, J.L. 1993. *Introducción a la explicación lingüística de textos. Metodología y práctica de comentarios lingüísticos*. Madrid: Edinumen.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London & New York: Arnold.
- & R. Hasan. 1978. *Cohesion in English*. London & New York: Longman.
- & J.R. Martin. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press
- Herbert, A. 1987. *The Structure of Technical English*. London & New York: Longman.
- Hopkins, A. & T. Dudley-Evans. 1988. «A genre-based investigation of the discussion section in articles and dissertations». *English for Specific Purposes* 7. 113-122
- Huckin, T. & L. Olsen. 1991. *Technical Writing and Professional Communication for Non-Native Speakers of English*. New York: McGraw-Hill.

- Isenberg, H. (1987) «Cuestiones fundamentales de tipología textual». *Lingüística del Texto* editado por T. Albaladejo, 95-129. Madrid: Arco Libros.
- Kress, G. 1989. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lamíquiz, V. 1994. *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Martin, J.C. 1989. *Towards a Theory of Textuality for Contrastive Rhetoric Research*. Michigan: U.M.I. Dissertation Services.
- McCarthy, M. & R. Carter. 1994. *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Paltridge, B. 1994. «Genre Analysis and the identification of textual boundaries». *Applied Linguistics* 15:3. 288-299.
- Renkema, J. 1993. *Discourse Studies*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. London: Prentice Hall.
- Salager-Meyer, F. 1992. «A text-type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts». *English for Specific Purposes* 11. 93-113.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. 1984. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- 1989. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Vilarnovo, A. & J.F. Sánchez. 1992. *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: E.U.N.S.A.

Widdowson, H.G. 1998. «Communication and Community: The Pragmatics of ESP». *English for Specific Purposes* 17:1. 3-14.

LICENSED TO KILL: ON THE ABSENCE OF ACTORS AND THE DENIAL OF RESPONSIBILITY

Alan Floyd
Universidad de La Coruña

Abstract

A study of a corpus of news texts taken from The Times during the conflict in the Persian Gulf (1990-1991) reveals that news discourse in the quality press discriminates between different news actors by withholding responsibility for military actions from those agents that may enjoy journalists' sympathy, by the choice of the agentless passive and unattached nominals.

1. Primary source materials and methodology

My primary source is *The Times* and *The Sunday Times*, between the dates of August 1st 1990 and March 15th 1991. It includes all "hard news" articles (reports on events which have occurred in the previous twenty-four hours), comment (editorial and otherwise), in-depth feature articles and readers' letters, concerned with the conflict between, on the one hand, Iraq, and on the other, an international alliance led by the United States, following the Iraqi invasion of Kuwait on August 1st, 1990. The date given is that of publication. I have not named the year of publication, which in the case of months August to December is 1990 and January to March is 1991. Quotations are given with the name of the journalist mentioned in the newspaper's by-line as the author. Equal value is given to all sections of the newspaper as evidence of the presence of the structures studied, as I would argue that all parts of the newspaper available to the reading public are equally valid as part of a

linguistic corpus, irrespective of their authorship. Often enough, due to the complexity of news processing within media institutions, it is unclear who in fact spoke the words in the final version of an article, as much of journalism is reported speech, and much of that not openly attributed to its source by the writer him/herself.¹³ My analyses are based on authentic, naturally-occurring structures in news texts, so that my conclusions are not based on intuition, though my own observations of media texts and my own insight, aided by background reading, are the starting point of each discovery. Examples are given as illustrative of a tendency in quality newspaper reporting. I do not pretend to make absolute statements on the basis of what is, after all, a corpus of my own selection, but do claim to indicate representative, consistent and illustrative patterns, distinguishing when these patterns are strong, weak or non-existent, and I have often indicated the frequency with which they are to be found, with terms such as *most*, *consistently* or *infrequent*, though exact figures are not given.

2. Active and Passive Voice

There are as many ways of seeing, and therefore describing, a media event, as there are media writers and receivers, so variety should be a dominant trait of newswriting. There are, however, lexicosyntactic characteristics common to most newspaper articles. News discourse is *straitjacketed* in several ways, some of which are founded on a journalistic tradition that, in the name of neutrality, imposes the impersonal. One of its features, as well as of other formal texts, is the dethematization of sentences. Within the corpus chosen over a period of seven and a half months, it has been found that considerable alterations are made in the normal SVO pattern of English utterances, and that these have pragmatic significance. Thus, the active voice is often used in describing Iraqi actions:

¹³ Waugh (1995:146) justifies the use of many voices in her data, saying that although "indirect speech is not necessarily asserted by the reporter (...) it does not make much difference whether we interpret the sentence as the journalist's report or as indirect speech."

Baghdad's air force dropped poison gas on the Kurdish town of Halabja, killing 5,000. (August 11th 1990, Jamie Dettmer)

The passive voice could have been chosen, so that the sentence could have read *Poison gas was dropped on the Kurdish town of Halabja*. Nominalization could have been used, with *The dropping of poison gas on Halabja*, or *The death of 5,000 people*, but these ways of expressing the same meaning are not used. Similarly, *invade* is used in the active voice to represent the Iraqi action in

Saddam Hussein invaded Kuwait. (August 7th, Amir Tahari)
After Saddam Hussein invaded Kuwait. (January 20th, 1991, Ian Glover-James)
Saddam's forces invaded; Saddam's troops invaded Kuwait. (January 21st, Richard Beeston).

There are other verbs, such as *offend*, *threaten*, *attack*, *destroy*, *kill*, *use* and *bomb* which are also frequently used in the active voice when the Iraqi armed forces are involved. It must be said that, when reporting Iraqi military actions, journalists on *The Times* also sometimes use agentless passive structures and nominalization, in accordance with the impersonal style of writing commonly used in the quality press.

The active voice is used, though infrequently, for some verbs when reporting on allied military actions, as in:

They [the allied forces] are bombing obviously from quite a height. (January 17th, Peter Arnett)

However, it has been found that, when the actor is on the allied side, agency markers are often eliminated. Often, the device used is the suppression of negative-sounding verbs, often in favour of some euphemism. Both spokespersons and journalists themselves try to find other ways to express "bombing". *Air support*, *dropping ordnance*, *visiting a site*, and then *revisiting it*, *mission* and *armed reconnaissance* and, when it is saturation or *carpet bombing* (itself a euphemism), *terrain alteration* is sometimes used.

More usually, the agent is suppressed by the avoidance of the active voice, the use of agentless passive clauses, and unattached nominals, that is, those that lack genitives and “by + agent” prepositional groups. The use of the passive voice in

The town of Mosul has been bombed. (February 15th, Michael Evans)

Baghdad was bombed for the third night running. (January 20th, Ian Glover-James)

has the effect of shedding allied responsibility, which the addition of *by the US air force* or any other country’s would have made clear. This may be because it is obvious from the context, and it would be unrealistic to portray journalists as plotting round a table to omit allied agents of bombing raids, but it is nevertheless a feature that is common with several other similar verbs. *Attack, destroy, kill, reduce to rubble, ruin* and *target* are others where this feature of agentless passives has been noted. Sometimes the illusion of agentlessness is further heightened by the use of the past participle of these verbs as adjectives or in reduced relative clauses, as in *the ruined bridge, the shelter targeted, the town attacked*, and so on.

3. Nominalization

Nominalization involves several formal changes. Historically, nominals are nouns that are normally derived from verbs, with the “ex-verb” occupying head position. See Givón (1993:287). So *The Romans destroyed the city* becomes *The Romans’ destruction of the city* (with genitive) or *The destruction of the city by the Romans* (with *by* + agent). Other adjustments also take place. Adverbs from the verb phrase, especially those of manner, become adjectives, as when *The city was destroyed deliberately* becomes *The city’s deliberate destruction* or *the destruction of the city was deliberate*.

Nominalization is a device that characterizes not only the press but formal texts in general, and normally has little ideological significance. It is a feature of more stative formal academic prose, as against more dynamic speech or fiction. See Biber *et al.* (1998:169-189). As is the

case with the passive voice, it dethematizes the logical subjects of sentences, dislodging them from their unmarked position. Although nominalization, as the word itself implies, gives rise to noun groups rather than clauses, from a pragmatic point of view it can be considered as a syntactic rather than a lexical or morphological choice, as it is concerned with language within a clausal context. Syntactic devices organize knowledge, and work at a subconscious level, being at times almost subliminal, and are thus less obvious to our critical faculties than lexical ones like substituting *air support* for *bombing*, or, as is commented on later, *crossing the border* for *invasion*. They are acquired later in our language learning process, are less easily remembered, but are also more pervasive, as they are applied in any number of episodes, and are cognitively centred on the processing of knowledge, not so much on the content of the item of information selected.¹⁴

Nominals are more limited than their respective active verb phrases in some respects. Firstly, they do not, by themselves, reflect tense, aspect or modality, and secondly, nominalization is closely connected with the passive voice, in that "the subject of a nominal shares with the passive *by*-phrase the interesting characteristic of being optional" (Grimshaw, 1990:107), significantly for this study, involving the omission of the agent and often with the consequent loss of transitivity. *Considerable damage was caused* gives no indication, in isolation, of who caused it, *the closure of the factory* hides who did the closing, and *study, requirement, assembly* and *thought*, read in isolation, but especially when placed in the middle of official documents, hide the identity of those who are studying, requiring, assembling and thinking. Nominals are more impersonal in style than their corresponding verb phrase, and can be vague and ambiguous, so that if we talk of *your selection*, it is not clear whether "you are selected" (the genitive indicating passive nominalization) or "you selected" (active nominalization), whereas the corresponding verb phrase would do so. With careful analysis, the agent can often be retrieved

¹⁴ See the following works for more information on the mechanics of nominalization: Givón (1993, Vol. 1:287-299); Grimshaw (1990:45-150) and Marantz (1984:13-90).

by a critical reading, but this is not always encouraged, especially by the press. By nominalization, the resulting state itself becomes the centre of interest, and a dynamic activity becomes an abstract, static object. Fowler draws attention to the way a "hive of activity" within a university community comes across in many official reports as an inanimate object by "the avoidance of transitive verbs, the use of abstractions as subjects and pervasive nominalization", whereby "vitality is drained" from the activities of the agents concerned (Fowler, 1979:8).

Chilton & Schäffner (1997:225), in their analysis of transitivity in political speeches, show how agency is less frequently attributed than in other registers. Analysing a speech by ex-British Prime Minister John Major, they find an abnormally large number of passive forms and nominalizations of the verb *change*, and when normal transitivity does occur, it is often hedged by conditional use. This is not found by these researchers to relate to Mr Major's deliberate concealment of the agent, avoidance of culpability, and so on, but to his inheriting a tradition of the frequent use of these structures in that register. However, whether the speaker intends to convey a meaning or not seems to me beyond the scope of linguistics *per se*, and trespassing on the field of psychology.

4. Nominals ending in *-ing*

These have some unique characteristics. I will illustrate these with *bombing*, before briefly considering others. These *-ing* nominals are typically "complex event nominals", and do not generally admit the indefinite article or the plural form. Unlike other nominals, they cannot take the patient as genitive modifier, as in **Baghdad's bombing*, with *Baghdad* as the "patient". They are more commonly and more closely linked to the agent than those with other suffixes, in phrases such as *allied bombing*. On a scale of finiteness, *-ing* nominals are often higher than other nominals. Sometimes the use of this word appears to be distanced by other devices which may soften the impact, as the word *precision* may appear to do in:

*The allied use of precision bombing is so far
dictating the war.* (January 17th, Michael Evans),

with the possible implication that bombs are only falling on their intended target.

Bombing as an unattached nominal is found frequently in news discourse, for example in the following extract taken from the *Sydney Morning Herald* of March 4th, 1991, after the attack on retreating Iraqi soldiers on the road north of Kuwait.¹⁵ The headline was "*The fleeing army that died of shame*". The passive is consistently used, thus removing responsibility from those who cause the massacre. Newspaper stories place the less important items further from the beginning, and here the US air force, the agent of the bombing, appears on line 69 of the article. Such phrases as "*trapped by allied bombing of the road*" appear, whereby allied bombing is portrayed as being directed against the road rather than against human targets.

There are many examples of *bombing* in *The Times*, which make it seem that it is happening without a human agent at all:

The city's lights were on when the bombing began.
(January 17th, Richard Beeston).

Responsibility for the bombing and its consequences is consistently removed from allied commanders and pilots, and is either assigned to the planes they flew, as inhuman instruments, simply called *allied bombing*, or alternatively just *bombing*. It is even said that

The allies will face a bombing campaign. (February
9th, Michael Evans),

as though they were suffering its destructive effects themselves. The bombing is seen as something divorced from their will. The frequent juxtaposition of *bombing* and the positive-sounding word with possible religious overtones *mission* is also striking:

¹⁵ Quoted in Hodge & Kress (1993:166).

[...] the involvement of British forces in the bombing missions. (January 18th, Richard Ford).

Elsewhere, the implication is that the hardship will be gone through by those who are responsible for it rather than by those who suffer the consequences, so we find phrases such as

Allies face long and bloody war [...] Large numbers of repeat bombing raids were necessary. (January 20th, John Cassidy).

In the following example:

Allied bombing during the next week will have to take this possibility into account. (February 9th, Michael Evans),

bombing is nominalized and anthropomorphic, to the extent that it is portrayed as realizing the human mental activity of taking something into account.

In fact, clearly stated agents as such, for example, in reports of the attack on the bomb shelter at Amiriya on February 13th 1991, are signally lacking. Only just over a quarter of the references to *bombing* in the two weeks following the attack attribute the action directly to the allies. Most of the references to *bombing* in the second half of February are to the Amiriya bunker attack, but of these only a few are explicitly attributed to the allies, with the expressions *allied bombing*, *bombing by the allies*, *RAF bombing missions* or *American bombing*. The expression "*American bombing of a building in Amiriya*" is used, but never *the Americans bombed a shelter in Amiriya*. There are mentions of "*bunker hit*", but not *allied pilots dropped bombs which hit the bunker*, and of "*bombing*", as in "*the Baghdad bunker bombing*" or "*precision bombing*" (February 17th, Marie Colvin), but not *pilots bombed the Baghdad bunker* or *the Americans bombed them with precision*. There is mention of "*the explosion*", "*the use of certain weapons*", "*an air strike*", and so on, but not *(we) exploded a bomb*, *(we) used certain weapons* or *(we) struck from the air*. Blame for the deaths is very rarely laid squarely on the allies in the journalistic texts that describe this attack. For example:

The precision missile attack on the Iraqi air raid shelter in Baghdad, which killed an estimated 200 people [...]. (February 14th, Leading article)
A slow funeral procession of pick-up trucks carrying the coffins of victims of an air strike on a neighbourhood bomb shelter [...]. (February 15th, Marie Colvin)

Other *-ing* nominals are so frequent that some articles are riddled with them. They are not all negative, but are often used to reinforce the idea of international consensus:

The liberation of Kuwait must be accompanied by steps which ensure the destruction of Iraq's chemical and nuclear facilities, and bombing alone might not do that, the substantial scaling-down of Iraq's military capability and the securing of Iraqi war reparations for the rebuilding of Kuwait. (January 20th, Leading article)

This brief paragraph includes *bombing*, *scaling down*, *securing* and *rebuilding*, which are all agentless nominals derived from their corresponding verbs, ending in *-ing*, as well as the other unattached nominals *liberation* and *destruction*. In all of these, the act is more stative than would be the corresponding verb phrase, which also involves ideological changes, as Downing & Locke (1992:493) point out, citing "*The government spent more money*", which is neutral or may even have a negative nuance in isolation, implying that public spending is getting out of hand, and "*Government spending showed positive growth*", which has the opposite implication due both to the effect of nominalization and, perhaps more, to the effect of the words *positive* and *growth*.

One common *-ing* nominal is *fighting*, which often appears in depersonalized expressions such as:

If fighting starts [...]. (December 1st, Sir Anthony Parsons)
The date for fighting grows closer. (December 11th, Peter Stothard),

which make it appear that fighting begins by itself. In the first of these, the verb *start* is ergative, and consequently ambiguous, in that it can have both transitive and intransitive interpretations, and secondly, not placing the verb with its corresponding subject means that *we* do not expressly do the actual fighting. It is made to seem like a state, like *war*. In fact we could replace *fighting* by *war* in the above quotations without any semantic change, a substitution which does in fact occur in the following example:

No one believes that there is American heart for a long war. If the fighting stretches on for months [...]. (January 5th, Peter Stothard).

My attention was drawn to “*shooting*” by van Dijk (1997:172), referring to an article in *The Times* which mentions “*the shooting of a West Indian woman*”, but fails to mention that it was the police who shot her. The active voice is sometimes used for the allies:

Corporal Matthew Speese, aged 27, said: ‘The guys we are shooting at may include old men and children’. (January 31st, Nicholas Watt).

But the word is often used as an impersonal nominal in the texts under consideration:

[...] if and when the shooting starts. (August 12th, Norman MacRae);

[...] to find out for them whether reports of the shooting-down of an Iraqi aircraft in the Gulf were true. (August 21st, Susan Ellicott).

The euphemistic expression *when the shooting starts / begins / finishes* is found on many occasions. Another *-ing* nominal found is *taking*, as when *The allies have taken Kuwait* consistently becomes

The taking of Kuwait. (August 26th, Leading article).

5. Unchanged verb stems as unattached nominals

The nominals which have been selected for consideration in the following section include *advance*, *defeat*, *force*, *threat* and *use*. These keep the same form as the stem of the verb from which they proceed. Verbs which are capable of nominalization by simple conversion without suffixing are mainly Germanic, non-Romance verbs, although these are not found to be the majority in these texts: *We are advancing successfully* becomes *The advance is having a dramatic success*.

Attack as a nominal is sometimes used to avoid mentioning the agent, on both sides. It is used as a nominal rather than a verb on the vast majority of occasions in the press, even when it is an enemy attack that is referred to. As a nominal, it is far likelier to have the agent pre- or post-modifying it if the agent is Iraq than if it is the allies, as in expressions like “*an Iraqi missile attack*”, “*an attack by the Iraqi tank divisions*”, “*an Iraqi attack on Saudi Arabia*”, which all appear in August. *Defeat* can also change to its nominalized form without suffixing. *The defeat of Saddam* seldom has a stated agent. *The allies’ defeat of Saddam* is hardly ever mentioned or even retrievable from the context.

*In the air, which by general consensus is the key to
a decisive defeat of Saddam Hussein’s forces.
(January 16th, Michael Armitage)*

is a typical example. This hedging may be due to the wish to exercise restraint and avoid triumphant messages, so common in the quality press.

Especially prominent in 1990/1991 is the expression “*the use of force*”, but never *our use of force*, as in

*Commanders of the three Royal Navy warships in
the Gulf have been authorised to use force to back
sanctions. (September 11th, Michael Evans).*

Both *force* and *sanctions* are agentless impersonal nominalizations, though the context makes it clear who will use them on this occasion. “*The threat*” or “*the military threat*”, used impersonally, appear much

more frequently than their attribution to the allies as a whole or to individual members of the coalition.

The military threat must therefore be implemented.

(January 2nd, Michael Howard)

removes responsibility from the negative action of threatening.

"Use" is found in many set phrases, especially "*the use of force*", "*the use of nuclear weapons*", "*the use of minimum force*", "*the use of sophisticated electronic equipment*" (all on August 26th, James Adams) and "*the use of military force*", "*the use of force*" (August 21st, Letter). Attribution through premodification with *allied use of force* or *British use of force*, on the other hand, are expressions never found in these texts.

6. Other nominals formed with *-ence*, *-ment*, *-ship*, *-sion* and *-tion*

Now *censorship*, *confrontation*, *destruction*, *deterrence*, *exclusion*, *reaction* and *restriction* are considered, which are formed by suffixation. I shall devote the rest of this article to showing the effect these have in the conflict under consideration. I find especially pertinent those nominals that end with *-sion* and *-tion*.

Turning first to *destruction*, the use of this and other nominalizations does not necessarily involve the loss of responsibility. The agent may be actually present, as in *The barbarians' destruction of the city*. Not all passive structures can be similarly transformed into nominals with equal ease. Thus *the city's destruction* is not paralleled by such sentences as *the film's enjoyment* or *the attack's fear*. Also, even when there is only the determiner *the*, for example in *the destruction of the city*, the context normally shows us the agent. Roberts (1987:253) gives the example of *the destruction of the city*, where *the* may act as a "hidden pronominal", as in *the implementation of their plans* or *The realization bothered him*, meaning that the implementation is theirs and the realization is his.¹⁶ Some uses

¹⁶ This passive nominal is commented on extensively elsewhere, for example Jaeggli (1986:587-623).

of the determiner *the* exclude certain agents, as for example in *The destruction of the city made the Romans angry*, which makes it clear that the Romans were not the agents of the destruction.

Here I consider just two of the many cases where the word *destruction* removes responsibility by concentrating on the result rather than on the dynamic action itself. In

Non-participants can understand the elimination of airfields, the destruction of command centres.
(January 23rd, Leading article),

the writer hides the agents of *destruction* and *elimination* by unattached nominalization, as in other cases during the allied air and land attacks, such as

Allied military commanders hope that such destruction might even precipitate a surrender or coup. (February 5th, Leading article).

This divorces the action of destruction from the allied military commanders who ordered it.

There are examples of nominalization combined with euphemism, as when *The Times* talks of the so-called war of "*attrition*", and the "*resolution*", or "*military solution*" of the conflict, though the latter term is much more frequently tied to "*diplomatic*" or "*peaceful*". These are found, respectively, in

The war may not have to be resolved through attrition. (January 17th, Michael Evans);
We cannot stop one inch short of successful resolution. (January 3rd, Martin Fletcher, quoting Mr Bush);
There was no criticism of the increasing emphasis on the military solution. (February 25th, Ronald Butt).

The use of nominalization is so frequent that instances are often clustered together in the same sentence. In

'Soft' attacks, implying containment, can be as effective as destruction. (January 19th, Michael Evans),

which has as its context the allied air attack, there are three nominalizations, all of which remove the agent from the attack, the containment and the act of destruction. Likewise, in

An essential preliminary to the Kuwait assault is the destruction of power centres in Baghdad. (January 19th, Letter)

the use of the definite article instead of, say, *our* or *allied* effectively shields the West from responsibility for both the assault and the destruction.

"Action" is a frequent euphemism for *attack*, when actions are carried out by the allies, especially when combined with *military*:

Britain will have little alternative but to reject military action. (August 3rd, Michael Theodoulou);
Their choices are military action, political and economic quarantining, and acquiescence [...] It is difficult to imagine military action being taken. (August 3rd, Leading article),

but less so when the action is carried out by the Iraqis, though they do exist. "Action" is consistently used to refer to actions carried out by the West, the UN and Israel, but is practically absent with reference to Iraq. "Action" is also frequent standing on its own, but with the same meaning, as in

Much of the action will take place at night. (January 16th, Michael Evans)

The remaining nominals are considered briefly, as they are cases much less frequently found, and are here given in alphabetical order: *annihilation, confrontation, containment, decision, deterrence, exclusion, invasion occupation, reaction, restrictions and sanctions.* In

President Assad does not favour the annihilation of Iraq's armed forces. (January 16th, David Bradshaw),

the agent of the *annihilation* is shielded from responsibility for the violent action referred to. Talking of Western public opinion, the editorial comment foresees that

They [the people] will become increasingly uneasy at the annihilation of Iraq's conscript 'poor bloody infantry' from the air. (February 11th, Leading article)

The agent is clear from the context but phrases such as *from the air* and the unattached impersonal nominalization of *annihilate* distance it. As for *confrontation*, if the media speak of "*the Gulf confrontation*", as appears in the media many times, this makes lifeless and agentless what was in fact full of real coordinated movement and real decision-making by real governments.

The nominal *containment*, already commented on above, is often unattached, as in:

Further efforts at containment will be called for later. (January 17th, Leading article),

which means that "we will have to contain them later", but the sentence lacks transitivity. It is relatively frequent to find "*The decision to attack Iraq*" and "*the decision to send forces to the Gulf*", which shield the decision-makers from responsibility by again using the definite article instead of the possessive adjective. The *-ing* form would not be acceptable, as it is more closely linked to the agent, so **the deciding to attack Iraq* would be ungrammatical, while *our deciding to attack* would not. In

The decision to send minehunters was taken because of the possible threat of Iraqi mining. (August 10th, Michael Evans),

the construction is impersonal. The decision was taken by the British government, but this is not mentioned in the immediate context.

Apart from being a euphemism in itself, “*deterrence*” has a double effect in that it also nominalizes the verb *deter* and so removes the agent, as in

[...] tanks and artillery, which are not only essential for any credible deterrence. (August 7th, Letter); Nuclear deterrence must also play a part. (January 11th, Michael Evans).

The media talk of the airspace above the northern and southern zones of Iraq as “*exclusion zones*” or “*the exclusion area*”, without specifying who is excluding or even who is excluded, that is, the United States and Iraq respectively.

When the texts talk about “*invasion*”, they are concerned only with the Iraqi invasion of Kuwait, while allied troop movements into Iraq are called “*crossing the frontier*”. The use of the word “*Iraqi*” before the word “*invasion*” is very common, and means that transitivity is expressed, as in

[...] repelling an Iraqi invasion of Saudi Arabia. (August 6th, Martin Fletcher).

The *occupation* that took place of parts of Iraq by the allied forces is only mentioned in very few quotations. The agent of this occupation is never mentioned, and it is always hedged about with modality devices, as in

[...] detailed plans for the occupation of parts of Iraq. (February 20th, Christopher Walker),

where it is stressed that the occupation will be of “*parts of Iraq*”, that is, not the whole of it. It is stressed that the occupation, again agentless, is only temporary:

[...] with Iraq’s territory under temporary occupation. (March 1st, Leading article),

while plans for a long-term occupation are denied in another apparently agentless action:

Government plans did not include the occupation of Iraq. (February 22nd, Anonymous parliamentary report).

Turning to the word *reaction*, any *reaction* is an allied one:

He is emboldened when there is no reaction to his outrages. (August 3rd, Martin Fletcher).

Allied military action is usually seen as a *reaction*, never as taking the military initiative, as sometimes even the verb *react* is avoided. It is seen as another action without anyone's responsibility, as when the Home Secretary is reported as being worried:

It was against that background that he was worried about the reaction to the threat of world terrorism today. (January 30th, Harvey Elliott).

"*The reaction*" means "*ours or the public's reaction*". Similarly, when the agent of *restriction*, which is usually a word with negative connotations, is Iraq, it is given, and sometimes doubly stressed by the use of the "*by*" phrase and "*himself*":

Restrictions preventing foreigners from leaving Iraq and Kuwait were imposed by President Saddam Hussein himself. (August 16th, Anonymous article).

However, when the agent is Western, it is sometimes missing, even though the action is identical:

Iraqi citizens applying for US visas would face new restrictions. (August 28th, Martin Fletcher).

Finally, *sanctions* are "*our sanctions*", involving all Western governments, and, by extension, the reader's community:

Washington warned of possible economic sanctions against Baghdad. (August 2nd, Michael Theodoulou).

This noun is generally used without saying who is applying the sanctions:

The continuation of sanctions against Iraq in an attempt to destroy its capacity for making chemical, biological and nuclear weapons. (January 6th, Marie Colvin and David Hughes).

The context of this last sentence places *continuation*, *sanctions* and *attempt* in a vacuum.

7. Conclusion

Thus it has been found that, when the Iraqis or their Palestinian allies are the logical subjects of a verb of military action, agency is often expressed, so that the active voice, the passive voice with “*by* + agent”, and nominals with genitives and/or “*by* + agent” phrases are frequent. When the actor belongs to the allied side, however, the same linguistic devices lack a stated agent. How often does the journalist realize the implications of what (s)he is writing, and the average newspaper reader realize the ideology behind what (s)he is reading? This question is beyond the scope of this article, and I would argue that it matters little whether such choices are deliberately made or not. What is more significant is the finished text read by the media receiver. The very number of biased constructions within news discourse, the smooth-flowing nature of media texts, and the repetitive way they are habitually consumed, all make it unlikely. I would argue, that the average reader bothers to criticize very strongly what (s)he reads, especially if the content fits in with his/her pre-existing ideological stance, as is usually the case. Most media consumers feel comforted by reading their own pre-formed views in the newspaper, and will select their reading matter accordingly. A useful job for linguists and media critics would be perhaps to open the eyes of readers to the nature of everyday constructions in media texts, which make up a major part of what most people consume as readers on a daily basis, making use of their sensitivities to the various nuances of media discourse to analyse it, and refuse to accept a widely propagated mainstream media view of the world that divides it into heroes and villains and feeds our pre-existing prejudices.

REFERENCES

- Biber, D., S. Conrad & R. Reppen. 1998. "Corpus-based Approaches to Issues in Applied Linguistics". *Applied Linguistics* 15:2. 169-189.
- Chilton, P. & C. Schäffner. 1997. "Discourse and Politics". VAN DIJK 1997. 206-230.
- Downing, A. & Ph. Locke. 1992. *A University Course in English Grammar*. New York: Prentice Hall International.
- Fowler, R. 1979 "Linguistic Criticism". Inaugural Lecture, School of English and American Studies, University of East Anglia.
- Givón, T. 1993. *English Grammar: A Function-based Introduction*. Vols I & II. Amsterdam: John Benjamins.
- Grimshaw, J. 1990. *Argument Structure*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hodge, R. & G. Kress. 1993. *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Jaeggli, O. 1986. "Passive". *Linguistic Inquiry* 17. 587-623.
- Marantz, A. 1984. *On the Nature of Grammatical Relations*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Roberts, I. G. 1987. *The Representation of Implicit and Dethematized Subjects*. Dordrecht: Foris.
- Van Dijk, T. A. ed. 1997. *Discourse as Social Interaction*. London: Sage Publications.
- Waugh, L. R. 1995. "Reported speech in journalistic discourse: the relation of function and text". *Text* 15:1. 129-173.

KINGSLEY AMIS' *ONE FAT ENGLISHMAN*: ANALYSIS OF A FAILURE

Cristina Larkin Galiñanes
Universidad de Vigo

Abstract

*The perception of humour, according to socio-psychological studies on the subject, depends in a fundamental manner on the establishment or existence of a feeling of positive identification between the joker and the receiver of the joke, and of negative identification between both of these and its object, or butt. Writers of humorous novels, intuitively aware of this, go to great lengths to establish this relationship, without which their works fail to attain the desired humorous and critical perlocutionary effects. In this paper I analyse the case of one such failure, that of Kingsley Amis' *One Fat Englishman*. I demonstrate that the narrator's management of his discourse, because of its ambiguous positioning, fails to achieve the establishment of stable identification groups, which mars the humorous effect of the novel, and leaves the reader wondering what, exactly, its author's intentions are.*

1. Introduction

For the last thirty years approximately, studies of humour have abandoned their more or less philosophical and speculative tendencies, and have tried to ascertain from more "scientific" and empirical angles not only the communicative mechanisms which govern this phenomenon –see Raskin (1985), Attardo & Raskin (1991; 1994), and Yus Ramos (1997)–, but also the practical effects it has in communication. Thus it has been

shown that humour is effectively used to reduce inter-personal tension –see Leak (1974)–, to create cohesiveness –Scogin & Pollio (1980), Morreall (1983), and Ziv (1984)–, and to improve communication –Wolosin (1975)–. Furthermore, very recent interest in the techniques of advertising also shows that it has a powerful persuasive effect –Allen (1988), Unger (1996), and Díez Arroyo (1998)–, since it helps to establish a positive attitude towards the advertisement and the product advertised, and serves to increase a spokesperson's credibility by making him or her more likeable and trustworthy. These eminently practical effects seem to have been intuitively apprehended and exploited in literature throughout the ages by writers who have wished to win over and convince their readers of a critical point of view and have used humour to do so. However, the other side of the coin is that, according to socio-psychological theories, the appreciation of humour demands a feeling of identification between the joker and the receiver of the joke, both of whom must also share a feeling of negative identification with its object or butt. Mirth, in short, is said “to vary proportionally with the negativeness of the affective disposition toward the disparaged party and with the positiveness of the affective disposition toward the disparaging party, and jointly so” (Zillmann, 1983:92).

It therefore seems obvious that what appears to be fundamental for traditional fiction as a whole is of paramount importance for humorous fiction, namely that the relation between the narrator and the receiver must be:

[...] friendly, cooperative, and mutually satisfying: the speaker attempts to create a fictional community, gradually drawing readers into the world of the text. As instigator of the contact, the speaker assumes control and creates [...] an image of himself and another image of his reader; he makes his reader, as he makes his second self, and the most successful reading is one in which the created selves [...] can find complete agreement. (Malmgren, 1986:477)

Writers of humorous fiction, indeed, have usually gone to great extents to try to ensure an attitude of identification between their narrators and protagonists on the one hand and their readers on the other. This, in fact, constitutes one of the factors which characterises the sub-genre of humorous fiction within the context of the novelistic genre as a whole. In humorous novels the narrative voice established at the beginning tends to remain constant throughout, as do the allegiances and attitudes of the various narrators with respect to their characters. This usually leads to relatively simple, *conservative* narrative structures in which the reader is manipulated from the beginning, and through various types of indirect illocutionary act, into sharing the identification group of the narrator, and even, very often, that of a focaliser who, objectively speaking and under any other circumstances, would seem objectionable or at least alien to him. A failure to do this leads to notable lack of success, not only in what pragmatic analysis would term *humorous perlocutionary pretensions*, but also where critical ones are concerned.

In this article I will attempt to analyse the case of one such failure: that of Kingsley Amis' *One Fat Englishman*, a novel which clearly has humorous intentions, but which, in my opinion, fails because of its pretensions to over-ambitious narrative effects. While the third-person narrator takes a detached attitude towards his protagonist, he also consistently makes the latter his only focaliser, at the same time rendering him sometimes the joker and sometimes the object of jokes, so that the reader is uncertain of what identification group he is to attach himself to. Thus, the novel, although having its funny moments, is not successful as a whole, leaving the reader wondering exactly what the intended perlocutionary effect of this *macro communicative act* might be.

2. The narrator, the focaliser, and the formation of an "identification group"

In the opening pages of *One Fat Englishman*, Amis, using a technique frequently exploited in his novels, launches the reader straight into the middle of a conversation between two people whose identity is unknown

to him. From this dialogue the reader extracts a lot of information, firstly about the subject of the conversation, a Danish couple later revealed to be Ernst and Helene Bang, and secondly and more significantly, about the interlocutors themselves. Of these one does most of the talking, and because of what he says we receive the impression that he is a prejudiced gossip:

“What’s he like?”

“Oh, you’ll find him pleasant enough, I should imagine. Very ready to laugh. Not much sense of humour, though. He’s a bit fiercely Danish.”

“You mean that’s why he doesn’t have much sense of humour? Because of his being fiercely Danish?”

“Not necessarily, but no doubt there’s some connexion. The Scandinavians are dear people but they’ve never been what you might call bywords for wit and sparkle, have they? Any more than the Germans. Still, what I really meant was, he’s apt to get sort of extra Danish when his wife’s about. Which is most of the time. I suppose he feels he has to work at the Danish thing. You see, she thinks she’s American, but according to him she’s Danish.” (Amis, 1987:7)

Whereas the asking character formulates short, even-levelled, non-tendentious questions which simply ask for information, the other character, (Roger Micheldene, the protagonist, in fact) gives verbose, pedantic, oblique answers. Thus his opinion of Dr Bang, for example, though not expressed in pejorative terms, implies a critical attitude through locutions which have the effect of distancing the speaker from the proposition he is expressing –that he is a pleasant character– and at the same time of asserting his own superiority (“*you’ll find him pleasant enough, I should imagine*”). Micheldene’s approval is by no means whole-hearted, and this implicature is reinforced by his comment on Bang’s being very ready to laugh but not having a sense of humour, which in

turn implies that the speaker thinks the other a simple character, and at the same time attributes to himself the authority to make such a judgement in such terms (i.e. he considers himself qualified to judge someone else's sense of humour, implying that he himself has an excellent one, in his opinion –which is not so, in fact, as is demonstrated at various points in the novel–). The same attitude of superiority and condescension is to be appreciated in Micheldene's judgement of the Scandinavians and Germans, while his comment about Bang's getting "extra Danish when his wife's about" smacks of gossip, as do all the details he gives about the couple's nationality problems and their past history together.

Another implicature that the reader draws from Micheldene's discourse is that he himself is very English. This is signalled through the use he makes of locutions such as "not necessarily", "no doubt", "what you might call", "he's *apt* to get *sort of*", "I suppose", and so on, which are typically used by the British to soften opinion or condemnation, and is confirmed later on in the conversation by his comment that "these days people know really quite a bit about America before they ever arrive here, what with films and television shows and these little things who sing and even the odd *book* I suppose you'd have to say, and visiting Americans and all the ...» (Amis, 1987:8), which provokes the indignant rejoinder of his interlocutor, the American Joe Derlanger, «Know? Quite a bit? How true a picture do you think is given by all this stuff?» (Amis, 1987:8). In this way the reader is put in direct contact with the character, drawing his own implicatures from what he himself says without the intervention of the narrator.

This dialogue is followed by a physical description of the characters involved, which is not particularly favourable to either. Derlanger is seen as "a tall, thinnish American of fifty", while Micheldene is described as "a shortish fat Englishman of forty" (Amis, 1987:8). However, in the following paragraph Micheldene continues to be described in a passage which combines the narrator's point of view with that of the character himself, and Derlanger is immediately afterwards focalized by the Englishman, as though a process of transition from the narrator's stance to that of Micheldene had taken place imperceptibly. From this point

onwards, all the action of the novel is seen from Micheldene's point of view insofar as nothing is narrated to which he is not a witness, and he is the only character whose intimate reactions and thoughts are constantly portrayed; all the other characters in the novel are seen exclusively externally.

Thus, on a first level of narration, that of interaction between the characters, Roger Micheldene constitutes a sounding box against which other characters are reflected, and produces through his vision and reactions a great deal of the humour present in the novel. Also, like Dixon in Amis' *Lucky Jim*, and, in fact, to an even greater extent, he is in a state of constant irritation, largely produced, as is made quite clear from the beginning of the novel, by America and the Americans. Micheldene's essential Englishness is underlined from the start, as I have already pointed out, by the implicatures generated about him in the initial conversation, so that the reader has no doubt about identifying him with the "fat Englishman" of the title. His attitude to the country in which he finds himself is also established early on for, we are told, "he made a point of not conforming to American usage or taste in the smallest particular" (Amis, 1987:8), a statement the implicatures of which are constantly confirmed in the text by various descriptions focalized through his point of view. Hence, for example, the Derlangers' property is described in the following manner:

He looked around at the large expanse of undulating turf which the Derlangers called their yard. Its lack of flower-beds and hedges gave it, for him, an unfinished look. A low tree-covered hill half a mile distant showed off the red and orange tints they all kept talking about. Apart from this kind of thing and two or three scattered houses there was nothing in the whole panorama to arrest the eye. (Amis, 1987:27)

As he escapes from the Bangs' house on Hallowe'en he observes that:

the distance of the houses from one another, their wooden construction, the absence of

horticulture and fences or walls, the woodland setting, all combined to give the area the look of a semi-temporary encampment for a batallion of parvenus. Not a bad image of America as a whole, eh? Roger met an alternative image when the taxi got on to one of those thoroughway or turnpike things. It was great charade of light and sound and movement aimed at the participants themselves. By having so many tons of metal hurtling along at these speeds, you see, hooting, winking, overtaking, they hoped to convince themselves and one another that they had energy and were important and were going somewhere. (Amis, 1987:64)

The disdain expressed in the passages quoted is made evident with respect to many other aspects of United States life, among them modern American literature. Roger's comments about Irving Macher's book, *Blinkie Heaven*, are revealing:

It was not, as he had first suspected, entirely staffed by the kind of character America had made its primary fictional concern. There were blind people, true, and the odd Negro, but they were not backed up by the expected paraplegic necrophiles, hippoerotic jockeys, exhibitionist castrates, coprophagic pig-farmers, armless flagellationists and the rest of the bunch. ... Events took place and the reader could determine what they were. There was spoken dialogue, appearing between quotation marks. (Amis, 1987:68)

The fact that such comments respond to certain cultural stereotypes a British or European reader has of Americans causes us to identify with Micheldene at these points, and to laugh at the evident exaggeration of his words. It has, of course, already been implied in the text that these stereotypes, and also perhaps Roger's prejudices have little to do with reality; films, television shows and "little things who sing" are hardly

reliable sources of information, as Derlanger points out, and yet it is true to say that a great deal of our information about America is based on them. Micheldene, it must be said, is on the whole a distinctly unpleasant character. Neither his snobbishness, nor his wide-sweeping prejudice, nor his utterly utilitarian attitude towards women endear him to the reader. Yet, the fact remains that in many respects the narrator appears to back him up in his attitudes, especially where those towards Americans are concerned.

Here, it would seem to be important to take into account the pragmatic significance of those aspects of reality which the narrator has chosen to represent, as well as how he has chosen to do so. As we have already stated, all the characters except for Roger, are shown exclusively from the outside, and since the protagonist is in America, all of them, excepting the Bangs and Nigel Pargeter, who is a somewhat insignificant Englishman, are American. And several of these American characters are depicted in ludicrous guises which cause humour not only because of the hyperbolic or incongruous nature of the description made of them—this is made from Micheldene's point of view and must therefore be taken to denote more about him than about the narrator—but also because their own words and actions confirm the implicatures generated by the descriptions, and furthermore, reinforce many of the stereotypes the British reader has about Americans.

Hence, for example, Joe Derlanger apart from dressing, as we have seen, in a way a British or European person would take as typical of an American, is also characterised by a repressed violence which he vents on "the world of objects". Micheldene describes him as he arranges garden chairs around his swimming pool:

He did this in the manner of a sadistic animal trainer. If anything looked like starting to go wrong for an instant there would be an outbreak of violence. ... The last of the bunch tried to lurch away from him towards the pool. He brought it back with a sharp twist of its

arm, following this up with a kneeling in the behind. It squealed across the concrete on its iron toes. (Amis, 1987:10-11)

The point of view here is Micheldene's, as is –I take it since there is no evidence to the contrary– the humorous quality of the narrative texture, with its hyperbole and its incongruous juxtaposition of the animate world on the inanimate one. However, the implicatures about Derlanger are confirmed by various other episodes, notably by that when, after a party, he sets about methodically smashing up his own car with a crow-bar for no apparent reason (Amis, 1987:133-135). The incident is humorous because of the incongruity of the action in itself, as well as because of the business-like manner in which it is carried out, and also because for the reader it seems typical of the simplicity attributed to the American mentality to think that one can solve any sort of psychological problem in such a way. Similar elements come into play with the introduction of Father Colgate, amusingly focalized by Roger as “a flamboyantly handsome and muscular man of thirty, dressed up for some unfathomable reason of his own in strict but well-tailored clerical garb” (Amis, 1987:79), whose mathematical and mechanistic concept of divine grace causes the reader considerable amusement. Though partly given in reported speech which could portray either the narrator's or Micheldene's interpretation of his words, the former sides with his focaliser in his vision of the man's simplistic optimism by the direct quotation of what he says:

People are kinder to one another than they were. They have forethought: they attempt to gauge in advance the probable or likely effects on those around them of the course of action they have a mind to pursue. They say to themselves, I intend to initiate a certain chain of events. What can I expect the results of this to be and what further chain of events will thereby be set in motion? (Amis, 1987:81)

Strode Atkins, loud-mouthed and equally simplistic in his admiration for the British, is largely caricaturised through his own words. It is he who describes himself as a "horrible Anglophile" and goes on to explain his words in the following terms:

I love English people and English things so much it almost disgusts me. Disgusts a lot of other guys too, I can tell you. But I seem to keep right on doing it for some reason or other. What it is, I suppose, I'm of English descent. My ancestry is English. Goes back I don't know how far.
(Amis, 1987:26)

And Irving Macher's own account of his novel, significantly entitled *Blinkie Heaven* (a *blinkie*, as Macher explains, is "a blind person"), given in Macher's own words and therefore not attributable in any way to Roger, would seem to confirm very largely the latter's prejudices about modern American literature, as well as generating implicatures about the twisted mentality of its author (Amis, 1987:31-32).

The narrator of *One Fat Englishman*, therefore, through the description of the behaviour of many of the American characters in the novel, and especially through the direct quotation of their words, renders aspects of reality which strike a chord of incongruity for the reader, causing his amusement. However, according to the various accounts given of the communicative mechanisms put into play in the production and appreciation of humour, incongruity in itself is not a sufficient factor. On its own it simply causes bewilderment, or leads the receiver to reject what he has heard as irrelevant nonsense. It is, in fact, the satisfactory resolution of incongruity by the receiver that produces a reaction of amusement. The hearer must be able to accommodate the incongruous information he receives through a process of reinterpretation according to a cognitive schema different from that he initially applied in the course of the narration and readily accessible to him from his encyclopaedic knowledge of the world –see Raskin (1985) and Yus Ramos (1997)–. The "different" cognitive schema applied here, as has been indicated above, is one which englobes certain stereotyped ideas about Americans and which is, indeed, immediately accessible to most Europeans.

Stereotypes may be described as mental pictures formulated by human beings to depict the world beyond their reach –see Apte (1985:113)–. They are largely culturally determined, and although they may contain a certain element of truth, their contents show that they have little or nothing to do with “empirical” truth, corresponding more with “social” than with “objective” reality –see Dundes (1971:188–). Their contents are therefore factually incorrect, but they tend to persist even in the face of knowledge and education, and to be universally present in societies. Stereotypes are, as Apte (1985) points out, crucial to humour and its appreciation because within any specific culture they constitute a shared set of assumptions which are readily available with a minimal expenditure of effort. In drawing on the European reader’s stereotyped image of Americans, therefore, the narrator is working with a series of generally shared assumptions which forge an identification group between himself and his (British or European) reader. This identification group is further strengthened by the fact that the stereotypes evoked are generally negative, which, in turn, produces a reaction of positive identification with Micheldene and his critical attitudes. Moreover, as Díez Arroyo points out, the manipulative capacity of humour, and its marked tendency to increase the spokesperson’s credibility is largely derived from its character of covert communication, one of the major benefits of which is:

That it places on the listener the responsibility of recovering the message. Paradoxically, credibility is boosted when the addressee ... derives a new interpretation that is rich in contextual effects. The existence of assumptions weakly backed by the addresser favours the message in that the receiver has freedom to shape it according to his own tastes and beliefs. (Díez Arroyo, 1998:39)

This freedom, deceptive and only relative in humour, enhances the feeling of identification between addresser and receiver, in this case aligning the reader with the narrator and with his focaliser’s attitudes and points of view.

3. The narrator, the focaliser, and the process of dissociation

Despite all that has been said thus far, however, we also find that the narrator takes considerable pains to dissociate himself from his focaliser's point of view, generating implicatures on the second level of narration—that of communication between the narrator and the reader and which includes the narrator's locutionary and illocutionary acts—, which are essentially critical of Micheldene. Though the reader is not given an internal vision of any of the secondary characters, the use of the direct quotation of dialogues enables him to make entailments as to their personalities, feelings and reactions which, in the context of the general narration focalised by Micheldene, lead to the formation of implicatures about the objective nature of the situation, about the characters themselves, and therefore about Micheldene. A good example is to be found in the protagonist's dealings with Molly Atkins, in which she is seen as sensitive, intelligent and perceptive, though unfortunate and unhappy, and which leave Micheldene in a very bad light. Despite the fact that they are both interested in casual sex with no involvement entailed, and see each other as surrogates for something better but unattainable, she, while making no bones about her situation and intentions, nevertheless treats Micheldene with consideration for his feelings and pleasure. This is implied in the text by the fact that on their second encounter, the only one which has been pre-arranged, Molly has chosen a pleasant spot, provides a hamper with drinks and has even taken the trouble to buy Roger a cigar. Sex with her is, as the narrator comments from Micheldene's point of view, "really quite good, well matured but showing no untoward signs of age and with the consumer's satisfaction borne very much in mind" (Amis, 1987:74). That this last is so would appear to be confirmed by Molly's monologues during intercourse: "Oh yes. Oh it's great, it's so great, it's wonderful. Oh, yes, yes. Oh, you're so strong, so fine, so good, so good for me. Oh, what you do to me, darling. Oh, it's so great. Oh, yes." (Amis, 1987:74-75), which Roger finds not only ridiculous, but fundamentally distracting: "[...] what this vocal accompaniment did was to distract him from that total absorption in his own sensations which he required from what he was doing". At the same time the fact that this is, indeed, only encouragement,

is confirmed by Molly's comment after intercourse, "Rog, old boy, ... I hate to say it, but you certainly are one fat Englishman. It was like fighting a grizzly bear. Not that I'm objecting, you understand. Just mentioning it as an interesting fact" (Amis, 1987:75). It is interesting to note here that the title of the novel, *One Fat Englishman*, is a direct echo of Molly's words, and, taken in this context, implies from the outset a detached attitude towards the protagonist, and a positioning of the narrator on the side of Molly and of the other characters who, like her, have dealings with him.

Micheldene's behaviour towards Molly Atkins is, on this occasion, shown to be totally self-centered, egotistical and boorish through the implicatures generated by the interplay of dialogue and narration as seen from Roger's point of view. These are reinforced and confirmed later on in the novel when the two characters meet at the end of a party. Molly is, according to Roger, drunk, which is ironic in itself since from the context of the narration there is evidence that he has had a lot to drink, whereas there is none to confirm Micheldene's supposition. She accosts him with sentences disjointedly perceived by him but nonetheless quoted directly, and therefore presumably part of the "objective" information provided by the narrator:

[...] comes a time when you can't get exactly what you want ... so much better if people like us made the most of what's available ... should make people in our position kinder to each-other? What do you say, Rog? (Amis, 1987: 137)

Since, from the context of the narration at that point, it is principally made clear that it is Roger, who has spent all evening in a fruitless pursuit of Helene, who cannot get what he wants (we do not really know about Molly, though we can imagine that it is also her case from her words and from the fact that she should be taking any notice of Micheldene), her words emanate sympathy and human fellow-feeling. Roger's reaction is cold, rude and boorish to the extreme:

I fail to see any similarity in our positions. I have, fortunately for you, been taking almost no notice

of your nonsense. But considering your time of life I would advise you to conduct yourself with a little more dignity. Most men don't enjoy drunken women after a certain age making passes at them. You have a perfectly good husband. I suggest you pay a little more attention to him. (Amis: 1987:137)

Similar implicatures as to Micheldene are generated at many other points in the text, so that in the last resort what strikes the reader forcibly is the remarkable tolerance of the "American" characters towards the protagonist.

Another of the distancing devices by which the narrator establishes a critical stance towards his protagonist is the use of indirect hints of someone else's attitude towards Micheldene, usually perceived and interpreted by himself, but which, given the context, carry a different implicature for the reader. Thus, for example, at one point Micheldene catches Grace Derlanger "watching him interestedly, her nostrils dilated in a way that meant she was suppressing something. A yawn, he hoped" (Amis, 1987: 22). Since the context is a scene in which the protagonist is "forcing his eyeballs as far round to one side as they would go in hasty attempts to get a look at Helene" (Amis, 1987:22), who is wearing a bikini, and at the same time carrying on a conversation with Macher who gets the better of him in an exchange characterised for its restrained aggression, the reader concludes that what Grace is suppressing is laughter, and that Micheldene, contrary to what he imagines, is making an obvious fool of himself.

Yet another way in which the narrator establishes his independence from his protagonist is constituted by the distance which often exists between the propositional content of what is narrated and the expression of the focaliser's attitude towards it, which points to the fact that the latter's stance is an extremely jaundiced one. A good example is given by the description of Micheldene's reactions to the Hallowe'en celebrations at the Bangs' house:

The people were taking notice of the children in that curious American way, talking to them,

picking them up, even running about with them. A man asked Roger if he had any children and Roger said no and the man evidently saw that he had been put in his place and said nothing more. Then another man ... said he hoped very much that Roger would be able to manage to come along and have dinner with everybody when the party moved to his place. (Amis, 1987: 63)

When Roger refuses, «[t]here was a general gasp of astonishment, incredulity and protest, as if Roger had announced that he expected the federal authorities to deport him next morning» (Amis, 1987:63).

Micheldene is therefore established as a thoroughly objectionable character, whose use-and-discard attitude to women, snobbishness, and extreme reactions cause the reader to be pleased at the end of the novel, when he gets what he blatantly deserves (that Macher and Helene humiliate him, and that he is forced to travel back to England in the company of Atkins, whom he cannot stand). On the other hand, most of his antagonists come out in a more favourable light. Ernst Bang, for example, is especially favoured by the narration. Not only does he treat Micheldene with great cordiality throughout, tolerating with good grace even the Englishman's unjustified attack on his son, Arthur, on the occasion of the loss of Roger's lecture notes (Amis, 1987:92-97), but it also turns out that he has been aware all the time of the protagonist's relationship with his wife. The implicatures latent in the way he lets Micheldene know this are hardly flattering to the latter, but it is significant of Roger's engrossment in his own affairs that he does not feel at all alluded to:

[...] Helene's also a very sympathetic girl. It's a funny thing, but the males she chooses are always ... Well, let's just say that none of them has ever represented the slightest threat to the long-term stability of our married life. (Amis, 1987: 144)

Helene's own explanation of her behaviour to Roger fully justifies her husband's confidence, as well as the latter's assessment of the Englishman's seductive powers:

When I go to bed with you I feel less sorry for you, you bug me less, I stop feeling responsible for you, and when you're awful I can just be bored with you and mad at you in the same way I might at anyone else, it doesn't get me all tensed up and involved [...] (Amis, 1987: 166)

Even Joe Derlanger and his fits of violence are favourably compared by implicature to Roger, while Father Colgate is almost rendered sympathetic by Micheldene's final unwarranted aggression to him —see Amis (1987:141-142).

4. Conclusions

On the third level of narration, that of the “macro-level” of discourse, which englobes the discourse or novel as a whole, therefore, it seems evident that the principal perlocutionary effect achieved by this macro-speech act is that of criticism of Micheldene. Intellectually we appreciate the fact that he is made a fool of, and within the foolish image we obtain of him are included his preconceptions about America and its inhabitants, which are also thereby debunked. On the other hand, however, because the narrator has focalised all his discourse through Micheldene, he has created a comparatively complex character, whereas all the others in the novel are “flat”, seen externally, and therefore difficult to identify with in any way. The depictions of many of the secondary characters, both as seen through Micheldene's eyes and as presented by the narrator, correspond, as I have indicated above, to decidedly critical stereotypes of Americans generally shared by European readers, a factor which contributes in great measure to the humour of the work and tends to pull the reader into an attitude of identification with the protagonist, whose critical attitudes seem to be backed by the narrator himself. Furthermore, since the narrative point of view is exclusively that of Roger, the humour present in the narrative texture of the novel must also be attributed to him, which should, according to theory, serve to increase his credibility by making him ... more likeable and trustworthy.

The final result of all this is that on reading the book, one does not find it particularly funny, and one sometimes wonders what, exactly, is intended: whether to produce a satire on Americans, or on the British attitude to them, or both. This doubt, indeed, has also been expressed by other readers of *One Fat Englishman*. Burton (1984:25), for example, wrote: "Is this Amis' way of knocking British anti-Americanism? If so, it is difficult to see on behalf of which character in the novel Amis is slighting the Englishman, for the American counterparts are equally unattractive, possibly more so".

Certainly the narrator's management of his discourse appears too ambiguous to allow the reader to form any sort of identification group, either with himself, or with Micheldene, who, despite the fact that he is the focaliser and a producer of humour, is difficult to identify with—because the narrator deliberately puts us at a distance from him— or with any of the other characters, who are largely stereotypes, seen externally, and insufficiently substantial. This basic duality of attitude, which, in our opinion, hinders the creation of "complete agreement"—see Malmgren, 1986:477— between narrator and reader and mars the novel's humorous effect, was, indeed, recognised by Amis (1990:5) himself: "I strongly disapprove of nearly everything Roger is and does, and yet the critic who wrote, 'I can't help feeling that the author likes the character', has seen the truth, not that it is a very surprising one."

REFERENCES

- Allen, N.J. 1988. "Semantics and Madison Avenue: Application of the Semantic Theory of Humor to Advertising". *Humor: International Journal of Humor Research* 1. 27-38.
- Amis, K. 1976. *Lucky Jim*. Harmondsworth: Penguin.
- 1987. *One Fat Englishman*. Harmondsworth: Penguin.

- 1990. *The Amis Collection: Selected Non-Fiction, 1954-1990*. London: Hutchinson.
- Apte, M. L. 1985. *Humour and Laughter: An Anthropological Approach*. London: Cornell University Press.
- Attardo, S. & V. Raskin. 1991. "Script Theory Revis(it)ed. Joke Similarity and Joke Representation Model". *Humor: International Journal of Humor Research* 4. 293-347.
- 1994. "Non-Literalness and Non-Bona-Fide in Language: An Approach to Computational Treatments of Humor". *Pragmatics and Cognition* 2. 31-69.
- Burton, R.S. 1984. *Transatlantic Literary Travels: Seven Contemporary British Novels about America*. Ph.D. thesis: Indiana University.
- Díez Arroyo, M. 1998. "Arousing the Receiver's Involvement by Flouting the Communicative Principles". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 11. 33-43.
- Dundes, A. 1971. "A Study of Ethnic Slurs: The Jew and the Polack in the United States". *Journal of American Folklore* 84. 186-203.
- Leak, G.C. 1974. "Effects of Hostility Arousal and Aggressive Humour on Catharsis and Humour Preference". *Journal of Personality and Social Psychology* 17:1. 736-40.
- Malmgren, C.D. 1986. "Reading Authorial Narration". *Poetics Today* 7. 471-94.
- Morreall, J. 1983. *Taking Laughter Seriously*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Raskin, V. 1985. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht : Reidel.
- Scogin, F.R. & H.R. Pollio. 1980. "Targeting and the Humor Episode in Group Process". *Human Relations* 33. 831-852.
- Unger, L. 1996. "The Potential for Using Humor in Global Advertising". *Humor: International Journal of Humor Research* 9. 143-168.

- Wolosin, R.J. 1975. "Cognitive Similarity and Group Laughter". *Journal of Personality and Social Psychology* 32. 505-509.
- Yus Ramos, F. 1997. "La Teoría de la Relevancia y la Estrategia Humorística de la Incongruencia-Resolución". *Pragmalingüística* 3. 497-508.
- Zillmann, D. 1983. "Disparagement Humor". *Handbook of Humor Research I* edited by P.E. McGhee & J.H. Goldstein, 85-107. New York: Springer-Verlag.
- Ziv, A. 1984. *Personality and Sense of Humor*. New York: Springer.

THE TRANSLATION OF IDIOLECT IN *CHANGING PLACES*: SOME PRAGMATIC AND SEMIOTIC CONSIDERATIONS

Rosa Lorés Sanz
Universidad de Zaragoza

Abstract

*The starting point for the present study is the consideration of idiolect as a phenomenon of socio-cultural significance, which reflects an individual's personal, idiosyncratic and motivated use of a certain language and which is subjected to modification and change. It is my intention here to show the implications this has for the practice of literary translation, as I believe that the appropriate identification and analysis of idiolect from a three-fold perspective which integrates register, pragmatic and semiotic considerations may help the translator to achieve her aim more successfully. I shall illustrate my proposal with examples taken from the British novel *Changing Places* by David Lodge and Riera Llorca's translation of the book into Spanish, *Intercambios*.*

1. Introduction: an interpretation of the concept of *idiolect*

The traditional Saussurean distinction between *language* and *parole* subsumed a number of logically independent differentiations, most important of which was the distinction between what is potential and what is actual, on the one hand, and the distinction between what is social and what is individual, on the other. As regards the latter differentiation, the terms *language-system* and *language-behaviour* came to be used to describe "the social phenomenon, purely abstract [*language-system*], which is actualised on particular occasions in the language-behaviour of

individual members of the language community" (Lyons 1981:10). Halliday (1978:183) acknowledged this very same distinction when he wrote about "language as system" and "language as institution".

This distinction can be considered the starting point for a broad approach to linguistics in which other points of view other than the purely linguistic (social, cultural, psychological, biological, etc.) are considered at the time of analysing linguistic phenomena. It is this interdisciplinary approach to language, known as *macrolinguistics*, which allows us to explain and study language as a socio-cultural phenomenon, and which caters for linguistic instances which the perspective of language as an abstract system would not be able to account for.

According to Halliday (1978:183) the salient fact about "language as institution" (or *language-behaviour*) is that it is variable. As it happens, in the last decades language variation has been described in terms of *user-related* and *use-related* varieties.¹⁷ The *user-related* dimension is concerned with the user in a particular language event and refers to the so called *dialects*. The *use-related* dimension deals with the use to which a user puts language, and is known as *register*.

Within the *user-related* dimension, a series of varieties are distinguished, namely geographical, temporal, social (non-standard) and idiolectal. The *use-related* dimension (*register*) includes *field of discourse* ("what's going on"), *mode of discourse* ("medium of the language variety") and *tenor of discourse* ("relationship between addresser and addressee"). In my view, *use-related* and *user-related* varieties are not independent entities; on the contrary, they interrelate and interact in such a way that a clear-cut boundary cannot be drawn between them.

This interdependency is acknowledged by Hatim & Mason in their understanding of *register*, which they define as "a configuration of features which reflect the ways in which a given language *user* puts his or her language to *use* in a purposeful manner" (1997:100, italics my own).

¹⁷ See Halliday, McIntosh & Stevens (1964), Gregory & Carroll (1978), among others.

In the present article I shall be focusing on one single variety within the *user-related* dimension: *idiolect*. But to choose *idiolect* as a field of analysis does not show a reductionist approach. On the contrary, it enables us to broaden the scope of study, firstly because it reflects all the other varieties at once –see Gregory & Carroll (1978:23)–. Idiolect recaptures aspects from the other varieties, and allows us to consider all types of variation as a continuum, with features from the several areas of variation in constant interaction:

The uniqueness of an individual's speech comes not by abstracting features of temporal, geographical, social and standard or non-standard dialect, but rather from the configuration of those features... It is the consequence of the interrelationship of the other dialects. (Gregory & Carroll 1978: 23)

This broad and embracing approach to the “user-related” dimension is also adopted by Hatim & Mason when they state:

An idiolect subsumes features from all the other aspects of variation and, before developing as an idiolect, has its origin in straightforward dialectical use of language envisaged along geographical, historical or social lines. (Hatim & Mason, 1997:102)

Secondly, idiolects reflect a changeable and modifiable character. They are not fixed and are subject to modification and extension through life –see Lyons (1981:27)–. This same ability to change has been acknowledged by Gregory & Carroll (1978:24) when they state that “variation within an idiolect will also reflect personal experience certainly and also changes in values and ideology”.

Most important for the present study, however, is the understanding that features of idiolect are not the exclusive preserve of one variety rather than another, that is, a property of spoken rather than of written language; of dialogue rather than the narrative mode. On the contrary,

I understand idiolect as a feature with a wide currency across the most varied domains of language use.

Idiolect is related to individual differences in vocabulary and pronunciation, and, to a smaller degree, in grammar. However, and paradoxically, the idiolect is not an individual phenomenon but a social one. Lyon states:

Language variation in the individual and language variation in the community are two sides of the same coin. (Lyons, 1981:274)

And he goes on to say:

What we call personality is, in part, at least, the product of socialisation –the process whereby we are made members of a particular society and participants in the culture that characterises it. And what we call self-expression is the projection of one socially interpretable image or another. (Lyons, 1981: 275)

Therefore, the importance of idiolect as a factor of analysis lies not only in its unrestrictive character, but mainly in the fact that it constitutes a token of socio-cultural significance. Hatim & Mason state:

Idiolect incorporates those features which make up the individuality of a speaker or writer. Now, this varies in scope from what may be described as a person's idiosyncratic way of speaking to more collectively shared set of features that single out entire groups of users and set them apart from the rest in certain aspects. (Hatim & Mason, 1997:102)

2. The translation of idiolect: A polyphony of voices

Features of idiolect have traditionally been given low priority, and other domains such as geographical or historical variation in language use have proved more worthy of attention by both linguists and translators.

However, the relevance of idiolect as a field of analysis is clear within the scope of translation practice, especially when we surpass the boundaries of the language and place idiolect within a wider socio-cultural perspective.

The starting point for my proposal is the theoretical framework for textual analysis and translation devised by Hatim & Mason (1990), whose aim is, as the authors state in the foreword, "to relate an integrated account of discourse processes to the practical concerns of the translator" (Hatim & Mason, 1990: xi).

The key point in their book, entitled *Discourse and the Translator*, is the understanding of translating as a "communication process which takes place within a social context" (Hatim & Mason, 1990:3), and their model is developed on the grounds of a three-fold communicative dimension of context:

- a) *register analysis*, which deals with the study of dialects and register;
- b) the *pragmatic dimension*, which entails the study of speech acts, presupposition, implication, as well as the objective of achieving equivalence of illocutionary force in translation; and
- c) the *semiotic dimension*, which implies a step further in the analysis of discourse and helps locate a message within a system of conventions, beliefs and assumptions.

Hatim & Mason's contribution to *Translation Studies* lies mainly in the incorporation of a pragmatic and a semiotic dimension into an analytical approach to the process of translating. They justify the introduction of the pragmatic and semiotic dimensions of context in the following terms:

The problem with register analysis, then, is that the insights which it affords into the communicative dimension of context, valuable as they are, are not in themselves sufficient. As we have seen, a further dimension of context can be distinguished. It is the pragmatic

dimension which builds into the analysis values relating to the ability to 'do things with words'. There is, however, a third dimension which we shall call semiotic –treating a communicative item, including its pragmatic value, as a sign within a system of signs. (Hatim & Mason, 1990: 57)

In my view, the application of this model of translation to the study of idiolect will provide us with relevant insights into the pragmatic and semiotic implications that idiolect has as a socio-cultural phenomenon, since a mere register analysis would neglect important considerations for the appropriate translation of a text.

Within this theoretical framework there are three questions that need an answer when analysing idiolect:

1. What is the informative status of a given idiolect in the communicative transaction?
2. What is the intentional status of the idiolect in question as pragmatic action?
3. What is the semiotic status of such idiolect as a sign interacting with other signs inside and outside the text?

It is my intention to illustrate this three-fold approach to the study of idiolect within the practice of literary translation¹⁸ with examples taken from the novel *Changing Places*, by the English writer D. Lodge, and from its Spanish translation *Intercambios*, by V. Riera Llorca.¹⁹

However, before we proceed to carry out the contrastive analysis, a further concept should, at least, be mentioned: Bakhtin's dialogism in literary texts. Bakhtin (1981) distinguishes between two modes of representing fiction: a monologic mode, in which an authoritarian

¹⁸ A more exhaustive application of Hatim & Mason's framework to the translation of cultural terms in *Changing Places* can be found in Lorés (1999).

¹⁹ For the present study I shall be using Penguin's 1975 edition of *Changing Places* and Versal's 1990 edition of *Intercambios*. As for the latter, it must be pointed out that Riera Llorca's translation had previously been published (1977) by Editorial Noguer as part of their series "Colección Weekend" under the title *Tu marido y mi mujer*.

author voices a unified ideology, and a dialogic or polyphonic mode, in which a plurality of voices break free from the authorial position and make themselves heard in the text. As Bakhtin (in Fowler, 1989:79) says, the task for the analyst who wishes to make sense of this medley of voices is first, to show in detail the linguistic and semiotic characteristics of the various voices which participate in the dialogic structure, taking into account that the point is not the mere presence of specific styles, social dialects, etc. but the dialogic angle at which they are juxtaposed or counterposed in the work. We might investigate whether a character's speech encodes in its specific linguistic form a world-view, a set of attitudes, and how the two attitudes relate.

Fowler (1989:81) considers that Halliday's functional theory of language provides the tools for attempting the kind of analysis proposed by Bakhtin, one in which speech style should be treated as embodying world-views. Thus, Hatim & Mason's model, very much based on Halliday's multifunctionalism, provides a much better operational framework for the type of analysis attempted in this study.

At this point it seems reasonable to refer to the voices that are heard in *Changing Places*. The two main characters in the novel are Philip Swallow and Morris Zapp, both University professors in England and the United States respectively, who spend some time in their counterpart's country on a University exchange program. That is as far as it goes, because, as Arizti (1994) states, the contrasts at the level of the psychological characterisation of the two protagonists are numerous. With reference first to Swallow and secondly to Zapp, the following are the most significant psychological traits which characterise them: passive / active; submissive / aggressive; unconfident / self-confident; diffident / ambitious; modest / conceited; private / public; moderate / immoderate; faithful to his wife / unfaithful to his wife; "chaste" / promiscuous; unknown outside the Department / well-known at the University; professionally mediocre / professionally brilliant; unpublished / published; humanist-relativist / new-critic (Arizti 1994:44).

This thorough depiction of characters will be the basis for a contrastive study of original text and translated version, so as to see whether, from the register, pragmatic and semiotic point of view, the

Spanish version is appropriate and successful as far as the ideolectal dimension is concerned.

The first three passages to be analysed constitute representative examples of Morris Zapp's speech:

- (1) "That rang a distant bell - but, he recalled, as the girl fumbled with the key (she seemed very jumpy, this chick) it wasn't in print that he had encountered the name, merely in the correspondence about his trip." (*Changing Places*, p. 60)
- (2) "I'm listening like hell but can't understand a word because of the guy's limey accent." (*Changing Places*, p. 125)
- (3) "The noise was deafening. Morris added his quota with a prolonged fart that nearly lifted him off his mattress. It was his customary salute to the dawn... He slammed the window shut and hopped shivering back to bed. How close, actually, he'd come to getting into the sack with Hillary last night." (*Changing Places*, p. 201)

As can be appreciated, whereas passage 2 is an instance of Zapp's direct discourse, in passages 1 and 3 his voice is mediated through that of the narrator, in what we can characterise as *free indirect discourse*, which Fowler (1986:137) defines as "the internal perspective in which the character's subjective feelings are interwoven with and framed by the author's account of the character's inner state". The formal characteristics of the free indirect discourse can be summarised in the following terms by Lozano *et al.*:

Se trata de un discurso indirecto en el sentido de que el enunciador (L) introduce el discurso ajeno en el suyo, lo traslada a su situación enunciativa: la primera persona se transforma en la tercera, el presente deviene imperfecto..., pero también es en cierto sentido un discurso directo en el que L deja hablar a L' con sus propias palabras, su lengua, sus expresiones características, los giros, exclamaciones, repeticiones, conexiones argumentativas... e incluso deícticas, propias del discurso directo. No pretende simplemente reproducir el sentido de lo enunciado por L', como supuestamente hace el discurso directo,

sino también la forma en que lo expresó. (Lozano et al. 1989:154)

Free indirect discourse is, therefore, a single channel for a multiplicity of voices, a dialogic mode at work, which allows the characters to find expression through the voice of the narrator.

Expressed both as direct discourse and as free indirect discourse, the idiolectal voice of Zapp is characterised, within the perspective of register analysis, by the over-use of taboo expressions, swearwords and colloquialisms. This feature constitutes an idiosyncratic way of using language and, therefore, a relevant feature for the description of the character.

The fact that we find traces of idiolectal features in Zapp's abuse of taboo expressions leads us to the pragmatic level of analysis. As Hatim & Mason (1997:98) say, the use of idiolect is motivated. In this particular case it is motivated by the author's attempt to make us aware of Zapp's personality, thoroughly described by Arizti (1994: 44) as active, aggressive, self-confident, immoderate, etc.

The pragmatic function of the overuse of swearwords, taboo expressions and colloquialisms is linked to the semiotic status that these expressions have within the text. Thus, Zapp's abuse of vulgar language has the role of signalling the discoursal values underlying the text and can be interpreted as a sign which interrelates with other signs inside and outside the text, and which point to an underlying semiotic strand: Zapp's Americanness versus Swallow's Britishness.

Let's proceed to the analysis of the corresponding Spanish passages:

- (1') *"Le sonaba el nombre, pero mientras la joven introducía la llave en la cerradura (no estaba mal, la muchacha) recordó que no era en un texto impreso donde había leído aquel nombre, sino en la correspondencia sobre su viaje."* (Intercambios, p. 63)
- (2') *"Yo escucho, forzando mi atención, pero apenas pillo una palabra a causa del acento inglés."* (Intercambios, p. 127)
- (3') *"El ruido era ensordecedor. Morris contribuyó a él con un eructo prolongado que casi le levantó de la cama. Era su habitual saludo al alba..."*

Cerró la ventana y corrió, temblando, a meterse otra vez en la cama. En realidad, ¿hasta qué punto había llegado la intimidación con Hilary la noche anterior?" (*Intercambios*, pp. 200-201)

Comparing both source and target texts one can point out the existence of a tendency to soften language which might be considered offensive to the Spanish reader. As we see, *chick* is transferred as "*la muchacha*"; *like hell* is paraphrased: "*forzando mi atención*"; the idiom *getting into the sack* is translated by the euphemism "*la intimidación*". Even more, the translator's effort to soften vulgar expressions leads to infelicities: an "*eructo*" is not a *fart*.

Although these are only a few illustrative examples, omission and/or replacement by standard expressions seem to be common practice in the Spanish translation to deal with Zapp's offensive idiolect. In fact, there seems to be (or have been) a general tendency in the Spanish literary translation practice to soften vulgar language (taboo expressions, scatological references, swearwords, etc.).²⁰

What are the consequences? Zapp's overt, non-standard use of the language in the source text is partially hidden in the target text by the use of standard language. The implication from a pragmatic point of view is the mismatch between the author's intended effects in the source text and what is actually perceived by the target reader (Is Morris Zapp in Spanish the very same Morris Zapp in English?). As far as the semiotic implications are concerned, the omission or standardisation of vulgar language interferes in the construct of signs devised by the author, thus placing obstacles in the way of the reader's reconstruction of the semiotic strand mentioned above; that is, Zapp's idiolect as a sign, interacting and in opposition with other signs to create a whole system of meaning of which Americanness versus Britishness is one of the more relevant themes.

²⁰ Such a tendency can be explained in terms of what Toury (1980) calls a *literary translation norm*, defined as "the translation of general values or ideas shared by a certain community—as to what is right and what is wrong, adequate and inadequate—into specific performance—instructions appropriate for and applicable to specific situations, providing they are not formulated as laws" (Toury, 1980:51).

One of the signs with which Zapp's idiolect interrelates is Swallow's personal speech, manifested both through free indirect discourse (passage 4) and direct discourse (passage 5):

- (4) "But when he, and the other passengers, are seated, well-being returns. The seats are so remarkably comfortable that one feels quite content to stay put, but it is reassuring that the aisle is free should one wish to walk up it." (*Changing Places*, p. 9)
- (5) "The divorce rate is fantastically high here. It's rather disturbing when one is used to a more stable social environment. So is the way everybody, including Mrs Zapp, uses four-letter words all the time, even in front of their own children. It's a bit of a shock at first, hearing faculty wives and nice young girls saying 'shit' and 'fuck', as one might say 'Gee whizz' or 'darn it'. Rather like one's first week in the army." (*Changing Places*, p. 123)

From the point of view of register, Swallow's speech is marked by a standard use of the language with traits recognisable as professor-like speech. As regards the pragmatic perspective and referring back to the description of the protagonists' psychological features it is inferable that such a use of the language may spring from an intention on the part of the author to create an effect on his readers that we may signal as that of humour, which is the pragmatic effect provoked when Swallow's speech is contrasted with Zapp's idiosyncratic use of language. Semiotically, Swallow's speech also fulfils an important role. It constitutes a sign which, by means of its interconnection with other signs, contributes to the composition of a complete picture of the character: that of Swallow as a passive, moderate and submissive person (Arizti 1994:44), and to his symbolic strand of 'Britishness', which interacts with Zapp's Americanness, as mentioned above.

In the Spanish translation, Swallow's formal use of language is adequately transferred:

- (4') "Pero cuando se encuentra sentado, como los demás pasajeros, vuelve el bienestar. Los asientos son tan cómodos que uno se siente contento de quedarse quieto en el suyo, y tranquilo, al mismo tiempo, al pensar que encontrará el pasillo libre si se le ocurre pasear por él." (*Intercambios*, p. 15)

- (5') *"Aquí la gente se divorcia con mucha facilidad, lo cual resulta desconcertante para los que estamos habituados a un ambiente social más estable. Es corriente también que todo el mundo, sin excluir a la señora Zapp, usen continuamente palabras soeces delante de sus propios hijos. Resulta chocante oír que las mujeres de los profesores y aun sus hijas digan 'mierda' y 'joder' cuando nosotros diríamos '¡Jesús!' o '¡caramba!'. Esto me recuerda la primera semana que pasé en el Ejército."* (Intercambios, p. 125)

However, as the plot develops, a substantial change takes place in Swallow's character, ideology and attitude to life, a change which has been acknowledged by literary critics, and which, I would argue, is manifested in language, as Arizti says:

Philip experiences a change which —unlike Zapp's— alters not only his usual practices but also his values and beliefs... He evolves from a neoconservative position to a countercultural one and finally to a postmodern stance. (Arizti, 1994:175)

Therefore, as the novel progresses, the sharp distinction between Zapp's Americanness and Swallow's Britishness is blurred when the latter, "swallowed" by the socio-cultural reality in which he is living, adopts the relaxation of expression characteristic of American speech. The following passage is an extract from one of Swallow's imaginary letters to his wife:

- (6) *"You were very perceptive when you said I seemed more relaxed and cheerful in my last few letters. Not to put too fine a point on it, I have been getting laid by Desiree Zapp three or four times a week lately, and it's done me the world of good."* (Changing Places, p. 177)

The Spanish translation reads as follows:

- (6') *"Fuiste muy perspicaz cuando dijiste que yo parecía más sosegado y alegre en mis últimas cartas. No lo digo para presumir, pero últimamente he estado acostándome tres o cuatro veces por semana con la señora Zapp y esto me ha sentado muy bien."* (Intercambios, p. 177)

The Spanish translator does not successfully transfer the perceptible change in Swallow's idiolect: the expression *I have been getting laid by Desiree Zapp* is a vulgarism, atypical of Swallow, which is transferred in the Spanish text as the euphemism "*he estado acostándome... con la señora Zapp*". Consequently, both the pragmatic and semiotic implications inferred in the source text are lost. The target text narrative construct is thus accordingly weakened.

The contrastive analysis of idiolects in *Changing Places* and *Intercambios* can further be illustrated in minor characters, among whom Dr O'Shea is just one example. The following passages are representative of his speech:

- (7) "Mr Zapp," O'Shea panted, 'the devil take me if I can get my car to start. Would you be so good as to give me a push down the road? Mrs O'Shea would do it, but she's feeding the baby at this minute.' 'You want to use my car?' said Morris, producing the keys. O'Shea's jaw sagged. 'God bless you, Mr Zapp, you're a generous man, but I'd hate to take the responsibility.'" (*Changing Places*, p. 92)

An analysis of register reveals an idiosyncratic use of language on the part of O'Shea, characterised by the use of exclamations of religious content. Choices should not be taken for granted, so we may infer that some effects are intended by Lodge, as is the irony resulting from the situation of a stereotypical Irishman, O'Shea, blessing a cynical and agnostic character like Zapp. As far as semiotics is concerned, these exclamations of religious content interrelate with other signs in the texts (namely, O'Shea's Irishness) to create a signifying system.

Intratextuality reveals itself as a key point of analysis, as the following passage shows:

- (8) "Between giving Morris directions through the badly-lit back streets, O'Shea complimented Morris extravagantly on his car, a perfectly ordinary, rather underpowered Austin that he had rented at London Airport. Morris tried with some difficulty to imagine the likely reaction of O'Shea when he drove up in the burnt-orange Lotus, with its black leather bucket seats, remote-control spot lamps, visored headlights, streamlined wing-mirrors and eight-track stereo. Mother

of God, he'd have a coronary on the spot." (*Changing Places*, p. 92-93)

The exclamation *Mother of God*, which is part of Zapp's discourse, takes the reader by surprise. Here the panorama is more complex than in the previous instances of free indirect discourse (passages 1, 3 and 4). What we find here is a triad of voices: O'Shea's expressive register has contaminated Zapp's voice, which breaks free through the voice of the narrator.

What are the pragmatic implications of this contamination of voices? In my view, Lodge attempts to convey a parodic effect.²¹ This pragmatic intention is here linked and sustained by semiotics, as *Mother of God* constitutes an intertextual signal which interacts with other signs within the text, these being other religious exclamations uttered by Dr O'Shea.

Is the target reader sufficiently prepared to retrieve these intended effects? It does not seem to be the case in the present translation. The Spanish text reads as follows:

(7') "—Señor Zapp - dijo O'Shea, jadeante -, no consigo que mi coche arranque. ¿Tendría usted la bondad de darme un empujoncito? Podría hacerlo mi esposa, pero en este momento está dando la papilla al bebé. —¿Quiere usted usar mi coche?— contestó Zapp, sacando las llaves de su bolsillo.

—Muchas gracias, señor Zapp. Es usted un hombre muy generoso, pero no quiero asumir la responsabilidad." (*Intercambios*, p. 95)

(8') "Con el coche en marcha, el médico alternaba las instrucciones sobre la ruta por callejuelas mal iluminadas con cumplidos extravagantes sobre el coche, un pobre Austin corriente y de poca potencia que Morris había alquilado en el aeropuerto de Londres a su llegada. El profesor trató de imaginarse la reacción de O'Shea cuando le viera conduciendo el *lotus* color naranja con los asientos tapizados de cuero negro, los potentes focos

²¹ According to Lozano et al., parody is an intertextual mode, "que puede no ser alusivo a un texto, sino a un género, a una norma [...], a un código sea lingüístico, estilístico, un registro expresivo, unas reglas o características formales, etc. cuando suponen una distancia del enunciadador respecto de esas formas" (Lozano et al., 1989:162).

y su sonido estereofónico de ocho pistas. Le daría un ataque cardíaco.”
(*Intercambios*, p. 95)

As can be appreciated, all the exclamations of religious content have been suppressed from the Spanish text. This results, firstly, in a weakened characterisation of O'Shea's idiolect, which consequently brings about the loss of his voice in passage 8. Secondly, the author's intended effects are neutralised and, as a consequence, there is a loss of the pragmatic force conveyed in the passage. In the cases studied, simple substitution of the English exclamation by their Spanish equivalents would have retained the pragmatic value of the passages, and kept the inter- and intratextual relation among signs. As the Spanish language is rich in religious exclamations, expressions such as *¡Por todos los santos!*, *Dios le bendiga*, *¡María Santísima!*, etc., could have been used.

3. Some conclusions

The stance adopted in the present article considers idiolect as a feature of socio-cultural significance, which finds expression in all kinds of linguistic modes and not only in the spoken discourse. It possesses a double quality, firstly, as the only variety within the 'user-related' dimension of language which subsumes the other varieties (geographical, temporal, social). Secondly, idiolect reflects changes in the individual's evolution.

The study of idiolect, then, surpasses the limits of register analysis and invades the territory of pragmatic and semiotic considerations. In my opinion, then, the three-fold approach to the analysis of idiolect, which follows the model proposed by Hatim & Mason (1990), can help translators on the appropriate rendering of a text pragmatically and functionally equivalent to the original text. As Hatim & Mason (1997: 102-103) say: "It is the task of the translator to identify and preserve the purposefulness behind the use of these seemingly individualistic mannerisms".

The preceding contrastive analysis has revealed some deficiencies concerning the translation of idiosyncratic discourse. In my view, the

reason for such deficiencies or mistranslations may be sought in the translators' disregard for the pragmatic and semiotic implications that the depiction of characters through their own and personal use of language might have for an appropriate reconstruction and transmission of the original author's intended effects, as well as for the semiotic construct underlying the text.

A successful rendering of the text as far as the characters' idiolect is concerned would demand sensibility from the translator and an acknowledgement of the pragmatic value and semiotic function attached to idiosyncratic language, as well as an ability to render it accordingly.

REFERENCES

- Arizti, B. 1994. *Metafiction in Changing Places*. Ann Arbor, Michigan: UMI Dissertation Services.
- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, Texas, & London: University of Texas Press.
- Fowler, R. 1986. *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- 1989. "Polyphony in *Hard Times*". *Language Discourse and Literature* edited by R. Carter & P. Simpson, 77-93. London: Unwyn Hyman.
- Gregory, M. and S. Carroll. 1978. *Language and Situation: Language Varieties and their Social Contexts*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh & P. Stevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

- Hatim, B. & I. Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hatim, B. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Lodge, D. 1975. *Changing Places*. Harmondsworth: Penguin.
- 1990. *Intercambios*. Translated by V. Riera Llorca. Barcelona: Ediciones Versal. (*Changing Places*. Harmondsworth: Penguin, 1975.)
- Lorés, R. 1999. *An analysis of cultural terms in the translation of Changing Places: A pragmatic approach*. Ann Arbor. Michigan: UMI Dissertation Services.
- Lozano, J., C. Peña-Marín & G. Abril. 1989. *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Lyons, J. 1981. *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University Press.

GREEN HILLS OF AFRICA, DE ERNEST HEMINGWAY:
LA IMAGEN DEL CONTINENTE NEGRO EN LA
BÚSQUEDA DEL PARAÍSO PERDIDO

Carme Manuel i Cuenca
Universidad de Valencia

Abstract

Hemingway's Green Hills of Africa was published in 1935 and critics and readers have dismissed the book ever since. Yet, the writer thought the book contained some of his best work as he tried to experiment with new literary forms. This is an impressive work in its own right which, after the recent publication of his posthumous work, True at First Light, has gained new momentum. This paper aims to examine the role of Africa in Hemingway's perception of his own identity and development as a writer in the first decades of the twentieth century, since it is not coincidental that his two autobiographical books are set in the dark continent. By exploring the purposes to which Africa is put in his 1935 book, Hemingway looms large as a writer deeply embedded in the modernist tradition of loss and despair.

Hemingway es un nombre clave no sólo dentro del panorama literario estadounidense del siglo XX, sino también dentro del internacional. Ahí están, entre otros, por ejemplo, los comentarios de Cesare Pavese, quien en un artículo sobre *Black Boy* de Richard Wright (1937), lamenta el cambio que se ha producido en la literatura norteamericana de postguerra. Dice Pavese: «Los nuevos escritores [...] han perdido la milagrosa inmediatez expresiva, el sentimiento nativo de la tierra y la realidad, y aquella cruda cordura que en un tiempo nos hicieron querer a Lee Masters, Hemingway y Caldwell» (Pavese, 1987:204-205). De la misma manera Claudio Guillén señala cómo «la imagen política de Estados Unidos en Bogotá habrá sido durante largos

años negativa; pero ello no impidió que el modelo de Hemingway –el de los relatos de Nick Adams en *In Our Time*– afectase positivamente la composición de *El coronel no tiene quien le escriba*, de García Márquez» (Guillén, 1998:344). Desde la perspectiva catalana, Lluís Ferran de Pol –primer traductor de *The Old Man and The Sea* al catalán en 1966 (publicado por la editorial Proa)– le dedicó un certero ensayo preliminar a la traducción, «Hemingway (El País, L'Home, el Vell)». Desde la cubana, es fundamental el artículo de Edmundo Desnoes, «El último verano» (Desnoes, 1973). La lista sería interminable.

Desde la perspectiva de la literatura norteamericana, la historia crítica también es muy jugosa y pasa desde la elegía más sospechosa, la hagiografía casi, hasta el despiece miembro a miembro, a veces merecido y otras inmerecido. La conclusión que obtenemos de todo esto es que Hemingway es una figura extraordinariamente polémica, entre otras cosas, porque cada uno tiene su Hemingway especial: el Hemingway intrépido periodista, el fallido novelista, el extraordinario cuentista, el odioso misógino, el deleznable/admirable macho de pelo en pecho, el ridículo aprendiz de torero, el sagaz crítico taurino, el pescador de tiburones en el Caribe, el revolucionario entregado a la causa, el turista/cazador de leones en África. Y todo esto se complica mucho más por el simple hecho de haber sido tan popular y famoso en vida, y de que su imagen se convirtiese casi en estampita a la que acogerse en tiempos de esterilidad creativa con la súplica de «Papá Hemingway que estás en los cielos...». Sólo existe, dentro de la literatura norteamericana, otro escritor con el que se le pueda comparar en el terreno de popularidad, de exhibicionismo casi descarado: Mark Twain.

Como él, Hemingway forma parte tanto de la historia del país como de su literatura, del imaginario nacional. Como el sureño, Hemingway es también un icono, un mito, una leyenda nacional. La leyenda hemingwayana nos habla de una «imagen romántica y vital» que se identifica perfectamente con la idea que se tenía en Europa de lo que debía ser no sólo el novelista norteamericano contemporáneo, sino «el americano», por excelencia, dando respuesta después de más de siglo y medio de reflexiones a la pregunta que J. Hector St. John de Crèvecoeur, autor de *Letters from an American Farmer and Sketches of 18th-Century*

America, realizó en 1782: «*What's an American?*». Y Hemingway es eso precisamente: aventurero, deportista, bebedor, mujeriego, autodidacta, más abocado a los riesgos periodísticos que al enclaustramiento intelectual del escritor tradicional.

Por otra parte, la comparación con Twain no sólo procede del campo crítico, sino que el mismo Hemingway intentó reproducir ciertas pautas que le identificasen con el celeberrimo autor de *Huckleberry Finn*. Así, entre otras cosas, los dos se esforzaron por comercializar al máximo sus productos literarios; los dos tuvieron fijación por el *pelo en pecho*; los dos tuvieron un romance con la prensa gráfica que duró hasta su muerte, y los dos murieron dos veces y resucitaron. Recordemos la anécdota de cómo Hemingway —después del accidente en Kenya en 1954 y de la noticia de su desaparición— respondió sospechosamente con las mismas palabras que Twain había pronunciado cuando había aparecido su necrológica: «Las noticias sobre mi muerte han sido un poco exageradas». ²⁹ Esta experiencia del regreso de ultratumba le vendría de perlas al escritor para obtener el Pulitzer y luego el Nobel, puesto que le hizo todavía más famoso. ³⁰

Como se ha mencionado, pues, existen muchos *Hemingways*, y del que me propongo hablar aquí no es precisamente del que más favor ha tenido entre la crítica. Es el Hemingway de los años 30, concretamente el de *Green Hills of Africa*, libro publicado en 1935. ³¹ Para decirlo sin tapujos ni eufemismo gratuitos, éste es el peor libro del escritor. Los críticos, empezando por Edmund Wilson, se lo *cargaron*. «*The critics*

²⁹ Cuenta Justin Kaplan, en su estudio biográfico sobre Twain, cómo el escritor contestó al corresponsal inglés del *New York Journal* sobre su presunto fallecimiento diciendo que «*the report of my death was an exaggeration*» (1966, 412).

³⁰ Susan F. Beegel explica que «*the African plane crashes may have been as important as the success of The Old Man and The Sea in precipitating Hemingway's Nobel Prize. His miraculous survival after being reported dead constituted a second 'triumphant return' of the old man, and made him a sentimental favorite for the prize while it gave the Nobel committee advance assurance that their decision would be popular*» (Beegel, 1996:273).

³¹ Todas las citas de esta obra que aparecen en el texto se refieren a la edición de Penguin de 1966: E. Hemingway. *Green Hills of Africa*. Harmondsworth: Penguin Books, 1966. Todas las citas que siguen de esta obra aparecerán en el texto con el número de página correspondiente entre paréntesis.

killed the book», le comunicó Hemingway a John Dos Passos en una carta desde Cayo Hueso el 7 de diciembre de 1935 (véase Baker, 1981:425), cuando se encontraba hundido en una profunda depresión.

Sin embargo, a la luz de la publicación póstuma y, para algunos, traidora de *True at First Light*³² —su novela autobiográfica escrita durante su estancia en Kenia en el invierno de 1953-54—, creo que *Green Hills of Africa* merece ser releída, porque es aquí donde se encuentran cifradas muchas de las claves para comprender al enigmático Hemingway.³³ Decía Mario Vargas Llosa que

[...] lo que da unidad y vida a un escritor después de muerto, cuando la chismografía periodística, los mitos y malicias que lo acosaron ya no tienen en qué cebarse, son los poemas o las historias que escribió, ese mundo de palabras que lo sobrevive y que debería ser la única razón del interés por su peripecia biográfica. (Vargas Llosa, 1986:11).

Y a eso me voy a referir exclusivamente, a su «mundo de palabras».

The Sun Also Rises y *A Farewell to Arms* lo habían hecho famoso y lanzado al ruedo de la atención del público. De esta manera, se vio llevado a crear una máscara pública protectora que le resguardase y le permitiese sobrevivir ante las presiones de la popularidad. En colaboración con los medios de comunicación, Hemingway modeló su propia imagen pública, principalmente en su «non-fiction» de los años 30, que incluía *Death in the Afternoon*, *Green Hills of Africa* y toda una serie de artículos para la revista *Esquire* sobre deportes, política, arte y reportajes de la Guerra Civil Española. Como observa Raeburn (1984), tanto si escribía de toros, de caza mayor o de la lucha por la defensa de

³² La edición castellana, publicada por la editorial Planeta, se tituló *Al romper el alba*.

³³ Excepción a la opinión general sobre este libro es la que manifiestan Bredahl & Drake (1990: viii): «an impressive work in its own right, and as the central piece of the larger Hemingway story, the piece upon which all the others turn».

Madrid, Hemingway en realidad escribía sobre sí mismo (1984:15). Esto no es nada nuevo, ni en él ni en ningún otro escritor, puesto que, como explica Vargas Llosa,

[...] ninguna obra literaria, y menos la de un gran creador, reproduce la realidad vivida, es una mera suma de observaciones y experiencias traducidas en palabras a las que, como condimento, el autor les hubiera espolvoreado una pizca de fantasía. Una ficción es siempre una recomposición fraudulenta de la realidad; una mentira que, si el creador tiene genio, ha sido dotada de un poder de persuasión capaz de imponerla como cierta en el instante mágico de la lectura. Una ficción no expresa el mundo: lo cambia, lo rehace, en función de ambiciones, apetitos o frustraciones poderosamente sentidos por el creador a partir de los cuales opera su fantasía. (Vargas Llosa, 1986: 11).

El interés de *Green Hills of Africa* es, pues, múltiple por cuanto nos descubre las obsesiones que rodeaban al escritor en la década de los 30: en primer lugar, sus intentos de experimentalismo en el campo de lo que se ha llamado «*non-fiction*». Así, en el prefacio del libro advierte Hemingway que «*the writer has attempted to write an absolutely true book to see whether the shape of a country and the pattern of a month's action can, if truly presented, compete with a work of the imagination*». En segundo lugar, su manera de transformar una crisis personal en un proceso literario de auto-mitificación como «*macho-man*» y «*macho-writer*»; en tercer lugar, su desesperada búsqueda de una ubicación gloriosa dentro de la historia literaria estadounidense, cometiendo parricidio con los escritores del «*American Renaissance*» y erigiéndose como hijo legítimo de Twain; y, por último, lo que es todavía más sobrecogedor y, al tiempo, fascinante: la peculiar visión y, en última instancia, manipulación literaria de África como imagen dentro de su trayectoria literaria.

Desde esta perspectiva *Green Hills of Africa* es un libro de ficción —un híbrido entre novela y diario—, reflejo de la crisis de creatividad por

la que atravesaba Hemingway en los años 30. En la famosa entrevista que George Plimpton le hizo a finales de los 50, éste le preguntaba si *Green Hills of Africa*, *To Have and Have Not* y *Across the River and Into the Trees* no habían empezado como cuentos y después crecieron como novelas. Hemingway contesta:

No, eso no es cierto. *Green Hills of Africa* no es una novela, pero fue escrito en un intento de hacer un libro absolutamente verdadero para ver si la forma de un país y el esquema de un mes de acción podrían, presentados con verdad, competir con una obra de la imaginación. (Piglia, 1973:81).

Frente a la corriente de escritores sociales, profundamente inmersos en la realidad de la Depresión, Hemingway buscará aquí otras fronteras para hacer frente a lo que la crítica literaria estadounidense tradicional ha denominado «el dilema fundamental del hombre americano» (habría que añadir *blanco*): el enfrentamiento hombre/naturaleza y la búsqueda de una nueva frontera donde situar esa confrontación.

Permítame el lector hacer ahora un poco de historia. En 1932 se publica *Death in the Afternoon* y en 1933 Hemingway realiza su primer safari a África. Fruto de esta experiencia, publica en 1935 *Green Hills of Africa*, y en 1936, «The Snows of Kilimanjaro» y «The Short Happy Life of Francis Macomber». En 1953, volverá de safari por segunda vez, y de ahí escribirá el texto inacabado de lo que se ha publicado como *True At First Light*. Es decir, que consecuencia de los dos safaris fueron dos textos autobiográficos. Claro, lo que cabe preguntarse es: ¿qué tuvo África para que allí Hemingway empezase a repensar su vida o se sentase delante de la máquina de escribir (como así lo atestiguan los testimonios gráficos) para desgranar elucubraciones biográficas? ¿Y por qué África, y no Cuba, o España, lugares tan importantes dentro del imaginario hemingwayano? ¿Qué le proporciona el continente negro que no le den otros países a este escritor de viajes? ¿Es el continente negro únicamente «*the evolutionary source of life, the matrix of growth*», como opinan Bredahl et. al (1990:6)? ¿Qué significa esta «materia de África»? *Green Hills of Africa* representa una de las muchas paradojas en Hemingway, porque,

como declaraba ya Levin en 1951, la mayor es «la de un escritor tan esencialmente norteamericano que ubica la gran parte de su obra en un escenario extranjero» (Levin, 1973:124).

En su biografía del escritor consagrado, Anthony Burgess cuenta cómo el costoso safari no era sólo una cuestión de curiosidad por el oscuro continente, sino que Hemingway había empezado a desarrollar una especie de filosofía del heroísmo y ésta tenía que ponerse a prueba en la acción. Dice Burgess:

Todas las fronteras americanas estaban ya ganadas, la era de Matty Bumpo [*sic*] había terminado. No siempre se podía disponer de una guerra importante para poner a prueba la entereza y el dedo rápido. Los toros eran una actividad indudablemente heroica, pero había que ser torero y, a poder ser, español para dedicarse a ella. Hemingway había hecho lo que había podido por la corrida (afirmaba haber visto matar a más de mil toros antes de escribir *Muerte en la tarde*; aunque siempre había estado en los tendidos, nunca en la arena). En África podría actuar directamente, no por intermediario. Ciertamente, había desafiado las aguas profundas y los grandes peces, pero los peces no eran carne de la propia carne, como los toros. Los leones eran, proverbialmente, incluso más nobles y más peligrosos que los toros. Por tanto, tenía que ir a África y matar a algunos. (Burgess, 1984:99).

Pero, ¿es esto razón suficiente? ¿Por qué tenía que ir a África? La respuesta es paradójica y, al mismo tiempo, muy de esperar: África se lo proporciona todo porque África no es nada. África es un vacío, un inmenso cascarón hueco que Hemingway, como otros antes, contemporáneamente y después, han rellenado de palabras y modelado cómo más les ha complacido. Y es que zambullirse en «la materia de África» es muy arriesgado. De alguna manera, se podría asegurar que Hemingway nunca estuvo en África. Sin embargo, no seré yo quien afirme esto —ahí están las fotos que transmiten ese barthianesco «efecto

de lo real», pero sí quiero matizar esa «forma de estar» en África, puesto que el continente se eleva en la trayectoria literaria de Hemingway como una especie de iceberg transitorio, como una metáfora que le permite proyectar, en el caso de *Green Hills of Africa*, la desesperación por la esterilidad creativa del novelista. Porque *Green Hills of Africa* es, al fin y al cabo, una narración de búsqueda y frustración (véase Stephens, 1968:317).

Hagamos otra vez historia. Al principio de los 30, parecía que Hemingway lo tuviese todo: riqueza, estatus social y reputación. Sin embargo, estos años le conducirían a una especie de encrucijada, a una crisis moral. Empezaba a pasar el tiempo y la llegada de otra obra que fuese tan celebrada como *The Sun Also Rises* o *A Farewell to Arms* no se producía. Pero es que además, en 1933, Gertrude Stein lo había destrozado en su *Autobiografía de Alice B. Toklas*. Stein, su hada madrina en el París de los 20 y de la *generación perdida*, su maestra e indudablemente mejor censora, decía que Hemingway era un «timorato», que «parece moderno y huele a museo», que, como al principio de su estancia en París, se cansaba muy fácilmente puesto que «ir de su casa a la nuestra solía dejarle exhausto», porque «es un hombre frágil», «muy frágil, en cuanto hace un poco de deporte, sea el que sea, siempre se rompe algo, un brazo, una pierna, la cabeza» (Stein, 1983:271, 272-273). Bien podemos imaginar la reacción de Hemingway al leer esto.

Por otra parte, la vida relajada de Cayo Hueso empezaba a hacer mella en sus ambiciones literarias, produciéndole el temor de que estaba malgastando su talento. Además, también quería escapar de los Estados Unidos: la época de la Depresión no le estaba sentando nada bien, sobre todo la ley seca. Finalmente, el compromiso político de la literatura social de la época le eran ajenos, al menos en esos momentos.

Hemingway necesitaba recuperar su independencia y dignidad antes de que fuese demasiado tarde. Necesitaba enfrentarse con lo que él, como muchos de su generación, pensaban que era la muerte nietzschiana de Dios, buscar un antídoto a la duda y la angustia. Necesitaba redefinir

sus valores: no sólo volver a comprometerse totalmente con el arte como una forma de trascender la vida, sino de superar sus logros artísticos anteriores. La hostilidad reprimida que había habido siempre dentro de él y la insaciable necesidad de dominar le estaban pidiendo a gritos una salida. Como indica Minter (1996:139), Hemingway desarrolló una sensibilidad histriónica: le gustaba exhibirse y que le viesan exhibirse, como si probándose ante los demás se pudiese convencer él mismo. Y el escritor pensó que con el regreso a lo primitivo, a lo natural, a lo mágico, encontraría nueva vitalidad, nueva inspiración, una nueva fuerza viril que diera energía a su exhibición. En este sentido, no es el primero en la historia de la literatura norteamericana, sino uno más entre quienes han intentado mitigar la alienación convirtiendo la naturaleza en refugio.

El escenario donde Hemingway decidió representar este drama fue África, concretamente Tanganyika (la Tanzania actual) y Kenia. Pero volvamos a la pregunta anterior: ¿por qué África? La escritora surafricana Nadine Gordimer, en un congreso de intelectuales celebrado en abril de 1999, manifestó que Hemingway «estaba enamorado de África en un estado emocional que se construyó él mismo, de acuerdo a sus necesidades y deseos [...] Pero era algo que tenía poco que ver con la realidad del continente». Y Gordimer –consciente de las iras que podía desencadenar su herética opinión– continuaba: «espero no ofender a nadie si digo que Hemingway nunca tuvo los dos pies en África. Nunca llegó a estar allí realmente [...] Porque un país es su gente [...] África es su gente, y para Hemingway era una postal en tres dimensiones de la que salían ciervos de entre los matorrales al amanecer» (Cavestany, 1999:80). Gordimer tiene razón, pero a medias, porque Hemingway no se inventa África, sino que retoma una tradición literaria, antigua, pero que se ha visto remozada según la época: el mito del continente negro.

La literatura de vanguardias de principio de siglo, lo que en la tradición anglosajona se denomina como *modernism*, y la experimentación con las formas artísticas de la ideología burguesa dominante, como es el realismo de finales del XIX, son en parte productos del descubrimiento de unas culturas cuyas prácticas estéticas y modelos culturales se distanciaban radicalmente de las concepciones europeas del

momento. Los europeos se vieron obligados a reconocer que la cultura en la que estaban insertos era una de las muchas formas en las que se podía concebir la realidad y organizar su representación en la práctica social y artística. Elemento fundamental dentro de esta nueva percepción fue el encuentro/descubrimiento de la cultura africana a finales del XIX (1880-1890), además de la asiática (los zaorís de Nueva Zelanda, los aborígenes de Australia, etc.). Si por una parte, las potencias coloniales se dedicaban a reprimir cualquier alzamiento de estos *salvajes* del este y oeste africanos, por otra no dudaron en saquear cuanto pudieron de sus productos artísticos tan diferentes (joyas, esculturas, máscaras, etc.), formas que pasaron a engrosar los sótanos de los grandes museos europeos y que se exhibieron, por primera vez, a principios del XX, sirviendo de inspiración a los artistas de la vanguardia para crear unas imágenes artísticas alternativas.

Si bien las tendencias que subyacían a este interés por coleccionar los artefactos de las culturas primitivas tenían sus raíces en la preocupación prerromántica de buscar el origen de las naciones europeas, en estos momentos la fuerza de este interés—evidenciada por los movimientos de reencuentro con lo primitivo de finales de siglo—ponía de manifiesto la necesidad de cuestionar las bases de la estética europea. De esta manera, por una parte, esos productos se veían como ejemplo de culturas que conservadas en el tiempo mostraban los impulsos primitivos comunes a la humanidad, además de los estadios de desarrollo hacia la civilización; sin embargo, por otra, este arte primitivo se concebía como una prolongación del *otro lado* de lo europeo, del lado oscuro del hombre.

Y este descubrimiento es simultáneo al período de profunda crisis que atraviesa la sociedad europea durante y después de la Primera Guerra Mundial. A partir de ese momento, el descubrimiento de culturas esencialmente diferentes a la europea/ u occidental se convierte en factor fundamental para la producción y reproducción del arte occidental.³⁴

³⁴ Sanderson explica cómo Hemingway, de la misma manera que otros artistas de su generación, «developed, in reaction to modern complexities a moral and aesthetic interest in the primitive. Stimulated by such critiques as Oswald Spengler's *The Decline of the West* (1918) and T. S. Eliot's *The Waste Land* (1922), they undertook a quest for essential values that modern civilization, in their view, had abandoned. This quest took

La revelación de la cultura africana durante las dos últimas décadas del XIX resulta especialmente importante, por cuanto —a diferencia de otras culturas alternativas conocidas anteriormente, como la china o la hindú (descubiertas durante la expansión europea desde el siglo XVI)—, África no se percibe como un resto decadente de una cultura superior. Las culturas africanas, por el contrario, carecen de literatura, poseen un arte que pone en jaque las ideas convencionales de la crítica occidental y una organización social extraña. La perspectiva que ofrecen, pues, es desafiante y la cultura occidental sólo la asumió como imagen especular, o mejor, como el negativo a la idea de lo civilizado, como el *otro* negro opuesto a la norma blanca, como lo demoníaco en oposición a lo angélico de la razón y cultura. O, lo que es sólo aparentemente contrario a esta perspectiva eurocéntrica: utilizando la terminología de la propuesta nietzscheana, como una fuerza dionisíaca liberadora que podía destruir la certeza apolínea de la sociedad burguesa decimonónica.

De esta manera, a principios del XX, África es una imagen que ofrece un absoluto terror (el Kurtz de Conrad, el peligro de la regresión); o la absolución/redención de los restos decadentes y destructivos de una civilización cuyas hipócritas y violentas contradicciones habían hallado plasmación directa en los campos de batalla de la Primera Guerra Mundial. Mannoni (1964) ha puesto sobre la mesa la cuestión de que hasta qué punto los europeos «proyectan sobre el sujeto colonial las oscuridades de su propio inconsciente, oscuridades que ellos mismos no se atreven a afrontar». Mannoni (1964) dice que en los escritos europeos sobre África, se identifica «al salvaje ... en el inconsciente con una cierta imagen de lo que es el instinto ... Y el hombre civilizado se encuentra escindiendo entre el deseo de *corregir* los *errores* de los salvajes y el deseo de identificarse con ellos en su búsqueda del paraíso perdido —un deseo que inmediatamente problematiza el mérito de la civilización que les quiere transmitir—» (Mannoni, 1964:19, 21; citado en Brantlinger, 1986:215).

highly diverse forms, such as the interest in ancient myths and rituals (James Frazer's The Golden Bough, 1922), the popularization of African motifs in music (jazz), dance, fashions, decor, and art, and the rise of political reaction, leading eventually to fascism» (Sanderson, 1996:175).

África es, pues, la fuente más importante de este tipo de imágenes catalizadoras en esas décadas de vanguardias. El descubrimiento del Continente Negro se convierte así en uno de los paradigmas principales, si no el fundamental, que domina el autodescubrimiento del mundo occidental del siglo XX, es decir, la condición del *Otro* negro sirve como principio de formación de la identidad blanca. De ahí que, de la misma manera que el moribundo Rimbaud halla un teatro perfecto para escenificar su extinción y la de la cultura europea en su último viaje a través de las tierras africanas llevado por los nativos, Ernest Hemingway también vuelve a ese escenario para dramatizar el terror de la extinción artística personal con una representación con fondo negro.

¿Cómo se realiza esa dramatización? En primer lugar, identificando la caza con la creación literaria. Hemingway combina la admiración por la belleza y valentía de todos los animales (exceptuando las hienas), con el deseo de aniquilarlos. En *Death in the Afternoon* ya había dicho que cuando alguien se rebela contra la muerte experimenta placer, o al menos un sentimiento de poder casi divino, al conferirla a otro, como si se tratase de una compensación por las frustraciones personales. Es decir, tomaba la caza como sublimación de un instinto de autodestrucción. Burgess manifiesta que en *Green Hills of Africa* Hemingway es el héroe —la culata del rifle apoyada en el pie, la botella de whisky entre las rodillas—, que «sintiendo el fresco viento de la noche y oliendo el buen olor de África. Era completamente feliz» (Burgess, 1986:103). Y añade: «que no era completamente feliz podemos darlo por supuesto: hay demasiado pregón en alta voz sobre lo bueno que es todo. Las masivas simplificaciones del deporte enmascaran una inquietud fundamental, tal vez personificada al máximo en la imagen de la hiena moribunda, enloquecida, comiéndose los propios intestinos» (Burgess, 1986:103).

De ahí que la división del libro en cuatro partes —«Persecución y conversación» (capítulos 1-2); «Persecución recordada» (capítulos 3-9); «Persecución y fracaso» (capítulos 10-11) y «Persecución y felicidad» (capítulos 12-13)—, más que destacar lo que Baker (1981:183) denomina «el relato culminante de la caza del kudú», pone de relieve la negociación a la que ha llegado Hemingway emocionalmente en su plan de ataque literario. *Green Hills of Africa* se cierra con la promesa de Hemingway a

Poor Old Mama (su mujer) de escribir un relato sobre el cazador blanco (Pop o Mr. JP, a quien dedica el libro). La literatura como exorcismo del olvido, como antídoto de la muerte, como impresión más fiel que la misma fotografía. En una palabra, como la auténtica y única realidad.

Este es el motivo por el que uno de los subtemas fundamentales que emerge sea el de la creatividad literaria. El escritor ha de sobrevivir a pesar de todas las fuerzas destructivas que le rodean: los críticos, las mujeres, la penuria económica. Y es que, de la misma manera que los leones y las fieras salvajes salen al paso en el momento menos esperado, las peroratas obsesivas de Hemingway contra los críticos que no le entienden nos sorprenden entre balazo y balazo. Así, en la página 126,³⁵ después de anunciar que cuando sea incapaz de matar limpio, ya no volverá a cazar más, nos desgrana un exabrupto en defensa de su derecho de escribir lo que quiere y como quiere y de olvidarse de los críticos. Resulta patente el dolor y rencor ante la indiferencia crítica y la falta de reconocimiento.

Dentro de este mismo tema, bien conocidas son también las críticas de Hemingway a Gertrude Stein en el libro. Se ha mencionado anteriormente cómo, en 1933, Stein mancha su imagen de hombría (véase Stein, 1983). Y a la defensiva frente a los insultos de la poderosa escritora y la creciente feminización de la profesión —tal y como lo explica Rena Sanderson en «Hemingway and Gender History»³⁶, Hemingway se sitúa en África. África como imagen feminizada y poblada por figuras infantiles y primitivas, propias del *minstrel show*, que da la bienvenida al conquistador/cazador blanco, quien se apropia de ella con la energía viril que destila su escritura. África como fondo sobre el que Hemingway muestra el valor de esa escritura y del escritor que cultiva una imagen

³⁵ Todas las referencias en paréntesis a páginas son de Hemingway (1966).

³⁶ Sanderson (1996:183) opina que Hemingway «was only one of several leading male authors whose writings express an anxiety over the power of women in the literary world...competition from female writers and the female influence in the publishing industry on critical standards and on popular tastes threatened to stigmatize the writing profession as effeminate and to devalue the style and marketability of men's writings». Hay que tener en cuenta que Margaret Mitchell publicaría en 1936, *Gone with the Wind*, novela de la que se vendieron más de 20 millones de copias en 27 idiomas diferentes. Hemingway, por mucho que vendió, no llegó nunca a igualar los índices de venta de la escritora sureña.

pública de masculinidad. En *Green Hills of Africa*, al elegir temas relacionados principalmente con el mundo masculino, se apropia, pues, de un territorio que si no está totalmente fuera del alcance de las mujeres, al menos le sitúa a una cierta distancia ventajosa y le permiten establecerse como una autoridad masculina. El paisaje de África, en fin, es únicamente un pretexto para exhibir la geografía o el mapa anímico del autor.

Por otra parte, *Green Hills of Africa* es un libro que está salpicado de digresiones sobre la escritura y el estilo narrativo. En la conversación con el expatriado austríaco Kandisky, quien tiene un gran interés por la literatura y ninguno por la caza mayor, éste le pregunta a Hemingway: «*And what do you want?*» *To write as well as I can and learn as I go along. At the same time I have my life which I enjoy and which is a damned good life*» (Hemingway, 1966:28).

El escritor también intenta aquí, retomando lo que se ha observado anteriormente, erigirse como digno sucesor e hijo legítimo de otro grande: Twain. Hemingway tiende un puente importante en este libro para equiparse con el sureño, manifestando explícitamente que: «*All modern American literature comes from one book by Mark Twain called Huckleberry Finn*» (Hemingway, 1966:26). Hemingway borra de un plumazo cualquier otra herencia, diciendo que Emerson, Hawthorne, Whittier, entre otros, no son merecedores de tal honor porque les falta vulgaridad: «*All these men were gentlemen, or wished to be. They were all very respectable. They did not use the words that people always have used in speech, the words that survive in language. Nor would you gather that they had bodies. They had minds, yes. Nice, dry, clean minds*» (Hemingway, 1966:25). Además de Mark Twain, según Hemingway, había otros dos buenos escritores («*good writers*»): Henry James y Stephen Crane. Crane escribió, dice él, dos narraciones interesantes, pero murió demasiado joven como para jugar un papel importante en la tradición estadounidense. Por lo que respecta a James, al unirlo con Twain, «si bien Hemingway no tiene en cuenta que Twain una vez dijo sobre *The Bostonians* que *I would rather be damned to John Bunyan's heaven than read that*»; y que James consideraba lo que escribía el sureño como producto propio de «*a buffoon and vulgarian*» (véase Kaplan, 1966:157), la relación que Hemingway hace es muy interesada, puesto que, sin explicar cómo James no cae

dentro del mismo saco de usuario del lenguaje respetable, decreta que la forma de escribir norteamericana es hacerlo a imagen y semejanza de Mark Twain. De esta manera, los verdaderos escritores estadounidenses utilizan las palabras auténticas de la gente para expresar la vulgaridad de sus vidas de carne y hueso. Esta imagen de la quintaesencia de la escritura estadounidense no es realmente literaria y va acompañada de la idea de que la gran novela nacional tampoco es realmente literaria, sino que es más bien una especie de narración espontánea. Nada más lejos de la realidad hemingwayana, especialmente si se recuerdan, como señala Donaldson (1996a:7), los setenta finales distintos que escribió para *A Farewell to Arms*.³⁷ De ahí que en conversación con POP, Philip Percival, éste le diga que «*I've never read anything, though, that could make you feel about the country the way we feel about it*» (p. 162). A lo que Hemingway le contesta: «*I'd like to try to write something about the country and the animals and what it's like to someone who knows nothing about it*» (Hemingway, 1966:162).

Baker dice que Hemingway logra transmitir «la apariencia de las diferentes secciones del país, la sensación del aire en tiempos diversos, las maneras y el carácter de los nativos y la conducta de la vida diaria en el safari. El autor consigue transmitir todo esto sin recurrir al romanticismo del tipo Rider Haggard de muchos libros de viaje o la pose didáctica del etnólogo aficionado» (Baker, 1974:180). Pero, ¿es esto realmente cierto? El metro por el que se tiene que medir al escritor radica, para Hemingway, en el grado de transmisión al lector del «cómo era» en la época y en el lugar que el novelista ha elegido describir, es decir, en la sensación de participación, de haber estado allí. «*For we have been there in the books, and out of the books—and where we go, if we are any good, there you can go as we have been*», dice Hemingway hablando de Tolstoi, Turgenev, de Stendhal (Hemingway, 1966:93). ¿Qué ocurre, pues, con la descripción de África y de los africanos? ¿Tenemos la impresión de haber vivido allí?

³⁷ Sin embargo, en la entrevista que le hizo George Plimpton, a la pregunta de cuánta reescritura hacía, Hemingway contesta: «Depende. Rescribí el final de *Adiós a las armas*, la última página, treinta y nueve veces antes de quedar satisfecho». El problema, según él, era «encontrar las palabras justas». Véase Plimpton, 1973:70

Repasemos las respuestas de los críticos. En 1972 Baker, uno de los biógrafos y estudiosos de Hemingway más acreditados y santificados por el propio escritor, declaraba en *Hemingway. El escritor como artista* que «las partes más sustanciales del libro están en los retratos de los nativos» (Baker, 1974:184). A continuación, aclara lo que para él significa «sustancial»: «El viejo y grato portador de armas de Hemingway, M'Cola, se comporta como un encantador Negro Jim para el superexplosivo Huckleberry Finn del autor» (Baker, 1974:184). Charo, el otro portador de armas, es «un mahometano muy devoto, que en todo el Ramadán nunca se tragó saliva hasta el ocaso». Otro nativo, a quien Hemingway cambia el nombre rebautizándolo con el mote de David Garrick (el famoso actor inglés del siglo XVIII) por sus poses teatrales autocomplacientes insoportables para el autor. Droopy, un guía que usa un fez rojo y poco más, aparte de coraje y entusiasmo. El maloliente Wanderobo, solemne como una cigüeña e «inútil como un grajo». Kamau, el conductor kikuyu, quien «con un viejo saco marrón de *tweed* que algún cazador había desechado, pantalones muy remendados en las rodillas y luego vueltos a romper, y una camisa muy gastada siempre conseguía dar la impresión de una gran elegancia». Y el grupo de mujeres, niños y jóvenes masai, que se agrupan en torno al vehículo de Hemingway, mientras se ríen y hacen gestos para que toque la bocina, después de lo cual el escritor les reparte como premio carne fría en lata y pastel de ciruelas (Baker, 1974:184-185). Para Baker estos personajes conforman las secciones más divertidas del libro. Ahora bien, ¿divertidas para quién? Todos estos personajes, denominados genéricamente en el libro como «savages» es decir, «salvajes», están al servicio de un único objetivo: subrayar más, si cabe, las virtudes heroicas del cazador blanco, constituyéndose en el negativo negro y cómico contra el que Hemingway se eleva y exhibe su representación.

Antes he mencionado a Gordimer y su opinión sobre Hemingway en África. Sin embargo, no fue necesario esperar tanto tiempo para cuestionar esta faceta del escritor, puesto que ya en el año 1967 Edmundo Desnoes, novelista y teórico cubano, cuya novela *Memorias del subdesarrollo* fue llevada al cine por Gutiérrez Alea, manifiesta claramente que Hemingway «en África fue un cazador blanco, un turista de safari» (Desnoes, 1973:203).

¿Cuáles son las consecuencias de todo esto? Indudablemente, la ceguera más implacable. Hemingway sólo se ve a sí mismo, porque para él, «el negro es sólo un recurso literario para destacar la excepcional conducta del blanco rico» (Desnoes, 1973:214). También pensaba esto Edmund Wilson en su reseña del libro, al destacar lo poquísimo que llegamos a saber de los nativos: «*nor do we learn much about the natives: there is one fine description of a tribe of marvelous runners but the principal impression we carry away is that the natives were simple people who enormously admired Hemingway*» (Wilson, 1982:217).

Como otros —porque en esto no está solo—, Hemingway comete una serie de pecados: pecado de ignorancia al unificar la pluralidad africana cultural en una singularidad que no existe; pecado de arrogancia, en el sentido que se apropia de una topografía negra para que sus virtudes heroicas y su identidad de cazador blanco resalten con tonos más fulgurantes y contornos más precisos; y, por último, pecado de recolonización literaria de un territorio que sólo existe en cuanto imagen especular, en cuanto ubicada dentro de las limitaciones del etnocentrismo del discurso dominante.

Entonces, ¿podemos aceptar la visión que Hemingway hace circular del continente negro en *Green Hills of Africa*? Más aún, ¿puede el escritor africano aceptar que África sea de nuevo sólo naturaleza, para desarrollar lo que Desnoes denomina «el drama de la burguesía norteamericana» (1973:214)? ¿Podemos conformarnos con pensar, como opina Levin (1973:125), que el libro «carece de penetración social o psicológica, porque Hemingway se preocupa menos por las relaciones humanas que por su propia relación con el universo»? ¿O, como manifiesta Wilson (1982:218), que algo espantoso parece ocurrirle a Hemingway en cuanto habla como él mismo, porque «parece perder toda la capacidad de autocrítica y se pone más bien fatuo y lloroso».

Sin embargo, al igual que a Morrison, Premio Nobel de Literatura de 1993, a una también le fascina ver cómo Hemingway no sólo se sitúa frente a la presencia del negro, sino que vuelve y vuelve a África (1993:63-91). Y eso no tiene nada que ver con pensar que la calidad de una obra depende de si el autor es o no es racista, toma o no toma una posición

racista. *Green Hills of Africa* es, como sus mejores relatos, una historia de lucha contra el miedo, una descripción de momentos de desafío y de pérdida y esto es su logro más auténtico y quizás más duradero.

Guillén dice en «Tristes tópicos: imágenes nacionales y escritura literaria»:

El escritor, que suele parecerse al común de los mortales, se ve obligado alguna vez a referirse, en el momento en que se interesa por unos acontecimientos, o unos comportamientos, o unos personajes, situados en un entorno extranjero, a las imágenes que se conservan a su alrededor acerca de ese país. Estas noticias de lo desconocido y remoto están ahí, envolventes, siquiera para ser rechazadas. Puede ocurrir entonces que su sensibilidad dependa de la ajena, en primera instancia, y por lo tanto de sus palabras. Ahora bien, entre las imágenes previas de una nación desconocida y el acto de escribir se sitúa con frecuencia lo visto, viajado y vivido por el escritor mismo. Pero si así es, ¿quiere esto decir que nuestro escritor desconocía las imágenes que se habían divulgado, o el abreviado recuerdo que de ellas se guardaba a su alrededor? ¿Que no guiaron nunca sus pasos? ¿Que no se esforzó por superarlas? Además, ¿cuántos escenarios extraños habrá podido conocer directa y personalmente? Si por escritura queremos decir aquello de que él tiene alguna noticia y procede de lo opinado, publicado y diseminado por sus predecesores, ¿no es anterior entonces la palabra escrita a lo visto y evaluado por unos y por otros? La experiencia ¿no depende así, radicalmente, de la escritura, como ésta también de las imágenes nacionales existentes? Si una nación, una región o una ciudad ya ha sido tematizada, literarizada, acaso durante siglos, ¿es concebible que el escritor la contemple y descubra

como por primera vez? ¿No será que la literatura nos impide ver el mundo? (Guillén, 1998:336).

Tal vez la literatura escondió África a Hemingway. Achebe (1978) critica el fracaso de imaginar un África sin prejuicios por parte de los estadounidenses y europeos, y señala el continuo deseo –o mejor dicho necesidad– de la psicología occidental por hacer de África contraste de Europa, por hacer del continente un lugar de negaciones, al mismo tiempo remoto y vagamente familiar, en comparación con el cual se pueda manifestar el estado de gracia espiritual de la cultura occidental. Los antiguos romanos acostumbraban a decir: «*Semper aliquid novi ex Africa*» («siempre llega/aprendemos algo nuevo de África») (citado en Burgess, 1984:105). No cabe duda de que lo único que aprendió Hemingway fue a verse a sí mismo un poco más.

Gertrude Stein hablando con Sherwood Anderson en 1933, comentaba que «la verdadera historia de Hemingway sería un gran libro: la verdadera historia, no esas que escribe, sino las confesiones del auténtico Ernest Hemingway [...] ¡Qué magnífica historia sería la verdadera historia de Hemingway contada por él mismo! Pero no, nunca la escribirá. Al fin y al cabo, tal como él mismo dijo, hay que hacer carrera» (1983:271). Hemingway se desesperó por hacer carrera, es cierto, pero cuando vio que llegar otra vez a la meta sería una tarea ardua y quizá vana, se refugió en África, donde, lejos de encontrarse con un conradiano «corazón de las tinieblas», se encontró y no vio más que su propio corazón. A los lectores y a los escritores, dice Morrison, se les priva de algo cuando la crítica se limita a ser demasiado educada o demasiado timorata para darse cuenta de la existencia de esa «*disrupting darkness*» (Morrison, 1993:91) situada delante de sus ojos. Y *Papá Hemingway*, que tanto se esforzó por construir una imagen del hombre blanco estadounidense que a todos atrajese, no se merece que seamos tan educados con él. *Green Hills of Africa* es, pues, obra de uno de los que Achebe (1978:12) denomina «*travellers with closed minds*», que se aproxima mucho a esas «confesiones» que esperaban Stein & Anderson, y que sí es un gran libro, que ha de ser tenido en cuenta tanto por lo que nos enseña como por lo que no nos enseña de África y de sus gentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achebe, C. 1978. «An Image of Africa». *Research in African Literatures* 9. 1-12.
- Baker, C. 1974. *Hemingway. El escritor como artista*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor. (*The Writer as Artist*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1972.)
- ed. 1981. *Ernest Hemingway: Selected Letters, 1917-1961*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Beegel, S.F. 1996. «Conclusion: The Critical Reputation of Ernest Hemingway». DONALDSON 1996b. 269-99.
- Brantlinger, P. 1986. «Victorians and Africans: The Genealogy of the Myth of the Dark Continent». *"Race", Writing, and Difference* editado por H.L. Gates Jr., 185-. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Bredahl, A.C. Jr. & S.L. Drake. 1990. *Hemingway's Green Hills of Africa as Evolutionary Narrative*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Burgess, A. 1984. *Hemingway*. Traducción de M.I. Miró. Barcelona: Salvat. (*Hemingway and His World*. London: Thames & Hudson, 1978).
- Cavestany, J. 1999. «Un sorprendente "homenaje"». *El País* (16 abril). 80.
- Desnoes, E. 1973. «El último verano». PIGLIA 1973. 203-221. (Publicado por primera vez en *Puntos de Vista* (La Habana), 1967.)
- Donaldson, S. 1996a. «Introduction: Hemingway and Fame». DONALDSON 1996b. 1-15.

- ed. 1996b. *The Cambridge Companion to Ernest Hemingway*. New York: Cambridge University Press.
- Guillén, C. 1998. «Tristes tópicos: imágenes nacionales y escritura literaria». *Múltiples moradas. Ensayos de literatura comparada* editado por C. Guillén. 336-367. Barcelona: Tusquets.
- Hemingway, E. 1926. *The Sun Also Rises*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 1929. *A Farewell to Arms*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 1932. *Death in the Afternoon*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 1937. *To Have and Have Not*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 1950. *Across the River and into the Trees*, New York: Charles Scribner's Sons.
- *El vell i la mar*. Traducción de Lluís Ferran de Pol. Barcelona: Proa, 1966. (Título original: *The Old Man and The Sea*.)
- 1966. *Green Hills of Africa*. Harmondsworth: Penguin Books. (Primera edición original: New York & London: Charles Scribner's Sons, 1933.)
- 1986. *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway: The Finca Vigía Edition*. New York: Charles Scribner's Sons.
- 1999. *Al romper el alba*. Traducción de Fernando González Corugedo. Barcelona: Planeta. (Título orig., *True at First Light*, editado por Patrick Hemingway. New York, 1999.)
- Kaplan, J. 1966. *Mr. Clemens and Mark Twain*. New York: Simon & Schuster.
- Levin, H. 1973. «Observaciones sobre el estilo de Hemingway». PIGLIA 1973. 107-126. (Publicado por primera vez en *Kenyon Review*, 1951: Autumn.)

- Mannoni, D.O. 1964. *Prospero and Caliban: The Psychology of Colonization*. Traducción de Pamela Powerland. New York: Praeger.
- Meyers, J. ed. 1982. *Hemingway: The Critical Heritage*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Minter, D. 1996. *A Cultural History of the American Novel: Henry James to William Faulkner*. New York: Cambridge University Press.
- Morrison, T. 1993. «Disturbing Nurses and the Kindness of Sharks». *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination* editado por T. Morrison. 63-91. London: Picador.
- Pavese, C. 1987. *La literatura norteamericana y otros ensayos*. Traducción de Elcio Di Fiori. Barcelona: Ediciones B. (*Saggi letterati*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1951.)
- Piglia, R. ed. 1973. *Balance de Hemingway*. Traducción de Pirí Lugones. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Plimpton, G. 1973. «Una entrevista con Ernest Hemingway». PIGLIA 1973. 65-88. («An Interview with Ernest Hemingway». *Paris Review* Spring, 1958. 85-108.)
- Raeburn, J. 1984. *Fame Became of Him: Hemingway as Public Writer*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sanderson, R. 1996. «Hemingway and Gender History». DONALDSON 1996b. 170-196.
- Stein, G. 1983. *Autobiografía de Alice B. Toklas*. Traducción de Carlos Ribalta. Barcelona: Bruguera, 1983. (*The Autobiography of Alice B. Toklas*, New York: Random House, 1933.)
- Stephens, R.O. 1968. *Hemingway's Nonfiction: The Public Voice*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Vargas Llosa, M. 1986. «La prehistoria de Hemingway». *El País* (7 abril). 11-12.

Wilson, E. 1982. «Review *Green Hills of Africa*». Meyers 1982. 216-21.
(Publicado por primera vez en *New Republic* 11/12/1935. 135-136.)

LO MENTAL EN «THE WITHERED ARM» DE THOMAS HARDY

Natividad Martínez Marín
Universidad de Granada

Abstract

In this article I analyse Thomas Hardy's The Withered Arm as a short story in which psychology plays a critical role. Hardy not only creates a series of characters who, like Poe's, are mentally tortured, but he also plays with the reader in psychological terms by questioning the truth of what he himself is narrating. He depicts a strange event that seems to go beyond the limits of reason but that could be explained just as it could be wrongly interpreted by ill minds. Hence psychology becomes a key element in the understanding of this short story.

1. Introducción

No cabe duda de que fue Edgar Allan Poe quien dio a lo literario un cariz psicológico sin precedentes en la narrativa en lengua inglesa. El escritor americano lo hizo bien creando una serie de personajes atormentados psicológicamente o bien jugando en sus cuentos con posibles interpretaciones subjetivas que podían hacer entender los fenómenos supranaturales como simples productos mentales, lo que dio lugar a lo que Mooney denominara *gótico racional*:

We may quickly discriminate between two varieties of the Gothic that depend upon the writer's point of view: supernatural Gothic and rational Gothic. The

former view regards the events of fiction as ultimately beyond the reach of human understanding and therefore admits inexplicable and fantastic details into the design; the latter, while admitting many of the same details and perhaps even more terrible ones, reserves an explanation that, in the end, by subterfuge and ingenious devices, clears away the mystery altogether and accounts for it on rational grounds, just as Poe chooses to do in such tales as "Thou Art the Man" and "The Sphinx". (Mooney, 1991:154)

Poe sentó las bases de una literatura en la que lo literario y lo psicológico se entremezclan constantemente y que otros autores, como Hardy en esta narración breve, retoman y reelaboran. Hardy no sólo describe aquí el declive psicológico de sus protagonistas a la manera de Poe, sino que también concibe la historia como un posible *gótico racional*. Lo mental se convierte, consecuentemente, en un punto clave para el entendimiento de "The Withered Arm".

2. «*The Withered Mind*»

El título de la historia podía haber sido perfectamente «*The Withered Mind*» ya que a lo largo de sus páginas se va forjando el decaimiento mental de sus protagonistas, Gertrude, Rhoda, y el granjero Lodge. En realidad el brazo marchito de Gertrude no es más que la manifestación física más extrema de lo marchito de las mentes de los personajes de la historia y de esta forma se convierte en símbolo inequívoco del abismo mental al que todos ellos acaban por lanzarse. Johnson (1992:110) hace alusión a este uso del brazo como representación del interior enfermo cuando afirma, refiriéndose a Gertrude: «*her soul is withered like her arm, which Hardy might be saying is the real injury*».

Thomas Hardy muestra una magistral destreza como narrador en la forma en que cuenta esta doble caída física y moral. En lo que concierne al abatimiento físico que acaba dejando el brazo de Gertrude sin vida, Hardy hace primero una descripción en la que enfatiza su envidiable estado de salud para después contrastarla con la imagen del brazo

marchito del que acaba por esfumarse todo rastro de vitalidad. Justo al comienzo de la historia Hardy se refiere a la recién casada como «*rosy-cheeked, tisty-tosty little body enough*» (Hardy, 1996:237), lo que contrasta con la descripción que encontramos después de que Gertrude salga de casa de Trendle: «*When Mrs. Lodge came out, and her face was met by the light, it appeared exceedingly pale—as pale as Rhoda’s— against the sad dun shades of the upland furniture*» (Hardy, 1996:253). También contrasta la primera descripción de vitalidad con la ofrecida hacia el final de la historia, cuando Gertrude habla con el verdugo y el narrador nos dice «*the candlelight, such as it was, fell upon her imploring, pale, upturned face*» (Hardy, 1996:261). De esta forma la mujer del granjero va decayendo físicamente cada vez más hasta parecerse a la Rhoda del principio de la historia, «*a thin, fading woman*» (Hardy, 1996:239) con «*her pale cheek*» (Hardy, 1996:241). Su brazo marchito es a un tiempo la causa y la manifestación más extrema de su postración física generalizada.

Pero Hardy no se contenta con describir el extraño fenómeno del brazo marchito sino que ahonda en lo psicológico hasta establecer un claro paralelismo entre el brazo sin vida y el tormento mental de Gertrude. El brazo marchito es la causa de este hundimiento psicológico, pero más que la causa es la manifestación extrema de ese estado de martirio mental. Hardy nos describe al principio a una Gertrude inocente para compararla más tarde con la Gertrude malvada. En este sentido no hemos de dejar pasar desapercibido el pasaje inicial en el que Hardy describe la llegada de Gertrude a su nuevo hogar de recién casada. Durante el camino se encuentra con el hijo de Rhoda, que carga un pesado bulto, y siente pena por él, haciendo exhibición de una actitud de inocencia que contrasta enormemente con la mostrada por su esposo, el granjero Lodge:

'I do—though I thought that the poor boy may have looked at us in the hope we might relieve him of his heavy load, rather than from curiosity'.

'O no', said her husband off-handedly. 'These country lads will carry a hundredweight once they get it on their backs; besides his pack had more size than weight within it'. (Hardy, 1996:242)

La inocencia de Gertrude puede ser captada de igual forma cuando visita a Rhoda y le lleva un par de botas nuevas para su hijo. Hardy se encarga de describirla como una mujer altruista que aún no ha conocido el mal. En estas primeras páginas el escritor establece un gran contraste entre las dos mujeres, encargándose de mostrar a Rhoda como una persona mal pensada y orgullosa en contraposición a la inocente y humilde Gertrude. Este contraste se enfatiza mediante el uso que el narrador hace de los colores y de los elementos naturales. Mientras que la llegada de Gertrude a su nuevo hogar de casada está repleta de colores brillantes, el regreso diario de Rhoda a su casa es todo lo contrario. Hardy nos describe la llegada de la pareja de recién casados de la siguiente forma: «*The next evening while the sun was yet bright a handsome new gig, with a lemon coloured body and red wheels, was spinning westward along the level highway at the heels of a powerful mare*» (Hardy, 1996:241). Después habla el narrador de «*the long white riband of gravel*» (Hardy, 1996:241) y describe la casa que los espera como igualmente blanca: «*till a white house of ample dimensions revealed itself*» (Hardy, 1996:242). Estos colores brillantes están ausentes, sin embargo, de la descripción de la llegada de Rhoda a casa después del trabajo: «*and not far from the border of Egdon Heath, whose dark countenance was visible in the distance as they drew nigh to their home...*» (Hardy, 1996:240). Esta unión directa de lo luminoso con la inocencia de Gertrude y de lo oscuro con la experiencia maléfica de Rhoda se hace más patente cuando el escritor describe la partida de Gertrude de la casa de Rhoda después de haber ido a llevarle las botas para su hijo: «*when she left a light seemed gone from the dwelling*» (Hardy, 1996:246).

No obstante, la inocencia de Gertrude no es permanente y desde el preciso instante en que su brazo se empieza a marchitar ella comienza a dejar a un lado todo su candor para entrar en contacto con el mal de igual modo que acontece a los personajes de Poe. Y en el momento en que empieza a convertirse en un ser malvado es abandonada por los colores brillantes que la habían arropado al comienzo. Prolépticamente, de camino a la casa de Trendle no es ya el sol quien la acompaña, sino que al contrario: «*Thick clouds made the atmosphere dark, though it was yet only early afternoon; and the wind howled dismally over the slopes of the*

earth» (Hardy, 1996:252). Tras abandonar la casa de Trendle Gertrude es aún más maliciosa que antes y por ello la naturaleza la vuelve a recibir con la oscuridad de los elementos naturales: «*When Mrs. Lodge came out, and her face was met by the light, it appeared exceedingly pale—as pale as Rhoda's—against the sad dun shades of the upland's furniture*» (Hardy, 1996:253). Los elementos, junto con los colores, muestran claramente el estado mental de maldad que Gertrude está haciendo cada vez más suyo, lo que constituye un uso admirable de la *falacia patética* por parte de Hardy.

Con el paso de los años el estado físico y mental de Gertrude se deteriora: «*The once blithe-hearted and enlightened Gertrude was changing into an irritable, superstitious woman, whose whole time was given to experimenting upon her ailment with every quack remedy she came across*» (Hardy, 1996:254).

A lo largo de su transformación Gertrude ha ido adoptando todos los rasgos que caracterizaban a Rhoda al principio de la historia: se convierte en una persona malpensada y supersticiosa y llega incluso a llevar a cabo prácticas de brujería como las que se atribuían a Rhoda al inicio de la narración. Como en “Young Goodman Brown” de Hawthorne, el contacto con el mal lleva implícita la práctica de la brujería. Además, Gertrude se convierte en una mujer celosa que, sabedora con el paso de los años de que el hijo de Rhoda también lo es de su marido, odia a la campesina con la misma fuerza con la que Rhoda la odiaba a ella al principio de la historia o con más fuerza si cabe dada su esterilidad que la priva de toda posibilidad de dar hijos a Lodge. Su maldad alcanza límites insospechados cuando, tras saber que la sangre caliente de un muerto reciente puede devolver la vida a su brazo, llega a desear la muerte de otra persona:

[...] and it is no overstatement to say that by the end of the last-named month Gertrude well-nigh longed for the death of a fellow-creature. Instead of her formal prayers each night, her unconscious prayer was, 'O Lord, hang some guilty or innocent person soon!' (Hardy, 1996:257)

En este proceso de tormento mental la acompaña la misma oscuridad que se anunció de forma proléptica antes de su primera visita a Trendle. Si tenemos en cuenta la llegada de Gertrude a la granja el primer día y la abundancia de colores brillantes que la recibieron, no puede ser mayor el contraste con el final de la historia, en que ya el sol había desaparecido: «*when it was almost dusk, Gertrude reached the White Hart, the first inn of the town on that side*» (Hardy, 1996:260). La oscuridad la acompaña, como a todas las brujas.³⁸ Finalmente Gertrude muere sin haber podido huir de la maldad. Como ocurre a los personajes de Poe, una vez en contacto con la maldad, no hay forma de escapar de ella.

La evolución mental de Rhoda, en contraposición a la de Gertrude, se presenta llena de altibajos en los que la mujer entra y sale de la maldad para acabar convirtiéndose en su víctima. Al principio de la historia la mujer es descrita como una persona mala y envidiosa, pero el brazo enfermo de Gertrude la hace alejarse de esa maldad para intentar acercarse a la mujer del granjero.

La primera página de la historia nos describe a Rhoda como una persona que ha pasado por muchas penalidades a raíz de su aventura con el granjero Lodge. Todos la consideran una bruja, y como tal, vive al margen de los demás con la única compañía de su hijo: «*Their course lay apart from that of the others, to a lonely spot high above the water-meads*» (Hardy, 1996:240). Aunque al principio de la historia no conoce a Gertrude, la odia desde que le llega la noticia de que el granjero se ha casado. Pero es demasiado orgullosa para ir a verla ella misma, y por eso envía a su hijo para que después se la describa. Todos estos atributos psicológicos, al igual que en el caso de Gertrude, tienen su correlato físico, y Rhoda es descrita en estas primeras páginas como: «*a thin, fading woman*» (Hardy, 1996:237) con «*her pale cheek*» (Hardy, 1996:241).

³⁸ A lo largo de la historia Hardy ha venido estableciendo interrelaciones entre los colores brillantes y el bien, así como entre los colores oscuros y el mal. Pero es sin lugar a dudas en este pasaje en el que Gertrude es finalmente descrita como una bruja en donde la relación entre mal y noche/oscuridad se hace más patente. Ahora la mujer del granjero suele salir siempre arropada por la oscuridad y si se ve forzada a hacerlo durante el día, como en la mañana de la ejecución del hijo de Rhoda y Lodge, lo hará vestida de negro y cubierta de velos igualmente negros. De este modo Hardy hace uso de la iconografía tradicional occidental en que el mal encarnado en las brujas está directamente unido a la noche y en general a la oscuridad.

Pero a medida que conoce a Gertrude, Rhoda deja a un lado sus sentimientos de celos y odio y siente remordimientos por haberlos sentido: «*at these proofs of a kindly feeling towards her and hers Rhoda's heart reproached her bitterly*» (Hardy, 1996:246). De igual modo se siente culpable por haber podido ser ella quien, mediante esta maldad, haya podido originar la enfermedad del brazo de Gertrude, y cuando la mujer del granjero le está contando el sueño, el narrador nos dice: «*she had named the night and the hour of Rhoda's spectral encounter, and Brook felt like a guilty thing*» (Hardy, 1996:247). Lo que siente hacia Gertrude es claramente todo lo contrario de lo que sentía al principio, y llega a considerarla como la amiga que nunca tuvo:

She had been seized with the sudden dread that this Conjuror Trendle might name her as the malignant influence which was blasting the fair person of Gertrude, and so lead her friend to hate her for ever, and to treat her as some fiend in human shape. (Hardy, 1996:250)

Más adelante habla de Gertrude como «*the most useful friend she had ever had*» (Hardy, 1996:251). Después de conocer a Gertrude, Rhoda se hace más humilde y en lugar de enviar a su hijo a verla es ella quien ahora espera ansiosa el momento de contemplarla: «*after the morning milking, [Rhoda] set out to obtain another glimpse of Gertrude Lodge if she could*» (Hardy, 1996:249).

No obstante, como decía antes, la personalidad de Rhoda es oscilante y en ocasiones muestra un carácter doble, lo que nos la presenta como un personaje tipo Jekyll-Hyde que tiene mucho del William Wilson de Poe:

The sense of having been guilty of an act of malignity increased, affect as she might to ridicule her superstition. In her secret heart Rhoda did not altogether object to a slight diminution of her successor's beauty, by whatever means it had come about; but she did not wish to inflict upon her physical pain. (Hardy, 1996:249)

La causa de esta personalidad doble no es otra que los celos, ya que Rhoda aún ama al granjero, y en este sentido estoy de acuerdo con Hasan (1982:119) cuando afirma que «*In "The Withered Arm" the central theme is corrosive jealousy leading to psychosis*».

Sin embargo, el hecho de que Gertrude rechace a Rhoda después de la visita a Trendle la hace volver a sumirse en el mismo abismo de soledad y tormento mental en el que se encontraba al principio de la historia. Y esto se hace de nuevo manifiesto físicamente: «*Her face grew sadder and thinner; and in the spring she and her boy disappeared from the neighbourhood of Holmstocke*» (Hardy, 1996:254). El final de Rhoda es también trágico, ya que tras la muerte de su hijo se convierte en una mujer atormentada para siempre, acompañada de por vida por «*sombre thoughts*» (Hardy, 1996:266).

Queda por comentar el caso del granjero. Con respecto a Lodge, Hardy no nos presenta su decaimiento físico, pero sí su declive mental, que se inicia desde que el brazo de Gertrude empieza a secarse. A medida que pasan los años la situación de su matrimonio se tambalea a raíz del hastío en el que éste discurre:

Half a dozen years passed away, and Mr. and Mrs. Lodge's married experience sank into prosiness, and worse. The farmer was usually gloomy and silent: the woman whom he had wooed for her grace and beauty was contorted and disfigured in the left limb; moreover, she had brought him no child, which rendered it likely that he would be the last of a family who had occupied that valley for some two hundred years. He thought of Rhoda Brook and her son; and feared this might be a judgement from Heaven upon him. (Hardy, 1996:254)

Este abatimiento mental acaba con la muerte del granjero, que él mismo se procura mediante el suicidio: «*He went away to Port-Bredy, at the other end of the country, living there in solitary lodgings till his death two years later of a painless decline*» (Hardy, 1996:265). Como Gertrude, muere sin haber podido escapar de su martirio mental.

3. Un gótico racional

Sin lugar a dudas, el evento narrado en esta historia corta entra dentro del estereotipo del relato gótico, aunque al contrario que en el *gótico supernatural*, en el que los incidentes sobrenaturales son aceptados sin más, en esta historia Hardy construye lo que Mooney (1969:154) denominó *gótico racional*, como dije al principio de este artículo.³⁹

Desde mi primera lectura de la historia me planteé el mismo dilema que presenta Guérard (1964:106): «Is “*The Withered Arm*” a study of rural superstition, the study of a remarkable coincidence – or a declaration of the imagination’s real and astonishing power over the body?». En la última parte de la pregunta este crítico se plantea la concepción de la historia como un gótico racional, opción por la que me inclino en contra de aquellos que la conciben como un gótico supernatural.⁴⁰ Thomas Hardy hace uso de las leyendas tradicionales de Dorset, «a dark world of superstition and violence, in which death might come by hanging or drowning, by a firing squad or by some secret malevolent act or witchcraft», como dice Hawkins (véase Hardy, 1988:xvii) como un pretexto ideal sobre el que construir una historia gótica, pero no obstante no da por hechos los incidentes que narra, sino que invita al lector a hacer una lectura racional que le permita plantearse la posibilidad de que lo que cuenta no sea tan supernatural como puede parecer a simple vista, del mismo modo que Edgar Allan Poe hiciera al comienzo de “The Black Cat”.⁴¹ Probable-

³⁹ El género gótico, de gran éxito en la literatura inglesa tras la publicación en 1764 de *Castle of Otranto: a Gothic Story*, de Horace Walpole, desarrolló en las obras de la época una serie de rasgos distintivos generalmente considerados como propios del género. Entre ellos, cabe destacar el emplazamiento de las historias en lugares sombríos, generalmente medievales (de arquitectura gótica, de ahí el origen del término); el martirio psicológico de los protagonistas ante eventos supranaturales; y en *The Italian* y *The Mysteries of Udolpho*, de Ann Radcliffe, el acoso sexual padecido por jóvenes de origen humilde e infligido por parte de hombres ricos. Si bien “The Withered Arm” no tiene lugar en un emplazamiento medieval, sí es claramente gótica en la presentación del acontecimiento aparentemente supernatural del brazo marchito, así como en la concepción de Rhoda como la mujer de origen humilde vejada por un hombre poderoso, en este caso el granjero Lodge.

⁴⁰ Page (1977:123), Carpenter (1964:76-77) y Firor (1931:83-84).

⁴¹ «Hereafter, perhaps, some intellect may be found which will reduce my phantasm to the commonplace – some intellect more calm, more logical, and far less excitable than my own, which will perceive, in the circumstances I detail with awe, nothing more than an ordinary succession of very natural causes and effects.» (Poe, 1982:223)

mente son las mentes enfermas de los protagonistas las que entienden como supranatural lo que podría no serlo. Algunos críticos, como Keys (1985), hacen clara alusión a este carácter psicológico de lo supernatural como cuando éste afirma: «*"The Withered Arm" does explore the psychological ground of the supernatural and its roots in the rural folklore of Dorset. Hardy's supernatural realm bears close resemblance to the Uncanny as defined by Freud*» (Keys, 1985:107).

A mi modo, de ver esta historia puede ser considerada perfectamente como un *gótico racional* y hay evidencias en el texto que respaldan mi hipótesis. Justo antes de «A Vision», Thomas Hardy nos cuenta: «*And from her boy's description and the casual words of the other milkers, Rhoda Brook could raise a mental image of the unconscious Mrs. Lodge that was realistic as a photograph*» (Hardy, 1996:244). El narrador nos está informando de la descomunal fuerza mental que Rhoda posee, y el hecho de que Hardy nos cuente esto no es en absoluto casual. En realidad esta puntualización es imprescindible para hacer consciente al lector de la gran capacidad imaginativa de la mujer, que dará lugar más adelante al sueño que ella considerará como real pero que pudo haber sido un simple artificio de la mente. Justo antes de que acontezca el sueño, Hardy nos describe a Rhoda ante el fuego intentando desentrañar de las ascuas la apariencia de Gertrude en un acto que bien parece de brujería. No debe pasar desapercibida la terminología utilizada por Hardy: «*She contemplated so intently the new wife, as presented to her in her mind's eye over the embers, that she forgot the lapse of time*» (Hardy, 1996:244). Hardy hace uso del término «*mind's eye*» cuando Rhoda trata de ver a la Gertrude que desconoce. El escritor trata, de este modo, de enfatizar el carácter mental de todo cuanto precede al sueño para así hacer patente que también el sueño es un constructo mental y nada real. En términos freudianos, Rhoda transmite a su inconsciente la obsesión que la persigue mientras está despierta y a este respecto es interesante la siguiente puntualización de Hardy: «*Rhoda Brook dreamed—since her assertion that she really saw, before falling asleep, was not to be believed— ...*» (Hardy, 1996:245). El propio narrador nos incita a desconfiar de la versión de Rhoda de que todo fue real, como también lo hace el hecho de que la Gertrude imaginada por Rhoda no sea la Gertrude real, sino una Gertrude

diferente ya que fue construida sólo con los detalles proporcionados por el hijo de Rhoda: «... *her voice was so indescribably sweet, her glance so winning, her smile so tender, so unlike that of Rhoda's midnight visitant, that the latter could hardly believe the evidence of her senses*» (Hardy, 1996:246). Las indicaciones de que todo pudo haber sido un producto de la imaginación de los protagonistas se siguen repitiendo a lo largo de la historia. En «A Suggestion», Rhoda consigue ver las señales de los dedos en el brazo de Gertrude y el narrador se encarga de aclarar que la forma no corresponde a la de los dedos de Rhoda. Más bien al contrario, enfatiza el hecho de que todo fue imaginado por la mujer: «*She fancied that they were imprinted in precisely the relative position of her clutch upon the arm in the trance*» (Hardy, 1996:249). La elección de la forma verbal «*fancied*» no es casual, como tampoco lo es que se repita con harta frecuencia, como señala Keys:

The narrator's repeated use of "fancied" implies that Gertrude possibly misinterprets, because of her superstitious beliefs, a phenomenon explainable in other terms. The narrator encourages our disbelief while offering no alternative explanation. (Keys, 1985:110)

De este modo el narrador juega constantemente con el lector haciéndole reflexionar sobre si lo que cuenta puede o no ser cierto. Como afirma Johnson (1992:109), «*Hardy keeps us in doubt about the arm and the supernatural, never quite telling us enough either way to be sure*». Este crítico añade: «*So the subject of the story is the withering of arms, and people, and lives—but whether this is affected by the supernatural or a belief in it Hardy leaves us to decide for ourselves*» (Johnson, 1992:110).

Esta interpretación subjetiva de los acontecimientos no sólo es llevada a cabo por Rhoda, sino también por Gertrude. Cuando ésta abandona la casa de Trendle, lo hace convencida de haber visto la imagen de Rhoda en la forma del huevo que el curandero le ha mostrado, aunque Thomas Hardy deja claro que la imagen de Rhoda pudo haber sido imaginada por Gertrude: «*Neither had she ever spoken to him of her visit to Conjuror Trendle, and of what was revealed to her, or she thought was revealed to her*» (Hardy, 1996:255).

Ambas mujeres, llevadas por una «*corrosive jealousy leading to psychosis*» (Hasan, 1982:11) hacen una lectura supernatural de los acontecimientos, si bien el autor apela a la racionalidad del lector para tratar de entender la historia de forma diferente a la del mero gótico supernatural, de ahí que esta historia pueda ser concebida como gótico racional.

4. Conclusión

Como conclusión final, cabe afirmar que lo mental juega un papel determinante en esta historia de Thomas Hardy. Por una parte, el escritor nos presenta a los tres personajes del relato como víctimas de sus mentes atormentadas y en este sentido el brazo marchito de Gertrude se convierte a la vez en causa y en manifestación extrema de las psiques enfermas. La historia trata, por consiguiente, de las mentes marchitas más que del brazo marchito de Gertrude. Por otra parte, lo mental se convierte en clave para la consideración de la historia como un *gótico racional*, en donde los acontecimientos, entendidos como supranaturales por las mentes enfermas de sus protagonistas, pueden ser explicados en términos racionales, tal y como prueban las evidencias textuales mencionadas. Lo mental no es, pues, algo sólo inherente al relato, sino que trasciende sus barreras en el intento llevado a cabo por Hardy de interpelar al lector para hacerle llevar a cabo una lectura racional del texto, para lo cual se hace imprescindible que este lector se cerciore antes del desequilibrio mental de los protagonistas que les hace ver como supernatural lo que puede entenderse mediante el simple ejercicio del raciocinio. El *gótico racional*, consiguientemente, sólo es comprensible si tenemos en cuenta las mentes marchitas de los protagonistas del relato, lo cual deja traslucir que estos dos aspectos tratados a lo largo de este artículo son claramente complementarios para la comprensión de "The Withered Arm".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- Hardy, Th. 1996. «The Withered Arm». *Outside the Gates of the World* editado por J. Bailey, 239-266. London & Rutland: Everyman. (Primera edición de 1888.)
- 1988. *Collected Short Stories*. Edición de Desmond Hawkins. London: Macmillan.
- Hawthorne, N. 1992. *Young Goodman Brown and Other Short Stories*. New York: Dover. Poe, E.A. 1982. *The Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe*. Harmondsworth: Penguin. (Primera edición de 1938.)
- Radcliffe, A. 1987. *The Mysteries of Udolpho*. London: Folio Society. (Publicado originalmente en 1794.)
- 1987. *The Italian, or the Confessional of Black Penitentes: a Romance*. London: Folio Society. (Publicado originalmente en 1797.)
- Walpole, H. 1950. *The Castle of Otranto*. London: Grey Walls Press. (Publicado originalmente en 1764.)

Crítica

- Carpenter, R. 1964. *Thomas Hardy*. New York: St. Martin's Press.
- Firor, R. 1931. *Folkways in Thomas Hardy*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Guérard, A. 1964. *Thomas Hardy*. New York: New Directions.
- Hasan, N. 1982. *Thomas Hardy, the Sociological Imagination*. London: Macmillan.
- Johnson, R. 1992. *Studying Fiction. A Guide and Study Programme*. Manchester & New York: Manchester University Press.

- Keys, R. T. 1985. «Hardy's Uncanny Narrative: a Reading of "The Withered Arm"». *Texas Studies in Literature and Language* 27. 106-123.
- Mooney, S. L. 1991. «Poe's Gothic Waste Land». *Edgar Allan Poe. Critical Assessments*. 4 vols. editado por G. Clarke, vol. III, 153-167. Mountfield: Helm Information Ltd. (Publicado por primera vez en *Sewanee Review*, January-March 1962)
- Page, N. 1977. *Thomas Hardy*. London: Routledge & Kegan Paul.

DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

Lourdes Sánchez López
Vanderbilt University

Abstract

Tradicionalmente en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras se ha hecho una distinción entre investigación cualitativa o subjetiva, no generalizable, y cuantitativa u objetiva y generalizable. Los dos tipos son aceptables y tienen ventajas y desventajas a la hora de ponerlos en práctica y exponer los resultados. No obstante, a las puertas del siglo XXI, uno de los métodos de investigación que más fuerza y difusión está adquiriendo en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es la investigación en la acción: el profesor, alentado por un interés por mejorar y entender algún aspecto de la situación en la que diariamente se encuentra, pasa a ser también investigador en su propia clase, dando lugar al desarrollo de un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de datos.

1. Introducción a la metodología investigadora de las lenguas extranjeras

«The very term research is a pejorative to many practitioners, conjuring up images of white-coated scientist playing their arcane trade in laboratories filled with mysterious equipment.» Nunan (1992:1)

Nunan, antes de empezar con su proyecto *Research Methods in Language Learning* (1992) entrevistó a un grupo de alumnos de tercer

ciclo que empezaban un curso sobre métodos de investigación. Les pidió que definieran qué entendían por *investigación* y cómo ésta se lleva a cabo. Siguen algunas de las respuestas que compiló.

Investigar es

- a) parte de una reflexión. Tiene dos componentes: el proceso y el producto. El proceso se refiere a un área de reflexión y su enfoque. El producto es el conocimiento generado por el proceso;
- b) un proceso que conlleva la definición de un problema, un objetivo y una hipótesis. Implica la recopilación de información, el análisis y la interpretación para ver hasta qué punto el objetivo principal se ha conseguido;
- c) una investigación estructurada que pueda resultar en una mejor comprensión del área elegida y que se hace pública;
- d) una actividad que analiza y evalúa ciertos problemas;
- e) recoger y analizar el cuerpo de datos en un área específica con el propósito de probar una teoría;
- f) evaluar, preguntar, investigar, analizar, confirmar hipótesis, recoger y analizar datos dentro de un área específica según ciertos métodos predeterminados.

La investigación se lleva a cabo para

- a) obtener un resultado a través de métodos científicos objetivamente, no subjetivamente;
- b) resolver problemas, verificar la aplicación de teorías y dirigirse a nuevas áreas;
- c) iluminar el interés tanto del investigador como del lector;
- d) probar o rebatir ideas existentes para caracterizar ciertos fenómenos y conseguir objetivos de la comunidad;
- e) probar, rebatir, desmitificar, llevar a cabo lo planeado, apoyar el punto de vista y satisfacer la curiosidad, descubrir la causa de los problemas y encontrar una solución.

Tradicionalmente se ha hecho una distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa, investigación *interpretativa* y *experimental*, como Erickson (1991) las llama, aunque recientemente se ha llegado a afirmar

que es una distinción demasiado simple. Reichardt y Cook (1979) apoyan la idea de que básicamente son formas de investigación similares y que los investigadores no siguen las reglas del paradigma sin asumir al mismo tiempo valores del otro paradigma alternativo. Los que sí hacen la distinción sugieren que la investigación cuantitativa es controlada, objetiva, generalizable y asume hechos que son independientes del investigador u observador. Por el contrario, la investigación cualitativa asume que el conocimiento es relativo, ya que existe un elemento subjetivo y que los estudios globales y no generalizables están justificados.

Para ir mas allá de esta distinción binaria entre análisis cualitativo y cuantitativo, Chaudron (1988) expone la existencia de cuatro tipos de investigación dentro de la lingüística aplicada tradicional:

1. La tradición psicométrica, que utiliza el método experimental.
2. El análisis de la interacción, que investiga el comportamiento del alumno en función de la interacción con el profesor utilizando varios sistemas de observación.
3. El análisis del discurso, que analiza transcripciones de la clase en términos lingüísticos.
4. La investigación etnográfica, que busca la obtención de información dentro de la clase como sistema cultural mediante la observación y descripción no controlada y natural.

Asimismo, Grotjahn (1987) aporta un amplio análisis de la investigación tradicional en la lingüística aplicada. Afirma que la distinción cualitativa-cuantitativa es una simplificación y que en los estudios de investigación reales es necesario tomar en consideración el método de recogida de datos (experimental o no experimental), el tipo de datos a los que se llega tras la investigación (cualitativos o cuantitativos) y el tipo de análisis que se lleva a cabo para llegar a esos datos (estadísticos o interpretativos). Al mezclar estas variables nos encontramos con dos paradigmas de investigación. El paradigma 1 es el interpretativo-exploratorio, en el que se utiliza un método no-experimental, aporta datos cualitativos y un análisis interpretativo de esos datos. El segundo paradigma es analítico-lógico, los datos se recogen mediante un experimento y dan lugar a resultados cuantitativos y estadísticos.

Por otro lado, Van Lier (1988) afirma que la investigación dentro de la lingüística aplicada se puede analizar dentro de dos parámetros: un parámetro intervencionista y un parámetro selectivo. La investigación en el primero de los parámetros depende de la extensión en la que el investigador participa del ambiente. Un experimento formal que tiene lugar en un laboratorio se colocaría en un extremo del continuo, mientras que un estudio naturalista de una clase en acción se colocaría al otro extremo del mismo. El parámetro segundo coloca la investigación según el grado en el que el investigador especifica previamente los elementos de investigación. Otra vez más, un experimento formal en el que el investigador previamente especifica las variables en las que se enfoca se colocaría a un extremo del continuo, mientras que un trabajo de investigación etnográfico en una clase aparecería al otro extremo. La intersección de estos dos parámetros crea cuatro espacios semánticos: un espacio controlador, un espacio medidor, un espacio de pregunta-respuesta corporal y un espacio observador. El espacio controlador, el cual se caracteriza por tener un alto grado de intervención y un alto grado de control, contiene estudios en los que los experimentos se enfocan en un número limitado de variables e intentan controlarlas de alguna forma. El espacio medidor encierra los métodos de investigación que conllevan un alto grado de selección pero un grado bajo de control. El espacio de pregunta-respuesta corporal contiene estudios en los que existe un alto grado de intervención pero un grado de control bajo. Finalmente, el espacio observador se caracteriza por la falta de selectividad y la falta de intervención, es decir, el investigador observa y anota lo que ocurre sin interferir en el ambiente.

Sin embargo, Brown (1988) aporta una introducción diferente a la investigación de Van Lier, principalmente la cuantitativa. En su marco de análisis de los tipos de investigación, distingue entre investigación primaria y secundaria. La secundaria consiste en hacer recopilación y lecturas de las referencias publicadas en el área de estudio. Normalmente, éste es un requisito para poder llevar a cabo la investigación primaria. Ésta se divide en estudio de casos y estudios estadísticos. Los estudios de casos se centran en un individuo o grupo de individuos y documentan algún aspecto del desarrollo del lenguaje a lo largo de un período de

tiempo determinado. Los estudios estadísticos, por el contrario, son transversales por naturaleza, ya que consideran a un grupo de individuos como un cruce de comportamientos posibles en un punto o varios puntos específicos en el tiempo. Según Brown (1988:10), la investigación experimental debe ser sistemática, lógica, tangible, replicable y estructurada, como se puede observar en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

<i>Característica</i>	<i>Pregunta Clave</i>
Sistemático	¿El trabajo sigue reglas claras de procedimiento?
Lógico	¿El estudio parte de formación de preguntas hasta llegar a la recogida de datos y el análisis?
Tangible	¿Los datos han sido recogidos del mundo real?
Replicable	¿Puede un investigador independiente reproducir el estudio?
Estructurada	¿La investigación establece estructuras y relaciones entre individuos, variables, hechos y fenómenos observables?

Una de las razones que nos mueven a persistir en la idea de hacer una distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa es «*that the two approaches represent different ways of thinking about and understanding the world around us*» (Nunan, 1992:10). Por tanto, asumimos que la función de la investigación es ampliar nuestro conocimiento del mundo y demostrar la verdad de las nociones de sentido común.

2. Diseño del proceso investigador: diseño cualitativo y diseño cuantitativo

Los términos *cualitativo* y *cuantitativo*, como hemos referido anteriormente, implican una dicotomía que para algunos lingüistas como Erickson (1991) pueden conducir a equivocación. Por esa razón, él prefiere llamar *investigación interpretativa* a la que caracteriza a los enfoques de investigación que se describen y analizan los eventos rutinarios, dándole énfasis al significado que estos eventos tienen para

los individuos que participan en ellos.²² Por otro lado, a la investigación cuantitativa, Erickson la llama *investigación experimental*, ya que en este tipo de proyectos se recoge información sobre muchos individuos, mientras que en la interpretativa los individuos analizados son muchos menos. También, en la investigación experimental, se concibe una causa como en las ciencias naturales, es decir, una noción física de causa, mientras que en la investigación interpretativa no se está tan integrado en la causa sino en la explicación en términos de comprensión y significado. En términos generales, la diferencia entre los dos tipos de investigación reside en el tipo de elementos que se quiere analizar, lo cual depende en la naturaleza de la pregunta que se formula como punto de partida para el estudio.

La recogida de datos en este tipo de proyecto de investigación se realiza mediante la observación participativa, la grabación en vídeo y en casete, el análisis de textos escritos y la entrevista formal e informal.²³ Los resultados de la investigación interpretativa son básicamente descriptivos (Erickson 1992):

1. Descripción específica.
2. Descripción media.
3. Descripción general.

La descripción específica se realiza mediante narraciones ricas y concretas, citas directas de los entrevistados y transcripciones de los documentos analizados. Este tipo de descripción da una imagen de realidad inmediata y detalle. Por otro lado, la descripción media resume lo que ocurre a través de ciertos eventos y es mucho menos específica que la anterior. Por último, la descripción general es necesaria y se presenta normalmente a través de tablas, diagramas y figuras ilustrativas que aportan una idea rápida y general de los datos que se buscan.

²² Estos enfoques investigadores incluyen el etnográfico, el estudio de casos, la documentación y el microanálisis sociolingüístico y la investigación en la acción.

²³ Véase Agar (1980), Bogdan y Biklen (1982), Hammersly y Atkinson (1983), Erickson (1986) para profundizar en el tema.

Los dos métodos arriba expuestos tienen ventajas y desventajas a la hora de ponerlos en práctica y exponer los resultados. No se puede afirmar que uno sea más fiable o apropiado que el otro. Los métodos interpretativos son de más utilidad cuando se quiere documentar lo que ocurre a un grupo de participantes y lo que esto significa para ellos —especialmente cuando la rutina pasa inadvertida (Erickson, 1992)—. Así, ésta es una desventaja dentro de un diseño cuantitativo, ya que el estudio de actividades rutinarias como son el aprendizaje y la enseñanza diaria, son muy difíciles de recoger por parte del investigador. Otro problema que encontramos con la investigación cuantitativa es que, ya que los exámenes y cuestionarios predeterminan la información que se está buscando para el análisis, el contexto ambiental no se puede examinar. La desventaja más obvia de la investigación experimental es la falta de validez ecológica. Muy a menudo, se intenta simular actividades que ocurren de modo natural. Sin embargo, la ventaja es que las dificultades que aparecen en una situación natural se pueden simplificar para crear relaciones de interés analítico más frecuentes y claras que un ambiente natural. Otra desventaja es que en los experimentos las dimensiones más importantes de análisis de contrastes al examinar las relaciones de causa-efecto (variables y parámetros) se deciden por adelantado dentro de un campo teórico. Esto funciona bien en las ciencias físicas. Sin embargo, al movernos dentro de un campo social y lingüístico, es imposible anticipar todas las variables y parámetros que pueden interferir en el estudio. Por otro lado, la mayor ventaja de la investigación experimental es que es el método que aporta la evidencia más clara de causa. Con frecuencia, los estudios experimentales o cuasi-experimentales pueden llevarse a cabo con un gran número de sujetos o, por el contrario, con un pequeño número, que sirve de modelo y referencia. Por ello se puede afirmar que los resultados de dicho estudio son verdaderos si se aplican a una población más grande. La mayor desventaja, sin embargo —aparte del problema de la validez ecológica— son los relacionados con la ética, la política y la logística. Una desventaja importante de los métodos interpretativos es que requieren un intenso esfuerzo, permitiendo que sólo un número reducido de individuos se pueda estudiar durante un tiempo limitado. Aquí es donde entra en juego la conflictiva *generalización*. Otra manera de enfocarla es considerarla como un problema empírico

en lugar de un problema formal de diseño e inferencia estadística. Así, la generalización es determinada por el lector en lugar de por el escritor.

3. El proceso investigador

El requisito indispensable que se debe seguir para que una actividad investigadora sea considerada como tal, es la que contiene los siguientes tres componentes (Nunan, 1992):

- a) una pregunta o un tema,
- b) un cuerpo de datos,
- c) análisis e interpretación.

El primer componente, y la clave para los otros dos, es la formulación de la pregunta que se ha de investigar. Es el paso inicial que a veces causa más problemas a los investigadores, sobre todo los noveles. Vale la pena tomar el tiempo que sea necesario para plantear la pregunta correctamente.²⁴ Además, es importante considerar la factibilidad del proceso investigador. A este respecto, Nunan apunta:

«So in formulating a research question we need to strike a balance between the value of the question and our ability to develop a research proposal we are capable of carrying out». Nunan (1992:213)

Para desarrollar una pregunta de investigación, Wiersma (1986) sugiere que el problema se debe proponer primero en términos generales y progresivamente se debe redefinir y enfocar mediante la revisión de literatura.²⁵ Por otro lado, Seliger & Shohamy (1989) sugieren que la fase preparatoria de cualquier proyecto de investigación recoja cuatro fases:

1. Formular la pregunta general, la cual puede emerger de la propia experiencia personal o de otros recursos dentro del campo

²⁴ Véase Hatch y Lantieri (1991), donde se aportan sugerencias prácticas de gran utilidad —sobre todo para estudiantes de Tercer Ciclo—, antes de empezar la gran empresa de investigación de las lenguas extranjeras.

²⁵ Véanse ejemplos de reformulación de preguntas que Wiersma (1986) presenta en Nunan (1992:215).

de la adquisición de lenguas extranjeras.

2. Enfocar la pregunta: en esta fase el investigador decide la importancia y factibilidad de la pregunta.
3. Decidir un objetivo.
4. Formular el plan de investigación y/o los objetivos.

Seguir las cuatro fases preparatorias antes de entrar de lleno en el proceso de investigación puede facilitar el trabajo en gran medida. Una vez formulada la pregunta correctamente y decidido el plan de investigación, ya estamos en condiciones de pasar a las siguientes fases que son la revisión teórica, la implementación y la exposición:

a. **La revisión teórica:** una fase fundamental dentro del proceso del trabajo de investigación es la revisión de las fuentes y referencias bibliográficas. Éstas aportan información acerca del campo de investigación que otros ya han tratado con anterioridad y en la que poder apoyarse como base de nuestro propio trabajo.²⁶ Existen numerosos recursos que facilitan el proceso de revisión de lecturas, como es ERIC (*Educational Resources Information Centre*), un programa informático que da acceso a un ilimitado índice de publicaciones. Otros catálogos como *ERIC Thesaurus* y CICA aportan descriptores de conceptos, mientras que *The Current Index to Journals in Education* (CIJE) y *Resources in Education* (RIE) ofrecen listas de fuentes bibliográficas. Finalmente, revistas especializadas en resúmenes de artículos, como *Language Teaching* publican resúmenes de los artículos más recientemente publicados.

b. **Implementar el proyecto de investigación:** si nos movemos desde una consideración general del proceso de investigación hasta planear su implementación, es una buena idea anticipar los problemas que puede conllevar y las posibles soluciones. Los más comunes son falta de tiempo, falta de experiencia, dificultad para identificar las materias, problemas para acceder a las fuentes de investigación, confidencialidad, problemas

²⁶ Véase la lista de consejos a seguir para llevar a cabo la revisión de la literatura en un proceso investigador (Wiersma, 1986:376-377; Nunan, 1992:217).

éticos relacionados con la recolección de datos, problemas al desarrollar el proyecto después de su iniciación, sensibilidad para aportar datos negativos en los resultados, preparación del informe escrito final (Nunan, 1992). La falta de tiempo es, sin duda, el problema más frecuente con el que tenemos que enfrentarnos.²⁷ Ya sabemos que éste es muchas veces un trabajo en solitario y poco reconocido, pero, sin duda muy gratificante.

c. **Exposición el proyecto de investigación:** congresos, ponencias, Tesis Doctorales, Memorias de Iniciación a la Investigación, artículos y monografías. Para muchos, la parte más ingrata y difícil de cualquier proyecto investigador es darle forma escrita. Sin embargo, el proceso se facilita si el investigador tiene claro para qué tipo de audiencia va dirigido el proyecto y si se realiza un buen esquema antes de comenzar.

4. Las observaciones en la clase y la investigación: la investigación en la acción

«A case study is what you call a case, in case, in case you don't have anything else to call it.»

(Estudiante anónimo citado en Jaeger, 1988:34)

Las clases de lenguas extranjeras están constituidas para potenciar el aprendizaje. Si esto es cierto, entonces no es una idea descabellada recoger datos e información sobre lo que ocurre en ellas con el fin de afianzar nuestro conocimiento acerca del aprendizaje y el uso de la lengua. Los métodos más comunes que se utilizan para recoger dicha información mediante la observación de las clases son los siguientes:

1. **El experimento formal:** los experimentos formales y casi-formales en las clases son escasos. Probablemente, los estudios experimentales más conocidos sean los estudios comparativos, los cuales buscan evaluar los diferentes métodos educativos mediante la separación

²⁷ Véase Walker (1985) quien en su trabajo sobre investigación en acción, que implica colaboración, aporta una lista de estrategias para hacer frente al problema de la falta de tiempo.

de los alumnos en grupos diferentes para ser evaluados al término del experimento. Uno de los estudios pioneros fue el *Proyecto Pennsylvania*, que estudió la posible superioridad del método audiolingual sobre el método tradicional de gramática-traducción.

2. **Evocación estimulada:** con esta técnica, el investigador graba y transcribe ciertas partes de las clases y después entrevista al profesor y a uno o varios alumnos. Mediante esta técnica se pueden obtener ciertos datos e información que es difícil conseguir de otra manera.²⁸

3. **Esquemas de observación:** Chaudron (1988) encontró veinticuatro esquemas diferentes que se han desarrollado a lo largo de los años. Algunos de ellos han evolucionado hasta adquirir una forma bastante sofisticada como es el caso del *Communicative Orientation of Language Testing* (COLT) y que fue desarrollado para comparar clases de lenguas diferentes y poder hacer una descripción lo mas precisa posible.

4. **Análisis de la interacción:** mediante este tipo de análisis se trabaja con el estudio discursivo de la clase.

Estas cuatro técnicas de investigación requieren que un investigador-observador se mantenga al margen, es decir, que no participe en el desarrollo de la clase, en la enseñanza o en el aprendizaje. Sin embargo, como ya se ha dicho anteriormente, uno de las formas de investigación que más auge está tomando es la investigación en la acción. Kemmis y McTaggart (1988:6) la definen como una actividad de grupo. Es un proyecto de investigación descriptiva que el profesor o profesora lleva a cabo en su propia clase sin ayuda externa y que tiene como objetivo la mejor comprensión del fenómeno que se está investigando y, por lo tanto, cambio a mejor. Contreras Domingo (1994:11) afirma que la I-A es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La I-A supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción

²⁸ Véase Woods (1989) donde se exponen tres experimentos de este tipo (entrevistas etnográficas, observación etnográfica y memoria estimulada) que llevó a cabo.

humana y la intervención social –que está en la esencia de cualquier práctica educativa– no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva. Como consecuencia, la I-A es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. La I-A no debe reducirse al aula, porque la práctica docente tampoco está reducida a ella. Esto significa entender que la enseñanza no se reduce al espacio de las clases, sino que es una empresa social que afecta a toda la sociedad y debe realizarse dentro de unos patrones de cooperación. Aunque no se indague en el aspecto sociocultural, conviene tenerlo presente a la hora de relativizar conclusiones.

Aunque la idea de I-A ya había sido utilizada por otros autores anteriormente, fue el norteamericano Lewin en los años 40 quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara a producir libros sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de I-A como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Pero no fue hasta los años 70 en Gran Bretaña cuando Stenhouse y Elliot dieron un nuevo giro a la I-A, manteniendo que las ideas educativas sólo pueden expresar su valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando sobre su práctica y sobre las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). Tal y como la define Elliot (1993:88), la I-A se entiende como el estudio de la situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma. Como consecuencia, Kemmis junto a Carr en Australia, durante la década de los 80, definieron la I-A como una forma de indagación reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (Carr & Kemmis, 1988:174).

Según se desprende de Contreras Domingo (1994:9-10), los rasgos específicos de la I-A son los siguientes:

1. La I-A integra el conocimiento y la acción. Con esta idea, la I-A convierte la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.
2. Cuestiona la visión instrumental de la práctica, ya que ésta no es un conjunto de acciones dirigidas a obtener unos resultados previstos.
3. La I-A supone una visión sobre el cambio social, ya que no podemos entender la enseñanza sin atender al marco institucional que la regula, a la cultura establecida en los centros y a las consecuencias sociales y políticas que tienen las oportunidades y experiencias educativas.
4. La I-A es realizada por los implicados en la práctica que se investiga; por lo tanto, la I-A no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas.
5. La I-A tiene por objeto mejorar la práctica, y es aquí donde se diferencia de la investigación convencional

Pero aunque éstos son rasgos distintivos de la I-A, encontramos tres modelos básicos para ponerla en práctica que Grundy (1982, 1991) define como modelo técnico –diseñado para la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista o eficientista–; modelo práctico –dirigido a la realización de aquellos valores intrínsecos de la práctica educativa–; por último, el modelo crítico –parte de la idea de que no siempre es posible llevar a cabo el modelo práctico por razones institucionales e ideológicas–.

Como acabamos de señalar, la I-A se está convirtiendo en uno de los métodos de investigación en el campo de adquisición de segundas lenguas con mayor difusión en la actualidad, en parte gracias a grupos de investigación como el que recientemente se ha establecido en la Comunidad Andaluza (Hewitt, 1999) y que nos recuerdan que el trabajo en equipo muchas veces funciona mejor y con más fuerza. El grupo se inició en 1998 con un proyecto conjunto con GRETA, asociación andaluza para profesores de inglés, con profesores en activo que estaban interesados en hacer investigación en sus propias aulas. El grupo está constituido por seis profesores que trabajan en diferentes centros de

Andalucía y supervisados por un coordinador. Cada profesor tiene un proyecto de investigación concreto al que dedicarse durante un curso escolar, realizar observaciones y recoger un cuerpo de datos. El grupo acaba de ser reconocido por la Junta de Andalucía y pretender dar a conocer el descubrimiento útil que obtengan acerca de los proyectos de clase y que se establezca un foro de debate donde se intercambien opiniones entre los miembros.

Conclusiones

En este artículo hemos tratado de hacer una breve revisión teórica a la tradición investigadora de las lenguas extranjeras y a los métodos más utilizados como son el cualitativo o interpretativo y el cuantitativo o experimental. Hemos vistos que ambos son aceptables y tienen ventajas y desventajas que debemos tener en cuenta a la hora de elegir el método que se quiere aplicar para hacer investigación. Por nuestra parte, recomendamos la investigación en la acción en tanto que la teoría y la práctica son un sólo cuerpo educativo y no dos entidades separadas como la investigación tradicional propone. El profesor-investigador, al ser participante en la situación que se investiga, es capaz de comprender la complejidad del proceso social en que se enmarca, ya que aceptamos que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo en el que lo individual, lo social y lo cultural se conjuga interactivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. 1980. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Brown, J.D. 1988. *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. New York: Cambridge University Press.

- Carr, W. & S. Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J. 1994. «La investigación en la acción». *Cuadernos de Pedagogía* 224. 8-19
- Elliot, J. 1986. «Action-research: normas para la autoevaluación en colegios». *Investigación/acción en el aula* editado por L. Haynes, 21-28. Valencia: Generalitat Valenciana.
- 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. 1986. «Qualitative Methods in Research on Teaching». *Handbook of Research on Teaching* editado por M.C. Whittrock. Tercera edición. New York: MacMillan.
- Erickson, F. 1991. «Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research». *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* editado por B. Freed, 338-353. Lexington: D.C. Heath and Company.
- Grotjahn, R. 1987. «On the methodological basis of introspective methods». *Introspection in Second Language Research* editado por C. Faerch y G. Kasper. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters.
- Grundy, S. 1982. «Three modes of action research». *The Action Research Reader* editado por S. Kemmis, S. & M. McTaggart, 353-364. Tercera edición. Victoria: Deakin University: 1988.
- Hatch, E. y A. Lanzaraton. 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Hewitt, E. 1999. «Grupo de trabajo: investigación empírica y experimental en el aula de inglés». *Greta, Revista para profesores de inglés* 7:1. 78-80.
- Hulstijn, J. 1997. «Second language acquisition research in the laboratory: possibilities and limitations». *Studies in SLA* 19:2.

- Special issue: 'Testing SLA Theory in Research Laboratory'. 131-143.
- Jaeger, R.M. 1988. «Survey research methods in education». *Complementary Methods for Research in Education* editado por R.M. Jaeger. Washington, D.C: American Research Association.
- Kemmis, S. & R. McTaggart. 1988. *Cómo planificar la investigación en la acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. 1946. «Action research and minority problems». S. KEMMIS & R. McTAGGART. 1988. 4-46.
- Mingucci, M. 1999. «Action research in ESL staff development». *TESOL Matters* 9:2. 14.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichardt, C. & T. Cook. 1997. «Beyond qualitative versus quantitative methods». *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluating Research* editado por T. Cook & C. Reichardt. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Seliger, H.W. & E. Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Walker, A. 1985. *Doing Research: A Handbook for Teachers*. London: Methuen.
- Wiersma, W. 1986. *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

NARRATIVA Y CRÍTICA EN EL TEATRO: *THE WRITING GAME* Y LA SITUACIÓN DE LA NOVELA CONTEMPORÁNEA ENTRE REALISMO, MODERNISMO Y POSMODERNISMO

María José de la Torre Moreno
y Gerardo Rodríguez Salas
Universidad de Granada

Abstract

This article offers an analysis of David Lodge's play The Writing Game in terms of the metafictional reading generated by the literary criticism-oriented comments embedded in it. We contend that the three narrative extracts introduced in the play stand for the three main narrative modes: realism, modernism and postmodernism. We explore here the ways in which the extracts' and their respective authors' features allow this categorisation, as well as the implicit assessment that the author issues on each of the three modes as the possible alternatives for the novel of our time. The conclusion is shaped by highlighting the resilience of the realist mode and revealing the shortcomings of any that seeks to cancel or deny the potential of the others.

A punto de entrar en el nuevo milenio, continúa abierto el debate que se ha venido suscitando con especial insistencia en los últimos años de este siglo: la encrucijada del artista ante el peso de la tradición y confrontado con el futuro (lo no escrito). La ansiedad del escritor por encontrar un espacio y una voz propia se convierte cada vez más en tema de congresos, seminarios, tertulias literarias, etc. El presente trabajo aborda la cuestión que se presenta al novelista en un período de cambio y transición como el final de este todavía siglo XX, y que lo enfrenta con esa encrucijada. Nuestro acercamiento a este asunto será desde el análisis de los presupuestos teóricos que David Lodge vierte en su

primera pieza teatral publicada, *The Writing Game* (1991).⁴² En ella, el autor se hace eco de algunas de las ideas que han ido conformando su obra crítica anterior, y plantea cuestiones cuya creciente aparición en el panorama literario actual justifica su discusión y debate en actos académicos diversos, y en trabajos como el presente.

En *The Writing Game* encontramos ya sea implícita o explícitamente, esto es, como tema de la obra o a través de las palabras de los protagonistas, el dilema de la escritura como comunicación o autoexpresión. Asimismo, se expone lo problemático de la relación de las obras contemporáneas con la tradición literaria precedente, e incluso se discute el papel de la literatura y la crítica literaria en la sociedad actual. Este planteamiento se realiza, como los anteriores, desde una perspectiva práctica y desmitificadora, que permite un ensamblaje idóneo entre las connotaciones metaliterarias de la obra y su dimensión más realista. A modo de ilustración, se puede mencionar por ejemplo la afirmación de Leo Raffin, escritor y profesor universitario norteamericano de escritura creativa, sobre el valor que su obra literaria y los premios tienen en su carrera: «*they justify my salary as a college teacher*» (Lodge, 1991:25), o su admisión final: el motivo por el que estaba empeñado en escribir la última novela era porque su carrera «*needed a big book*» (Lodge, 1991:117). También es iluminador el momento en que Simon St. Clair, escritor inglés y no académico, acusa a Leo de deformación profesional porque «*Leo works in a university English Department. He can't open his mouth to breathe without inhaling a lungful of words like metafiction, intertextuality, deconstruction*» (Lodge, 1991:88). Es decir, como estos ejemplos muestran, las cuestiones metaliterarias se presentan en *The Writing Game* por medio de la caracterización de los personajes como profesionales de la literatura, y por la propia construcción de la trama, que gira en torno a las rivalidades entre ellos durante un seminario. Por lo tanto la explicitación autoconsciente de estas cuestiones dentro de la obra resulta consistente con el decoro realista que Lodge desea mantener en sus obras:

⁴² La segunda es *Home Truths*, de 1999, en la que Lodge vuelve a tratar el tema del papel del escritor en relación con la sociedad y su tiempo: dos escritores (un novelista y un guionista de cine) frente al mundo de los medios de comunicación, de trazos gruesos, y el gran público, representados por una mujer escritora (periodista).

la discusión del estado de la novela en Inglaterra, la validez estética de ciertos modelos narrativos, la relación realidad/ficción en la literatura, etc. se perciben como el tema natural de conversación y disputa entre los personajes. Precisamente a través de las opiniones de estos personajes, principalmente de los tres escritores (los anteriores más Maude Simmons, escritora inglesa de grandes ventas) es el medio por el que Lodge ofrece diferentes explicaciones didácticas sobre las cuestiones con las que se enfrenta el escritor contemporáneo, y así la metaficción se convierte en la materia prima de la ficción en esta obra teatral.

Una de las referencias metaliterarias más claras es la que sobre el proceso de la escritura artística expone Leo. Respondiendo a las preguntas de una alumna del curso intensivo de literatura creativa que imparten los tres, el americano ofrece la que él considera la *fórmula mágica* para escribir bien: «*Repetition and difference. It's all a question of striking the right balance between repetition and difference*» (Lodge, 1991:44). Como explica a continuación, sería absurdo escribir —e insoportable leer— una novela en que cada elemento fuese idéntico a los demás, porque no tendría sentido, del mismo modo que sería imposible leer y escribir una novela que fuese toda diferencia, esto es, «*[a] text that never used the same word twice, a text that introduced a new character, a new topic, a new storyline, in every sentence*» (Lodge, 1991:45). Sin embargo, ambos elementos, repetición y diferencia, son imprescindibles para la progresión interna de una obra si ésta ha de tener un significado que ofrecer a sus lectores. Una novela que no introdujera un mínimo de continuidad, esto es, de repetición, de igualdad, sería muy difícil o imposible de leer: los elementos de diferencia requieren un fondo conocido sobre el que instalarse si han de ser entendidos por el lector. Por otra parte, un texto con un predominio excesivo de los aspectos semejantes o repetidos, con una presencia insuficiente de los rasgos de diferencia —que en su mayor parte serían los elementos nuevos que van apareciendo en la obra— no ofrecería ningún interés para su lectura. El sentido, por tanto, que Leo Rafkin adscribe a su máxima se circunscribe a la obra en sí, y en último término al propio autor. Como Leo apunta, «*the whole secret of writing well, is knowing when to repeat yourself and when to differ from yourself*» (Lodge, 1991:45).

Sin embargo, la receta de Leo va más allá de lo que Lodge nos muestra de forma explícita en la obra. En realidad, la relación entre ambos extremos, repetición y diferencia, ofrece la clave que explica no sólo el proceso de construcción de una obra literaria concreta, sino el proceso de evolución de la literatura a lo largo de la historia, sus relaciones con la tradición literaria anterior, y sus posibilidades de progresar continuándola y reciclándola. El salto que hay que dar para entender el fin último de Lodge en esta obra va desde el propio autor como criterio de diferenciación y continuidad, a la tradición literaria existente: saber cómo y cuándo utilizarla, y cuándo y cómo darle un uso diferente. Que la literatura se nutre de la propia literatura, además de la experiencia vital, es un hecho manifiesto y establecido —quizá sea una de las pocas certezas que podemos proclamar unánimemente en el ámbito de los estudios literarios—. Ha venido ocurriendo desde sus orígenes, y ha sido formulado como concepto crítico por autores como Barthes, que en su «The Death of the Author» diseccionaba de la siguiente forma los elementos constitutivos de un texto literario:

[...] a text is not a line of words releasing a single 'theological' meaning (the message of the Author-God) but a multi-dimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. The text is a tissue of quotations drawn from the innumerable centres of culture [...] the writer can only imitate a gesture that is always anterior, never original. His only power is to mix writings, to counter the ones with the others. (Barthes, 1990: 170-1)

A pesar del enfoque deshumanizador de este presupuesto, por el que el autor queda reducido a una suerte de alquimista o cocinero literario, la visión del texto como un tejido de diferentes elementos ya existentes que el autor continúa, pero que transforma en algo diferente al manipularlos, concuerda con la dinámica de asimilación y rechazo que marca las transiciones de unos movimientos a otros en la historia de la literatura. Tomemos el panorama narrativo de este siglo en que destacan fundamentalmente tres grandes tipologías narrativas: el realismo, el

modernismo y el posmodernismo. A pesar de la oposición que cada uno mantiene con los demás, oposición que los justifica y define contrastivamente, en realidad estos tres modos narrativos consisten en combinaciones diferentes de una serie de elementos cuyo predominio o subordinación caracterizan un modo u otro de narración. Algunos de estos elementos son *grosso modo* la presencia dominante de las funciones diegética o mimética, el predominio del polo metafórico o metonímico del lenguaje, y la relación realidad-ficción en la obra literaria.⁴³

Según estos parámetros, el realismo es el discurso de la causalidad y la coherencia metonímicas; de la semejanza con el mundo real, del equilibrio razonable mimesis/diégesis (Lodge, 1989). La figura clave en la obra realista es la del autor como creador del universo ficticio de la novela, y por tanto responsable de la diversidad y multiplicidad de visiones que se dan cita en su obra. Estos dos últimos puntos inciden en otros dos rasgos característicos del realismo tradicional: por una parte, la homogeneidad del estilo, emanada por una presencia autorial definida, y por otra parte, la preocupación humanista que conforma las obras del realismo, lo que se refleja en la propia presencia autorial, en la focalización de las historias a través de personajes concretos, y en el interés de la narrativa realista por mostrar los problemas y los dilemas de la vida de unos individuos o de una sociedad determinados.

Sin embargo, los planteamientos de esta narrativa han sido cuestionados por multitud de frentes por parte de la crítica literaria desde su aparición. La idea de autor, la existencia de una realidad objetiva reconocible como tal por diferentes individuos, la capacidad del lenguaje para reflejarla, incluso de transmitir mensajes no ambiguos, etc., son algunos de los presupuestos realistas que han sido desmantelados por la crítica, y que junto con la presunta complacencia moral y estética del discurso realista le han granjeado la consideración de modo narrativo agotado y obsoleto. Estos rasgos, junto con la atención a lo ficcional en

⁴³ Para un estudio detallado de estos tres factores como parámetros axiales en la composición de la obra literaria, y en particular como rasgos que definen la filiación formal de las novelas de David Lodge a lo largo de su trayectoria, junto con una interpretación del sentido de la evolución formal en la obra de Lodge, véanse de la Torre Moreno (1997a y 1997b).

detrimento de lo metaficcional de la obra, se evidencian en uno de los fragmentos narrativos que Lodge introduce en *The Writing Game*. El texto en cuestión procede de la nueva novela de Maude, que ella misma lee a los demás participantes del curso de escritura creativa. Esta tarea forma parte del trabajo de los profesores del curso, de manera que Leo Rafkin y el novelista invitado, Simon St. Clair, leen también fragmentos de sus obras respectivas más adelante. La obra de Maude, la primera en presentarse al lector-espectador (y a los alumnos del curso), corresponde también al modo narrativo inicial de la novela: el realismo tradicional, incluso costumbrista, en que la observación de la realidad y la exploración de los personajes constituyen lo primordial de la obra. La misma Maude es consciente de su postura realista: «*Well, I'm a realistic novelist, and not ashamed to say so*» (Lodge, 1991:93), y se percató de las limitaciones temáticas y formales de su obra, y por tanto de su cierto *amateurismo* al escuchar a sus dos compañeros y sus discusiones literarias. En consonancia con la posición del realismo como modo narrativo más primario y menos académico y conceptualizado que los representados por Leo y Simon, Maude se muestra receptiva a las ideas que ambos discuten, e incluso pregunta qué significan algunos de los términos críticos que éstos emplean en sus discusiones literarias, entre ellos precisamente el término «*metafictional*» (Lodge, 1991:88), que parece estar ausente en el tipo de narrativa realista con el que Maude está familiarizada.

En cuanto al pasaje de Leo Rafkin, constituye una continuación del discurso realista en lo que se refiere a la importancia de la presencia autorial, y las implicaciones que se derivan de ella, pero introduce algunas diferencias que contribuyen a una mayor complejidad en la construcción de la trama de la obra, y que lo acercan a presupuestos modernistas. Nos referimos aquí al uso conspicuo de la metáfora que Leo realiza en su novela, con lo que el realismo básico de su obra queda matizado: un elemento de continuidad y otro de diferencia (el uso de la metáfora como elemento estructurador de la trama) con respecto de la tradición literaria generan una obra en la que el significado se alcanza precisamente por otro proceso de repetición y diferencia: el uso del jabón y del elemento judío en Polonia tanto en el pasado (en alusión al uso que durante la Segunda Guerra Mundial se daba a los restos de los judíos ejecutados,

entre ellos la producción de jabón) como en el presente, en que el protagonista del relato de Rafkin es un judío americano que visita Polonia y utiliza el jabón como medio para pagar a comerciantes, prostitutas, etc. (Lodge, 1991:46). Por medio de este segundo fragmento, Lodge sugiere las posibilidades del realismo para incorporar dentro de sí elementos ajenos a sus planteamientos iniciales y hacerlos compatibles, logrando una obra que se beneficie de los aspectos interesantes de la estética realista y de la modernista.

La narrativa modernista, a su vez, parte de conceptos que se oponen fundamentalmente a los que conformaban el realismo tradicional. Los cuatro parámetros básicos que caracterizan este discurso según la tipología que establece Lodge (1989) son: el predominio del polo metafórico del lenguaje, de la mimesis, la muerte del autor y el uso extensivo de la intertextualidad. Este último concepto nos remite de vuelta, como vimos, a la misma dinámica repetición-diferencia que construye cada texto literario, mientras que la metáfora como motor de la cohesión de la obra modernista —en ausencia de una trama sólida— incide igualmente en la importancia de los conceptos de semejanza y diferencia, pilares del propio concepto de metáfora. El pasaje seleccionado por Leo Rafkin ejemplifica el uso de la metáfora como eje de construcción de la obra, que, al evocar dos realidades unidas por un criterio de semejanza que el lector debe reconocer como tal, permite ofrecer una conceptualización del tema de la obra. Al mismo tiempo, por medio de este procedimiento se puede generar mayor densidad de significado por medio de alusiones, paralelismos, contrastes, etc. (de ahí que posiciones críticas contrarias al modernismo lo ataquen como el discurso de la paranoia, la retórica de la sospecha en busca de significados ocultos). En cuanto a la muerte del autor y el predominio de la mimesis sobre la diégesis, son elementos que se oponen tanto al realismo como al discurso cronológicamente posterior: el posmodernismo.⁴⁴ Antes de abordar la presencia del posmodernismo en

⁴⁴ Si bien es cierto que el posmodernismo es entendido por la mayoría de autores como una reacción al período moderno, también en este aspecto el tema suscita división de opiniones. Umberto Eco, por ejemplo, considera que «*postmodernism is not a trend to be chronologically defined, but, rather, an ideal category*», y por este motivo es un término de uso tan elástico que parece haber «*an attempt to make it increasingly retroactive [...] gradually reach[ing] the beginning of the century, then still further back*» (Eco, 1996:31).

The Writing Game, hay otro factor que identifica la obra de Leo con la escritura modernista. La reticencia condescendiente que muestra hacia el éxito de ventas de Maude, y la irritación que siente cuando ella desentraña el simbolismo estructural de su historia antes de que ésta termine, están en relación con la dificultad intrínseca e inaccesibilidad que busca el texto modernista. Terry Eagleton explica así los mecanismos que operan alrededor de este hecho:

Modernism is [...] a strategy whereby the work of art resists commodification...against those social forces which would degrade it to an exchangeable object [...]. To fend off such reduction to commodity status, the modernist work brackets off the referent or real historical world, thickens its textures and deranges its forms to forestall instant consumability.
(Eagleton, 1990:392)

El posmodernismo, el tercer modo narrativo, aparece en *The Writing Game* ejemplificado en la totalidad de la nueva novela de Simon St. Clair, que es también la última en hacer aparición en la obra. Esta última corriente literaria continúa con algunos de los elementos anteriores, dotándolos de nuevo sentido por medio de su relación con el contexto en que se introducen. Intentar definir el posmodernismo parece una tarea aún más difícil que definir la propia literatura: autores como John Barth o William Gass han eludido caracterizarlo cuando se les ha preguntado.⁴⁵ No sólo los propios autores, sino numerosos críticos aluden también a esta dificultad. Por ejemplo, Tim Woods intenta definir el posmodernismo como «a current 'buzzword'», «a rather vague, nebulous, portmanteau word for everything that is more modern than modern» (Woods, 1999:3). Walter T. Anderson, a su vez, expresa de forma más explícita la imposibilidad de definir este término:

Postmodern is a makeshift word we use until
we have decided what to name the baby. It is a

⁴⁵ El hecho referido tuvo lugar durante el curso de verano "Literatura norteamericana actual", celebrado en El Escorial en agosto de 1993.

word of looking back. But what is it that we are
looking back at? What is it that the world has
just now ceased to be? (Anderson, 1996:3)

Otra crítica, África Vidal, define el posmodernismo como «un fenómeno contradictorio, uno que usa y abusa, que establece y destruye, a un tiempo, los conceptos que desafía en cualquier campo» (África Vidal, 1989:11). Esta misma crítica resume los rasgos generales que oponen el posmodernismo a las tipologías narrativas anteriores en tres palabras cuyo contenido es tan amplio como difuso: «la heterogeneidad, el pluralismo, el eclecticismo» (África Vidal, 1989:15). El posmodernismo subvierte la fe compartida por modernistas y realistas, o «antimodernistas» como los llama Lodge (1989:13), de que una obra al final adquiere su coherencia en una unidad de significado, e insiste en que no hay orden ni sentido en la realidad. De este modo, como ocurría en las tradiciones literarias anteriores, la realista y la modernista, la visión del mundo mantenida por sus autores determina la construcción de sus obras, aunque éstas —como en el caso del posmodernismo— nieguen la relación entre realidad y obra literaria. La visión postmoderna de la realidad determina el tipo de narrativa que se busca, así como los procedimientos con que se persigue.

En la línea de negar la identificación realidad-ficción, uno de los elementos definitivos del posmodernismo es el predominio de la diégesis sobre la mimesis. Así el posmodernismo retoma de forma diferente la cuestión del conflicto entre realidad y ficción, que no se había resuelto con el realismo ni con el modernismo. El modo en el que el posmodernismo se acerca a este problema común es diferente al uso convencional del lenguaje literario, pero entronca también con una tradición tan antigua como la propia novela: la metaficción, que se remonta a los mismos Cervantes y Sterne. Este fenómeno además se relaciona con otra relación conflictiva: la misma de la que partimos en este trabajo, la relación entre el autor y su propia obra, la tradición literaria anterior y la «*anxiety of influence*», concepto bloomiano que Lodge rebautiza como «*belatedness*». Lodge designa con este término a «*the awareness every young writer has of the daunting weight of literary tradition*», que por otra parte provoca en el escritor la necesidad «*yet seeming*

impossibility, of doing something in writing which has not been done already» (Lodge, 1991:66). En su afán por escapar airoso del peso de la tradición, los autores postmodernos recurren a la metaficción: la incorporación de la autoconsciencia al proceso narrativo, cortocircuitando las premisas del *ars celare artem*, al sobredimensionar la voz diegética en detrimento de la función mimética tradicional.

La intertextualidad, que era utilizada en el discurso realista y modernista con fines diferentes⁴⁶ contribuye ahora en el posmodernismo al efecto de dispersión, ambigüedad y heterogeneidad que se persigue. Lo mismo ocurre con el uso de la interdiscursividad, que se considera otro recurso afín a la estética del posmodernismo, y que sin embargo también continúa la tradición realista. Como el propio Lodge muestra en sus obras, la introducción de discursos diferentes, incluso no literarios, además de contribuir al diálogo de formas prototípico de la novela postmodernista, se puede entender como un caso de realismo llevado al límite, o *ultrarrealismo*, si tenemos en cuenta que en determinados discursos, como los de tipo periodístico, epistolar, publicitario, etc., no hay diferencia apreciable entre lo real y lo ficticio.⁴⁷

La novela que Simon lee a los presentes, titulada significativamente *Instead of a Novel*, es un ejemplo de obra postmoderna, autoconsciente, compleja, extraña, altiva, en definitiva, diferente. Precisamente por el calibre del elemento de novedad, de diferencia con lo conocido, con las posibilidades alcanzadas hasta el momento por la novela, la reacción del público de Simon ante ella es de confusión. Tanto cambios hacen esta novela irreconocible, una *no-novela* (de ahí el título), y dejan a los

⁴⁶ Muy brevemente, anotamos como tales los siguientes, a saber: en la tradición realista, la intertextualidad se ha utilizado fundamentalmente como medio para evocar formal y/o temáticamente otras realidades referidas en la obra, y por tanto acentuar la capacidad mimética del discurso realista; en la narrativa modernista el uso de la intertextualidad ha sido básicamente un procedimiento para establecer un sistema paralelo de referencias, es decir como potencial vehículo o bien tenor de la metáfora que esta intertextualidad permite sugerir (Véase de la Torre, 1997a).

⁴⁷ Puesto que todos ellos comparten con la obra literaria su naturaleza escrita y se construyen mediante unas convenciones y estrategias básicamente lingüísticas, son susceptibles de imitación por parte del discurso literario. De hecho, es evidente que desde un punto de vista textual, es imposible discernir, por ejemplo, una carta auténtica de otra ficticia, un artículo periodístico real de otro recreado por un autor, etc.

oyentes *in albis*: nadie parece entender la obra, excepto Leo Rafkin, el profesor universitario, que la califica de «*glib, lazy, self-satisfied prattle*» y «*bad faith jerking itself off*» (Lodge, 1991:87). La postura del propio Lodge ante esta nueva narrativa se nos revela por medio de las reacciones de los personajes ante esta *novela*: «*They were quite stunned*» (Lodge, 1991:84), e incluso Leo califica la novela de Simon como «*horseshit*», y «*a glimpse of the rotting corpse of English literary life*» (Lodge, 1991:86). Pero, además, esta postura se evidencia también por la personalidad ególatra y desafiante –incluso soez– que asigna a Simon, así como por un elemento de su obra que es significativo de las posibilidades reales de crear una novela negando la importancia de la tradición anterior. Este elemento reside en que la *novela* de Simon es una descripción del formato del libro (portada, contraportada, fotografía del autor, dedicatoria, resumen de reseñas favorables, etc.) seguida de 250 páginas en blanco. En la concepción del posmodernismo que Lodge asigna a Simon, parece que el primero lleva al extremo una de las premisas de esta tipología narrativa que Steinar Kvale enuncia de la siguiente forma: «*Postmodern thought focuses on the surface [...] . The image, the appearance, is everything; the appearance has become the essence*» (Kvale, 1996:24). Su intención con ello es mostrar cómo el posmodernismo ha de recurrir a la multiplicidad que lo caracteriza –a lo que Kenneth Gergen llama «*multiphrenia*», citado en Anderson (1996:9)–, para combinarse con otros modos narrativos como el realismo o el modernismo. Esta es la única forma de evitar caer en el sin sentido que supondría la presentación de aspectos meramente superficiales, como aquellos en los que Simon se concentra en la creación de su *no-novela*. No se puede tener una novela que sea toda diferencia; como dice Lodge, no se puede tener un primer plano si eliminamos el fondo sobre el que se sitúa: «*[a] foreground without a background inevitably becomes the background for something else*» (Lodge, 1989:245). El resultado de este empeño es algo irreconocible como novela y, como las páginas en blanco de Simon sugieren, imposible.

El revelador ejemplo que Lodge ofrece de *novela* postmodernista se ajusta también a otra característica de este modo narrativo, presente en la formulación que Eagleton hace al respecto: «*if the work of art is really a commodity then it might as well admit it, with all the sang froid it can*

muster» (Eagleton, 1990:392). En efecto, la atención en esta obra se dirige hacia el formato, hacia su propio *status* como objeto físico y como producto editorial, evidenciando así su dependencia y su relación con el mercado. Frente a la filiación aparentemente antielitista ligada al posmodernismo y que parecería manifestarse aquí, seguimos percibiendo no obstante una resistencia a la comprensión de la obra, en conexión con la oscuridad del modernismo. Esta dificultad se manifiesta en la reacción de la audiencia, y se entiende como resultado de lo chocante de algunos procedimientos típicamente postmodernistas (Lodge, 1989:229-245), como el cortocircuito (ruptura de la distancia entre los planos ficción y narración, introduciendo a la figura del autor y su papel en la obra), la contradicción (*novela y no-novela*), o el exceso (de atención hacia lo, en principio, extranovelistico, y de desconsideración por la historia). Estos rasgos, tal como aparecen en *The Writing Game*, coinciden con los efectos que el posmodernismo, según Jameson, ejerce sobre la narrativa: «*dissolution of linear narrative, a repudiation of representation, and a revolutionary break with the (repressive) ideology of storytelling generally*» (Jameson, 1990:374). Es precisamente el rechazo a la historia como elemento central de la narrativa lo que convierte la obra de Simon en revolucionaria, y lo que genera su deseo de abandonar «*all the obsolete machinery of traditional realist fiction. All that laboriously contrived suspense and dutifully contrived peripeteia*» (Lodge, 1991:92). Sin embargo, Lodge introduce un comentario velado sobre la imposibilidad de partir de cero y prescindir de elementos como la historia: al final, su *no-novela* sí tiene una historia, aunque aparezca repartida —otro rasgo postmodernista: la discontinuidad; véase Lodge, (1989:231-35)— entre la nota biográfica, la información de las tapas, y los agradecimientos. Además, es una historia que, como veremos, invita a una lectura realista.

De hecho, David Lodge hace hincapié en la necesidad de adoptar las premisas realistas como punto de partida, independientemente del modo narrativo que utilicemos. Esta defensa del realismo en Lodge se refleja también simbólicamente en *The Writing Game*. Según hemos observado, cada uno de los tres profesores protagonistas —a saber, Maude, Leo y Simon— representa uno de los tres modos narrativos que han caracterizado el siglo XX —realismo, modernismo y posmodernismo, respectivamente—. Resulta muy significativo, pues, que tanto Leo como

Simon acaben manteniendo relaciones sexuales con Maude. Así, Leo afirma: «*I don't get you, Maude. Last night you were like an animal in heat. A beautiful, desirable, naked animal. It was the most exciting sex I've had in years*» (Lodge, 1991:77), y lo mismo se puede decir de Simon, que califica a Maude como «*ravenous*» (Lodge, 1991:102) en lo que se refiere a su actitud sexual con los hombres jóvenes. Simbólicamente podemos considerar que ninguna tendencia narrativa, en este caso las representadas por Leo (modernismo) y Simon (posmodernismo), puede prescindir del punto de partida realista. La interconexión entre estas tendencias y la realista representada por Maude se refleja en la fusión sexual entre los protagonistas, incluso en el hecho de que ambos escritores encuentren a Maude (al realismo, en definitiva) atractiva y deseable en último término. Además, no sólo se necesita una fusión del realismo con las otras dos tendencias narrativas. Woods sugiere la interconexión que existe igualmente entre modernismo y posmodernismo al afirmar: «*The relationship is something more akin to a continuous engagement, which implies that postmodernism needs modernism to survive, so that they exist in something more like a host-parasite relationship*» (Woods, 1999:6). Esta afirmación viene a coincidir con las premisas de Lodge en esta obra: las pretensiones de adherirse a un solo modo narrativo son arrogantes y, en último término, inviables: lo razonable es abogar (en pura vena postmoderna) por la hibridación, por la mezcla integradora, que significativamente se percibe de manera simbólica en la actitud abierta y receptiva de Maude (el realismo).

De este modo, la fusión necesaria entre los tres modos narrativos se sugiere al final de la obra cuando Leo confiesa a Maude que va a escribir una obra de teatro en la que probará «*a completely different form*» (Lodge, 1991:117). La sugerencia es que Leo va a componer la obra de teatro que acabamos de leer, lo que vuelve a llamar la atención sobre la metaficcionalidad de esta obra, así como sobre la necesidad de combinar los tres modos narrativos existentes, aunque la intención de reflejar los acontecimientos vividos es una evidencia clara de la propensión realista que introducirá en su obra.

Al final, incidiendo en la necesidad de recuperar los elementos necesarios del pasado en la búsqueda de una salida a la literatura actual

que pueda tener algo que aportar al lector moderno, Lodge ratifica la importancia del realismo como modo narrativo básico. Y lo hace no sólo al utilizarlo como el modo en que está escrita esta obra de teatro, o por medio de la atracción de los dos hombres hacia Maude, etc., sino también al sugerir al final de la obra que en último término, el juego postmodernista se basa en el realismo. La historia de la obra de Simon —que en sí participa de procedimientos narrativos realistas: progresión metonímica, profusión de datos que la enmarcan en un contexto real y verificable, etc.— y su ubicación en el espacio normalmente destinado a las referencias al mundo real, no ficticias —datos sobre el autor, reseñas, dedicatoria, agradecimientos—, hacen que invite a una lectura realista, en clave autobiográfica, a pesar de sus deseos de desvinculación del realismo. Como indica Maude, el leer su obra con los planteamientos de identificación realista era parte del juego propuesto por la novela postmodernista de Simon. Así, al preguntarle Leo «*Who's reading autobiographically now?*», Maude responde: «*Well, Simon did rather invite it, didn't he? That was part of the game*» (Lodge, 1991:108). El propio Simon no escapa a los presupuestos realistas cuando le vemos jugando a buscar una motivación autobiográfica realista a las novelas de los demás, mientras que cuando oye una versión de lo ocurrido la noche anterior entre Leo y Maude, lo trata como si fuera ficción («*Give me some details. Make it convincing*» Lodge, 1991:103), y luego le niega credibilidad, sobre la base de su aparente literariedad («*Too derivative, I'm afraid*», y «*A little O.T.T., as we say in the trade*» Lodge, 1991:103). Del mismo modo, Leo, a pesar de su desdén por la simpleza del realismo, tampoco escapa a la motivación realista: al juzgar las obras de sus compañeros y alumnos, lo vemos aplicando el patrón de la dimensión autobiográfica.

En definitiva, como se infiere de la lectura de los tres fragmentos que se introducen en *The Writing Game*, la oposición entre los tres modos narrativos que representan no es excluyente. Por el contrario, la continuidad de ciertos elementos en los modos narrativos realista, modernista y postmodernista no sólo es interesante (como en el caso de Leo Rafkin y su relato metafórico de las experiencias de un judío en

Polonia, y su relación con el subconsciente del personaje),⁴⁸ sino incluso imprescindible, como en el caso de Simon St. Clair, que no puede llevar a la práctica sus deseos iconoclastas sin participar de la tradición que pretende socavar. De este modo, Lodge viene a ilustrar por medio de los protagonistas de *The Writing Game* y sus relatos la posición dialógica que propugna como una posible salida para el autor contemporáneo consciente del peso de la tradición y de la necesidad de aportar algo nuevo con su propia obra. Esta postura que Lodge justifica en su producción crítica y lleva a la práctica en su obra creativa, se plantea como una alternativa a la encrucijada del novelista moderno –continuación y diferencia– y viene a aceptar la necesidad de ambos elementos. Su propuesta, que él denomina *novela problemática*, contempla la viabilidad de una novela básicamente realista, abierta al diálogo con los procedimientos y aportaciones modernistas, postmodernistas, etc., de manera que la combinación de estos aspectos proporcione la base de continuidad necesaria para atraer el interés del lector y posibilitar su lectura. Al mismo tiempo, su problematización, su divergencia de las obras anteriores, establece un nuevo tipo de relación con el público y ofrece significados nuevos a las preguntas del momento. Si el realismo, el modernismo y el posmodernismo son el resultado unos de otros, de sus reacciones y sus continuidades, la novela problemática que propone Lodge es el resultado de la combinación dialógica de elementos pertenecientes a estos tres modos narrativos, en el sentido bajtiniano de diversidad de voces y opiniones que convergen sin imponerse ninguna sobre otra. La nueva alternativa de Lodge a las posibilidades de la novela después de la catarsis postestructuralista participa del realismo humanista, consciente de los artificios sobre los que descansa para crear su trama y

⁴⁸ Esta relación se lleva a cabo desentrañando una subconsciente motivación de venganza en el autor del relato, el personaje Leo Rafkin, hacia el represor polaco cristiano, encarnado en una prostituta a la que humilla por medio de prácticas sexuales usando el mismo jabón que utilizará como único modo de pago por ellas, y que fue en el pasado símbolo de la vejación de su pueblo. Por medio de esta relación de semejanza como motivo estructurador de la obra de Rafkin, Lodge revela por una parte el potencial de significado que la superposición de relaciones metafóricas aporta a la dimensión metonímica de la trama, pero por otra parte, también queda de manifiesto la importancia de la figura del autor y de la motivación autobiográfica que tradicionalmente ha caracterizado al realismo, y que se materializa de forma diferente en la narrativa modernista.

su historia, al tiempo que los utiliza para despertar el interés del lector por los problemas humanos y sociales que son la materia prima de la obra. Esta novela problemática admite dentro de sí la autoconsciencia, el predominio de técnicas narrativas ajenas al realismo, la reivindicación de la figura del autor y, en definitiva, la preocupación por su significado como obra del momento histórico en que aparece. A través de *The Writing Game* podemos apreciar que Lodge considera que esta cuestión —la de la adecuación de los objetivos de una obra a la situación literaria a que contribuye— es uno de los asuntos que exige una respuesta en la actualidad, y se refiere a ella metaficcionalmente e incluso a través de los propios temas en obras que, por lo demás, abordan cuestiones personales y sociales que le preocupan (especialmente en *Nice Work*, de 1988). En realidad, el camino que queda —después del posmodernismo, ¿qué?, ¿el *post-posmodernismo*?— se nos presenta como una cuestión de encontrar una forma de continuidad con los modos literarios establecidos y con lo que interesa al autor y al público del momento, sin llegar a los excesos de supeditación al público que se retratan en *Home Truths* (1999). La alternativa que se ofrece al autor es la de explorar las posibilidades de un uso diferente de un material literario ya existente, los elementos nuevos que justifiquen la aparición de nuevas obras en el panorama literario, y que muestran que la literatura, y en particular, la narrativa, aún tienen vida por delante. La clave, como sugería Robyn Penrose, profesora y crítica literaria en *Nice Work*, es que «*[r]epetition is death. Difference is life. Difference is the condition of meaning*» (Lodge, 1988:351).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- África Vidal, M.C. 1989. *¿Qué es el posmodernismo?* Alicante: Secretariado de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Anderson, W.T. ed. 1995. *The Fontana Postmodernism Reader*. London: Fontana Press.

- Baldick, Ch. 1996. *Criticism and Literary Theory 1890 to the Present*. London & New York: Longman.
- Barthes, R. 1990. «The Death of the Author». LODGE 1990. 167-71. (Publicado por primera vez en 1968.)
- de la Torre Moreno, M.J. 1997a. *El realismo experimentador de David Lodge: análisis de los aspectos metonímicos de sus novelas en diálogo con elementos metafóricos y autoconscientes*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- 1997b. «La reivindicación de la naturaleza lingüística de la novela como base de la teoría narrativa de David Lodge». *The Grove* 4. 617-630.
- Eagleton, T. 1990. «Capitalism, Modernism and Postmodernism». LODGE 1990. 385-98. (Publicado por primera vez en 1985.)
- Eco, U. 1995. «'I Love You Madly,' He Said Self-consciously». ANDERSON 1995. 31-33. (Publicado por primera vez en 1983.)
- Jameson, F. 1990. «The Politics of Theory: Ideological Positions in the Postmodernism Debate». Lodge 1990. 373-383. (Publicado por primera vez en 1984.)
- Kvale, S. 1996. «Themes of Postmodernity». ANDERSON 1995. 18-25. (Publicado por primera vez en 1990.)
- Lodge, D. 1986. *Write On: Occasional Essays 1965-85*. London: Secker & Warburg.
- 1988. *Nice Work*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- 1989. *The Modes of Modern Writing*. London & Melbourne, Auckland: Edward Arnold. (Publicado por primera vez en 1977.)
- 1990. *Modern Criticism and Theory*. London & New York: Longman. (Publicado por primera vez en 1988.)
- 1991. *The Writing Game*. London: Secker & Warburg.

- 1999a. *Home Truths. A play*. London: Secker & Warburg.
- 1999b. *Home Truths. A novella*. London: Secker & Warburg.
- Woods, T. 1999. *Beginning Postmodernism*. Manchester: Manchester University Press.

RELACIÓN SOCIO-HISTÓRICA EN EL ESTUDIO DE IDIOMAS DENTRO DEL ENTORNO ARQUITECTÓNICO: SS. XV-XIX

Paloma Úbeda Mansilla
Universidad Politécnica de Madrid

Abstract

This article summarises our findings after research on the triangular relationship between the socio-historical environment, the use of foreign languages and the architectural activity during the 15th to 19th centuries. The Spanish case is specially addressed, showing the evolution from a disperse language learning approach to a structured and embedded curriculum in the earliest beginnings of the Schools of Architecture.

1. Introducción

Desde tiempos inmemoriales tenemos constancia de las muchas obras arquitectónicas efectuadas por arquitectos extranjeros en nuestro país, pero ¿en qué idiomas se comunicaban con los reyes o mecenas?, ¿cuál era la lengua de moda en cada época?, ¿cuándo y por qué comienzan a estudiarse lenguas extranjeras en la Escuela de Arquitectura de Madrid?, ¿cuándo empezamos a hablar de inglés para arquitectos?

Planteando la hipótesis de que existe una relación triangular que varía a lo largo del tiempo entre el desarrollo de la actividad arquitectónica, el uso de los idiomas, y los acontecimientos políticos, históricos y sociales del momento, este artículo describe en forma resumida el resultado de una investigación socio-histórica que constata esta triangulación y describe las distintas exigencias en conocimientos de idioma a que se

vieron sometidos los arquitectos españoles y que desembocaron en su estudio como parte del proceso académico de aprendizaje de la profesión.

2. Siglos XV al XVII

El primer periodo analizado es el Renacimiento, por ser una época de florecimiento donde la arquitectura junto con las demás artes tuvo su máximo apogeo. Las relaciones de tipo político y económico con Italia a lo largo del siglo XV eran muy importantes —baste con que recordemos, por ejemplo, que Alfonso V de Aragón fue también rey de Nápoles—. Eran numerosos los artistas españoles que iban a Italia y, recíprocamente, muchos artistas italianos buscaban en España los mecenas que pagaran sus obras.

En esta época el italiano era la lengua de comunicación entre las clases nobles y por tanto la lengua de la cultura y las artes. Anteriormente, años atrás, otros monarcas españoles se sintieron atraídos por el estudio de idiomas de moda. Isabel la Católica, por ejemplo, recibía clases de latín a petición propia para poder comunicarse con los embajadores extranjeros por ser el latín la lengua culta entre la clase noble.

Hasta muy entrado el siglo XVII el latín fue la lengua extranjera de la educación y la religión, que dominó también en los entornos de la diplomacia y el comercio. Conocida como la *lingua franca*, el latín se usaba en Europa de una forma muy extendida entre los académicos, el clero y la diplomacia, incluso entre los comerciantes de la época. Los estudiantes de las familias más pudientes podían ir de una universidad a otra en distintos países y comprender las clases, leer textos en latín⁴⁹ y en ocasiones hasta en griego.

Sin embargo, durante los siglos XVI y XVII, el francés y el italiano —e incluso el inglés y el alemán— llegaron a ser del mismo modo importantes, como lenguas escritas y habladas. El italiano llegó a

⁴⁹ Amos Comenius publicó *Janua linguarum reserata* en 1633, manual de lengua latina que se utilizó por toda Europa.

considerarse la lengua de la cultura, el francés la lengua de la diplomacia, el inglés la lengua destinada para el comercio, y el alemán la lengua utilizada por los académicos. Esta coexistencia de lenguas era especialmente intensa en los Países Bajos debido al alto nivel de comercio existente en la zona durante esta época.

En este contexto, la primera referencia que podría relacionarse, de algún modo, al entorno arquitectónico desde el punto de vista del estudio de la lengua aparece en 1483. William Caxton, un destacado miembro inglés de la comunidad mercantil de Brujas, preparó un manual escrito en inglés y francés, con el objetivo de promover la actividad comercial entre ambas naciones (véase Howatt, 1988:6). Dicho manual constaba de una primera parte donde se exponían las frases de uso más corriente para la mayoría de situaciones cotidianas, y de una segunda parte que contenía situaciones agrupadas alfabéticamente con relación a los oficios más comunes de la época, algunos relacionados con la construcción y la arquitectura.

Con el tiempo, la fuerte influencia y convergencia de idiomas provocó que en pleno Renacimiento (1540), apareciesen diccionarios políglotas como es el caso de *Septem Linguarum*⁵⁰, obra en la que se reflejaba la gran variedad de lenguas en uso que existían en la época (latín, francés, holandés, italiano, español y alto holandés) y especialmente en algunas zonas muy intensas comercialmente como Amberes, que, como Howatt (1988:8) describe, constituían un «...*busy multilingual meeting-place of north European cloth merchants in the sixteenth century*», y de donde surgirían grandes mecenas que ayudarían años más tarde a Felipe II en la creación de obras arquitectónicas en España.

Otro ejemplo de la enseñanza de idiomas para extranjeros se halla en 1554 con motivo de la boda real que se celebró en Londres entre María Tudor y Felipe II, que propició un importante encuentro entre las clases sociales más altas y prestigiosas de la época, incluidos arquitectos y mecenas. Dicho evento provocó la edición algo precipitada de un doble

⁵⁰ Citado en Howatt (1988:8).

manual para el aprendizaje de inglés y español, *A Very Profitable Book to Learn the Manner of Reading, Writing and Speaking English and Spanish*⁵¹ que se entregó a los asistentes a la boda, y que de alguna forma respondía y simbolizaba el impulso que desde el mundo político se daba a esas dos lenguas y a su conocimiento cruzado. El libro se basó en la traducción de una edición en flamenco para el aprendizaje del español, y en una anterior edición en latín para el aprendizaje del inglés, y en él se recogían situaciones comerciales relacionadas con la venta de propiedades y edificios, sin duda aplicando términos específicos de Arquitectura.

Todo este movimiento socio-cultural que se venía desarrollando en Europa durante el Renacimiento justifica que Felipe II a su regreso definitivo a España en 1559, tras la muerte de María Tudor, decidiera crear la Secretaría de la Interpretación de Lenguas en Madrid que tenía como misión traducir a la lengua española toda clase de documentos, entre los cuales se incluían proyectos arquitectónicos destinados a mecenas o reyes extranjeros.

Está encargada de traducir a la lengua española las bulas de Roma, los tratados, notas diplomáticas y toda clase de documentos que pasan por los ministerios y tribunales, como igualmente los exhibidos por particulares; y sus traducciones merecen fe en juicio. Está situada en la casa llamada de Platero, frente a Santa María. (Mesonero Romanos, 1977:139)

Dentro del entorno arquitectónico español, eran numerosos los artistas españoles que se desplazaban a Italia y, recíprocamente, muchos artistas italianos buscaban en España los mecenas que pagaran sus obras. Un ejemplo es el de Juan Bautista de Toledo, arquitecto español que había trabajado en Nápoles, y que contaba con la confianza de Felipe II. A este arquitecto se le encargó en 1562 la construcción del Monasterio de San Lorenzo del Escorial, para conmemorar el triunfo de la batalla de

⁵¹ Citado en Howatt (1988:9)

San Quintín: un gran programa arquitectónico conmemorativo, que debía ser el símbolo de la monarquía española. El papel de la nobleza española de este periodo favoreció con su mecenazgo el nuevo arte. ¿En qué idioma se comunicaban?

Según lo mencionado anteriormente, el italiano, francés e inglés coexistían en la sociedad del Renacimiento. Por tanto, el mundo de las artes se encontraba relacionado con los idiomas de moda que estaban en relación directa con el desarrollo socio-político del momento. Incluso el propio rey Felipe II requería el conocimiento de estas lenguas en su entorno. Fuera del entorno de la nobleza, existía también la necesidad de comunicarse en otras lenguas en otros estamentos sociales.

En España, toda esta influencia extranjera ligada al mundo artístico, apuntaba a la necesidad de crear una Academia, como más adelante se detalla, donde se formara a todo aquél que quisiera instruirse en las nobles artes, con un carácter formativo y divulgativo para el pueblo, y creada para la sociedad del momento, pobres y ricos, jóvenes y mujeres.

3. Siglo XVIII

El siglo XVIII fue un periodo de asentamiento y normalización de la lengua inglesa como tal en Inglaterra. La lengua inglesa se afianzó en las escuelas y los docentes crearon gramáticas y diccionarios relacionados con ésta. La enseñanza del inglés para extranjeros también se desarrolló, como atestigua el primer curso de gramática traducida para profesores de inglés, escrita en 1793 por Johann Christian Fick, un alemán que adoptó el modelo de la gramática francesa de Meidinger.⁵²

Sin embargo, en cuanto al idioma de interés entre el colectivo de arquitectos en España hay que destacar que en este siglo quedó instituida la Academia de San Fernando de Nobles Artes, más conocida como por La Real Academia de San Fernando en honor al monarca Fernando VI.

⁵² Creador del método de traducción de frases para la enseñanza de lenguas y que aplicó del francés al alemán (citado en Howatt 1988:57).

Como apunta el profesor Angulo (1970:210) «Durante el s. XVIII, trabaja en la Corte, al servicio de la nueva dinastía borbónica, un grupo de arquitectos extranjeros en su mayoría italianos». Desde el punto de vista de la enseñanza en la Academia, hay constancia documental de la docencia que realizaban algunos profesores extranjeros, docencia que enriquecía y acrecentaba mucho más la necesidad de compartir una lengua y una terminología común en el idioma al uso para su aplicación en Arquitectura.

Desde los reinados de los Felipes II y IV se hicieron varias tentativas para el establecimiento de una academia pública de bellas artes, que no tuvieron resultado, hasta que el rey don Felipe V por influjo de Don Domingo Olivieri, primer escultor de la cámara, estableció su fundación en 1744, pero puede decirse que no llegó a producir resultados hasta el reinado de Fernando VI que aprobó sus estatutos en 1751, la dio nombre, y la dotó grande y majestuosamente. Su objeto es la perfección y adelanto de las tres nobles artes de pintura, escultura y arquitectura, para lo cual tiene varios profesores pensionados en Roma, París y esta corte. (Mesoneros Romanos 1844:294)

Posteriormente, tal y como apunta Calvo Castellón (1987), con el reinado de Carlos IV (1788-1808), la monarquía borbónica, unida a las influencias italianas y francesas, vio la necesidad de crear en España las Ingenierías y los Centros de formación para los técnicos capaces de ejercitarlas, y así disponer el Estado de funcionarios que realizaran proyectos o misiones de inspección y vigilancia en los trabajos o explotaciones privadas con intervención estatal, bien por razones de orden fiscal, salubridad, o bien por otras causas. Es en este periodo cuando se fundamentan científicamente la mayor parte de los estudios técnicos que constituyen la base de lo que hoy son las Escuelas de Ingeniería.

Este nuevo giro político y académico propició que el estudio del idioma francés se fuera imponiendo entre los arquitectos debido, en

parte, a la influencia que éstos tenían en el mundo de las ingenierías. Arquitectos como Teodoro Ardemans, Sabatini, Sachetti y otros fueron grandes personalidades de la época.

Las publicaciones del profesor J. Joseph Jacotot⁵³ se fueron infiltrando entre los ingenieros y arquitectos españoles que se veían en la necesidad de utilizar el francés como lengua de uso para sus proyectos. Jacotot aplicaba su sistema de enseñanza del francés a disciplinas como la música, el dibujo, la pintura, basándose en el principio de que todo está en todo, y que debe relacionarse lo aprendido con otras disciplinas para favorecer su retención y asimilación.

Por esta época, en el mundo de las Artes, Goya es nombrado pintor de cámara (1789) y el acontecimiento político más destacable es el comienzo de la Revolución Francesa en nuestro país vecino.

4. Siglo XIX

La entrada en el nuevo siglo no hizo sino afianzar en España el estudio de la lengua francesa entre las clases sociales relacionadas con el mundo de las artes debido básicamente a la llegada de un rey afrancesado: José I, hermano de Napoleón.

Durante el reinado de Fernando VII (1814-1833), España dejó de ser una potencia desde el punto de vista socio-político. Sin embargo, y a pesar de ser ésta una época de difícil equilibrio político, no por ello este monarca dejó de embarcarse en obras de gran envergadura tan visiblemente demostrables como la restauración del Museo del Prado, obra diseñada por Juan de Villanueva y, tras su muerte continuada por su mejor discípulo, Antonio López Aguado, ambos pertenecientes a la Real Academia de San Fernando.

Un año después de la muerte de Fernando VII y un año antes de que comenzara el reinado de la Reina Victoria en Inglaterra, se encuentran

⁵³ Citado en Howatt (1988:318).

las primeras referencias bibliográficas con relación al estudio de los idiomas. La instrucción del 17 de abril de 1836 para la admisión de alumnos en el Colegio Científico para las Ciencias Aplicadas, en el capítulo I dice textualmente:

[...] y por último, deberán traducir, en presencia de dos profesores de lengua francesa y del Censor, algunas páginas de una obra en prosa escrita en dicho idioma y que trate de ciencias exactas. (Anuario de la Escuela Especial de Ingenieros de Minas. 1878:17).

El francés era el idioma de moda debido a la fuerte influencia napoleónica y de la Ilustración que por esta época se respiraba en España.

La era isabelina (1843-1875) marcó una etapa importante dentro de los estudios de lenguas extranjeras. Siguiendo cronológicamente con las modificaciones de estudios acaecidos en esta época, por Real Decreto de 21 de noviembre de 1846, se creó en Madrid una Escuela Preparatoria para las especialidades de Caminos, Canales y Puertos, de Minas y Arquitectura. El profesor P. Navascues, en su artículo sobre la Escuela de Arquitectura de Madrid (1844-1914), alude al nacimiento y a la creación de lo que hoy es la Escuela de Arquitectura:

En el complejo panorama de la arquitectura española del siglo XIX se da un hecho fundamental y característico de la crisis que atraviesa aquélla, cual es la creación, en 1844, de la Escuela de Arquitectura de Madrid. Esto es, el abandono del marco físico y conceptual de la Real Academia de San Fernando, donde hasta entonces habían recibido su formación los futuros arquitectos, por un modelo más acorde con las necesidades de una nueva sociedad burguesa.» (Memoria de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid 1991-1993, 1991:10)

Quizás sea esta nueva sociedad burguesa la que marque el estudio del idioma francés. En el mismo artículo y haciendo referencia a los distintos planes de estudios que durante el siglo XIX sufre la que hasta entonces era la Escuela de Arquitectura de Madrid se hace referencia a la preparación exigida a los alumnos que pasaron por la creada Escuela Preparatoria, en la cual para su examen de ingreso necesitaban: «[...] conocimientos de aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, francés, dibujo lineal [...]» (Navasques, 1994:14).

Por dicha Escuela Preparatoria no sólo pasaban los futuros estudiantes de Arquitectura sino también los de Ingeniería Civil y de Montes. La vida de esta Escuela Preparatoria osciló de forma intermitente a lo largo de todo el siglo: si bien se mantuvo en la reforma de 1850 (año en el cual se creó la Escuela de Industriales), desapareció en la de 1855. Para entrar en la Escuela Especial de Arquitectura se exigía un fuerte examen de ingreso, y una vez superado, al alumnado le esperaban seis años de carrera. El por aquel entonces Ministro de Instrucción Pública, Alonso Martínez, lo justificaba en favor de enseñanzas más específicas para cada carrera utilizando argumentaciones como la siguiente:

Hoy apenas si tiene en nuestro país ningún aliciente el arquitecto, el ingeniero, mecánico, el constructor de buques...., mientras que goza de gran favor en la sociedad el teólogo, el médico y el jurisconsulto, centralizasen los estudios preparatorios de las carreras especiales y no habrá seguro quien lo siga. (Anuario de la Escuela Especial de Ingenieros de Minas. 1878: 17)

En 1856, con la reacción moderada, O'Donnell y la Unión Liberal, comenzaron las exposiciones nacionales de Bellas Artes iniciándose ante un proceso de desarrollo para las Escuelas de las Artes.

En 1864, con la llegada del ferrocarril Madrid-Irún, se estableció la enseñanza preparatoria compensada que tendría una duración de cuatro años de carrera. Se fijaron los libros de texto que tendrían validez en los tres cursos siguientes, en los que claramente se advertía una fuerte

influencia francesa. En estas condiciones, por decreto de 23 de octubre de 1868, se reorganizaron las Escuelas Especiales de Ingenieros suprimiendo la enseñanza de Idiomas pero siendo necesario superar un examen de francés e, inglés o alemán.

Establecida la República en 1873, y la depresión económica mundial (1873-95), se observó quizás una falta de interés hacia las potencias extranjeras, lo que dio lugar a que no se estableciera ningún idioma dominante. Pese a todo, un gran movimiento intelectual como fue el krausismo, estaba presente en España. Su máximo representante, Francisco Giner, con la convicción de crear una educación que se apartara de los cánones establecidos de su época y sin abandonar su dogmatismo krausista, creó un sistema educativo dirigido contra la enseñanza de asignaturas tradicionales a fuerza de memorización y con profesores indiferentes a la moral y a la personalidad intelectual de sus alumnos.

Su Escuela trató de establecer contactos personales entre docente y alumno, de adoptar todo progreso realizado en los métodos educativos europeos y de ampliar el programa mediante cursos de arte, folklore y asignaturas técnicas. (Ubieta *et al.* 1969: 450).

Sin embargo, este esbozo de reforma fracasó porque la influencia francesa estaba más a mano y era tradicionalmente mejor conocida en España. Desviar a los intelectuales europeizantes de los modelos franceses y conducirlos hacia los métodos anglosajones todavía era un poco precoz. Pero en Europa, el movimiento de reforma educativa era ya patente. Los profesores y especialistas de la enseñanza de las lenguas anglogermanas se agruparon y establecieron asociaciones especializadas en diferentes enfoques y partes de la enseñanza de una lengua. Por ejemplo, en 1850 se estableció en Inglaterra un sistema público de examen de lenguas modernas controlado por las propias Universidades.

Con la Restauración Borbónica en 1874 y el comienzo del movimiento impresionista se volvió a la situación moderada. Durante este periodo, y hasta 1877, no se produjo ninguna modificación en cuanto a los idiomas, que quedaron finalmente eliminados de los exámenes de ingreso.

La universidad continuaba su avance y en esta época se fundaría la Junta de Ampliación de estudios con el objetivo de enviar estudiantes españoles al extranjero. Quizás fue el alma de esta Junta, Castillejos, el padre de las becas Erasmus y Comett, tan deseadas hoy en día por los estudiantes universitarios. Merece la pena también mencionar que en 1876 se creó la Institución Libre de Enseñanza y fue a partir de este momento cuando los estudios de Arquitectura se establecieron en seis años manteniendo las exigencias en el examen de ingreso en cuanto a conocimiento de francés, pero con la recomendación a los aspirantes de que supieran igualmente traducir el inglés y el alemán.

A este respecto es necesario destacar que mientras que en España, en la Escuela de Arquitectura se aplicaba el método de traducción de lenguas en idiomas modernos, en Inglaterra ya se había empezado a aplicar el método comunicativo desde muchos siglos atrás, como se constata en *Some Thoughts Concerning Education* de 1693⁵⁴, donde se hace referencia a la enseñanza de idiomas de una forma natural («*natural approach*»).

Finalmente con el reinado de Alfonso XII, las ciencias y con ellas el mundo de la ingeniería experimentaron otro fuerte impulso como consecuencia de nuevos inventos como el teléfono y fonógrafo (1876), la lámpara eléctrica (1880), la vacuna Pasteur y el primer automóvil Benz (1885). Este impulso afectaría significativamente al estudio de las lenguas en el entorno académico y universitario en las décadas posteriores.

En cuanto a la Escuela de Arquitectura hay que decir que estuvo incorporada a la Real Academia de San Fernando hasta el año 1884, estando a cargo de ésta la expedición de títulos. Al crearse en dicho año las Escuelas de Pintura, Escultura y Arquitectura, vino a separarse de ellas formando una Escuela Especial. En 1886 se creó la Escuela General de Ingenieros y Arquitectos suprimiéndose los estudios preparatorios.

Años más tarde, al suprimirse la Escuela General por Real Decreto de 12 julio de 1892, las Escuelas Especiales de Ingenieros y Arquitectos

⁵⁴ Citado en (Howatt 1988:193).

quedaron autorizadas para reanudar sus estudios en la misma forma y condiciones que tuvieron antes de crearse dicha Escuela General, reactivándose el conocimiento de idiomas en los exámenes de ingreso. El siglo finalizaría dando carácter oficial a la segunda Escuela de Arquitectura de nuestro país, la Escuela Libre de Barcelona.

5. Conclusiones

Sociedad y cultura han estado siempre relacionadas con la trayectoria de la política económica y las relaciones exteriores, y viceversa.

Como se ha podido observar, a lo largo de todo el periodo investigado existe una relación directa entre la sociedad del momento y el uso y el estudio de lenguas extranjeras en el entorno arquitectónico. El colectivo de Arquitectos, por estar altamente relacionado a lo largo de toda la historia con las clases altas de todas las épocas, se vio en la necesidad de conocer las lenguas extranjeras que demandaba cada periodo como destaca Campo Baeza (1996): «Antiguamente, eran los estamentos poderosos, los mecenas, los que encargaban las obras de arte. Reclamaban la arquitectura, con mayúsculas, para su propio servicio y deleite».

Progresivamente se fue disponiendo de herramientas, libros y manuales de aprendizaje, y el Estado y los monarcas con visión y sensibilidad como Felipe II, fueron habilitando los medios necesarios para generar el crisol intelectual y técnico donde los idiomas extranjeros encontrarían su plataforma para el desarrollo de profesionales completos.

Ya acabado el siglo XIX, el siglo XX encontraría el camino desbrozado para la enseñanza de idiomas extranjeros dentro de los programas académicos de las Escuelas de Arquitectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anasagasti, T. 1995. *Enseñanza de la Arquitectura: Cultura Moderna Técnico Artística*. Instituto Juan de Herrera, E.T.S.A.M. Madrid. (Reproducción facsímil completa de la primera edición: Madrid: Calpe, 1923.)
- Angulo Iñiguez, D. 1970. *Resumen de la Historia del Arte*. Madrid: EISA.
- Anuario de la Escuela Especial de Ingenieros de Minas*. 1878. Primer año, Madrid: Publicaciones de la E.T.S.I. de Minas.
- Calvo Castellón, A. 1987. *Historia del Arte Español*. Madrid: Edi-6 S.A.
- Campo Baeza, A. 1996. *La idea construida: la arquitectura a la luz de las palabras*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.
- Carr, R. 1970. *España 1808-1939*. Barcelona: Ariel.
- Centenario de la Escuela de Minas, 1877-1997*. 1997. Madrid: Publicaciones de la E.T.S. Ingenieros de Minas.
- Escuela Especial de Ingeniero de Minas: Escuela, Laboratorio, Talleres 1932*. 1987. Madrid: Publicaciones de la ETSIM.
- Howatt, A.P.R. 1988. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Memoria de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid 1991-1993*. 1993. Centro de Publicaciones de la ETSAM. Madrid: UPM.
- Mesonero Romanos, R. de. 1977. *Manual Histórico- Topográfico Administrativo y Artístico de Madrid*. (Facsímil de la primera edición: Madrid: imprenta de don Antonio Yenes, Madrid.)
- Navascues Palacio, P. 1994. «La Escuela de Arquitectura de Madrid (1844-1914)». *Memoria de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid 1991-1993*.

Palacio Aterd, V. 1971. *Manual de Historia Universal*. Tomo V. Edad Contemporánea, Barcelona: Espasa Calpe S A.

Ubieto, A., J. Regla, J. Ma. Jover y C. Seco. 1969. *Introducción a la Historia de España*. Barcelona: Ed. Teide.

A CORPUS-BASED PRELIMINARY OVERVIEW OF NOUN- PREMODIFYING ADVERBS, OR *ADVERB SHIFT*

*Rosa María Viera Huertas
Antonio Vicente Casas Pedrosa
Ramón Mesa Carmona*

Abstract

This paper aims to describe the basics of the relationship between nominal heads and their premodifying adverbs (adverb shift). Our study is partly based on Levi's (1978) study of the rule adjective shift in complex nominals. An overview of adverb shift is then attempted from examples taken from the LOB corpus. The resulting classification of ten predicates shows a range of syntactico-semantic relationships between the noun and the premodifying adverb.

1. Introduction

This paper aims to provide a syntactico-semantic description of those structures in which an adverb premodifies a noun, i.e., sequences of "adverb + noun", as in the following instances:

- (1) [...] we do not consider the resolutions adopted by the consultation as in principle incompatible with the **above** statement [...] (D17:36)
- (2) [...] **downward** movement may in some forms start as a passive sinking [...] (J06:42)⁵⁵.

⁵⁵ All the examples occurring in this paper have been taken from the LOB Corpus. The source of those examples which do not belong to the LOB corpus is also specified.

In particular, we are concerned with specifying the semantic relation existing between the adverb and the noun.

We will leave aside all those cases in which an element occurs between the adverb and the noun, such as *quite* in: *We had quite a party, rather in It was rather a mess*, or *such* in *He is such a fool*,⁵⁶ that is, we will not take into account those adverbs which modify noun phrases. Thus, we are only interested in those adverbs which premodify the noun (not the whole noun phrase) and express a quality (not a quantity). For this reason, we will also leave aside the cases of *more*, *less*, *only*, *most*, etc., which perform the role of quantifiers:

(3) In **most** constituencies it may go down [...] (A05: 56)

(4) There was **less** excitement in the gilt-edged market (A16: 56).

We base our study on evidence obtained from the LOB Corpus⁵⁷ and from specialized literature. For the examples obtained from the LOB Corpus, two different search lists were created: one consisting of all the units tagged as adjectives premodifying nouns (*_jib*); and a second list created by combining two different morphological labels: the list of all units tagged as adverbs in LOB (*_rb*, *_rbr*, ...) with the list of all units tagged as nouns (*_nn*, *_nns*, ...).

This evidence was used to provide an accurate paraphrase of adverbs premodifying nouns, and an ensuing classification of the resulting range of paraphrases.

⁵⁶ Examples taken from Greenbaum (1990:150).

⁵⁷ The *Tagged LOB Corpus* is composed of 500 printed texts of 2,000 words, classified into 15 text categories (namely press (reportage), press (editorial), press (reviews), religion, skills (plus trades and hobbies), popular lore, belles lettres (plus biographies and essays), learned and scientific writings, and a miscellaneous category (government documents, foundation and industry reports, college catalogue, industry house organ), general fiction, mystery and detective fiction, science fiction, adventure and western fiction, romance and love story, and humour). These make up a total of approximately one million words of printed prose English of the British variety published in 1961.

2. Theoretical foundations

Bibliographical research shows that the structure under study has been described only occasionally, and seldom in detail. Some scholars have mentioned that adverbs can premodify nouns, but due to their low productivity (as far as their use is concerned) they do not devote much attention to them, sometimes leaving them aside and/or raising questions that have never been answered. Such is the case of Christophersen & Sandved (1969), Matthews (1987, 1989), and Brown & Miller (1991), among others. In their descriptions, the prevailing view is that noun-modifying units are adjectives, or are closer to the category adjective than they usually are in other contexts.⁵⁸

Other scholars, such as Sweet (1891-98, vol. II:18), Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik (1979:453), Huddleston (1984:91), and Greenbaum & Quirk (1990:151), just mention that adverbs can premodify a noun, but they consider these constructions as not very productive, and therefore do not go deeper into their structure. Some examples are provided but none of them explains in depth the relationship between these adverbs and nouns.

Jespersen (1909-49, vol. II:353-359) makes the most detailed description about the topic, providing us with a wide range of examples. We will take into account the different semantic kinds of adverbs he establishes,⁵⁹ although he leaves unexplained the semantic relationship between the noun and its premodifying adverb.

These grammars (except, perhaps, Jespersen's), therefore contribute but little to our approach to the semantics of these structures of modification. However, there are two scholars whose contributions about the semantics of some structures of modification prove particularly useful for our approach: Chomsky (1957) and Levi (1978).

⁵⁸ This idea is also dominant in Jespersen (1909-49, vol. II:353-359), Jacobsson (1961:240-247), Zandvoort (1972:276), Schibsbye (1973:148), Strang (1974:153-159), and Dixon (1992:79).

⁵⁹ Basically, adverbs of time and place.

In 1957 Chomsky (1957:72) presented a transformational rule that Ross (1967) called “adjective shift” and that had the value of explaining some obscure points like, e.g., why adjective phrases can both premodify a noun and function as subject or object complement, i.e., why one same word-class can realize such dissimilar functions. This rule is based on a syntactic transformation, which follows the clause pattern “Subject + Verb + Subject Complement”, for those adjectives which premodify the head of a noun phrase:

- (5) a long journey
 > [a journey that IS long].⁶⁰

Later revisions of this hypothesis reached the conclusion that, contrary to what was first thought, this transformation could not explain all cases of premodification of heads of noun phrases by adjective phrases. This can be seen in examples such as:

- (6) a musical comedy
 * > [a comedy that IS musical]
- (7) solar generators
 * > [generators that ARE solar].

In 1978, Levi provided an overall classification of noun-modifying adjectives on the grounds of the transformation they allow.⁶¹ This was based on Chomsky’s general view, but it was free of its original inconsistencies, and to a large extent, settled the question of these structures of modification. Some examples taken from Levi (1978:3) are:

- (8) a beautiful princess
 > [a princess who IS beautiful]
- (9) a musical comedy
 > [a comedy that HAS music]
- (10) solar generators
 > [generators that USE solar energy].

⁶⁰ Example taken from Chomsky (1957:72).

⁶¹ For further information about this classification see Levi (1978:77).

Levi thus provides useful explanations about modification in nominal groups. She refers to compound nouns, nominalizations and non-predicating adjectives as complex nominals. Their underlying structure contains both a nominal head and a complement sentence, and the surface structure is dominated by a noun. These complex nominals are derived by two syntactic processes: *predicate deletion* and *predicate nominalization*. In connection with the former, the notion of *Recoverably Deletable Predicate* (hereafter RDP) was introduced. Thus, all complex nominals not derived by nominalization processes had their origin in semantic structures from which nine predicates (CAUSE, HAVE, MAKE, USE, BE, IN, FOR, FROM, and ABOUT) may be deleted. Some examples are:

- (11) apple cake⁶²
 > [cake that HAS apples]
- (12) office friendship⁸
 > [friendship IN the office]
- (13) industrial equipment⁶³
 > [equipment FOR industry].

We share Levi's view of these structures of modification in noun phrases, and will therefore assume her aims and methods; following her, we try to make a classification of noun-premodifying adverbs based on the various predicates that allow the syntactic transformation provided by the rule that, owing to its similarities with that of the "adjective shift", we will call *adverb shift*.

3. Discussion

This study involves the distinction between "adverbial character" and "adjectival character". The adjectival character, that allows adjectives to express a quality, lets us recover a more complex structure (the so-called

⁶² Example taken from Levi (1978:88-97).

⁶³ Example taken from Levi (1978:88-97).

“deep structure”) from a less complex structure (“surface structure”) represented by “adjective + noun”. One example taken from Levi (1978:78) is:

- a. virus cause infection
- b. infection is caused by virus (Passive)
- c. infection is virus-caused (Compound Adjective Formation)
- d. infection which is virus-caused (Relative Clause Formation)
- e. infection virus-caused (*Wh-be* Deletion)
- f. virus-caused infection (Predicate Preposing)
- g. virus infection (RDP Deletion: CAUSE)
- h. viral infection (Morphological Adjectivalization).

Secondly, we consider that a structure “adverb + noun” has “adverbial character” when we can recover the “Subject + Predicator + Adverbial” pattern.⁶⁴ Some examples of this are:

- (14) [...] at a recent service in a **nearby** church we had the further joy of having three of our congregation admitted into the order of lay readers at the same service [...] (D13: 49)
 - > [at a recent service in a church that is **nearby** we had the further joy of having three of our congregation admitted into the order of lay readers at the same service]
- (15) [...] a kinesis resulting in an **upward movement** by Daphnea has also been demonstrated in the laboratory at particularly low light intensities [...] (J06: 38)
 - > [a kinesis resulting in a movement that directs **upward** by Daphnea has also been demonstrated in the laboratory at particularly low light intensities].

Sometimes, the nuances of meaning that allow us to distinguish between adjectival and adverbial character are not clear. As Kruisinga wrote,

⁶⁴ From now onwards, SPA and SPC will stand for “Subject + Predicator + Adverbial”, and “Subject + Predicator + Subject Complement”, respectively.

A great many words are used both as adjectives and as adverbs. Usually, however, it is difficult if not impossible to decide whether the word is primarily an adjective or an adverb. Hence we must be content to state the fact that one form serves for the adjective and the adverb functions. (Kruisinga 1931-32:119)

However, we must point out that this distinction is not of our interest, as a number of other processes (homomorphy, conversion, homonymy, polysemy, ...) may play a role here.⁶⁵

Thus, in the following two examples we notice two different characters in the word *backward*:

- (16) [...] the work of our special homes, linked with boarding schools for the **backward** [...] handicapped has continued steadily [...] (H25: 26)
 > [the work of our special homes, linked with boarding schools for the handicapped that are **backward**]
- (17) [...] taking several **backward** steps before going to the canvas near to the ropes [...] (E17: 110)
 > [taking several steps that direct **backward** before going to the canvas near to the ropes].

In the first case, *backward* is an adjective because we can recover a copulative structure (SPC^s) and there is an intensive relationship between the noun and the adjective (in the transformation they become Subject and Subject Complement respectively). For these reasons, *backward* has an adjectival character and means “having made or making less than normal progress”.⁶⁶ On the other hand, in the second example, *backward* is an adverb because we can recover an SPA structure, and because the relationship between the noun and the adverb is not an intensive one. So, this word has an adverbial character. In this case it means “directed behind”.

⁶⁵ For further information, see Valera (1996:32-48).

⁶⁶ All definitions cited in this paper have been taken from Crowther (1995).

Taking into account all the concepts mentioned above we will provide a classification of the examples obtained from our corpus based on ten predicates: BE, BE AT, BE OBTAINED, COME, COME FROM, DIRECT, GO, MOVE, OCCUR, and RISE.

- BE

The pattern “subject + *be* + adverbial” is the most frequently used when providing the transformation for our examples. When the structure “adverb + noun” is paraphrased, “the subject” stands for “noun” and the “adverbial” for “adverb” (this will be applied to all the examples). The following is a list of all the adverbs admitting this predicate in the examples obtained from our corpus: *above*, *beneath*, *downstairs*, *downtown*, *far-away*, *far-off*, *here*, *nearby*, *off and on*, *offside*, *outside*, *overhead*, *overseas*, *there*, *under*, *underground*, *underwater*, *upstairs*, and *well*.

above:

- (18) [...] we understand that the addition of detention centre inmates to the **above** list is being considered [...] (H08: 2)
 > [we understand that the addition of detention centre inmates to the list that is **above** is being considered]
- (19) [...] it is felt that the **above** correction is not entirely satisfactorily as it is based on fixed wing theory [...] (J73: 60)
 > [it is felt that the correction that is **above** is not entirely satisfactorily as it is based on fixed wing theory]

beneath:

- (20) this **beneath** world⁶⁷
 > [the world that is **beneath**]

downstairs:

- (21) [...] the scope of **downstairs** breakfast [...] is as wide as your purse can make it [...] (E26: 22)
 > [the scope of breakfast that is **downstairs** is as wide as your purse can make it]

⁶⁷ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:356).

- (22) [...] if she opened a **downstairs** window the moment the dogs rushed round to snarl at the tradesman [...] (L22: 35)
 > [if she opened a window that is **downstairs** the moment the dogs rushed round to snarl at the tradesman]

downtown:

- (23) [...] St James's, Newcastle, another famous **downtown** church, combines a fairly square plan with an unusual sense of dignity [...] (D02: 52)
 > [St James's, Newcastle, another famous church that is **downtown**, combines a fairly square plan with an unusual sense of dignity]

far-away:

- (24) [...] visits **far-away** places as she sleeps [...] (F12: 170)
 > [visits places that are **far-away** as she sleeps]
 (25) [...] he never can go nor a boat's prow cut through a crown renewed without end of mercurial metal from **far-away** gap [...] (K12: 60)
 > [he never can go nor a boat's prow cut through a crown renewed without end of mercurial metal from gap that is **far-away**]

far-off:

- (26) [...] perhaps this afternoon I would get to know the **far-off** friends who hovered towards her [...] (G26: 13)
 > [perhaps this afternoon I would get to know the friends that are **far-off** who hovered towards her]
 (27) [...] the landscape must have looked very different in those **far-off** days. (M03: 75)
 > [the landscape must have looked very different those days that are **far-off**]

here:

- (28) this **here** boy⁶⁸
 > [this boy that is **here**]

⁶⁸ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:356).

nearby:

(29) [...] a very similar version of the May song used to be current in the **nearby** villages [...] (F37: 48)

> [a very similar version of the May song used to be current in the villages that are **nearby**]

(30) [...] offering a packet of cigarettes to the first man to reach the top of a **nearby** hill [...] or sending them out in pairs [...] (G23: 90)

> [offering a packet of cigarettes to the first man to reach the top of a hill that is **nearby** [...] or sending them out in pairs]

off and on:

(31) **off and on** relation⁶⁹

> [relation that is **off and on**]

offside:

(32) [...] next Pat netted an **offside** one [...] (A41: 27)

> [next Pat netted one that is **offside**]

*outside*⁷⁰:

(33) [...] with Marion's dowry, walls were repaired, rooms added, and an **outside** stair built. (F29: 18)

> [with Marion's dowry, walls were repaired, rooms added, and a stair that is **outside** built.]

(34) [...] in locations where an **outside** aerial is necessary [...] (H22: 49)

> [in locations where an aerial that is **outside** is necessary]

overhead:

(35) [...] the East German restriction which caused to-day's trouble concerned the issuing of permits for west Berliners wishing to travel to the east on the **overhead** railway. (A29: 38)

⁶⁹ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:356).

⁷⁰ "Outside", "overseas", and "underwater" occur in several different groups because they are related to different predicates. We can see the difference in the following examples:

"[...] outside noise [...]" (H03: 16) > [noise that comes from outside]

"[...] an outside aerial [...]" (H22: 49) > [an aerial that is outside].

> [the East German restriction which caused to-day's trouble concerned the issuing of permits for west Berliners wishing to travel to the east on the railway that is **overhead**]

(36) [...] the simple tone of the girl's clothes is pleasing [...] while the **overhead** lighting helps to dramatize [...] (E10: 63)

> [the simple tone of the girl's clothes is pleasing [...] while the lighting that is **overhead** helps to dramatize]

overseas:

(37) [...] other **overseas** commitments [...] should be re-examined (A20: 109)

> [other commitments that are **overseas** [...] should be re-examined]

there:

(38) that **there** boy⁷¹

> [that boy that is **there**]

*under*⁷²:

(39) [...] this is due [...] to the loss of its lead loading from the large cavity on the **under** side [...] (F09: 28)

> [this is due [...] to the loss of its lead loading from the large cavity on the side that is **under**]

(40) [...] the conveyor is broken at this point to enable the sand to be applied to the **under** surface of the column [...] (H06: 91)

> [the conveyor is broken at this point to enable the sand to be applied to the surface that is **under** in the column]

underground:

(41) [...] its waters [...] only reached the sea by an **underground** channel [...] (G39: 48)

⁷¹ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:356).

⁷² The adjectival or adverbial character of units like "under" depends on the metaphorical or literal sense of that word. Such is the case of "the under surface" (H06: 91) as opposed to "under Secretary" (G08: 1). The former shows the literal sense ("below"), and it is an adverb; the latter has a metaphorical sense ("lower in position or rank"), and it is an adjective.

> [its waters [...] only reached the sea by a channel that is **underground**]

(42) [...] he picked it up, took a last look around the **underground** gallery, [...] (L03: 102)

> [he picked it up, took a last look around the gallery that is **underground**]

underwater:

(43) first steps in **underwater** swimming (C14: 53)

> [first steps in swimming that is **underwater**]

upstairs:

(44) [...] these courses take place at Langside College in a house [...] which has a comfortable classroom and two good **upstairs** lounges. (F02: 47)

> [these courses take place at Langside College in a house [...] which has a comfortable classroom and two good lounges that are **upstairs**]

(45) I [...] pictured the **upstairs** room as a study [...] (K15: 46)

> [I [...] pictured the room that is **upstairs** as a study]

well:

(46) the **well** passengers⁷³

> [the passengers that are **well**]

(47) the **well** men²¹

> [the men that are **well**].

- BE AT:

This group shares the verb BE with the previous one, but in this case the preposition AT is required. This group could be included within that of BE, but we have created a new group because we required the preposition AT in order to provide a more accurate paraphrase. Adverbs admitting this predicate are: *back*, *bottom*, *front*, and *top*.

⁷³ Examples taken from Jespersen (1909-49, vol. II:358).

back:

(48) [...] the mysterious Mr. X sat drinking coffee in the **back** room of his modest Charterhouse-street, London, office [...] (A07: 78)

> [the mysterious Mr. X sat drinking coffee in the room that is at the **back** of his modest Charterhouse-street, London, office]

(49) [...] he couldn't build a chicken-house in his **back** garden [...] (D16: 77)

> [he couldn't build a chicken-house in his garden that is at the **back**]

bottom:

(50) [...] I made a **bottom** tray from hardboard and beading. (E14: 21)

> [I made a tray that is at the **bottom** from hardboard and beading]

(51) [...] the magnitudes of the vertical velocities measured [...] are less in the 600-200 mb. layer than in the **bottom** layer. (J10: 26)

> [the magnitudes of the vertical velocities measured [...] are less in the 600-200 mb. layer than in the layer that is at the **bottom**]

front:

(52) [...] a wire basket of flowers hung over the **front** door. (L23: 104)

> [a wire basket of flowers hung over the door that is at the **front**]

(53) [...] he opened the folder, started on the **front** page. (M05: 109)

> [he opened the folder, started on the page that is at the **front**]

top:

(54) [...] I stood, leaning on the **top** bar of the fence [...] (L09: 19)

> [I stood, leaning on the bar that is at the **top** of the fence]

- (55) [...] he was holding a paper booklet, the **top** sheet of which bore [...] the words metropolitan monotechnic Institute advanced accountancy course no. 3. (R02: 57)
> [he was holding a paper booklet , the sheet that is at **the top** of which bore [...] the words metropolitan monotechnic Institute advanced accountancy course no. 3.]

- **BE OBTAINED:**

The examples that can be included within this group are *overnight*, *since*, and *underwater*.

overnight:

- (56) [...] the good trade unionist is asked to give up his chance of an **overnight** fortune by boycotting football pools, too. (B18: 50)
> [the good trade unionist is asked to give up his **chance** of a fortune that is obtained **overnight** by boycotting football pools, too]

since:

- (57) my **since** experience⁷⁴
> [my experience that is obtained **since**]

underwater:

- (58) [...] even a comparative beginner can try **underwater** photography (C14: 60)
> [even a comparative beginner can try photography that is obtained **underwater**]
- (59) [...] **underwater** films suggest that the footrope of a trawl does this. (E06: 35)
> [films that are obtained **underwater** suggest that the footrope of a trawl does this].

⁷⁴ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:354).

- COME:

The adverbs whose paraphrases require this verb are “*after*” and “*hereafter*”.

after:

(60) [...] ‘fortunately’ wrote Clarence in **after** years [...] (G06: 83)

> [‘fortunately’ wrote Clarence in years that came **after**]

(61) [...] the theories are unable to account for the **after** effect of seen motion [...] (J25: 53)

> [the theories are unable to account for the effect that comes **after** of seen motion]

hereafter

(62) **hereafter** ages⁷⁵

> [ages that come **hereafter**].

- COME FROM:

Sometimes an adverb requires the preposition FROM after the verb COME. One example of this is *outside*:

(63) [...] the importance for the development of good oral work of allocating to modern language teachers rooms which are relatively free from **outside** noise [...] has not always been sufficiently appreciated. (H03: 16)

> [the importance for the development of good oral work of allocating to modern language teachers rooms which are relatively free from noise that comes from **outside** [...] has not always been sufficiently appreciated]

(64) [...] the group itself [...] provided a sufficient body of **outside** opinion to bring to bear in this task. (H24: 61)

> [the group itself [...] provided a sufficient body of opinion that comes from **outside** to bring to bear on this task].

⁷⁵ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:354).

- DIRECT:

Most of the adverbs presenting the predicate with the verb DIRECT end in *-ward*, such as *abyssward*, *backward*, *downward*, *eastward*, *heavenward*, *landward*, *northward*, *onward*, *outward*, *skyward*, *streetward*, and *upward*. But we can also find other examples not ending in this suffix; some examples are *hither*, *overseas*, and *thither*. Not surprisingly, these may share a directional meaning too.

abyssward:

(65) the **abyssward** drift⁷⁶

> [the drift that directs **abyssward**]

backward:

(66) [...] without a **backward** glance, Vera tiptoed downstairs to wait. (L22: 41)

> [without a glance that directs **backward**, Vera tiptoed downstairs to wait]

(67) [...] the amount of the **backward** tilt [...] is left to personal choice [...] (E04: 16)

> [the amount of the tilt that directs **backward** [...] is left to personal choice]

downward:

(68) [...] the vents are claimed to direct strong **downward** thrust of air [...] (E18: 20)

> [the vents are claimed to direct strong thrust that directs **downward** of air]

(69) [...] **downward** migration is not sinking as the result of an inhibition of movement [...] (J06: 58)

> [migration that directs **downward** is not sinking as the result of an inhibition of movement]

eastward:

(70) [...] the **eastward** movement [...] was forecast to be a little

⁷⁶ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:356).

less than actually occurred [...] (J10: 31)

> [the movement that directs **eastward** [...] was forecast to be a little less than actually occurred]

heavenward:

(71) the **heavenward** altar-fire⁷⁷

> [the altar-fire that directs **heavenward**]

landward:

(72) [...] Ambler's specimens were liable to be licked by cows on the **landward** side [...] (J77: 19)

> [Ambler's specimen were liable to be licked by cows on the side that directs **landward**]

northward:

(73) [...] the **northward** journey brought the insect to Frankfurt [...] (E07: 16)

> [the journey that directs **northward** brought the insect to Frankfurt]

(74) [...] they described the apparent **northward** thinning of the upper Corallian [...] (J11: 13)

> [they described the apparent thinning that directs **northward** of the upper Corallian]

onward:

(75) [...] the future was sufficiently open [...] to receive the now so fierce **onward** rush of my purpose [...] (K15: 4)

> [the future was sufficiently open [...] to receive the now so fierce rush that directs **onward** of my purpose]

outward:

(76) [...] the **outward** journey was halted for morning coffee [...] (A37: 106)

> [the journey that directs **outward** was halted for morning coffee]

⁷⁷ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:355).

- (77) [...] the rim has an **outward** slope [...] (J67: 42)
> [the rim has a slope that directs **outward**]

skyward:

- (78) **skyward** stare⁷⁸
> [stare that directs **skyward**]

streetward:

- (79) **streetward** sitting-room
> [sitting-room that directs **streetward**]

upward:

- (80) [...] the reductions [...] were designed to check the **upward** trend in prices [...] (A15: 79)
> [the reductions [...] were designed to check the trend that directs **upward** in prices]
- (81) [...] the complete absence of light does not generally result in a downward sinking but rather in a station-keeping maintained by a characteristic hop-and-sink behavior comprising alternate phases of **upward** swimming [...] (J06: 59)
> [the complete absence of light does not generally result in a downward sinking but rather in a station-keeping maintained by a characteristic hop-and-sink behavior comprising alternate phases of swimming that directs **upward**]

hither:

- (82) the **hither** end⁷⁹
> [the end that directs **hither**]
- (83) the **hither** shore
> [the shore that directs **hither**]

overseas:

- (84) [...] the first stage of the **overseas** expansion of Europe can be regarded as beginning with the capture of Ceuta [...]

⁷⁸ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:355-356).

⁷⁹ Examples taken from Jespersen (1909-49, vol. II:356).

> [the first stage of the expansion of Europe that directs **overseas** can be regarded as beginning with the capture of Ceuta]

thither:

(85) the **thither** side

> [the side that directs **thither**].

- GO:

Adverbs admitting this predicate are: *aft*, *fore*, *headlong*, and *inland*.

aft:

(86) [...] the stroboscope flashed when a particular blade was parallel to the longitudinal body axis either in a fore or **aft** direction. (J73: 19)

> [the stroboscope flashed when a particular blade was parallel to the longitudinal body axis either in a fore direction or in a direction that goes **aft**]

fore:

(87) [...] the stroboscope flashed when a particular blade was parallel to the longitudinal body axis either in a **fore** or **aft** direction. (J73: 19)

> [the stroboscope flashed when a particular blade was parallel to the longitudinal axis either in a direction that goes **fore** or **aft**]

headlong:

(88) [...] an urgent peace move [...] could stop soccer's **headlong** flight into a strike. (A07: 51)

> [an urgent peace move [...] could stop soccer's flight that goes **headlong** into a strike]

inland:

(89) [...] all details [...] were one further step towards the 'elimination' of the **inland** waterways. (A29: 65)

> [all details [...] were one further step towards the 'elimination' of the waterways that go **inland**].

- **MOVE:**

One of the adverbs that are paraphrased with this verb is *sideways*.

sideways:

(90) [...] the effect of cross draughts on the **sideways** entrainment of dust-bearing air currents from the depressed velocities zone into relatively higher exhaust air velocities [...] (J75: 27)

> [the effect of cross draughts on the entrainment that **moves sideways** of dust-bearing air currents from the depressed velocities zone into relatively higher exhaust air velocities].

- **OCCUR:**

The examples belonging to this group are *hence*, *often*, *seldom*, and *step by step*.

hence:

(91) my **hence** departure⁸⁰

> [my departure that occurs **hence**]

often:

(92) **often** diseases

> [diseases that occur **often**]

seldom:

(93) **seldom** pleasure

> [pleasure that occurs **seldom**]

step-by-step:

(94) [...] Russia is eventually forced to participate with us in a **step-by-step** programme. (G75: 81)

> [Russia is eventually forced to participate with us in a programme that occurs **step-by-step**].

⁸⁰ Example taken from Jespersen (1909-49, vol. II:353-355).

- RISE:

One of the adverbs presenting the predicate with the verb RISE is *sheer*.

sheer:

- (95) [...] any horse [...] will not be found short of **sheer** pace with half a mile further to go [...] (A23: 16)
 > [any horse [...] will not be found short of pace that rises **sheer** with half a mile further to go].

There are some cases in which the adverb requires a more complex paraphrase. Such is the case of “the then state” (Jespersen, 1909-49, vol. II:353) > [what was a state then]. So, the clause pattern “subject + verb + adverbial” has been converted into “subject + verb + subject complement + adverbial”. The adverbs that we will include in this group are: *aforetime*, *erewhile*, *evermore*, *hitherto*, *now*, *once*, *sometimes*, and *then*.

aforetime:

- (96) the **aforetime** vicar⁸¹
 > [the person who was the vicar **aforetime**]

erewhile:

- (97) an **erewhile** bondsman
 > [the person who was a bondsman **erewhile**]

evermore:

- (98) my **evermore** delight
 > [what will be my delight **evermore**]

hitherto:

- (99) these **hitherto** seditions
 > [what have been these seditions **hitherto**]

now:

- (100) the **now** captain
 > [the person who is the captain **now**]

⁸¹ Examples taken from Jespersen (1909-49, vol. II:353-355).

once:

(101) her **once** sacrifice

> [what was her sacrifice **once**]

(102) the **once** husband

> [the person who was the husband **once**]

sometimes:

(103) thy **sometimes** brothers

> [the people who are thy brothers **sometimes**]

then:

(104) the **then** state⁸²

> [what was the state **then**]

(105) the **then** duke

> [the person who was the duke **then**]

There is also a special case in which a specific adverb requires a specific predicate⁸³.

4. Conclusion

As a result of our research, the following classification of noun phrases with adverb-premodified heads is proposed:

To sum up, the realization of the function of premodifier in nominal groups when realized by an adverb is the result of the transposition to prenominal position of an element that, in an underlying structure, is linked to the function of Adverbial.

⁸² Examples taken from Jespersen (1909-49, vol. II:353).

⁸³ We are referring to *through*, which requires the verb EXTEND.

[...] various means have been adopted to provide for access from the front to the back - a tunnel between pairs of houses; a **through** store [...]

> [various means have been adopted to provide access from the front to the back a tunnel between pairs of houses; a **store that extends through**].

PREDICATES	DEEP STRUCTURES	EXAMPLES ⁸⁴
BE	the room is upstairs	the upstairs room
BE AT	the door is at the front	the front door
BE OBTAINED	a fortune is obtained overnight	an overnight fortune
COME	the effect comes after	the after effect
COME FROM	noise comes from outside	outside noise
DIRECT	stare directs skyward	skyward stare
GO	waterways go inland	inland waterways
MOVE	the entrainment moves sideways	the sideways entrainment
OCCUR	diseases occur often	often diseases
RISE	pace rises sheer	sheer pace

Some of the bibliographical references consulted establish a relationship between this behaviour and the process of conversion from the category of adverb to that of adjective (Zandvoort, 1972:276); but our task is not to include this kind of structures within a particular process. Therefore, this paper does not answer all the questions about this topic. In fact, some of the transformations provided may not always seem accurate because we have tried to make a general and systematic classification which in turn has obliged us to consider a wide range of meanings (both in the category adverb and in the category noun).

Throughout this paper, we have also attempted to emphasize the relevance of the syntactico-semantic interface between the different linguistic units of a language by considering a particular structure of modification.

⁸⁴ All the examples in the chart taken from the LOB corpus, except for *skyward* and *often*, taken from Jespersen (1909-49, vol. II:354-356).

BIBLIOGRAPHY

- The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*. 1971. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, K. & J. Miller. 1991. *Syntax: A Linguistic Introduction to Sentence Structure*. Second edition. London: Routledge.
- Burchfield, R.W. ed. 1987. *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary. A Supplement to the Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Christophersen, P. & A.O. Sandved. 1969. *An Advanced English Grammar*. Hong Kong: MacMillan Education.
- Crowther, J. ed. 1995. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Fifth edition. Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, R.M.W. 1992. *A New Approach to English Grammar on Semantic Principles*. Berlin: Mouton.
- Greenbaum, S. & R. Quirk. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Huddleston, R.D. 1984. *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobsson, B. 1961. "An unexpected usage: <ahead>, <alive> and the like before nouns". *Moderna Språk* 55. 240-246.
- Jespersen, O. 1909-49. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. London: Allen & Unwin.
- Kruisinga, E. 1931-32. *A Handbook of Present-Day English. Part II. English Accidence and Syntax*, 3. Fifth edition. Groningen: P. Noordhoff.
- Levi, J.N. 1978. *The Syntax and Semantics of Complex Nominals*. New York: Academic Press.

- Matthews, P.H. 1987. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1989. *Morphology: an Introduction to the Theory of Word-Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Procter, P. ed. 1978. *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik. 1979. *A University Grammar of English*. London: Longman.
- Ross, J. R. 1967. *Constraints on variables in syntax*. Ph.D. Dissertation. M.I.T.
- Schibsbye, K. 1973. *A Modern English Grammar*. Second edition. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J. ed. 1987. *Collins Cobuild English Language Dictionary*. London: Harper Collins.
- Strang, B. 1974. *Modern English Structure*. Second edition. London: E. Arnold.
- Sweet, H. 1891-98. *A New English Grammar. Logical and Historical*. Oxford: Clarendon Press.
- Valera Hernández, S. 1996. *Adjetivos y adverbios en inglés: la relación de homomorfía*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Zandvoort, R.W. 1972. *A Handbook of English Grammar*. Sixth edition. London: Longman.

BOOK REVIEWS

Sánchez, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

J. Igor Prieto Arranz
Universidad de Oviedo

In this work, Prof. Aquilino Sánchez develops a historical panorama covering all periods from the very origins of Western Civilisation to the latest trends in the field of Second Language Teaching (SLT), with special reference to those methods existing well before the 20th century, an important feature which helps this book stand quite apart from other similar works such as Larsen-Freeman's classic (1986).

The book is divided into ten chapters (a general introduction plus nine chapters gradually introducing the different language teaching methods (LTMs) and culminating in the so-called "integrated method" (*"método integral"*)).

Chapter 1 (*"Teoría y práctica en la enseñanza de idiomas"*) develops from an essential idea: the need to combine a given theoretical framework with the reality and practice of SLT. In this sense, Sánchez complements Krashen's (1987:4-5) thesis when he denounced the little interaction normally existing between applied linguists and foreign language teachers (FLT's). This will directly determine the way in which the different methods are presented. Thus, besides introducing each method's concept of language and particular teaching techniques and activities, the author invariably refers to the specific theoretical framework that can be derived from those two elements and that could be said to define the method as such.

Already in this introductory chapter the author provides clues foretelling his "integrated method" (Sánchez, 1993). He presents SLT

as an interdisciplinary world in which a wide range of areas of study can have their own contribution in the final aim: the student's actual learning and progress (10), a very complex aim indeed. In fact, one of the great evils that have always characterised this field from time immemorial is, in Sánchez's view, excessive simplification. As he himself puts it, "*todas las grandes controversias sobre cómo enseñar idiomas se han centrado en torno a si la gramática debe tener mayor o menor protagonismo*" (Sánchez, 1997:13-14). This statement, in addition to illustrating the above-mentioned idea, is extremely useful to the reader, since it will allow us to easily understand the differences among the many and varied tendencies and methods that will be appearing in the following chapters. In any case, this excessive simplification—an enemy Sánchez is most eager to fight in order to provide SLT professionals with the prestige they should have never lost—might well have been one of the main causes that have led SLT to be undervalued and considered simply as a service function in most departments of foreign languages and literatures, as Crookes (1997:71-72) aptly puts it.

Chapter 2 ("*Los inicios en la enseñanza de idiomas*") is considerably shorter than the rest. The aim here is not so much to provide a highly detailed analysis of how SLT was carried out in the old times as to present a general overview of continuity. Thus, Sánchez shows that certain characteristics present in the trends he very suitably refers to as "grammatical" and "conversational" are already traceable in SLT as carried out in Ancient Egypt, Persia, Greece, Rome and, finally, medieval Europe, where SLT in general follows the principles and techniques that had been usually adopted for the teaching of Latin, by then a dead tongue. It goes without saying that this latter influence meant a serious drawback that SLT has long endured.

It is precisely at this point that Chapter 3 ("*La tradición gramatical y la tradición conversacional*") starts. There, the author openly deals with the two 16th and 17th century tendencies into which most methods will be subsumed.

The so-called *grammatical tradition* derives, as we are already told in Chapter 2, from the general LTM present throughout the whole

Middle Ages and which was based upon the old Latin grammars. This methodology, consisting mainly of rule memorising, immediately recalls the 20th century grammar-translation method and has been present in the practice of many Spanish FLTs, at least until very recently. Although Sánchez cannot help severely criticising this trend (not forgetting to include examples of well-known authors from those times who were already against such SLT methods –notably Montaigne’s–), he provides his readers with as complete a view as possible, showing some positive aspects he finds in the grammatical tradition and enumerating rarities such as some grammars which were not purely speculative but rather use-oriented and clearly devised with the L2 learner in mind.

On the other hand, Sánchez believes the *conversational tradition* to be the direct and rightful heir to the dialogue books already existing in Egyptian and Persian times, which in turn implies that this trend tends to equate first and second language acquisition, thus unambiguously favouring practical aspects and emphasising language use and contextualisation. Although secondary in this period, the conversational tradition certainly did not die out. In fact, the inherent relationship that could be established between these principles and techniques and those present in fairly recent methods such as the direct method or audiolingualism is clearly stated by the author.

In Chapter 4 (“*Métodos y procedimientos de menor implantación*”), Sánchez remains mostly within the same period to offer a highly-detailed panorama in which he describes and evaluates ten different methodological proposals defended by authors from the late 16th century to the very early 19th century.

Two are, in my view, the author’s merits in this chapter: firstly, the minute detail in which he describes each method, which –although occasionally tiresome– allows us to draw clear parallels with contemporary methods. And secondly, the mention of authors who were either Spanish-born (Ambrosio de Salazar, José González Torres de Navarra) or Spanish-based (William Bathe). Thus, the author provides us with data that are only too frequently overlooked in publications of this nature, which generally not only focus exclusively on contemporary methods but also

contribute to the general feeling that SLT methodology has always been, is, and will be, the exclusive patrimony of the English-speaking world thanks to its possession of today's *lingua franca* (an invaluable asset some English-speaking countries –and notably the UK– soon learnt to duly appreciate (Quirk & Smith, 1964)).

Chapter 5 moves on to the 19th century, “*el siglo de los métodos*”; it is then that SLT is incorporated into the official educational system all across Europe. This chapter is divided into two sections. The first of them introduces “*el método gramatical y práctico*”, represented by figures such as Ahn and Ollendorff. As its very name indicates, this method fits perfectly well into the grammatical tradition, although Sánchez recognises certain merits in it (contextualisation, techniques pointing at the direct method or even audiolingualism...). Still, Sánchez declares this method to be the most clearly unambiguous antecedent of the grammar-translation method.

In section two, Sánchez once again acts as a truly proficient historian and accounts for the great success experienced by the different 19th century conversational methods, especially in the newly-born USA. In this sense, the arrival of a vast number of immigrants, most of them uneducated or even illiterate, was crucial. Sánchez not only reviews the well-known figure of Berlitz but also Pestalozzi –the immediate predecessor of the direct method–, Dufief –a strong influence on both the direct and audiolingual methods–, Prendergast –whose mastery system surprisingly reminds us of Krashen's Input Hypothesis (1987: 20-30)–, Rosenthal and Gouin. The chapter finishes with Sánchez's comments on the situation in the latter part of the century, when –after many centuries of domination by the grammatical trend– the voices of Viëtor, Sweet, Jespersen and Lundell among others rise against it and cause the German-speaking countries to adopt a “natural” language teaching methodology in their official educational system.

Although Sánchez does not mention it explicitly, I believe that this phenomenon is clearly connected to what is currently occurring in SLT. As a general rule, the average L2 learner is no longer a Grammar School or University student. Today's way of life in a world in which borders

are getting blurred makes mastery of an L2 –especially English– an invaluable asset in all walk of life. But these new learners have very clear objectives in mind and simply cannot be bothered to put up with the classical rule-based grammar lessons. This explains the unequivocal loss of prestige that all SLT techniques traditionally associated with grammar-translation have –sometimes unduly– suffered.

Once Chapter 6 has been reached, the reader enters the world of contemporary SLT. Thus, in the first section Sánchez introduces what he calls “*método tradicional*” (*traditional method*), better known as *grammar-translation*. An advocate of the integrated method, the author does not criticise formal grammar teaching in principle, although he cannot help mentioning some of its most obvious flaws: the almighty position of the teacher (Sánchez even dares to state that the student’s learning process according to this method will always be passive), the old-fashioned vocabulary and structure selection criteria (mainly based upon literary texts) ...

In stark contrast to this appears the so-called *direct method* as defended by Berlitz, Heness, Sauver, etc. The tremendous success it reaches is such that –perhaps due to the new trends coming from the USA– the French Ministry of Education ends up adopting it in France. In spite of the many and important differences it presents when compared to grammar-translation (orality pre-eminence, inductive learning, avoidance of L1 use, greater freedom for the teacher ...), the tone Sánchez uses when referring to this method is generally positive or, at least, neutral. It is quite shocking that he should not even criticise (as Krashen (1987:136) does) the little interest that the usually simplistic dialogues promoted by this method might arise.

Somewhat closer in time, Chapter 7 (“*Los métodos de base y componente estructural*”) deals with three other methods very wisely grouped together since they were all born thanks to the influence of behaviourism and structuralism. Once again, Sánchez acts as a historian and narrates the –in this case, well-known– origins of the audiolingual method, to which the first section of this chapter is devoted. After a clear and concise explanation of its principles and techniques, the author

criticises it somewhat covertly when he says that this method, originally known as the *scientific method*, “no era la esperada fórmula mágica en la que tantas esperanzas se habían depositado” (Sánchez, 1997:159). In particular, Sánchez seems to oppose most determinedly the merely symbolic role which advocates of this method, due to their ingenuous faith in technological progress, allow the teacher to play. However, Sánchez is objective enough to acknowledge this method’s great contribution, namely its being the very first method to have been created out of a global scientific outline, not forgetting the prestige this method helped language teachers gain. In this sense, one cannot help mentioning the incredibly important efforts made at the time by applied linguists in order to create reliable vocabulary and structure frequency lists on which SLT syllabuses were to be based. Although the idea of frequency as the single criterion for syllabus creation has been much discussed and certainly surpassed by the latest advances in corpus linguistics (Leech 1997:15-16), it still remains basic in the field.

The second section deals with the *situational method*. In general, Sánchez values it more positively than the latter, since it allows teachers a greater degree of freedom, places greater emphasis on contextualisation and does not concentrate exclusively on oral skills. It is also worth noting that the author cannot help commenting –somewhat humorously– on the controversy as to which method appeared first: *audiolingualism* (as the Americans and Sánchez himself defend) or the *situational method* (as the British like to boast).

Lastly, Sánchez presents the French-developed “*método estructuro-global-audiovisual*”, governed by similar principles although here the emphasis is clearly placed on phonology and the use of audiovisual material, very much in keeping with the technological advances experienced in the 1960s and early 70s.

In Chapter 8, Sánchez deals with the great revolution that has taken place in SLT in the last thirty years, especially up to the moment the *communicative approach* was eventually launched. The author logically divides this chapter into two sections, the first of which (“*Los programas*

nocional-funcionales y el Consejo de Europa”) deals with the evolution of the student-centred movement that led to the rise of the method in the last two decades.

The author points out the tremendously important function the new *notional-functional methods* had as a bridge between the *structurally-based methods* and the future *communicative approach*, highlighting most especially the newly-born concept of communicative competence, the (well-deserved) importance that semantics gains, not forgetting the growing attention that pragmatic and cultural aspects will start being paid. Reviewing the principles that van Ek formulates (1991:5-42) and then illustrates for English (Ek, 1991:43 & ff.), Sánchez acknowledges the virtues implied, but he also adds that, rather than a methodology proper, these programmes should rather be seen as a mere set of theoretical indications.

This is precisely what the communicative approach, to which Sánchez devotes the second half of this chapter, brought about (successfully or not, depending on one's point of view). Born out of the latest advances in linguistics –emphasising the importance of pragmatics and, therefore, language as actually used in context–, this method presents important merits that are praised by the author, who once again adopts the role of a historian and mentions specific proposals by different institutions, not forgetting the Spanish context.

The author emphasises once again what for him constitutes this method's main virtue: the central role enjoyed by the student, which is recognised once and for all. But, as could be expected, he also criticises it as impracticable: given the ever-changing variety of classroom activities it proposes, its true achievement is that not even the teacher gets used to it, which in turn implies that it is only too frequently that they end up simplifying their tasks and choosing to simply reject the grammatical component in the L2 classroom. This, Sánchez argues, is counterproductive, since –at least, apparently– students, used as they are to a more traditional approach to teaching, very frequently evaluate negatively those activities which are regarded by communicativists as having a greater communicative value.

Such ideas prepare the ground for the *integrated method*, described in the last chapter. But before that, Sánchez makes another stopover to introduce some –not widely-spread although much talked-about– methods. I am referring to what he calls “*métodos humanistas y de raíz psicológica*”, although I personally prefer the “*affective-based*” label, borrowing Danesi’s (1995) terminology, since they all regard affective aspects as central to the learning process. Once again, Sánchez emphasises the fact that such methods (*Suggestopedia*, *Total Physical Response*, the *Silent Way* and *Community Language Learning*), novel as they may seem, borrow many aspects and features from authors as back in time as Salazar and Jacotôt. Needless to say, Sánchez’s list of affective-based methods is not exhaustive, which is quite surprising if we take into account the zeal with which he has so far described other methodological trends. He does not even mention Krashen’s (1987:30-32) influential *Affective Filter Hypothesis*. However, this could be simply interpreted as a sign of his not seriously considering the applicability of such methods.

Finally, Chapter 10, fully devoted to the *integrated approach*, links directly to the *communicative approach* presented two chapters earlier. Insisting on the latter’s deficiencies, Sánchez introduces this method as the natural culmination of SLT methodology. Adopting a holistic, interdisciplinary approach to language (learning), he avoids siding with the simplistic positions that flawed previous methods while at the same time he rejects the eclecticism he might be charged with (Sánchez, 1997:264).

The author seems to conclude that the *integrated method* is a realistic updating of the *communicative approach* and therefore presents similar characteristics to those it had prior to the “degradation” brought about by its “strong” versions. Thus, it is based upon a holistic concept of communicative competence and language itself which does not leave aside its written dimension, frequently associated with the traditional methods and discarded accordingly (Alexander 1990:52; Bérard 1995:14).

On the whole, Sánchez’s *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas* is a truly comprehensive treaty, useful both for the second language teacher

and for the researcher. In addition to a general list of references and an index, the book also features a specific list of references at the end of each chapter, which makes the researcher's task far easier. Finally, the author's clarity of exposition, the elegance of his prose and, above all, his extraordinary erudition as shown in his deep knowledge of the different historical periods, are also worth pointing out.

Needless to say, this is not a totally objective work. In fact, at times it is as much a history of the different LTMs as a convincing document defending the worth, rigour and usefulness of the discipline whose history it portrays. Moreover, the building-up of the *integrated method* as the culmination of all previous methods (an idea the reader might (dis)agree with) is easily perceived from the first pages. However, this also helps Sánchez structure the book efficiently, which is certainly one of its strong points. Thanks to this structure, the reader finishes the book with the sensation of possessing a truly first-hand knowledge of what SLT has been like not only in the last 100 years—something everyone can easily come across in any other book— but also and most especially all throughout History.

BIBLIOGRAPHY

- Alexander, L. 1990. "Fads and fashions in English Language Teaching". *English Today*. 6:1. 35-56.
- Bérard, E. 1995. "La grammaire, encore ... et l'approche communicative". *Études de Linguistique appliquée*. 100. 9-19.
- Crookes, G. 1997. "What influences what and how Second and Foreign Language teachers teach?" *The Modern Language Journal*. 81:1. 67-79.
- Danesi, M. 1995. "Contrastive analysis and Second Language Teaching today: the legacy of Robert J. Di Pietro". *Temas de Lingüística*

- Aplicada* edited by Fernández-Barrientos Martín J. & C. Wallhead 1995, 209-231. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Ek, J. van. 1991. *The Threshold Level*. Strasbourg / London: Council of Europe / Longman. (First published in 1976.)
- Krashen, S.D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. 1997. "Teaching and language corpora: a convergence." *Teaching and Language Corpora* edited by A. Wichmann, S. Fligelstone, T. Mcenery & G. Knowles, 1-23. London & New York: Longman.
- Quirk, R. & Smith, A. H. eds. 1964. *The Teaching of English*. London: Oxford University Press.
- Sánchez, A. 1993. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.

TWO POEMS by JOHN GOODBY

About the author

John Goodby is Lecturer in English at the University of Wales in Swansea. He has published numerous articles on British and Irish poetry, and is a co-editor of the title on Dylan Thomas in Macmillan's New Casebook series (forthcoming, 2001). He is the author of *Irish Poetry since 1950. From Stillness into History* (Manchester: Manchester University Press, 2000). His own poetry has been published by Faber & Faber (*Poetry Introduction* 8, 1993) and by Arc Press (*A Birmingham Yank*, 1998). He is currently working on a second collection of poems – *In Ballast to the White Sea* – and a full-length study of Dylan Thomas for Seren Books.

A Life in Films: *Love Story*

1. If you are a female, blonde and pretty, it is possible to be a world authority on nuclear fusion by the age of twenty-two.
2. All beds have special L-shaped cover sheets that reach armpit level on a woman but only to waist level on the man beside her.
3. When you turn out the light and go to bed, everything in your bedroom will still be clearly visible, but slightly bluish.

4. The Eiffel Tower can be seen from any window in Paris.
5. You're likely to survive any battle in any war unless you make the mistake of showing someone a picture of your sweetheart just before it begins.
6. If you decide to start dancing in the street, everyone you meet will know the steps.
7. Should you decide to defuse a bomb, don't worry about which wire to cut; you will always choose the right one.
8. A man will show no pain while taking the most ferocious beating, but will wince in agony when a woman tries to clean his wounds.
9. Even when driving down a perfectly straight road, it is necessary to turn the steering wheel vigorously from left to right every few moments.
10. If a large pane of glass is visible, someone will be thrown through before long.
11. Should you wish to pass yourself off as a German or Russian officer, it will not be necessary to speak the language. A German or Russian accent will do.
12. A detective can only solve a case once he has been suspended from duty.
13. At least one of a pair of identical twins is born evil.
14. Nothing you can ever say to her afterwards won't make the situation worse.

Bowdler's Sister

'No man ever did better service to Shakespeare.'

Algernon Charles Swinburn

One day in four he could see the Quantocks
sit up, eerily clear, across the Channel
as the glass nudged FAIR. Mud-dazzle
stretched, blindingly out from Brynmill; over
which cockle-pickers worked – skirts hised up –
at a bare-legged business. Gulls yelped and swore
the tide, daily, wiped their palimpsest.

He bent too, lending his gender to unwork
that couldn't be Henrietta's (for how,
being pure, couls she know the smutch of dirt?)
One hand washes the other. Brother and sister
took in Doll Tearsheet's dirty washing,
helped to geld and spay Vienna's youth;
she missed nothing between a maid's legs

though he did not. His fame would grow
on reduction, although disarming Gibbon,
he faltered (was *language* dirt, its very words
tumescant?) Dawned, anyway, the age
of piano legs in purdah, poultry with *chests*, 'hay-
cock' hidden like a needle in 'haystack'.
Blanky, Browning paired 'cows and twats'.

Today in Mumbles (fr. O. Fr. 'mammelles'),
he lies hidden behind railings, erased
by scutch-grass. His mansion, converted
to flats, is refused planning permission
and squatted, the windows boarded up.
And if dereliction is justice, I cast now
this stone for his garden of forgetfulness.

STYLESHEET

Notes for contributors

PARTS OF THE ARTICLE

The various elements of the manuscript should be ordered as follows: title, abstract (150 words), article (with figures, tables, and footnotes). The author's name should not appear in the article, unless it is the final version of an accepted article.

SPELLING

If manuscripts are written in English, American or British English spelling conventions should be used throughout. If written in Spanish, contributors should follow the latest guidelines of the Real Academia de la Lengua (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía de la lengua española*. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A., 1999.).

TYPOGRAPHICAL CONVENTIONS

- *Italics*: foreign words and phrases (e.g. Spanish in an article written in English, English in one written in Spanish), whether it is in the main text or a long quotation in an independent paragraph; emphasis or irony; examples within main text; words or terms which are the subject of discussion themselves (metalinguistic function); titles of books, journals and dissertations; abstracts; name of author and university (in the final version of an accepted article).
- **Bold**: article title, emphasis in numbered examples.

- Roman type: all the article, except where italics and bold apply; quotations; emphasis, etc. in the abstract.
- «Spanish quotes»: they must be used in texts written in Spanish; quotations in main text; meanings or definitions of words or terms, article titles.
- “Double quotes”: they must be used in texts written in English; quotations in main text; meanings or definitions of words or terms, article titles; quotations within Spanish quotations.
- ‘Single quotes’: quotations within quotations in articles written in English.
- CAPITALS: only the first letters of content words in books’ and dissertations’ titles, and in names of journals; author’s and editor’s surname and first name initial(s) in the List of References / Bibliography section (but not in the article text). Do not use capitals for emphasis in the text.
- Dashes: if you enclose text within dashes, use the closing one too, even if followed by a period.

FONTS

Contributions must be written in the Times New Roman font, size 12, except for the title, which must be size 14.

HEADINGS

If the article is divided into sections and sub-sections, **Heading 1.** should be written in bold, with a two-line space above and a one-line space below; *Heading 1.1.* should be in italics, with a two-line space above and a one-line space below; *Heading 1.1.1.* should be in italics, with a one-line space above and no space below (i.e. text on next new line). All headings should be numbered with Arabic numerals and end with a period.

PARAGRAPHS

The first line of paragraphs should be indented, except for the first paragraph of a new section or sub-section, and for headings. There should be a blank line between paragraphs. However, if the article is written in Spanish, the first line of the first paragraph of a new section or sub-section should also be indented.

QUOTATIONS

- Quotations in the main text should be given in double quotation marks (" ") in articles written in English, and in Spanish quotation marks (« ») in articles written in Spanish.
- Quotations longer than three lines should be written in an independent paragraph, indented both left and right, without quotation marks, in a character size one point smaller than the main text, and with appropriate reference to the source at the end, in brackets.
- In a quoted text, contributors should respect and reproduce the type of quotation marks used in the original cited work.

PAGE NUMBERS

All pages should be numbered in the top right-hand corner.

EXAMPLES

Examples should be numbered with Arabic numerals in parentheses and indented. Linguistic examples often consist of three lines.

- | | | | |
|-----|-------------|--------------|----------------|
| (1) | Pater | amat | fillam. |
| (2) | Patrem | amat | filla. |
| (3) | Pater | amat | fillam. |
| | Faher (NOM) | loves (PRES) | daughter (ACC) |
| | "The father | loves | the daughter." |

NOTES

Notes should be kept to a minimum. They should be sent as footnotes. Indicators should appear at the end of sentences, after punctuation marks.

REFERENCES IN THE MAIN TEXT

References should be as precise as possible. Contributors should give page references wherever necessary. Do not insert a space between colons and page numbers; write page numbers in full; use the ampersand in the case of more than one author. Examples: (Robertson, 1989:125-129); (Robertson & López, 2000); (see also Robertson 1987); (see also López 1956:345); ... as Robertson says (1987:229). All references in the text should appear in the List of References / Bibliography section. Non-English and non-Spanish titles mentioned in the text should be immediately followed by brackets containing a published translation title in italics or a courtesy translation in roman type. English titles in Spanish articles or Spanish titles in English articles need not be translated.

REFERENCES / BIBLIOGRAPHY

References should be listed alphabetically and chronologically. Begin the first line at left margin. If an entry runs to more than one line, indent the second and subsequent lines five spaces. References should contain the following parts:

- **Authors:** Full surname and name initials, in capital letters; if it is an edited volume, add "ed." or "eds.", as the case should be; if there is more than one author (or editor), from the second one onwards, write name initials first followed by the full surname, in capital letters. This part must always end with a period. There should be no space between first name initials. Example: ROBERTSON, J.D. Authors' or editors' names should not be repeated if they head the reference: from the second instance

onwards, the author's (or editors') name should be replaced by two dashes without a blank space in-between (—).

- **Year of publication:** It follows the last author's or editor's name. This part must always end with a period. If two works by the same author or editor are included which were published in the same year, the year should be followed by a letter, with no space in-between, and the author's or editor's name should be replaced by two dashes with no blank space in-between (—). Example: ROBERTSON, J.D. 1998a; — 1998b. Contributors should refer to the edition that they have used or cited in the article. However, if that edition is not the first, they should include the number of the edition between the title and the place of publication. This should be written with letters, not with numbers. Example: Third edition; not "3rd edition". They should not use superscript numbers after the year. Optionally, they may also refer to the year of the original publication, in parentheses at the end. Example: ROBERTSON, J.D. 1998. *Introduction to Historical Linguistics*. Third edition. London: Town University Press. (First published in 1976). If full reference is made of work in the article text, the year of publication should come at the end, after the publisher's name, after a comma.
- **Title:** Titles and subtitles of books and dissertations must be written in italics and content words should have capital initial letters. Subtitles must be introduced after a period. Example: *Historical Linguistics. Theory and Methods*. However, if the article is written in Spanish, capital letters must not be used (except for the first words and names). Example: *Lingüística histórica. Teoría y métodos*. Titles of book and journal articles should be written in roman type and enclosed in double quotes —or Spanish quotes—; no capital letters should be used for content words. Examples: "Humour in fiction"; «El humor en la ficción». If you refer to a volume, write it between the title and the place of publication; use roman type. Example. *British Romantic Poets*. Volume 2. London ... In the case of translations, contributors should include the name of the translator before the place of publication. They should also give the reference of the original work, in parentheses at the end.

Examples: LÓPEZ, J. 1996. *Spanish Romantic Poets*. Translated by D. Thomas. London: Smith Publishers. (*Los poetas románticos españoles*. Madrid: Editorial Castillo, 1990.); ROBERTSON, D.J. 1979. *Los novelistas ingleses de la posguerra*. Traducción de J. Sánchez. Madrid: Editorial Castillo. (*English Fiction after the War*. London: Smith Publishers, 1975.)

- **Journals:** Names of journals should be given in full and written in italic, immediately followed by volume and issue numbers in roman type, separated by a colon and no blank space. Page numbers follow, after a period and a blank space; they should be written in full. Example: ROBERTSON, D.J. 1990a. "The evolution of OE long vowels". *Journal of Historical Linguistics* 8:4. 431-439.
- **Page range:** Page range of journal articles should be given after the volume and issue numbers, as in the above example. Page range of book articles in edited volumes follows the editors' name, after a comma. Example: ROBERTSON, J.D. 1999. "Early Modern English spelling innovations". *History of English Spelling* edited by E.F. FITZGERALD & A. JONES, 250-75. London: Castle Publishers.

EXAMPLES

Books

- RAMÍREZ FREIJO, J.A. 1987. *Introducción a la lexicografía moderna*. Tercera edición. Barcelona: Orbe.
- WILLIAMS, P. 1998. *Case Grammar. An Introduction*. Second edition. Rochester: Rochester University Press.

Edited books

- GOMIS PUJALTE, V. ed. 1987. *¿Valenciano o catalán?* Castellón: Editorial Diatriba.

SMITH, J., C.D. JONES & K. MURDOCH. eds. 1989. *Scottish Nationalism in English Fiction*. Vol. 1. Glasgow: Lomond Press Ltd.

Book articles

HEREDIA CONTRERAS J. 1993. «El doblaje de películas». *De profesión, traductor* editado por A. Mena Rodríguez, 245-289. Madrid: Ediciones La Granja.

PORTMAN, R. 1990. "The treatment of foreign characters in novels". *Collected Essays on 19th Century Fiction Prose* edited by W. Thatcher & W. Wright, 123-150. Cambridge: Blackpit Publishers.

Articles of books also included in the references

HEREDIA CONTRERAS, J. 1993. «El doblaje de películas». MENA RODRÍGUEZ, A. 1993. 245-289.

PORTMAN, R. 1990. "The treatment of foreign characters in novels". THATCHER, W. & W. WRIGHT. 1990. 123-150.

Journal articles

MIRALLES SINTES, A. «Menorca y los escritores ingleses». *Revista Balear de Estudios Ingleses* 5:2. 45-101.

McGREGOR, D. "The lowering of ME vowels in the north of England". *Journal of Phonology* 45:4. 67-102.

Doctoral dissertations

JEREMÍAS SANTOS, L. 1998. *Adaptaciones cinematográficas de obras literarias en inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Asturias.

JEREMY, L. 1998. *English Literary Works in Films*. Ph.D. dissertation. University of Wight.

Unpublished manuscripts

HIERRO, J. 1996. La expresión de la modalidad en español. Manuscrito, Universidad de Cartagena.

IRON, S. 1996. English Modal Verbs and Spanish Equivalents. Ms., University of Edinburgh.

Papers

DOMÍNGUEZ SOTO, A. 1990. *Las nuevas tecnologías y la enseñanza del inglés*. Comunicación presentada en el VI Congreso de la Asociación Española de Didáctica de la Lengua Inglesa, Huelva, España, octubre 1989.

DICKENS, J. 1987. *Dialectal Features in Early Modern English Fictional Characters*. Paper presented at the 3rd Conference of the Society for English Literature, Bournemouth, U.K., September 1986.

INDEX

ARTICLES

ANÁLISIS DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN EL CAMPO DE <i>ESP</i> : FLEXIBILIDAD EN LA DIVERSIDAD <i>A. Almagro Esteban</i>	9
CALEDONIAN DYSTOPIA: <i>THE GREEN ISLAND OF THE GREAT DEEP</i> <i>D. M. Clark</i>	33
LOS GÉNEROS LINGÜÍSTICOS CIENTÍFICOS Y TÉCNICOS: ASPECTOS PRAGMÁTICOS Y CONVENCIONALES <i>P. Durán Escribano</i>	53
LICENSED TO KILL: ON THE ABSENCE OF ACTORS AND THE DENIAL OF RESPONSIBILITY <i>A. Floyd</i>	79
KINGSLEY AMIS' <i>ONE FAT ENGLISHMAN</i> : ANALYSIS OF A FAILURE <i>C. Larkin Galiñanes</i>	99
THE TRANSLATION OF IDIOLECT IN <i>CHANGING PLACES</i> : SOME PRAGMATIC AND SEMIOTIC CONSIDERATIONS <i>R. Lorés Sánchez</i>	119
<i>GREEN HILLS OF AFRICA</i> , DE ERNEST HEMINGWAY: LA IMAGEN DEL CONTINENTE NEGRO EN LA BÚSQUEDA DEL PARAÍSO PERDIDO <i>C. Manuel i Cuenca</i>	137
LO MENTAL EN «THE WITHERED ARM» DE THOMAS HARDY <i>N. Martínez Martín</i>	161
DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN <i>L. Sánchez López</i>	175
NARRATIVA Y CRÍTICA EN EL TEATRO: <i>THE WRITING GAME</i> Y LA SITUACIÓN DE LA NOVELA CONTEMPORÁNEA ENTRE REALISMO, MODERNISMO Y POSMODERNISMO <i>M. J. de la Torre Moreno y G. Rodríguez Salas</i>	191
RELACIÓN SOCIO-HISTÓRICA EN EL ESTUDIO DE IDIOMAS DENTRO DEL ENTORNO ARQUITECTÓNICO: SS. XV-XIX <i>P. Úbeda Mansilla</i>	209
A CORPUS-BASED PRELIMINARY OVERVIEW OF NOUN-PREMODIFYING ADVERBS OR ADVERB SHIFT <i>R. M. Viera Huertas, V. Casas Pedrosa & R. Mesa Carmona</i>	223
REVIEWS	
Aquilino Sánchez (1997) <i>Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico</i> . Madrid: SGEL. <i>J. I. Prieto Arranz</i>	249
TWO POEMS BY JOHN GOODBY	
·About the author	259
·A Life in Films: <i>Love Story</i>	259
·Bowdler's Sister	261
NOTES FOR CONTRIBUTORS AND STYLESHEET	263