

Studies in Philology

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

Edited by

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

CAMBRIDGE
SCHOLARS

P U B L I S H I N G

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

This book first published 2014

Cambridge Scholars Publishing

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

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

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

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

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

TABLE OF CONTENTS

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

Part I: Linguistics

Section A: Language Teaching and Learning

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

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

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

Section D: Other Studies on Linguistics

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

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

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

Part II: Literature

Section E: Spanish Literature

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

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

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

Chapter Twenty	295
Los Blogs como Antologías Literarias	
Basilio Pujante Cascales	

Section F: Angloamerican Literature

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

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

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

Part III: Cultural Studies

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

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

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

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

LIST OF FIGURES

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

LIST OF TABLES

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

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PART I

LINGUISTICS

SECTION A

LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

CHAPTER ONE

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

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO

Introducción

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

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

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

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

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

Marco teórico

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

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

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

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

Actualidad sobre la didáctica de L1, L2/LE

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

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

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

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

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

Puntos de divergencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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