RESLA 19 (2006), 143-162

EDAD Y ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA NEGACIÓN EN INGLÉS COMO L3 EN CONTEXTOS FORMALES

SUSANA PERALES
Universidad de Cantabria

RESUMEN. *En este estudio analizamos la producción oral espontánea de tres grupos de aprendices hablantes nativos de castellano y euskera que aprenden inglés como tercera lengua (L3) en un contexto institucional. Los grupos difieren en la edad de comienzo del aprendizaje: cuatro, ocho y once años respectivamente. Nuestro objetivo es, por un lado, observar los efectos que la edad de comienzo tiene sobre la adquisición de la negación en inglés y, por otro, ofrecer un análisis de la estructura sintáctica subyacente a las oraciones negativas producidas por nuestros aprendices. Los resultados muestran que los aprendices que comenzaron a los ocho y a los once años aventajan a los más jóvenes en lo que se refiere a la morfosintaxis de la negación inglesa. También, nuestro análisis revela que los aprendices más avanzados adaptan las unidades léxicas del inglés para acomodarlas a las estructuras de sus L1s.*

PALABRAS CLAVE. *Factor edad, negación, contextos institucionales, inglés como L3, categorías funcionales*

ABSTRACT. *In this paper we analyze the spontaneous oral production of three groups of learners whose L1s are Spanish and Basque and who are learning English as a third language (L3) in an institutional setting. The groups differ in the age at which they began to learn English: four, eight and eleven years respectively. Our goal is to observe how the age of onset of instruction affects the acquisition of English negation, on the one hand, and to offer an analysis of the syntactic structure underlying these subjects' negative sentences, on the other. Our results show that the learners who began the learning process at eight and eleven outperform the youngest ones as far as the morphosyntax of English negation is concerned. Also, our analysis reveals that the most advanced learners adapt English lexical units in order to accommodate them into the structures of their L1s.*

KEYWORDS. *Age factor, negation, institutional contexts, English as L3, functional categories*

1. INTRODUCCIÓN[1]

En este artículo vamos a estudiar la influencia de la edad de comienzo del aprendizaje de inglés como L3 en el desarrollo de la sintaxis de la negación oracional en la

interlengua de hablantes bilingües de castellano/euskera, cuando el aprendizaje se desarrolla en un contexto institucional, es decir, mediante instrucción recibida en el aula. Para ello, contamos con los datos de producción espontánea de 85 aprendices que comenzaron a aprender inglés en edades diferentes (cuatro, ocho y once años), pero que en el momento de la recogida de datos habían recibido instrucción por un período de tiempo similar. Estos datos serán analizados dentro del marco de la gramática generativa en general y, más concretamente, haciendo referencia al *Parámetro Neg* propuesto por Ouhalla (1991).

2. La negación oracional del castellano, el euskera y el inglés

Por negación oracional entendemos el fenómeno lingüístico por el cual la presencia de un marcador negativo (*no* en castellano, *ez* en euskera y *not* o *n't* en inglés) sirve para negar una oración. Para entender las diferencias entre la sintaxis de la negación en cada una de estas lenguas haremos referencia al *Parámetro Neg* propuesto por Ouhalla (1991), que nos servirá para describir el problema de aprendibilidad (*learnability*) que supone para nuestros aprendices adquirir la negación en inglés.

Empezaremos por señalar que tanto el euskera como el castellano comparten varias características en lo que se refiere a la expresión de la negación, a pesar de ser dos lenguas no relacionadas tipológicamente. En primer lugar, ambas lenguas cuentan con un marcador negativo que es una entrada léxica independiente y que constituye la realización fonética del sintagma negación (SNeg).

(1) la mujer *no* ha venido

(2) emakumea *ez* da etorri[2]
mujer-la *no* ha venido

Como puede observarse en (1) y (2), también es común a ambas lenguas el que el marcador negativo preceda al verbo flexionado tanto en los tiempos compuestos (como en los ejemplos), como en los tiempos simples. Sólo ciertos tipos de palabras pueden romper la adyacencia entre el marcador negativo y el verbo: los pronombres clíticos objeto del español y una serie de partículas en euskera, como mostramos en (3) y (4).

(3) Juan no *lo* hizo

(4) emakumea ez *ohi* da etortzen
mujer-la no habitualmente viene

La expresión de la negación en inglés, por otro lado, difiere en varios aspectos de la del castellano y el euskera. En primer lugar, el marcador negativo del inglés puede aparecer de dos maneras: *not* y *n't*. Además, este marcador negativo ha de seguir al verbo flexionado (la cópula *be* y los verbos modales) o, en el caso de los tiempos compuestos, al auxiliar portador de la flexión, tal y como ejemplificamos en (5) y (6).

(5) John is *not* here
Juan está *no* aquí

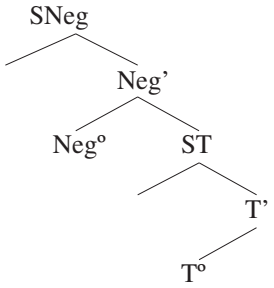
(6) the woman has *not/n't* come
la mujer ha *no* venido

Cuando los verbos ingleses no aparecen acompañados de un modal o del auxiliar *have*, es necesario insertar el auxiliar *do* (*did* en pasado) para formar oraciones negativas gramaticales. Esto es evidente en el ejemplo que mostramos en (7):

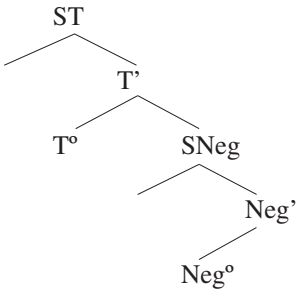
(7) a. John arrived late
b. John *did not* arrive late

Con el fin de captar las diferencias en la expresión de la negación entre el castellano y el euskera por un lado, y el inglés por otro, en este trabajo hemos adoptado la propuesta de Ouhalla (1991). Este autor, para dar cuenta de la variación en los mecanismos sintácticos que las lenguas utilizan para construir oraciones negativas, propone la existencia de un parámetro, el *Parámetro Neg*, según el cual las lenguas varían con respecto a la posición que el SNeg ocupa dentro de la estructura de la oración.[3] Más concretamente, la variación se reduce a si el SNeg domina al ST (como en 8) o si, por el contrario, es el ST el que domina al SNeg (como en 9).

(8) Posición del SNeg en castellano y euskera



(9) Posición del SNeg en inglés



De acuerdo con esta propuesta, la adquisición de la negación del inglés por nuestros aprendices hablantes de euskera y castellano supone la refijación del *Parámetro Neg*, desde un valor en el que el SNeg domina al ST en la estructura oracional, a un valor en el que se da justamente el orden contrario.

3. El aprendizaje del inglés como L3 en contextos formales de aprendizaje

El estudio de la edad como factor determinante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ha recibido una gran atención desde el comienzo de los estudios de adquisición de lenguas segundas allá por los años setenta. Como muestra del interés que sigue generando el estudio del factor edad actualmente, baste con nombrar algunas de las publicaciones que recientemente se han ocupado del tema: Birdsong (1999), García Mayo & García Lecumberri (2003), Singleton (2001) y Singleton & Ryan (2004), entre otros. Sin embargo, y a pesar del estudio exhaustivo llevado a cabo sobre esta cuestión, aún hay algunas cuestiones que siguen siendo objeto de debate.

Al hablar sobre los efectos de la edad de comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera es necesaria cierta cautela ya que, como bien señala Muñoz (2003), los resultados de los estudios varían dependiendo de las variables que se manejen. Así, es sabido que los aprendices que comienzan a aprender una lengua extranjera a una edad más tardía suelen avanzar más rápido que los que comienzan más jóvenes; pero también es sabido que estos últimos terminan sobrepasando a los mayores a largo plazo. Del mismo modo, hay que tener en cuenta qué aspectos de la lengua sirven de base para comparar grupos de edades diferentes porque, si bien los mayores son mejores en lo referente a aspectos morfosintácticos, los más jóvenes muestran ventaja con respecto a estos últimos en lo tocante a habilidades comunicativas.

El contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje es también un factor a tener en cuenta, ya que las diferencias que se dan entre contextos naturales y formales respecto a la cantidad de exposición a la lengua meta pueden influir tanto en el proceso de adquisición en sí mismo como en el resultado final. Mucha de la investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras se ha llevado a cabo en centros o contextos donde el contacto con la lengua meta es abundante como, por ejemplo, en el caso de inmigrantes que aprenden la lengua en el país de destino, o el caso de los colegios llamados de inmersión, donde toda o gran parte de la instrucción se realiza en la lengua meta.

Por otro lado están los contextos en los que el contacto con la lengua objeto del aprendizaje se limita a un determinado número de horas semanales, como en el caso del que nos ocupamos en este estudio. En estos casos, el *input* que reciben los aprendices suele venir de hablantes no nativos del idioma en cuestión y el hecho de que la instrucción se limite a una serie de horas semanales suele influir en el tipo de instrucción que reciben. Así, los aprendices más jóvenes desarrollan actividades de tipo comunicativo con un gran énfasis en la adquisición de vocabulario, mientras que los más mayores reci-

ben una instrucción en la que la enseñanza de la gramática juega un papel fundamental (véase Cenoz 1998, 2003). Es en este último escenario donde se enmarca nuestro trabajo, ya que vamos a centrarnos específicamente en el estudio del proceso de aprendizaje de una tercera lengua (L3) en un contexto de instrucción formal en el que el contacto con la lengua meta se realiza exclusivamente en el aula.

4. Estudios previos sobre la adquisición de la negación en inglés

Se puede decir que los estudios sobre adquisición de la negación en inglés han discurrido por dos vías: por un lado, en los primeros estudios el énfasis se puso en describir las etapas que caracterizaban el aprendizaje de la negación del inglés, como por ejemplo los estudios de Cancino, Rosansky & Schumann (1974), Wode (1981) y Stauble (1984). Algo más tarde, y desde el marco de la gramática generativa, estos estudios sirvieron de base para desarrollar una serie de análisis que diesen cuenta de estas etapas, como en los trabajos de Eubank (1996), Lakshmanan y Maciukaite (1999) y Hawkins (2001), entre otros.

Uno de los primeros estudios que describió las etapas por las que pasaban los aprendices antes de producir oraciones negativas que se ajustasen al patrón sintáctico del inglés fue el de Cancino et al. (1974) (véase también Schumann 1976, 1978). Estos autores estudiaron la adquisición de la negación del inglés por seis aprendices que eran hablantes nativos de castellano: dos niños, dos adolescentes y dos adultos. Cancino et al. propusieron las siguientes etapas: en primer lugar, los aprendices comienzan colocando el marcador negativo *no* delante de los verbos, como en (10).[4] Más tarde, cuando se aperciben de la presencia de *don't* lo utilizan como una unidad léxica equivalente a *no*, y no lo flexionan apropiadamente en cuanto a tiempo, número o persona. Mostramos un ejemplo en (11). La tercera etapa comienza cuando los aprendices colocan el marcador negativo detrás de algunos verbos auxiliares y modales, siendo los más frecuentes *is* y *can* (véase el ejemplo 12). Por último, el auxiliar *do* comienza a aparecer flexionado, como en el ejemplo que mostramos en (13).

I *construcciones no+V*

(10) I no understand
Yo no entiendo

II *don't no analizado*

(11) He don't like it
A él no le gusta

III *construcciones V+not*

(12) Somebody is not coming in
Alguien no está entrando

IV *don't analizado*

(13) It doesn't spin
No gira

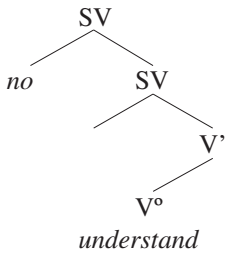
Otros estudios dedicados a la adquisición de la negación del inglés por hablantes de otras lenguas, como son los estudios de Wode (1981) y Stauble (1984), encontraron un patrón de desarrollo similar. Por lo tanto, a la hora de analizar nuestros datos nos basaremos primordialmente en las etapas de adquisición de la negación propuestas en estos trabajos y que resumimos gráficamente en la tabla 1.

Etapa 1	**Etapa 2**	**Etapa 3**	**Etapa 4**
No(t)+C No blue	*No(t)+V* He no come	**don't* He don't go	*don't* He doesn't go
No(t)+V He no come	*Vaux+not* She is not here	*Vaux+not* She is not here	*Vaux+not* She is not here

Tabla 1. *Etapas en la adquisición de la negación del inglés*

Desde la perspectiva generativista, las oraciones contenidas en la primera etapa se han interpretado como el resultado de la ausencia de categorías funcionales en los primeros estadios del aprendizaje de una L2. Así, Eubank (1996), Lakshmanan & Maciukaite (1999) y Hawkins (2001) consideran que el análisis de las oraciones en las que el marcador anafórico (*no*) precede al verbo léxico o a otra categoría léxica se corresponde con una estructura en la que el marcador negativo se adjunta al sintagma verbal, sin que las categorías funcionales SNeg o ST se encuentren presentes en la estructura de la oración, tal y como mostramos en (14).[5]

(14)



De acuerdo con estos análisis, los aprendices van incorporando las categorías funcionales de manera progresiva, lo que da cuenta de las etapas previas al uso nativo de la negación. Aunque este tipo de análisis puede sernos útil a la hora de analizar los datos de este trabajo, vamos a desmarcarnos sustancialmente de estas propuestas por una razón fundamental, y es que, si bien la hipótesis de la maduración o desarrollo pro-

gresivo de las categorías funcionales puede aplicarse satisfactoriamente a sujetos que se encuentran en las primeras etapas del proceso de aprendizaje, no puede decirse lo mismo de los sujetos de este estudio, que han recibido instrucción en inglés por un período mínimo de seis años escolares. En este caso, postular que después de seis años de instrucción nuestros aprendices no han conseguido proyectar categorías funcionales no parece muy apropiado. Por lo tanto, para dar cuenta de nuestros datos vamos a partir de la base de que todas las categorías funcionales están disponibles para los aprendices a través de sus L1s, tal y como proponen Zobl y Liceras (1994) y Schwartz y Sprouse (1996) entre otros.

5. El estudio

Nuestro estudio pretende sumarse a otros estudios recientes que han investigado la adquisición de lenguas extranjeras en contextos institucionales (véase, entre otros, García Mayo y García Lecumberri 2003). La diferencia primordial entre este tipo de contexto y el contexto natural es que, en este último, los aprendices tienen una gran cantidad de oportunidades de utilizar la lengua meta para comunicarse, mientras que en los contextos institucionales que no son de inmersión, la exposición a la lengua extranjera se reduce a un escaso número de horas semanales. Es frecuente también en este último caso que el *input* que reciben los aprendices provenga de profesores no nativos.

Tomando como referencia estos estudios, en este apartado vamos a ocuparnos del análisis cuantitativo y cualitativo de nuestros datos. Comenzaremos por describir brevemente a los sujetos y la metodología de recogida de datos. Más tarde pasaremos a describir los resultados del análisis y las conclusiones que se derivan de los mismos.

5.1. *Sujetos*

En este estudio cuasi-longitudinal[6] contamos con los datos de producción oral espontánea de tres grupos de aprendices (85 sujetos en total) que, en el momento de la recogida de datos, habían recibido instrucción en inglés por un periodo de tiempo similar. La recogida de datos se llevó a cabo en escuelas (*ikastolas*) del País Vasco con aprendices que son hablantes bilingües de euskera y castellano. En estos colegios, toda la instrucción se realiza en euskera, excepto la clase de lengua castellana y de inglés. Los tres grupos difieren en la edad a la que comenzaron el proceso de aprendizaje: el primer grupo comenzó a recibir instrucción en inglés a los cuatro años de edad; el segundo grupo comenzó a los ocho y el tercero a los once. Todos los grupos pasaron una primera entrevista después de seis años de instrucción; una segunda entrevista cuando llevaban siete años aprendiendo inglés y, por último, los aprendices grabaron su tercera y última entrevista después de ocho años de instrucción en inglés. En la tabla 2 encontramos la distribución de los sujetos.

Grupo	Edad de comienzo	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
I	4/5	10/11 (n=20)	11/12 (n=23)	12/13 (n=22)
II	8/9	14/15 (n=18)	15/16 (n=19)	16/17 (n=15)
III	10/11	16/17 (n=29)	17/18 (n=19)	[7]

Tabla 2. *Número de participantes (n) y edad a la que se realizaron las entrevistas*

Esta distribución nos permitirá realizar dos tipos de análisis. Por un lado, el hecho de que todos los grupos hayan realizado al menos dos entrevistas nos permitirá estudiar su desarrollo longitudinal y controlar los cambios que se producen en la interlengua de cada grupo. Por otro, el que cada grupo haya comenzado a edades diferentes hará posible determinar la relación entre la edad de comienzo del aprendizaje y el mayor o menor éxito en la utilización de la morfosintaxis de la negación en inglés.

En la tabla 3 se muestran específicamente el número de horas de inglés recibidas por los aprendices de este estudio.

Grupo	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
I	6 años (308 horas)	7 años (605 horas)	8 años (704 horas)
II	6 años (594 horas)	7 años (693 horas)	8 años (792 horas)
III	6 años (594 horas)	7 años (693 horas)	

Tabla 3. Años y horas de instrucción en inglés para cada grupo

Como se puede observar, el grupo I ha recibido menos horas que los otros dos. Esto se debe a que, de acuerdo con el currículo de primaria, la instrucción en inglés se limita a tres horas semanales, mientras que en el resto de los grupos el número total de horas semanales es de cuatro.

5.2. *Recogida y clasificación de los datos*

Los datos con los que contamos en este estudio son de producción oral espontánea. Los estudiantes mantenían una entrevista individual con un investigador que les mostraba una serie de viñetas y les pedía que contasen dos historias. La primera era común a todos los grupos: *Frog, where are you?* (Mayer 1969). La segunda historia variaba de un grupo a otro dependiendo de la edad. Al primer grupo se le asignó la historia de *Los siete cabritillos*; el

segundo grupo tuvo que relatar la historia *Wallace & Grommit*. Por último, el tercer grupo narró una historia basada en la película *Sleepless in Seattle* (*Algo para recordar*). Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas en formato CHAT (MacWhinney 1995).

A la hora de clasificar las oraciones negativas recogidas en las entrevistas procedimos de la siguiente manera. En primer lugar seleccionamos todas las oraciones negativas, clasificándolas por sujeto y entrevista. Más tarde, algunas de estas oraciones fueron rechazadas, por ejemplo las locuciones como *I don't know*, ya que este tipo de expresiones pueden ser fragmentos no analizados que los estudiantes aprenden de memoria. Una vez seleccionadas las oraciones negativas, procedimos a clasificarlas de acuerdo a su estructura sintáctica, teniendo en cuenta las etapas que se han descrito en estudios anteriores (véase la tabla 1). Así, bajo el epígrafe *no(t)+C* hemos incluido todos los casos en los que el marcador negativo aparece acompañado de un constituyente que no sea un verbo (es decir, un adjetivo, un nombre, un adverbio, etc.). Los casos en los que el marcador negativo precede a un verbo (temático o auxiliar) se han recogido en la categoría *no(t)+V*. Los casos de uso del auxiliar *do* no analizado se han incluido en el grupo denominado **don't*, mientras que los usos de *do* analizado se han recogido en *don't*. Por último, las construcciones en las que el marcador negativo aparece detrás del verbo auxiliar fueron incluidas en el grupo *Vaux+not*. De esta manera, contabilizando los porcentajes de las estructuras producidas por cada grupo podremos concluir en qué etapa se encuentra cada uno y establecer las comparaciones pertinentes.

5.3. *Resultados*

5.3.1. Primera entrevista: después de seis años de instrucción

Tal y como se observa en la tabla 4, los porcentajes indican que hay diferencias entre los grupos respecto a las estructuras sintácticas que utilizan para expresar la negación del inglés.

Entrevista 1	Grupo I	Grupo II	Grupo III
no(t)+C	**52.4** (n=32)	**5.8** (n=2)	**0** (n=0)
no(t)+V	**19.6** (n=12)	**2.9** (n=1)	**0** (n=0)
***don't**	**4.9** (n=3)	**26.4** (n=9)	**16.4** (n=11)
don't	**1.6** (n=1)	**11.7** (n=4)	**23.8** (n=16)
Vaux+not	**21.3** (n=13)	**52.9** (n=18)	**59.7** (n=40)

Tabla 4. *Tipos y porcentajes de oraciones negativas por grupo en la primera entrevista*

Si sumamos los porcentajes obtenidos en las estructuras *no(t)+C* y *no(t)+V* comprobamos que en el grupo I suponen más del 70% mientras que, por el contrario, el uso del auxiliar *do* (tanto analizado como no analizado) apenas supera el 6%. Justo lo contrario ocurre en el caso de los grupos II y III, que parecen ajustarse al patrón de la sintaxis nativa. De hecho, las estructuras en las que el marcador negativo aparece delante de una categoría léxica (*no(t)+C* y *no(t)+V*) son inexistentes en el grupo III y obtienen un porcentaje menor en el grupo II. El análisis estadístico[8] indica que las diferencias entre los grupos II y III y el grupo I son estadísticamente significativas en los porcentajes de las estructuras *no(t)+C* (F 16.015 p=0.000) y *not+V* (F 13.315 p=0.000). Mostramos algunos ejemplos de estas estructuras en (15) y (16).

No(t)+C

(15) a. And no frog but is mouse
y no rana pero es ratón

b. In the bottle no frog
en la botella no rana

c. The key and open the door but eh no light
la llave y abre la puerta pero eh no luz

No(t)+V

(16) a. And the kids no open the door
y los cabritillos no abren la puerta

b. And the frog no is here
y la rana no está aquí

c. The frog no appear
la rana no aparece

En cuanto al uso del auxiliar *do*, las diferencias entre los porcentajes de uso del auxiliar analizado (*don't*) entre el grupo I y los grupos II y III son significativas (F 4.046 p=0.022), pero no las del auxiliar no analizado (*don't) (F 1.921 p=0.155). En (17) y (18) encontramos algunos ejemplos:

**don't*

(17) a. The boy don't find
el niño no encuentra

b. They don't were a snakes
ellos no eran una serpientes

don't

(18) a. He doesn't find eh the frog
el no encuentra la rana

b. But they don't see it
pero ellos no lo ven

Tampoco hay diferencias significativas en el caso de la estructura *Vaux+not* ya que parece que todos los grupos la utilizan productivamente (F 2.316 p=0.107). Sin embargo, es importante señalar que, en el caso del primer grupo, esta estructura coexiste con los casos denominados *no(t)+V*, en los que el marcador aparece delante de un verbo. Esta alternancia hace que en los resultados del primer grupo coexistan oraciones como las que mostramos en (19):

Alternancia Vaux+not – no+V

(19) a. The frog no is here
la rana no está aquí

b. The frog is not here
la rana no está aquí

En resumen, tras recibir seis años de instrucción en inglés los aprendices que comenzaron a una edad más temprana aún utilizan un porcentaje de estructuras no nativas significativamente mayor que los otros dos grupos, por lo que parece apropiado concluir que una edad de comienzo temprana no garantiza una rápida adquisición de la sintaxis de la negación del inglés. También es importante señalar que, dado que la instrucción recibida por estos grupos no es comparable, es posible que los aprendices más mayores se hayan beneficiado del tipo de instrucción explícita y centrada en la explicación de la gramática frente a los aprendices más jóvenes, que no reciben este tipo de instrucción.

5.3.2. Segunda entrevista: después de siete años de instrucción

En la segunda entrevista nos encontramos con una situación similar. Los grupos II y III se desmarcan significativamente del primer grupo, especialmente en el uso de estructuras como *no(t)+C* y *no(t)+V*, que los aprendices más jóvenes utilizan de modo casi exclusivo en las oraciones negativas. Los porcentajes aparecen representados en la siguiente tabla.

Entrevista 2	Grupo I	Grupo II	Grupo III
no(t)+C	**36.6** (n=22)	**8.5** (n=3)	**1.9** (n=1)
no(t)+V	**43.3** (n=26)	**0** (n=0)	**0** (n=0)
***don't**	**1.6** (n=1)	**28.5** (n=10)	**19.2** (n=10)
don't	**0** (n=0)	**17.1** (n=6)	**26.9** (n=14)
Vaux+not	**18.3** (n=11)	**45.7** (n=16)	**51.9** (n=27)

Tabla 5. *Porcentajes de oraciones negativas por grupo en la segunda entrevista*

Para las estructuras *no(t)+C, no(t)+V* y **don't*, los grupos II y III se desmarcan significativamente del grupo I (F 10.155 p=0.000; F 11.414 p=0.000; 3.989 p=0.024). La única diferencia significativa entre los grupos II y III se da en el uso de *don't*, ya que parece que el tercer grupo es más consistente a la hora de flexionar apropiadamente el auxiliar.

5.3.3. Tercera entrevista: después de ocho años de instrucción

Pasamos por último a la tercera entrevista, que sólo está disponible para los grupos I y II. En este caso, encontramos que el grupo I sigue utilizando un elevado porcentaje de estructuras no nativas (*no(t)+C y no(t)+V*), mientras que apenas utilizan el auxiliar *do* para construir oraciones negativas, tal y como queda reflejado en la tabla 6.

Entrevista 3	Grupo I	Grupo II
no(t)+C	**29.8** (n=23)	**0** (n=0)
no(t)+V	**22** (n=17)	**8.3** (n=3)
***don't**	**5.1** (n=4)	**8.3** (n=3)
don't	**3.8** (n=3)	**27.7** (n=10)
Vaux+not	**38.9** (n=30)	**55.5** (n=20)

Tabla 6. *Porcentajes de oraciones negativas por grupo en la tercera entrevista*

Tras analizar estos datos se observa que los aprendices que comenzaron a recibir instrucción en inglés a los ocho y a los once años dan muestras de ser los más avanzados en el uso de la negación, aunque también es cierto que aún producen formas no nativas cuando se trata de flexionar apropiadamente el auxiliar *do*. Por el contrario, los sujetos del grupo I parecen ser los que más problemas tienen con la negación, ya que recurren sistemáticamente a estructuras no nativas en las que colocan un marcador negativo delante de cualquier verbo u otro constituyente de la oración. Estos resultados se asemejan a los obtenidos en otros estudios que muestran que cuando el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza mediante instrucción en un contexto institucional, los aprendices más mayores aventajan a los más jóvenes (Muñoz 1999, 2003; Lázaro Ibarrola 2002; García Mayo, Lázaro Ibarrola & Liceras 2005). En nuestro caso, esta es la tendencia que se observa en el desarrollo de la sintaxis de la negación en la interlengua de estos sujetos durante los tres años en los que se realizaron las entrevistas.

En el primer apartado de este trabajo hacíamos referencia al *Parámetro Neg* propuesto por Ouhalla (1991). De acuerdo con el análisis de este autor, proponíamos que nuestros aprendices debían reajustar el orden de las categorías funcionales ST y SNeg para adquirir la negación del inglés. La cuestión que nos ocupa ahora por lo tanto es si podemos afirmar que en el caso de los aprendices de los grupos II y III, que dan muestras de ser los más avanzados en lo que se refiere a la expresión de la negación en inglés, se ha producido un cambio o un reajuste del orden de las categorías funcionales ST y SNeg, tal y como se deduce del análisis de Ouhalla.

A simple vista podríamos considerar que este reajuste se ha producido, dado que los porcentajes de las estructuras en las que se utiliza el auxiliar *do*, como el de las estructuras en las que el marcador negativo aparece detrás de los verbos flexionados del inglés son bastante elevados. Sin embargo, un análisis pormenorizado de estas oraciones sugiere que dicho reajuste es solo aparente. Hay una serie de aspectos concretos que indican que, más que reajustar el orden de las categorías funcionales ST y SNeg, lo que hacen los aprendices es adaptar las unidades léxicas del inglés a las estructuras de sus L1s. En primer lugar, hemos notado que cuando se trata de utilizar el auxiliar *do* para construir oraciones negativas, los aprendices lo utilizan exclusivamente con el marcador negativo *n't*. Esto hace que traten a *do* como un mero soporte fonológico para el marcador negativo contraído *n't*, lo que les permite utilizar la unidad léxica *don't/doesn't* como un marcador negativo independiente que realiza el núcleo del SNeg, tal y como ocurre en euskera y castellano.[9] Así, observamos que aunque los aprendices son conscientes de la necesidad de flexionar apropiadamente el auxiliar *do*, se resisten a utilizarlo de manera separada al marcador negativo, tal y como vemos en los siguientes ejemplos.

(20) a. But he didn't doesn't find his frog
Pero él no no encuentra su rana

b. He don't he didn't eh find it
Él no él no eh la encuentra

El segundo aspecto que nos lleva a pensar que el orden de las categorías ST y SNeg no se ha cambiado es la presencia de oraciones en las que los aprendices utilizan el auxiliar *do* seguido de un verbo flexionado, algo que no es posible en inglés. Mostramos algunos ejemplos en (21).

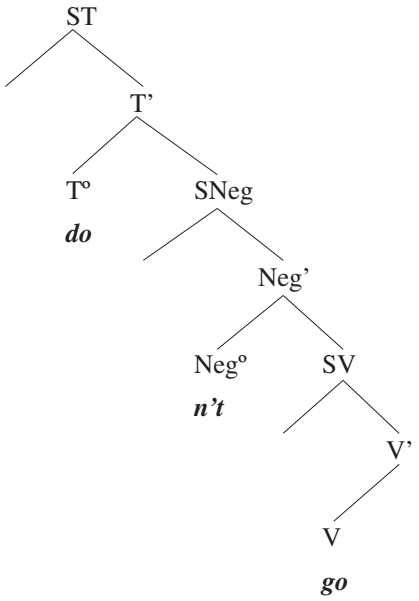
(21) a. He didn't eh saw the frog in his room
Él no eh vio a la rana en su cuarto

b. But he didn't found it
Pero él no la encontró

Estos ejemplos sugieren que los aprendices encuentran problemas para dejar que los verbos del inglés permanezcan en la posición de núcleo del sintagma verbal (SV), que es la posición que ocupan en la sintaxis nativa, y los suben hasta la posición de núcleo del ST, que es la posición que ocupan los verbos en castellano y en euskera. De acuerdo con esto, la representación sintáctica subyacente a las oraciones negativas del inglés nativo y de la interlengua castellano-euskera/inglés difieren en un aspecto fundamental: la posición de los sintagmas tiempo y negación en la estructura de la cláusula.

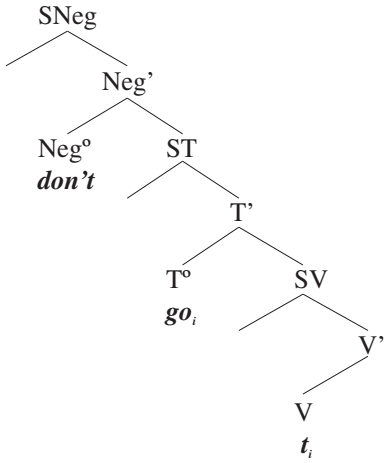
Inglés nativo

(22)



Inglés no nativo

(23)



En este caso, más que cambiar el orden de categorías funcionales en su interlengua, lo que hacen los aprendices es adaptar las unidades léxicas del inglés para ajustarlas a las estructuras de sus L1s. Con esta propuesta, nos sumamos a los trabajos de Tsimpli & Roussou (1991), Hawkins y Chan (1997) y Liceras (2003a, 2003b), que afirman que no es posible reajustar parámetros cuando se adquiere una lengua segunda.

Por otro lado están las oraciones en las que el marcador negativo aparece detrás de los verbos auxiliares, modales y de la cópula *be*, como en los siguientes ejemplos:

(24) a. And the frog is not in the house
Y la rana no está en la casa

b. The frog is not in the bottle
La rana no está en la botella

c. The window and I can't jump
la ventana y no puedo saltar

Es necesario señalar que el número de verbos modales y de auxiliares que no sean *do* es bastante escaso en las transcripciones de estos aprendices, y la mayoría de ejemplos encontrados se refieren a la cópula *be*. El que el marcador negativo aparezca después de la cópula puede también parecer sintomático de que los aprendices han reajustado el orden de categorías funcionales. Sin embargo, tal y como ocurría en el caso del uso del auxiliar *do*, el análisis de este tipo de estructuras parece sugerir lo contrario. Para empezar, nos parece significativo el hecho de que el marcador negativo utilizado en este tipo de estructuras sea *not* y no *n't*, como ocurría con el auxiliar *do*. Este hecho puede venir motivado por las diferencias entre el castellano y el euskera, por un lado, y el inglés, por otro, en lo tocante a la realización de la flexión verbal. A diferencia del cas-

tellano y el euskera, en inglés el auxiliar portador de la flexión (*do*) y el verbo temático pueden aparecer separados. Sin embargo, y como es bien sabido, la cópula *be*, no necesita un verbo auxiliar ya que él mismo puede aparecer flexionado para número y persona y, en este caso, la expresión de la negación se limita a cambiar el orden del verbo y el marcador negativo[10]. No obstante, cuando el verbo temático y la flexión aparecen separados, los aprendices tienen problemas y prefieren adjuntar el marcador negativo contraído al auxiliar *do* y utilizarlo como un mero soporte fonológico. De hecho, cuando el verbo *be* se utiliza como auxiliar, éste y el marcador *n't* aparecen juntos y así, la palabra *isn't* pasa a utilizarse en ocasiones como un marcador negativo independiente, tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

(25) a. The boy isn't (*doesn't*) realize
El niño no se da cuenta

b. He isn't (*doesn't*) put take the diamond
Él no pone coge el diamante

Estos ejemplos vienen a corroborar nuestra propuesta de que, más que reajustar el orden de las categorías funcionales ST y SNeg, lo que hacen los aprendices es ajustar las unidades léxicas del inglés a las estructuras de sus L1s, para lo que intentan encontrar una unidad léxica independiente (*no, isn't, don't* o *doesn't*) que puedan colocar como núcleo del SNeg y que preceda a todo tipo de verbos, verbos que, a diferencia del inglés nativo, los aprendices colocan como núcleos del ST.

6. Conclusión

En este trabajo hemos analizado las oraciones negativas producidas por tres grupos de aprendices de inglés como L3. Estos aprendices son hablantes nativos de euskera y castellano y aprenden inglés en un contexto institucional. Cada uno de los grupos comenzó el proceso de aprendizaje a una edad diferente (cuatro, ocho y once años). Los resultados de nuestro análisis muestran, en primer lugar, que los aprendices que comenzaron a los ocho y a los once años aventajan a los que comenzaron a los cuatro en lo que se refiere a la adquisición de la morfosintaxis de la negación del inglés y por otro, que incluso en el caso de los aprendices más avanzados, no se ha producido un reajuste del orden de categorías funcionales tal y como requiere el inglés.

Estos resultados, no obstante, han de tomarse con cautela ya que, como hemos señalado anteriormente, los aprendices de este estudio no son comparables en cuanto al tipo de instrucción recibida. En este sentido, los aprendices más mayores reciben un tipo de instrucción enfocado a la explicación explícita de la gramática del inglés, algo que no ocurre en el caso de los aprendices más pequeños (Cenoz 2003). En este sentido, sería interesante comprobar si una mayor cantidad de *input* o un mayor uso de atención implícita a la forma durante el período de instrucción (Doughty & Williams 1998; Norris &

Ortega 2000) podrían ayudar a contrarrestar estos efectos y hacer más efectivo el aprendizaje de aspectos morfosintácticos en un contexto institucional por parte de los aprendices que comienzan a una edad más temprana.

NOTAS

1. Una versión preliminar de este estudio se presentó en las I Jornadas del Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria y en el XIV Congreso de *EUROSLA*, celebrado en San Sebastián en septiembre de 2004. Los datos utilizados en este estudio provienen de los siguientes proyectos de investigación llevados a cabo en la Universidad del País Vasco: DGICYT (Dirección General de Investigación Científica y Técnica) PS95-0025 (1996-1998), DGES (Dirección General de Enseñanza Superior) PB 97-0611 (1998-2001) y Gobierno Vasco PI-1998-96 (1998-2001). Los investigadores de estos proyectos son: J. Cenoz, M. P. García Mayo, D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe, entre otros. Agradezco especialmente a M.P. García Mayo el poner estos datos a mi disposición. También agradezco a Juana M. Liceras sus comentarios y sugerencias durante la preparación de este estudio. Cualquier error contenido en este trabajo es responsabilidad mía.
2. Los ejemplos del euskera están tomados de Laka (1997).
3. El parámetro Neg también propone que las lenguas varían dependiendo de si el marcador negativo ocupa la posición de núcleo o de especificador del SNeg. Sin embargo, este aspecto no es relevante para nuestro estudio.
4. Estos ejemplos están tomados de Schumann (1978: 13). Es importante señalar que estos autores también encontraron casos en los que el marcador negativo aparecía precediendo a otras categorías léxicas como nombres, adjetivos o adverbios (por ejemplo, *no blue* "no azul") pero decidieron no incluirlas en su análisis.
5. El trabajo de Lakshmanan y Maciukaite difiere de los de Eubank (1996) y Hawkins (2001), en primer lugar, en que estas autoras analizan las oraciones negativas de solo una niña que aprende inglés como L2, mientras que los otros autores se ocupan de la adquisición de la negación del inglés por adultos. Por otro lado, Lakshmanan y Maciukaite proponen que la ausencia de categorías funcionales viene dada porque esta aprendiz trunca las oraciones negativas (véase Rizzi 1994), mientras que en el caso de Eubank y Hawkins la ausencia de categorías funcionales está motivada porque su aparición está sujeta a un proceso de maduración.
6. Para cada entrevista hemos seleccionado solamente a aquellos sujetos que producían oraciones negativas. Esto hace que algunos sujetos aparezcan en unas entrevistas pero no en otras. Sin embargo, hemos calculado para cada grupo qué porcentaje de aprendices aparece en al menos dos de las tres entrevistas para asegurar hasta qué punto se podía hacer un análisis longitudinal de los datos. Los porcentajes son los siguientes: 79,5% para el grupo I y 74,2% para el grupo II. En el grupo III, del que solo contamos con dos entrevistas, el 100% de los estudiantes recogidos en la segunda entrevista aparecen también incluidos en la primera.
7. Del tercer grupo solo hay dos entrevistas disponibles ya que estos aprendices terminaron el período escolar antes de poder grabarles una tercera vez.
8. Primero hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) para saber si había diferencias significativas entre los grupos. Después aplicamos el análisis Tukey HSD para saber entre qué grupos concretamente había diferencias significativas.
9. Un evaluador anónimo apunta la posibilidad de que los aprendices utilicen en mayor medida la forma contraída porque ésta es más frecuente en el *input* que reciben. Si esto es así, y asumimos que la preferencia por el marcador negativo contraído se debe a una mayor frecuencia en el *input* y que por tanto el auxiliar *do* cumple la misma función que en el inglés nativo, quedarían por explicar los casos en los que el verbo principal aparece flexionado (por ejemplo, *he don't found*), así como los casos de falta de concordancia entre el sujeto y el auxiliar.
10. No nos parece descabellado pensar que, en algunas ocasiones, la secuencia *is not*, pueda ser un fragmento no analizado, tal y como sugiere el siguiente ejemplo extraído de uno de nuestros aprendices:
    (i) The frog no is not here

Este aprendiz parece insensible al marcador negativo *not* y prefiere colocar *no* delante del verbo principal de la oración. Perales (2004) encontró varios ejemplos como éste en un corpus de datos más amplio que el que se analiza en el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Birdsong, D., ed. 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cancino, H., Rosansky, E.J. y J. Schumann. 1978. "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers". *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Ed. E.M. Hatch. Rowley: Newbury House Publishers. 207-230.

Cenoz, J. 1998. "Multilingual education in the Basque Country". *Beyond Multilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Eds. J. Cenoz y F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters. 175-191.

Cenoz, J. 2003. "The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code-mixing". *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Eds. M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 77-93.

Doughty, C. y J. Williams, eds. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Eubank, L. 1996. "Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state". *Second Language Research* 12(1): 73-106.

García Mayo, M.P. y M.L. García Lecumberri, eds. 2003. *Age and the Acquisition of English as a Foreing Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

García Mayo, M.P., Lázaro Ibarrola, A. y J. Liceras. 2005. "Place holders in the English interlanguage of bilingual (Basque/Spanish) children". *Language Learning* 55(3): 445-489.

Hawkins, R. 2001. *Second Language Research. A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

Hawkins, R. y Y.-H. C. Chan. 1997. "The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed functional features hypothesis". *Second Language Research* 13: 187-226.

Laka, I. 1997. *A Brief Grammar of Euskera. The Basque Language.* [Documento de internet disponible en http://www.ehu.es/grammar/gram1.htm]

Lakshmanan, U. y S. Maciukaite. 1999. "The syntax and pragmatics of negation in child SLA" *Pragmatics and Language Learning* 9: 213-236.

Lázaro Ibarrola, A. 2002. *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera/castellano: Una perspectiva minimalista*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Liceras, J. M. 2003a. "Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 Fundamental Difference Hypothesis". *Theory, Practice and Acquisition. Papers from the 6th Hispanic Linguistic Symposium and the 5th Conference on the Acquisi-*

tion of Spanish and Portuguese. Eds. P. Kempchinsky y C.E. Piñeros. Somerville: Cascadilla Press. 258-253.

Liceras, J.M. 2003b. "Spanish L1/L2 crossroads. Can we get 'there' from 'here'?". *Romance Linguistics: Theory and Acquisition. Selected Papers from the 32nd Linguistic Symposium on Romance Languages*. Eds. A.T. Pérez-Leroux y Y. Roberge. John Benjamins: Current Issues in Linguistic Theory. 317-350.

MacWhinney, B. 1995. *The CHILDES Project*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Mayer, M. 1969. *Frog, Where Are You?* New York: Dial Press.

Muñoz, C. 1999. "The effects of age on instructed foreign language acquisition" *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Eds. S. González, A. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales y A. Antón. Universidad de Oviedo Publicaciones. 1-21.

Muñoz, C. 2003. "Variation in oral skills development and age of onset". *Age and the Acquisition of English as a Foreing Language*. Eds. M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 161-181.

Norris, J.M. y L. Ortega. 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning* 50(3): 417-528.

Ouhalla, J. 1991. *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.

Perales, S. 2004. *La adquisición de la negación en inglés por hablantes bilingües de euskera/castellano*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Rizzi, L. 1994. "Early null subjects and root null subjects". *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Eds. T. Hoekstra y B.D. Schwartz. Amsterdam: John Benjamins. 151-176.

Schumann, J. 1976. "Second language acquisition: the pidginization hypothesis". *Language Learning* 26: 391-408.

Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition.* Rowley: Newbury House.

Schwartz, B. y R. Sprouse. 1996. "L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model". *Second Language Research* 12: 40-72.

Singleton, D. 2001. "Age and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 77-89.

Singleton, D. y L. Ryan. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor.* Clevedon: Multilingual Matters.

Stauble, A.M. 1984. "A comparison of Spanish-English and a Japanese-English second language continuum: negation and verb morphology". *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Ed. R. Andersen. Rowley: Newbury House. 323-353.

Tsimpli, I.M. y A. Roussou. 1991. "Parameter resetting in L2?" *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149-169.

Wode, H. 1981. *Learning a Second Language.* Tübingen: Gunter Narr.

Zobl, H. y J. Liceras. 1994. "Functional categories and acquisition orders". *Language Learning* 44: 159-180.