

Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa - University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Susana Perales Haya

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M. A. (Spanish)

GRADE - DEGREE

Department of Modern Languages and Literatures

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

La Adquisición de la negación oracional en inglés
por hablantes bilingües de Euskera/Castellano

J. Muñoz-Liceras

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

P. Hirschbühler

R. Williamson

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

**LA ADQUISICIÓN DE LA NEGACIÓN ORACIONAL EN INGLÉS
POR HABLANTES BILINGÜES DE EUSKERA/CASTELLANO**

**Susana Perales Haya #2961931
Tesis de Maestría (Lingüística Hispánica)
Directora: Dra. Juana M. Liceras
Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas
Universidad de Ottawa
Junio 2003**

© Susana Perales Haya, Ottawa, Canadá 2003



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

Acquisitions et
services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 0-612-89903-9
Our file *Notre référence*
ISBN: 0-612-89903-9

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this dissertation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de ce manuscrit.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the dissertation.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Abstract

This thesis investigates the acquisition of sentential negation in English by three groups of bilingual Basque/Spanish speakers. All groups received instruction for a similar period of time, although they differ as to the age at which they began to learn English: four, eight and ten years respectively. The syntax of sentential negation concerns two main aspects: the nature of negative markers and the position of the negation phrase in the structure of the clause. Both Basque and Spanish have a negative marker that realizes the head of the negation phrase. The negation phrase in these languages dominates the tense phrase in the structure of the clause. On the contrary, in English the negative marker occupies the specifier position and the negation phrase appears lower than the tense phrase in the structure of the clause. The results of our analysis show a clear advantage in favor of the learners who began to learn English at eight and ten years old when compared to the younger ones. We have interpreted the differences between the groups as an attempt to adapt the lexical elements of English into the structures of their L1s. This interpretation is based on the learners' preferences with respect to the negative marker. Thus, younger learners show a clear preference for the marker of anaphoric negation *no*, whereas older learners prefer the morpheme *n't*, which appears together with auxiliary and modal verbs. In all cases, learners seem to be transferring the order of projections from their L1s and treating the lexical units *isn't* and *don't* as negative markers rather than as inflection markers followed by the negative morpheme *n't*, which leads us to conclude that there has not been a change in the order of projections but that these L2 learners are simply substituting one negative marker by another.

Resumen

Esta tesis investiga la adquisición de la negación oracional del inglés por tres grupos de hablantes bilingües de euskera y castellano que aprenden inglés en un contexto institucional. Todos los grupos han recibido instrucción durante el mismo número de años aunque difieren en cuanto a la edad a la que comenzaron el aprendizaje: cuatro, ocho y diez años respectivamente. La sintaxis de la negación oracional implica fundamentalmente dos cuestiones: la naturaleza del marcador negativo de una lengua, y la posición del sintagma negación en la estructura de la cláusula. Las lenguas de que nos ocupamos en esta tesis difieren entre sí en lo que se refiere a la negación oracional. En primer lugar, el castellano y el euskera comparten el hecho de tener un marcador negativo que ocupa la posición de núcleo del sintagma negación, sintagma que domina al sintagma tiempo en la estructura de la cláusula. Por el contrario, el marcador negativo del inglés ocupa la posición de especificador y el sintagma negación aparece situado por debajo del sintagma tiempo. Los resultados de nuestro análisis muestran lo que parece ser una ventaja de los aprendices que comenzaron el proceso de aprendizaje a los ocho y diez años con respecto a los más jóvenes. Hemos interpretado las diferencias entre los grupos como un intento de adaptar los elementos léxicos del inglés a las estructuras de sus L1s. Esta interpretación viene avalada por las preferencias de cada grupo por un marcador negativo u otro. Así, los aprendices más jóvenes prefieren el marcador de negación anafórica *no*, mientras que los otros dos grupos prefieren el morfema *n't*, morfema que siempre aparece junto a los verbos auxiliares y modales. En todos los casos, los aprendices dan muestras de estar transfiriendo el orden de categorías de sus L1s y de tratar las unidades léxicas *isn't* y *don't* como marcadores negativos que realizan el núcleo del sintagma negación, y no como marcas de flexión a las que se adjunta el marcador negativo, por lo que concluimos que no ha habido un cambio de posición del sintagma negación en la estructura de la cláusula sino que los aprendices dan muestras de sustituir un marcador negativo por otro.

**La adquisición de la negación oracional en inglés como L3 por hablantes
bilingües de euskera/castellano**

Agradecimientos	i
Introducción	iii
CAPÍTULO 1: La sintaxis de la negación	
Introducción	1
1.1 El sintagma negación	2
1.2 Sobre la naturaleza de los marcadores negativos	9
1.2.1 Los marcadores negativos del castellano y el euskera	9
1.2.1.1 El marcador negativo <i>no</i>	10
1.2.1.2 El marcador negativo <i>ez</i>	12
1.2.2 El marcador negativo del inglés	16
1.2.2.1 <i>Not</i> y <i>N't</i>	16
1.3 El sintagma negación y la estructura de la cláusula	19
1.3.1 ¿Puede haber SNeg sin ST?	20
1.3.2 Sobre la posición del SNeg en la estructura de la cláusula	23
1.3.3 Una propuesta minimalista	26
CAPÍTULO 2: Estudios sobre adquisición de la negación: el estado de la cuestión	
Introducción	31
2.1 Negación y disponibilidad de categorías funcionales	32
2.2 Estudios sobre la adquisición de la negación en inglés como L1	35
2.3 Estudios sobre la adquisición de la negación en inglés como L2	41
2.3.1 Etapas en la adquisición de la negación	42
2.3.2 La sintaxis de la negación oracional en el inglés no nativo	48
2.4 El factor edad y el estudio de la adquisición de lenguas segundas	59

2.4.1 El factor edad y el aprendizaje de lenguas en contextos institucionales	61
---	----

CAPÍTULO 3: El estudio. Análisis y discusión de los datos

Introducción	68
3.1 Sujetos	68
3.2 Recogida de datos	71
3.3 Análisis	72
3.3.1 Hipótesis	77
3.3.2 Una mirada a los marcadores negativos	78
3.3.3 El Grupo I	86
3.3.4 El Grupo II	90
3.3.5 El Grupo III	92
3.4 Las formas $No(t)+C$	95
3.5 Las formas $No(t)+V$	102
3.6 El don't no analizado: <i>*don't</i>	106

CAPÍTULO 4

4.1 Conclusiones	113
4.2 Líneas de futura investigación	115
4.3 Implicaciones pedagógicas	116
Referencias	118
Apéndice 1	131
Apéndice 2	152

Agradecimientos

No quiero dejar pasar la oportunidad de mostrar mi agradecimiento a todas las personas que de una manera u otra han contribuido en la realización de este trabajo. En primer lugar, agradezco a la Facultad de Estudios Graduados de la Universidad de Ottawa el concederme una beca de admisión para realizar los estudios de maestría durante este año.

También agradezco a los profesores Paul Hirschbühler y Rodney Williamson, miembros del comité de evaluación de esta tesis, sus comentarios y sugerencias que sin duda han contribuido enormemente a mejorar el resultado final. Especialmente, quiero agradecer al profesor Hirschbühler por haberme invitado a participar como ayudante de investigación en su proyecto sobre la sintaxis de los clíticos, trabajo que se ha traducido en una experiencia sumamente enriquecedora.

No puedo pasar por alto la enorme ayuda y entrega de la directora de esta tesis, Juana M. Liceras. La lista de cosas a agradecerle sería interminable pero sobre todo quiero destacar su apoyo incondicional, el entusiasmo con que acomete todos sus proyectos, y muy especialmente el estar siempre dispuesta a dedicar unas palabras de ánimo y una sonrisa a todos los que trabajan con ella. Me siento muy afortunada por haber tenido la oportunidad de trabajar a su lado durante estos meses.

Quiero dedicar también unas palabras de agradecimiento a María del Pilar García Mayo por hablarme de la posibilidad de venir a Ottawa, y por estar siempre al otro lado del correo electrónico dispuesta a echar una mano. También agradezco a María José Ezeizebarrena su ayuda con el euskera.

Mis compañeros y amigos del *Language Acquisition Lab*, Cristina, Maggie, Rocío, Todd y Sara han contribuido a que mi estancia en Ottawa no se quede en algo solamente profesional. Durante estos meses hemos compartido muchísimos buenos

ratos que recordaré siempre con cariño. Muchas gracias por las risas, el apoyo y la escucha que me habéis prestado, y sobre todo, gracias por hacerme sentir parte del *lab* desde el primer día.

Quiero también agradecer muy especialmente a Cristina y Griselda toda la ayuda prestada durante todos estos meses. En su casa me he sentido como en casa, y ellas saben todo lo que eso significa para mí.

Para terminar, tengo que dar las gracias a mi familia y amigos de Santander, especialmente a mis padres, que sé que les habría encantado estar en la defensa de esta tesis, y a mis amigos Belén, Emi, Estela, Laurita, Eva, Carlos, Jose y Ángel, por mantenerme al tanto de todo lo que pasa en mi ausencia, y por las risas desde el correo electrónico o el teléfono.

Por último, dedico esta tesis a mi hermana Anabel, que empieza sus estudios universitarios este año, con el deseo de que todo su esfuerzo y trabajo se traduzca en el mayor de los éxitos.

A Anabel

Introducción

En esta tesis vamos a estudiar la adquisición de la negación oracional del inglés como tercera lengua por tres grupos de hablantes nativos de euskera y castellano, que difieren entre sí en cuanto a la edad a la que comenzaron el proceso de aprendizaje. Nuestro estudio estará centrado principalmente en analizar la estructura sintáctica subyacente a las oraciones negativas de la interlengua euskera/castellano – inglés de estos aprendices. También, dadas las diferentes edades a las que comenzaron a aprender inglés, podremos comparar los grupos entre sí y evaluar el estado de la interlengua de cada grupo después de un tiempo similar de exposición a esta lengua.

Utilizaremos como herramientas para nuestro estudio los diferentes análisis que se han propuesto desde el marco teórico de la Gramática Generativa y que han tratado de especificar los mecanismos universales que las lenguas utilizan para negar oraciones. Consideramos que este marco teórico nos será de gran ayuda para explicar los datos que vamos a manejar, dado su objetivo de explicar, con un número limitado de presupuestos teóricos, la variedad de recursos sintácticos y morfológicos que utilizan las diferentes lenguas.

La tesis se organizará de la siguiente forma. En el capítulo 1 presentaremos los análisis teóricos propuestos para dar cuenta de la negación oracional en las lenguas que nos ocupan: el inglés, el euskera y el castellano. Nos centraremos en dos cuestiones fundamentales. Por un lado, estudiaremos la madurez de los marcadores negativos de cada lengua, y por otro, las propiedades y la situación del sintagma negación en la estructura de la cláusula. De esta manera, sentaremos las bases de lo que será nuestro análisis y sabremos también la base de la que parten los aprendices (sus L1s) y los

cambios o reestructuraciones que supone aprender una tercera lengua, en este caso el inglés.

En el capítulo 2 revisaremos algunos de los trabajos más importantes que se han ocupado de la adquisición de la negación en inglés como L1 y L2. Como veremos, el estudio de la adquisición de la negación ha estado ligado al debate sobre la disponibilidad de las categorías funcionales en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua nativa o una lengua segunda. Nos ocuparemos de este debate, exponiendo las diferentes posturas a que ha dado lugar.

También se han documentado varias etapas que preceden el uso nativo de la negación del inglés. El análisis de estas etapas nos será muy útil al hacer la comparación entre los grupos para determinar el grado de desarrollo de la sintaxis de la negación del inglés en la interlengua de cada grupo.

El capítulo 3 estará dedicado al análisis de los datos de producción oral espontánea con los que contamos en nuestro estudio. Comenzaremos este tercer capítulo con la descripción de los sujetos y la metodología de recogida de datos. Después nos centraremos en evaluar las características de la negación del inglés en la interlengua de cada grupo centrándonos en dos cuestiones: los marcadores negativos utilizados y la estructura de las oraciones negativas de cada interlengua de cada grupo.

Finalmente, en el capítulo 4 expondremos las conclusiones más importantes de nuestro estudio. También hablaremos de las posibles futuras líneas de investigación y haremos un breve apunte de las implicaciones pedagógicas que surgen de nuestro análisis.

CAPÍTULO 1 LA SINTAXIS DE LA NEGACIÓN
--

Introducción

La negación, que es el tema del que vamos a ocuparnos en esta tesis, es un fenómeno lingüístico muy estudiado. Sin embargo, aún estamos lejos de conseguir un análisis unificado que dé cuenta de todos los mecanismos que utilizan las lenguas naturales para negar oraciones, aunque desde el marco de la Gramática Generativa ha habido varias propuestas que han intentado arrojar luz sobre dichos mecanismos a lo largo de la última década (Acquaviva 1993, 1997, Brown 1999, Haegeman 1995, Zanuttini 1997, entre otros).

Llamaremos negación oracional al fenómeno lingüístico por el cual la sola presencia del marcador negativo sirve para negar la oración, como en (1). Es importante puntualizar este aspecto ya que hay otros tipos de palabras (términos de polaridad negativa, cuantificadores negativos o palabras-n) que por sí solos pueden negar una proposición, tal y como vemos en (2):

(1) Juan no vino a la fiesta

(2) Nadie vino a la fiesta

Tampoco discutiremos en esta tesis el fenómeno llamado “concordancia negativa”, característico de lenguas como el castellano, por el que la presencia de dos o más palabras negativas en la oración produce el efecto de una sola negación, como vemos en los siguientes ejemplos:

(3) a. Nadie dijo nada

b. No vino nadie

Dos aspectos fundamentales a tener en cuenta en el análisis de la negación son, en primer lugar, la naturaleza del marcador negativo y, en segundo lugar, la interacción de la negación con otros sintagmas y elementos de la oración (Zanuttini 2001). El abordar el estudio de estas cuestiones nos llevará a dilucidar los principios universales que subyacen a la variedad de recursos morfológicos y sintácticos que utilizan las lenguas para negar oraciones.

En este capítulo vamos a repasar los análisis más recientes que se han propuesto dentro del marco de la Gramática Generativa con objeto de explicar la sintaxis de la negación en las tres lenguas que nos conciernen en esta tesis: el castellano, el euskera y el inglés. Como veremos, hay aún un número considerable de cuestiones por resolver así como análisis contradictorios. Entre los objetivos de nuestro trabajo no está el ofrecer una solución; más bien, haremos referencia a estos análisis cuando sea oportuno para explicar nuestros datos, lo cual puede sin duda llevarnos a favorecer un análisis frente a otros y, desde luego, será inevitable que se destaque el valor descriptivo de una determinada propuesta frente a otras.

1.1 El sintagma negación

La distinción entre categorías léxicas o sustantivas y categorías funcionales ha sido y es muy importante no sólo en el marco de la Gramática Generativa sino en la teoría lingüística en general. Se denominan categorías léxicas aquéllas formadas por elementos que tienen significado léxico o referencial, por ejemplo *casa*, *bonito*,

lentamente. Estos elementos (un nombre, un adjetivo y un adverbio respectivamente) son categorías léxicas o sustantivas ya que son palabras dotadas de significado referencial. Se dice que las categorías léxicas están formadas por una clase *abierta* de palabras, es decir, que no hay un límite predefinido del número de palabras que pueden seleccionarse para constituir el núcleo de, por ejemplo, un sintagma nominal (SN), un sintagma adjetivo (SAdj) o un sintagma adverbial (SAdv).

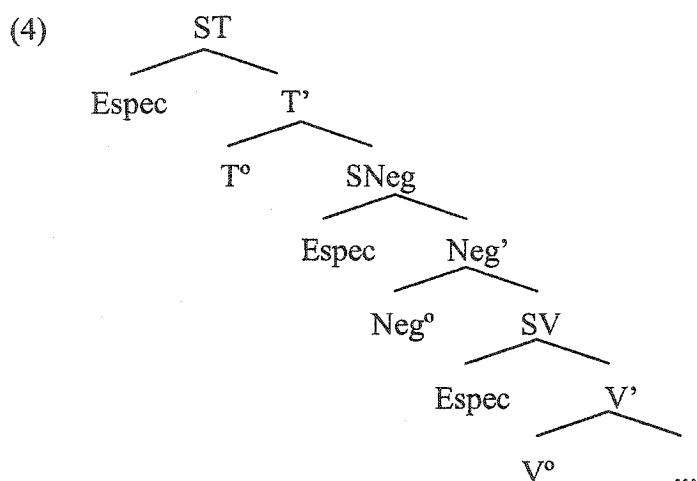
Por el contrario, las categorías funcionales son elementos dotados de significado gramatical pero no referencial. Estos elementos son de suma importancia para establecer relaciones morfosintácticas entre las categorías léxicas que forman una oración. Las categorías funcionales están formadas por una clase *cerrada* de elementos, es decir, que el número de morfemas o rasgos asociados con una categoría funcional está limitado para cada lengua. Así, puede haber diferencia entre el número de categorías léxicas que manejan dos hablantes de la misma lengua, pero no en el número de categorías funcionales que utilizan para formar oraciones (D'Introno 2001, Haegeman y Guéron 1999).

Esta distinción entre categorías léxicas y funcionales es especialmente relevante para el estudio de la negación ya que, desde Pollock (1989), el análisis de la negación ha estado marcado por la consideración de que los marcadores negativos proyectan una categoría funcional, el sintagma negación (SNeg)¹, si bien otros autores (Kitagawa 1986 para el japonés; Kayne 1987 para el italiano y el francés) habían propuesto ya anteriormente la existencia de tal categoría. En líneas generales, podemos decir que la existencia del SNeg queda legitimada por dos fundamentos teóricos que se asocian con

¹ Ha habido otros nombres propuestos para esta categoría funcional: Sintagma Σ (sigma) (Laka 1990); Sintagma Polaridad (Culicover 1991).

las categorías funcionales: por un lado, el SNeg contiene significado semántico (negación) y por otro, las palabras que pueden expresar negación en las lenguas suelen pertenecer a una clase cerrada de elementos.

Pollock, en su análisis de la posición de los verbos del inglés y el francés, postula la existencia de esta categoría funcional, el SNeg, que se sitúa debajo del sintagma tiempo (ST), como vemos en el árbol en (4)². Pollock utiliza este análisis para explicar la diferencia entre oraciones como las que encontramos en (5):



- (5) a. Mary is not cooking dinner
 “Mary no está cocinando la cena”
- b. *Mary cooks not dinner
 “Mary cocina no la cena”

Podemos observar que hay una asimetría entre la posición que ocupan los verbos auxiliares y temáticos con respecto al marcador negativo del inglés *not*. Pollock se da cuenta de que en francés esta asimetría se reproduce también entre verbos temáticos y

² En los árboles que utilizaremos en esta tesis incluiremos sólo los nodos que sean relevantes para la discusión.

auxiliares, con la salvedad de que en francés es sólo evidente en oraciones que contienen un verbo en infinitivo, como ilustran los siguientes ejemplos:

(6) a. N'ê**tre pas** heureux ...

“No estar contento en ...”

b. Ne **pas** ê**tre** heureux ...

“No estar contento ...”

c. Ne **pas** **savoir** ...

“No saber ...”

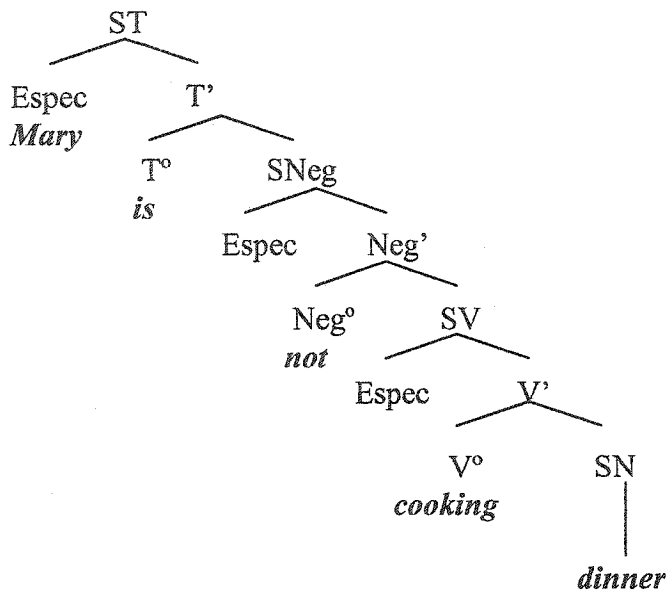
d. *Ne **savoir pas** ...

“No saber ...”

Como vemos en (6), el verbo auxiliar (*être*) puede aparecer delante o detrás del marcador negativo del francés *pas*, que para Pollock ocupa la posición de especificador del SNeg, que a su vez está situado por debajo del ST. Al igual que ocurría en inglés, esto sólo es posible con los verbos auxiliares, ya que los verbos temáticos sólo pueden aparecer a la derecha de *pas* (6c). El análisis que propone Pollock para dar cuenta de estas diferencias es que en francés, los verbos auxiliares en infinitivo pueden permanecer en la posición de núcleo del sintagma verbal (V^0) o subir hasta T^0 , que es la posición del núcleo del sintagma tiempo (ST), mientras que los verbos temáticos en infinitivo han de permanecer en V^0 obligatoriamente. De manera similar, los verbos temáticos flexionados del inglés deben permanecer en la posición V^0 , mientras que los verbos auxiliares y modales deben subir hasta T^0 , lo que provoca la asimetría que se observa en cuanto a la posición de estos verbos con respecto al marcador negativo. Estas diferencias pueden verse reflejadas en (7) para el inglés y en (8) para el francés:

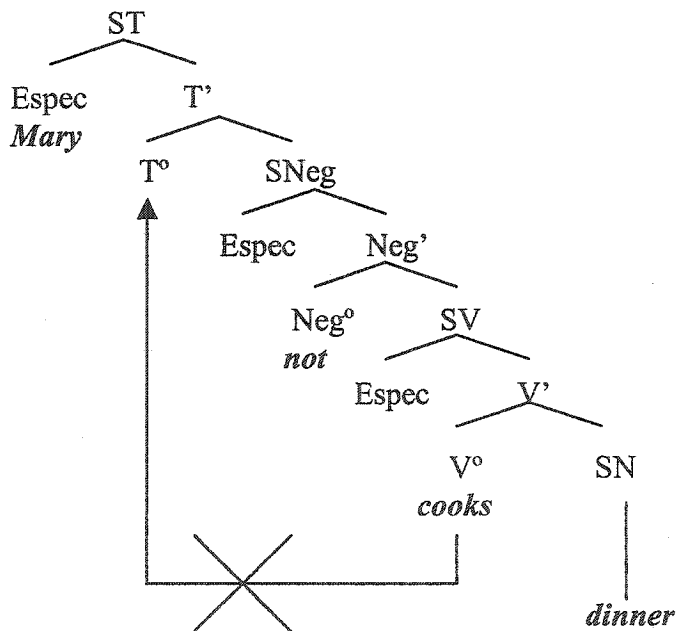
(7) a. Mary is not cooking dinner

“Mary no está cocinando la cena”



b. *Mary cooks not dinner

“Mary cocina no la cena”

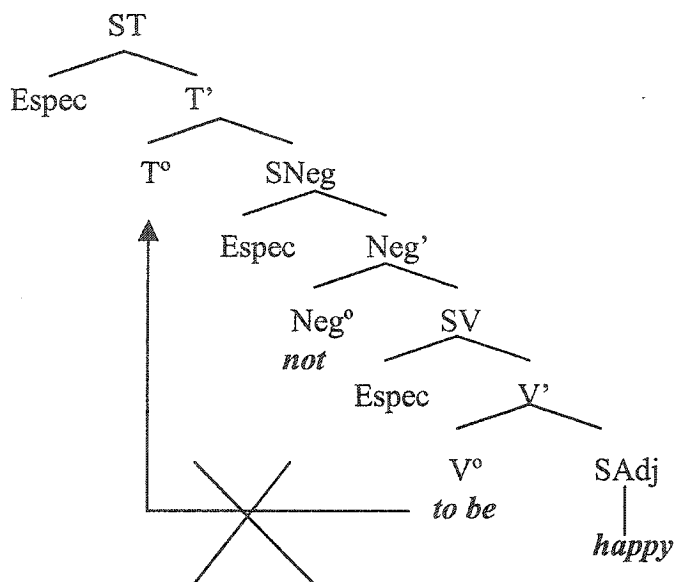


c. Not to be happy ...

"No ser feliz ..."

d. *To be not happy ...

"Ser no feliz ..."

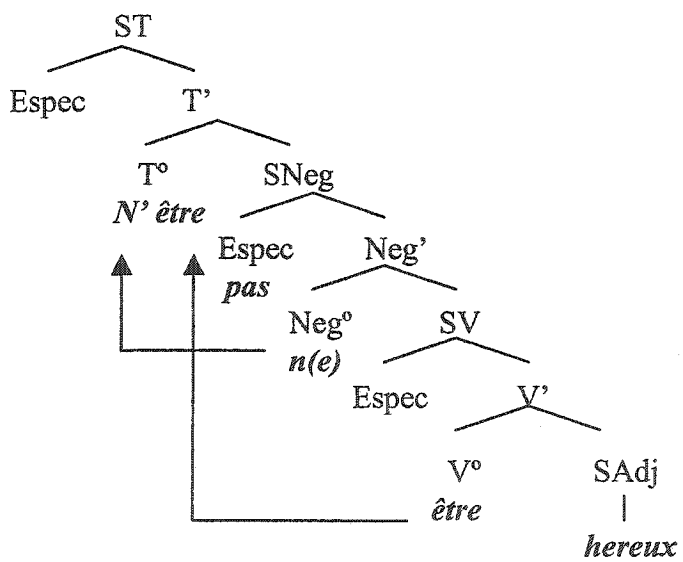


(8) a. N'être pas heureux ...

"No estar contento ..."

b. Ne pas être heureux ...

"No estar contento ..."

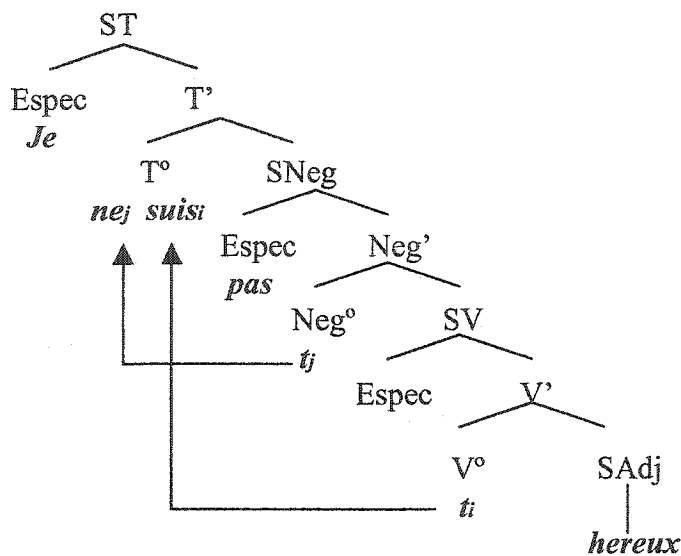


c. Je ne suis pas hereux

“Yo no soy feliz”

d. *Je ne pas suis hereux

“Yo no soy feliz”



Estos árboles ilustran la posición de los verbos auxiliares y temáticos del francés y del inglés. También indican la posición de los respectivos marcadores negativos: *ne* ocupa la posición de núcleo del SNeg y se cliticiza al verbo cuando éste se mueve desde V° a T°. *Pas* ocupa la posición de especificador del SNeg y, por último, el marcador negativo del inglés *not* ocupa también la posición de núcleo, al igual que *ne*.

A partir de aquí se han sucedido diferentes propuestas que, desde el marco teórico de la Gramática Generativa, han intentado ofrecer un análisis unificado de las propiedades universales y particulares que presenta la negación oracional en las diferentes lenguas. El mismo Pollock (1989: 421) deja abierta la cuestión al afirmar que, si bien su análisis supone la presencia de una categoría funcional (SNeg) en inglés y en francés, esto no implica que deba ser así para todas las lenguas. Pudiera ser que algunas lenguas no cuenten con un SNeg y que los marcadores negativos sean adverbios que se adjuntan al SV; puede darse el caso también de que, en las lenguas que comparten la

existencia de un SNeg, éste ocupe posiciones diferentes para cada lengua e, incluso dentro del propio SNeg, puede ocurrir que unos marcadores negativos ocupen la posición de núcleo y otros la de especificador.

Básicamente, en torno a esta problemática ha girado el estudio de la negación oracional en las diferentes lenguas, y es la problemática a la que iremos refiriéndonos a lo largo de nuestro análisis. En los siguientes apartados vamos a centrarnos en describir la sintaxis de la negación oracional en castellano, euskera e inglés.

1.2 Sobre la naturaleza de los marcadores negativos

1.2.1 Los marcadores negativos del castellano y el euskera

Jespersen (1917, 1924) señaló que parece haber una correlación entre la carga fonética del marcador negativo de una lengua y la posibilidad o no de tener concordancia negativa. Zanuttini (1989) reformula las ideas de Jespersen y hace una división entre las lenguas románicas y germánicas. Así, en las lenguas cuyos marcadores negativos son núcleos de una categoría funcional (castellano, francés, italiano) existe la posibilidad de tener concordancia negativa, mientras que en las lenguas germánicas, cuyos marcadores negativos son adjuntos del SNeg, esta posibilidad no existe³. Esta propuesta, desarrollada también en los trabajos de Haegeman (1995), Ouhalla (1991), Rowlett (1998) y otros, establece por tanto una división entre lenguas con marcadores negativos que son núcleos del SNeg y lenguas con marcadores negativos que ocupan la posición de especificador del SNeg.

³ Como bien señala Haegeman (1999) la correlación entre la disponibilidad del núcleo del SNeg y la posibilidad de tener concordancia negativa no es bidireccional ya que existen lenguas (Afrikaans) que tienen concordancia negativa y carecen de un marcador negativo que funcione como núcleo.

Vamos a analizar en este apartado los marcadores negativos del castellano y el euskera, que son las lenguas nativas de los sujetos cuya interlengua vamos a analizar en esta tesis. Ambas lenguas disponen de un marcador negativo capaz por sí mismo de negar una oración: *no* en castellano y *ez* en euskera.

1.2.1.1 El marcador negativo *no*

Para determinar si un marcador negativo ocupa la posición de núcleo o especificador del SNeg, Zanuttini (2001) propone examinar los efectos de la presencia del marcador negativo en cuanto al movimiento de otras categorías de la cláusula. Esta idea parte de la base de que las categorías máximas bloquean el movimiento de categorías máximas, mientras que los núcleos bloquean el movimiento de otros núcleos.

Una de las pruebas que podemos utilizar para determinar el estatuto del marcador negativo del castellano es estudiar su comportamiento con respecto a la posición de los clíticos pronominales. Kayne (1989) propone que el marcador negativo del italiano *non* es núcleo del SNeg porque bloquea el movimiento de pronombres clíticos conocido como “subida de clíticos”. En castellano, el comportamiento de *no* es igual en lo que se refiere a este fenómeno.

- | | |
|-------------------------------|---|
| (9) a. María quiere saberlo | b. María <u>no</u> quiere saber <u>lo</u> |
| (10) a. María lo quiere saber | b. *María <u>lo no</u> quiere saber |

Como apreciamos en los ejemplos (9a) y (10a), el pronombre clítico *lo*, que es el argumento del verbo en infinitivo de la oración subordinada, puede dejar su posición adyacente al verbo en infinitivo para colocarse delante del verbo de la oración principal. Sin embargo, el ejemplo (10b) muestra cómo la presencia del marcador negativo

interfiere con la subida del clítico desde la oración subordinada a la oración principal. En el caso del italiano, que comparte este mismo fenómeno, Kayne sugiere que el marcador negativo, al ser núcleo de su propio SNeg, bloquea el movimiento del clítico pronominal.

Además, el propio *no* se comporta como un clítico en cuanto a que siempre ha de aparecer pegado al verbo flexionado. Los únicos elementos que pueden aparecer entre el verbo y el marcador negativo son los pronombres clíticos objeto del castellano. Esto lleva a considerar al marcador negativo del castellano como un elemento clítico (véase Belletti 1990).

Sin embargo, Zanuttini (1990, 2001) argumenta en contra de considerar a los marcadores negativos del italiano (*non*) y del castellano (*no*) como elementos clíticos. Primero, porque la distribución de éstos y el marcador negativo difiere atendiendo a si el verbo aparece o no flexionado. En el caso del castellano, si el verbo aparece en infinitivo los clíticos deben aparecer detrás de éste, mientras que el marcador negativo aparece siempre delante del verbo, esté éste flexionado o no, como se ve en (11):

- (11) a. No hacerlo sería un fracaso
 b. No lo hace porque no quiere

Otra razón por la que Zanuttini argumenta en contra de considerar *no* como un clítico es que éste puede llevar acento contrastivo, mientras que con los clíticos esto sólo es posible en casos de autocorrección, como en (12):

- (12) a. Prefiero NO hacerlo⁴
 b. *Prefiero no hacerLO

(13) Prefiero no hacerLO sino hacerLA!

⁴ Ejemplos adaptados de Zanuttini (2001).

En (12b) tenemos un ejemplo que muestra la agramaticalidad de una oración en la que el clítico *lo* recibe una entonación acentuada. Por el contrario, la oración en que *no* recibe una entonación acentuada (12a) es gramatical.

1.2.1.2 El marcador negativo *ez*

El marcador negativo del euskera parece tener una distribución similar a la de *no* en castellano. *Ez* aparece siempre precediendo al verbo flexionado o, en el caso de los tiempos compuestos, precediendo al auxiliar que lleva la flexión, como se muestra en (14) y (15)⁵:

(14) emakumea ez dator

mujer-la no viene

“la mujer no viene”

(15) emakumea ez da etorri

mujer-la no ha llegado

“la mujer no ha llegado”

De manera similar a lo que ocurre en castellano, el marcador negativo *ez* aparece invariablemente junto al verbo flexionado. Sin embargo, como señalábamos anteriormente, en castellano sólo una clase de elementos (los pronombres clíticos) podían aparecer entre el marcador negativo y el verbo flexionado. En euskera, sólo una cierta clase de palabras pueden aparecer entre el marcador *ez* y el verbo flexionado. Son las

⁵ Todos los ejemplos para el euskera están tomados de Laka, I. *A Grammar of Euskera. The Basque Language*. Disponible en internet: <http://www.ehu.es/grammar/gram1.htm> y Laka (1990).

partículas *omen*, *bide*, que expresan incertidumbre; *ohi*, que se utiliza para expresar habitualidad y *ote*, *al* que son partículas interrogativas. Mostramos un ejemplo en (16).

(16) emakumea ez ohi da etortzen

mujer-la no habitualmente aux. venir

“La mujer no viene habitualmente”

En cuanto a la posición del marcador negativo *ez* en el SNeg, Laka (1990) y Brown (1999) proponen que *ez* ocupa la posición de núcleo. Concretamente, Laka apela a la consideración de *ez* como núcleo del SNeg para explicar el siguiente fenómeno. Tomemos las siguientes oraciones en (17), (18) y (19):

(17) etxea erori da

casa-la caído ha

“la casa ha caído”

(18) *etxea erori ez da

casa-la caído no ha

“la casa no ha caído”

(19) etxea ez da erori

casa-la no ha caído

“la casa no ha caído”

En (17) encontramos el ejemplo de una oración afirmativa. Como podemos observar, el verbo léxico *erori* ha de preceder al verbo auxiliar flexionado. Por el contrario, este orden no se mantiene en las oraciones negativas, en las que el verbo auxiliar *da* ha de aparecer precediendo al verbo léxico. En efecto, al introducir el marcador negativo *ez* en la oración, el orden del verbo auxiliar y el verbo léxico cambia

de manera que la oración (18), la cual respeta el orden de las oraciones declarativas, es agramatical.

Hay otro factor a tener en cuenta en lo que concierne a las oraciones negativas frente a las oraciones declarativas. Como mostramos en los siguientes ejemplos, en las oraciones declarativas ningún constituyente puede aparecer entre el verbo léxico y el auxiliar. Sin embargo, en las oraciones negativas sucede justo lo contrario, cualquier número de constituyentes puede aparecer entre el verbo léxico y el auxiliar flexionado.

(20) etxea erori da

 casa-la caído ha

 “la casa ha caído”

(21) *erori etxea da

 caído casa-la ha

 “la casa ha caído”

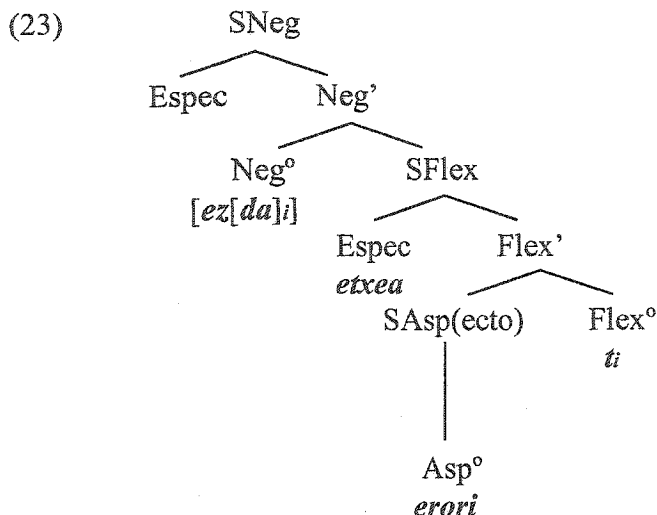
(22) ez da etxea erori

 no ha casa-la caído

 “la casa no ha caído”

Como podemos observar existe una clara asimetría en cuanto al orden y a los requerimientos de adyacencia entre las oraciones negativas y afirmativas en euskera. Laka (1990) propone que esta asimetría puede explicarse en términos de ensamble del núcleo Flex^o con el núcleo en Neg^o, como ilustramos en el siguiente árbol⁶.

⁶ Laka (1990) describe el euskera como una lengua de núcleo final excepto en lo que concierne a la negación, que muestra un orden de núcleo inicial (p.15).



Como vemos en (23), el auxiliar deja su posición en Flex° para unirse al núcleo del SNeg en Neg°. Esto es posible ya que el núcleo del SNeg gobierna debidamente al núcleo del SFlex. En caso contrario, el movimiento no sería posible ya que violaría el Principio del Movimiento del Núcleo (*Head Movement Constraint*) (Travis 1984)⁷. De esta manera, es decir, asumiendo que el marcador negativo *ez* ocupa la posición de núcleo del SNeg, Laka explica la asimetría en la colocación del verbo léxico y el verbo auxiliar en las oraciones afirmativas y negativas.

Por otro lado, Brown (1999), utilizando la correlación existente entre la disponibilidad de concordancia negativa en una lengua y la existencia de un marcador negativo núcleo del SNeg, clasifica el marcador *ez* como núcleo, ya que en euskera existen construcciones que muestran efectos de concordancia negativa, como por ejemplo (24).

(24) Ikernek ez du ezer ere aurkitu

Ikerne no ha nada encontrado

“Ikerne no ha encontrado nada”

⁷ El Principio del Movimiento del Núcleo especifica que el núcleo de una categoría (X°) sólo puede moverse al núcleo de una categoría (Y°) que lo gobierne debidamente (Travis 1984).

Por lo tanto, si asumimos la correlación entre la disponibilidad de un marcador negativo núcleo del SNeg, y la posibilidad de tener concordancia negativa en una lengua, el marcador negativo *ez* ha de ser considerado como núcleo del SNeg.

1.2.2 El marcador negativo del inglés

En esta sección vamos a ocuparnos de las propiedades del marcador negativo del inglés, que es la lengua que están adquiriendo nuestros aprendices. Estudiaremos los análisis de *n't* haciendo hincapié en los mismos aspectos en que nos hemos fijado para la descripción de los marcadores negativos del castellano y el euskera.

1.2.2.1 *N't* y *not*

Una primera diferencia entre los marcadores negativos del castellano y euskera frente al del inglés es que este último puede realizarse fonéticamente de dos formas distintas: una forma contraída (*n't*), como la que vemos en (25) y una forma no contraída (*not*), como la de (26):

(25) *Mary isn't a doctor*

“*Mary no es médico*”

(26) *Mary is not a doctor*

“*Mary no es médico*”

Zanuttini (1996), siguiendo a Kayne (1989), establece una diferencia clara entre los marcadores *n't* y *not*. El primero puede considerarse como un núcleo que proyecta un SNeg en la oración. Por el contrario, el caso de *not* es distinto ya que según esta autora se trata de un adverbio que puede adjuntarse a cualquier categoría de la

oración. Ambos marcadores pueden por tanto coexistir en una misma oración tal y como puede verse en (27)⁸:

(27) She couldn't not have noticed it

“Ella no pudo no haberse dado cuenta”

Una prueba de que nos hallamos ante dos tipos de marcadores distintos es que el *not* del ejemplo (27) puede sustituirse por un adverbio, como sucede en (28):

(28) She couldn't actually have noticed it

“Ella no pudo realmente haberse dado cuenta”

Es importante recalcar que, aunque *not* es homófono con respecto a la forma no contraída de *n't*, las propiedades de ambos elementos no son las mismas. Dicho esto, vamos a pasar a analizar las propiedades de los marcadores *n't* y *not*.

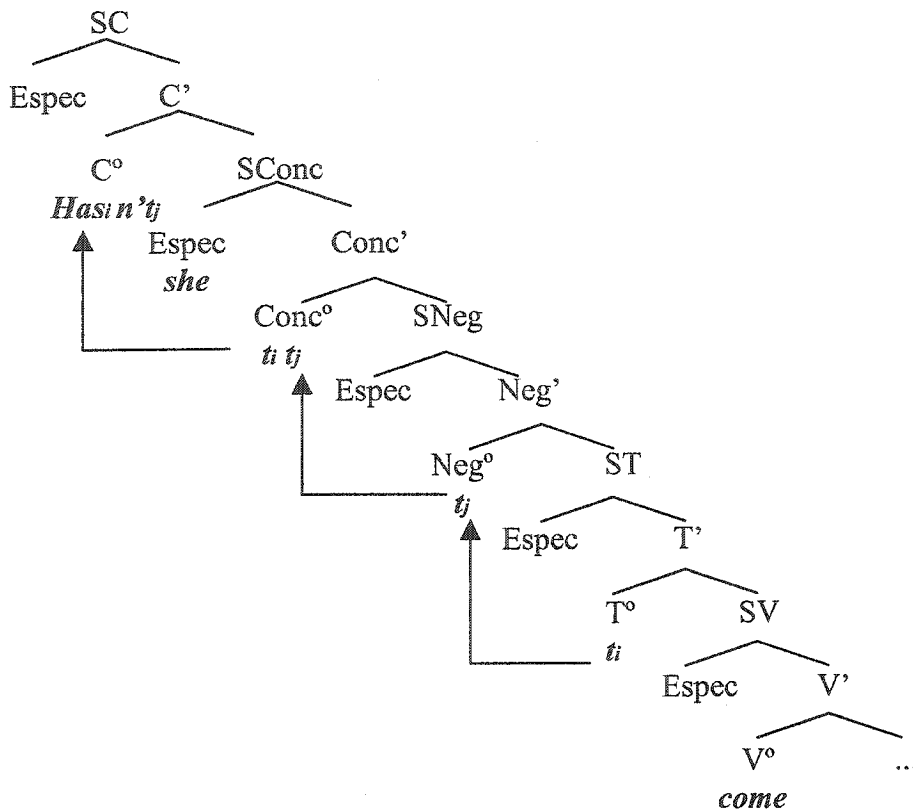
Haegeman y Guéron (1999) analizan el comportamiento sintáctico de estos elementos. Estas autoras argumentan que *n't* es el núcleo del SNeg porque cuando los verbos auxiliares dejan su posición en T° para ir hasta C° en las preguntas dirimentes, el marcador *n't* se adjunta (o incorpora) al núcleo de la categoría ST, es decir, al auxiliar que está en T°, como mostramos en el siguiente ejemplo⁹.

(29) Hasn't she come?

“¿No ha venido?”

⁸ Ejemplo tomado de Zanuttini (1996)

⁹ Flagg (2003) propone una alternativa a este análisis. Asumiendo que el SNeg en inglés se sitúa por debajo del ST, esta autora propone que cuando la negación se pronuncia “in situ” aparece la forma *not*, mientras que *n't* aparece cuando la negación sube hasta T°. Así, antes de que el auxiliar en T° se mueva hasta C° el morfema *n't* se adjunta a la flexión. Esta idea implica que *n't* es un morfema asociado con el ST, mientras que *not* es un morfema relacionado con el SNeg.

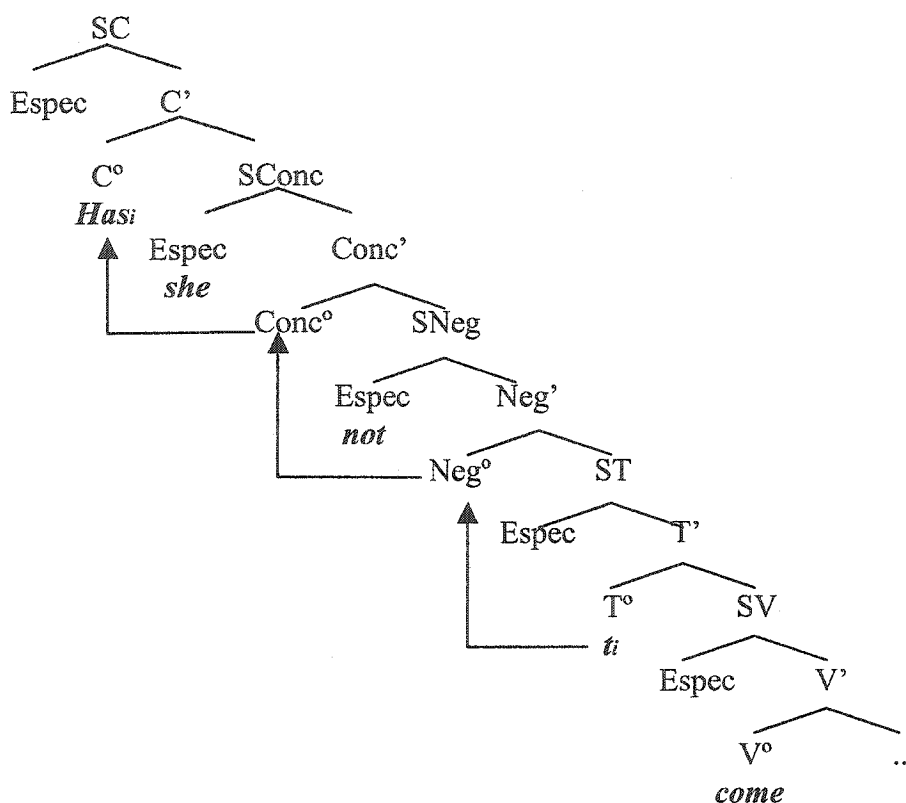


La razón por la que *n't* se adjunta a T° es porque es un elemento fonológicamente débil y necesita asociarse con otro núcleo. Así, *has*, que ocupa la posición T°, se mueve hasta Neg°, donde se asocia con el núcleo del SNeg, y desde ahí ambos elementos suben hasta la posición C°, pasando por el sintagma concordancia (SConc).

El caso de *not* es diferente. Haegeman (1995) y Haegeman y Guéron (1999) proponen que se trata de un elemento que ocupa la posición de especificador del SNeg, ya que, al contrario de lo que ocurría con *n't*, *not* no acompaña al verbo cuando se mueve desde T° hasta C°.

(30) Has she not come?

“¿No ha venido?”



No obstante, hemos de decir que, en el caso del inglés, el estatuto del marcador negativo dentro del SNeg es aún objeto de controversia¹⁰. Como veremos en el siguiente apartado, esta cuestión está relacionada con la posición del SNeg en la estructura de la cláusula. Así, dependiendo de si consideramos que en inglés el SNeg domina al ST o viceversa, el estatuto del marcador negativo varía.

1.3 El sintagma negación y la estructura de la cláusula

A lo largo de esta sección vamos a ocuparnos de estudiar las características del SNeg dentro de la estructura de la cláusula centrándonos en dos aspectos fundamentales. En primer lugar analizaremos la relación que mantiene el SNeg con otros sintagmas de la cláusula, en especial con el ST. La importancia de esta cuestión reside en que hay autores

¹⁰ Por ejemplo, ver Potsdam (1997) para una propuesta en la que *not* ocupa la posición de núcleo del SNeg.

como Zanuttini (1996) que afirman que sin ST no puede existir un SNeg, y la expresión de la negación en este caso se ve seriamente comprometida.

Seguidamente, pasaremos a considerar el tema de la posición del SNeg en la estructura de la cláusula. Como veremos, esta cuestión es objeto de controversia. Por un lado están los que afirman que la posición del SNeg está sujeta a variación paramétrica (Laka 1990, Ouhalla 1991, Rizzi 1994, entre otros). Después están los que consideran que la posición del SNeg no varía de lengua a lengua sino que presenta un orden fijo universal. Este orden puede ser con el SNeg dominando al ST (Belletti 1990, Zanuttini 1996) o viceversa (Ouhalla 1997)¹¹.

1.3.1 ¿Puede haber SNeg sin ST?

Son varios los autores que han dado cuenta de la estrecha relación que existe entre el ST y el SNeg (Laka 1990, Ouhalla 1990, 1991, Pollock 1989, Stevens 1992, Zanuttini 1996). Esto es así hasta el punto de que Zanuttini (1996) afirma que la aparición del SNeg en una frase es parasítica de la presencia del ST, es decir, que el SNeg sólo puede generarse en una estructura en la que el ST pueda actuar como su complemento.

Esta afirmación implica dos cosas:

- (i) Que en las oraciones en las que el verbo no proyecta un ST, la categoría funcional SNeg no puede aparecer.
- (ii) Que el SNeg ha de dominar al ST en la estructura de la cláusula ya que sólo de esta manera el ST puede aparecer como complemento del núcleo del SNeg.

¹¹ Ouhalla (1997) propone un análisis acerca de la posición del SNeg en la estructura de la cláusula en el que dicho sintagma aparece invariablemente debajo del ST. Sin embargo, no nos ocuparemos de este análisis en este capítulo dado que Ouhalla no discute cómo implementar esta propuesta en el caso de las lenguas románicas.

Otra vez podemos decir que se cumple la previsión (i) ya que como podemos ver en (33) y (34) no podemos utilizar las formas verdaderas del imperativo para la negación.

Pasemos a ver qué ocurre con el euskera y el inglés. Laka (1990) también habla de la relación entre la negación y la presencia del ST en la estructura de la cláusula. Veíamos en el apartado 1.2.1.2 que es característico de las oraciones negativas del euskera que el elemento que ocupa la posición T°, se una al núcleo del SNeg, es decir, *ez*. De esta manera el marcador negativo y el verbo flexionado aparecen siempre juntos. Laka propone que este fenómeno se explica por un principio de la Gramática Universal (GU) que requiere que la categoría tiempo mande-C (*c-command*) a todos los operadores proposicionales de la oración. Si esto es así, en las oraciones en las que no se proyecta un ST esperamos que ese principio no se aplique y, por lo tanto, que el verbo y el marcador negativo puedan aparecer separados. Esto es en efecto lo que ocurre en las oraciones que contienen un verbo en infinitivo, como mostramos en (35):

(35) *ez gezurrik esan*

no mentiras decir

“No digas mentiras”

Recordemos que en las oraciones finitas, ningún elemento podía intervenir entre el marcador negativo y el verbo flexionado. En este ejemplo sin embargo, vemos cómo estos elementos están separados por el objeto del verbo en infinitivo.

Laka analiza también el caso del inglés. Asume que el principio que requería que el ST dominase a todos los operadores de la cláusula es el responsable de la inserción del auxiliar *do* en las oraciones negativas del inglés. Siendo este el caso, al igual que pasaba con el euskera y el castellano, esperamos que en las oraciones que no contengan un ST no

sea necesaria la inserción de este auxiliar. Esto es lo que ocurre en las oraciones que contienen un verbo en infinitivo, como en (36).

(36) Mary told me not to say the truth

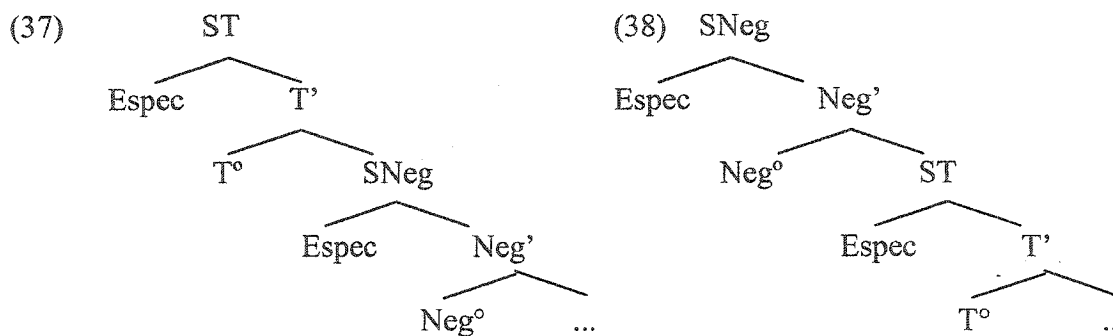
“Mary me dijo que no dijera la verdad”

De esta manera, la relación entre la presencia del ST y el SNeg queda de manifiesto en las tres lenguas que nos ocupan.

1.3.2 Sobre la posición del SNeg en la estructura de la cláusula

Otra de las innovaciones introducidas en Pollock (1989) es que la presencia de una sola categoría funcional, el SFlex, no basta para dar cuenta de las diferencias entre los verbos del inglés y el francés. De acuerdo con su análisis, es necesario dividir el SFlex en dos, lo que da lugar a dos nuevas categorías funcionales en la estructura de la cláusula, más concretamente, el ST y el SConc.

Desde entonces, muchos de los trabajos que se han ocupado del estudio de la negación oracional han hecho referencia a la relación entre el ST y el SNeg (Laka 1990, Ouhalla 1991, Stevens 1992, Zanuttini 1996, por citar algunos). De hecho, la relación entre el ST y el SNeg es lo que se atribuye normalmente como causa de la variación en la posición de los marcadores negativos en las lenguas. Esta idea queda reflejada en la propuesta de Ouhalla (1990, 1991), quien establece la existencia del *Parámetro Neg*, de acuerdo con el cual la expresión de la negación en las lenguas varía dependiendo de dos factores: (i) si el SNeg domina al ST en la estructura de la cláusula o viceversa (ejemplos 37 y 38) , y (ii) si el marcador negativo de una lengua ocupa la posición de núcleo o especificador.



Son muchos los autores que proponen una distinción paramétrica para la posición del ST y el SNeg en las diferentes lenguas¹³ (Haegeman 1996, Laka 1990, Ouhalla 1991, Stevens 1992, Zagana 2002). Concretamente, y en el caso de las lenguas que nos ocupan, los autores que abogan por la variación paramétrica apelan a la diferencia en el orden de proyecciones en las lenguas románicas y germánicas. Así, en lenguas como el castellano se asume que el SNeg domina al ST (38) y en lenguas como el inglés se da justamente el orden contrario (37).

Laka (1990) propone que en euskera (al igual que en castellano) el SNeg domina al ST, mientras que en inglés es el ST el que domina al SNeg. Esto puede verse claramente si consideramos los ejemplos siguientes que analiza esta autora:

(39) María compró un libro y Pedro no

(40) *Mary bought a book and Peter not

“Mary compró un libro y Pedro no”

(41) Marik liburua erosi du eta Peruk ez

María libro-el comprado ha y Pedro no

“María ha comprado el libro y Pedro no”

¹³ Véase Zanuttini (1997) para una propuesta de hasta cuatro posiciones distintas para los marcadores negativos dependiendo de la lengua de que se trate.

El hecho de que en inglés no pueda aparecer el marcador negativo sin un auxiliar que lo acompañe sugiere a esta autora que el orden de las proyecciones no puede ser el mismo en unas y otra lengua. De esta manera, en castellano y euskera el ST puede “borrarse”, mientras que esto no es posible en inglés, ya que la eliminación del ST conlleva la eliminación de todo lo que está por debajo en la estructura (ver también Zagona 2002)¹⁴.

Por otro lado, Zanuttini (1996) (también Belletti 1990 y Pollock 1997) propone que las estructuras del inglés y del castellano muestran el mismo orden, es decir, que tanto en inglés como en castellano el SNeg domina al ST en la estructura de la cláusula (ver 38). Esto es debido a que, como señalábamos más arriba, Zanuttini considera que la presencia del SNeg depende de la presencia del ST en la estructura. Más concretamente, es necesario que el ST pueda aparecer como complemento del SNeg, lo que implica que siempre va a estar debajo de este último.

Para el inglés, esta autora propone que el elemento que ocupa la posición en T^o ha de adjuntarse al marcador negativo *n't* ya que éste es un elemento fonológicamente débil (Zwicky y Pullum 1983). Esto plantea un problema y es el de por qué en las oraciones de imperativo, que no proyectan un ST, el marcador *n't* puede aparecer, como en el siguiente ejemplo.

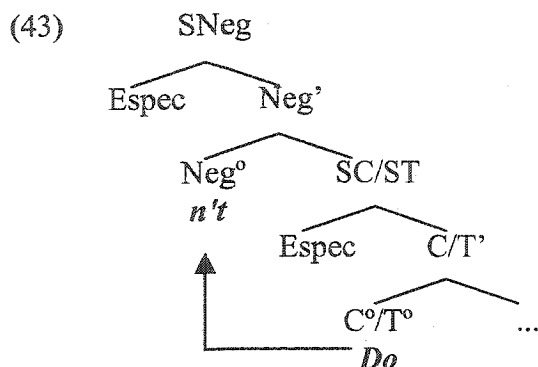
(42) Don't go

“No vayas”

Zanuttini propone que en el caso de los imperativos el núcleo del sintagma complementante (SC) es el que lleva los rasgos temporales y modales y que no hay movimiento del auxiliar desde Flex^o hasta C^o, sino que éste se genera en C^o/T^o. En este

¹⁴ Potsdam (1997) apunta que sí es posible que el marcador negativo del inglés aparezca solo en oraciones subordinadas como “Should I attend the meeting? I suggest that you not” (¿Debería ir a la reunión? Te sugiero que no).

caso, el SNeg aparece por encima del SC, como en el siguiente árbol tomado de Zanuttini (1996).



Es importante señalar que esta propuesta está en desacuerdo con la idea tradicional de que el marcador negativo es un operador asociado con estructuras predicativas, es decir, bien con el verbo en V° o con la flexión, pero no con la proposición en su totalidad (Horn 1987)¹⁵. Este hecho excluye la posibilidad de que el SNeg pueda aparecer fuera de los dominios del SC (Fontana 1993; ver también Bosque 1980).

1.3.3 Una propuesta minimalista

La llegada de *El Programa Minimalista* (Chomsky 1995) ha supuesto que muchos de los análisis teóricos propuestos bajo el marco de *Rección y Ligamiento* (Chomsky 1981) hayan sufrido cambios y reformulaciones. En el caso de la negación, una de las propuestas más recientes es la de Brown (1999), que es interesante por dos razones. En primer lugar, porque reformula los análisis de la negación existentes en términos más

¹⁵ Citado en Fontana (1993)

acordes con el minimalismo y, en segundo lugar, porque aspira a dar cuenta de la sintaxis de la negación en multitud de lenguas, dándole así un valor universal a su propuesta¹⁶.

La raíz de las ideas de Brown se encuentra ya en el trabajo de Jespersen (1917, 1924). Recordemos que este autor hablaba de una correlación entre las lenguas dependiendo de la carga fonética asociada con el marcador negativo y la posibilidad o no de tener lo que se conoce como “concordancia negativa”¹⁷. Como se ha dicho arriba, Zanuttini (1989) reinterpreta las ideas de Jespersen en términos de la disponibilidad de un marcador negativo que ocupe la posición de núcleo o de especificador del SNeg¹⁸. Así, en las lenguas cuyos marcadores negativos son núcleos del SNeg existe la concordancia negativa (castellano, italiano, catalán, euskera, etc.) mientras que lo contrario sucede en lenguas cuyos marcadores negativos ocupan la posición de especificador (alemán, holandés).

Brown reinterpreta esta correlación en términos de lo que ella denomina “la condición de *materialícese* (*spell-out*) del SNeg”. Esta condición implica que el SNeg ha de ser realizado fonéticamente. Para ello, o el núcleo o el especificador del SNeg han de tener contenido fonético. Hay lenguas, como el francés, en las que ambas posiciones se realizan abiertamente (*ne, pas*) (ver Hirschbühler y Labelle 1993 y Rowlett 1998).

Una de las innovaciones del Programa Minimalista es que el especificador de una categoría sólo se proyecta si es necesario. Uno de los desencadenantes de la proyección del especificador en una determinada categoría es la existencia de un rasgo PPE (Principio de Proyección Extendida), que provoca el movimiento de un elemento a esa

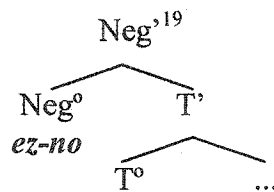
¹⁶ Brown (1999) se ocupa de aspectos diversos de la negación tales como la negación con caso genitivo del ruso, o la concordancia negativa de lenguas como el castellano. Nosotros nos centraremos en presentar el análisis que propone para la negación oracional, haciendo especial hincapié en las lenguas que nos ocupan.

¹⁷ Véase el ejemplo (3) de este capítulo.

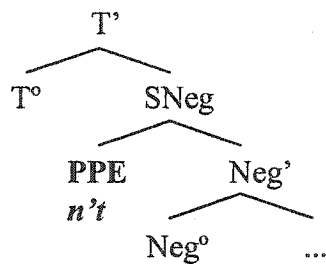
¹⁸ Otras propuestas similares son las de Haegeman (1995) y Rowlett (1998); citados en Haegeman (1999).

posición para cotejar dicho rasgo (Chomsky 1998). De acuerdo con esto, Brown postula la existencia de un rasgo PPE asociado con el núcleo del SNeg, Neg^o. Este rasgo ha de ser cotejado antes de la operación “materialícese”. En el caso de las lenguas cuyo núcleo no se realiza fonéticamente, la única manera de salvar la derivación es que el especificador del SNeg tenga contenido fonético y sea capaz de cotejar el rasgo PPE. Ejemplificamos este proceso en los siguientes árboles.

(44) Euskera y castellano



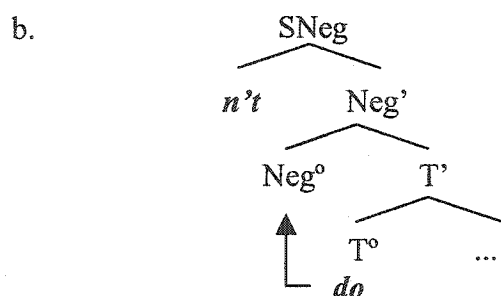
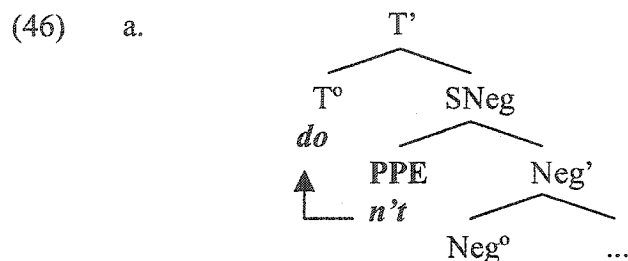
(45) Inglés



Si aplicamos este análisis a las lenguas que nos ocupan en esta tesis, podemos explicar las diferencias entre ellas de la siguiente manera. Los marcadores negativos del castellano y el euskera ocupan la posición de núcleo del SNeg. El inglés carece de un marcador negativo que pueda ocupar esa posición pero tiene un rasgo PPE que es cotejado por *n't* o *not*, que se sitúan en la posición de especificador. Siendo éste el caso, la posición del SNeg ha de ser diferente para cada tipo de lengua ya que si asumimos que *n't* coteja el rasgo PPE en el especificador del SNeg, el ST ha de situarse por encima del

¹⁹ Brown (1999) no se ocupa abiertamente de la posición del SNeg en la estructura de la cláusula pero a lo largo de la discusión maneja ambas posiciones, es decir, por encima y por debajo del ST, como apunta Haegeman 1999.

SNeg para obtener el orden de palabras del inglés, ya que de lo contrario, el marcador negativo aparecería precediendo a los verbos auxiliares y modales, como ejemplificamos en (46).



Los verbos auxiliares, modales y la cópula en inglés ocupan la posición de núcleo del ST, por lo tanto, el único movimiento que pueden hacer es hasta el núcleo del SNeg (*Movimiento de núcleo a núcleo* (Travis 1984)) con lo que el marcador *n't* aparecería a la izquierda del auxiliar, lo que produce un resultado agramatical, como podemos ver en (47).

(47) *Mary n't does work as a journalist

“Mary no trabaja como periodista”

De acuerdo con este modelo, la adquisición de la negación del inglés por hablantes de euskera y castellano como L1 supone un cambio en el estatuto del marcador

negativo (de núcleo a especificador) y un cambio en la estructura de la cláusula (de SNeg < ST a ST < SNeg).

En resumen, en este capítulo hemos analizado la sintaxis de la negación oracional de las tres lenguas que nos conciernen en esta tesis: el castellano, el euskera y el inglés, poniendo énfasis en dos temas en concreto. En primer lugar, hemos estudiado la naturaleza de los marcadores negativos de estas lenguas. Los marcadores negativos del castellano y el euskera se comportan como núcleos del SNeg. En el caso del inglés, el estatuto de *n't* y *not* varía. En unos análisis (Haegeman 1995, Haegeman y Guéron 1999, Zanuttini 1996) se estima que ocupa la posición de núcleo. En otros (Brown 1999, Ouhalla 1991) se argumenta que ocupa la posición de especificador. Resulta significativo el hecho de que en los análisis en los que el marcador negativo del inglés ocupa la posición de especificador, se proponga una estructura de la cláusula en la que el SNeg se sitúa por debajo del ST, mientras que en los primeros, se asume que es el SNeg el que domina al ST en la estructura.

Respecto a la variación o no en la posición de los sintagmas tiempo y negación en las diferentes lenguas, parece haber una clara tendencia a considerar que éste es el caso. Así, la posición del SNeg con respecto al ST en la estructura oracional puede ser otro factor a tener en cuenta al hablar de los parámetros que expliquen las diferencias entre unas lenguas y otras.

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO 2 ESTUDIOS SOBRE ADQUISICIÓN DE LA NEGACIÓN: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN</p>
--

Introducción

En este capítulo vamos a revisar los trabajos que se han ocupado de la adquisición de la negación en inglés como L1 y L2²⁰. Por lo que se refiere a la L1, los trabajos que han estudiado la adquisición de la negación en inglés se han preocupado de dos cuestiones fundamentalmente. Por un lado están los estudios que han documentado las etapas del proceso de adquisición de la negación y por otro, los que han tratado de dar una explicación a este proceso tomando como referencia los análisis disponibles dentro del marco de la Gramática Generativa. Más concretamente, este último tipo de estudios ha estado íntimamente relacionado con la cuestión de si todas las categorías funcionales están presentes desde el comienzo en la gramática del niño o si, por el contrario, sólo las categorías léxicas están disponibles. En estos casos, la negación ha servido como instrumento para determinar si, por ejemplo, la colocación del verbo respecto a la negación puede indicar si existe movimiento del verbo a una posición u otra dentro de la estructura de la cláusula.

El estudio de la negación en la adquisición de una L2 ha discurrido por un camino similar. De una parte están los estudios sobre las etapas que preceden el uso nativo de la negación oracional en inglés, y por otro, la cuestión de si todas las categorías funcionales

²⁰ Por razones de espacio, y en consonancia con los objetivos de esta tesis, haremos una revisión selectiva de los trabajos que consideramos más relevantes. Ni que decir tiene que esta selección no pretende desvalorizar los trabajos no seleccionados sino abordar la problemática desde el enfoque y los supuestos que hemos adoptado en esta tesis.

están presentes en la interlengua de los aprendices o si la aparición de estas últimas está sujeta a efectos de maduración.

Dado que en esta tesis nos proponemos también evaluar qué papel juega la edad de inicio del aprendizaje en el desarrollo de la interlengua de los aprendices, haremos además un breve repaso a varios de los estudios que han investigado en qué manera la edad puede ser un factor que determine el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1 Negación y disponibilidad de categorías funcionales

El estudio de la adquisición de la negación comprende dos cuestiones fundamentales: las etapas en el desarrollo de la sintaxis de las oraciones negativas y la caracterización de la estructura sintáctica subyacente a esas oraciones. Este segundo tema está estrechamente ligado al debate sobre si las gramáticas del lenguaje infantil y del lenguaje de los aprendices de lenguas segundas comparten la misma representación sintáctica que las gramáticas adultas. Dicho en otras palabras, ¿están presentes las categorías funcionales en los estadios iniciales del proceso de adquisición de una L1 o L2? Como veremos, esta cuestión ha ocupado gran parte de los estudios de adquisición en la última década.

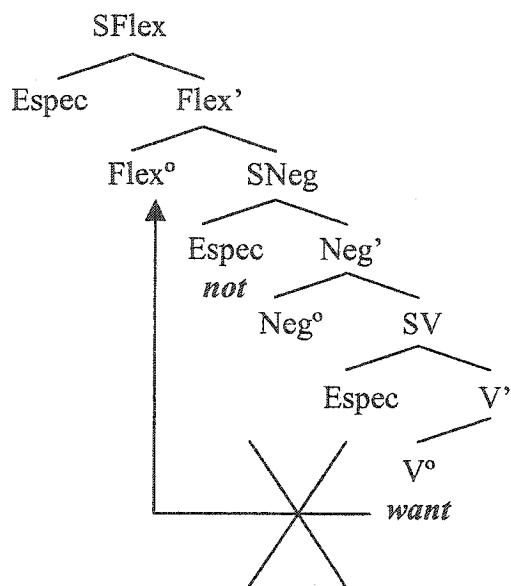
Fundamentalmente podemos distinguir entre los autores que defienden la total disponibilidad de categorías funcionales en el habla infantil (Hyams 1996, Pierce 1992, Rizzi, 1993/1994, Weissenborn 1990, entre otros) y aquéllos que proponen que la aparición de las categorías funcionales está sujeta a efectos de maduración (Clahsen 1988, Lebeaux 1988, Radford 1990, Tsimpli 1992).

Esta misma distinción puede aplicarse al estudio de segundas lenguas. Por un lado, encontramos autores que defienden la existencia de categorías funcionales desde los primeros estadios del aprendizaje de una lengua segunda (Schwartz y Sprouse 1996, Prévost y White 2000, Lardiere 1998, 2000, entre otros) y los que argumentan que las primeras representaciones de la interlengua de los aprendices de una L2 contienen sólo categorías léxicas y que las categorías funcionales aparecen en etapas posteriores del desarrollo (Hawkins 2001, Eubank 1996 y Vainikka y Young-Scholten 1994, 1996, por citar algunos).

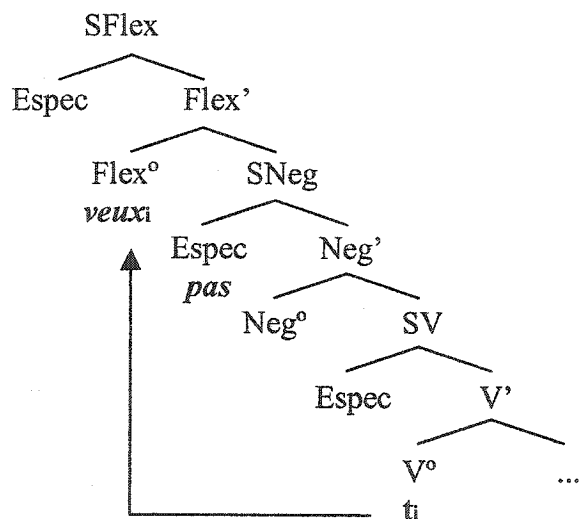
En primer lugar, la negación ha jugado un papel importante en estos debates porque normalmente se asume que los marcadores negativos proyectan su propia categoría funcional (SNeg); y, en segundo lugar, porque la negación se utiliza como instrumento para determinar si ha habido movimiento del verbo a una categoría funcional por encima del SV.

Por ejemplo, Pierce (1992) compara la negación infantil en inglés y en francés en términos de movimiento del verbo al SFlex. Para esta autora, el hecho de que nunca encontramos construcciones como “*write not*” (escribir no) se explica porque los niños saben que los verbos léxicos del inglés permanecen en la posición V° y no suben hasta Flex°, que es lo contrario de lo que ocurre en francés, donde encontramos construcciones como “*veux pas*” (quiero no), que demuestran que el verbo ha dejado su posición en el SV para subir hasta el SFlex. En (1) mostramos este proceso gráficamente para las dos lenguas.

(1) a. *want not



b. veux pas



En las siguientes secciones iremos analizando los argumentos esgrimidos a favor y en contra de las posturas que señalábamos más arriba y sacaremos conclusiones que nos ayudarán a enfocar el análisis de nuestros datos. Primero vamos a considerar los estudios sobre la adquisición de la negación del inglés como L1 para pasar luego a ocuparnos de los estudios de L2.

2.2 Estudios sobre la adquisición de la negación en inglés como L1

Uno de los hechos más significativos que tienen lugar durante el proceso de adquisición de la negación oracional en niños que tienen el inglés como lengua materna es que pasan por ciertas etapas antes de llegar al uso que los adultos hacen de la negación. Bellugi (1967) da cuenta de una primera etapa en la que los niños sitúan el elemento negativo en una posición externa, como podemos ver en el siguiente ejemplo²¹:

(2) No the sun shining

“no el sol brillando”

Lo primero que llama la atención sobre esta oración es que el marcador negativo se corresponde con el adverbio utilizado en el lenguaje adulto para la negación anafórica *no*, en lugar del morfema *n't*. También llama la atención la posición del elemento negativo con respecto al resto de elementos de la cláusula ya que *no* debería aparecer en una posición intermedia entre el sujeto de la oración *the sun* y el verbo *shining*. Bellugi interpreta este tipo de oraciones que se encuentran en las primeras etapas del proceso de adquisición como ejemplos que muestran cómo los niños no son capaces de aplicar la transformación necesaria que coloca el elemento negativo en posición intermedia²².

Pierce (1992) y Déprez y Pierce (1993), analizando datos de la adquisición de la negación en alemán y francés, descartan el análisis de Bellugi y afirman que la estructura subyacente a la oración en (1) es la misma que la del lenguaje adulto. El problema reside en que el sujeto de la oración permanece en una posición interna dentro del SV, algo que en la gramática infantil está permitido ya que la flexión es capaz de asignarle caso

²¹ Ejemplo tomado de Déprez y Pierce (1993)

²² Hemos de tener en cuenta que el trabajo de Bellugi se enmarca dentro de las primeras etapas de la Gramática Generativa, concretamente en la época del análisis transformacional.

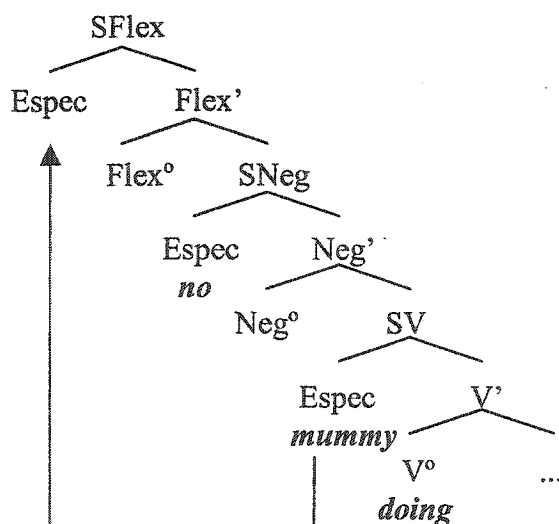
nominativo sin que tenga necesariamente que salir de su posición de especificador del SV²³.

Déprez y Pierce también afirman que la posición del marcador negativo usado en el lenguaje infantil corresponde a la misma posición que ocupa en el lenguaje adulto, esto es, el especificador del SNeg.

De este modo, se oponen a análisis previos que consideraban que casos como (2) constituían evidencia en favor de considerar que el elemento negativo estaba situado en la posición de complementante (Bloom 1970, Wode 1977). Para ello, Déprez y Pierce argumentan que si éste fuera el caso, no esperaríamos encontrar alternancia de casos en los que el marcador negativo aparece en posición inicial y casos en los que aparece en posición media, como se puede apreciar en los ejemplos que proveen estas autoras, es decir, (3) frente a (4).

(3) No mummy doing

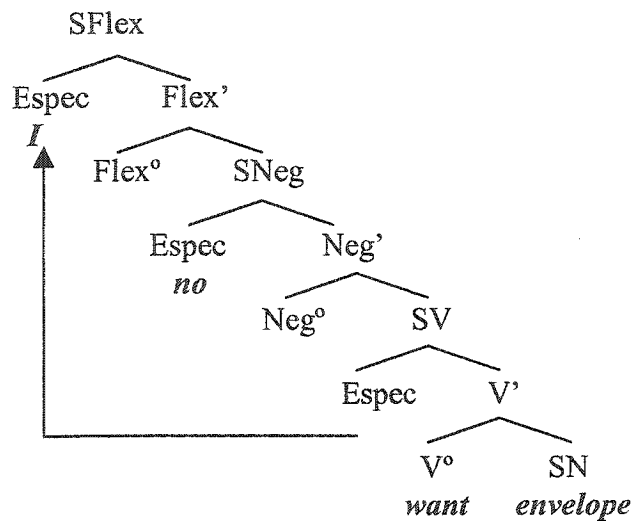
“No mamá haciendo”



²³ Para una crítica del análisis de Déprez y Pierce (1993) ver Stromswold y Zimmermann (1999)

(4) I no want envelope

“Yo no quiero sobre”

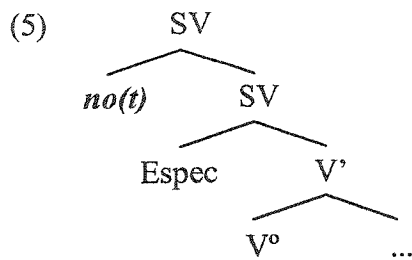


El análisis de Déprez y Pierce adopta la idea de que todas las categorías funcionales están presentes en la gramática del niño y que las oraciones que no se ajustan a las encontradas en el sistema adulto provienen del proceso de fijación de los parámetros que operan en una lengua determinada.

Una posición radicalmente opuesta es la que toman Capdevila y Llinás (1995), quienes analizan las distintas etapas en el uso de la negación en inglés como L1 en términos de maduración de las categorías funcionales. Estas autoras distinguen dos etapas: una etapa pre-funcional en la que sólo las categorías léxicas están presentes, y una etapa funcional propiamente dicha en la que las categorías funcionales están reflejadas en el habla del niño.

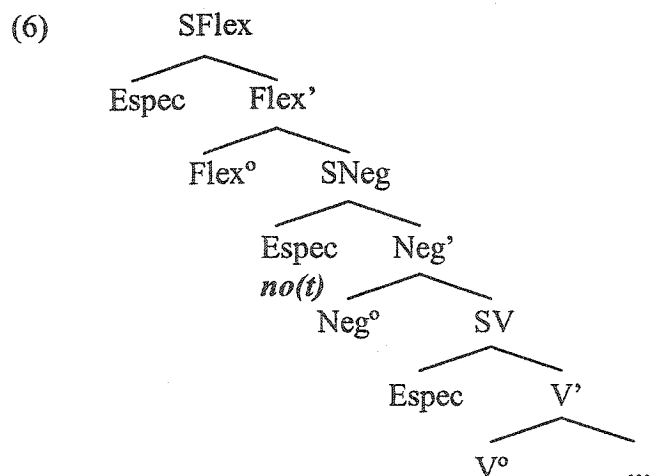
De acuerdo con esta idea, las características del uso de la negación en el habla infantil pre-funcional son las siguientes:

- (i) el elemento negativo, que puede ser *no* o *not*, se adjunta a cualquier tipo de categoría léxica, es decir, un SN, un SV, un SAdj, etc.
- (ii) el SNeg como tal no estaría presente en el habla infantil en esta etapa. *No(t)* sería por lo tanto un elemento léxico adjuntado a otras categorías léxicas, como se muestra en el siguiente árbol.



Por el contrario, la etapa funcional presenta las siguientes características:

- (i) el SNeg se proyecta
- (ii) el marcador *don't* aparece flexionado para número y tiempo
- (iii) no hay alternancia entre *no* y *not*
- (iv) desaparecen las estructuras en las que el elemento negativo se adjunta a una categoría léxica.



Como podemos observar, estos dos análisis difieren respecto a una cuestión fundamental: para los que defienden la existencia de categorías funcionales en los estadios iniciales del habla infantil, el marcador negativo proyecta una categoría funcional (el SNeg) y ocupa la misma posición que en la lengua adulta. Esta postura (Hipótesis de la Continuidad) queda reflejada no sólo en los trabajos de Pierce (1992) y Déprez y Pierce (1993) mencionados más arriba, sino también en los de muchos otros como Borer y Roachbacher (1997), Hyams (1996), Philips (1996), por citar sólo algunos). Por otro lado, los que defienden la hipótesis de la maduración (Felix 1986, Radford 1990 y Tsimpli 1992 entre otros) consideran el marcador negativo como un elemento puramente léxico que se adjunta a otras categorías léxicas.

Un análisis diferente puede encontrarse en Harris y Wexler (1996). Estos autores, aun adoptando la idea de que todas las categorías funcionales están presentes en la gramática infantil, postulan que el ST está subespecificado o que es opcional en la representación del lenguaje del niño. De esta manera, el fenómeno de los “infinitivos raíz”²⁴ se explica proponiendo que para el niño, la realización de esta categoría es opcional.

Con el propósito de explorar las consecuencias de esta hipótesis, Harris y Wexler analizan las oraciones negativas producidas por niños que aprenden inglés como lengua nativa y que se encuentran en el período de producción de infinitivos raíz. La idea es que, si como proponen estos autores, los niños tienen la opción de omitir la categoría tiempo esto se reflejará, no sólo en la ausencia del auxiliar *do* en las oraciones negativas, sino también en que nunca encontraremos oraciones como (7):

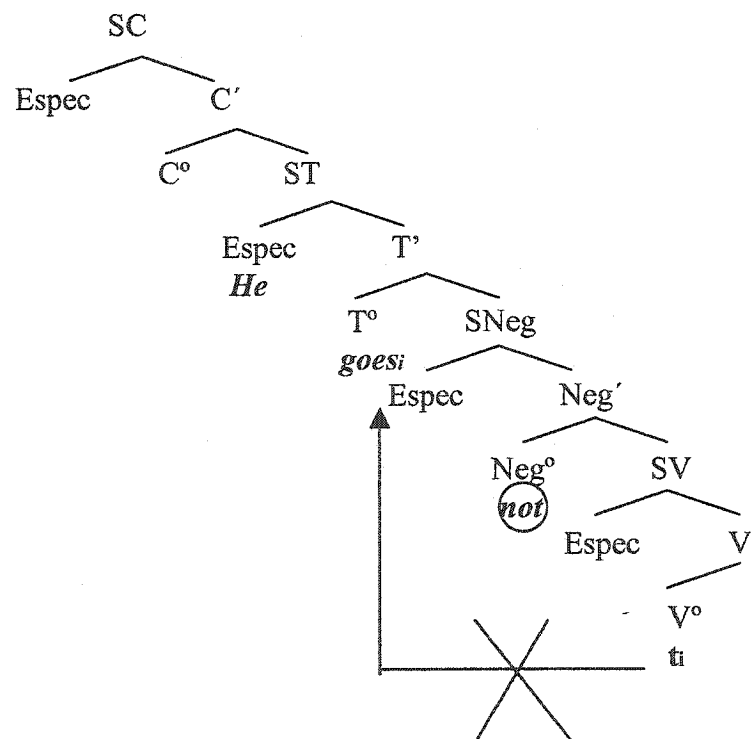
²⁴ Este fenómeno, que ha recibido gran atención en los estudios de primera lengua durante la última década, trata de dar cuenta de la alternancia, en el habla infantil, de formas finitas e infinitivos en construcciones donde la lengua adulta requiere formas flexionadas.

(7) *He not goes

“Él no va”

La explicación de Harris y Wexler es que si *do* no aparece en la oración es porque la categoría tiempo ha sido omitida. En este caso, el verbo no puede aparecer flexionado porque esto supondría que se ha movido desde V° hasta T° pasando a través de la negación, lo cual constituye una violación del Principio de la Categoría Vacía (PCV)²⁵, como vemos en la estructura en (8).

(8)



Los resultados de su estudio muestran que, efectivamente, en las construcciones en las que *do* no aparece, el verbo aparece no flexionado, lo que apoya su idea de la “opcionalidad” de la categoría tiempo en el lenguaje infantil.

²⁵ El Principio de la Categoría Vacía obliga a que todos los elementos vacíos no pronominales estén debidamente regidos (D’Introno 2001).

Respecto a la presencia o no de esta categoría en la gramática de los niños los autores no se pronuncian a favor de una u otra posición de una manera concluyente. Por un lado, el adoptar la idea de que la categoría tiempo no está presente permite dar cuenta de la ausencia de los morfemas de infinitivo como *to* en inglés (que ocupan la posición de núcleo del ST), ya que si lo que los niños producen es un infinitivo esperaríamos encontrar la marca de infinitivo (*to*, como en *to go*) en estas oraciones. Por otro lado, Harris y Wexler admiten la posibilidad de que el ST como tal sí esté presente en la representación sintáctica de estas oraciones pero que lo que falte sean los rasgos [+/- pasado].

Esta propuesta difiere de las propuestas anteriores ya que apela a la opcionalidad respecto a la presencia o no de una determinada categoría funcional o, en otros términos, a la subespecificación o ausencia de determinados rasgos de esta categoría.

2.3 Estudios sobre la adquisición de la negación en inglés como L2

Una gran parte de los estudios dedicados a la adquisición de la negación oracional en inglés como L2 se han enfocado en delimitar cuáles son las etapas por las que pasan los aprendices (Butterworth y Hatch 1972, Cancino et al. 1978, Lakshmanan y Maciukaite 1999 y Wode 1981 entre otros). Más recientemente, el estudio de la adquisición de la negación en inglés como L2 se ha enmarcado dentro del debate sobre si todas las categorías funcionales están presentes desde el principio en la interlengua de los aprendices (Lardiere 1998, 2000, Schwartz y Sprouse 1996, Prévost y White 2000), o si, por el contrario, la disponibilidad de estas categorías está sujeta a efectos de maduración (Eubank 1996, Lakshmanan 2000 y Vainikka y Young-Scholten 1994, 1996,). También

ha habido propuestas que, sin entrar de lleno en la cuestión de la disponibilidad de las categorías funcionales, analizan la adquisición de la negación apelando a la subespecificación de rasgos de estas categorías (Beck 1998).

En este apartado vamos a revisar los trabajos más importantes que se han ocupado de la adquisición de la negación del inglés como L2. Primero caracterizaremos las etapas o estadios que se han documentado en dichos estudios, para pasar luego a comentar el papel que juega el estudio de la negación dentro del debate sobre la disponibilidad o no de todas las categorías funcionales en la interlengua de los aprendices.

2.3.1 Etapas en la adquisición de la negación

Al igual que ocurre con la adquisición del inglés como lengua materna, los aprendices de inglés como L2 pasan por varias etapas antes de llegar a la producción de estructuras negativas características del inglés adulto. Uno de los primeros estudios en delimitar las etapas por las que pasan los aprendices de inglés como lengua extranjera es el estudio de Cancino et al. (1978). Estos autores estudiaron la evolución de la negación oracional en la interlengua de seis hablantes nativos de castellano que aprendían inglés de una manera natural (es decir, sin instrucción formal). Los sujetos del estudio varían en cuanto a la edad: dos niños de cinco años, dos adolescentes de once y trece años y dos adultos.

Cancino et al. señalaron cuatro etapas fundamentales en el desarrollo de la gramática de la negación (p. 210-211):

(i) Construcciones *no+V*

No, I no use televisison²⁶

“No, yo no uso televisión”

(ii) *don't* no analizado

He don't like it

“A él no le gusta eso”

(iii) *Aux+Neg*

Somebody is not coming in

“Alguien no está entrando”

(iv) *don't* analizado

He doesn't laugh like us

“Él no se ríe como nosotros”

Tras analizar las oraciones negativas producidas por estos sujetos, Cancino et al. concluyen que los hablantes de castellano que aprenden inglés como segunda lengua manejan en una primera etapa la hipótesis de que la negación en inglés es igual que la negación en castellano, por eso colocan el marcador negativo *no* invariablemente delante de todos los verbos, sean estos auxiliares, modales o temáticos. Más tarde, los aprendices se dan cuenta de la presencia de *don't* y lo utilizan como marcador negativo sin flexionarlo para número o persona. Simplemente, tal y como hacían con *no*, lo colocan delante de todos los verbos. Más tarde comienzan a utilizar el elemento negativo *n't* detrás de los verbos auxiliares y de las formas analizadas del auxiliar *do*²⁷.

²⁶ Ejemplos tomados de Cancino et al. (1978)

²⁷ Es importante señalar que Cancino et al. también encuentran casos como *no blue*, en que el marcador negativo aparece junto a una categoría léxica que no es un verbo, pero no los incluyen en su análisis.

Wode (1981) también documenta las etapas por las que pasan cuatro aprendices de inglés como L2 (su lengua nativa era el alemán), en un contexto natural (sin instrucción) y cuyas edades van desde los cuatro a los once años. Wode señala cuatro etapas en el uso de la negación del inglés para estos cuatro aprendices:

(i) negación de constituyentes, esto es, el marcador negativo *no/not* se adjunta a cualquier categoría léxica.

(9) a. no sleep

“no dormir”

b. no car

“no coche”

(ii) negación con *be* no temático.

(10) lunch is no ready

“la comida está no preparada”

(iii) negación con verbos temáticos: aquí se incluyen tres tipos de estructuras que podemos ver en los ejemplos (11), (12) y (13).

(11) a. John go not to the school

“John va no a la escuela”

b. You not shut up

“Tú no callar”

(12) you have a not fish

“tú tienes un no pescado”

(13) I catch that not

“Yo cojo eso no”

Como vemos, en esta tercera etapa coexisten los casos de colocación del marcador negativo delante y detrás del verbo (11a y 11b); los casos en que el marcador negativo aparece entre un determinante y un nombre (12) y los casos en que *no(t)* se coloca detrás del objeto (13).

Hemos de decir, sin embargo, que los datos de Wode (1981) corresponden sólo a un período de seis meses. Por lo tanto, es probable que muchas de las etapas descritas por este autor puedan incluirse en las etapas más generales propuestas, por ejemplo, por Cancino et al. para los primeros estadios de adquisición de la negación. Asimismo, falta documentación acerca del momento en que los aprendices comienzan a utilizar el auxiliar *do*.

Más recientemente, Lightbown y Spada (1999) coinciden con Cancino et al. en señalar cuatro etapas como características del desarrollo del uso de la negación oracional en inglés, pero estas autoras incluyen dos elementos nuevos con respecto a la propuesta de Cancino et al. En primer lugar, dentro de la primera etapa recogen las construcciones en las que los aprendices colocan el elemento negativo *no* o *not* delante de un constituyente que no fuese el verbo principal de la oración, como por ejemplo *No cake* (no pastel). En segundo lugar, estas autoras observan que cuando los aprendices se encuentran en la cuarta etapa y han aprendido a analizar *do* y flexionarlo para tiempo, número y persona, se encuentran ocasionalmente casos en los que tanto el auxiliar *do* como el verbo aparecen flexionados, como podemos observar en este ejemplo:

(14) He doesn't seems to understand

“Él no parece entender”

Salvo estas dos apreciaciones, la secuencia de etapas en el proceso de adquisición de la negación es similar en ambos estudios.

Lakshmanan y Maciukaite (1999) también estudiaron el desarrollo de la negación del inglés en la interlengua de una niña de cuatro años y medio, Muriel, que hablaba francés como lengua nativa y que aprendía inglés mientras vivía en Estados Unidos. El

estudio de estas autoras se centra en dos aspectos fundamentales²⁸: el desarrollo de la sintaxis de la negación en inglés, y la relación entre la sintaxis de la negación y la presencia o no de las categorías funcionales en la interlengua de Muriel. En este apartado nos ocuparemos solamente de señalar las etapas encontradas en el desarrollo de la negación en la interlengua de Muriel, dejando el análisis propiamente dicho para más adelante.

La primera etapa se caracteriza por la presencia de oraciones negativas en las que el marcador negativo *no* se adjunta a otro constituyente. Lakshmanan y Maciukaite denominan a estas oraciones *no+núcleo*.

La segunda y tercera etapas vienen marcadas por la utilización de la forma no analizada *don't* con los verbos temáticos, y la correcta utilización de *not* detrás de la cópula y el auxiliar *be*. La diferencia entre las etapas dos y tres reside, por un lado, en la utilización de la forma contraída del marcador negativo *n't* en la tercera etapa y, por otro lado, en que también en la tercera etapa aparecen por primera vez verbos modales en forma negativa.

Por último, en la cuarta y última etapa del desarrollo de la negación en la interlengua de Muriel aparecen por primera vez preguntas-*Wh* en forma negativa. A continuación reproducimos algunos ejemplos tomados del estudio de Lakshmanan y Maciukaite (1999) que ilustran las etapas en la adquisición de la negación de Muriel.

(15) Etapa I: No like this

“No gustar esto”

²⁸ Lakshmanan y Maciukaite también estudian el desarrollo de los valores pragmáticos de la negación en inglés. Omitimos esta parte deliberadamente ya que esta cuestión no se corresponde con el objeto de estudio de esta tesis. Para más información sobre esta cuestión ver Lakshmanan y Maciukaite (1999).

- (16) Etapa II: a. Your baby is not finished
 “Tu bebé está no terminado”
- b. That little girl don't have her friend
 “Esa pequeña niña no tiene a su amiga”
- (17) Etapa III: You didn't do that
 “Tú no hiciste eso”
- (18) Etapa IV: a. Don't you remember you are a mummy?
 “¿No recuerdas que eres una mamá?”
- b. What is not the same?
 “¿Qué no es lo mismo?”

En líneas generales, las etapas que señalan Lakshmanan y Maciukaite son también similares a las propuestas por Cancino et al. (1978) y Lightbown y Spada (1999).

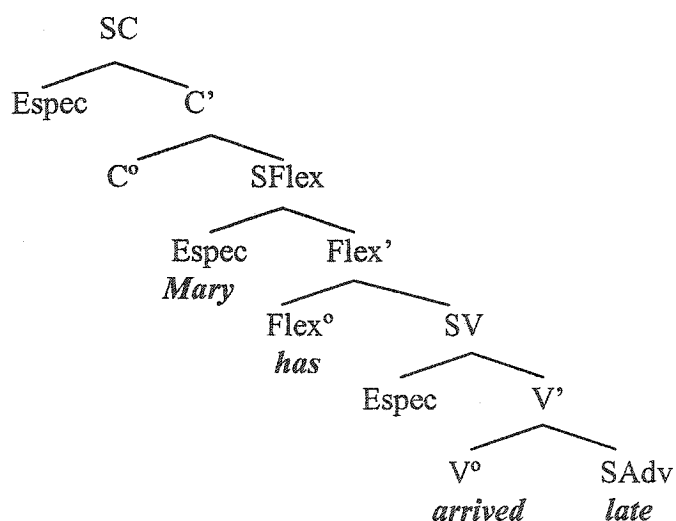
En todos estos casos, los primeros usos de la negación oracional en la interlengua del inglés corresponden a estructuras en las que el marcador negativo *no* se adjunta a otra categoría léxica. Más tarde, comienza el uso de *don't* como marcador negativo no analizado para tiempo o número. Este uso suele coincidir con la correcta colocación de la partícula negativa *not* detrás de los auxiliares, modales y la cópula *be*. Por último, los aprendices terminan por adquirir las formas nativas que suponen la presencia del auxiliar *do* flexionado para tiempo y número con los verbos temáticos, y la colocación de *n't* detrás de los verbos auxiliares, la cópula *be* y los verbos modales.

2.3.2 La sintaxis de la negación oracional en el inglés no nativo

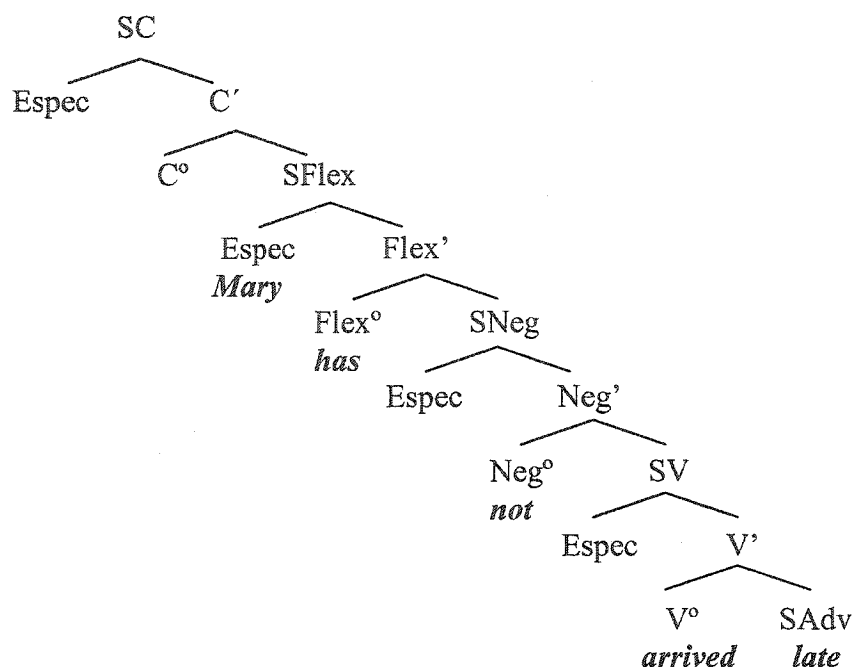
Como ya hemos dicho anteriormente, el estudio de la negación está estrechamente ligado a la cuestión de la disponibilidad de las categorías funcionales en la interlengua de los aprendices. Así, dependiendo de si se asume que éstas están presentes o no, los análisis varían. En este apartado vamos a exponer los análisis más destacados que se han propuesto dentro del marco teórico de la Gramática Generativa para dar cuenta de la sintaxis de la negación oracional del inglés no nativo.

Lakshmanan y Maciukaite (1999) adoptan como marco teórico de su estudio la hipótesis de la truncación propuesta por Rizzi (1993/1994). De acuerdo con esta propuesta, las oraciones raíz en la lengua adulta incluyen siempre un sintagma complementante (SC). De este modo, las oraciones afirmativas y negativas de la lengua adulta se verían representadas de la siguiente manera:

(19) Oraciones afirmativas: "Mary has arrived late"



(20) Oraciones negativas²⁹: “Mary has not arrived late”



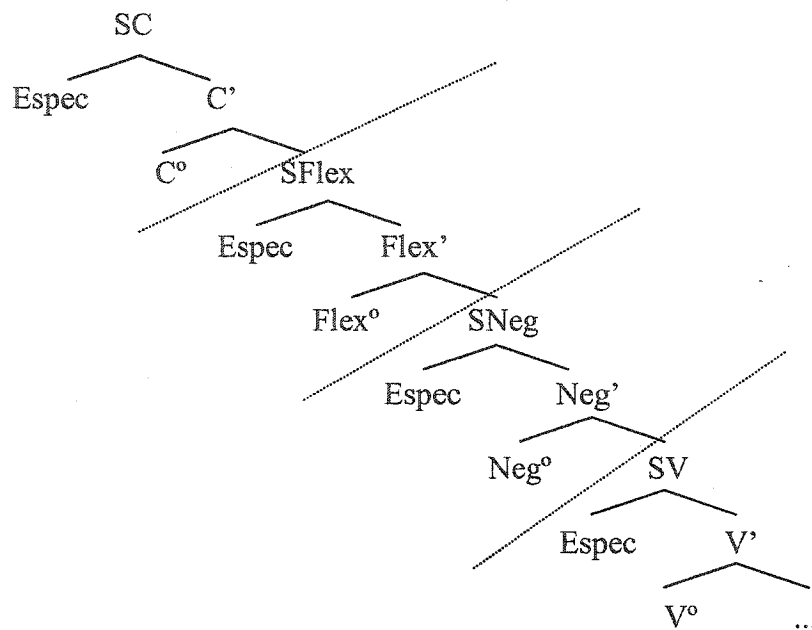
Estas estructuras, que se asume están presentes en la lengua adulta, pueden aparecer “truncadas” en el lenguaje infantil, de acuerdo con la propuesta de Rizzi. Esto es debido a la falta de maduración del principio en (21):

(21) Raíz= Sintagma Complementante

Este principio es el que, según Rizzi, es responsable de que todas las oraciones raíz de la lengua adulta tengan la estructura que hemos visto en (19) y (20). Si este principio no está presente en la gramática de los niños, esto significa que pueden truncar la estructura en cualquier nodo (SV, SNeg, SFlex, etc.), como vemos en (22):

²⁹ Rizzi (1993/1994) no se pronuncia respecto a la posición del sintagma negación en la estructura de la cláusula. Aquí adoptamos el modelo que utilizan Lakshmanan y Maciukaite (1999) para dar cuenta de los datos de Muriel.

(22)



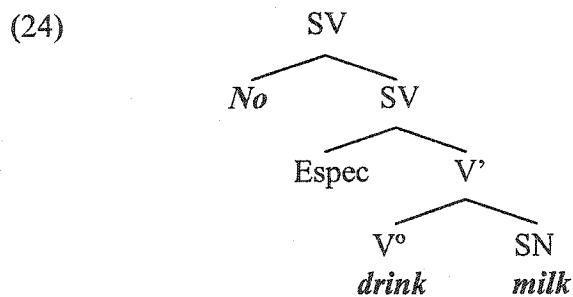
Un aspecto importante a señalar es que, una vez truncado el árbol en un determinado nodo, todas las categorías situadas por debajo de ese nodo han de estar necesariamente presentes. Por ejemplo, si el niño trunca la estructura al nivel del SFlex en el árbol propuesto en (22), todas las categorías situadas por debajo de ese nodo (SNeg, SV...) tienen que estar presentes, ya que la activación de una categoría implica la activación del resto de categorías situadas por debajo en la estructura de la cláusula.

Esta propuesta, que ha sido utilizada para dar cuenta de los infinitivos raíz encontrados en la producción infantil, se ha aplicado también a los estudios de adquisición de segundas lenguas (Prévost 1997; Prévost y White 2000).

Lakshmanan y Maciukaite adoptan esta hipótesis para analizar la interlengua de Muriel. Más concretamente, estas autoras señalan, como vimos en el apartado anterior, cuatro etapas en el desarrollo de la negación. En la primera etapa encontramos oraciones negativas del tipo *no+núcleo*, es decir, oraciones en las que la partícula negativa *no* se adjunta al elemento que se pretende negar, como en los ejemplos (23a) y (23b):

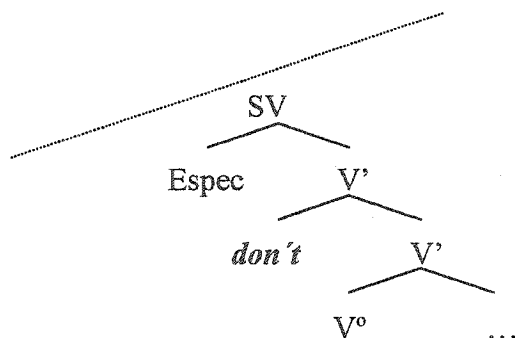
- (23) a. No drink milk
 “No beber leche”
- b. Not shoes
 “No zapatos”

El análisis propuesto para estas oraciones es que el marcador negativo se adjunta al constituyente que se quiere negar. Para (23a), Lakshmanan y Maciukaite proponen que la estructura está truncada en el nodo del SV y que el marcador negativo se adjunta a esta posición, como podemos ver en (24).



También en esta etapa aparecen oraciones con *don't*. En el caso de Muriel, no hay elementos suficientes para juzgar si *don't* es un elemento analizado o simplemente se usa como marcador en lugar de *no* ya que siempre aparece con la primera persona del singular *I* (yo). Sin embargo, el hecho de que la mayoría de casos en que aparece este elemento sea con verbos como *know* (saber) y *want* (querer) sugiere a estas autoras la posibilidad de que sea un elemento no analizado cuyo análisis corresponde también a estructuras truncadas en el SV pero con *don't* adjuntado a V', como en (25):

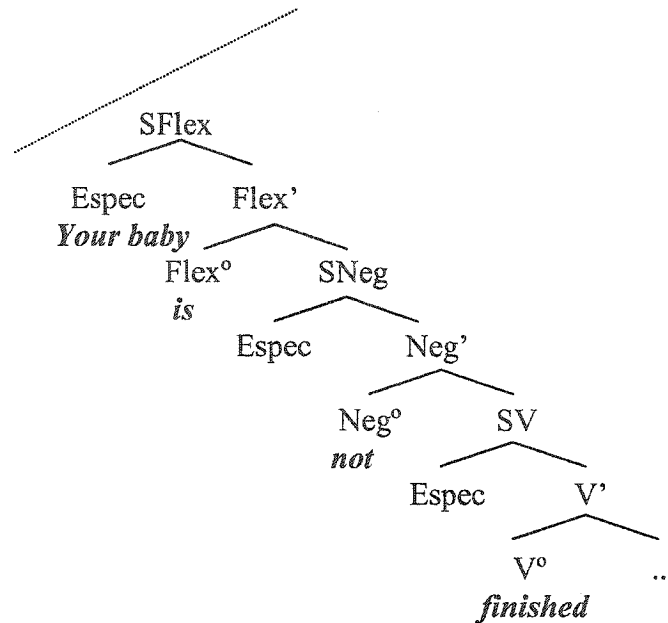
- (25) I don't know
 “Yo no sé”



El resto de oraciones no negativas que produce Muriel en esta etapa son estructuras no truncadas al nivel del SV, como demuestra la presencia de la cópula *be* y de sujetos en caso nominativo como *I* (yo), que evidencian la presencia del SFlex. También hay oraciones subordinadas con verbos flexionados y complementantes nulos, como por ejemplo *I think it's for me* (creo que es para mí, en Lakshmanan y Selinker 1994) lo que se toma como evidencia del que el SC se ha proyectado.

La segunda etapa está caracterizada por la producción de oraciones negativas en las que la partícula negativa *not* aparece detrás de la cópula y el auxiliar *be*, lo que demuestra la existencia de una categoría funcional situada por encima del SV, más concretamente, el SFlex. Cabe señalar también que en esta etapa han desaparecido ya los casos que denominábamos más arriba como *no+núcleo*. Lakshmanan y Maciukaite proponen que, durante esta etapa, las oraciones negativas están truncadas al nivel del SFlex.

(26)



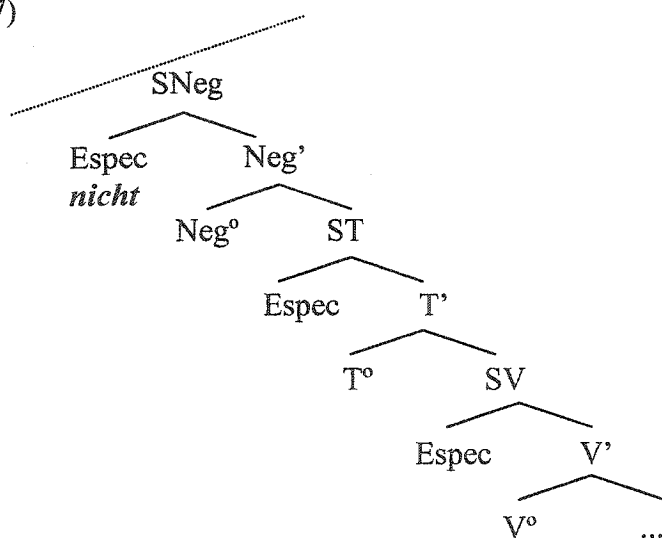
La tercera etapa se caracteriza por la presencia del marcador negativo en forma contraída *n't* y la aparición de verbos modales y del auxiliar *didn't*, pero todavía aparecen preguntas dirimentes sin inversión de sujeto por lo que estas autoras concluyen que el SC aún no está proyectado en las oraciones negativas de Muriel. Finalmente, en la cuarta etapa aparecen preguntas-Qu negativas por lo que afirman que el SC se encuentra presente en este tipo de oraciones (ver ejemplos 15, 16, 17 y 18).

En definitiva, adoptando la hipótesis de la truncación de Rizzi (1993/1994), Lakshmanan y Maciukaite proponen que, si bien las oraciones afirmativas de Muriel incluyen siempre un SC (Lakshmanan y Selinker 1994), las oraciones negativas pasan por un período evolutivo: primero son truncadas al nivel del SV, más tarde aparecen truncadas al nivel del SFlex hasta llegar a la última etapa con la estructura de la cláusula totalmente proyectada.

La hipótesis de la truncación de Rizzi ha sido también utilizada en estudios de adquisición de la negación pero con el alemán como L1 (Hamann 1996, 2000a).

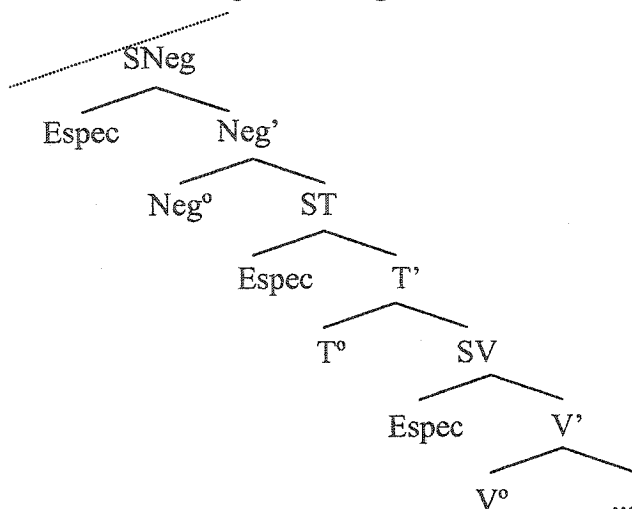
Adoptando la hipótesis de que los niños pueden truncar la estructura de la cláusula en cualquier nodo de la oración, Hamann predice que, asumiendo que el marcador negativo del alemán, *nicht*, ocupa la posición de especificador del SNeg, y que éste se sitúa universalmente (Belletti 1990) por encima del ST (27), los niños que aprenden el alemán como primera lengua no producirán infinitivos raíz como los descritos en Rizzi (1993/1994) en oraciones negativas.

(27)

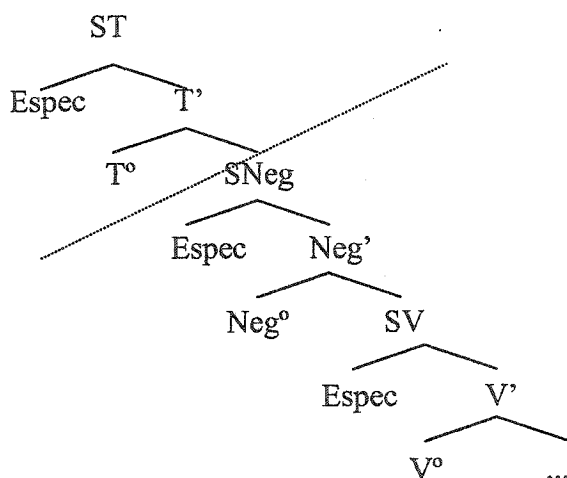


Los resultados sin embargo no corroboran esta hipótesis. Hamann encuentra infinitivos raíz en oraciones negativas en las transcripciones de niños aprendiendo alemán, mientras que los niños que aprenden francés como primera lengua no producen este tipo de oraciones. Hamann explica este contraste argumentando que la posición del SNeg no es universal, sino que varía de un grupo de lenguas a otro. Así, en las lenguas románicas, el SNeg se sitúa por encima del ST, mientras que en las lenguas germánicas este último se sitúa por encima del SNeg, tal y como vemos en (28) y (29).

(28) Posición del SNeg en las lenguas románicas con respecto al ST



(29) Posición del SNeg en las lenguas germánicas con respecto al ST



De esta manera, y dado que la presencia de una categoría implica necesariamente la proyección de las demás categorías situadas por debajo, se explica que, si los niños que aprenden francés no producen infinitivos raíz en construcciones negativas es porque la proyección del SNeg implica necesariamente la proyección del ST, como hemos señalado en (28).

En alemán sucede justo lo contrario. Si truncamos la estructura en el nodo del SNeg, esperamos que haya mayor cantidad de infinitivos raíz en construcciones negativas

ya que la presencia del SNeg no conlleva la presencia del ST, como hemos ilustrado en (29).

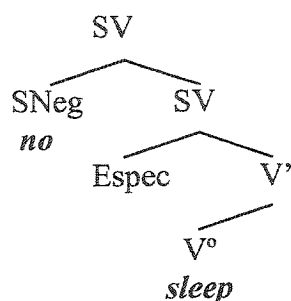
Volviendo a los estudios de adquisición de la negación en inglés como L2, Hawkins (2001) adopta un enfoque diferente al de Lakshmanan y Maciukaite cuando analiza el desarrollo de la negación en la interlengua de los sujetos analizados en los estudios de Cancino et al. (1978), Shapira (1976) y Stauble (1984), ya que propone un análisis que explica este proceso en términos de adquisición sucesiva de las categorías funcionales.

Con respecto a la naturaleza del marcador negativo, Hawkins propone que en los primeros estadios el marcador negativo *no(t)* es tratado como un adverbio que se adjunta a otras categorías léxicas, es decir, SNs, SVs, etc. Así, los primeros estadios en que los aprendices producen oraciones en las que el marcador negativo se adjunta a un nombre, adjetivo o adverbio, se corresponden con una etapa en la que sólo la categoría del SV está disponible. Hawkins propone que la adquisición de la copula *is* es el desencadenante de la proyección del ST en la interlengua de estos aprendices. Cuando éste se proyecta, las formas del verbo *be*, los verbos modales y auxiliares así como el auxiliar *do* comienzan a aparecer en la posición correcta, es decir, precediendo al marcador negativo, que en esta etapa es la forma contraída *n't*.

Por último revisaremos el estudio de Eubank (1996) que analiza los datos de Wode (1981). Este autor parte de la idea de que en los primeros estadios del aprendizaje de una L2 no hay categorías funcionales. Por lo tanto, el análisis de construcciones como las que veíamos en (9) es el de adjunción del SNeg a una categoría léxica. Repetimos los ejemplos de (9) en (30) y (31).

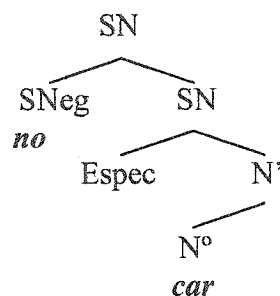
(30) No sleep

"No dormir"



(31) No car

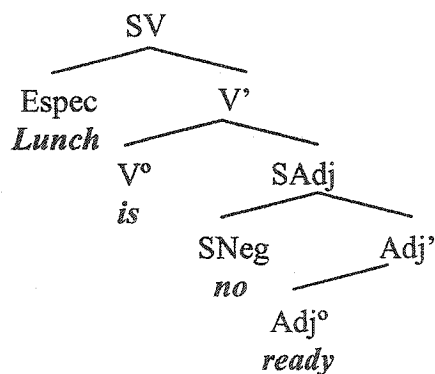
"No coche"



Es importante notar que, en estos casos de adjunción del SNeg a otra categoría léxica, Eubank asume que el marcador *no(t)* ocupa la posición de núcleo del SNeg. Otro aspecto discutido en Eubank (1996) es que los aprendices son consistentes al colocar el marcador negativo detrás de la cópula *be*. El análisis que propone este autor para este tipo de oraciones es el siguiente. Repetimos el ejemplo (10) como (32).

(32) Lunch is no ready

"La comida está no preparada"



Como podemos observar, el aspecto más novedoso de este análisis es que *is* ocupa la posición de núcleo del SV, en lugar de aparecer como núcleo del SFlex o del ST. Eubank argumenta en favor de este análisis por el carácter supletorio de *is*, que es utilizado por los aprendices como una forma no analizada, y porque aparte de esta forma,

es difícil encontrar elementos morfosintácticos que justifiquen la proyección de una categoría funcional por encima del SV. En este aspecto, Eubank se desmarca de los análisis de Lakshmanan y Maciukaite (1999) y Hawkins (2001), quienes consideran que la presencia de *is* demuestra la existencia de una categoría funcional situada por encima del SV.

Para Eubank, la clave del avance en el uso de la negación por parte de los aprendices está en el reanálisis del SNeg. El desencadenante de este reanálisis es el movimiento del verbo a una categoría funcional por encima del SV. Este reanálisis implica dos aspectos. En primer lugar, que los aprendices dejen de considerar el marcador negativo como núcleo del SNeg para pasar a tratarlo como especificador de dicho sintagma y, en segundo lugar, que reubiquen el SNeg en la estructura de la cláusula. Así, pasarán de adjuntarlo a una categoría léxica a colocarlo entre el ST y el SConc³⁰.

En resumen, Hawkins (2001), Lakshmanan y Maciukaite (1999) y Eubank (1996) coinciden en afirmar que no todas las categorías funcionales están presentes en los estadios iniciales del uso de la negación en inglés si bien aducen motivos diferentes. Las propuestas de Hawkins y Eubank sobre la maduración de las categorías funcionales parecen preferibles, ya que se aplican a oraciones negativas y afirmativas por igual. La propuesta de Lakshmanan y Maciukaite explica la evolución de la sintaxis de la negación en la interlengua de Muriel recurriendo a la hipótesis de la truncación de Rizzi.

³⁰ Eubank asume, siguiendo a Haegeman (1994), que el SNeg ha de dominar todas las relaciones proposicionales de la cláusula, por lo que el SNeg ha de preceder al ST.

Sin embargo, queda por explicar por qué son sólo las oraciones negativas las que manifiestan efectos de truncación³¹.

Como decíamos, las tres propuestas (Hawkins 2001, Lakshmanan y Maciukaite 1999 y Eubank 1996) coinciden en analizar los ejemplos de la primera etapa del tipo *no blue* (no azul) como casos de adjunción a una categoría léxica. La diferencia es que Eubank asume que *no(t)* proyecta un SNeg incluso en estos casos de adjunción, mientras que las propuestas de Lakshmanan y Maciukaite (1999) y Hawkins (2001) tratan este marcador negativo como un adverbio y asumen que el SNeg no se ha proyectado.

2.4 El factor edad y el estudio de la adquisición de lenguas segundas

El debate sobre la existencia o no de un período crítico después del cual se hace difícil adquirir una lengua de la forma en que lo haría un niño ha recibido una gran atención en la investigación sobre el lenguaje. Uno de los trabajos más influyentes a este respecto fue el de Lenneberg (1967), quien estableció que el período crítico para adquirir una lengua terminaba en la pubertad.

Parte de la evidencia a favor de la existencia de este período viene de casos de personas expuestas a una lengua a una edad avanzada. Estas personas demuestran dificultad para adquirir una lengua natural, especialmente en lo que se refiere a la morfosintaxis (Curtiss 1977).

Otra de las áreas en las que más fácilmente se detectan los efectos del período crítico es en la fonología. Son raros los casos de personas que, si aprenden una segunda

³¹ Liceras (c.p.) apunta que el Programa Minimalista favorece la Hipótesis de la Continuidad Débil, según la cual los datos del *input* llevarán a la proyección de las categorías funcionales adultas, al proponer que no todas las categorías funcionales han de estar presentes en una derivación, con lo que se pierde en parte la polémica continuidad/maduración en el debate sobre adquisición de L1 y L2.

lengua pasado el período crítico, consiguen tener un acento que no les distinga de los hablantes nativos de esa lengua. En este sentido, Flege, Yeni-Komshian y Liu (1999)³² demostraron que el acento extranjero puede detectarse incluso en sujetos que han aprendido la lengua segunda a los tres años, y que los acentos extranjeros se vuelven más fáciles de detectar a medida que la edad aumenta.

Sin embargo, hay investigadores que rechazan la idea de un período crítico determinado biológicamente y hablan más bien de un deterioro paulatino de las habilidades psicolingüísticas (Birdsong 1999, Bialystok y Hakuta 1999). En cualquier caso, parece haber suficiente evidencia de que el proceso y grado último de adquisición de una segunda lengua depende en gran medida de la edad a la que comenzó el proceso de aprendizaje.

Dentro del marco de la Gramática Generativa, la hipótesis del período crítico se reformuló en términos de la posibilidad o no de acceder a los principios de la Gramática Universal (GU), y si las diferencias entre aprendices de primeras y segundas lenguas podían atribuirse a la falta de acceso a la GU de estos últimos. Esta idea fue la que recogió Bley-Vroman (1990) en lo que denominó “Hipótesis de la diferencia fundamental”. De acuerdo con esta hipótesis, las diferencias entre adquirir una primera o una segunda lengua están en los procedimientos y recursos que los aprendices utilizan en el proceso de adquisición, así como en la base o estado inicial del que parten. En la siguiente tabla (tomada de Bley-Vroman 1990) podemos observar estas diferencias:

³² Citado en Guasti (2002) y White (2003).

- I. Desarrollo del lenguaje en el niño
 - A. Gramática Universal
 - B. Mecanismos de aprendizaje específicos de dominio

- II. Aprendizaje de una lengua segunda en el adulto
 - A. Conocimiento de una lengua nativa
 - B. Sistemas de resolución de problemas

Tabla 1: Recursos para la adquisición de lenguas

Esta idea fue pronto rebatida por Gregg (1990) y White (1990), quienes defendían la idea de que el proceso de adquisición de una segunda lengua también respondía a los principios de la GU, ya que los aprendices de una L2, si bien no manifestaban una gramática como la adulta, tampoco creaban “gramáticas salvajes” (en el sentido que propone Goodluck 1986³³ para la L1), y podía verse claramente como la interlengua de una L2 no violaba los principios de la GU. Desde este momento, el análisis de la interlengua de los aprendices de una L2 ha partido del supuesto de que hay acceso a la GU en el proceso de adquisición de una lengua segunda, aunque también ha habido estudios que han intentado probar la hipótesis contraria, es decir, que el proceso de aprendizaje de una L2 no está regido por los principios de la GU (Meisel 1997).

2.4.1 El factor edad y el aprendizaje de lenguas en contextos institucionales

Una parte de los estudios dedicados a analizar el proceso de aprendizaje de una lengua segunda se han llevado a cabo en contextos formales de instrucción. Los resultados de estos estudios son sorprendentes en cuanto a que parecen ir en contra de la hipótesis del período crítico, que predecía que cuanto más joven sea el aprendiz, más

³³ Citado en Liceras (en prensa)

efectivo será el proceso de adquisición y más alto el grado de desarrollo final de la competencia en una lengua segunda. Los estudios que se han llevado a cabo en contextos institucionales de instrucción (colegios, institutos) sugieren lo contrario. Gass y Selinker (1994), hablando sobre la rapidez de aprendizaje de una lengua segunda, afirman que los niños no sólo no adquieren su segunda lengua más rápido sino que parece ser que ocurre lo contrario, es decir, que los mayores avanzan más rápido que los pequeños en el proceso de aprendizaje. En todo caso, este hecho no constituye evidencia definitiva en contra del papel del factor edad en el aprendizaje de lenguas segundas ya que se ha demostrado que, a la larga, los niños superan a los mayores.

Uno de los aspectos que vamos a investigar en esta tesis es cómo afecta la edad de inicio del aprendizaje de inglés como L3 en un contexto institucional al uso de la negación oracional. Vamos a revisar ahora dos trabajos que merecen especial atención dada su relación con este tema. En primer lugar, el trabajo de Lázaro Ibarrola (2002) es especialmente relevante dado que estudió el desarrollo de la morfosintaxis del inglés como L3 en la interlengua de hablantes nativos de euskera/castellano en un contexto institucional. Las similitudes con el presente estudio son por lo tanto evidentes. Aunque no se trata de los mismos sujetos, el contexto institucional y la edad de los aprendices son similares.

En segundo lugar, revisaremos el estudio de Hamann (2000b) que investigó la adquisición de la negación en inglés en un contexto institucional y con grupos de varias edades. En este caso, la lengua nativa de los aprendices era el alemán.

Lázaro Ibarrola (2002) estudió el desarrollo de la morfosintaxis del inglés en la interlengua de hablantes nativos de euskera/castellano que, al igual que los sujetos que

vamos a estudiar en esta tesis, diferían en cuanto a la edad a la que comenzaron el proceso de aprendizaje. El estudio comprende dos entrevistas, la primera después de cuatro años de instrucción y la segunda después de seis años. En la tabla 2 encontramos la distribución de estos sujetos y los años que pasaron entre cada entrevista.

Aprendices	Edad inicio	Edad primera entrevista	Edad segunda entrevista
Grupo I	4-5	8-9 años	10-11 años
Grupo II	8-9	12-13 años	14-15 años
Grupo III	11-12	15-16 años	17-18 años

Tabla 2: Sujetos Lázaro Ibarrola (2002)

Aunque este trabajo no se ocupa específicamente de la negación, creemos que es importante dada la estrecha relación que existe entre el SNeg y otras categorías de la estructura de la cláusula, en especial el ST (véase el apartado 2 del primer capítulo de esta tesis).

Los resultados de este estudio apuntan a que los aprendices del grupo I, que son los que comenzaron a aprender inglés a una edad más temprana, utilizan la forma *is* como realización morfológica del ST, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

(33) The little boy is want the frog

“El niño pequeño es querer la rana”

El estudio muestra también que el factor edad es crucial a la hora de estudiar el estado de la interlengua de los sujetos. De los tres grupos, el único que muestra un desarrollo longitudinal³⁴ es el segundo, es decir, el que comenzó a los ocho años. En la primera entrevista, este grupo se asemejaba al primer grupo en cuanto a la escasa

³⁴ Denominamos desarrollo longitudinal al que se produce en un mismo grupo entre una grabación y otra.

utilización de verbos léxicos y a la utilización de *be* como realización del ST. Por el contrario, en la segunda entrevista, el grupo II se desmarca del primero y se acerca más al tercero, que da muestras de ser el grupo más avanzado.

Vamos a pasar ahora a ocuparnos del estudio de Hamann (2000b), que trata el parámetro del movimiento del verbo en aprendices de inglés como L2 (alemán L1) en un contexto institucional, tomando en cuenta la edad a la que comenzaron a aprender inglés (todos comenzaron a los 10-11 años de edad) y el número de años de instrucción. En la siguiente tabla podemos apreciar la distribución de los participantes.

Grupo	Edad comienzo	Años instrucción
I	10-11	5
II	10-11	6
III	10-11	8
IV	10-11	6-9

Tabla 3: Sujetos Hamann (2000b)

Los estudiantes habían recibido instrucción acerca de la necesidad de utilizar el auxiliar *do* en oraciones negativas e interrogativas pero no habían sido instruidos acerca de la posición de los adverbios en inglés.

La prueba consistía en detectar errores en un texto previamente preparado por los investigadores. Los errores consistían en la omisión del auxiliar *do* en oraciones negativas con verbos temáticos así como errores en la colocación de los adverbios. También se incluyeron verbos en tercera persona del singular en presente a los que les faltaba el morfema *-s* como distractores.

Los resultados del estudio muestran que todos los sujetos utilizan el auxiliar *do* con verbos temáticos aunque hay diferencia entre el grado de detección de agramaticalidades basadas en la ausencia de *do* en oraciones negativas: el Grupo I (que estaba en el quinto año de instrucción y cuyos sujetos tenían 15-16 años en el momento de la prueba) alcanza un índice del 70% en el uso de *do* con verbos temáticos, mientras que el Grupo III (sexto año de instrucción y 18-19 años de edad) alcanza un porcentaje del 90%.

Estas diferencias no son tan claras en el caso de la colocación de los adverbios. Todos los grupos estudiados tienen problemas en lo que se refiere a la posición de los adverbios. Tampoco hay diferencias claras en cuanto al uso de la flexión *-s* para la tercera persona ya que todos los grupos parecen no utilizar este morfema productivamente.

Hamann (2000b) concluye que las propiedades asociadas con el parámetro del movimiento del verbo no se adquieren simultáneamente en un contexto institucional (algo que ya había notado White 1992), y que la instrucción recibida acerca del uso del auxiliar *do* no sirve como desencadenante para adquirir el resto de propiedades del parámetro³⁵.

En conclusión, en este último apartado hemos visto que la edad parece tener una importante repercusión en la adquisición de lenguas segundas en contextos institucionales. Lázaro Ibarrola (2002) analiza la interlengua de tres grupos de aprendices

³⁵ Liceras (c.p.) apunta que no es la primera vez que se demuestra que las propiedades de un mismo parámetro no se fijan al mismo tiempo, como ocurre con las propiedades asociadas al parámetro del sujeto nulo (White 1985, Liceras 1989). También, señala que el hecho de que las propiedades no aparezcan al mismo tiempo no puede tomarse como evidencia de que no están relacionadas, ya que pudiera darse el caso de que la adquisición se produjera de forma jerárquica de modo que otras propiedades fuesen la condición *sine qua non* para la fijación de dicho parámetro (Liceras 1989).

de inglés en un contexto institucional en términos de un proceso de “ajustes y reajustes” (p. 352) por el que los aprendices menos avanzados utilizan *is* como realización de los morfemas de concordancia del castellano. En cuanto a las diferencias entre los grupos, los aprendices que comenzaron a aprender inglés más tarde (entre los once y doce años) están en una etapa más avanzada que el resto. Estos resultados se asemejan a los encontrados en estudios recientes que han evaluado los efectos de la edad de inicio del aprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera en contextos institucionales, como por ejemplo Cenoz (2003), García Mayo (1999, 2003), Fleta (1999) y Muñoz (1999, 2003).

Por otro lado, en el estudio de Hamann vemos que, aunque todos los grupos comenzaron aproximadamente a la misma edad, los grupos que han recibido más años de instrucción obtienen porcentajes superiores en el uso del auxiliar *do* con verbos temáticos aunque estas diferencias desaparecen en el caso de la colocación de los adverbios.

En cuanto a las implicaciones de estos estudios para la investigación de la adquisición de lenguas en contextos institucionales, Hamann (2000b) apunta que puede ser que los alumnos de un contexto institucional se acerquen a la lengua meta como a un sistema de reglas y elementos a memorizar, y en este sentido apunta que el *input* que reciben en clase sea procesado, no por la facultad del lenguaje, sino por otras habilidades cognitivas.

Utilizaremos estos estudios como referencia a la hora de analizar los datos para concluir si nuestros sujetos muestran también diferencias atribuibles a las distintas edades a las que comenzaron a aprender inglés. Teniendo en cuenta los estudios que acabamos de revisar, evaluaremos las diferencias entre nuestros grupos para concluir si, como

afirman estas autoras, los aprendices que comenzaron más tarde son los más avanzados en el uso de la negación del inglés.

CAPÍTULO 3

EL ESTUDIO: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Introducción

En este capítulo vamos a analizar los datos de la interlengua inglesa de nuestros hablantes nativos de castellano/euskera para evaluar el uso de la negación oracional en esta interlengua. Como hemos adelantado en los capítulos anteriores, nuestro análisis estará centrado en la consideración de dos aspectos fundamentales. En primer lugar, analizaremos qué tipo de marcadores negativos utilizan los aprendices y, en segundo lugar, estudiaremos la sintaxis de la negación oracional en la interlengua de cada grupo.

Comenzaremos primero situando las características generales del estudio tales como la descripción de los sujetos y la metodología de la recogida de datos, para más tarde pasar al planteamiento de las hipótesis y el análisis de la producción. Finalmente, terminaremos con la discusión de los hallazgos más importantes y los situaremos dentro del contexto de la investigación reciente en el campo de adquisición de lenguas extranjeras.

3.1 Sujetos

En este estudio contamos con los datos de producción espontánea de tres grupos de aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto institucional. Los datos forman parte de proyectos de investigación³⁶ cuyo objetivo es estudiar el desarrollo

³⁶ Los proyectos de investigación son los siguientes:

- a. DGICYT (Dirección General de Investigación Científica y Técnica) PS95-0025 (1996-1998) "La adquisición del inglés: Desarrollo lingüístico y psicosocial".
- b. DGES (Dirección General de Enseñanza Superior) PB 97-0611, (1998-2001). "La adquisición del inglés como tercera lengua: Un estudio longitudinal".

lingüístico y psicosocial de varios grupos de aprendices de inglés que difieren en cuanto a la edad de comienzo del aprendizaje.

Todos nuestros sujetos son hablantes bilingües de euskera y castellano y aprenden inglés en un contexto institucional, más concretamente, en una *ikastola* o escuela de enseñanza en euskera³⁷.

Los datos se recogieron durante tres cursos diferentes. La primera vez cuando los aprendices llevaban seis años de instrucción en inglés; la segunda cuando llevaban siete años y las últimas entrevistas se realizaron cuando llevaban ocho años recibiendo instrucción en inglés³⁸. De esta manera podremos hacer dos tipos de comparaciones. Por un lado, estudiaremos si hay diferencias entre los grupos que comenzaron a aprender inglés a distintas edades, y por otro, podremos seguir la evolución de un mismo grupo durante uno o dos años. En la tabla 1 mostramos las edades de los sujetos en cada entrevista.

Sujetos	Edad de inicio	Edad primera entrevista	Edad segunda entrevista	Edad tercera entrevista
Grupo I	4 años	10 años	11 años	12 años
Grupo II	8 años	14 años	15 años	16 años
Grupo III	11 años	17 años	18 años	

Tabla 1: Edad de los sujetos en cada entrevista

c. Gobierno Vasco PI-1998-96 (1998-2001) "Desarrollo fonético, léxico, sintáctico y discursivo en la adquisición del inglés: La influencia de elementos lingüísticos, psicosociales y pedagógicos".

Los investigadores de estos proyectos son: Jasone Cenoz, M.Pilar García Mayo, M. Luisa García Lecumberri, David Lasagabaster, Aintzane Doiz y Yolanda Ruiz Zarobe.

³⁷ En estas escuelas todas las materias se imparten en euskera excepto la clase de lengua castellana.

³⁸ Del Grupo III sólo contamos con la primera y segunda entrevistas, ya que acabaron el período escolar antes de poder grabarles una tercera vez.

Así, esperamos contribuir con este estudio al creciente interés por los efectos de la edad de inicio de la instrucción en el desarrollo del inglés como lengua extranjera en contextos institucionales de aprendizaje (García Mayo y García Lecumberri 2003). En la tabla 2 encontramos los años y horas de exposición al inglés para cada grupo.

Tiempo De contacto	Primera entrevista	Segunda entrevista	Tercera entrevista
Grupo I	6 años (506 horas) ³⁹	7 años (605 horas)	8 años (704 horas)
Grupo II	6 años (594 horas)	7 años (693 horas)	8 años (792 horas)
Grupo III	6 años (594 horas)	7 años (693 horas)	

Tabla 2: Años y horas de exposición al inglés

El primer grupo (Grupo I) comenzó a recibir instrucción de inglés a los cuatro años de edad y pasó la primera entrevista después de seis años, es decir, a los diez años. Este mismo grupo pasó la segunda entrevista a los once años y la tercera a los doce años. El segundo grupo (Grupo II), que también hizo la primera entrevista después de seis años de instrucción, comenzó a aprender inglés a los ocho años de edad; pasó la primera entrevista a los catorce años, la segunda a los quince y la tercera a los dieciséis. Por último, el Grupo III comenzó a aprender inglés a los once años; pasó la primera entrevista a los diecisiete años de edad y la segunda a los dieciocho.

Hemos de precisar que no hemos analizado los datos de todos los sujetos en este estudio. Dado que la estructura que queremos analizar es la negación, hemos seleccionado dentro de cada grupo a aquellos sujetos que producen oraciones negativas y

³⁹ La diferencia en el número de horas se explica por el reparto de horas del currículo de primaria.

hemos excluido al resto. Así, el número de sujetos que se analizarán en este estudio queda reflejado en la siguiente tabla.

Número de sujetos por grupo	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Primera entrevista	21 sujetos	17 sujetos	29 sujetos
Segunda entrevista	22 sujetos	18 sujetos	19 sujetos
Tercera entrevista	21 sujetos	15 sujetos	

Tabla 3: Número de sujetos por grupo

Como señalábamos anteriormente, esta distribución nos permitirá hacer dos tipos de comparaciones. Por un lado, analizaremos las diferencias entre los grupos para una misma entrevista, lo que nos permitirá determinar si hay diferencias en cuanto al uso de la negación dependiendo de la edad a la que comenzaron el proceso de instrucción. Por otro lado, el hecho de que cada grupo haya pasado tres entrevistas (dos en el caso del Grupo III) nos permitirá estudiar el desarrollo longitudinal de cada uno de los grupos y ver su evolución en el tiempo.

3.2 Recogida de datos

La prueba utilizada para la recogida de datos consistió en una entrevista oral con los aprendices en la que se les requería narrar dos historias (una historia solamente en la segunda entrevista). La primera historia es común a los tres grupos y a todas las entrevistas y se trata de *Frog, Where are you?* (*Rana, ¿dónde estás?*) (Berman y Slobin 1994). En el caso de la segunda narración, se utilizaron historias diferentes para cada uno de los grupos. Al Grupo I se le asignó la historia *The wolf and the seven kids* (El lobo y los siete cabritillos) en la primera entrevista y *Sarah and the stolen statue* (Sara y la

estatua robada) en la tercera. Al Grupo II se le asignó *Grommit and the magic trousers* (Grommit y los pantalones mágicos) en la primera y tercera entrevistas. Para terminar, el tercer grupo narró la historia *Sleepless in Seattle* (Algo para recordar) en la primera entrevista. La tabla 4 muestra la distribución de las historias que cada grupo tuvo que narrar en cada entrevista.

Historias	Grupo I	Grupo II	Grupo III
Primera entrevista	<i>Frog, where are you?</i>	<i>Frog, where are you?</i>	<i>Frog, where are you?</i>
	<i>The seven kids</i>	<i>Grommit and the magic trousers</i>	<i>Sleepless in Seattle</i>
Segunda entrevista	<i>Frog, where are you?</i>	<i>Frog, where are you?</i>	<i>Frog, where are you?</i>
Tercera entrevista	<i>Frog, where are you?</i>	<i>Frog, where are you?</i>	
	<i>Sarah and the stolen statue</i>	<i>Grommit and the magic trousers</i>	

Tabla 4: Historias por grupo y entrevista

Para todos los grupos la prueba consistió en narrar cada una de las historias de forma oral con la ayuda de viñetas en las que se representa el contenido de cada historia (ver Apéndice 1). Un entrevistador estaba presente en todos los casos y sus interlocuciones aparecen también transcritas junto con las de los aprendices.

3.3 Análisis

Uno de los aspectos que ha recibido una atención considerable dentro de la adquisición de la negación del inglés es el estudio de las diferentes etapas por las que pasan los aprendices. Resumiendo, hemos visto que se pueden definir cuatro etapas principales (Cancino et al. 1978; Lakshmanan y Maciukaite 1999; Lightbown y Spada

1999; Hawkins 2001): una primera etapa en la que *no(t)* se utiliza como marcador negativo para negar la oración y se coloca invariablemente delante de verbos temáticos y de los constituyentes que se pretende negar. La segunda etapa está caracterizada por la alternancia en el uso de *no(t)* y *don't* como marcador negativo, si bien es preciso señalar que *don't* no aparece flexionado para persona, número o tiempo sino que más bien es una forma no analizada. En la tercera etapa los aprendices colocan *no(t)* detrás de verbos auxiliares y modales aunque todavía utilizan *don't* sin analizar con los verbos temáticos. Por último, las formas analizadas del auxiliar *do* se utilizan para negar oraciones con verbos temáticos al tiempo que usan *n't* después de verbos auxiliares y modales.

Si analizamos estas etapas podemos ver que hay estructuras específicas que encontraremos en la producción de un aprendiz de inglés como lengua extranjera dependiendo de la etapa en que se encuentre. Por lo tanto, analizando qué tipos de estructuras producen los aprendices de nuestro estudio podremos concluir en qué etapa se encuentran. Esto es de suma importancia en un estudio de estas características ya que nos proponemos evaluar cómo afecta el factor edad al aprendizaje de una lengua extranjera. Dado que nuestros aprendices difieren en cuanto a la edad en la que comenzaron a recibir instrucción en inglés, podemos comparar en qué etapa se encuentra cada grupo y ver si hay diferencias en cuanto al uso de la negación. También podremos observar si en el tiempo que hay entre una entrevista y otra ha habido algún cambio respecto a la etapa en que se encuentra cada uno de los grupos.

Para el análisis de nuestros datos utilizaremos las propuestas teóricas que nos ofrece la Gramática Generativa y haremos especial referencia a la distribución de las categorías funcionales en la estructura de la cláusula, teniendo siempre presente las

diferencias existentes entre las L1s de los aprendices y la lengua meta objeto del aprendizaje. De esta manera, la teoría lingüística nos ayudará a dar cuenta de la sintaxis de la negación en la interlengua de cada grupo y también de los contrastes entre un grupo y otro.

Las estructuras que debemos localizar en la interlengua de nuestros aprendices son las siguientes. Designaremos *no(t)+V* a todas las construcciones en las que un verbo auxiliar, modal o temático aparece precedido de la partícula negativa *no* o *not*, por ejemplo *He no come*, *He no is*. Incluiremos bajo la etiqueta *no(t)+C* (constituyente) todos los casos en los que el marcador negativo no aparezca acompañado de un verbo sino de otro constituyente, ya sea un sintagma nominal (SN) (por ejemplo, *No cake*), o un adverbio (*No here*). En el grupo **don't* se incluirán todos los casos en los que *don't* se utilice de forma no analizada⁴⁰, como por ejemplo *He don't know*, o para los casos en los que aparece sin acompañar a un verbo (ej. *The boy don't here*). Por último, en los grupos *don't* y *Vaux+not* incluiremos todos los usos nativos de la negación en los que el auxiliar *do* se utiliza correctamente con verbos temáticos y el marcador negativo aparece detrás del verbo auxiliar.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
No(t)+V	No(t)+V	Vaux+not	Vaux+not
No(t)+C	*don't	*don't	don't

Tabla 5: Etapas de la negación en inglés L2

En el capítulo dos de esta tesis vimos que los análisis de Hawkins (2001), Lakshmanan y Maciukaite (1999) y Eubank (1996) coincidían en que la interlengua de

⁴⁰ Al denominar a *don't* como una forma no analizada nos referimos al hecho de que los aprendices no dan muestras de saber que esta forma consta de un verbo auxiliar *do* más un marcador negativo *n't*, sino que más bien lo utilizan como una palabra independiente que indica negación.

los aprendices no dispone de categorías funcionales, si bien daban razones diferentes (Lakshmanan y Maciukaite hablan de truncación en las oraciones negativas, mientras que Hawkins y Eubank proponen la ausencia de categorías funcionales). Ésta es una posibilidad que puede darse en los estudios que citamos ya que se ocupan de aprendices que están viviendo los primeros meses de acercamiento a la L2. Sin embargo, nuestros aprendices han estado expuestos al inglés de manera más o menos sistemática durante seis años escolares por lo que pensar que aún no han conseguido proyectar categorías funcionales no parece muy probable.

En este sentido, tomaremos como referencia el estudio de Lázaro Ibarrola (2002) que demostró que los aprendices utilizaban la forma *is* como realización morfológica del ST. Así, según esta autora, oraciones como (1) y (2) “parecen evidenciar que el ST de las L1s (castellano y euskera) con sus valores asociados se está utilizando como patrón de procesamiento de los datos del inglés, de modo que los aprendices encuentran en *is* la realización de la flexión” (p. 206).

(1) The boy is jump⁴¹

“El niño es saltar”

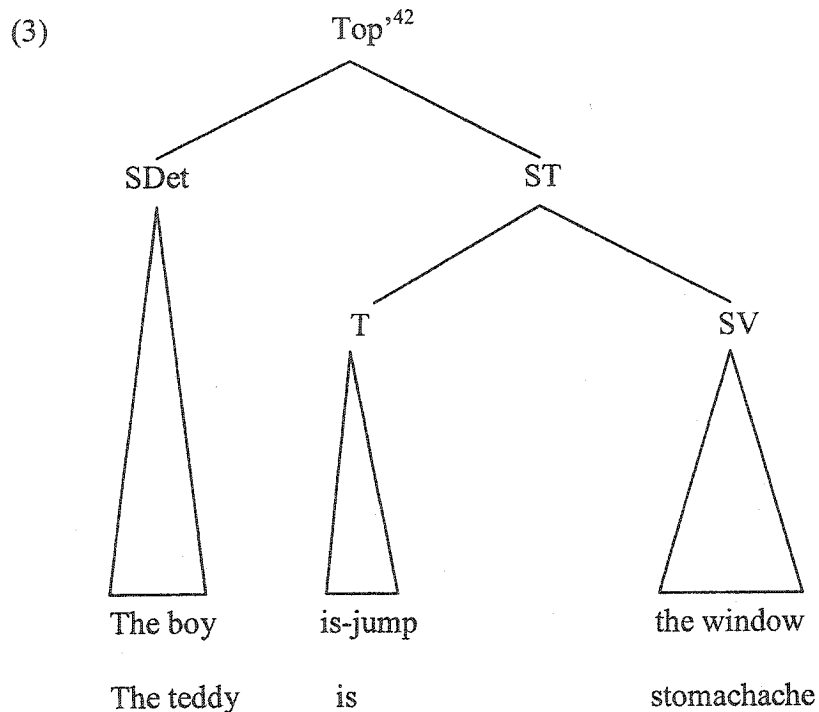
(2) The teddy is stomachache

“El teddy es (tiene) dolor de tripa”

El ejemplo (1) muestra una oración en la que *is* acompaña a un verbo no flexionado. Podría pensarse que éste es un caso de omisión del morfema *-ing* y que lo que el aprendiz quería producir era *The boy is jumping* (el niño está saltando). Sin embargo, como apunta Lázaro Ibarrola siguiendo a Zobl y Liceras (1994), esto es poco probable ya que precisamente el morfema *-ing* es uno de los que primero se adquieren.

⁴¹ Ejemplos tomados de Lázaro Ibarrola (2002)

En (2) vemos como el verbo *is* se utiliza como “comodín”, en el sentido de que aparece en el lugar de otro verbo, en este caso *have*. En ambos casos (1 y 2) la forma *is* se toma como evidencia de que el ST se ha proyectado aunque todavía no se encuentra especificado para la L2, como puede verse en el análisis de esta autora que reproducimos en (3).



Este tipo de estructuras, denominadas por esta autora “*is comodín*”, se encuentran también entre las oraciones de los aprendices de nuestro primer grupo, como mostramos en los siguientes ejemplos.

(4) and the boy is see in the floor

“y el niño es ver en el suelo”

(5) the dog and the boy is fly

“el perro y el niño es volar”

⁴² Asumiendo que los aprendices transfieren las categorías y estructuras de la L1, los SDet sujeto ocupan la posición de tópico, como en euskera y castellano (Lázaro Ibarrola 2002).

(6) and dog is a bees bees

“y el perro es (ve) abejas abejas”

(7) and the Alex this is silent on the dog

“ y el Alex este es (dice) silencio al perro”

Siguiendo a Lázaro Ibarrola (2002), consideramos estas oraciones como evidencia de que el ST se ha proyectado. Por lo tanto, en el caso de las oraciones negativas que nos ocupan, no podemos argumentar que lo que hay es una falta de categorías funcionales en la interlengua de nuestros aprendices.

El análisis que vamos a proponer parte de la base de que todas las categorías funcionales están disponibles a través de las L1 de los aprendices (castellano y euskera), como proponen Prévost y White (2000), Schwartz y Sprouse (1996) y Zobl y Liceras (1994). Por lo tanto, interpretaremos las etapas que proponemos en la tabla 5 como un desarrollo en el intento de acomodar la estructura de la lengua meta (el inglés), en la estructura de sus L1s.

3.3.1 Hipótesis

Dado que asumimos que todas las categorías funcionales están presentes en la interlengua de nuestros aprendices a través de sus L1s, formularemos las siguientes hipótesis que intentaremos verificar a la luz de nuestros datos.

1. Si los aprendices transfieren las categorías funcionales de sus L1s, encontraremos que en los primeros estadios de la adquisición de la negación, los aprendices prefieren los marcadores negativos no contraídos *no*, *not* y los utilizan como realización fonética del núcleo de la categoría funcional SNeg.

2. Asumiendo que el orden del SNeg y el ST varía paramétricamente de lengua a lengua (Brown 1999, Haegeman 1995, 1996, Hamann 1996, 2000a, Laka 1990, Ouhalla 1991), de manera que en castellano y en euskera el SNeg domina al ST, mientras que en inglés el ST domina al SNeg, predecimos que los aprendices también transferirán el orden de categorías de sus L1s, por lo que encontraremos casos de verbos flexionados precedidos de un marcador negativo.

Éstas son las hipótesis que manejaremos en este estudio y a las que haremos referencia a medida que llevemos a cabo el análisis de nuestros datos.

3.3.2 Una mirada a los marcadores negativos

Comenzamos este apartado señalando que, de todos los estudios que hemos consultado, ninguno analiza cuantitativamente las preferencias de los aprendices hacia uno u otro marcador negativo. La mayoría de los estudios se limitan a señalar que en las primeras etapas del aprendizaje se favorece el uso de las formas no contraídas *no* y *not*, mientras que en etapas más avanzadas aparece *n't*.

Dadas las características de este estudio, creemos que puede ser interesante y revelador comparar el uso de estas tres formas (*no*, *not* y *n't*) con el propósito de estudiar si existe alguna correlación entre el uso del marcador negativo y la sintaxis de la negación en la interlengua de cada grupo.

En la tabla 6 podemos ver la distribución de los marcadores negativos en el primer grupo, el que comenzó a aprender inglés a los cuatro años. Tal como preveía nuestra primera hipótesis, existe una gran preferencia por el marcador de negación anafórica *no*, seguida por la forma *not*. El porcentaje más bajo lo obtiene la forma contraída *n't*.

Grupo I	No		Not		N't	
Primera entrevista	44/64	68.7%	14/64	21.8%	6/64	9.3%
Segunda entrevista	49/60	81.6%	7/60	11.6%	4/60	6.6%
Tercera entrevista	35/69	44.3%	25/69	31.6%	9/69	11.3%

Tabla 6: Marcadores negativos en el Grupo I

Hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) con un nivel de error $p=0.05$ para saber si hay diferencias significativas en cuanto a la elección del marcador para cada entrevista (ver Apéndice 2; tabla 1). Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre una entrevista y otra por lo que la elección del marcador se mantiene estable durante todo el período.

La forma *no* en las oraciones de este grupo aparece junto a todo tipo de constituyentes: nombres, verbos, sintagmas preposicionales (SPrep), etc. Tal y como se muestra en los siguientes ejemplos.

(8) *No* + nombre

- a. and no frog but is mouse (sujeto 13⁴³; primera entrevista)
“y no rana pero es un ratón”
- b. in the bottle no frog (sujeto 2; segunda entrevista)
“en la botella no rana”
- c. the key and open the door but eh no light (sujeto 19; tercera entrevista)
“la llave y abre la puerta pero eh no luz”

⁴³ Incluimos el número del sujeto en cada ejemplo de este apartado para dar al lector una ligera idea de la distribución de las oraciones para cada sujeto. Respetamos la numeración de los sujetos en las transcripciones originales del proyecto. Los sujetos de cada grupo están numerados del 1 al 30.

(9) *No* + verbo

- a. and the kids no open the door (sujeto 10; primera entrevista)
 “y los cabritillos no abren la puerta”
- b. the frog no appear (sujeto 3; segunda entrevista)
 “la rana no aparece”
- c. the friends no believe the Sarah (sujeto 4; tercera entrevista)
 “los amigos no creen a Sara”

(10) *No* + adverbio

- a. but the frog not here (sujeto 22; primera entrevista)
 “pero la rana no aquí”
- b. but the frog # no here the frog (sujeto 7; segunda entrevista)
 “pero la rana # no aquí la rana”

(11) *No* + SPrep

- a. and he the frog no on the on the wall (sujeto 18; primera entrevista)
 “y él la rana no en la en la pared”
- b. and no in the pot (sujeto 17; segunda entrevista)
 “y no en el bote”
- c. sees when the statue Cpt. Cannoban no in the park (sujeto 13; tercera entrevista)
 “ve cuando la estatua del Capitán Cannoban no en el parque”

También encontramos la forma *not* frente a varios tipos de constituyentes, pero parece ser que su distribución es más restringida, ya que cuando se trata de oraciones con el auxiliar o cópula *be*, el marcador negativo utilizado es casi siempre *not* y, en estos casos, siempre aparece detrás del verbo. Esto es del todo evidente en la tercera entrevista

donde, de veinticuatro estructuras *is+negación*, sólo dos son *is no*. En (12) y (13) mostramos esta alternancia.

- (12) a. and the frog is not in the house (sujeto 8; primera entrevista)
 “y la rana no está en la casa”
- b. the frog is not in the bottle (sujeto 11; segunda entrevista)
 “la rana no está en la botella”
- c. ... but Mr. Smith is not a real Mr. Smith (sujeto 26; tercera entrevista)
 “...pero el señor Smith no es un señor Smith real”
- (13) a. no no you are no mother (sujeto 3; primera entrevista)
 “no no tú no eres madre”
- b. and wake up but and the frog is no (sujeto 23; segunda entrevista)
 “y se levanta pero y la rana no está”
- c. but the frog is no in there (sujeto 25; tercera entrevista)
 “pero la rana no está dentro”

Por último, la forma contraída *n't* aparece solamente junto al auxiliar *do* y con los verbos modales, como en (14) y (15).

- (14) Mummy said at the kids a don't open the door" (sujeto 14; primera entrevista)
 “Mamá dijo a los cabritillos a no abrir la puerta”
- (15) The window and I can't jump (sujeto 2; primera entrevista)
 “La ventana y yo no puedo saltar”

A pesar de la utilización mayoritaria del marcador de negación anafórica *no*, este grupo parece ser sensible a las propiedades de distribución de los diferentes marcadores negativos ya que, a pesar del elevado número de estructuras negativas no nativas, los

aprendices utilizan mayoritariamente *not* detrás de la cópula (*be*). Este hecho puede deberse a que, en la lengua oral, es frecuente encontrar el verbo copulativo *is* adjuntado fonéticamente al sujeto y seguido del marcador *not* (16b). Sin embargo, no es frecuente encontrar el auxiliar *do/does* separado de la forma no contraída *not* (como en 16c).

- (16) a. She is not happy
 b. She's not happy
 "Ella no es/está feliz"
- c. She does not go to school
 d. She doesn't go to school
 "Ella no va al colegio"

Así, los aprendices dan muestras de haberse dado cuenta de la secuencia *is not* (o bien *'s not*) en el input, lo que limita la utilización de *not* casi exclusivamente a estos casos.

Pasemos ahora a evaluar la elección de marcadores negativos en el segundo grupo. En la tabla 7 podemos apreciar el número y porcentaje de cada marcador.

Grupo II	No		Not		N't	
Primera entrevista	4/34	11.7%	3/34	8.8%	27/34	79.4%
Segunda entrevista	1/35	2.8%	3/35	8.5%	31/35	88.5%
Tercera entrevista	3/37	8.1%	0/37	0%	34/37	91.8%

Tabla 7: Marcadores negativos en el Grupo II

Al igual que hicimos con el primer grupo, hemos realizado un análisis estadístico (ANOVA) para comprobar el grado de significación de las diferencias entre las entrevistas y el resultado ha sido negativo, es decir, también este grupo se mantiene estable en la elección del marcador durante las tres entrevistas (ver Apéndice 2; tabla 2).

A pesar de que este grupo es el que menos oraciones negativas produce⁴⁴, podemos observar una clara tendencia hacia la utilización de la forma contraída *n't* frente al resto, aunque todavía encontramos casos de utilización de *no* y *not*. Al igual que ocurría con el primer grupo, *no* aparece delante de varios tipos de constituyentes:

- (17) a. and no nothing no nothing the frog (sujeto 2; primera entrevista)
 “y no nada no nada la rana”
- b. but no no in the mountain (sujeto 22; segunda entrevista)
 “pero no en la montaña”

De los casos de utilización de la forma no contraída *not*, la mayoría aparecen detrás de la cópula *be*, tal y como ocurría con el Grupo I.

- (18) a. it's very is not good (sujeto 26; primera entrevista)
 “es muy no es bueno”
- b. the boy the boy is not happy to dog (sujeto 29; segunda entrevista)
 “el niño el niño no es/está feliz con el perro”

Por último, el marcador *n't* aparece siempre junto al auxiliar (*do*) y a la cópula (*be*). El elevado porcentaje de *n't* parece sugerir que este segundo grupo ha detectado su presencia en el *input* y está abandonando la preferencia por formas no contraídas en favor de esta forma. Mostramos varios ejemplos en (19).

- (19) a. the frog isn't in the room (sujeto 12; primera entrevista)
 “la rana no está en la habitación”

⁴⁴ Coincidimos con Serra et al. (2000) en que “resulta curioso constatar que se dé una relación inversamente proporcional entre el interés que ha despertado, y sigue despertando, la adquisición de las oraciones negativas y el total de oraciones negativas que producen los niños o que se recogen en los distintos corpus de producción natural” (p. 400).

b. the boy # # the boy don't find (sujeto 14; segunda entrevista)

“el niño # # el niño no encuentra”

c. the frog isn't alone (sujeto 10; tercera entrevista)

“la rana no está sola”

Vamos a ocuparnos ahora del tercer grupo, cuyos porcentajes aparecen representados en la tabla 8.

Grupo III	No		Not		N't	
Primera entrevista	0/70	0%	1/70	1.4%	69/70	98.5%
Segunda entrevista	1/51	1.9%	1/51	1.9%	49/51	96%

Tabla 8: Marcadores negativos en el Grupo III

Éste es el grupo más consistente en cuanto a la elección del marcador negativo, que es mayoritariamente la forma contraída *n't*. Como cabe esperar, esta forma es sistemáticamente colocada tras los verbos auxiliares, modales y la cópula, y también acompaña al auxiliar *do* con los verbos temáticos.

(20) a. but they don't meet (sujeto 14; primera entrevista)

“pero ellos no se encuentran”

b. he looks that the frog isn't there (sujeto 1; segunda entrevista)

“él ve que la rana no está allí”

Al igual que ocurría en los grupos I y II, no hay diferencias significativas en cuanto a la elección del marcador negativo entre una y otra entrevista (ver Apéndice 2; tabla 3).

La distribución de los marcadores negativos por grupo que acabamos de ver sugiere que la elección entre *no*, *not* y *n't* no es casual. Este hecho es sobre todo

importante en este estudio dado que todos los grupos han recibido instrucción formal durante el mismo número de años ya que existen claras diferencias entre los grupos en cuanto a la elección de un marcador negativo u otro.

Hemos analizado estadísticamente las diferencias entre los grupos con respecto a la elección del marcador negativo. Primero, realizamos un análisis de varianza (ANOVA) para saber si había diferencias significativas entre los grupos. Posteriormente, utilizamos el test Tukey HSD de alta significación (*Tukey Highly Significant Difference*) para saber exactamente entre qué grupos había diferencias. Este análisis revela que, en el caso del marcador *no*, hay diferencias significativas entre el Grupo I y los grupos II y III respectivamente, es decir, que los aprendices que comenzaron a aprender inglés a los cuatro años, aún utilizan el marcador *no* en un porcentaje significativamente mayor que el resto de los grupos (ver Apéndice 2; tablas 4, 5 y 6).

En lo que concierne a *not*, parece no haber tantas diferencias, de hecho, en la segunda entrevista los tres grupos se comportan igual. En la primera entrevista sólo hay diferencias significativas entre los Grupos I y III pero no entre el Grupo I y el Grupo II. Sin embargo, en la última entrevista el porcentaje de elección de *not* es significativamente mayor en el caso del Grupo I en comparación con el Grupo II, es decir, que mientras el Grupo I aún continúa utilizando *not* productivamente, el Grupo II parece haber abandonado su uso y acercarse más al tercer grupo, utilizando de forma mayoritaria la forma *n't*.

En cualquier caso, lo que es importante señalar con respecto a *not* es el bajo porcentaje de utilización en todos los grupos. No obstante, *not* aparece casi siempre detrás del verbo copulativo y auxiliar *be*, lo que indica que la alternancia entre *no* y *not*

puede no ser tan aleatoria como pudiera parecer. Como indicábamos en el caso del Grupo I, es probable que la aparición en el input de oraciones como la que veíamos en (17c) explique que cuando se trata de la cópula, los aprendices colocan acertadamente el marcador *not* y lo tratan como una secuencia no analizada (*is not*), mientras que para el resto de casos opten por *no*, en el caso del Grupo I, o por *don't* en el caso del Grupo II.

En los apartados 3.3.3, 3.3.4 y 3.3.5 nos ocuparemos de situar a cada grupo en términos de las etapas que hemos señalado en la tabla 5. Así, podremos analizar las estructuras utilizadas por cada grupo y explorar con más detalle la sintaxis de la negación en las distintas interlenguas.

3.3.3 El Grupo I

En la tabla 10 observamos la distribución de las estructuras negativas que producen los sujetos del Grupo I que, recordemos, comenzó a recibir instrucción a los cuatro años de edad. Los porcentajes de las estructuras encontradas en el primer grupo para cada entrevista son los siguientes:

Grupo I	Primera entrevista	Segunda entrevista	Tercera entrevista
No(t)+C	33/64	21/59	11/69
	51.5%	35.5%	15.9%
no(t)+V	13/64	26/59	25/69
	20.3%	44%	36.2%
*don't	3/64	0/59	4/69
	4.6%	0%	5.7%
don't	1/64	0/59	2/69
	1.5%	0%	2.8%
Vaux+not	14/64	12/59	27/69
	21.8%	20.3%	39.1%

Tabla 9: Estructuras negativas en el Grupo I

El análisis (ANOVA) comparando las diferencias entre las tres entrevistas muestra que no hay cambios a lo largo de este período de tiempo (ver Apéndice 2; tabla 7), es decir, no se produce ningún avance significativo, aunque el porcentaje de estructuras $No(t)+C$ disminuye de la primera a la última entrevista.

La mayoría de estructuras negativas que producen los aprendices del primer grupo son del tipo $no(t)+C$, es decir, se trata de oraciones en las que el marcador negativo no aparece negando a un verbo, sino a otro tipo de constituyente tal y como podemos apreciar en el ejemplo (21):

(21) Alex wakes up and no no frog (sujeto 4; primera entrevista)

“Alex se despierta y no no rana”

Como hemos visto, estas estructuras son características de la primera etapa. Es bastante significativo el hecho de que tras seis años de instrucción, los sujetos del primer grupo produzcan un porcentaje tan alto de oraciones negativas en las que el marcador negativo no acompaña a un verbo, sino a otra palabra de la oración.

Hemos de apuntar también que hemos encontrado una serie de construcciones que, aunque no se corresponden exactamente con los ejemplos que mostramos más arriba, comparten el hecho de que el marcador negativo no aparece junto a un verbo. Se trata de oraciones como las que mostramos en estos ejemplos.

(22) a. and the frog no (sujeto 6; primera entrevista)

“y la rana no”

b. but the frog no (sujeto 18; segunda entrevista)

“pero la rana no”

- c. in the morning Mike look the frog no (sujeto 17; tercera entrevista)

“por la mañana Mike mira la rana no”

Son varios los sujetos que producen este tipo de construcciones que encontramos exclusivamente en el Grupo I (sólo un caso en el Grupo II). En la primera entrevista encontramos ocho casos, en la segunda siete y en la tercera seis⁴⁵.

La tabla 10 muestra también que los aprendices parecen saber que el marcador negativo debe aparecer detrás de los verbos auxiliares mientras que, por otro lado, continúan colocando la partícula negativa delante de los verbos temáticos. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Si recordamos lo que señalábamos más arriba, la etiqueta *No(t)+V* engloba todas las oraciones en las que la partícula negativa precede al verbo, sea éste temático o no. De todos los casos contabilizados bajo esta categoría durante todas las entrevistas, un alto porcentaje corresponden a casos en que el marcador negativo aparece delante de la cópula *be*. En (23) mostramos ejemplos en los que el marcador *no* precede a un verbo temático y en (24), los casos de *no* seguido de la cópula.

- (23) a. and the kids no open (sujeto 10; primera entrevista)

“Y los cabritillos no abrir”

- b. and the boy # # no see the frog (sujeto 4; segunda entrevista)

“y el niño # # no ve la rana”

- c. [they] look to the bot but no see the frog (sujeto 3; tercera entrevista)

“[ellos] miran al bote pero no ven a la rana”

- (24) a. and the frog no is here (sujeto 4; primera entrevista)

“Y la rana no está aquí”

⁴⁵ No hemos incluido estas oraciones en el análisis estadístico. Sin embargo, discutiremos este tipo de estructuras junto al resto de las encontradas en la categoría *No(t)+C*.

b. because the lake no are eh # very big (sujeto 7; segunda entrevista)

“porque el lago no es eh # muy grande”

c. ... wake up and the frog no is in the jar (sujeto 3; segunda entrevista)

“se levanta y la rana no está en la jarra”

Estos ejemplos indican que los aprendices alternan entre colocar el marcador negativo delante o detrás de la cópula. Pasemos ahora a considerar el resto de estructuras que encontramos en la producción de los aprendices del Grupo I. En la primera entrevista, sólo uno de ellos produce una oración en la que el marcador *don't* se utiliza correctamente, tal y como lo usaría un nativo. Se trata de una locución imperativa, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

(25) Mummy said at the kids a don't open the door (sujeto 14; primera entrevista)

“Mamá dijo a los cabritillos a no abrir la puerta”

Curiosamente, este mismo sujeto también produce la siguiente oración:

(26) and the boy don't see the frog (sujeto 14; primera entrevista)

“Y el niño no ve la rana”

Lo mismo ocurre en la tercera entrevista, el mismo sujeto que produce una forma nativa de *don't* produce también un caso de *don't* no analizado, como se muestra en (27a) y (27b).

(27) a. and the friend doesn't know (sujeto 28; tercera entrevista)

“y el amigo no sabe”

b. she don't know what is the real Mr. Smith (sujeto 28; tercera entrevista)

“ella no sabe quién es el señor Smith verdadero”

Esto parece indicar que *don't*, en los casos en que aparece, es todavía una forma no analizada. Resulta también significativo el hecho de que haya tan pocos casos de esta forma en las producciones de estos sujetos, ya que esperamos que después de seis años lo hayan aislado en el *input*.

Después de considerar las oraciones negativas que producen los aprendices del primer grupo, podemos decir que el Grupo I utiliza estrategias que se corresponden con las encontradas en las primeras etapas de adquisición de la negación. Sin embargo, como ya hemos adelantado, nuestro análisis se basa en la disponibilidad de todas las categorías funcionales a través de la L1, lo que nos llevará a proponer un análisis diferente a los encontrados en Hawkins (2001), Eubank (1996) y Lakshmanan y Maciukaite (1999), que, recordemos, proponían que en estos casos el marcador negativo se adjunta al sintagma que se pretende negar.

3.3.4 El Grupo II

Al analizar los datos del Grupo II apreciamos una tendencia que lo diferencia del primer grupo que acabamos de ver. Esta tendencia se manifiesta en el abandono de estructuras $No(t)+V$ y $No(t)+C$ y en el aumento del uso del auxiliar *do*, aunque no esté flexionado para persona o número. Los porcentajes aparecen reflejados en la siguiente tabla.

Grupo II	Primera entrevista	Segunda entrevista	Tercera entrevista
no(t)+C	3/34	2/36	0/37
	8.8%	5.5%	0%
no(t)+V	2/34	0/36	3/37
	5.8%	0%	8.1%
*don't	9/34	11/36	7/37
	26.4%	30.5%	18.9%
don't	5/34	6/36	6/37
	14.7%	16.6%	16.2%
Vaux+not	15/34	17/36	21/37
	44.1%	47.2%	56.7%

Tabla 10: Estructuras negativas en el Grupo II

Tampoco este grupo muestra cambios significativos de una entrevista a otra, como puede verse en los resultados del análisis de varianza (ver Apéndice 2; tabla 8)

Las estructuras que hemos denominado de negación de un constituyente $no(t)+C$ siguen el mismo patrón que las del primer grupo, es decir, el marcador negativo $no(t)$ aparece junto a una categoría léxica (28 y 29).

(28) and no nothing and no nothing the frog (sujeto 2; primera entrevista)

“y no nada y no nada la rana”

(29) and looks that the frog not in the in the house (sujeto 18; segunda entrevista)

“y ve que la rana no en la en la botella”

Encontramos pocos casos de este tipo, lo que parece indicar que los aprendices de este grupo están abandonando esta estrategia. Lo mismo ocurre con las construcciones $no(t)+V$, que también descienden en este grupo.

Es interesante comprobar que, a la par que descienden las construcciones $no(t)+C$ y $no(t)+V$ se produce un aumento del uso del auxiliar *do* (siempre acompañado de la forma contraída *n't*), aunque en muchos casos aún no esté analizado, como vemos en los

siguientes ejemplos: (30) es un ejemplo de falta de concordancia entre el sujeto y el auxiliar *do*, mientras que en (31) la forma *didn't* no acompaña a ningún verbo.

(30) he don't understand (sujeto 13; primera entrevista)

“él no entiende”

(31) he saw the frog didn't here (sujeto 10; tercera entrevista)

“él vio que la rana no (estaba) aquí”

Por último, en lo que concierne a la posición del marcador negativo con respecto a los verbos auxiliares, modales y la cópula, sólo encontramos un caso en el que el marcador negativo precede a la forma *is* y lo reproducimos en (32).

(32) the frog no is content and he escapar to the ... (sujeto 22 ; primera entrevista)

“la rana no está contenta y él escapar a la ...”

En líneas generales, el Grupo II manifiesta una preferencia por la forma contraída *n't* que coincide con el uso sistemático del auxiliar *do* con los verbos temáticos (aunque a veces de forma no analizada), y un abandono de estructuras como *No(t)+C* o *No(t)+V* que eran características del primer grupo.

3.3.5 El Grupo III

Pasemos ahora a evaluar la producción de los aprendices del Grupo III. Recordemos que estos sujetos han recibido instrucción durante un período de tiempo similar a los de los grupos I y II pero difieren en la edad de comienzo. Los sujetos que vamos a analizar ahora comenzaron a los once años de edad mientras que los del Grupo I comenzaron a los cuatro años, y los del Grupo II a los ocho.

Al igual que hemos hecho con el primer grupo, hemos clasificado las oraciones negativas de los aprendices del Grupo III en la siguiente tabla:

Grupo III	Primera entrevista	Segunda entrevista
no(t)+C	0/70	1/51
	0%	1.9%
no(t)+V	0/70	0/51
	0%	0%
*don't	9/70	5/51
	12.8%	9.8%
don't	23/70	26/51
	32.8%	50.9%
Vaux+not	38/70	19/51
	54.2%	37.2%

Tabla 11: Estructuras negativas en el Grupo III

Los errores del Grupo III corresponden a formas no analizadas de *don't*, como podemos apreciar en los ejemplos siguientes. (33) es un caso de falta de concordancia y en (34) encontramos que la forma no analizada aparece en solitario, sin ningún verbo temático que la acompañe.

(33) a. he don't know where is the frog (sujeto 3; primera entrevista)

“él no sabe dónde está la rana”

b. and morning boy don't watch frog (sujeto 8; segunda entrevista)

“y por la mañana el chico no ve a la rana”

(34) they see that the frog doesn't in the bottle (sujeto 21; primera entrevista)

“Ellos ven que la rana no en la botella”

Los aprendices del Grupo III son los más avanzados en lo que se refiere a la negación, ya que colocan invariablemente el marcador negativo detrás de los verbos auxiliares, modales y la cópula, y al mismo tiempo utilizan el auxiliar *do* con los verbos temáticos. Sin embargo, no se produce ningún avance en cuanto a la desaparición de

casos en los que el auxiliar *do* no aparece flexionado apropiadamente, como se desprende del análisis de varianza que hemos realizado ($p = .402$) (ver Apéndice 2; tabla 9)

Hemos analizado también estadísticamente las diferencias entre los distintos grupos para cada entrevista. Primero realizamos un análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si había diferencias significativas entre los grupos con respecto a cada una de las estructuras que hemos analizado. Después, realizamos un test Tukey de alta significación con el objetivo de saber exactamente para qué grupos y qué estructuras se obtenían resultados significativos (ver Apéndice 2; tablas 10, 11 y 12). En general, los datos muestran una gran diferencia entre los grupos con respecto al uso de la negación oracional. Si, como hemos señalado anteriormente, el tiempo de instrucción ha sido similar, parece ser que los aprendices que comenzaron más tarde han avanzado más que los otros, por lo menos, en el uso de la negación. Resumimos a continuación los hallazgos más significativos.

En la primera entrevista, no hay diferencias significativas entre los grupos para las estructuras **don't* y *Vaux+not*. En el caso de *Vaux+not* no parece haber muchas diferencias entre los grupos; sólo en la segunda entrevista hay diferencias significativas entre el Grupo I y el Grupo III, pero en general podemos decir que todos los aprendices utilizan esta estructura productivamente. Hay que señalar sin embargo, que en el caso del Grupo I, la estructura *Vaux+not* se utiliza de forma paralela a *no(t)+Vaux*, es decir, que hay una clara alternancia entre casos como *no is* y *is not*. En el resto de estructuras (*don't*, *no(t)+C* y *no(t)+V*), los grupos II y III se diferencian significativamente del Grupo I, pero entre el Grupo II y el III en concreto no hay diferencias significativas (ver Apéndice 2; tabla 10).

Esta tendencia se mantiene también en la segunda entrevista. Para las estructuras **don't*, *no(t)+C* y *no(t)+V*, los grupos II y III se desmarcan significativamente del Grupo I. La única diferencia entre los grupos II y III se da en el uso de *don't*, ya que el tercer grupo obtiene un porcentaje significativamente mayor que el segundo (ver Apéndice 2; tabla 11).

Por último, en la tercera entrevista (la cual, recordemos, sólo está disponible para los dos primeros grupos) encontramos diferencias significativas entre los grupos I y II en cuanto al uso de *no(t)+V*, que los aprendices del Grupo I utilizan en un porcentaje significativamente mayor (ver Apéndice 2; tabla 12). En el siguiente apartado analizaremos en detalle los tipos de estructura encontrados en cada grupo.

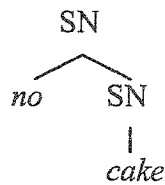
3.4 Las formas *No(t)+C*

Hemos visto en las tablas 9, 10 y 11 que este tipo de estructuras es característico de la interlengua del Grupo I, el que comenzó a aprender inglés a los cuatro años. Estas construcciones son típicas de los primeros estadios de aprendizaje de la negación en inglés L2 (Eubank 1996, Hawkins 2001, Lakshmanan y Maciukaite 1999, Lakshmanan 2000), y L1 (Déprez y Pierce 1993, Powers y Lebeaux 1998). También aparecen casos de este tipo de negación en otras lenguas, por ejemplo el alemán como L2 (Meisel 1997) y también como L1 (Clahsen 1988, Drenhaus 2001, Hamann 2000a).

El análisis más extendido de este tipo de construcciones es el que argumenta que el elemento negativo *no(t)* es tratado como un adverbio que se adjunta al constituyente que se pretende negar, tal y como vemos en (35):

(35) no cake

“no pastel”



Esto implica que el estatuto del elemento negativo en la interlengua del aprendiz no supone la existencia de una categoría funcional (el SNeg). Sin embargo, en nuestro caso, partimos de la base de que las categorías funcionales sí están presentes a través de las L1s por lo que consideramos la presencia del marcador negativo *no* como evidencia de la presencia del SNeg.

Recordemos que en la categoría *No(t)+C* hemos incluido todos los casos de negación de un constituyente que no fuera un verbo. Sin embargo, un análisis detallado de las construcciones que hemos incluido en este apartado nos lleva a postular la existencia de dos sub-grupos. En primer lugar están los casos de negación de un constituyente, como en (36) y, en segundo lugar, los casos en los que el marcador negativo aparece precediendo a otro tipo de constituyente porque la cópula se ha omitido, como en (37).

(36) a. is the wolf and not mummy

“es el lobo y no mamá”

b. and the desk said no no not here

“y la mesa dijo no no no aquí”

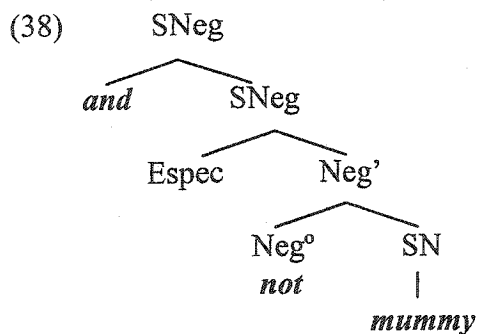
(37) a. the frog no in in the bottle

“la rana no (está) en la botella”

b. and owl no here

“y el búho no (está) aquí”

En los ejemplos en (36) nos encontramos ante casos de elipsis del SV (Hernanz y Brucart 1987, Laka 1990, Zagana 2002). Estos casos se caracterizan por que el marcador negativo aparece junto a un constituyente y el verbo de la oración se ha elidido. En estas oraciones, es necesaria la presencia de un verbo en la oración anterior que permita recuperar el sentido de la frase y que la construcción en la que el verbo se ha elidido esté introducida por una conjunción. Por lo tanto, los casos como los de (36a) se corresponden con el análisis que presentamos en (38).



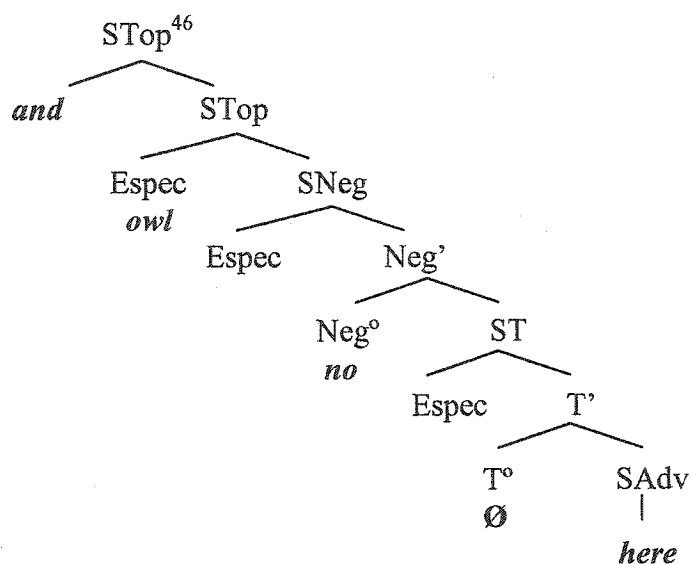
Lo más importante a tener en cuenta en estos casos es que aunque el verbo se haya elidido el contenido es recuperable a partir de la oración anterior. Así, en el ejemplo que hemos analizado en (38), encontramos el verbo que sirve de antecedente para interpretar la oración negativa en la proposición anterior: *is the wolf and not mummy* (“es el lobo y no mamá). En este caso, el contenido del SV elidido coincide con el verbo de la proposición anterior (*is*). Vamos a pasar ahora al análisis de oraciones como (37), que son casos de omisión de la cópula *be*.

Es importante resaltar que oraciones como (36) y (37) difieren en que, en el caso de (36), el vaciado del ST es legítimo gracias a que el verbo de la oración anterior

permite recuperar el significado. Por el contrario, en (37) nos encontramos ante una oración en la que la cópula se ha omitido y no hay un verbo anterior a partir del cual recuperar el significado. Por esta razón, el análisis que proponemos para estas oraciones es el siguiente:

(39) and owl no here

“y búho no aquí”



No es frecuente la omisión del verbo copulativo *be* entre los aprendices de inglés como L2 (Fleta 1999, Ionin y Wexler 2002, Lakshmanan 1993/1994, Lázaro Ibarrola 2002). Sin embargo, en el caso del inglés como L1, Becker (2000) encuentra que los niños omiten la cópula *be* principalmente con predicados episódicos, es decir, “los que denotan situaciones ocasionales ancladas temporalmente” (Sánchez 1999). De este modo, es frecuente encontrar casos como los de (40a) pero no como los de (40b).

(40) a. I in the kitchen

“yo (estoy) en la cocina”

⁴⁶ Al igual que Lázaro Ibarrola (2002) consideramos que, al transferir la estructura de la L1, el sujeto se encuentra en la posición de tópico.

b. He a dog

“Él (es) un perro”

Becker argumenta que la oración (40a) es gramatical en el inglés infantil porque los predicados episódicos proyectan un un sintagma aspecto (SAsp) que es ligado por el operador temporal situado en el ST, cosa que no ocurre con los predicados de nivel individual.

Esta diferencia entre predicados de nivel individual y predicados episódicos es relevante en el caso del castellano y el euskera ya que esta distinción se manifiesta a través de dos verbos copulativos diferentes para cada tipo de predicado: *ser* aparece en los casos de predicados de nivel individual (Ella es rubia) y *estar* con los predicados episódicos (Ella está en el colegio). En euskera, es el verbo *izan* (ser) el que se utiliza con los predicados de nivel individual y *egon* (estar, permanecer) con los episódicos. Hemos revisado la primera entrevista del Grupo I en busca de omisiones de la cópula *be* y hemos encontrado 17 casos⁴⁷. De éstos, 16 corresponden a predicados episódicos (41) y sólo uno se refiere a un predicado de nivel individual (42).

(41) where other kids?

“¿dónde (están) los otros cabritillos?”

(42) I your mother

“yo (soy) vuestra madre”

En todo caso, somos conscientes de la necesidad de analizar más datos teniendo en cuenta por un lado, oraciones afirmativas y negativas por igual y por otro, los tipos de predicado en los que se encuentran omisiones para determinar si realmente hay una

⁴⁷ Nos hemos limitado a los casos inequívocos de omisión de la cópula ya que, a veces, encontramos oraciones en las que otros verbos, además de la cópula, podrían aparecer en ese contexto.

omisión sistemática de la cópula en estos contextos o si pudiera deberse a errores de producción. Dejamos por tanto esta cuestión para futuras investigaciones.

También encontramos casos, aunque en menor medida, de oraciones en las que lo que se ha elidido no es la cópula, sino el verbo principal de la oración, como en los ejemplos en (43).

(43) a. and the boy no frog in house

“y el niño no (ve/encuentra) a la rana en casa”

b. and look under and on the house and no nothing

“y mira debajo y en la casa y no (hay) nada”

El análisis que proponemos para estas oraciones es el mismo que hemos propuesto en (38). La elisión del verbo en estos casos puede venir motivada por la falta de vocabulario y la posibilidad de inferir la información a través del contexto.

Por último, vamos a ocuparnos en este apartado de los casos en los que el marcador negativo aparecía solo, como en los siguientes ejemplos:

(44) a. the Mikel look and the boat and the in the bed and the frog no

“el Mikel mira y el bote y la en la cama y la rana no/ nada”

b. the boy has said frog frog but no

“el niño ha dicho rana rana pero no/ nada”

c. and the boy look in the forest and no

“y el niño mira en el bosque y no/nada”

Es común a todos estos casos el que el marcador negativo venga precedido de una conjunción⁴⁸. Creemos que estos ejemplos corresponden a casos de negación

⁴⁸ Agradezco a J.M. Liceras el dirigir mi atención hacia este punto.

metalingüística como los descritos en Bosque (1980) y Sánchez (1999). Mostramos un ejemplo en (45):

(45) Quiero eso o nada

Como podemos observar, el término *nada* se utiliza para negar una proposición relacionada con la anterior. En otras palabras, *nada* en esa construcción quiere decir *no quiero nada*. Hay otros casos, en los que *nada* sustituye a una proposición negativa que no comparte el mismo verbo que la proposición anterior, pero puede inferirse una relación de consecuencia entre ambas. Ejemplificamos este hecho en (46):

(46) Estuve buscando el libro toda la tarde pero nada

En (46) *nada* podría parafrasearse como *no encontré el libro*. En el caso de las oraciones de nuestros aprendices, se establece la misma relación entre la oración anterior y la oración con *no*, como mostramos en los siguientes ejemplos:

(47) a. and the other day the boy look the box and the frog no

“y el otro día el niño mira la caja y la rana no/nada (no está)”

b. [the boy] see in the to the window but no

“[el niño] ve en la a la ventana pero no/nada (no encuentra a la rana)”

Sin embargo, es evidente que en castellano, para que estas oraciones sean gramaticales ha de ser el término *nada* el que aparezca, por lo que esperaríamos encontrar *nothing* en inglés. No obstante, debido a la falta de vocabulario, los aprendices utilizan el término *no* para marcar la polaridad negativa de la oración⁴⁹.

⁴⁹ Otra razón por la que los aprendices optan por *no* es que en euskera, el marcador negativo *ez* sí aparece en estas construcciones al final de la frase, como en el siguiente ejemplo:

(i) Arratsalde osoa pasa nuen liburua en bila, eta ezer ez

“Estuve buscando el libro toda la tarde pero nada”

Agradezco a M.J. Ezeizebarrena la ayuda con los ejemplos de euskera.

En conclusión, hemos visto que, en el caso de los aprendices que nos ocupan, las estructuras en las que el marcador negativo no aparece acompañando a un verbo corresponden a tres tipos de construcciones. En primer lugar encontramos casos de negación de un constituyente con elisión del SV en construcciones coordinadas. En segundo lugar están los casos de elisión de la cópula *be* o del verbo principal de la oración y, por último, casos de negación metalingüística. Lo que diferencia nuestro análisis del propuesto para este tipo de casos por otros autores (véase Eubank 1996, Lakshmanan y Maciukaite 1999 y Hawkins 2001), es que partimos de la base de que las categorías funcionales están disponibles a través de la L1 por lo que en estos casos, consideramos que el marcador negativo es la realización fonética del núcleo del SNeg, como en las L1s de los aprendices.

3.5 Las formas *No(t)+V*

Las construcciones en las que el marcador negativo *no(t)* aparece delante de un verbo constituyen un porcentaje importante también en el primer grupo durante todas las entrevistas. Algunos ejemplos son:

- (48) a. and the owl no look
 “y el búho no mirar”
- b. and one kid the wolf no eat
 “y un cabritillo el lobo no comer”
- c. Alex Mikel no look a frog
 “Alex Mikel no mirar una rana”

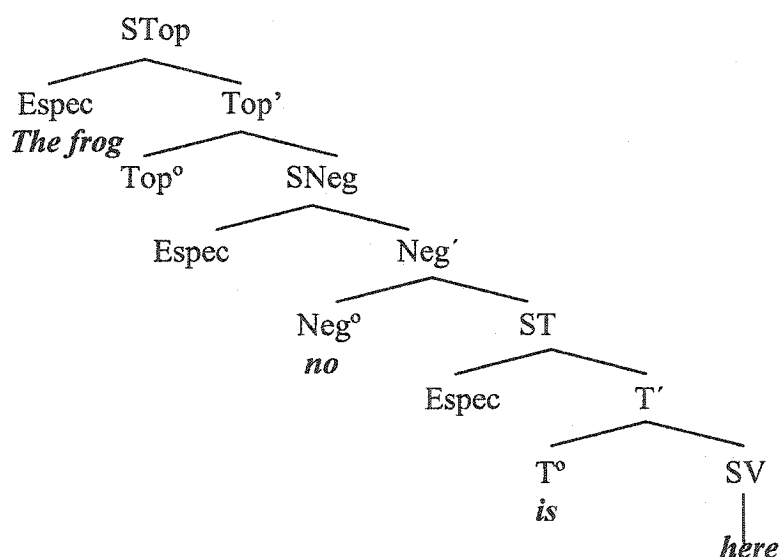
d. and the frog no is here

“y la rana no está aquí”

Tal y como habíamos predicho en nuestra segunda hipótesis, parece que los aprendices han trasferido el orden de categorías del castellano y el euskera, y están tratando de acomodar los elementos del inglés a las estructuras de sus L1s, como mostramos en (49):

(49) and the frog no is here

“y la rana no está aquí”



Este análisis presupone que, si en castellano el SNeg domina al ST en la estructura de la cláusula, los aprendices transferirán este orden al inglés. Hawkins (2001) también encuentra casos de *no is* en las transcripciones de los aprendices que analiza. Para este autor, que asume que el SNeg se sitúa invariablemente por debajo del ST, los casos de *no* seguido de la cópula *is*, son secuencias no analizadas ya que encuentra pocos casos de esta estructura. En nuestro caso, los casos de *no is* sí son abundantes (18 en la segunda entrevista y 15 en la tercera entrevista del Grupo I), lo cual pensamos que es

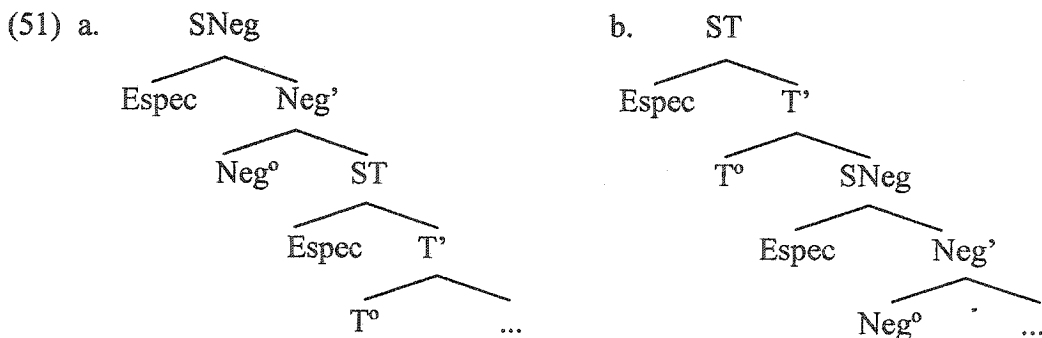
evidencia en contra de considerar estos casos como secuencias no analizadas. Otro argumento en contra de este análisis es que, si estamos ante casos de una secuencia no analizada, esperaríamos que los casos de negación más cópula se restringieran a *is*, pero, por el contrario, encontramos ejemplos en los que la cópula aparece flexionada para otra persona (por ejemplo, *no are*). Por lo tanto, pensamos que ejemplos como los de (53) dan muestras de que los aprendices han transferido el orden de las categorías funcionales del castellano y el euskera al inglés.

Sin embargo, este orden no da cuenta de las construcciones que encontramos en la interlengua de los aprendices del Grupo I y del Grupo II que muestran un orden en el que la cópula *is* aparece delante del elemento negativo, como en (50):

(50) and the frog is not in the house

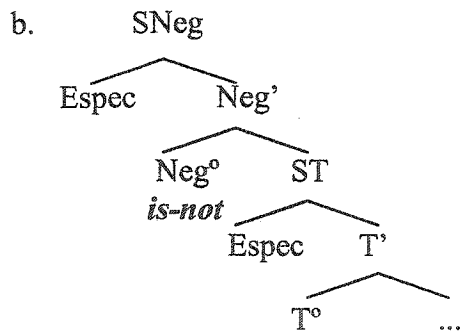
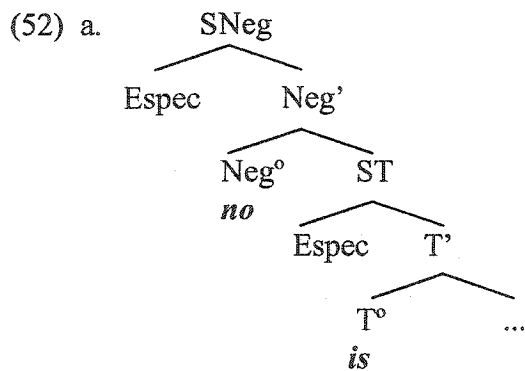
“y la rana está no en la casa”

Para explicar esta fluctuación entre la posición del verbo *be* y del marcador negativo dentro de un mismo grupo podemos argumentar que los aprendices manejan dos tipos de estructuras, una en la que el SNeg domina al ST y otra en la que el ST domina al SNeg, como en (51).



Sin embargo, éste no es el análisis que vamos a proponer para explicar la fluctuación entre *no is* y *is no(t)*. Desde un punto de vista descriptivo, podemos reducir

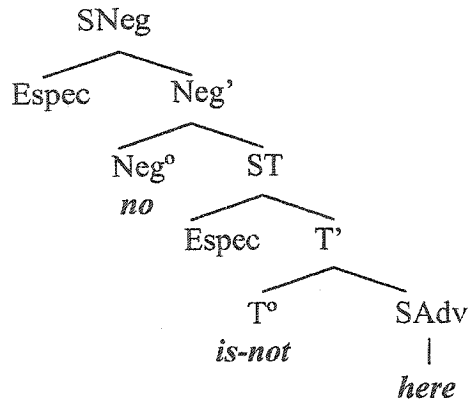
las diferencias entre el inglés por un lado y el euskera y el castellano por otro a que, en estas últimas el marcador negativo precede siempre a la flexión mientras que en inglés sucede justo lo contrario. En el caso de nuestros aprendices, y asumiendo que han transferido el orden en (51a), pensamos que más que un cambio en el orden de las categorías implicadas en la negación oracional, los aprendices intentan acomodar la estructura del inglés a las de sus L1s y para ello, adjuntan el verbo flexionado al marcador negativo en unos casos, mientras que en otros lo dejan en la posición que ocupan estos verbos en las L1s. Ilustramos este razonamiento en (52a) y (52b).



Colocamos *is-not* en la posición de núcleo del SNeg pero es probable que en esta etapa, *is not* sea una secuencia no analizada y pueda aparecer en otra posición, como parece desprenderse del siguiente ejemplo.

(53) the frog no is not here

“la rana no está no aquí”



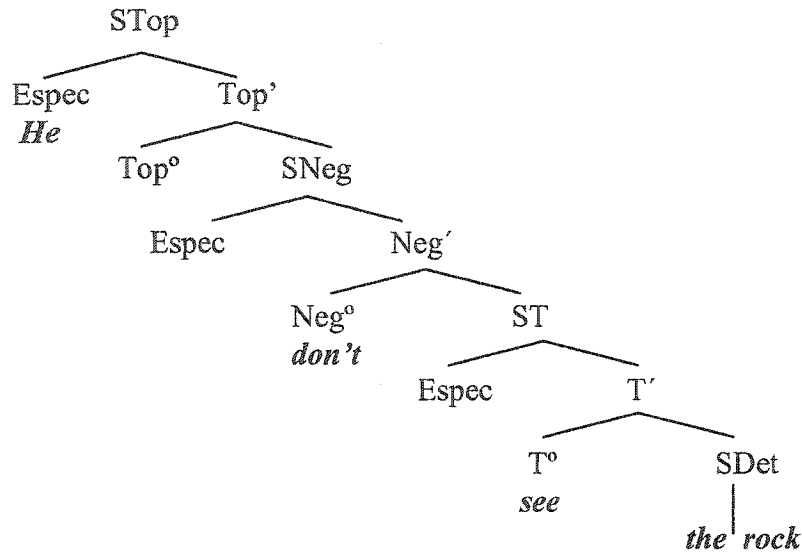
En cualquier caso, lo importante es que ambas formas coexisten en la interlengua de los aprendices del Grupo I. Podemos entender esta alternancia en el orden del marcador negativo y la cópula como que los aprendices, al darse cuenta de la presencia de la flexión delante del elemento negativo, tratan de adjuntar el verbo flexionado al marcador negativo.

3.6 El *don't* no analizado: **don't*

Encontramos casos de este tipo en todos los grupos pero mayoritariamente en el Grupo II. Es significativo el hecho de que el marcador negativo en este caso aparezca en forma contraída, es decir, *don't* y no *do not*. De hecho, no encontramos ni un solo caso el que el auxiliar *do* y *not* aparezcan separados. Esto parece indicar que la forma *don't* se utiliza como marcador negativo y pasa a constituir la realización del núcleo del SNeg, como en el análisis que proponemos en (54):

(54) he don't see the rock

“él no ve la roca”



Adoptar este análisis nos permite también dar cuenta de oraciones en las que el auxiliar *do* co-ocurre con un verbo flexionado, como en el ejemplo que citaban Lightbown y Spada (1999) en (14) y que volvemos a reproducir aquí en (55).

(55) He doesn't seems to understand

“Él no parece entender”

Los aprendices del Grupo III, también producen este tipo de oraciones, como vemos en (56).

(56) a. he didn't found out the house⁵⁰

“Él no encontró la casa”

b. he didn't eh saw the frog in his room

“él no vio la rana en su habitación”

Estos ejemplos vienen a reforzar el análisis que proponíamos en (54) y que asume que, aunque aparentemente se podría pensar que los aprendices del Grupo III han

⁵⁰ Al analizar las marcas de flexión en sus aprendices de su Grupo I, Lázaro Ibarrola (2002) apunta, siguiendo a Zobl (1998), que “las formas de pasado se pueden adquirir como mero elemento léxico y no como un morfema productivo” (p. 218). Sin embargo, pensamos que en el caso del Grupo III, estas formas sí constituyen casos de verbos flexionados en pasado.

cambiado el orden de las categorías funcionales SNeg y ST para amoldarlo al orden del inglés, en realidad lo que han hecho es adaptar las unidades léxicas de la negación inglesa a las estructuras encontradas en sus L1s. Por lo tanto, el análisis que planteamos para la negación oracional de cada grupo está estrechamente ligado a la elección del marcador negativo por parte de los aprendices. El primer grupo utilizaba mayoritariamente *no*, elección que puede explicarse dada la similitud del marcador de negación anafórica del inglés con el marcador negativo del castellano (Zobl 1982). Hemos visto también que la forma *not* alcanzaba un bajo porcentaje en todos los grupos, pero que cuando aparecía, lo hacía casi siempre junto a la cópula *be*, lo cual podría explicarse por la mayor frecuencia en el *input* oral de secuencias como *He's not* frente a *He does not*. En cualquier caso, la tendencia en los grupos más avanzados (I y II) a utilizar formas contraídas indica que los aprendices utilizan estas formas más como marcadores negativos que como verbos flexionados acompañados del morfema *n't*. Por esto, pensamos que las diferencias entre el Grupo I y los Grupos II y III respectivamente no reflejan un cambio en la posición de las categorías funcionales sino que más bien se produce un cambio de marcador negativo (*no*) por otro (*don't* o cualquiera de sus variantes). Es por esto que incluso en el grupo más avanzado (Grupo III) aún se siguen encontrando casos de **don't* no analizado, como los que vemos en (57) (12.8% en la primera entrevista y 9.8% en la segunda entrevista).

(57) a. and he he don't see the frog

“y él él no ve a la rana”

Con esto no queremos decir que los aprendices, sobre todo los del Grupo III, no sean conscientes de la necesidad de flexionar adecuadamente el auxiliar *do*. De hecho, en el tercer grupo encontramos varios casos de autocorrección, como mostramos en (58).

(58) a. but he don't but he doesn't find her her

“pero él no pero él no la encuentra”

b. he don't see him he doesn't see him

“pero él no le ve él no le encuentra”

c. but eh but they don't but they don't can see they can't see the frog

“pero eh pero ellos no pero ellos no pueden ver ellos no pueden ver a la rana”

Es interesante apuntar también que, como puede verse en estos ejemplos, en los casos en que los aprendices tratan de autocorregirse, siguen tratando el auxiliar *do* y el marcador *n't* como una misma unidad léxica y no encontramos ninguna autocorrección del tipo *he do does doesn't*, que refleje que los aprendices tratan el auxiliar *do* como una marca independiente de flexión.

Por esto, pensamos que el *do* que aparece en formas como *don't* no se genera en T° y se adjunta luego a *n't*, sino que forma una misma unidad léxica con el marcador negativo. Lo mismo ocurre con la forma *isn't*, que en el Grupo II se utiliza en algún caso de manera similar a la forma *don't*. Mostramos unos ejemplos en (59).

(59) a. the boy isn't realize

“el niño no se da cuenta”

b. he isn't put take the diamond

“él no pone coge el diamante”

Por estas razones, pensamos que el diferente estadio en que se encuentra cada grupo con respecto al uso de la negación oracional en inglés no se explica por la distinta posición de las categorías ST y SNeg en una interlengua frente a otra, sino por el cambio de un marcador negativo por otro aunque, en todos los casos, este marcador se comporte como

los marcadores de las L1s de los aprendices. De esta manera, las diferencias entre los grupos reflejan el intento de acomodar las unidades léxicas de la lengua meta (el inglés) a las estructuras de sus lenguas nativas (euskera y castellano).

Concluimos este capítulo señalando los aspectos más importantes de nuestro análisis. Como hemos visto, existen grandes diferencias entre los grupos respecto al uso de la negación. Hemos interpretado estas diferencias como resultantes de un proceso de adaptación de los elementos léxicos del inglés a la estructura sintáctica de las L1s de los aprendices, es decir, el euskera y el castellano. Estas dos lenguas se caracterizan por tener un marcador negativo que constituye una entrada léxica independiente y que realiza el núcleo del SNeg, sintagma que se sitúa por encima del ST en la estructura de la cláusula. En inglés el orden de estas dos categorías funcionales es el opuesto y además, el marcador negativo ha de ir precedido de una marca de flexión, justo lo contrario de lo que ocurre en las L1s de los aprendices.

El primer grupo refleja claramente un elevado grado de transferencia de la estructura de las L1s, lo cual queda reflejado en la elección mayoritaria del marcador negativo *no* que se utiliza delante de los verbos flexionados (*no is*). El Grupo II refleja un salto cualitativo en cuanto a la elección del marcador negativo, que comienza a ser mayoritariamente la forma *n't*, siempre adjuntada a las marcas de flexión (*do* o *is*). En esto se asemeja al tercer grupo, que también utiliza *n't* mayoritariamente.

Sin embargo, nuestro análisis revela que las diferencias entre un grupo y otro no provienen del ajuste del orden de categorías funcionales de la L2, sino que más bien la representación sintáctica de las oraciones de la interlengua castellano/euskera-inglés de nuestros aprendices sigue mostrando un orden de categorías en las que el SNeg domina al

ST y un marcador negativo independiente (*isn't* o *don't*) que realiza el núcleo del SNeg y precede a los verbos flexionados.

Desde el punto de vista de la edad de inicio del aprendizaje, los años de instrucción y el estadio en que se encuentra cada uno de los grupos, nuestros resultados se asemejan a los de Lázaro Ibarrola (2002) (ver apartado 2.4.1 de esta tesis). Recordamos que esta autora encontró que los aprendices más jóvenes (Grupo I) eran los menos avanzados en cuanto a la realización de las marcas de flexión. Estos aprendices recurrían a la forma *is* como comodín para realizar los morfemas de concordancia propios de sus L1s. En nuestro caso, también el Grupo I es el menos avanzado en cuanto al uso de la negación.

Lázaro Ibarrola señala también que el Grupo II se asemeja al Grupo I en la primera entrevista (que se llevó a cabo a los cuatro años de instrucción), pero se acerca más al tercer grupo en la segunda entrevista (después de seis años de instrucción), utilizando productivamente las marcas de flexión del inglés. En nuestro caso, nuestros resultados también se asemejan a los encontrados en este estudio: después de seis años de instrucción, nuestro Grupo II se acerca más al Grupo III que al Grupo I en lo que concierne a la producción de oraciones negativas.

Para terminar, tanto en nuestro estudio como en el de Lázaro Ibarrola, los aprendices más mayores (Grupo III) son los que se encuentran en una etapa más avanzada, aventajando a los demás grupos, en especial a los aprendices que comenzaron más pronto (Grupo I).

En el siguiente capítulo vamos a ocuparnos de presentar las conclusiones más importantes de este trabajo, así como a sugerir futuras líneas de investigación. También haremos mención de las posibles implicaciones pedagógicas de este estudio.

CAPÍTULO 4 CONCLUSIÓN

4.1 Conclusiones

En esta tesis hemos estudiado la adquisición de la negación oracional del inglés por tres grupos de aprendices cuyas L1s son el castellano y el euskera, y que aprenden inglés en un contexto institucional. Los tres grupos difieren en cuanto a la edad a la que comenzaron el proceso de aprendizaje, pero en el momento de las entrevistas todos los grupos habían recibido instrucción por un período de tiempo similar.

Los resultados de nuestro estudio muestran claras diferencias entre los grupos en cuanto al uso de la negación. Tomando como referencia las estructuras nativas del inglés, podemos afirmar que los grupos II y III son los más avanzados en cuanto dan muestras de conocer y utilizar productivamente el requerimiento de que en inglés, los verbos auxiliares, modales y la cópula aparecen precediendo al marcador negativo y que los verbos temáticos necesitan el auxiliar *do* para expresar la negación. Los aprendices del Grupo I por el contrario, producen estructuras no nativas que reflejan la estructura de las oraciones negativas del castellano y el euskera. Este análisis se corresponde con los resultados encontrados en nuestro estudio de la elección del marcador negativo por cada uno de los grupos, que revela la preferencia de los aprendices menos avanzados (Grupo I) por el marcador de negación anafórica *no*, mientras que los otros dos grupos prefieren mayoritariamente la forma contraída *n't*.

Hemos interpretado estos resultados en función del intento por parte de los aprendices de adaptar la estructura de la negación inglesa a las estructuras de sus L1s. En

este sentido nos hemos desmarcado de las propuestas de Hawkins (2001), Lakshmanan y Maciukaite (1999) y Eubank (1996), que interpretaban las estructuras negativas no nativas en términos de la ausencia de categorías funcionales.

Después de analizar los diferentes tipos de negaciones que hemos encontrado en nuestros datos hemos concluido que no parece ser que los aprendices más avanzados hayan cambiado el orden de las categorías funcionales SNeg y ST como requiere el inglés. Más bien, pensamos que los aprendices acomodan los elementos léxicos del inglés a las estructuras de sus L1s. Así, dado que en castellano y en euskera el marcador negativo constituye una entrada léxica independiente que precede siempre a la flexión, los aprendices reproducen esta estructura en su interlengua de inglés, primero utilizando el marcador de negación anafórica *no* y colocándolo delante de los verbos flexionados y más tarde, seleccionando *don't* (en algún caso también *isn't*) y utilizándolo como marcador negativo.

Hemos visto también que, sobre todo en el caso del Grupo I, los aprendices alternan entre la colocación del elemento negativo delante o detrás de la cópula *is*, produciendo una alternancia entre *no is* e *is not*. Hemos explicado esta fluctuación por la presencia en el *input* de oraciones como *She's not here*, que pueden indicar a los aprendices que el verbo flexionado aparece precediendo al marcador negativo. Así, los aprendices varían entre utilizar la estructura de sus L1s o intentar reproducir el patrón que han recibido en el *input*. También hemos sugerido la posibilidad de que, al menos en algunos casos, la secuencia *is not* no esté analizada.

En resumen, en este estudio hemos puesto de manifiesto las diferencias existentes entre tres grupos de aprendices de inglés como tercera lengua que varían en cuanto a la

edad a la que comenzaron a aprender inglés. Los alumnos que comenzaron más tarde (Grupo III) muestran una ventaja significativa con respecto a los que comenzaron más jóvenes (Grupo I). El grupo intermedio (Grupo II), se acerca más al grupo más avanzado que al Grupo I. Asumiendo que todas las categorías funcionales están presentes a través de las L1s de los aprendices, hemos explicado estas diferencias en términos de la adaptación de las estructuras del inglés a las estructuras de las L1s, y hemos concluido que la estructura del castellano y el euskera subyace también a las estructuras encontradas en el grupo más avanzado.

4.2 Líneas de futura investigación

Somos conscientes de que este estudio presenta ciertas limitaciones que deberán ser subsanadas en futuras investigaciones. En primer lugar, el contar con datos de producción espontánea presenta algunos inconvenientes. Uno de estos inconvenientes es la escasa producción de oraciones negativas, como se refleja en el caso del Grupo II que en todas las entrevistas es el grupo que menos oraciones negativas produce. Sería interesante refrendar los resultados de esta tesis diseñando un estudio experimental que elicite oraciones negativas, de manera que podamos tener el mismo número de oraciones negativas por grupo y por sujeto.

Por otro lado, sabemos que la negación es un fenómeno lingüístico complejo que incluye más estructuras que las analizadas en esta tesis (véase por ejemplo, Horn y Kato 2000), como son el uso de términos de polaridad negativa o la concordancia negativa que, al igual que lo que nosotros hemos denominado negación oracional, son estructuras que varían de unas lenguas a otras.

Por último, resaltamos la necesidad de continuar realizando estudios que se ocupen de la adquisición de una tercera lengua por hablantes bilingües. En nuestro caso, hemos visto que las estructuras negativas del castellano y el euskera coinciden en lo fundamental y sirven de base para la adquisición de la negación oracional del inglés. Sin embargo, sería interesante comprobar qué ocurre con hablantes bilingües de dos lenguas que no compartan la misma estructura (castellano e inglés por ejemplo) y que estén aprendiendo una tercera lengua que sea similar sólo a una (o a ninguna) de las lenguas nativas de los aprendices.

Dejamos estas cuestiones para estudios venideros y pasamos a ocuparnos en el siguiente apartado de las implicaciones pedagógicas de este estudio.

4.3 Implicaciones pedagógicas

Nuestro estudio demuestra la ventaja de los aprendices que comienzan más tarde sobre los más jóvenes en contextos institucionales de aprendizaje. Por lo tanto, nuestro estudio se suma a los mencionados anteriormente (Cenoz 2003, García Mayo y García Lecumberri 2003, Lázaro Ibarrola 2002, Muñoz 2001) que apuntan en la misma dirección.

Recordemos que, como apunta Hamann (2000b) puede ser que en estos contextos de aprendizaje, los aprendices favorezcan más el uso de habilidades cognitivas en lugar de habilidades lingüísticas. Por otro lado, investigaciones recientes dan cuenta del importante papel del conocimiento metalingüístico en la adquisición de una segunda lengua (J. White y Ranta en prensa). Si éste es el caso, es evidente que los aprendices más mayores están en ventaja con respecto a los pequeños, ya que los primeros tienen a su

disposición un conocimiento explícito de los mecanismos del lenguaje que los aprendices más jóvenes aún no pueden manejar. 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 y Williams 1998) podrían ayudar a contrarrestar los efectos de la madurez cognitiva y hacer más efectivo el aprendizaje de una lengua segunda en el contexto institucional.

Referencias

- Acquaviva, P. 1993. *The Syntax of Negation. A Generative Approach*. Tesis doctoral. Scuola Normale Superiore. Pisa.
- Acquaviva, P. 1997. *The Logical Form of Negation*. New York: Garland.
- Beck, M. L. 1998. "L2 Acquisition and obligatory head movement" *Studies in Second Language Acquisition* 20: 311-348.
- Becker, M. 2000. *The development of the Copula in Child English. The Lightness of Be*. Tesis doctoral. UCLA.
- Belletti, A. 1989. "Agreement and case in past participial clauses in Italian" manuscrito. Universidad de Ginebra.
- Belletti, A. 1990. *Generalized Verb Movement*. Turin: Rosenberg and Sellier.
- Bellugi, U. 1967. *The Acquisition of Negation*. Tesis doctoral, Universidad de Harvard.
- Berman, D. y I. Slobin. 1994. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. y K. Hakuta. 1999. "Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition" En D. Birdsong (ed.). 162-181.
- Birdsong, D. 1999. (ed.) *Second Language Acquisition: The Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bley-Vroman, R. 1990. "The logical problem of foreign language learning" *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Bloom, L. 1970. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Massacusetts: MIT Press.

- Borer, H. y B. Rohrbacher 1997. "Features and projections: arguments for the full competence hypothesis" En E. Hughes, M. Hughes y A. Greenhill (eds.) *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 24-35.
- Bosque, I. 1980. *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- Brown, S. 1999. *The Syntax of Negation in Russian. A Minimalist Approach*. CSLI Publications. Stanford Monographs in Linguistics.
- Butterworth G.A. y E. Hatch 1978. "A spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax." En E. M. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition: A book of Readings*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers. 231-245.
- Cancino, H., E.J. Rosansky y E. J. Schumann. 1978. "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers" En E. M. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition: A book of Readings*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers. 207-230.
- Capdevila, M. y M. Llinás. 1995. "The acquisition of negation in English" *Atlantis* 17(1-2): 27-44.
- Cenoz, J. 2003. "The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing" En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.). 77-93.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1998. "Minimalist Inquiries: the Framework." *MIT Occasional Papers in Linguistics* 15, MIT.

- Clahsen, H. 1988. "Kritische Phasen der Grammatikentwicklung" *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7: 3-31.
- Clahsen, H. 1996. *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.
- Culicover, P. 1991. "Polarity, inversion, and focus in English" *ESCOL '91*: 46-68.
- Curtiss, S. 1977. *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern Day "Wild Child"*. New York: Academic Press.
- Déprez, V. y A. Pierce. 1993. "Negation and functional projections in early grammar" *Linguistic Inquiry* 24(1). 25-67.
- D'Introno, F. 2001. *Sintaxis generativa del español. Evolución y análisis*. Madrid: Cátedra.
- Doughty, C. y J. Williams. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Drenhaus, H. 2001. "From head to adjunct: Evidence from the acquisition of German ditransitive verbs" *BUCLD Proceedings*. Cascadilla Press. 276-285.
- Eubank, L. 1996. "Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state". *Second Language Research* 12(1): 73-106.
- Felix, 1986. *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris.
- Flagg, E. 2003. "Neg-raising and the spellout of negation" Comunicación presentada en el Congreso Anual de la Asociación Canadiense de Lingüística. Halifax 1-4 de junio.
- Flege, J.E, G.Yeni-Komshian y S. Liu. 1999. "Age constraints on second language acquisition" *Journal of Memory and Language* 41: 78-104.

- Fleta, M.T. 1999. *La adquisición del inglés no nativo por niños: El desarrollo de la cláusula*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid e Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Fontana, J. 1993. *Phrase Structure and the Syntax of Clitics in the History of Spanish*. Tesis doctoral. Universidad de Pennsylvania.
- García Mayo, M.P. 1999. "Grammaticality judgements, metalinguistic awareness and the age factor in EFL" En P. Gallardo y E. Lurdá (eds.) *Proceedings of the XXII International AEDEAN Conferences*. Lleida: Universitat de Lleida. 561-566.
- García Mayo, M.P. 2003. "Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language" En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.) 94-114.
- García Mayo, M.P. y M.L. García Lecumberri. 2003. *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S.M., y L. Selinker. 1994. *Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodluck, H. 1986. "Language acquisition and linguistic theory" En P. Fletcher y M. Garman (eds.) Segunda edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregg, K. 1990. "The variable competence model of second language acquisition, and why it isn't" *Applied Linguistics* 11: 364-383.
- Guasti, M.T. 2002. *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Haegeman, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.

- Haegeman, L. 1995. *The Syntax of Negation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haegeman, L. 1996. "Root infinitives, clitics and truncated structures" En H. Clahsen (ed.) 1996. 271-307.
- Haegeman, L. 1999. "Review of Brown's *The Syntax of Negation in Russian. A Minimalist Approach*" *Journal of Slavic Linguistics* 7(1): 139-165.
- Haegeman, L. y J. Guéron. 1999. *English Grammar: A Generative Perspective*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hamann, C. 1996. "Negation and truncated structures" En M. Aldridge (ed.) *Child Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 72-83.
- Hamann, C. 2000a. "Negation, infinitives and heads" En S. Powers y C. Hamann (eds.) *The Acquisition of Scrambling and Cliticization*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hamann, C. 2000b. "Parameters and (L2) Acquisition: Verb raising. *Generative Grammar in Geneva* 1: 275-291.
- Harris, T. y K. Wexler. 1996. "The optional infinitive stage in child English: Evidence from negation" En H. Clahsen (ed.) 1-42.
- Hawkins, R. 2001. *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Blackwell Publishers.
- Hernanz, M.L. y J.M. Brucart. 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hirschbühler, P. y M. Labelle. 1993. "Le statut de (ne) pas en français contemporain" *Recherches Linguistiques* 22 : 31-58.

- Hyams, N. 1996. "The underspecification of functional categories in early grammar" En H. Clahsen (ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins. 91-127.
- Horn, L. 1987. "Aristotle as a Montague Grammarian" Comunicación presentada en la Conferencia ASL/LSA. Stanford.
- Horn, L. y Y. Kato. 2000. *Negation and Polarity. Syntactic and Semantic Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Ionin, T. y K. Wexler. 2000. "L1 Russian children learning English: Tense and Overgeneration of *Be*" Actas del *Second Language Research Forum 2000*. Cascadilla Press. 76-94.
- Jespersen, O. 1917. *Negation in English and Other Languages*. Copenhagen: A. F. Host.
- Jespersen, O. 1924. *The Philosophy of Grammar*. Londres: Allen and Unwin.
- Kayne, R. 1987. "Null subjects and clitic climbing" En O. Jaeggli y K. Safir (eds.) *The Null Subject Parameter*. Kluwer Academic Publishers.
- Kayne, R. 1989. "Notes on English Agreement" *CIEFL Bulletin* 1: 41-67.
- Kitagawa, Y. 1986. *Subjects in Japanese and English*. Tesis doctoral. Universidad de Massachussets.
- Laka, I. 1990. *Negation in Syntax. On the Nature of Functional Categories and Projections*. Tesis doctoral, MIT.
- Lakshmanan, U. 1993/1994. "The boy for the cookie – some evidence for the nonviolation of the case filter in child second language acquisition" *Language Acquisition* 3: 55-91.

- Lakshmanan, U. 2000. "Clause structure in child second language grammars" *University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics. Special Issue Proceedings of GASLA IV 4*:
- Lakshmanan, U. y L. Selinker. 1994. "The status of CP and the tensed complementizer *that* in the developing L2 grammars of English" *Second Language Research* 10: 25-48.
- Lakshmanan, U. y S. Maciukaite. 1999. "The syntax and pragmatics of negation in child SLA" *Pragmatics and Language Learning* 9:
- Lardiere, D. 1998. "Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar" *Second Language Research* 14(4): 359-375.
- Lardiere, D. 2000. "Mapping features to forms in SLA" En J. Archibald (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell. 102-129.
- 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.
- Lebeaux, D. 1988. *Language Acquisition and the Form of Grammar*. Tesis doctoral, Universidad de Massachussets, Amherst.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Liceras, J. 1989. "On some properties of the pro-drop parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish" En S. Gass y J. Schachter (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 109-133.

- Liceras, J. en prensa. "Monosyllabic place-holders in early child language and the L1/L2 Fundamental Difference Hypothesis"
- Lightbown, P. y N. Spada. 1999. *How Languages Are Learned*. Edición revisada. Oxford: Oxford University Press.
- Meisel, J. 1997. "The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development" *Second Language Research* 13(3): 227-263.
- Muñoz, C. 1999. "The effects of age on instructed foreign language acquisition" En S. González, A. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales y A. Antón (eds.) *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 1-21.
- Muñoz, C. 2003. "Variation in oral skills development and age of onset" En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.). 161-181.
- Ouhalla, J. 1990. "Sentential negation, relativized minimality and the aspectual status of auxiliaries" *Linguistic Review* 7: 183-231.
- Ouhalla, J. 1991. *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.
- Ouhalla, J. 1997. "The structure and logical form of negative sentences" *Linguistic Analysis* 27: 220-244.
- Philips, C. 1995. "Syntax at age two: Cross-linguistic differences" En C. Schütze, J.B. Ganger y K. Broihier (eds.) *Papers on Language Processing and Acquisition*. MIT Working Papers in Linguistics 26: 37-93.
- Pierce, A. 1992. *Language Acquisition and Syntactic Theory. A Comparative Analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Pollock, J.Y. 1989. "Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP"
Linguistic Inquiry 20: 365-424.
- Pollock, J.Y. 1997. "Notes on clause structure" En L. Haegeman (ed.) *Elements of Grammar*. Kluwer Academic Publishers. 237-279.
- Powers, S. y D. Lebeaux. 1998. "More data on DP acquisition" En N. Dittmar y Z. Penner (eds.) *Issues in the Theory of Language Acquisition. Essays in Honor of Jürgen Weissenborn*. Peter Lang Bern.
- Prévost, P. 1997. *Truncation in Second Language Acquisition*. Tesis doctoral. Universidad de McGill.
- Prévost, P. y L. White. 2000. "Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement" *Second Language Research* 16(2): 103-133.
- Potsdam, E. 1997. "NegP and subjunctive complements in English" *Linguistic Inquiry* 28(3): 533-541.
- Radford, A. 1990. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: The Nature of Early Child Grammars of English*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rivero, M.L. 1994. "Clause structure and V-movement in the languages of the Balkans" *Natural Language and Linguistic Theory* 12: 63-120.
- Rizzi, L. 1993/1994. "Some notes on linguistic theory and language development: The case of Root Infinitives" *Language Acquisition* 3(4): 371-395.
- Rizzi, L. 1994. "Early null subjects and root null subjects" En T. Hoekstra y B.D. Schwartz (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 151-176.

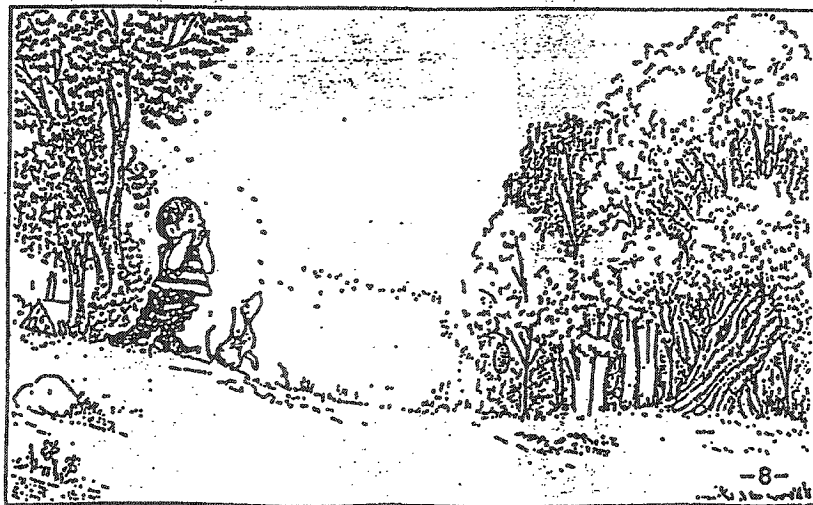
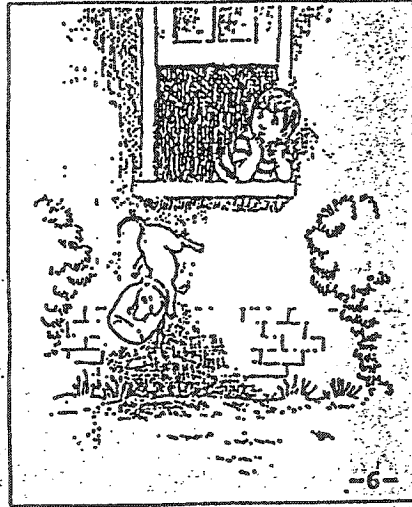
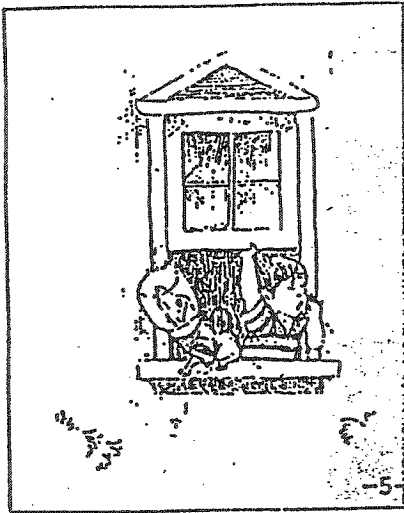
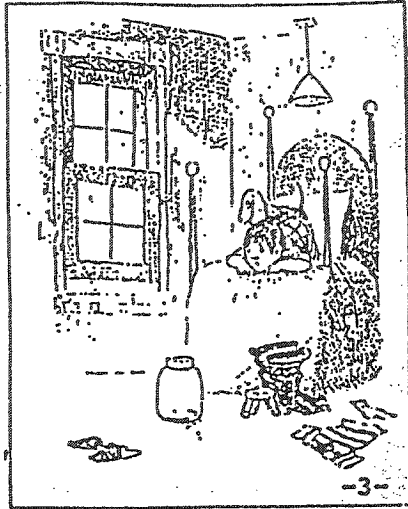
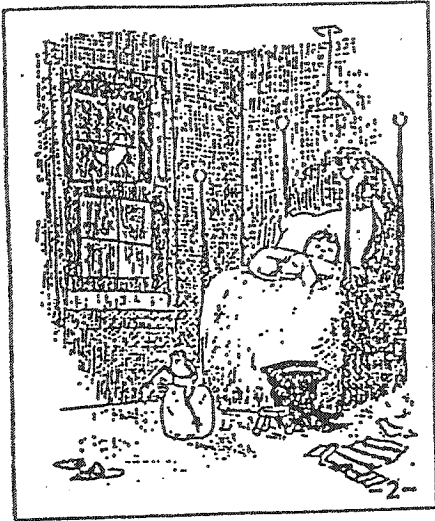
- Rowlett, P. 1998. *Sentential Negation in French*. New York: Oxford University Press.
- Sánchez, C. 1999. "La negación" En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Schwartz, B. y R. A. Sprouse. 1996. "L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model" *Second Language Research* 12: 40-72.
- Shapira, R. 1976. A study of the acquisition of ten syntactical structures and grammatical morphemes by an adult second language learner. M. A.-TESL, UCLA.
- Serra, M., E. Serrat, R. Solé, A. Bel y M. Aparici. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Stauble, A.M. 1984. "A comparison of a Spanish-English and a Japanese-English second language continuum: negation and verb morphology" En R. Andersen (ed.) *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stevens, A.M. 1992. *The Structure of Negation in Spanish and English*. Tesis doctoral. Universidad de Washington.
- Stromswold, K. y K. Zimmerman. 1999. "The acquisition of nein and nicht and the VP-internal subject stage in German" *Language Acquisition* 8: 101-127.
- Travis, L. 1984. *Parameters and Effects of Word Order Variation*. Tesis doctoral. MIT.
- Tsimpili, I. 1992. *Functional Categories and Maturation: The Pre-functional Stage of Language Acquisition*. Tesis doctoral. University College London.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1994. "Direct access to X'-Theory. Evidence from Korean and Turkish adults learning German" En T. Hoekstra y B. D. Schwartz

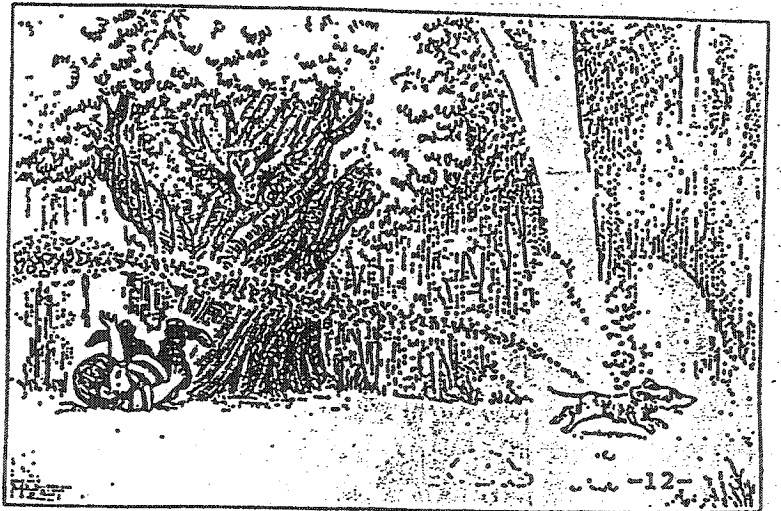
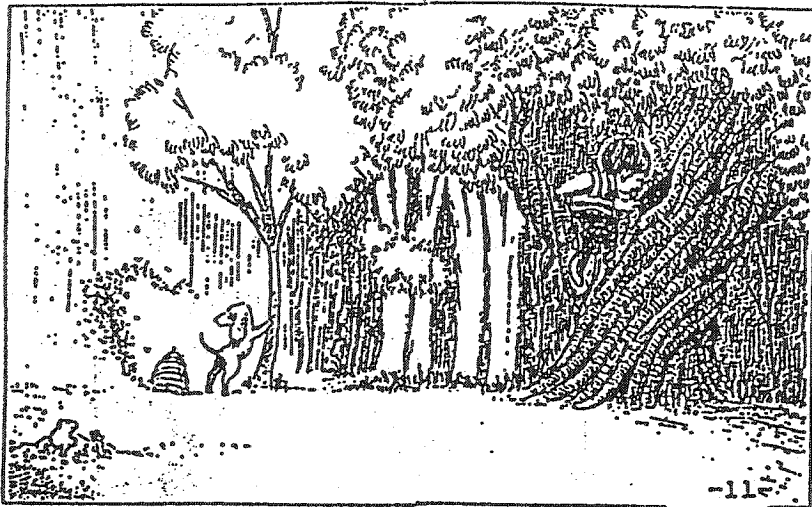
- (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 265-316.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. 1996. "Gradual development of L2 Phrase Structure" *Second Language Research* 12(1): 7-39.
- Weissenborn, J. 1990. "Functional categories and verb movement: The acquisition of German syntax reconsidered" En M. Rothweiler (ed.) *Spracherwerb und Grammatik Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Linguistische Berichte, Sonderheft 3*: 166-189.
- White, J. y L. Ranta. En prensa. "What you know and what you do: The relationship between metalinguistic performance and oral production in a second language" *Language Awareness*.
- White, L. 1985. "The pro-drop parameter in adult second language acquisition" *Language Learning* 35: 47-62.
- White, L. 1990. "Another look at the problem of foreign language learning: A reply to Bley-Vroman" *Linguistic Analysis*
- White, L. 1992. "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom" *Language Acquisition* 1: 337-360.
- White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wode, H. 1977. "Four early stages in the development of L1 negation" *Journal of Child Language* 4: 87-102.
- Wode, H. 1981. *Learning a Second Language*. Tübingen: Gunter Narr.

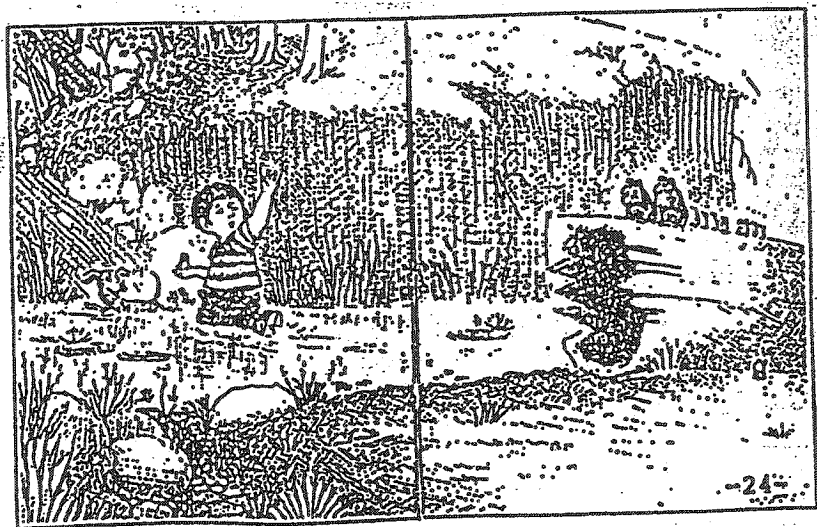
- Zagona, K. 2002. *The Syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanuttini, R. 1989. "The structure of negative clauses in Romance" Comunicación presentada en la Conferencia GLOW. Utrecht.
- Zanuttini, R. 1990. "Two types of negative markers" En J. Carter, R.M. Déchaine, B. Philip y T. Sherer (eds.) *Proceedings of NELS 20*.
- Zanuttini, R. 1996. "On the relevance of tense for sentential negation" En A. Belletti y L. Rizzi (eds.) *Parameters and Functional Heads: Essays in Comparative Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanuttini, R. 1997. *Negation and Clausal Structure. A Comparative Study of Romance Languages*. New York: Oxford University Press.
- Zanuttini, R. 2001. "Sentential negation" En M. Baltin y P. Collins (eds.) *Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford: Oxford University Press. 407-438.
- Zobl, H. 1998. "Representational changes: From listed representations to independent representations of verbal affixes" En M.L. Beck (ed.) *Morphology and its interfaces in Second Language Knowledge*. Amsterdam: John Benjamins. 339-371.
- Zobl, H. 1982. "A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences" *TESOL Quarterly* 16(2): 169-183.
- Zobl, H. y J. M. Liceras. 1994. "Functional categories and acquisition orders" *Language Learning* 44: 159-180.
- Zwicky, A. y G. Pullum 1983. "Cliticization vs. inflection: English *n't*" *Language* 59: 502-513.

Apendice 1 : Las historias

Frog, where are you?

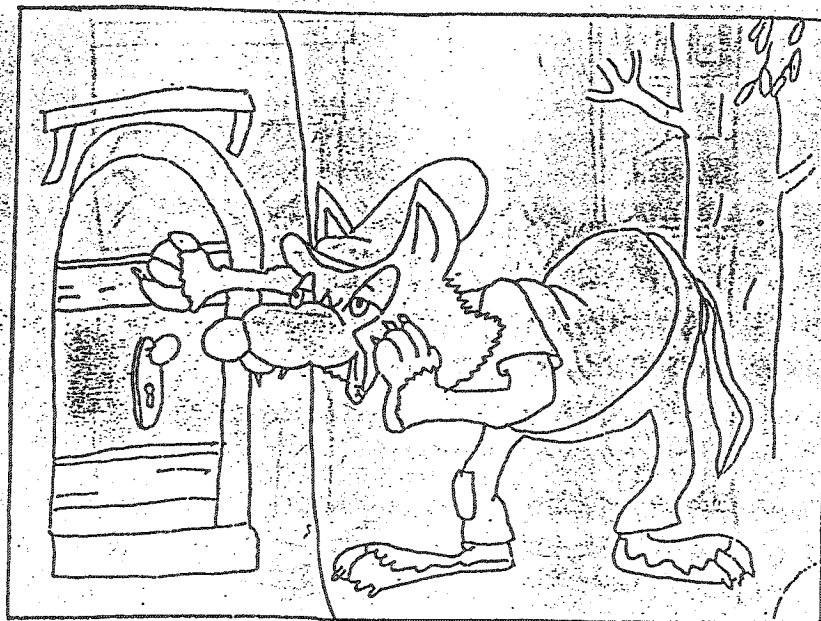
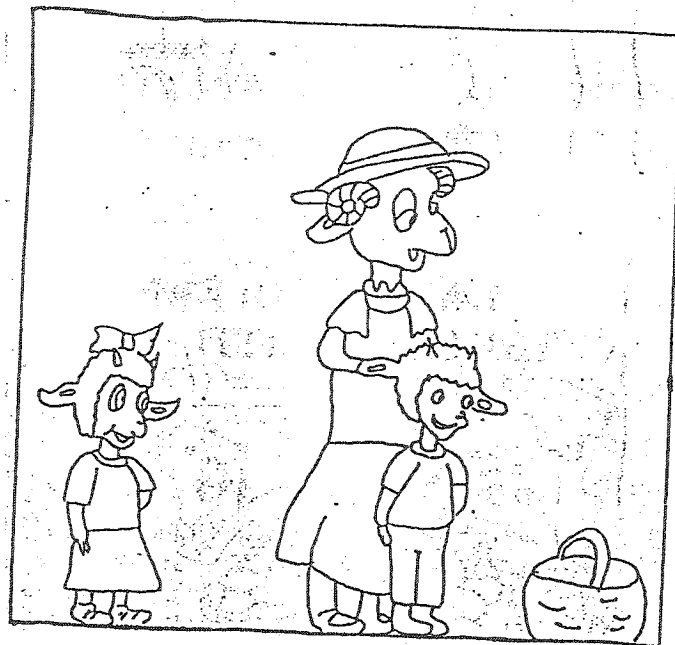


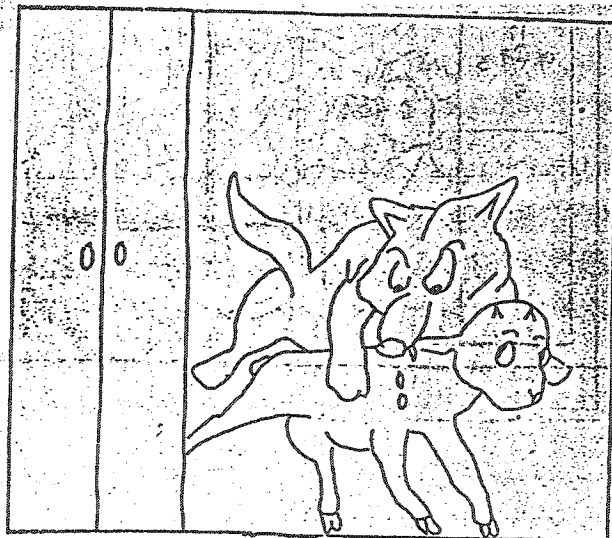
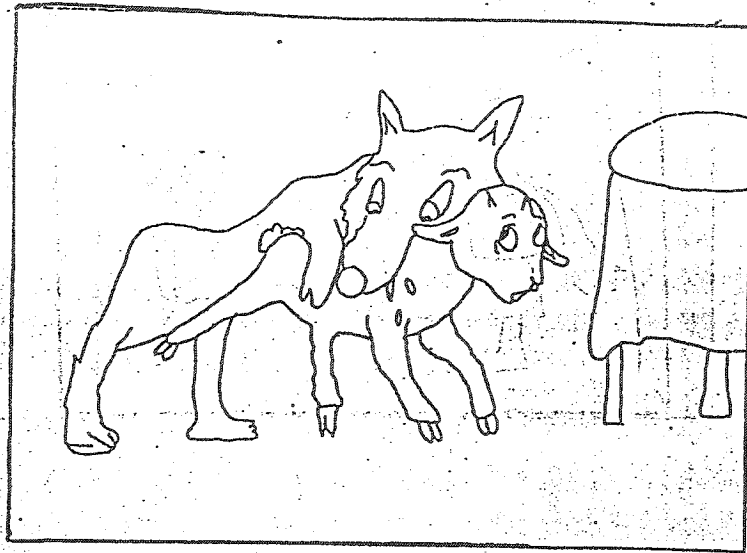


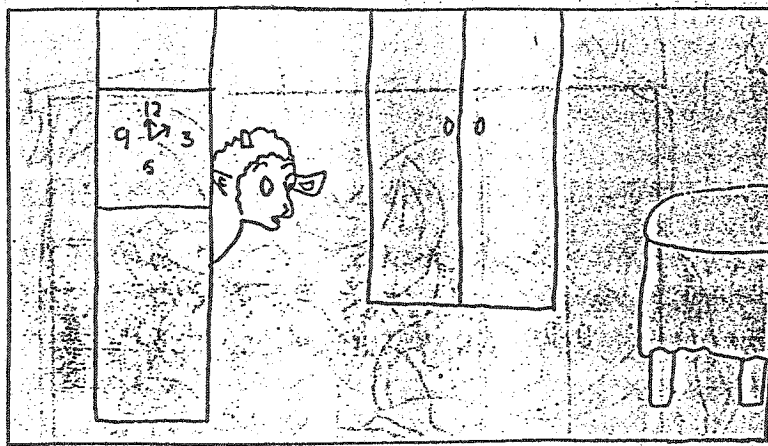
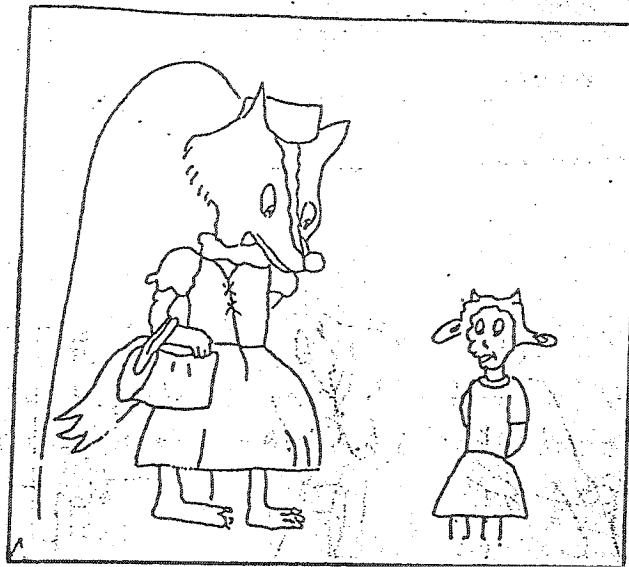


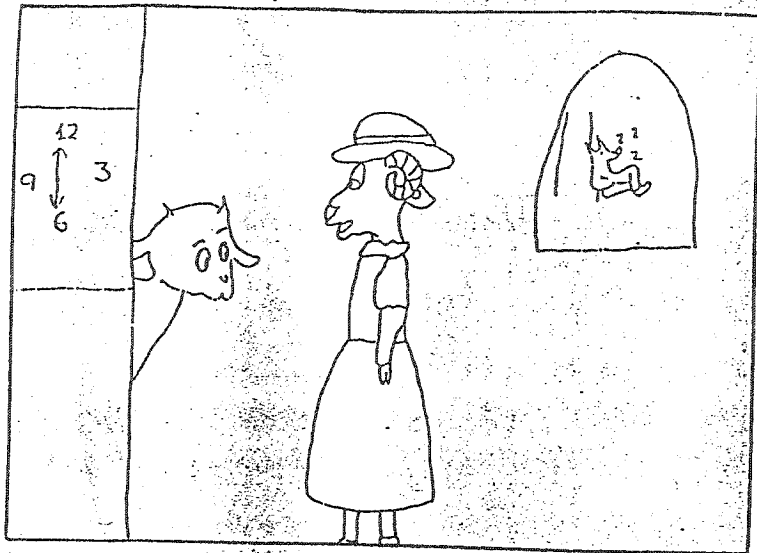


The seven kids

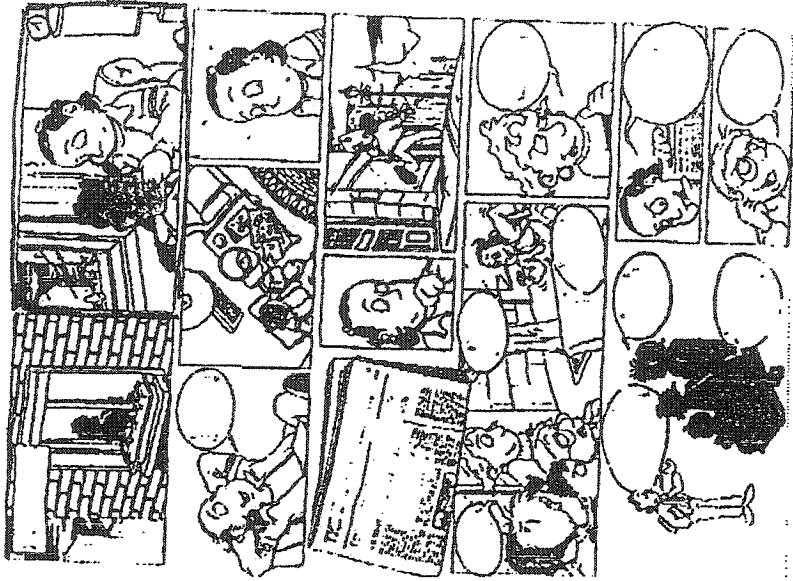


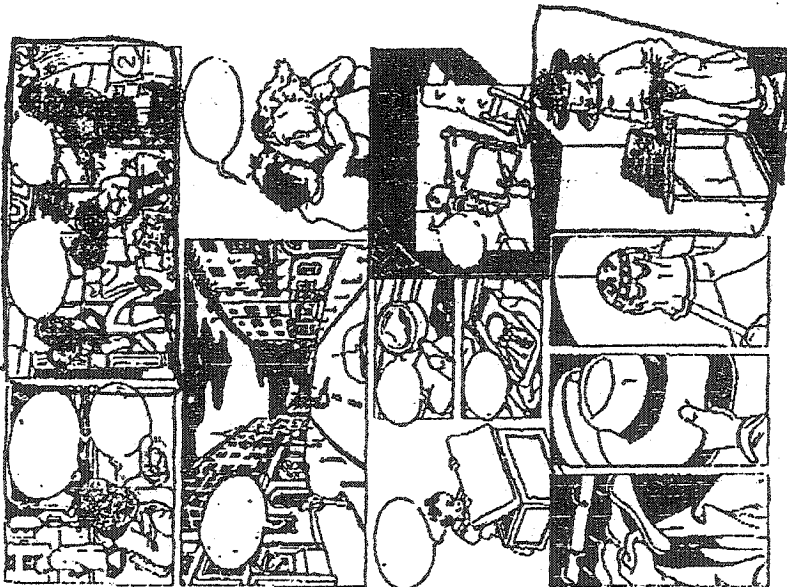
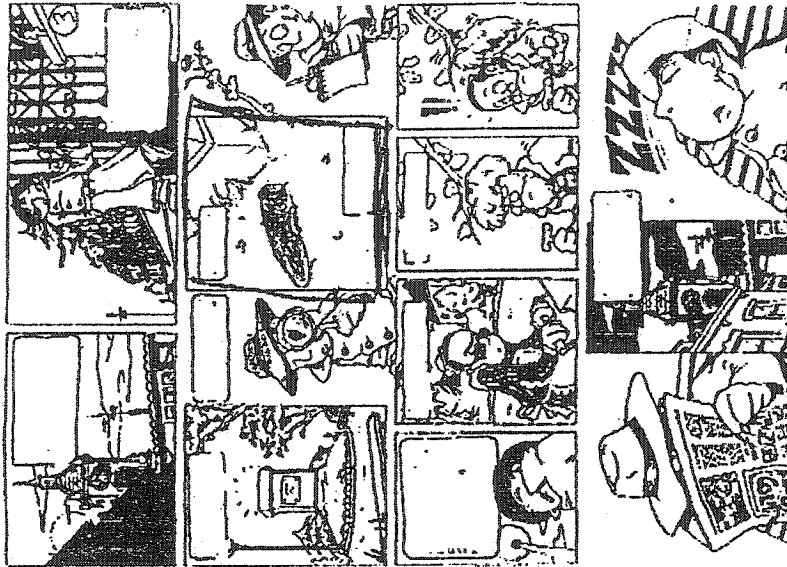


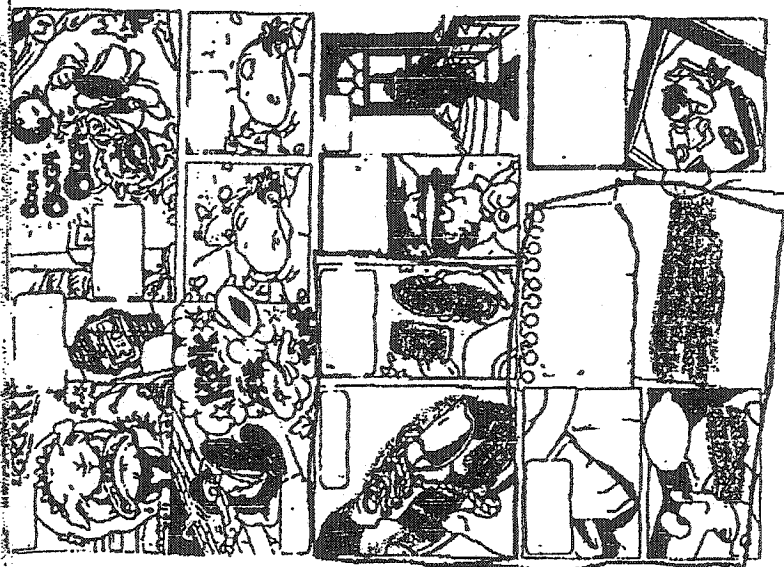
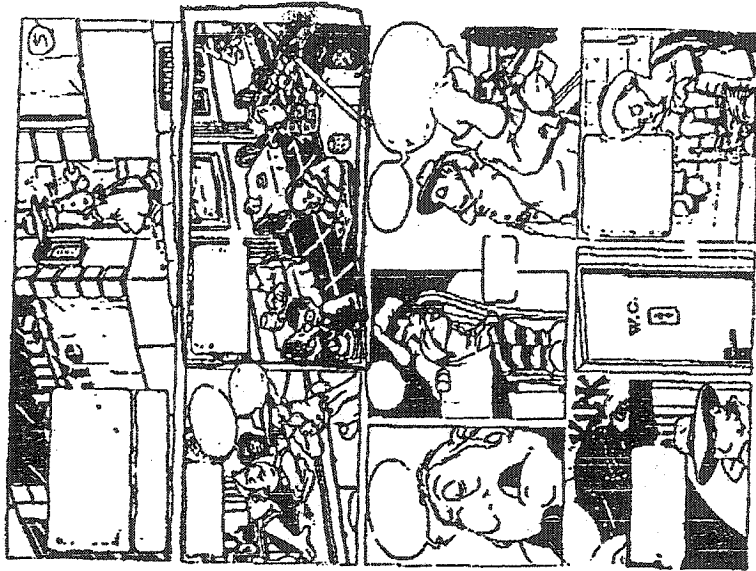


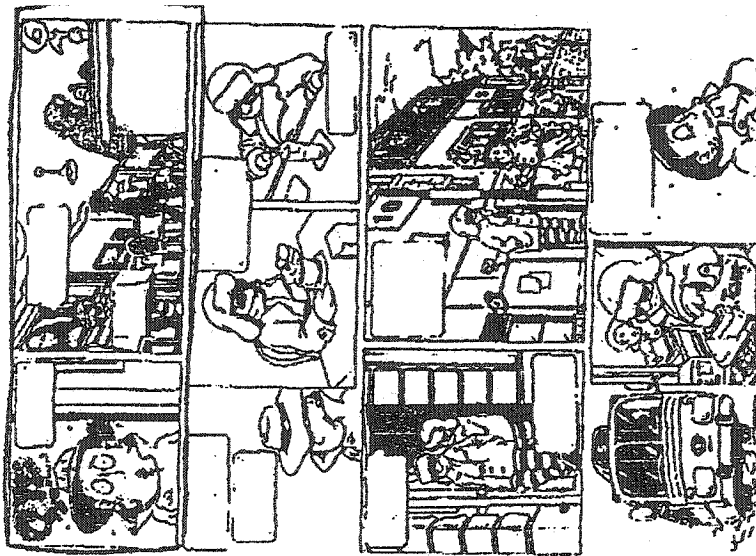
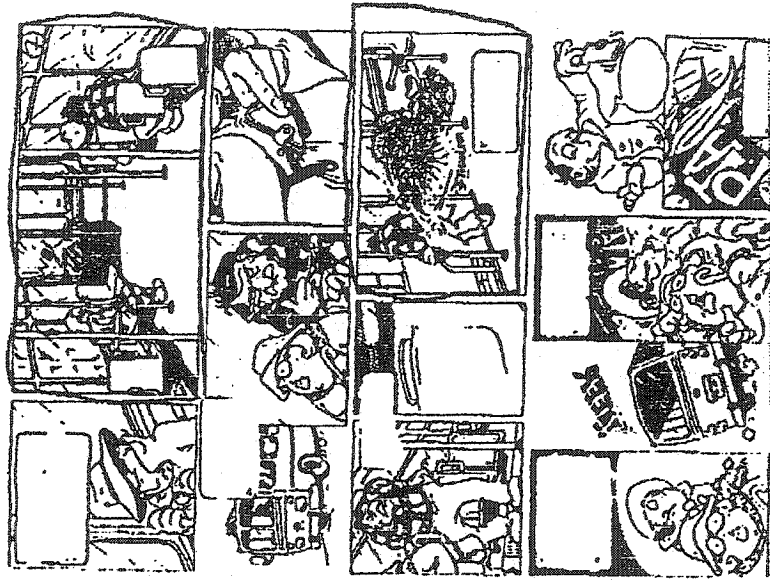


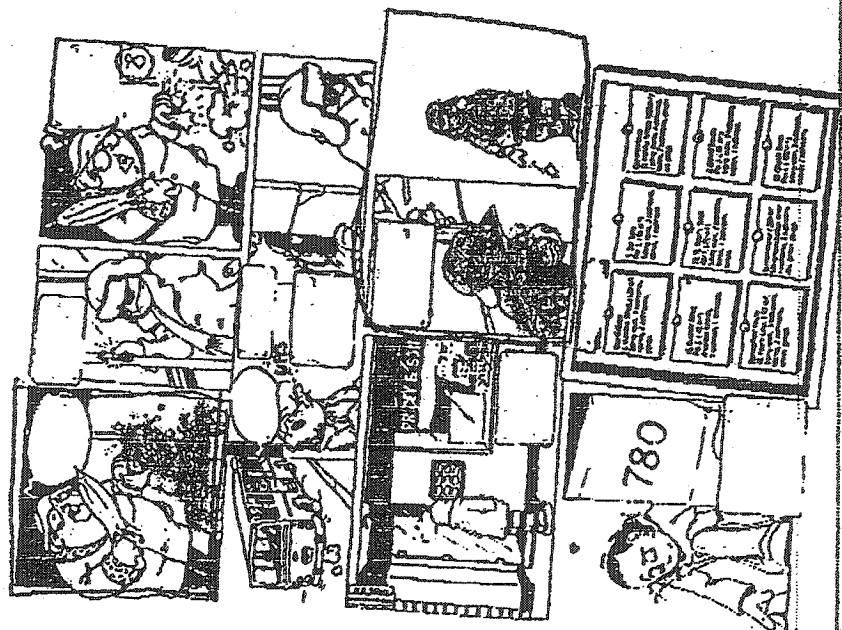
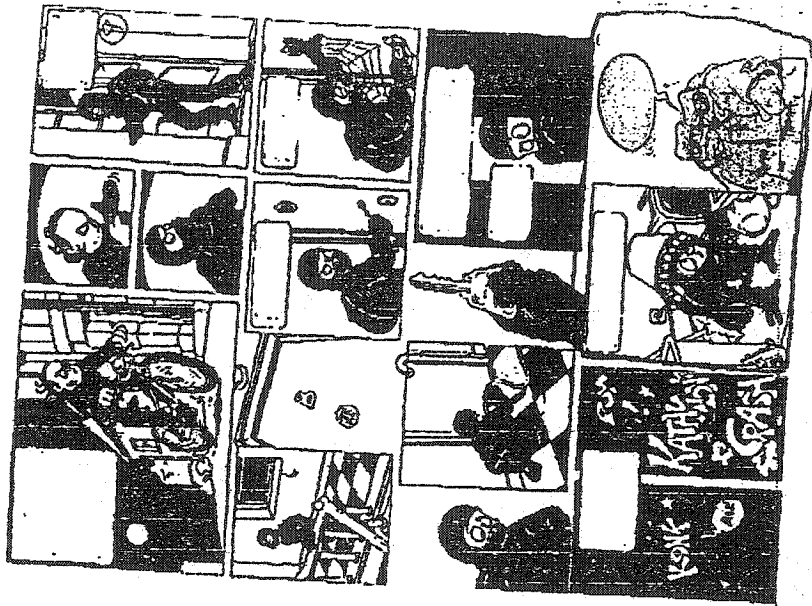
Sarah and the stolen statue



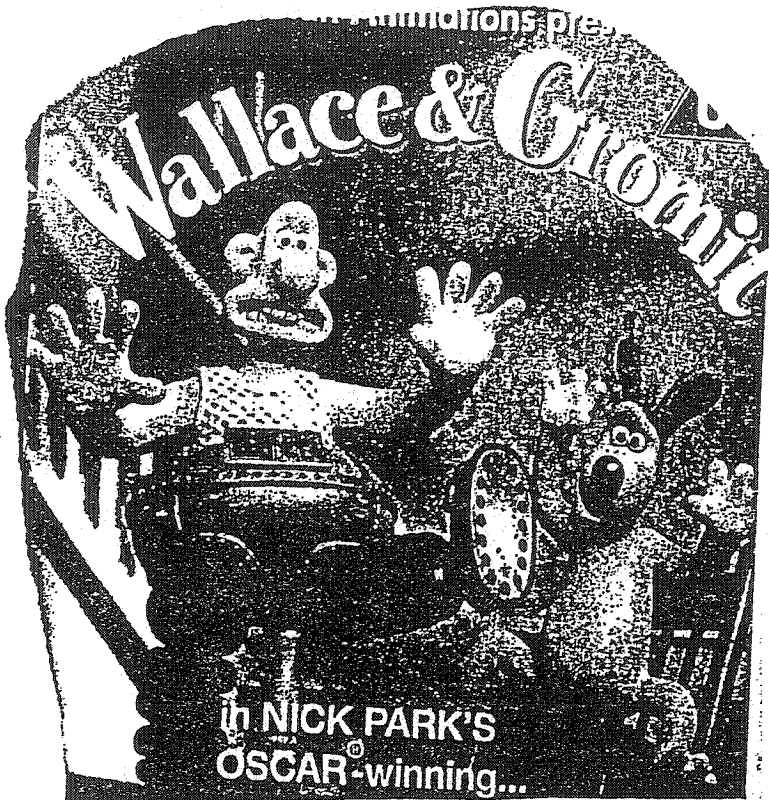


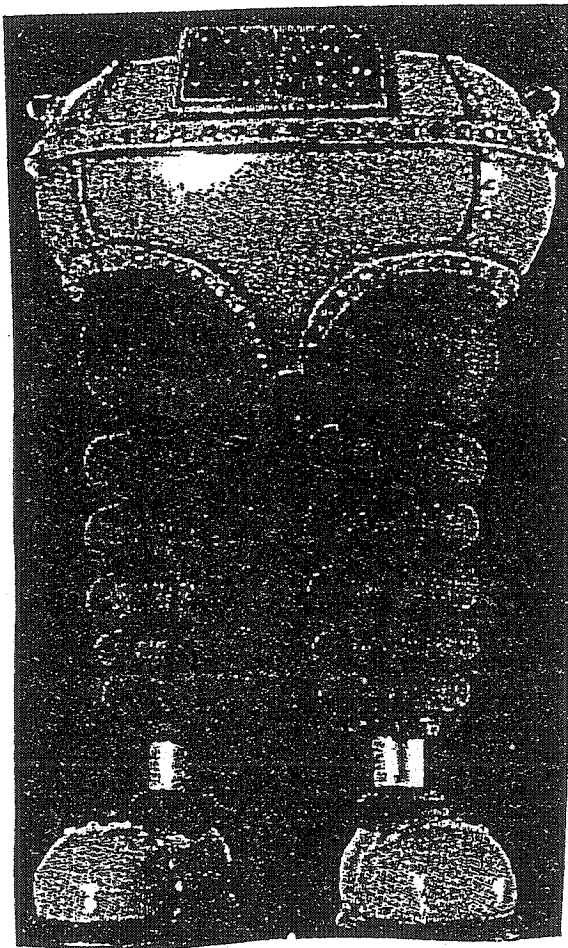


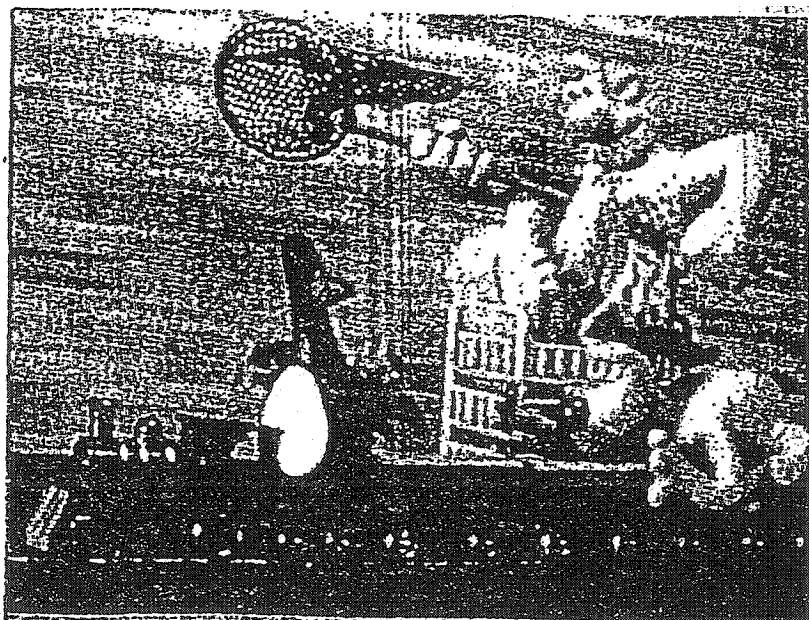
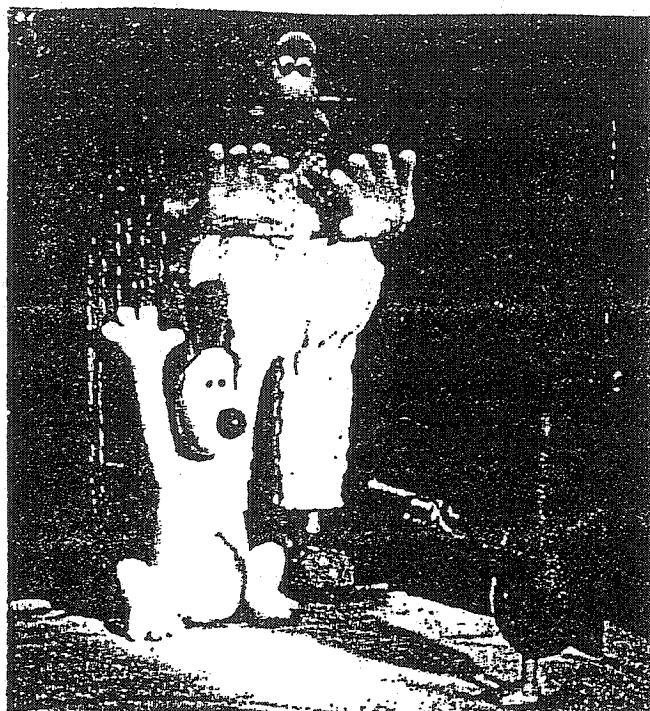




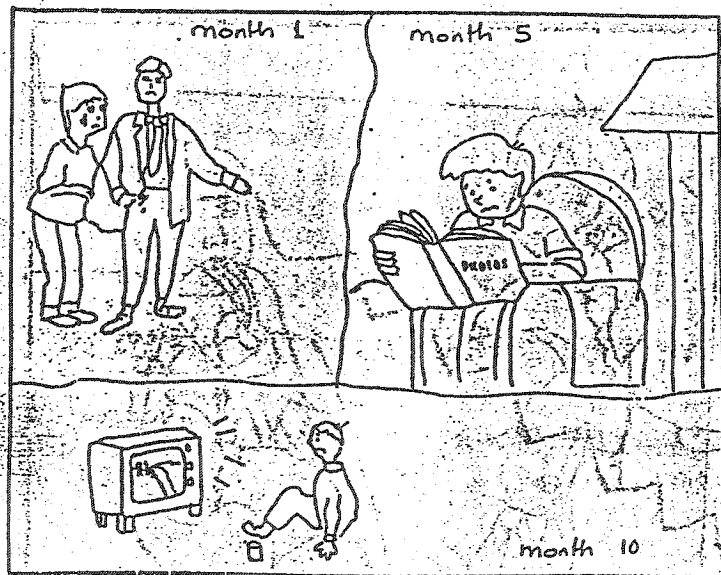
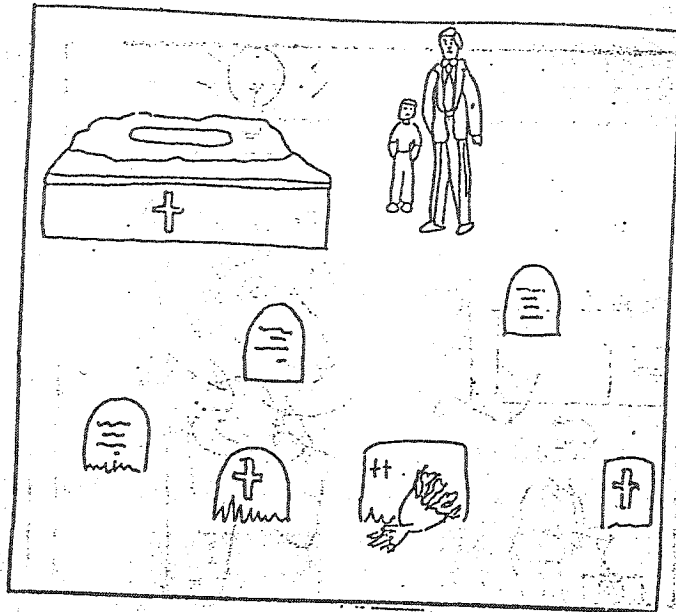
Grommit and the magic trousers

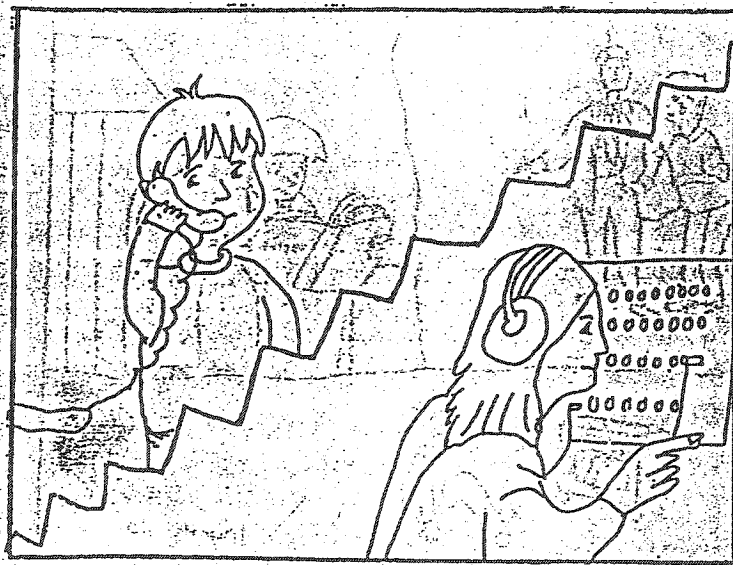
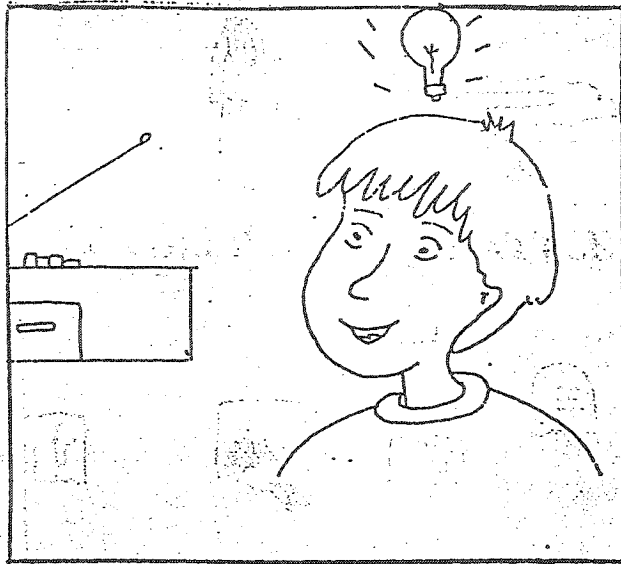


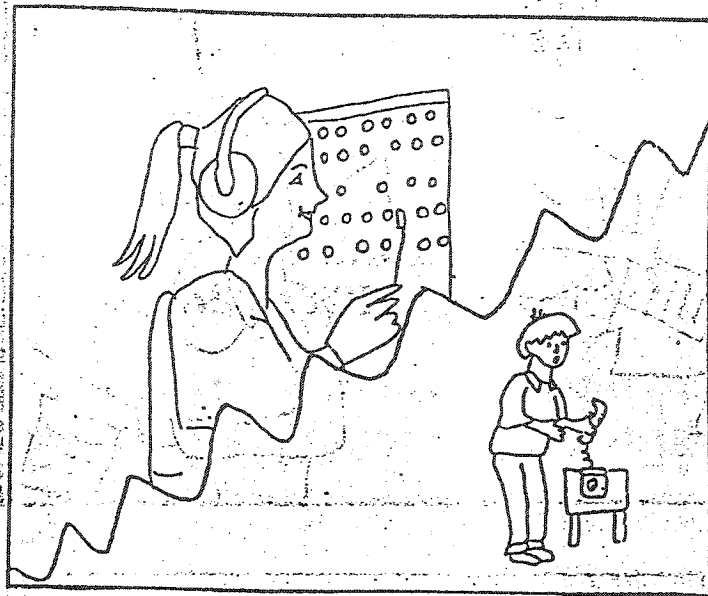


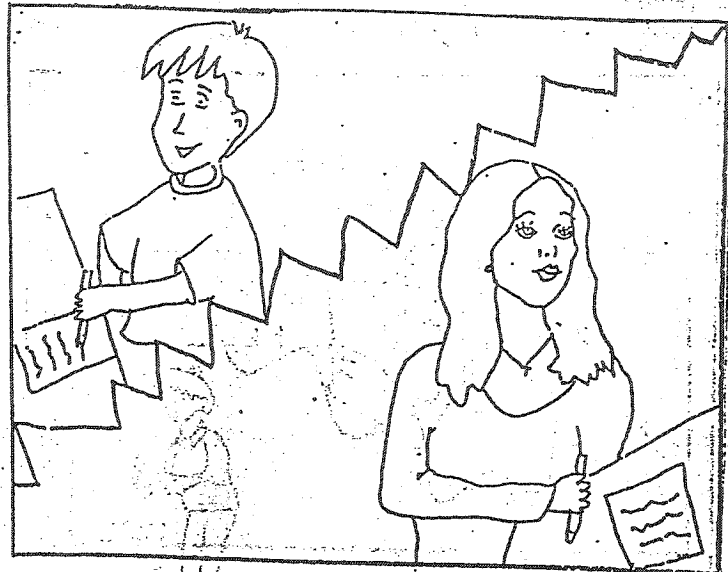


Sleepless in Seattle









Apéndice 2: Resultados de los análisis estadísticos

Tabla 1: Análisis longitudinal de la elección del marcador negativo en el Grupo I

ANOVA¹

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No	Between Groups	2.384	2	1.192	.448	.641
	Within Groups	162.225	61	2.659		
	Total	164.609	63			
Not	Between Groups	8.627	2	4.313	2.091	.132
	Within Groups	125.858	61	2.063		
	Total	134.484	63			
N't	Between Groups	.712	2	.356	.959	.389
	Within Groups	22.647	61	.371		
	Total	23.359	63			

Tabla 2: Análisis longitudinal de la elección del marcador negativo en el Grupo II

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
No	Between Groups	.317	2	.158	1.162	.322
	Within Groups	6.403	47	.136		
	Total	6.720	49			
Not	Between Groups	.309	2	.155	.811	.451
	Within Groups	8.971	47	.191		
	Total	9.280	49			
N't	Between Groups	4.600	2	2.300	1.306	.281
	Within Groups	82.780	47	1.761		
	Total	87.380	49			

¹ La significación en las tablas de ANOVA viene dada en la columna "Sig." Si el valor que aparece es inferior a .05, la diferencia es significativa.

Tabla 3: Análisis longitudinal de la elección del marcador negativo en el Grupo III

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No	Between Groups	.032	1	.032	1.544	.220
	Within Groups	.947	46	.021		
	Total	.979	47			
Not	Between Groups	.004	1	.004	.091	.764
	Within Groups	1.913	46	.042		
	Total	1.917	47			
N't	Between Groups	.629	1	.629	.395	.533
	Within Groups	73.183	46	1.591		
	Total	73.812	47			

Tabla 4: Primera entrevista: diferencias entre los grupos en cuanto a la elección del marcador negativo

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No	Between Groups	61.149	2	30.575	31.977	.000
	Within Groups	54.501	57	.956		
	Total	115.650	59			
Not	Between Groups	.666	2	.333	1.542	.223
	Within Groups	12.317	57	.216		
	Total	12.983	59			
N't	Between Groups	62.853	2	31.426	23.711	.000
	Within Groups	75.547	57	1.325		
	Total	138.400	59			

Multiple Comparisons

Tukey HSD²

Dependent Variable	(I) V1	(J) V1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
No	1	2	2.07(*)	.308	.000	1.33	2.82
		3	2.06(*)	.303	.000	1.35	2.81
	2	1	-2.07(*)	.308	.000	-2.82	-1.33
		3	.00	.322	1.000	-.77	.78
	3	1	-2.08(*)	.303	.000	-2.81	-1.35
		2	.00	.322	1.000	-.78	.77
Not	1	2	.14	.146	.617	-.21	.49
		3	.25	.144	.197	-.10	.60
	2	1	-.14	.146	.617	-.49	.21
		3	.11	.153	.737	-.25	.48
	3	1	-.25	.144	.197	-.60	.10
		2	-.11	.153	.737	-.48	.25
N't	1	2	1.55(*)	.362	.000	-2.42	-.68
		3	2.41(*)	.357	.000	-3.26	-1.55
	2	1	1.55(*)	.362	.000	.68	2.42
		3	-.86	.379	.069	-1.77	.05
	3	1	2.41(*)	.357	.000	1.55	3.26
		2	.86	.379	.069	-.05	1.77

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tabla 5: Segunda entrevista: diferencias entre los grupos en cuanto a la elección del marcador negativo

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No	Between Groups	48.976	2	24.488	26.595	.000
	Within Groups	58.009	63	.921		
	Total	106.985	65			
Not	Between Groups	6.344	2	3.172	5.374	.007
	Within Groups	37.186	63	.590		
	Total	43.530	65			
N't	Between Groups	49.498	2	24.749	25.566	.000
	Within Groups	60.987	63	.968		
	Total	110.485	65			

² Los valores marcados con un asterisco indican una diferencia significativa.

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) V1	(J) V1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
No	1	2	1.71*	.317	.000	.95	2.47
		3	1.95*	.279	.000	1.28	2.62
	2	1	-1.71*	.317	.000	-2.47	-.95
		3	.24	.293	.703	-.47	.94
	3	1	-1.95*	.279	.000	-2.62	-1.28
		2	-.24	.293	.703	-.94	.47
Not	1	2	.57	.253	.069	-.03	1.18
		3	.72*	.223	.006	.18	1.25
	2	1	-.57	.253	.069	-1.18	.03
		3	.14	.235	.818	-.42	.71
	3	1	.72*	.223	.006	-1.25	-.18
		2	-.14	.235	.818	-.71	.42
N't	1	2	-1.23*	.325	.001	-2.01	-.45
		3	-2.04*	.286	.000	-2.73	-1.36
	2	1	1.23*	.325	.001	.45	2.01
		3	.82*	.301	.023	-1.54	-.09
	3	1	-2.04*	.286	.000	1.36	2.73
		2	.82*	.301	.023	.09	1.54

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tabla 6: Tercera entrevista: diferencias entre los grupos en cuanto a la elección del marcador negativo

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No	Between Groups	18.822	1	18.822	11.214	.002
	Within Groups	57.067	34	1.678		
	Total	75.889	35			
Not	Between Groups	12.401	1	12.401	4.833	.035
	Within Groups	87.238	34	2.566		
	Total	99.639	35			
N't	Between Groups	29.563	1	29.563	23.888	.000
	Within Groups	42.076	34	1.238		
	Total	71.639	35			

Tabla 7: Análisis longitudinal de las estructuras negativas del Grupo I

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No(t)+C	Between Groups	.183	2	.091	.078	.925
	Within Groups	71.567	61	1.173		
	Total	71.750	63			
No(t)+V	Between Groups	.001	2	.001	.000	1.000
	Within Groups	141.749	61	2.324		
	Total	141.750	63			
*don't	Between Groups	.524	2	.262	2.467	.093
	Within Groups	6.476	61	.106		
	Total	7.000	63			
don't	Between Groups	.131	2	.065	.524	.595
	Within Groups	7.619	61	.125		
	Total	7.750	63			
Vaux+not	Between Groups	8.913	2	4.456	1.445	.244
	Within Groups	188.071	61	3.083		
	Total	196.984	63			

Tabla 8: Análisis longitudinal de las estructuras negativas en el Grupo II

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No(t)+C	Between Groups	.138	2	.069	.912	.409
	Within Groups	3.542	47	.075		
	Total	3.680	49			
No(t)+V	Between Groups	.335	2	.168	1.892	.162
	Within Groups	4.165	47	.089		
	Total	4.500	49			
*don't	Between Groups	.174	2	.087	.107	.899
	Within Groups	38.246	47	.814		
	Total	38.420	49			
don't	Between Groups	.091	2	.045	.101	.904
	Within Groups	21.129	47	.450		
	Total	21.220	49			
Vaux+not	Between Groups	2.778	2	1.389	1.034	.364
	Within Groups	63.142	47	1.343		
	Total	65.920	49			

Tabla 9: Análisis longitudinal de las estructuras negativas en el Grupo III

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No(t)+C	Between Groups	.032	1	.032	1.544	.220
	Within Groups	.947	46	.021		
	Total	.979	47			
No(t)+V	Between Groups	.000	1	.000		
	Within Groups	.000	46	.000		
	Total	.000	47			
*don't	Between Groups	.260	1	.260	.717	.402
	Within Groups	16.719	46	.363		
	Total	16.979	47			
don't	Between Groups	1.365	1	1.365	1.195	.280
	Within Groups	52.552	46	1.142		
	Total	53.917	47			
Vaux+not	Between Groups	1.185	1	1.185	.693	.409
	Within Groups	78.628	46	1.709		
	Total	79.813	47			

Tabla 10 : Primera entrevista : comparación de las estructuras negativas utilizadas por cada grupo

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No(t)+C	Between Groups	18.793	2	9.396	16.015	.000
	Within Groups	36.965	63	.587		
	Total	55.758	65			
No(t)+V	Between Groups	4.466	2	2.233	13.315	.000
	Within Groups	10.565	63	.168		
	Total	15.030	65			
*don't	Between Groups	1.453	2	.726	1.921	.155
	Within Groups	23.820	63	.378		
	Total	25.273	65			
don't	Between Groups	4.499	2	2.250	4.046	.022
	Within Groups	35.031	63	.556		
	Total	39.530	65			
Vaux+not	Between Groups	5.478	2	2.739	2.316	.107
	Within Groups	74.522	63	1.183		
	Total	80.000	65			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) V1	(J) V1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
No(t)+C	1	2	1.983	.253	.000	.48	1.69
		3	1.203	.223	.000	.67	1.73
	2	1	-1.083	.253	.000	-1.69	-.48
		3	.12	.234	.870	-.44	.68
	3	1	-1.203	.223	.000	-1.73	-.67
		2	-.12	.234	.870	-.68	.44
No(t)+V	1	2	.487	.135	.002	.16	.81
		3	.607	.119	.000	.31	.89
	2	1	-.487	.135	.002	-.81	-.16
		3	.12	.125	.617	-.18	.42
	3	1	-.607	.119	.000	-.89	-.31
		2	-.12	.125	.617	-.42	.18
*don't	1	2	-.38	.203	.156	-.87	.11
		3	-.26	.179	.309	-.69	.17
	2	1	.38	.203	.156	-.11	.87
		3	.12	.188	.812	-.34	.57
	3	1	.26	.179	.309	-.17	.69
		2	-.12	.188	.812	-.57	.34

don't	1	2	-24	.246	.584	-83	.35
		3	.610	.217	.019	-1.13	-.08
	2	1	.24	.246	.584	-.35	.83
Vaux+not	3	3	-.36	.228	.260	-.91	.19
		1	.610	.217	.019	.08	1.13
	2	2	.36	.228	.260	-.19	.91
Vaux+not	1	2	-.23	.359	.794	-1.09	.63
		3	-.66	.316	.100	-1.42	.10
	2	1	.23	.359	.794	-.63	1.09
Vaux+not	3	3	-.43	.332	.407	-1.23	.37
		1	.66	.316	.100	-.10	1.42
	2	2	.43	.332	.407	-.37	1.23

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tabla 11: Segunda entrevista: comparación de las estructuras negativas utilizadas por cada grupo

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No(t)+C	Between Groups	4.286	2	2.143	10.155	.000
	Within Groups	11.816	56	.211		
	Total	16.102	58			
No(t)+V	Between Groups	19.270	2	9.635	11.414	.000
	Within Groups	47.273	56	.844		
	Total	66.542	58			
*don't	Between Groups	3.699	2	1.850	3.989	.024
	Within Groups	25.962	56	.464		
	Total	29.661	58			
don't	Between Groups	10.407	2	5.203	9.713	.000
	Within Groups	30.000	56	.536		
	Total	40.407	58			
Vaux+not	Between Groups	13.284	2	6.642	5.494	.007
	Within Groups	67.699	56	1.209		
	Total	80.983	58			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) V1	(J) V1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
No(t)+C	1	2	.53 [*]	.146	.002	.17	.88
		3	.58 [*]	.144	.000	.24	.93
	2	1	-.53 [*]	.146	.002	-.88	-.17
		3	.06	.151	.921	-.31	.42
	3	1	.58 [*]	.144	.000	-.93	-.24
		2	-.06	.151	.921	-.42	.31
No(t)+V	1	2	1.18 [*]	.292	.000	.48	1.88
		3	1.18 [*]	.288	.000	.49	1.87
	2	1	-1.18 [*]	.292	.000	-1.88	-.48
		3	.00	.302	1.000	-.73	.73
	3	1	-1.18 [*]	.288	.000	-1.87	-.49
		2	.00	.302	1.000	-.73	.73
don't	1	2	-.61 []	.216	.018	-1.13	-.09
		3	-.26	.213	.438	-.78	.25
	2	1	.61 [*]	.216	.018	.09	1.13
		3	.35	.224	.274	-.19	.89
	3	1	.26	.213	.438	-.25	.78
		2	-.35	.224	.274	-.89	.19
don't	1	2	-.33	.233	.331	-.89	.23
		3	-1.00 [*]	.229	.000	-1.55	-.45
	2	1	.33	.233	.331	-.23	.89
		3	.67 [*]	.241	.020	-1.25	-.09
	3	1	-1.00 [*]	.229	.000	.45	1.55
		2	.67 [*]	.241	.020	.09	1.25
Vaux+not	1	2	-.39	.349	.510	-1.23	.45
		3	-1.19 [*]	.344	.005	-1.96	-.30
	2	1	.39	.349	.510	-.45	1.23
		3	-.74	.362	.109	-1.61	.13
	3	1	1.19 [*]	.344	.005	.30	1.96
		2	.74	.362	.109	-.13	1.61

* The mean difference is significant at the .05 level.

Tabla 12: Tercera entrevista: comparación de las estructuras negativas utilizadas por cada grupo

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
No(t)+C	Between Groups	2.401	1	2.401	2.613	.115
	Within Groups	31.238	34	.919		
	Total	33.639	35			
No(t)+V	Between Groups	8.584	1	8.584	5.880	.021
	Within Groups	49.638	34	1.460		
	Total	58.222	35			
*don't	Between Groups	.667	1	.667	2.068	.160
	Within Groups	10.971	34	.323		
	Total	11.639	35			
don't	Between Groups	.813	1	.813	2.061	.160
	Within Groups	13.410	34	.394		
	Total	14.222	35			
Vaux+not	Between Groups	.114	1	.114	.034	.855
	Within Groups	113.886	34	3.350		
	Total	114.000	35			