

La gradualidad en el aprendizaje de la negación inglesa

Cristina ALONSO VÁZQUEZ

Universidad de Castilla-La Mancha
cristinaalonso.vazquez@uclm.es

Recibido: septiembre 2005

Aceptado: abril 2006

RESUMEN

En este artículo se estudia la gradualidad del proceso de aprendizaje de la negación inglesa por nueve sujetos hablantes de español, a través de los cambios en los niveles de utilización de las formas negativas y de la *elusión*. Se desarrolla un análisis de variabilidad por medio de las categorías de dominación y saltos fuertes y débiles, y se establece que los sujetos muestran una elevada oscilación en el uso de las diferentes formas negativas, de tal modo que el aprendizaje se produce a saltos y de forma discontinua. Las interlenguas que forman los sujetos no se acercan paulatinamente desde la lengua materna a la segunda lengua, sino que experimentan avances y retrocesos.

Palabras clave: Aprendizaje, gramática, interlenguas, *elusión*, discontinuidad.

The gradualness process learning the negative in English

ABSTRACT

In this article, the gradualness process of learning the negative for nine Spaniard speakers is studied through the changes in the levels of utilization of the negative forms and the avoidable. It develops an analysis of changeability through the categories of domination and weak and strong leaps, and is established that the subjects show a high oscillation in the use of different negative forms, of such way the learning is developed in leaps and broken form. The interlanguages develop by the students do not approach gradually since the mother tongue to the second language, but they experience advances and backward movements.

Keywords: Learning, grammar, interlanguages, avoidable, broken form.

La gradation dans l'apprentissage de la négation en anglais

RÉSUMÉ

Dans cet article on se penche sur la gradation du processus d'apprentissage de la négation anglaise par neuf sujets espagnols, à travers les changements dans les niveaux d'utilisation des formes négatives et d'évitement. On y développe une analyse de variabilité au moyen des catégories de domination et des sauts faibles et forts, et on établit que les sujets montrent une grande fluctuation dans l'usage des différentes formes négatives, de telle façon que l'apprentissage se fait par bonds et de forme discontinue. Les interlangues développées par les sujets n'avancent pas graduellement de la langue maternelle à la deuxième langue, mais elles éprouvent des progrès et des reculs.

Mots clé: L'apprentissage, la grammaire, l'interlangue, l'évitement, la discontinuité.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Tipología de la negación. 3. Los datos del estudio. 4. La evolución del aprendizaje. 5. La gradualidad del aprendizaje de *No+V*. 6. La gradualidad en el aprendizaje de la *negación del auxiliar*. 7. La gradualidad del aprendizaje a través de la *elusión*. 8. Análisis conjunto de *No+V*, *Neg-aux.* y *elusión*. 9. Conclusiones. Referencias.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el aprendizaje de la lengua inglesa han procedido a través de un enfoque dual. Por un lado, han puesto de manifiesto que el aprendizaje se realiza con una variabilidad considerable (Eisenstein, Bailey y Madden, 1982), y por otro que se produce una rápida modificación de sus interlenguas para aproximarse a la lengua objetivo. Se establecen así la variabilidad libre (Ellis, 1984) y la variación sistemática (Huebner, 1983), surgiendo la polémica en torno a si la continuidad en el proceso de aprendizaje era fruto del grado de atención (Tarone, 1988) o si por el contrario dependía de otros factores (Sato, 1984). Young (1988) medió en el debate estableciendo la dificultad de explicar la variabilidad por modelos convencionales. En general se acepta que las interlenguas son altamente variables, y que dicha variabilidad está sujeta a leyes que pueden ser anticipadas.

Selinker (1972), al asumir que las interlenguas variaban de forma sistemática y predecible, ejerció una notable influencia sobre la literatura del aprendizaje. La medición de esta variabilidad tiene interés en el ASL. En una simplificación de su teoría, algunos autores pasaron a considerar que el aprendizaje de los sujetos progresa de forma continuada. Esta afirmación, sin duda cierta en un periodo suficientemente largo, debe ser matizada si se realiza un seguimiento del aprendizaje en periodos más cortos. No resulta extraño a los profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) que sus estudiantes, tras mostrar un buen nivel de utilización de algunas estructuras sintácticas, retroceden a un nivel menos satisfactorio, en lo que parece ser un proceso de desaprendizaje.

Nemser (1971) y Selinker (1972), afirman que los estudiantes de L2 a lo largo del proceso de aprendizaje configuran un sistema interlingüístico consistente en una secuencia de interlenguas ($L_1, L_2, L_3, \dots, L_n$) de forma que la primera (L_1) aparece cuando el estudiante intenta utilizar la L2 por primera vez y las más avanzadas (L_2, L_3, \dots, L_n) cuanto más se aproxima a la lengua en estudio. El trabajo que aquí presentamos, matiza, aunque no contradice, esta afirmación, al mostrar que el aprendizaje del sistema negativo inglés por nuestros sujetos en contexto de FL en su primer año de estudio se produce con una fuerte discontinuidad. De hecho, el aprendizaje se realiza a través de saltos, que en muchos casos implican un retroceso, al pasar por ejemplo, de una menor a una mayor utilización de las formas incorrectas (*elusivas*) o de transición (*No+V*) o de una mayor a una menor utilización de las formas correctas (*negación del auxiliar*).

Si esta conjetura se confirma, será preciso matizar aquella hipótesis de Selinker estableciendo que el orden de las secuencias no implica que a medida que transcurre el aprendizaje, los sujetos estén necesariamente más cercanos a la segunda lengua. Así, puede suceder que la interlengua L_8 correspondiente a la prueba octava esté más alejada de la lengua en estudio que la L_3 que se utiliza en la prueba tercera, que, al corresponder a un período anterior, si la progresión fuese continua debería estar más alejada de ella. En este artículo realizaremos una medición de la variabilidad y trataremos de descubrir las leyes que regulan la variabilidad del aprendizaje de la negación inglesa en nueve sujetos hablantes de español residentes en Madrid.

2. TIPOLOGÍA DE LA NEGACIÓN

Nos proponemos estudiar la gradualidad del aprendizaje de nueve sujetos estudiando inglés como lengua extranjera, centrándonos en la progresión que realizaron en el aprendizaje de la negación, un área sintáctica no exenta de complejidad.

En nuestro estudio del aprendizaje utilizaremos la tipología habitual de las formas negativas (Cancino y otros, 1978; Larsen-Freeman and Long, 1994):

- Formas *No+ V*: «I *no* understand», «I *no* can see», «They *no* have water».
- Formas *don't V*: «We *don't* like it», «I *don't* can explain».
- Formas *negación del auxiliar*: «It's *not* dangerous», «He *can't* see».
- Formas *analizadas de don't*: (*do not, doesn't, does not, didnt, did not*)
«I *didn't* even know», «One night I *didn't* have the light».

Aparte de estas cuatro formas negativas hemos considerado una quinta variable:

- *La elusión* (Duskova, 1969; Bialystock, 1990) Esta estrategia no ha sido considerada en prácticamente ningún estudio de aprendizaje de segundas lenguas, pero ha resultado ser muy relevante en el aprendizaje de nuestros sujetos y por eso hemos optado por incluirla. La *elusión* es la estrategia cognitiva que el estudiante adopta cuando sustituye su plan inicial de expresión por otro debido a que carece de los recursos lingüísticos necesarios (Faerch and Kasper, 1983). En nuestro estudio la *elusión* incluye respuestas afirmativas y otros recursos que evitan la utilización de la negación, incluyendo los silencios (Alonso-Vázquez, 2003a). La *elusión* así definida es el recurso mas fácil para los sujetos porque les permite usar expresiones coincidentes o cercanas a su lengua materna (Tarone, 1984; Varadi, 1980).

Por su novedad resulta de interés ilustrar el uso que nuestros sujetos han hecho de esta estrategia. La utilización de la *elusión* ha sido de gran relevancia en nuestros nueve sujetos y ha seguido las siguientes pautas¹:

1. Hemos encontrado un número muy relevante de respuestas que incorporaron la *elusión del* tópico, en las que los sujetos simplemente o no responden o lo hacen con estructuras afirmativas.

Adulto 3. P: Did you go to swim yesterday?

R: It is winter.

Niño 1. (Ejercicio de transformar en negativo).

P: There are two helicopters.

R: There are one helicopter

Niño 3. P: Did you think about it?

R: ————— (silencio)

¹ Referiremos la tipología de la elusión de nuestros sujetos a la clasificación de Tarone, Cohen y Dumas (1976).

En todos los casos hemos comprobado que los sujetos habían entendido las preguntas. Mas de la mitad de nuestros sujetos respondieron usando la *elusión* en esta forma.

2. Hemos detectado un número significativo de respuestas correspondientes a categoría de *elusión semántica*².

Adulto 1. P: Was your mother sleeping when you arrived?

R: She was at work.

Adulto 2. P: Were those children singing a song?

R: They not sing.

Adulto 3. P: Are those children going to Madrid?

R: They have no car.

Debe subrayarse que los sujetos que dieron estas respuestas fueron generalmente aquellos que mostraron un más rápido progreso en Inglés.

3. La categoría de *Parar a mitad de sentencia*, apareció en algunas respuestas:

Niño 1. (Efectuar la transformación a sentencia negativa)

P. I usually catch the bus at 6:30.

R. I am not...

4. Hemos también detectado un elevada frecuencia de *invención de palabras*, que apareció usualmente mezclado con términos en español.

Niño 1. In the «placard» (en lugar de 'señal') no write metro.

Niño 2. A girl isn't skate in a 'pist' (en lugar de 'pista')

Niño 2. The grandfather isn't reading the 'periodic' (en lugar de newspaper)

Adulto 1. Luis isn't eating in the «camp» (por countryside).

5. La categoría de *petición de ayuda* fue detectada en respuestas, acompañada por gestos y actitudes de petición de ayuda, expresiones faciales interrogativas o tratando de adivinar lo que el entrevistador pretendía que respondieran. Con frecuencia la petición de ayuda fue expresa.

Adolescente 2. «In the picture there isn't a... ¿cómo se dice?»

Ayuda: wheel

Adolescente: «¿Cómo?»

Ayuda: wheel

Adolescente: «In the picture two there isn't a wheel»

Adolescente 3. «The man don't ... no sé»

Ayuda: a suitcase

Adolescente 3: «¡Ah, claro! The man don't have a suitcase».

² En algunos de estos ejemplos se puede cuestionar si las respuestas obtenidas pueden ser consideradas como *elusión* o son intentos de proporcionar información adicional. El hecho de que estos mismos sujetos no hayan usado tampoco la forma negativa en otros casos, sugiere que estamos ante casos de *elusión*.

Adulto 2. P: Is this boy playing basket?

R. He is playing.... ¿cómo se dice?

6. La categoría de *cambio de lenguaje* fue usada frecuentemente por nuestros sujetos:

Niño 3. P: What do you do at weekends? (Hobbies)

R: The hobbies 'son' play 'látigo' and 'pilla pilla', and 'pillar a los chicos'

Adulto 2. P: Is Luis going home?

R: 'a' Benidorm

Adulto 1. P: Does Mr. Brown wear a hat?

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

Considerando los puntos 1 a 5 podemos establecer que las respuestas de nuestros sujetos encajan correctamente en la clasificación de Tarone. Han usado principalmente *la elusión del tópico*, *petición de ayuda* y *cambio de lenguaje*. Nuestro estudio también proporciona evidencia de la presencia de transferencia. Los sujetos recurrieron a la *elusión* como una forma de transferencia lingüística, tanto positiva como negativa. Hemos detectado también una importante correlación entre las diferentes variedades de *elusión* y las formas más marcadas en el sentido de Eckman. La *elusión* ha sido muy frecuente cuando los sujetos tenían que usar *don't* y las formas analizadas de *don't*.

Adulto 3. (Transformar en negativas). P: The man wants to eat

R: The man isn't want³

Niño 1. (Obtener una negación). P: Some people sleep in hotels.

R: No sleeping in the hotels.

Adolescente 2. P: Do you study on Sundays?

R: I study in the college.

Nuestros sujetos han mostrado además una relación muy compleja entre las formas *No+V* y *neg-aux*, y la *elusión*. Algunas veces utilizaron la *elusión* cuando se percataron de que el uso de la *negación del auxiliar* en lugar de *don't +V* o las formas analizadas de *don't* no era correcto. De este modo *la elusión* y las formas *No+V* and *neg-aux* fueron usadas como alternativas.

3. LOS DATOS DEL ESTUDIO

En nuestro estudio diacrónico han participado nueve sujetos⁴. Fueron entrevistados y grabados en sesiones realizadas mensualmente durante un periodo de ocho

³ Debe señalarse que los sujetos fueron conscientes de que cometían estos errores para evitar la utilización de la forma *don't V*.

⁴ Los datos numéricos utilizados en este artículo han sido recogidos por un equipo dirigido por las profesoras Neff, Liceras y Díaz (1997), en el que también participó la autora de este artículo. A las tres mi mayor agradecimiento por permitirme usarlos.

meses. Los participantes eran sujetos monolingües hablantes de español, residentes en Madrid.

El principal requisito para la selección de nuestros sujetos era que fuesen principiantes en inglés. Esta cuestión de la máxima importancia fue comprobada por medio de una prueba de comprensión-producción diseñado a tal fin. Los sujetos fueron todos voluntarios que seguían clases de inglés para principiantes, a los que se entrevistó a lo largo de su primer año de estudio de este idioma. Los sujetos asistían a clases en colegios públicos.

Se diseñaron ocho pruebas diferentes, uno para cada mes, evitando el efecto práctica en las respuestas. Las pruebas incluían las instrucciones y ejercicios de familiarización que les fueron explicados antes de cada prueba. El objetivo de las entrevistas consistía en que los sujetos produjesen estructuras negativas en inglés. Las entrevistas se componían de tareas con al menos diez preguntas diferentes en cada una. Los materiales de las entrevistas se basaron en tres tipos de tareas (tabla 1): tareas de producción libre, tareas de producción guiada y tareas de producción controlada, de modo que la utilización de las estructuras negativas pudiese ser comprobada en diferentes situaciones. En los diálogos se utilizaron dibujos de fácil descripción que se mantuvieron delante del sujeto mientras los describía.

Tabla 1. *Tipos de actividades utilizadas en las entrevistas.*

Actividades de producción libre	<ul style="list-style-type: none"> * Contestar a preguntas personales. * Contar sus propias historias. * Describir dibujos. * Señalar las diferencias entre dos dibujos.
Actividades de producción guiada	<ul style="list-style-type: none"> * Preguntas basadas en dibujos. * Preguntas sobre en una historia formada por dibujos secuenciales.
Actividades de producción controlada	<ul style="list-style-type: none"> * Repeticiones * Transformaciones (positivas a negativas). * Completar las oraciones.

Para conseguir los objetivos de nuestro estudio diacrónico (Agnello, 1977; Bruzese, 1977 y Young, 1988) era preciso que los sujetos utilizaran la negación en la primera entrevista realizada. A este fin, la obtención de los datos, pensada para tener en cuenta la eventualidad del periodo de silencio, se inició tres meses después de que los sujetos tuviesen su primer contacto con la lengua inglesa. Dos razones aconsejaron este periodo de tres meses; primero, siguiendo a Butterworth & Hatch (1978)

parecía un periodo lo suficientemente largo como para que los sujetos se familiarizaran con el sistema negativo inglés, y segundo, siguiendo a Gibbons (1985) y a Saviile-Troike (1988), los estudiantes de una segunda lengua –tanto niños como adultos- pueden atravesar un periodo de silencio antes de empezar a hablar en la segunda lengua. Este periodo parece durar tres meses.

Las entrevistas debían ser realizadas con la suficiente frecuencia como para poder detectar los cambios más sutiles en el sistema negativo de los sujetos manifestados en su producción oral. Por esta razón los sujetos fueron entrevistados una vez al mes durante ocho meses. Todos los participantes siguieron el mismo procedimiento y se les realizó la misma entrevista en fechas coincidentes, de modo que la evolución de sus aprendizajes pudiese ser comparada. A cada sujeto se le abrió una ficha en la que se fueron anotando todos sus datos. Para evitar el cansancio, las entrevistas no superaron los quince minutos y se realizaron por medio de grabaciones en el colegio o en el domicilio de los sujetos que fueron después transcritas a las fichas. Los datos utilizados en el trabajo han sido recogidos de estas fichas.

Otras informaciones sobre los participantes aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. *Características culturales y demográficas de los participantes.*

Participante	Nivel de inglés	Edad	Sexo	Horas semanales de inglés	Otro contacto con el inglés	Nivel de estudios
1. Niño 1	Principiante	9	Mujer	5	Ninguno	Primaria
2. Niño 2	Principiante	9	Homb	5	Ninguno	Primaria
3. Niño 3	Principiante	9	Mujer	5	Ninguno	Primaria
4. Adol. 1	Principiante	13	Mujer	6	Ninguno	Secund.
5. Adol. 2	Principiante	13	Mujer	6	Ninguno	Secund.
6. Adol. 3	Principiante	12	Homb	6	Ninguno	Secund.
7. Adulto 1	Principiante	49	Mujer	4	Ninguno	Primaria
8. Adulto 2	Principiante	38	Mujer	4	Ninguno	Primaria
9. Adulto 3	Principiante	21	Mujer	4	Ninguno	Primaria

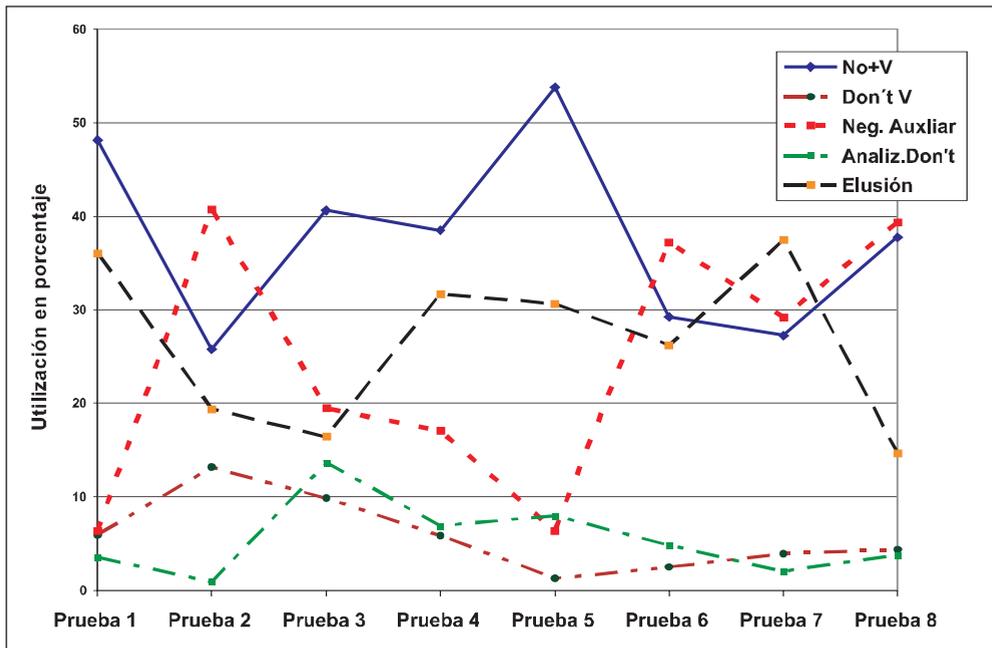
Todos los sujetos recibieron la misma instrucción y utilizaron los mismos libros de texto. Dado nuestro objetivo, tanto los elaboradores de las entrevistas como los entrevistadores, han prestado una especial atención a la negación.

4. LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE

La utilización de las formas negativas de nuestros sujetos considerados en conjunto, aparece en el gráfico 1. En él podemos ver que la forma mas utilizada en la primera prueba ha sido *No+V*, seguida de la *elusión* y de la *negación del auxiliar*.

En la segunda, la máxima utilización correspondió a la *negación del auxiliar*, seguida por *No+V* y por la *elusión*. Así podemos comprobar la evolución de las diferentes formas negativas en las ocho pruebas. Un dato relevante que se constata con la simple observación es el elevado grado de variabilidad que mostraron nuestros sujetos. Así de una prueba a la siguiente, se aprecian cambios muy considerables en la estructura de las formas negativas que han utilizado.

Gráfico 1. *Aprendizaje de la negación por nuestros nueve sujetos.*



Para analizar la variabilidad, efectuaremos las siguientes definiciones. En lo que sigue consideraremos que una forma negativa es dominante cuando haya sido la más utilizada en una determinada prueba. Una forma será dominante segunda (tercera) cuando en la prueba en cuestión, esta forma haya sido la segunda (tercera) en el nivel de utilización.

Con la expresión «salto» nos referiremos al cambio de utilización de una forma de una prueba a la siguiente. Así, el *No+V* «salta» de la posición primera a la segunda al pasar de la prueba 1 a la 2.

Por «fortaleza de salto» nos referiremos a la variación porcentual de la utilización de una forma al pasar de una prueba a la siguiente. Por medio de la mayor o menor «fortaleza del salto» podemos analizar la amplitud de las oscilaciones, ya que no es lo mismo que la utilización de una forma varíe 5 puntos que 20. La preferencia de los sujetos por cada una de las formas verbales será distinta dependiendo de la «fortaleza de salto», que puede interpretarse como una especie de fidelidad (o

memoria) a cada una de las utilizaciones anteriores. Una fortaleza de salto muy intensa, mostrará una escasa fidelidad al nivel de utilización anterior de una forma (o una «escasa memoria»⁵).

Definimos dos categorías de fortaleza de salto: salto «fuerte» y salto «débil». Consideramos que un salto es «fuerte» cuando la oscilación del nivel de utilización de una prueba a la siguiente difiere en más de 10 puntos porcentuales, y un salto es «débil» cuando la oscilación del nivel de utilización de una prueba a la siguiente difiere en menos de 10 puntos porcentuales.

Del análisis de los datos obtenidos de nuestros nueve sujetos en las ocho pruebas, se advierte que la mayoría de las respuestas han sido realizadas mediante las formas *no+V*, *negación del auxiliar* y *elusión*. De hecho, en la tabla 3, correspondiente a las medias aritméticas de aquellas respuestas, se constata que en torno al 88% de las mismas han sido realizadas con estas tres formas, razón por la que centraremos en ellos nuestro estudio.

Tabla 3. *Utilización media de las formas negativas y de la elusión.*

<i>No+V</i>	<i>Don't V</i>	<i>Neg-auxiliar</i>	<i>Anal.Don't</i>	<i>Elusión</i>
37,7	5,8	24,5	5,4	26,6

En base a los conceptos antes definidos, hemos diseñado las tablas 4 a 7 en los que situamos verticalmente las posiciones (dominante, segunda, y tercera) y horizontalmente las entrevistas. Así en la casilla superior izquierda de la tabla 4, aparece la forma *No+V*; significa que en la prueba 1 la forma *No+V* fue *dominante*. En la casilla segunda correspondiente a la primera prueba de la tabla 6 aparece la *elusión*; significa que en dicha prueba la *elusión* ocupó el segundo lugar, y así para todas las casillas.

Los saltos fuertes (de más de 10 puntos) entre dos pruebas van señalados por una flecha de doble trazo (\Rightarrow). Los saltos débiles van señalados por una flecha de trazo sencillo (\rightarrow).

5. LA GRADUALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE NO+V

En la tabla 4 se presenta la evolución del aprendizaje de la forma *No+V*. De la prueba 1 a la 2, la forma *No+V* pasó de ser dominante a la segunda posición (a través de un salto «fuerte»). En la prueba 3 pasa de nuevo a ser dominante a través de un salto *fuerte*, manteniéndose en aquel puesto en la cuatro (con un salto *débil*) y en la quinta con un salto *fuerte*. En la prueba sexta cae a segunda posición con un salto *fuerte*, y en la séptima desciende aun más hasta la posición tercera, con otro salto

⁵ Para ser más rigurosos deberíamos expresar la fortaleza en variaciones relativas, pero esto puede complicar el análisis y no altera en absoluto las conclusiones.

débil. En la prueba octava, cuando ya parecía que nuestros sujetos abandonaban la forma *No+V*, se recupera su uso y con un salto *fuerte* sube a la segunda posición. Se constata que la trayectoria por la que evoluciona el aprendizaje de la forma *No+V* a lo largo de las ocho pruebas tuvo lugar a través de 5 saltos *fuertes* y solamente 2 *débiles*.

Tabla 4. *Trayectoria de No+V.*

Puesto	Prue. 1	Prue. 2	Prue. 3	Prue. 4	Prue. 5	Prue. 6	Prue. 7	Prue. 8
Dominant	<i>No + V</i>		<i>No + V</i>	<i>No + V</i>	<i>No + V</i>			
2 ^a		<i>No + V</i>				<i>No + V</i>		<i>No + V</i>
3 ^a							<i>No + V</i>	

Diagrama de trayectoria de la forma *No+V* en las pruebas:

- Prueba 1: Dominante (No+V)
- Prueba 2: 2ª posición (No+V)
- Prueba 3: Dominante (No+V)
- Prueba 4: Dominante (No+V)
- Prueba 5: Dominante (No+V)
- Prueba 6: 2ª posición (No+V)
- Prueba 7: 3ª posición (No+V)
- Prueba 8: 2ª posición (No+V)

Transiciones:

- Prueba 1 a 2: Salto fuerte (rojo)
- Prueba 2 a 3: Salto débil (azul)
- Prueba 3 a 4: Salto fuerte (rojo)
- Prueba 4 a 5: Salto fuerte (rojo)
- Prueba 5 a 6: Salto fuerte (rojo)
- Prueba 6 a 7: Salto débil (azul)
- Prueba 7 a 8: Salto fuerte (rojo)

Debe señalarse además que esta forma ha sido dominante en cuatro de las ocho pruebas, lo que pone de manifiesto una fuerte transferencia (Odlin, 2003; Alonso-Vázquez, 2003b) y una intensa tendencia a formar la primera etapa del aprendizaje por medio de la utilización de esta forma (Alonso-Vázquez, 2003c)

6. LA GRADUALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA NEGACIÓN DEL AUXILIAR

En la tabla 5 representamos la trayectoria seguida por la *negación del auxiliar* que evolucionó a través de 6 saltos *fuertes* y solamente 1 *débil* a lo largo de las ocho pruebas. Debe subrayarse por tanto la elevada variabilidad (discontinuidad en el aprendizaje) de esta forma. Los sujetos la utilizaron muy poco en la primera prueba, pero enseguida incrementaron su recurso a la misma en la segunda por medio de un salto *fuerte*. En las tres siguientes pruebas el uso de esta forma disminuyó acusadamente con saltos *fuertes*, para experimentar un salto *fuerte* de aumento en la prueba sexta, para experimentar un salto *débil* descendente en la séptima, y terminando con un salto fuerte hacia arriba.

Una segunda característica de la *neg-aux* es su dominación en tres de las ocho pruebas. Su utilización es especialmente elevada en las tres últimas pruebas (pruebas 6 a 8). Al igual que con la forma *No+V*, el aprendizaje de *neg-aux.*, que llega a constituir una etapa, pone de manifiesto una fuerte transferencia lingüística.

Tabla 5. Trayectoria de la negación del auxiliar.

Puesto	Prue.1	Prue.2	Prue.3	Prue.4	Prue.5	Prue.6	Prue.7	Prue.8
Dominan		Negación Auxiliar				Negación Auxiliar		Negación Auxiliar
2 ^a			Negación Auxiliar				Negación Auxiliar	
3 ^a	Negación Auxiliar			Negación Auxiliar	Negación Auxiliar			

7. LA GRADUALIDAD DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA ELUSIÓN

En la tabla 6 se presenta la senda descrita por la *elusión* en el proceso de aprendizaje. El desarrollo de esta estrategia ha sido realizado por medio de cuatro saltos fuertes y tres débiles a lo largo de las ocho pruebas. De los cuatro saltos fuertes, dos han sido descendentes (pruebas 2 y 8) y dos ascendentes (pruebas 4 y 7). Dos de los tres saltos débiles no han alterado la posición de dominación precedente. La variabilidad de la *elusión*, aun siendo bastante considerable, ha sido menor que la mostrada por *No+V* y *neg-aux*. Resulta pues que nuestros sujetos han mostrado un recurso a la *elusión* menos oscilante que en las otras dos formas, lo que revela una especial tendencia a recurrir a esta estrategia.

Tabla 6. Trayectoria de la elusión.

Puesto	Prue.1	Prue.2	Prue.3	Prue.4	Prue.5	Prue.6	Prue.7	Prue.8
Dominant							<i>Elusión</i>	
2 ^a	<i>Elusión</i>			<i>Elusión</i>	<i>Elusión</i>			
3 ^a		<i>Elusión</i>	<i>Elusión</i>			<i>Elusión</i>		<i>Elusión</i>

La *elusión*, por otra parte, solo ha sido dominante en una de las pruebas, pero ha ocupado el segundo lugar de dominación en las pruebas primera cuarta y quinta. En la tabla 1 se observa que el nivel medio de utilización de esta estrategia ha sido del

25,6%. Esta elevada utilización promedio, su menor variabilidad en relación a *No+V* y *Neg-aux.* y el hecho de que solamente haya sido dominante en una prueba, descubre su singularidad: los sujetos recurren a la *elusión* de modo continuo, pero, quizá conscientes de su incorrección sintáctica, evitan situarla en posiciones dominantes.

8. ANÁLISIS CONJUNTO DE *NO+V*, *NEG-AUX.* Y *ELUSIÓN*

En lo que antecede se constata que la utilización de las formas *No+V* y *neg-aux* viene acompañada de saltos *fuertes*. Esto sucede también con la *elusión*, aunque de forma más equilibrada, pues en este caso aparecen tres saltos *débiles* y cuatro *fuertes*.

Superponiendo las tablas 4, 5 y 6 anteriores obtenemos la tabla 7 en el que aparece representada la utilización de las formas negativas *No+V* y *neg-aux* y de la estrategia *elusiva*. En este cuadro se aprecia la complejidad de las alternancias que los sujetos realizan entre estas tres formas dominantes, a través de las que se produce el aprendizaje.

Tabla 7. Trayectoria de las formas *No+V*, negación del auxiliar y de la elusión.

Puesto	Prue.1	Prue.2	Prue.3	Prue.4	Prue.5	Prue.6	Prue.7	Prue.8
Dominan	<i>No+V</i>	<i>Negación auxiliar</i>	<i>No+V</i>	<i>No+V</i>	<i>No+V</i>	<i>Negación auxiliar</i>	<i>Elusión</i>	<i>Negac-auxiliar</i>
2ª	<i>Elusión</i>	<i>No+V</i>	<i>Negación auxiliar</i>	<i>Elusión</i>	<i>Elusión</i>	<i>No+V</i>	<i>Negac-auxiliar</i>	<i>No+V</i>
3ª	<i>Negac-auxiliar</i>	<i>Elusión</i>	<i>Elusión</i>	<i>Negac-auxiliar</i>	<i>Negación auxiliar</i>	<i>Elusión</i>	<i>No+V</i>	<i>Elusión</i>

→ Salto fuerte.
→ Salto débil.

En este cuadro se observa la simultaneidad de los saltos *fuertes* (cambios radicales) en la utilización de las formas *No+V* y *Negación del auxiliar* y la combinación de saltos *fuertes* y *débiles* (cambios radicales y suaves) en el recurso a la *elusión*.

Podemos sintetizar los rasgos cognitivos característicos del aprendizaje de los sujetos de nuestro estudio, como sigue:

1. El aprendizaje se produce generalmente a través de cambios radicales en la utilización de las diferentes formas. Esta afirmación se constata haciendo el recuento de la fortaleza de todos los saltos. A lo largo de todas las pruebas se observaron 15 saltos *fuertes* y 6 saltos *débiles*. Esta constatación se reafirma todavía más si tenemos en cuenta que la definición de salto fuerte y débil que hemos realizado, con 10 puntos porcentuales de diferencia, ya fija un listón muy elevado. Los sujetos muestran una fidelidad muy baja a las formas anteriormente utilizadas. Nada garantiza que una utilización muy alta de una forma no vaya seguida de una muy baja en la prueba siguiente (así por ejemplo, en la prueba 3 la *negación del auxiliar* baja 20 puntos tras un uso del 40%).
2. Los saltos son casi siempre de un puesto (del 1º al 2º, del 2º al 3º, del 2º al 1º, etc.) lo que significa que (a pesar de experimentar saltos fuertes), en lo que respecta al puesto ordinal de la forma de una prueba a la siguiente, los sujetos guardan memoria de su uso. De los 21 saltos que existen en las pruebas, solamente en 4 se avanzaron o retrocedieron dos puestos. En los 17 restantes se mantuvo el mismo lugar o se subió o bajó un puesto.
Comprobamos pues que el aprendizaje de nuestros sujetos tuvo lugar como norma general a través de oscilaciones y cambios radicales. En ninguna de las formas estudiadas se detecta un aprendizaje gradual, sino que en todas hubo avances y retrocesos.

9. CONCLUSIONES

En la literatura del ILE se ha considerado el aprendizaje como un proceso gradual en el que los estudiantes transitan a través de interlenguas (Selinker, 1972) alejándose de su lengua materna y acercándose paulatinamente a la segunda lengua. No obstante en este estudio, a través del concepto de salto y de las categorías de fuertes y débiles, hemos obtenido que el aprendizaje de la negación inglesa por hispano hablantes, no es un proceso continuo sino que está sujeto a oscilaciones. Se observan variaciones considerables de una entrevista a la siguiente, poniéndose de manifiesto que los sujetos no mantienen una progresión continua en el aprendizaje. Por el contrario, el aprendizaje se produce a saltos, de tal forma que, tanto en la utilización de las formas negativas como en la de la *elusión*, se observan fuertes variaciones de una entrevista a la siguiente, confirmando así la hipótesis de Lightbown (1991).

A priori, y dado el nivel de complejidad de la sintaxis de la negación en inglés presenta para los hablantes de español, ya era de esperar que este aprendizaje mostrase una cierta ausencia de gradualidad, y que se detectasen altibajos. Pero nuestros resultados han ido más allá al mostrar que la forma habitual del aprendizaje es a través de discontinuidades caracterizadas por fuertes avances y retrocesos. Prácticamente todos los sujetos en la mayoría de las entrevistas presentaron oscilaciones

muy fuertes en la utilización de las formas negativas *no+v* y *aux-neg*⁶ y de la *elusión*. Obtenemos pues que la norma que sigue el aprendizaje de la negación inglesa como LE es la progresión a través de fuertes oscilaciones. Esto sugiere que el aprendizaje es un fenómeno discontinuo.

En cualquier caso debe señalarse que si la medición se hubiese realizado en periodos más largos (por ejemplo cada año a lo largo de varios años) la variabilidad y por tanto la ausencia de gradualidad serían considerablemente más matizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO-VÁZQUEZ, C. (2003a): Avoidance as a learning strategy. *De próxima publicación*.
- ALONSO-VÁZQUEZ, C. (2003b): Transfer and learning context. *De próxima publicación*.
- ALONSO-VÁZQUEZ, C. (2003c): Las etapas del aprendizaje. *De próxima publicación*.
- AGNELLO, F. (1977): «Exploring the pidginization hypothesis: a study of three fossilized negation systems». En C. HENNING (ed.) *Proceedings of the Los Angeles second language research forum*. English Department (TESL) University of California: 224-234.
- BIALYSTOCK, E. (1990): *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- BRUZZESE, G. (1977): «English/Italian secondary hybridization: A case study of the pidginization of a second language learner's speech». En C. HENNING (ed.) *Proceeding of the Los Angeles second language research forum*. English Department (TESL). University of California: 235-245.
- BUTTERWORTH, G. A. y E. M. HATCH (1978): «A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax». En E. M. HATCH (ed.) *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House: 231-245.
- CANCINO, H., ROSANSKY, E. J. and J. H. SCHUMANN (1978): «The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers». In E. M. HATCH (de.) *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House: 207-230.
- DUSKOVA, L. (1969): «On sources of errors in foreign language learning». *International Review of Applied Linguistics* 7: 11-36.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Pergamon.
- EISENSTEIN, M., BAILEY, N. and C. MADDEN (1982): «It takes two: contrasting tasks and contrasting structures». *TESOL quarterly*, 16: 381-393
- FAERCH, C. and G. KASPER, (1983): *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- GIBBONS (1985) and T. HUEBNER (1983): «Linguistic system and linguistic change in an interlanguage». *Studies in second language acquisition*. 6: 33-53.
- HUEBNER, T. (1983): «Linguistic system and linguistic change in interlanguages». *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 33-53.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Editorial Gredos.
- LIGHTBOWN, P. (1991): «Getting quality *input* in the second/foreign language classrooms». In Kramsch and McConnell-Ginet (eds.).

⁶ Si hubiésemos analizado las formas *don't+v* y las *formas analizadas de don't*, habríamos obtenido una variabilidad matizada en términos absolutos, pero igualmente fuerte en términos relativos.

- NEFF, J., LICERAS, J. M., DÍAZ, L., y otros. (1998): *A Parametric Perspective of EFL Acquisition in Institutional Contexts*. Madrid.
- NEMSER, W. (1971): «Approximative systems of foreign language learners». *International Review of Applied Linguistics* 9:115-23.
- ODLIN, T. (2003): «Cross-Linguistic Influence». En *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing: 436-487.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- SATO, C. (1984): «Phonological processes in second language acquisition: another look at interlanguage syllable structures». *Language Learning*, 34: 43-57.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1988): «Private speech: evidence for second language learning strategies during the silent period». *Journal of Child Language* 15: 567-90.
- TARONE, E. (1984): «On the variability of interlanguage systems». En F. ECKMAN et al. (eds.). *Universals of second language acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House: 2-23.
- TARONE, E. (1988): *Variation in interlanguage*. Edward Arnold.
- TARONE, E., COHEN, A. D. y G. DUMAS (1976): «A close look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies». *Working Papers on Bilingualism* 9: 76-90.
- VARADI, T. (1973): «Strategies of target language communications: message adjustment. Presented en Sixth Conference of Rumania-English Project», Timisoara. Publicado en *International Review of Applied linguistics* 18: 59-71.
- YOUNG, R. (1988): «Variation and the interlanguage hypothesis». *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (3): 281-302.