

## INTRODUCCIÓN

Las secuencias de desarrollo de la negación en inglés han sido ampliamente documentadas en estudios de adquisición de segunda lengua. La evidencia aportada por algunas investigaciones realizadas al respecto (Milon, 1974; Cancino *et al.* 1978; Stauble, 1984) sugiere que, durante el proceso de adquisición, los aprendientes siguen las mismas etapas de desarrollo de manera sistemática sin importar cuál sea su lengua materna. Lo anterior sugiere que existen mecanismos cognitivos generales o lingüísticos universales (G.U.)<sup>1</sup> implicados en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

No obstante, existen otros estudios que atribuyen un papel importante a la lengua materna, la cual es considerada como un factor que incide directamente en el desarrollo de las etapas de la negación. Wode (1978) por ejemplo, señala que la lengua materna puede influir en las secuencias de desarrollo de la negación en inglés (etapas) y provocar que el aprendiente pase por sub-etapas en dicho desarrollo. Por su parte, Alonso (2005) sugiere que en contextos institucionales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, la lengua materna podría llegar a tener una mayor influencia y, en consecuencia, provocar cierta variación en el orden de las etapas de la negación en inglés.

Entre los investigadores que reconocen cierta influencia de la lengua materna en el desarrollo de la negación, se encuentra la propuesta de Zobl (1980), quien plantea que, cuando existe una similitud entre determinada etapa de desarrollo universal y la lengua materna del aprendiente, puede ocurrir un posible estancamiento en alguna de las etapas. Esto último parece ocurrir con el hablante nativo del español, cuya negación oracional se caracteriza por ser pre-verbal, la cual es una estructura que coincide precisamente con la primera etapa universal

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Chomsky (1959, 1965, 1975 y 1980, en White, 2003), la gramática universal (G.U.) es una capacidad innata del ser humano que le permite desarrollar su competencia lingüística a partir de estar expuesto a una cantidad muy pobre de *input*.

de desarrollo de la negación en inglés (reportada por la mayoría de las investigaciones mencionadas anteriormente), lo que en consecuencia podría conducir al aprendiente a un estancamiento o estabilización en dicha etapa de desarrollo de su interlengua.

Las dificultades que enfrentan los hablantes nativos del español al aprender la negación en inglés, las cuales parecen ser ocasionadas principalmente por la influencia de la lengua materna, podrían retardar su proceso de aprendizaje de dicha estructura y podrían, incluso, provocar una estabilización de formas agramaticales en su interlengua. Por lo anterior, surge el deseo de implementar en las clases de lengua inglesa, un enfoque pedagógico que coadyuve al proceso de aprendizaje de la negación.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de una segunda lengua estuvo asociada únicamente con el desarrollo de la competencia gramatical; no obstante, la formulación del concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1972), permitió reconsiderar los objetivos de la enseñanza de la lengua inglesa para ir más allá de la enseñanza de la gramática, lo cual provocó un mayor auge de diferentes metodologías cuyo énfasis principal era la comunicación, como el enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas. Sin embargo, dichos métodos terminaron por descuidar, a su vez, el desarrollo de la competencia gramatical.

Actualmente, existe una preocupación por determinar si se debe o no enseñar la gramática, o si se debe buscar únicamente promover el desarrollo de la habilidad comunicativa en las clases de segunda lengua. Al respecto, investigadores como Ellis (2003) y Spada y Lightbown (2008), por mencionar sólo algunos, han reconocido la necesidad de la instrucción enfocada a mejorar la competencia gramatical (enfocada a la forma) como parte importante de la competencia comunicativa que debe poseer un hablante, dado que la ausencia de alguno de estos dos componentes dificulta el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

De acuerdo con lo anterior y con la intención de ayudar al aprendiente a avanzar en su ruta de aprendizaje de la negación en inglés, en la presente investigación se optó por utilizar un tratamiento pedagógico basado en un enfoque de instrucción, mejor conocido como “concienciación lingüística” (*consciousness-raising*). Este enfoque de tipo inductivo se caracteriza porque el aprendiente debe descubrir las características de determinada forma lingüística a partir de la discusión en grupos de ciertos datos lingüísticos de la L2. Dicho de otro modo, se espera que los aprendientes desarrollen su competencia gramatical mientras se comunican (Fotos, 1994). Es un enfoque centrado en la atención a la forma, pero que al mismo tiempo considera el componente comunicativo, ambos considerados elementos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Esta investigación estuvo encaminada a determinar si dicho enfoque pedagógico, ayudaría al aprendiente a tener un desarrollo más rápido y correcto (gramatical) de la negación en inglés, dadas las dificultades mencionadas previamente.

De acuerdo con los resultados obtenidos (post-tratamiento), este estudio aporta evidencia a favor de la instrucción basada en el enfoque de concienciación lingüística como medio para ayudar a desarrollar el conocimiento explícito de la negación en inglés, además de que parece ayudar al aprendiente a utilizar dicha forma lingüística en ambientes controlados de producción, no así, en contextos comunicativos más libres.

Debido a las características de este enfoque inductivo de enseñanza, se sugiere su uso, como una alternativa pedagógica para aquellas clases en donde el profesor es el que ofrece todas las explicaciones gramaticales (*teacher-centered*) y en donde el componente comunicativo es casi nulo o nulo, lo cual ocurre con frecuencia en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En el primer capítulo, se explican de manera general las características de la negación oracional en inglés y de la negación oracional en español, posteriormente se contrastan ambos sistemas de negación para poder ilustrar las

dificultades a las cuales se enfrentan los hablantes nativos del español al intentar aprender un nuevo sistema.

Este capítulo ofrece, además, al lector una descripción detallada de diversos estudios que se han hecho sobre las etapas de desarrollo de la negación en inglés. A través de estos estudios, se muestra el carácter universal de dichas etapas, así como el papel que puede llegar a tener la lengua materna del aprendiente. Se consideraron estudios de adquisición de la negación realizados con diferentes grupos de edad, algunos efectuados con niños y otros más con adolescentes y adultos. Se incluyeron, además, estudios sobre la negación realizados en contextos de inmersión y estudios en contextos de inglés como lengua extranjera, todo ello con la intención de ofrecer al lector un panorama amplio de la manera en la que los aprendientes de diferentes edades y contextos (adquisición vs. aprendizaje) desarrollan esta estructura lingüística.

En el apartado final del primer capítulo, se discute el papel que puede llegar a tener la lengua materna en el aprendizaje de la negación en inglés, mismo que ha sido reportado por diferentes investigadores (Cancino *et al.* 1978; Zobl, 1980; Stauble, 1984; Alonso, 2005; Perales *et al.* 2009), como un factor que puede dificultar o limitar seriamente dicho aprendizaje.

En el capítulo dos, se discuten las características del conocimiento explícito y del conocimiento implícito y su importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Se mencionan algunas propuestas a favor de incorporar la instrucción en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, así como la contraparte, que describe la instrucción como un elemento innecesario.

De manera adicional, en este capítulo se describen los antecedentes, las características y los supuestos que subyacen al enfoque de concienciación formal (también llamado concienciación lingüística). Se incluye, además, la propuesta de tratamiento que se ha diseñado para auxiliar en el aprendizaje de la negación en inglés.

En el capítulo tres, se explican los objetivos de la presente investigación, el diseño metodológico que se utilizó en la misma y las razones por las cuales se eligió dicho diseño. Asimismo, se describen de manera detallada los diferentes elementos contextuales del estudio, tales como: las características de los sujetos que participaron y el escenario en donde se llevó a cabo dicho estudio. Se mencionan también, las características tanto del instrumento de medición del nivel de dominio de la lengua, como de los diferentes instrumentos de medición que se utilizaron para determinar las etapas de la negación predominantes en la interlengua de los aprendientes, antes y después del tratamiento. Se argumentan algunas de las ventajas y desventajas de dichos instrumentos y las razones por las cuales se utilizaron esos instrumentos y no otros. Por último, se detalla la manera en la que se realizó el estudio piloto y la recolección de los datos finales de la investigación.

El capítulo cuatro comienza con una descripción detallada de los criterios establecidos para el procesamiento de los datos obtenidos por medio de la batería de instrumentos de medición del estudio. Posteriormente, se analiza y discute la aparente ruta de aprendizaje de la negación en inglés de los sujetos de esta investigación, mediante la comparación de los datos obtenidos en la preprueba y postprueba, con los resultados del examen de nivel de dominio de la lengua.

En este capítulo se presenta, además, el análisis y discusión de los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos que conforman la batería de instrumentos de medición, en los diferentes momentos del estudio (preprueba y postprueba). En otras palabras, se discuten los efectos que la instrucción basada en el enfoque de concienciación formal tuvo en el desarrollo del conocimiento explícito e implícito de la negación en inglés.

Al final del presente trabajo, se exponen las conclusiones obtenidas mediante esta investigación. Se presentan también algunas propuestas para estudios futuros, mismas que podrían ayudar a lograr una mayor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la negación en inglés.

## CAPÍTULO 1

### EL DESARROLLO DE LA NEGACIÓN ORACIONAL EN INGLÉS

#### 1.1 La negación oracional

##### 1.1.1 La negación en español

Las oraciones negativas se utilizan para expresar que son falsos los estados de cosas descritos en las correspondientes afirmativas, también se pueden utilizar para indicar la inexistencia de las acciones, los procesos o las propiedades de que se habla (Real Academia -Española, 2010).

Ejemplos:

- a) Mañana no tengo cita con el médico.
- b) Él no comió nada.
- c) Nadie nos ponía atención

La negación puede utilizarse también, para llevar a cabo otros actos verbales, por ejemplo: para pedirle a alguien que deje de hacer algo, para orientar una pregunta hacia una respuesta.

Ejemplos:

- a) No hagas tanto ruido.
- b) ¿No ibas a llegar temprano?

De acuerdo con la Real Academia Española (2010: 923), *“la negación, en sus diversas manifestaciones gramaticales, es un operador sintáctico, es decir, un elemento que afecta a cierto dominio, llamado ámbito o alcance, dentro del cual ejerce determinados efectos”*.

Existen distintos grupos sintácticos a los cuales pertenecen las palabras negativas: los pronombres indefinidos (nadie, nada); los adverbios, no, nunca, jamás, tampoco y nada, así como las combinaciones redundantes de los mismos (nunca jamás); las conjunciones, ni, sino y sin; por mencionar sólo algunas.

Existen en español distintas clases de negación tales como:

- *la negación externa*, que afecta al contenido de la oración en su conjunto
- *la negación interna*, que está limitada a algún segmento de la oración
- *la negación morfológica*, que se manifiesta, como su nombre lo indica, a través de recursos morfológicos
- *la negación expletiva o espuria*, en donde puede omitirse el adverbio *no*, sin afectar el sentido de la oración, por ejemplo en `No volverá hasta que no te disculpes`, se puede omitir el adverbio mencionado sin que la oración cambie su significado y decir únicamente `No volverá hasta que te disculpes`, lo cual se debe a que dicho adverbio (no) sólo se usa por razones enfáticas o expresivas, es un elemento espurio, sin significado.
- *la negación encubierta o tácita*, por ejemplo `Él llamará hasta la noche`, que se interpreta como `Él no llamará hasta la noche`.

Por último, tenemos también “la negación oracional”, que en el caso específico del español es pre-verbal. Este tipo de negación, constituye el objeto de estudio de esta investigación, debido a su factibilidad de ser comparada con la negación post-auxiliar de la lengua inglesa.

Se conoce como negación pre-verbal el tipo de negación expresada por el marcador léxico independiente *no*, cuando este último se encuentra en una oración antecediendo un verbo o en tiempos compuestos precediendo al auxiliar y se comporta sintáctica y semánticamente negando la acción indicada por el verbo o el auxiliar. Sólo hay una excepción en cuanto al posicionamiento de dicho marcador, la cual ocurre cuando hay un clítico pronominal en la oración, en cuyo caso el marcador *no* precede a dicho clítico (Perales *et al.* 2009).

Ejemplo: *Martin no lo rompió*

### 1.1.2 La negación en inglés

La negación en inglés puede presentarse de varias formas, por ejemplo, puede ocurrir a través de prefijos y sufijos (negación a nivel léxico), como es el caso de palabras como *unhappy; dishonest; thoughtless*.

Otra de las formas de negación en inglés es a través de palabras completas como *never* o *nothing*. Por otro lado, se encuentran también la negación de la frase sustantiva (**No woman** gave the book to the boy) y la negación de adverbios de tiempo (*She never called him*), por mencionar solo algunas.

A nivel oracional, la lengua inglesa tiene una regla de tipo post-auxiliar, en donde la partícula negativa se coloca después del primer verbo auxiliar o del verbo cópula *to be*.

En los casos en los que no está presente el verbo cópula *to be* o algún verbo auxiliar y en su lugar está presente un verbo principal, es necesario insertar el expletivo<sup>2</sup> *do* en el enunciado, antes de la partícula negativa, este expletivo cumple además funciones de marcación de temporalidad y/o persona, por ejemplo en '*Laura didn't sleep well last night*' el expletivo *did* cumple funciones de temporalidad debido a que funciona como marcador de pasado simple.

La negación inglesa se caracteriza también por permitir solamente una partícula negativa declarada por enunciado, aunque de manera informal o en determinados dialectos sea posible encontrar más de una partícula (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1988:97).

Se considera además a este tipo de negación (post-auxiliar) en inglés como morfosintáctica, debido al orden sintáctico y a los cambios morfológicos que sufre el auxiliar en función de la persona y el tiempo de determinado enunciado.

A continuación se muestra una clasificación de tipos de negación existentes en la lengua inglesa, propuesta por Hawkins (2001):

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Hawkins (2001), un expletivo es un elemento que no tiene contenido semántico inherente pero que llena una posición sintáctica en una oración.

Tipo de negación	Explicación
Negación oracional	Es aquella en donde el operador sintáctico ( <i>not</i> ) afecta toda la oración, por ejemplo: <i>‘Miguel doesn’t go to parties’</i> .
Negación del constituyente	Es aquella donde el operador sintáctico ( <i>not</i> ) afecta solamente un constituyente, por ejemplo: <i>Lucero likes music, but not rock</i> , en este ejemplo, el marcador de la negación solo afecta al constituyente <i>‘rock’</i> .
Negación anafórica	Ejemplificada por el operador sintáctico <i>no</i> , usado principalmente para responder preguntas del tipo si/no en inglés, por ejemplo: <i>Do you work? No</i> o en enunciados como <i>I have no money</i> .

Tabla 1.1 Tipos de negación sintáctica en inglés (Hawkins, 2001: 83).

Como se mencionó anteriormente, la presente investigación se interesa primordialmente en la negación oracional (post-auxiliar), la cual, de acuerdo con la literatura, se adquiere de manera sistemática (véase apartado 1.2).

### 1.1.3. Diferencias entre negación oracional en inglés y en español

Un análisis contrastivo entre ambas lenguas (inglés y español), nos lleva a observar las diferencias existentes entre ambos tipos de negación, las cuales podrían explicar de manera parcial, la dificultad que representa para los hablantes nativos del español el aprendizaje de la negación en inglés.

La negación en inglés se caracteriza por ser mayormente un tipo de negación post-auxiliar, mientras que la negación en español es de tipo pre-verbal, lo cual a nivel sintáctico implica un posicionamiento distinto del marcador de la negación en ambas lenguas.

El marcador de negación oracional en español es *‘no’*, mientras el marcador de la negación en inglés puede ser *no* o *es*, en la mayoría de los casos, el marcador *not* o incluso la contracción *n’t*.

Otra de las diferencias entre ambos tipos de negación proviene de la necesidad de inserción del expletivo *do*, antes del marcador de negación *not* en oraciones negativas en inglés que involucran verbos temáticos; lo cual, al no tener ningún equivalente en español, da como resultado una posible dificultad de notar dicha característica de la negación en inglés (Alonso, 2005).

Por último, cabe mencionar que dicho expletivo (*do*) carga en sí mismo propiedades de marcación para tiempo y persona, mientras que en español la marcación para tiempo y persona sólo se refleja a través de los verbos, lo cual puede implicar la dificultad de reconocer dichos patrones de marcación. Alonso (2005) señala que, dado que el expletivo *do* es inexistente en español, posee un mayor grado de marcación (*markedness*) y, por lo tanto, de dificultad para los hablantes nativos del español. En consecuencia, sugiere que esta será la última etapa de la negación en ser adquirida.

## **1.2 Las secuencias naturales de desarrollo de la negación en inglés**

La negación es una estructura transicional, debido a que involucra una serie de formas o estructuras que utilizan los aprendientes en su ruta de aprendizaje hacia la lengua meta (Dulay *et al.* 1982: 123). Estas formas intermedias indican las distintas etapas de desarrollo por las que pasan los aprendientes, mismas que se ven reflejadas en su interlengua.

Han sido diversos los estudios que se han efectuado sobre el desarrollo de la negación en inglés. A continuación se describen algunos de ellos, con la intención de mostrar el carácter universal que se ha encontrado en la mayoría de estos trabajos sobre las etapas de desarrollo de la negación, así como posibles diferencias reportadas en estas secuencias de desarrollo, atribuidas principalmente a la posible influencia de la lengua materna.

Para poder ofrecer una mayor contextualización, los estudios han sido separados en tres categorías: estudios sobre adquisición infantil de la negación, estudios sobre adquisición de la negación con diferentes grupos de edad y estudios sobre el aprendizaje de la negación en contextos de instrucción.

### **1.2.1 Adquisición infantil de la negación**

#### **a) Estudio de Milon (1974)**

Una de las primeras investigaciones enfocadas en poder describir las etapas de desarrollo de la negación en inglés como segunda lengua fue la realizada por Milon (1974), cuyo interés principal consistió en poder comparar las etapas

encontradas para un aprendiente de segunda lengua, con las tres etapas que previamente habían sido reportadas por Klima y Bellugi en 1966, para inglés como primera lengua.

Milon (1974) estudió el habla de un niño de 7 años de edad, hablante nativo del japonés (Ken), recientemente llegado a Hawaii. Ken asistió a clases (de media hora) diarias de inglés como segunda lengua con tres hablantes fluidos de criollo inglés hawaiano, tres semanas antes del estudio y durante el transcurso del mismo. Dichas clases eran de carácter informal, en el sentido de que no recibía instrucción de manera explícita por parte del profesor, más bien tenían un enfoque comunicativo en donde los niños eran alentados a hablar del tema de su preferencia, tanto como les fuese posible.

El estudio abarcó un periodo de seis meses, en los que Ken fue videograbado semanalmente mientras participaba en actividades en grupos pequeños (previamente descritas), acumulando un total de 20 grabaciones equivalentes a aproximadamente ocho horas de grabación.

El concepto de etapa utilizado por Milon (1974), consistió en la co-ocurrencia de dos o más comportamientos arbitrarios que se superponen, es decir, coinciden entre sí (Cook, 2001: 46).

Milon (1974) recopiló un total de 321 enunciados negativos, los cuales clasificó utilizando los siguientes criterios:

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Criterios adicionales</b>
1	Se caracteriza porque no existen elementos negativos ni verbos auxiliares dentro del enunciado.	No my turn Not Dennis Not work No more sister <sup>3</sup> Not ocean	Todas las ocurrencias de ' <i>I don't know</i> ' fueron excluidas por ser consideradas bloques léxicos sin analizar y que no reflejan un control de los procesos sintácticos.

<sup>3</sup> *No more* es un morfema negativo individual en criollo inglés hawaiano.

2	Esta etapa inicia justamente cuando por primera vez se utiliza un auxiliar y se incrusta un morfema negativo dentro del enunciado y termina cuando aparece por primera vez un marcador de temporalidad dentro de un enunciado negativo.	I'm not climb I not giving you candy I not going Japan I no like small Don't tell teacher He can not I not cheat	En esta etapa ya se cuantifican las ocurrencias de <i>I don't know</i> . En esta etapa, <i>can't</i> , <i>don't</i> y <i>no can</i> , son considerados por el niño como un solo morfema, igual que el <i>no</i> o <i>el not</i> y no como palabras compuestas por dos morfemas: <i>do + not</i> ; <i>can + not</i>
3	Esta última etapa inicia cuando por primera ocasión se usa un marcador de temporalidad <sup>4</sup> explícito dentro de la oración negativa.	I not saw You no go win I never do You never cut yet I never saw yours	En esta última etapa Milon no entra mucho en detalle, debido a las diferencias existentes entre el inglés estándar y el criollo inglés hawaiano

**Tabla 1.2. Etapas de la negación en inglés de un niño, hablante nativo del japonés (Milon, 1974).**

Como se ha podido observar, Milon (1974) utilizó criterios muy específicos para diferenciar cada una de sus etapas. No obstante, la manera de establecer dichos criterios parece haber sido influida por las propuestas de etapas sugeridas por Klima y Bellugi (1966 en Milon, 1974). Por lo tanto, la secuencia de desarrollo de la negación que encontró es muy similar a la reportada por dichos autores para la adquisición de inglés como primera lengua.

Una de las aportaciones importantes de este estudio es la observación de que el aprendiente no salta de una etapa a otra dejando de utilizar estructuras características de las primeras etapas, más bien, su desarrollo es progresivo; conforme pasa el tiempo, aparecen estructuras más cercanas a la lengua meta, paralelamente continúan apareciendo estructuras propias de etapas iniciales, las cuales poco a poco irán desapareciéndose conforme la interlengua del aprendiente se vaya desarrollando. Esto último se puede observar claramente en la etapa 2 de Ken, la cual incluye 143 enunciados, de los cuales 48 pertenecen a dicha etapa pero 90 enunciados siguen perteneciendo a la etapa 1 (véase tabla 1.3).

<sup>4</sup> *Never* y *go* son marcadores de temporalidad explícitos en criollo inglés hawaiano

<b><i>Etapas</i></b>	<b><i>Total enunciados</i></b>	<b><i>Enunciados por etapa</i></b>	<b><i>Porcentaje</i></b>
1	47	37 enunciados etapa 1	79%
		9 bloques léxicos 'I don't know'	19%
		1 anomalía ( <i>I don't have a watch</i> <sup>5</sup> )	2%
2	143	90 enunciados etapa 1	63%
		48 enunciados etapa 2	33.5%
		5 anomalías ( <i>tag questions</i> <sup>6</sup> )	3,5%
3	131	75 enunciados etapa 1	57.2%
		45 enunciados etapa 2	34.4%
		11 enunciados etapa 3	8.4%

**Tabla 1.3. Total de enunciados y porcentajes de cada etapa de la negación (Milon, 1974).**

### **b) Estudio de Wode (1978)**

El interés de Wode (1978) en este estudio se basaba en poder entender mejor la naturaleza de la adquisición de una segunda lengua (L2) en un ambiente natural (inmersión). Aun cuando en este estudio, se describe y contrasta la adquisición de las etapas de desarrollo de la negación en dos lenguas como L2 (alemán e inglés), entre algunas otras estructuras, en la presente investigación se considera pertinente poder describir únicamente lo que se reporta y explica referente a la adquisición de la negación en inglés como L2.

Al igual que Milon (1974), este estudio analiza la adquisición infantil de la negación en inglés. Wode (1978) reporta las etapas de desarrollo de la negación de sus cuatro hijos de un rango de edad de 3;11 a 8;11, cuya lengua materna era alemán.

Para obtener los datos, Wode y su familia (incluidos sus cuatro hijos) se mudaron al *Trinity Center* en California, *Estados Unidos*, durante medio año en 1975, con la intención de poder observar el grado en el que es utilizado el conocimiento lingüístico previo (L1 alemán) al adquirir una segunda lengua (inglés). Durante los seis meses, se utilizaron básicamente dos fuentes de información: notas manuscritas tomadas de manera espontánea y muchas horas de grabación de habla espontánea y de sesiones experimentales.

<sup>5</sup> Se considera anomalía dado que es producto de una repetición exacta e inmediata de un enunciado expresado por otro niño.

<sup>6</sup> Se consideran anomalías puesto que el estudio no incluye el análisis de preguntas, está restringido al uso de la negación.

Wode (1978) encontró evidencia en sus datos respecto al hecho de que la adquisición de una segunda lengua sigue ciertas secuencias de desarrollo y que dichas secuencias tienen un orden sistemático. No obstante, de acuerdo con sus datos, el orden no es totalmente paralelo entre la adquisición de la negación en inglés para L1 en comparación con la adquisición de la misma como L2. Si bien ciertas etapas coinciden, también existen diferencias, las cuales Wode (1978) atribuye al conocimiento lingüístico (L1) previo del niño. A continuación se muestran las etapas que reportó Wode (1978) en su estudio y algunos ejemplos de cada una.

Etapa	Descripción	Ejemplos
1	Se caracteriza por una negación de tipo anafórico, el marcador de negación 'no' abarca todo el enunciado, ocurre fuera de la estructura del enunciado (negación externa)	<i>Kenny no</i> <i>No my is the better one</i> <i>No</i>
2	El elemento negativo es todavía externo pero es parte de la estructura del enunciado en cuanto a significado (no-anafórico), Wode lo divide en dos sub-etapas: a) <i>No+ adj/verb/noun</i> b) <i>No+verb phrase</i>	2a <i>No sleep</i> <i>No car</i> 2b <i>No play baseball</i> <i>No drink some milk</i>
3	El marcador de negación se inserta dentro del enunciado y se encuentra principalmente con formas del verbo copula ( <i>be</i> )	<i>that's no good</i> <i>lunch is no ready</i>
4	En esta etapa, los niños utilizan los marcadores de negación 'no' y 'not' antes y después de verbos principales (nucleares). También se producen imperativos que inician con 'don't'	<i>John go not to the school</i> <i>I can no play with Kenny</i> <i>I not get away from Larsie</i> <i>Don't throw the rocks</i>
5	Se usan todas las formas de apoyo del expletivo 'do'	<i>You didn't can throw it</i> <sup>7</sup> <i>I don't saw the water</i>

**Tabla 1.4. Etapas de la negación en inglés de niños, hablantes nativos del alemán (Wode, 1978)**

Mediante uno de los ejemplos de la etapa 4: '*John go not to the school*', Wode (1978) explica que la ocurrencia del marcador de negación después de un verbo principal no ocurre en la adquisición de la negación en inglés como L1 y sugiere que dicho enunciado es más bien producto del uso de una estructura propia de la lengua materna (alemán) del niño, la cual es justamente post-verbal.

<sup>7</sup> En alemán no hay diferencia entre verbos principales y verbos auxiliares, por lo que Wode (1978) sugiere que la L1 pudo haber tenido algún efecto en este ejemplo, el niño pudo haber considerado el 'can' como un verbo principal y por eso colocó el expletivo 'do' como apoyo al momento de negar.

Para Wode (1978) los niños usan su lengua materna de manera muy restringida, sólo en determinados puntos específicos de su desarrollo; es decir, para que la interferencia de la L1 pueda ocurrir, deben reunirse ciertas condiciones relacionadas con la estructura de las lenguas involucradas. No obstante, el trabajo de Wode (1978) no permite especificar cuáles son esas condiciones que deben reunirse para que ocurra dicha interferencia; sin embargo, aporta evidencia a favor de algún efecto de la lengua materna en la adquisición de la negación en inglés.

Wode (1978:114) señala que, aun cuando existe evidencia de determinadas secuencias de desarrollo, es posible cierto grado de variación de las mismas entre individuos.

Es posible concluir entonces que Wode (1978) deja abierta la posibilidad de que dichas secuencias de desarrollo de la negación estén gobernadas en cierto grado por principios universales; pero, al mismo tiempo, no descarta el uso del conocimiento lingüístico previo (L1) como otro factor importante que puede también afectar las secuencias de desarrollo de la negación, lo cual hace de su estudio uno de los primeros en considerar la posible influencia negativa (interferencia) de la lengua materna en la secuencia de desarrollo de la negación en inglés, en un contexto de adquisición de inglés como segunda lengua.

### **1.2.2 Adquisición de la negación con diferentes grupos de edad**

#### **a) Estudio de Cancino *et al.* (1978)**

La investigación de Cancino *et al.* (1978) constituye uno de los estudios más reconocidos respecto al estudio de las secuencias naturales de desarrollo. El propósito principal de esta investigación consistió en intentar describir el proceso de adquisición de la negación y los interrogativos en un ambiente natural de adquisición de inglés como segunda lengua para poder establecer las secuencias de desarrollo que siguen los aprendientes. Adicionalmente, toma en cuenta diferencias en edades para poder observar si hay algún efecto de dicho factor en el proceso de adquisición. En el presente trabajo se considera pertinente analizar sólo la descripción de las etapas reportadas para la negación, por lo que para

finés del presente trabajo no se contempla la descripción de las etapas de los interrogativos.

Cancino *et al.* (1978) investigaron la evolución de la negación oracional en la interlengua de seis hablantes nativos del español en un ambiente natural de adquisición durante 10 meses. El estudio de los seis sujetos mencionados comprende: dos niños de 5 años de edad, dos adolescentes de 11 y 13 años respectivamente y dos adultos, todos ellos pertenecientes al área de Boston, Estados Unidos y que no tenían más de tres meses viviendo ahí cuando comenzó el estudio. Todos ellos hablaban español en casa pero, fuera de ella, estaban expuestos a la lengua inglesa de manera natural, aunque no recibían instrucción formal (explícita) alguna al respecto. Los investigadores realizaban visitas periódicas (dos veces al mes) en lapsos de una hora, durante ese tiempo se recopilaba la información, la cual era grabada, además de que siempre había un transcriptor que tomaba notas.

Los datos fueron obtenidos a través de tres fuentes:

- a) Grabación de habla espontánea a través de la cual el investigador interactuaba con el sujeto en una conversación.
- b) Obtención experimental de información, se le pedía al sujeto que imitara o negara un enunciado previamente provisto.
- c) Interacción sociolingüística pre-planeada, los sujetos eran llevados a fiestas, restaurantes, museos, de modo que la información que se obtuviese fuera producto de situaciones naturales.

El análisis de Cancino *et al.* (1978) se limitó a describir la negación de tipo proposicional (oracional), dichos investigadores establecieron como criterio para clasificar las etapas de la negación, los casos en los que el marcador de negación se encuentra ya inserto dentro de la oración (intra-oracional), de ahí que descartaran algunas de las primeras etapas observadas en estudios como el de Milon (1974) y Wode (1978) en donde el marcador de negación aparece fuera del enunciado (extra-oracional).

Sin embargo, si incluyen los casos en los que aparece el marcador *no* antes de un verbo al inicio de una oración (*No like coffee*), ya que consideran dicha estructura como intra-oracional, en el entendido de que el aprendiente suprime el sujeto de este tipo de oraciones. Todas las ocurrencias de la expresión *I don't know* fueron eliminadas de este estudio al ser consideradas bloques léxicos, expresiones formulaicas que han sido memorizadas por el aprendiente.

A continuación se muestran las etapas reportadas para este estudio:

Etapa	Descripción	Ejemplos
1	La partícula <i>no</i> , se coloca antes de un verbo, puede ser un auxiliar, el verbo cópula o cualquier otro verbo.	<i>I no can see</i> <i>I no understand</i> <i>But no is mine is my brother</i> <i>They no have water</i> <i>No like coffee</i>
2	Los sujetos comienzan a negar usando el marcador <i>don't</i> antes del verbo, aunque no usan flexiones apropiadas para tiempo o número.	<i>I don't hear</i> <i>He don't like it</i> <i>Don't have any monies</i> (supresión del sujeto) <i>That don't say anything</i> <i>I don't can explain</i>
3	El marcador de la negación se coloca después de los auxiliares, los primeros auxiliares que son negados de esa manera son <i>is</i> y <i>can</i>	<i>It's not danger</i> <i>He can't see</i> <i>It wasn't so big</i> <i>We couldn't do anything</i> <i>I haven't seen</i>
4	Comienzan a usarse las formas analizadas de <i>do</i> ; es decir, hay una marcación apropiada de tiempo y persona por medio del uso de este expletivo.	<i>It doesn't spin</i> <i>I didn't even know</i> <i>He doesn't laugh like us</i> <i>My father didn't let me</i> <i>She didn't believe me</i>

**Tabla 1.5. Etapas de la negación en inglés de hablantes nativos del español (Cancino et al. 1978).**

Para poder determinar las distintas etapas en la interlengua de cada hablante en el transcurso del tiempo, en cada sesión de grabación se dividía la ocurrencia de cada marcador de negación (*no*, *don't*, *can't*, *isn't*) entre el número total de enunciados negativos (incluyendo negación de adjetivos, sustantivos, adverbios, etc.) obtenidos en dicha sesión, lo que ayudó a determinar en qué grado (porcentaje) se usaba un marcador de negación respecto a los demás marcadores.

Se consideraba que un aprendiente pasaba a la siguiente etapa, cuando dicha etapa predominaba sobre la anterior. Por ejemplo, un aprendiente estuvo en la etapa 1 (*no+v*) durante las 5 primeras sesiones de grabación porque dicha etapa tenía un porcentaje más alto de ocurrencia que alguna otra, entre la sesión 6 y la 11 la etapa 2 (*don't+ v*) predominó en su interlengua con una aparente disminución de ocurrencias de la etapa 1. Las etapas subsecuentes se determinaron de la misma manera. Aun cuando no todos los aprendientes llegaron a la etapa 4 (*don't* analizado), sí mostraron dicha tendencia.

Al igual que en los estudios anteriores, las etapas por las que pasan los aprendientes se traslapan, es más bien un desarrollo progresivo con una tendencia a usar estructuras cada vez más similares a la lengua meta (desarrollo de la interlengua). Por ejemplo, una de las niñas comienza con la etapa 1 (*no+v*), posteriormente pasa a la etapa 2 (*don't+v*) sin dejar de producir enunciados propios de la etapa 1, más tarde incorpora enunciados de la etapa 3 (*aux+neg*) y en las últimas grabaciones muestra evidencia de usar formas del *don't* analizado, al tiempo que parece haber abandonado la estructura de la etapa 1 (*no+v*).

Cancino *et al.* (1978) sugieren que la primera etapa de la negación en inglés es producto de la lengua materna del aprendiente, quienes consideran en primera instancia que la negación en inglés es igual que en español, en donde efectivamente se coloca el marcador *no*, antes de un verbo (negación pre-verbal). No obstante, esta propuesta pierde credibilidad a partir de investigaciones como la de Wode (1978), en donde se observa que aprendientes de inglés cuya lengua materna es alemán, que se caracterizan por tener una negación post-verbal, también pasan por esta etapa de negación pre-verbal en inglés.

Lo mismo ocurre en el estudio de Stauble (1984), en el cual se encontró que hablantes nativos del japonés (aprendientes de inglés como L2) cuya negación es post-verbal, también pasan por una etapa pre-verbal. Los dos estudios mencionados aportan una fuerte evidencia en contra de Cancino *et al.* (1978) respecto a que la existencia de esta etapa (pre-verbal) no depende necesariamente de la lengua materna del aprendiente.

Si bien algunas de sus conclusiones han sido criticadas, la investigación de Cancino *et al.* (1978) aporta evidencia a favor de la sistematicidad en el orden de adquisición de las etapas de la negación en inglés, misma que se logró observar con aprendientes de diferentes grupos de edad; permite, además, observar que los aprendientes tardan en abandonar la primera etapa de desarrollo, lo cual pudiese deberse a su similitud con la lengua materna, la cual de cierto modo estaría dificultando que el aprendiente avance en su ruta de desarrollo.

Dicho de otra forma, los hablantes nativos del español posiblemente llegan a la primera etapa de la negación en inglés (*No + verb*) como resultado del uso de mecanismos o estrategias universales y no necesariamente como resultado de la transferencia de su lengua materna. Además, debido a la similitud existente entre la estructura de ésta primera etapa (de carácter universal) y la estructura de la negación en español (pre-verbal), el aprendiente podría llegar a creer que la negación en inglés funciona de la misma manera en que funciona la negación en su lengua materna, lo cual podría llevar al aprendiente a un probable estancamiento en esta etapa.

#### **b) Estudio de Stauble (1984)**

Stauble (1984) realizó un estudio cuasi-longitudinal, en donde compara la precisión en el uso de morfología verbal del inglés entre hablantes nativos del japonés y hablantes nativos del español (dos lenguas tipológicamente diferentes). Todos los sujetos fueron clasificados en tres distintos niveles de competencia lingüística, la cual fue determinada por medio de una medida lingüística independiente, la etapa de desarrollo de la negación en inglés que había alcanzado cada sujeto.

Stauble (1984) recopiló datos transversales de seis hablantes nativos del japonés y seis hablantes nativos del español, todos ellos tenían entre 10 y 63 años de vivir en los Estados Unidos. Los hablantes nativos del español tenían entre 19 y 30 años de edad cuando llegaron a Estados Unidos y los hablantes nativos del japonés entre 13 y 36 años. Ninguno de los sujetos había estudiado inglés antes de su llegada o lo había hecho por muy poco tiempo y la instrucción formal que

habían recibido después de su llegada iba de un mes a un año como máximo; por lo tanto, su exposición a la lengua inglesa había sido prácticamente natural.

Los sujetos fueron elegidos de tal modo que se pudiera tener un número igual de sujetos en cada nivel de competencia lingüística (etapa de desarrollo de la negación). Por lo que se conformaron tres grupos: uno de nivel intermedio bajo, uno de nivel intermedio y uno de nivel avanzado. Cada grupo quedó conformado por dos hablantes nativos del japonés y dos hablantes nativos del español. Los datos fueron recopilados a través de dos horas de habla espontánea, en las cuales los sujetos fueron grabados.

En la siguiente tabla se muestra la manera en que Stauble (1984) caracterizó cada una de las etapas de desarrollo de la negación:

<b>Etapa</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplos</b>
1	La partícula <i>no</i> o <i>not</i> se coloca antes de un verbo o una frase	<i>She no saw him</i> <i>Not need shoes</i> <i>No too hard</i>
2	Uso del <i>don't</i> sin analizar Uso del verbo cópula <i>be + not</i> Uso del verbo auxiliar <i>be + not</i> Uso de algunos modales + <i>not</i> Disminución en el uso de la estructura <i>no/not + verb</i>	<i>I don't saw him</i> (= 'I didn't see him') <i>She isn't cleaning the house</i> <i>We can't eat anything</i>
3	Uso analizado del <i>don't</i> Uso de más modales+ <i>not</i> Desaparece completamente estructura <i>no/not + verb</i>	<i>We didn't see anybody</i> <i>You mustn't say that</i> <i>The glass will not break</i>

**Tabla 1.6. Etapas de la negación en inglés de hablantes nativos del español y del japonés (Stauble, 1984).**

A pesar de que éstas fueron las etapas establecidas en este estudio, Stauble (1984) realizó un análisis sintáctico más fino en cada una de ellas, separó por ejemplo, la negación de verbos temáticos de la negación con el verbo cópula *be*, diferenció la negación con el marcador *no*, de la negación con el marcador *not*, entre otras más (véase tabla 1.7). Esto le permitió a esta investigadora seguir más de cerca la correlación entre la emergencia de los distintos marcadores de la negación y la disminución en la frecuencia o desaparición de los mismos.

*Hablantes nativos del español*

An=Anita

Mo= Mona

Jo=Joe

Je=Josie

Ro=Rosa

Pa=Paz

*Hablantes nativos del japonés*

Su=Sumi

Ta=Tamiko

Ke=Keiko

Ku=Kumi

Ma=Mariko

Fu=Fuku

	Intermedio bajo				Intermedio				Avanzado			
	An	Mo	Su	Ta	Jo	Je	Ke	Ku	Ro	Pa	Ma	Fu
<b>Copula be</b>	%				%				%			
<i>No+ϕ</i>	86	58	-	78	9	-	-	-	-	-	-	-
<i>Not+ϕ</i>	-	-	-	-	-	18	79	50	-	5	3	25
<i>No+be</i>	14	25	-	-	64	-	-	-	-	-	-	-
<i>Not+be</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-
<i>Be+no</i>	-	17	-	11	-	9	7	-	-	-	-	-
<i>Be+not</i>	-	-	-	11	18	73	14	50	100	95	94	75
<b>Thematic V</b>	%				%				%			
<i>No+V</i>	87	94	64	79	40	14	-	5	-	-	-	-
<i>Not+V</i>	-	-	11	-	-	-	10	13	-	-	2	-
<i>Unanalysed don't</i>	13	6	24	21	60	81	90	26	15	13	12	7
<i>Analyzed:</i>												
<i>Don't</i>	-	-	-	-	-	-	-	33	24	46	45	56
<i>Didn't</i>	-	-	-	-	-	-	-	13	42	35	29	17
<i>Doesn't</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	17	3	11	16

ϕ= equivale a alguna categoría léxica, excepto verbos.

**Tabla 1.7 Porcentajes de tipo de negación usada en cada nivel de competencia lingüística (Stauble, 1984).**

En la tabla anterior (1.7) se puede observar claramente que tanto los hablantes nativos del japonés, como los hablantes nativos del español (especialmente los de nivel intermedio bajo) hacen uso de la negación pre-verbal en las etapas iniciales, lo cual refuerza la idea de que la primera etapa de la secuencia de desarrollo de la negación en inglés (pre-verbal) no puede ser producto de la transferencia de la

lengua materna, pues si bien el español coincide con ese tipo de negación, no ocurre así con el japonés cuya negación es post-verbal.

Los datos encontrados por Stauble (1984) son, además, congruentes con su propuesta de que en la última etapa de desarrollo de la negación se incrementa notablemente el uso del *don't* analizado, en conjunción con la desaparición de la estructura *no/not+verb*. Dicha tendencia se observa principalmente en los aprendientes de nivel avanzado (véase tabla 1.7).

De manera similar a los estudios descritos anteriormente, este estudio aporta evidencia de cierta sistematicidad en la adquisición de la negación en inglés sin importar cuál sea la lengua materna del aprendiente.

### **1.2.3 El aprendizaje de la negación en contextos de instrucción**

#### **a) Estudio de Alonso (2005)**

Alonso (2005) se interesó en investigar el desarrollo de la negación en inglés en un contexto de aprendizaje (institucional) para poder compararlo con lo sucedido en contextos de adquisición y de esa manera encontrar posibles diferencias entre dichos contextos.

Sus datos fueron tomados del corpus recopilado por Neff, Liceras y Diaz en 1997, de nueve hablantes nativos del español monolingües residentes de Madrid, España, todos ellos estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel básico, lo cual fue corroborado por medio de un examen de comprensión-producción diseñado para poder determinar su nivel de la lengua.

Cada uno de ellos fue entrevistado y grabado mensualmente durante un periodo de ocho meses. El objetivo de cada entrevista era obtener ejemplos de la negación en situaciones variadas. Por lo tanto, cada entrevista se basaba en tres diferentes tipos de tareas de producción: controlada, guiada y libre (véase tabla 1.8), cada tarea incluía al menos 10 preguntas. Se elaboraron ocho pruebas (entrevistas) diferentes, una para cada mes, con una duración máxima de quince minutos para reducir el factor estrés.

Grado de control de la tarea	Tipos de tareas
Tareas de producción libre	Preguntas personales Di tu propia historia Descripción de imágenes Encuentra la diferencia
Tareas de producción guiada	Preguntas basadas en historias Preguntas basadas en imágenes
Tareas de producción controlada	Repeticiones Transformaciones (de afirmativo a negativo) Completar enunciados

Tabla 1.8. Tipos de tareas en las entrevistas (Alonso, 2005).

La definición del concepto de etapa que adoptó Alonso (2005) hace referencia a un periodo estable en la interlengua del aprendiente, en el cual hay un uso predominante (de al menos el 10%) de una forma negativa específica y un uso menos frecuente de las otras.

Los criterios usados en este estudio para clasificar por etapas los distintos enunciados, son los mismos que en Cancino *et al.* (1978). No obstante, el orden de las etapas que reportaron tuvo una variación importante (véase tabla 1.9.).

No. Etapa	Etapas reportadas en Cancino <i>et al.</i> (1978)	Etapas reportadas en Alonso (2005)
1	<i>No+ verb</i>	<i>No+ verb</i>
2	<i>Don't+ verb</i>	<i>Aux+ not</i>
3	<i>Aux+ Not</i>	<i>Indeterminada</i>
4	<i>Analyzed don't</i>	<i>Indeterminada</i>

Tabla 1.9. Comparación de etapas de Cancino *et al.* (1978) y Alonso (2005).

De acuerdo con Alonso (2005), la diferencia en cuanto al contexto (aprendizaje vs adquisición) fue el factor que alteró el orden de las etapas, lo cual puede observarse al contrastar ambos estudios; la etapa 3 en Cancino *et al.* (1978) corresponde a la etapa 2 en Alonso (2005). Esta investigadora sugiere que en un contexto de aprendizaje, hay un mayor grado de transferencia lingüística que en un contexto de adquisición. De ahí que Alonso (2005) considere que estas primeras dos etapas que encontró tengan un alto grado de transferibilidad, dadas sus similitudes con el español.

Si bien la propuesta de Alonso (2005) respecto a una mayor transferencia en contextos de inglés como lengua extranjera es una posibilidad, tal como se mencionó anteriormente, existe evidencia en contra que demuestra que la etapa 1 (*no+verb*) considerada por ella con un alto grado de transferibilidad, dadas sus similitudes con el español, es más bien una estrategia de tipo universal, debido a que es usada por hablantes de lenguas tipológicamente diferentes, cuya negación no tiene este tipo de estructura pre-verbal (véase Wode, 1978 y Stauble, 1984).

Es importante señalar que, en este estudio, no se logró la determinación de las etapas 3 y 4, debido a que la ocurrencia de la estructura *don't + verb* no fue significativa; probablemente, porque el estudio duró solamente ocho meses y en consecuencia, la interlengua de los aprendientes no había alcanzado un mayor desarrollo, puesto que eran alumnos de nivel básico.

Este estudio postula como conclusión, una fuerte influencia de la lengua materna y, aunque la primera etapa encontrada no podría ser explicada en ese sentido debido a la contra-evidencia mencionada, la variación en las etapas 2 y 3 en comparación con el estudio de Cancino *et al.* (1978) hace pensar en la posibilidad de que la lengua materna haya tenido algo que ver en esa inversión del orden.

#### **b) Estudio de Perales *et al.* (2009)**

Estas investigadoras estudiaron el aprendizaje de la negación oracional en inglés de hablantes bilingües de español y vasco en un contexto institucional, su objetivo primordial consistió en poder explicar cómo ocurren cada una de las etapas, para lo cual se basaron en diferentes teorías de análisis sintáctico: la presencia/ausencia de categorías funcionales, el uso de estrategias cognitivas (no guiadas por la G.U.) y la transferencia del orden de proyecciones funcionales del sintagma negativo y del sintagma flexivo.

Si bien el interés de esta investigación no está en poder analizar y explicar las distintas propuestas teóricas que explican la negación a nivel sintáctico, los datos que aporta este estudio, permiten observar nuevamente la sistematicidad en el desarrollo de la negación en inglés en un contexto de aprendizaje (de instrucción).

En este estudio se analizó la producción oral espontánea de 78 aprendientes de inglés como lengua extranjera en un contexto institucional. Los participantes eran hablantes bilingües de español y vasco, que aprendían inglés como una materia obligatoria en la escuela (vasca); en este tipo de escuelas, los niños reciben clases de inglés a partir de los 4 años.

En el estudio, se decidió omitir a aquellos participantes que estuvieran involucrados en alguna otra actividad de aprendizaje de inglés. Se formaron tres grupos de acuerdo con la edad de la primera exposición al inglés (véase tabla 1.10).

<b>Grupo y (No. Sujetos)</b>	<b>Edad de primera exposición al inglés</b>	<b>Edad Primera entrevista</b>	<b>Años/ Horas exposición al inglés</b>	<b>Edad Segunda entrevista</b>	<b>Años/Horas exposición al inglés</b>
I (23)	4/5	7/8	4 años (308 horas)	9/10	6 años (506 horas)
II (28)	8/9	12/13	4 años (396 horas)	13/14	6 años (594 horas)
III (27)	11/12	14/15	4 años (396 horas)	16/17	6 años (594 horas)

**Tabla 1.10. Número de participantes, edad y tiempo de exposición al inglés (Perales *et al.* 2009).**

El número de participantes en cada grupo no fue el mismo durante las dos entrevistas, debido a que sólo se consideraba a los participantes que producían enunciados negativos. Por ejemplo, en el grupo 1 hay 6 aprendientes que aparecen en las dos entrevistas, aparte hay 4 que sólo aparecen en la primera entrevista y 13 participantes que solo aparecen en la segunda (de ahí que en el grupo 1 sean 23 participantes en total), algo muy similar ocurre en los otros dos grupos.

Para obtener los datos de producción oral espontánea, se realizaron dos entrevistas orales de manera individual, en cada entrevista se pedía a los aprendientes que dijeran dos historias mientras observaban algunas imágenes que representaban el contenido de dichas historias.

Se obtuvieron un total de 310 enunciados negativos a partir de las transcripciones, se eliminaron todas las instancias de *I don't know*, por ser consideradas como en otros estudios (Milon, 1974 y Cancino *et al.* 1978), expresiones formulaicas.

En la siguiente tabla, se muestra la descripción de los criterios de clasificación de las etapas de la negación en inglés sugeridos por Perales *et al.* (2009). Cabe mencionar que el objetivo principal de estas investigadoras (a diferencia de los demás estudios previamente mencionados) no era reportar el orden en que aparecían estas etapas, sino más bien poder explicar cómo es que ocurre cada etapa a través de diferentes teorías de análisis sintáctico.

No obstante, a partir de los datos obtenidos por medio de las entrevistas, fue posible realizar una descripción aproximada del orden en que se presentan las etapas de la negación en inglés en su estudio.

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplos</b>
<i>No+XP</i>	Se incluyeron todos los casos de ocurrencias de un marcador de negación, antes de una categoría léxica (sustantivo, adjetivo, adverbio), excepto verbos, también se incluyeron aquellas oraciones que tenían dicho marcador al final del enunciado.	<i>No frog</i> <i>No here</i> <i>No blue</i> <i>And the frog no</i> <i>Boy no frog</i> <i>Look for and no frog</i>
<i>No+ V</i>	Se consideraron todos los enunciados donde el marcador de negación aparecía antes de un verbo temático o no temático.	<i>the wolf no see at the kid</i> <i>He no come</i> <i>He no is here</i>
<i>Vaux+not</i>	Se refería a los casos en que el marcador de negación se colocaba apropiadamente después de verbos auxiliares, modales y el verbo cópula <i>be</i> .	<i>It's not empty</i> <i>The frog isn't in the house</i>
<i>Unanalyzed *don't</i>	Se contemplaron aquellas instancias en donde no había concordancia entre el sujeto y el auxiliar, errores en donde se usaba <i>doesn't</i> en donde era necesario usar <i>isn't</i> y los casos en los que los verbos usados después del auxiliar estaban flexionados para indicar temporalidad ( <i>he don't wrote</i> ).	<i>He don't go</i> <i>But the frog doesn't here</i> <i>(But the frog isn't here)</i> <i>But he don't found</i> <i>He don't see the frog</i>
<i>Analyzed don't</i>	Se incluyeron todos los enunciados en donde había concordancia entre el sujeto y el auxiliar <i>do</i> .	<i>He doesn't go</i> <i>He didn't go</i> <i>But he doesn't find</i> <i>he doesn't look the frog</i>

**Tabla 1.11. Etapas de la negación en inglés (Perales *et al.* 2009).**

A continuación se muestran los porcentajes de oraciones correspondientes a la negación que se obtuvieron por etapa y por grupo en cada una de las entrevistas. Los porcentajes obtenidos por medio de estas dos entrevistas permiten describir la ruta de aprendizaje de la negación en el estudio de Perales *et al.* (2009).

Entrevista 1	Group 1		Group 2		Group 3	
	N	%	N	%	N	%
Estructuras						
<i>No+XP</i>	13	48.1	26	28.8	0	0
<i>No+V</i>	3	11.1	37	41.1	1	2.3
<i>*don't</i>	2	7.4	4	4.4	8	18.6
<i>Don't</i>	0	0	1	1.1	6	13.9
<i>Vaux+not</i>	9	33.3	22	24.4	28	65.1

Tabla 1.12. Porcentaje por etapa de entrevista 1 (Perales *et al.* 2009).

En la tabla 1.12 se observa que las estructuras pre-verbales *No+XP* y *No+V* son las primeras etapas que ocurren en este estudio. Al parecer la etapa *Aux-Neg* es una de las estructuras que se aprenden desde muy temprano, ocurre antes del uso apropiado del auxiliar *do* (*Don't analizado*) e incluso parece ocurrir antes de la etapa *\*don't*, lo cual se sustenta en el hecho de que la etapa *Aux-Neg* es más productiva que la etapa *\*don't* desde ésta primera entrevista en los tres grupos. Este resultado específico (inversión entre el orden de las etapas *\*don't* y *Aux-neg*), coincide plenamente con lo reportado por Alonso (2005), quien señaló que la inversión en el orden de estas dos etapas se debía a que la lengua materna influye mucho más en un contexto de aprendizaje que en uno de adquisición.

En la siguiente tabla, que corresponde a la segunda entrevista, se muestra una tendencia muy similar a la de la primera entrevista.

Entrevista 2	Group 1		Group 2		Group 3	
	N	%	N	%	N	%
Estructuras						
<i>No+XP</i>	17	35.4	4	7	0	0
<i>No+V</i>	16	33.3	6	10.5	0	0
<i>*don't</i>	1	2.08	7	12.2	9	20
<i>Don't</i>	0	0	14	24.5	10	22.2
<i>Vaux+not</i>	14	29.1	26	45.6	26	57.7

Tabla 1.13. Porcentaje por etapa de entrevista 2 (Perales *et al.* 2009).

En la segunda entrevista se corrobora que las estructuras pre-verbales *No+XP* y *No+V* son las primeras etapas que ocurren en este estudio, pues a medida que pasa el tiempo (que los aprendientes han sido expuestos a una mayor cantidad de horas de inglés) dichas estructuras muestran una tendencia a desaparecer. La etapa *Aux-Neg* sigue siendo muy productiva y la etapa *\*don't* aumentó ligeramente, lo cual hace pensar que en efecto, esta etapa (*\*don't*) se adquiere después de la etapa *Aux-Neg*.

Por último, se observa que la etapa *Don't* (analizado) parece ser la última etapa de desarrollo que alcanzan los aprendientes. Los porcentajes de esta etapa fueron muy bajos en la primera entrevista para los tres grupos y aumentaron considerablemente en la segunda entrevista, sobre todo en los grupos que han tenido mayor exposición a la lengua (grupos 2 y 3), de 1.1% y 13.9% en la primera entrevista a 24.5% y 22.2% en la segunda entrevista, respectivamente. En el grupo 1, aún no se producen oraciones de esta etapa. De manera general, se puede observar que, a mayor número de horas de exposición al inglés, mayor es el porcentaje de oraciones representativas de esta etapa.

Perales *et al.* (2009) explican que, aunque los aprendientes notan la necesidad del auxiliar *do* para formar oraciones negativas, no son sensibles a sus propiedades de marcación de tiempo y persona, además de que en su investigación no encontraron ninguna instancia en la que dicho auxiliar estuviera separado del marcador de negación *not*. Lo anterior lleva a las investigadoras a sugerir que los aprendientes se sienten más cómodos usándolo como una unidad léxica independiente que precede a los verbos, tal como ocurre en su lengua materna, es decir, el auxiliar *do* es usado como un apoyo fonológico para el marcador de negación (*n't*).

Lo anterior se sustenta en los datos que analizaron, en donde se observa que los aprendientes analizan el *input* en busca de una unidad léxica que funcione como un marcador de la negación independiente, mismo que en las primeras etapas se satisface por medio del uso del marcador anafórico *no* y que posteriormente es sustituido por el marcador *don't* y sus respectivas variantes. Se encontró también

que el marcador de negación *not* fue el menos usado en todos los grupos en las dos entrevistas (Perales *et al.* 2009:25).

De manera similar, el *isn't/aren't* son usados en varias ocasiones como marcadores de negación independientes.

Ejemplos:

- 1) *They wasn't (didn't) find* [grupo III; entrevista 1; parte 1]
- 2) *He isn't (doesn't) say (see) the frog* [grupo III; entrevista 1; parte 6]
- 3) *She ring to the frog but it isn't (hasn't) appeared* [grupo III; entrevista 1; parte 24]

En conclusión, las autoras explican que hay evidencia de que los aprendientes tratan de adaptar unidades léxicas en inglés que concuerden con la estructura subyacente de su lengua materna:

*The evolution of syntax of negation in the interlanguage of these learners seems to be due to a replacement of one negative marker by another, rather than to verb movement operations or the presence/absence of functional categories (Perales et al. 2009:25).*

Una de las conclusiones a las que llega Perales *et al.* (2009), es que una de las teorías de análisis sintáctico; la transferencia del orden de proyecciones funcionales, podría explicar cómo construyen los aprendientes su interlengua hasta llegar a las formas de la lengua meta. El trabajo de estas investigadoras aporta evidencia significativa tanto de la sistematicidad en las etapas de aprendizaje de la negación en inglés, como de la posible influencia que puede tener la lengua materna en la manera en la que aprenden los sujetos la negación en inglés y, en consecuencia, aporta una explicación de por qué ocurren ciertos errores durante este proceso de aprendizaje.

### **1.3 Transferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la negación**

Como se ha comentado en el transcurso de esta investigación, en el desarrollo de la negación hay evidencia de influencias universales, pero también hay evidencia

de transferencia de la lengua materna, de ahí que resulte necesario intentar describir la manera en la que podría ocurrir dicha transferencia.

El paso por las distintas etapas de desarrollo en el aprendizaje de la negación representa sin lugar a dudas un gran reto para los hablantes nativos del español, pues aunque el paso por estas etapas (la ruta) aparentemente será el mismo para todos los aprendientes, se ha demostrado que cuando existe una interacción entre las etapas de desarrollo y las características de la lengua materna, se puede prolongar o acelerar la estancia en algunas de estas etapas, dependiendo del tipo de transferencia (positiva o negativa) que intervenga en el proceso (Zobl, 1980).

En el desarrollo de la negación en inglés, Zobl (1980) sugiere que la primera hipótesis de los aprendientes cuya lengua materna es español está basada en una estrategia de procesamiento universal que opera a partir del *input* de L2 y afirma de manera similar a Wode (1978), que la transferencia sólo puede ocurrir hasta que se haya establecido cierto tipo de desarrollo:

Although there is a crucial degree of overlap between developmental and transfer errors with respect to the factors involved in their genesis, transfer errors may prolong restructuring of the rule underlying the error. It is hypothesized that this tendency toward fossilization results from the use of a common rule in a mature linguistic system (the L1) and in a developing linguistic system (the L2 developmental stage the learner has attained), (Zobl, 1980:470).

De esta manera, Zobl (1980) argumenta que los errores que parecen mostrar influencia de la lengua materna del aprendiente, comienzan como errores de desarrollo, que son subsecuentemente reforzados por una estructura de la lengua materna, compatible con el error de desarrollo. Por lo tanto, la reestructuración de una regla en la cual se basa el error puede ser más difícil cuando dicho error de desarrollo es reforzado por una estructura congruente con la lengua materna.

Lo anterior es una posible explicación a lo sucedido en la investigación de Cancino *et al.* (1978), en donde la estructura *no+v* (etapa 1), que de acuerdo con

Zobl correspondería a una estrategia de procesamiento universal, persiste en la interlengua de los aprendientes (error de desarrollo). Generalmente dicho error no desaparece o no se reestructura con facilidad en la interlengua de los aprendientes, debido a que es reforzado por las características de la negación en español (que también es pre-verbal). En el estudio de Cancino *et al.* (1978) dicho error no desaparece hasta que la etapa 4 (*don't* analizado) ha sido establecida firmemente en la interlengua de los aprendientes.

Otro ejemplo que aporta evidencia significativa a la propuesta teórica de Zobl es el estudio realizado por Anderson (1983 en Parker *et al.* 2005:225). Anderson reporta un estudio de dos niños aprendientes de inglés, uno de ellos hablante nativo del español y el otro hablante nativo del japonés. En dicho estudio, el hablante nativo del español adquirió los artículos en inglés de manera muy rápida, lo cual podría ser producto de la transferencia positiva que realizó el aprendiente, dado que en español existen también los artículos.

Por otra parte, el hablante nativo del japonés pasó a través de una etapa en donde los artículos fueron omitidos, etapa que también ocurre en aprendientes de inglés como lengua materna. No obstante, esta etapa se prolongó en el hablante nativo del japonés, debido a que en esta lengua no existen artículos, lo cual se explicó en términos de transferencia negativa.

A través del análisis de los diferentes estudios sobre el desarrollo de la negación en inglés que han sido abordados en esta investigación, se ha podido observar que los aprendientes pasan por una serie de etapas sistemáticas (con patrones muy similares) en su aprendizaje de una segunda lengua, sin importar cuál sea su lengua materna, lo cual constituye evidencia de mecanismos o estrategias universales implicadas en dicho proceso.

Sin embargo, también existe evidencia de cierta influencia de la lengua materna, la cual puede observarse en el hecho de que los aprendientes pueden permanecer mayor o menor tiempo en alguna de las etapas (Cancino *et al.* 1978; Stauble, 1984 y Alonso, 1998) o pasar por sub-etapas (Wode, 1978) en puntos

específicos de su desarrollo, específicamente en donde su interlengua se asemeja a su lengua materna.

En el estudio de Perales *et al.* (2009) por ejemplo, se ha podido observar cómo aprendientes que han recibido bastantes horas de instrucción (rango de 300 a 600 horas) en un contexto de inglés como lengua extranjera siguen teniendo dificultades para producir oraciones negativas de manera correcta (gramatical), no alcanzan a percibir ciertas características de la negación en inglés. Por ejemplo, no reconocen las propiedades de marcación (de tiempo y persona) del auxiliar *do* o utilizan determinado marcador de negación, en contextos donde se requiere un marcador diferente. Perales *et al.* (2009) sugieren que varios de los errores que cometen los hablantes nativos del español al producir oraciones negativas en inglés, se deben a la influencia de la lengua materna (transferencia del orden de proyecciones funcionales de su lengua materna).

En resumen, diversos investigadores (Cancino *et al.* 1978; Zobl, 1980; Stauble, 1984; Alonso, 2005; Perales *et al.* 2009) sugieren que la lengua materna (entre ellas, el español) puede ser una de las posibles causas que dificultan o retardan el aprendizaje de la negación en inglés, los hablantes nativos del español suelen mostrar un escaso avance en el desarrollo de la misma y difícilmente llegan a demostrar un dominio de las últimas etapas; en ocasiones el desarrollo de su interlengua, tiende a estar aún muy distante de las características propias de la lengua meta.

A través de la revisión y el análisis de diversos estudios sobre el desarrollo de la negación que se abordaron en este primer capítulo, se logró observar cierta sistematicidad en el desarrollo de dicha forma lingüística. Si bien es cierto que las etapas reportadas en los diferentes estudios incluidos no fueron totalmente homogéneas, también lo es que se encontraron varias coincidencias en la descripción de la ruta de aprendizaje de la negación, mismas que se resumen a continuación:

- ✚ Parece ser que la primera etapa (de la negación en inglés) en ser adquirida se caracteriza porque el aprendiente coloca el marcador de negación *no* o *not* antes de alguna categoría léxica (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, etc.). Algunos autores como Milon (1974) y Wode (1978) señalan que en un principio dicho marcador (*no* o *not*) ocurre fuera del enunciado (*no my turn; no my is the better one*) y en una segunda etapa se presenta ya dentro del enunciado (*I no like*), mientras que otros autores como Cancino *et al.* (1978), Stauble (1984) y Alonso (2005) no ven la necesidad de dividir en dos etapas debido a que pudiese ser que en el primer caso (en donde aparentemente el *no* o *not* ocurren fuera del enunciado), el aprendiente podría simplemente estar suprimiendo el sujeto de la oración, por lo que en oraciones como '*No like*' el aprendiente únicamente estaría omitiendo la persona (*I no like*) pero el marcador estaría ocurriendo de manera intraoracional (dentro del enunciado). Por su parte, Perales *et al.* (2009) dividieron esta primera etapa en dos etapas debido a que su estudio requirió de un análisis sintáctico más fino. En la primera etapa aparece el marcador de negación *no* o *not* antes de alguna categoría léxica (excepto verbos) y en una segunda etapa se presentan ya dichos marcadores antes de un verbo.
  
- ✚ La segunda etapa (*don't* sin analizar) se caracteriza por el uso del marcador de negación *don't* pero, sin reconocer las propiedades de marcación de tiempo y persona que posee el auxiliar *do*. En algunos estudios como el de Wode (1978) y Stauble (1984) esta etapa ocurre de manera paralela al surgimiento de la etapa (*Aux+ neg*), en otras palabras, dichos autores concentran estas dos etapas en una sola.
  
- ✚ En la tercera etapa (*Aux+neg*), los aprendientes colocan el marcador de negación *no* o *not* después de un verbo auxiliar, modal o después del verbo cópula *be*. En los estudios de Alonso (2005) y Perales *et al.* (2009), mismos que fueron realizados en un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, esta etapa ocurre primero que la anterior (*don't* sin

analizar), lo cual parece ser producto de una mayor influencia de la lengua materna en dicho contexto de aprendizaje.

- ✚ Por último, todos los autores coinciden en que la última etapa de la negación que se adquiere corresponde al uso analizado del *don't*. Esta etapa se caracteriza por una marcación apropiada (gramatical) de tiempo y persona por medio del uso de dicho auxiliar (*do*).

De acuerdo con Ellis (1994:100), el paso por estas etapas ocurre de manera gradual. A algunos aprendientes les puede llevar aproximadamente dos años y muchos otros nunca viajan toda esa distancia, lo cierto es que estas etapas no se pueden saltar (Lightbown y Spada, 1999); sin embargo, es posible acelerar el paso por ellas.

De acuerdo con esta última posibilidad, en el siguiente capítulo se ofrece una descripción detallada del enfoque pedagógico conocido como “Concienciación Formal”, con la intención de mostrar los beneficios que dicho enfoque podría aportar al desarrollo de la negación en inglés. Se espera que la implementación de dicho enfoque en las clases de lengua inglesa permita al hablante nativo del español notar características de la negación que de otro modo tienden a pasar desapercibidas. Además, se espera que el aprendiente pueda utilizar de manera correcta (gramatical) dicha forma lingüística, en contextos comunicativos.

## CAPITULO 2

### LA CONCIENCIACION FORMAL

#### **2.1 Efectos de la instrucción en las secuencias naturales de desarrollo**

La instrucción representa una de las áreas de mayor interés en la investigación en el área de adquisición de segundas lenguas. Algunos investigadores como Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983) han cuestionado y/o limitado el papel que podría tener la instrucción enfocada en la forma en el proceso de adquisición. No obstante, existen varios estudios que han revelado beneficios de la instrucción, aunque algunos de ellos con ciertas limitantes, por ejemplo, ciertos estudios han encontrado beneficios a corto plazo pero no a largo plazo; otros más han demostrado que la instrucción enfocada en la forma produce beneficios en el nivel de la producción escrita, pero no de la producción oral.

En esta sección, se abordan algunos de los estudios realizados, que aportan evidencia tanto a favor como en contra de la instrucción enfocada en la forma, con la idea de ejemplificar la controversia existente al respecto y, por lo tanto, justificar la necesidad de continuar realizando estudios sobre el papel de la instrucción en el área de segundas lenguas.

Una de las áreas de interés en las que se ha centrado la investigación sobre la instrucción formal en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, ha sido la relacionada con las secuencias naturales de desarrollo. Por medio de dichas investigaciones, se ha intentado determinar si la instrucción enfocada en la forma tiene algún efecto en el orden o en la secuencia de adquisición; también se ha tratado de investigar si es posible incrementar la precisión en el uso de determinadas formas lingüísticas.

Algunos ejemplos de estudios sobre secuencias naturales de desarrollo fueron realizados por Makino (1980, en Ellis, 1997) y Pica (1983, en Ellis, 1997), quienes investigaron a aprendientes de inglés hablantes nativos del japonés y hablantes nativos del español respectivamente. Ambos trataron de comprobar si los

aprendientes que recibían instrucción enfocada en la forma (morfemas) manifestaban un orden diferente y mayor precisión en el uso de dicha forma; no obstante, no encontraron ninguna diferencia significativa en su estudio. De manera similar, Perkins y Larsen-Freeman (1975, en Ellis, 1997) encontraron que el orden de morfemas en aprendientes venezolanos no cambió significativamente después de la instrucción.

En otro de los estudios, Pica (1985, en Ellis, 1997) comparó la precisión en el uso de morfemas en tres grupos diferentes, un grupo en un ambiente de adquisición natural, otro en un ambiente de instrucción y, el último, en un contexto mixto. Mediante una entrevista oral, dicha investigadora encontró que los aprendientes utilizaban algunos morfemas (no todos) con más precisión después de la instrucción; por lo tanto, concluyó que la instrucción sí tenía cierto efecto en estructuras poco complejas en donde, además, existe una relación relativamente transparente entre forma y significado.

Por su parte, Schumann (1978) muestra el caso de Alberto, un hablante nativo del español en contexto de inmersión, que no recibía instrucción en inglés pero que tenía contacto, por medio de su trabajo, con hablantes nativos del inglés y que durante 8 meses permaneció en la etapa 1(*No+v*) de la negación. Alberto no mostró ningún avance en el desarrollo de la negación en inglés. Posteriormente, recibió instrucción explícita sobre la negación durante 7 meses y aun así no mejoró su sistema de la negación en inglés, al menos no en su habla espontánea. Schumann (1978) justificó el fracaso de Alberto por medio de su hipótesis de pidginización, la cual explicó en términos de la distancia psicológica y social que presentaba Alberto respecto a la lengua meta.

En otra investigación, Ellis (1989, en Ellis, 1994) estudió a 39 aprendientes de alemán como segunda lengua, respecto a la secuencia del orden de palabras y encontró que la instrucción que recibieron dichos aprendientes no alteró la secuencia de adquisición de las reglas del orden de palabras. Sin embargo, dichos aprendientes aparentemente avanzaron más rápido en la secuencia de desarrollo, que los aprendientes en un ambiente natural de adquisición.

En los estudios previamente descritos, se puede observar cierta evidencia a favor de la instrucción como un medio para modificar el orden de las secuencias naturales de desarrollo y como un factor que puede incrementar la precisión en el uso de determinadas formas lingüísticas pero, también está la contraparte que sugiere que la instrucción no es capaz de modificar el orden de las secuencias de desarrollo ni mucho menos de incrementar la precisión de los aprendientes en el uso de dichas formas lingüísticas y, por lo tanto, consideran a la instrucción como un factor innecesario.

Otro de los aspectos cuestionados sobre la instrucción enfocada en la forma es el efecto que ésta pueda llegar a tener en la producción espontánea, en contraste con la producción controlada (planeada). El estudio de Schumann (1978) es un ejemplo de cómo la instrucción que recibió Alberto sólo tuvo efecto en pruebas de imitación (ejercicios controlados), pero no a nivel comunicativo (producción espontánea). En una investigación realizada por Kadia (1988), se estudiaron los efectos de 40 minutos de instrucción sobre verbos frasales y ditransitivos en inglés en un aprendiente chino; la instrucción mostró efectos positivos en la producción controlada, pero tuvo muy poco efecto en la producción espontánea. Ellis (1994) señala que, para entender mejor los resultados obtenidos por estas dos investigaciones, se debe tomar en cuenta que las estructuras, que tanto Schumann (1978) como Kadia (1988) utilizaron, son complejas y generalmente se adquieren tarde.

Por otra parte, existen también estudios que sugieren que los aprendientes que son expuestos a instrucción formal sobre las propiedades sintácticas de una segunda lengua, desarrollan un conocimiento implícito (inconsciente) sobre dichas propiedades de manera más rápida, que los aprendientes expuestos a las mismas en ambientes naturales.

Para poder comprobar lo anterior, Long (1983) realizó un análisis de 11 estudios donde comparó el desarrollo lingüístico en aprendientes que habían sido expuestos a la L2 de manera natural, otros que habían sido expuestos únicamente a instrucción formal y otros más que habían estado expuestos a

ambos tipos de ambientes (natural e instrucción) y encontró precisamente que en 6 de los 11 estudios, los aprendientes que habían recibido instrucción formal, habían tenido un desarrollo más rápido que aquellos que no habían recibido este tipo de instrucción.

Una de las explicaciones que podría responder a las diferencias encontradas en los diferentes estudios que se han hecho sobre los efectos de la instrucción es sin lugar a dudas, el tipo de instrucción que se provee en clases (Spada, 2010: 3).

De manera general, se puede observar que, si bien existen numerosos estudios que aminoran los efectos que pueda llegar a tener la instrucción, existen muchos otros que aportan evidencia de algún posible efecto positivo de la instrucción sobre el aprendizaje de aspectos sintácticos. De manera específica, se ha encontrado que se puede ayudar al aprendiente a avanzar más rápido en las secuencias de desarrollo (Ellis, 1994) y es precisamente bajo este supuesto que se justifica la idea de utilizar un enfoque de instrucción enfocado a la forma para ayudar al aprendiente en el proceso de aprendizaje de la negación en inglés.

## **2.2 El conocimiento explícito e implícito y su relación con la concienciación formal.**

Uno de los aspectos que ha sido producto de diversos debates (Sharwood-Smith, 1981; Krashen y Terrell, 1983; Ellis, 1993, 2002) en el área de adquisición de segundas lenguas, ha sido tratar de determinar si la instrucción promueve el desarrollo del conocimiento implícito o si únicamente promueve el desarrollo del conocimiento explícito. Dichos debates han sido motivados principalmente por el amplio interés por tratar de desarrollar el conocimiento implícito, el hasta ahora considerado como el objetivo principal de la enseñanza de una segunda lengua.

Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983), por ejemplo, es uno de los investigadores que se ha opuesto a la incorporación de la instrucción y comenta que la instrucción enfocada en la forma únicamente ayuda a desarrollar el conocimiento explícito.

A través de su hipótesis del monitor, Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983) argumenta que el conocimiento que es aprendido conscientemente (explícito) tiene una función muy limitada, que consiste en actuar como un monitor, como un editor que puede usar el aprendiente para hacer cambios en sus oraciones (verificar y hacer correcciones), siempre y cuando tenga el tiempo suficiente para hacerlo, cuando tenga su atención centrada en la forma y además conozca la regla correspondiente; de tal suerte que, se descarta que el monitor esté presente en contextos comunicativos donde se requiere cierta fluidez por parte del aprendiente. De ahí que Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983) señale que el rol (limitado) de la instrucción enfocada en la forma sea el de productor de excelentes usuarios del monitor, cuyo uso se limitará a la escritura y a la producción oral planeada (no espontánea). Para Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983), la mejor manera de enseñar una lengua es mediante su uso para transmitir mensajes y no cuando se enseña de manera explícita para el aprendizaje consciente.

A través de su hipótesis de adquisición-aprendizaje, Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983) hace una clara distinción entre adquisición y aprendizaje, define la adquisición como la forma natural de desarrollar la habilidad lingüística y el conocimiento implícito de las reglas, la describe como un proceso inconsciente, mientras que al aprendizaje lo define como un proceso consciente que consiste en saber acerca de una lengua, el conocimiento formal de una lengua, dicho de otro modo, el aprendizaje es el conocimiento explícito de las reglas, estar consciente de las mismas y tener la capacidad de verbalizarlas; este conocimiento se adquiere mediante la instrucción enfocada en la forma pero, como se mencionó anteriormente, no será de utilidad para el aprendiente en contextos comunicativos.

De acuerdo con Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983), el conocimiento aprendido no puede convertirse en conocimiento adquirido, ni siquiera a través de la práctica, lo cual sustenta en el hecho de que existen muchos aprendientes que tienen un gran dominio del conocimiento explícito de una lengua, pero siguen

cometiendo muchos errores en su actuación lingüística (en contextos que demandan fluidez en la comunicación).

Una postura diferente se encuentra en el trabajo de Ellis (1993), quien concede al conocimiento explícito cierto papel en la formación del conocimiento implícito. Es necesario describir en primer término, lo que significan para Ellis ambos tipos de conocimiento, Ellis (1993) describe el conocimiento explícito como una representación consciente que está disponible para el aprendiente, que no necesariamente es lo mismo que el conocimiento articulado, es decir, un aprendiente puede haber construido una representación abstracta consciente de una regla gramatical y no necesariamente ser capaz de verbalizarla.

Por otro lado, Ellis (1993) señala que el conocimiento implícito puede ser de dos tipos: expresiones formulaicas y conocimiento basado en reglas (estructuras abstractas y generalizadas que se han internalizado), ambos intuitivos. Este conocimiento implícito está oculto y se manifiesta únicamente a través de la actuación lingüística (comprensión y producción).

Ellis (1993) comenta que el principal debate existente entre el conocimiento explícito y el implícito es si el conocimiento explícito de la L2 se puede convertir en conocimiento implícito. La posición de la *no-interfase*<sup>8</sup> de Krashen (1983) señala que esto no es posible. La posición de la *interfase* (fuerte y débil) plantea lo contrario; la postura fuerte, que ha tenido gran influencia en la metodología tradicional de enseñanza, parte del supuesto de que el conocimiento explícito puede convertirse en conocimiento implícito a través de la práctica (Sharwood-Smith, 1981), los aprendientes automatizan el conocimiento explícito a través de la práctica mediante ejercicios gramaticales; la postura débil de la *interfase*, con la cual Ellis (1993) se identifica, indica que el conocimiento explícito se puede convertir en conocimiento implícito siempre y cuando los aprendientes estén listos

---

<sup>8</sup> La posición de la *no-interfase* señala que no existe relación alguna entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito, es decir, el conocimiento explícito no puede ayudar a que se adquiera el conocimiento implícito (Krashen 1983, en Ellis, 1993:96).

para acomodar el nuevo conocimiento en su interlengua, además de que se requiere crear oportunidades de práctica y usos comunicativos naturales de la lengua para que se desarrolle el nuevo conocimiento.

De manera diferente a lo que afirmaba Krashen (1983) respecto a la utilidad limitada del conocimiento explícito, Ellis (1993) sugiere que dicho conocimiento puede convertirse (aunque de manera indirecta) en conocimiento implícito. Plantea como hipótesis que el conocimiento explícito puede ayudar a que logre internalizarse (*intake*) determinada forma lingüística, lo cual constituye un paso necesario (no el único) para que este tipo de conocimiento se transforme en conocimiento implícito.

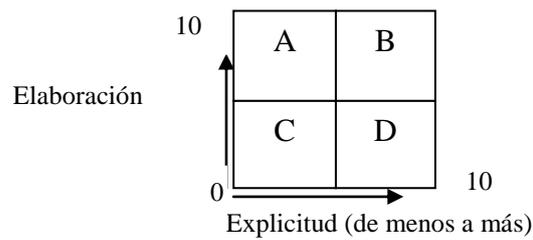
De acuerdo con Ellis (1993, 2002), mediante la concienciación lingüística el aprendiente podrá, en primera instancia, notar determinada forma lingüística en el *input*, para posteriormente comparar dicha forma con su conocimiento gramatical. En otras palabras, la concienciación lingüística permite que el aprendiente note vacíos (diferencias) entre el *input* y las producciones actuales en su interlengua.

Ellis (2002) comenta que, aunque el aprendiente no logre integrar la nueva forma lingüística en su conocimiento implícito de manera inmediata, podrá construir una representación explícita alternativa, que puede quedar almacenada y a la cual puede tener acceso cuando esté listo (en el nivel de su desarrollo) para hacerlo. El conocimiento explícito le servirá para seguir notando determinada forma lingüística en el *input*, lo cual también facilitará su adquisición subsecuente.

## **2.3 La concienciación formal**

### **2.3.1 Antecedentes**

Uno de los primeros lingüistas en usar el término de “concienciación lingüística” en el área de enseñanza de segundas lenguas fue Sharwood-Smith (1981), quien lo define como cualquier intento deliberado de atraer la atención del aprendiente a las propiedades formales de la lengua meta. De acuerdo con dicho autor, la concienciación lingüística puede darse en diferentes grados de explicitud y de elaboración, tal como se ilustra en el esquema 2.1.



**Esquema 2.1 Tipos de concienciación lingüística (Sharwood-Smith, 1981:53)**

De acuerdo con este esquema (2.1), los cuatro tipos de concienciación lingüística que se observan muestran diferentes formas en las que puede ocurrir la enseñanza. Este esquema ha dado lugar a varias formas de atraer la atención del aprendiente para que note características en el *input*. Una de ellas es el enfoque por descubrimiento que se describe en esta investigación, el cual se encuentra ejemplificado por la letra “A”, mismo que se describe como un enfoque que tiene menor grado de explicitud (más inductivo) y un mayor grado de elaboración.

La concienciación lingüística de tipo inductivo es un enfoque cognitivo que se fundamenta en “la teoría cognitivista del aprendizaje por descubrimiento”, según la cual todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros mismos quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes, que las que nos son proporcionadas de manera explícita.

Los primeros indicios del aprendizaje por descubrimiento parecen estar asociados con “la Ilustración”, la cual impulsó el descubrimiento de las leyes de la naturaleza a través de la observación y la razón.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento es atribuida al psicólogo estadounidense Bruner (1960), quien sugiere que la enseñanza requiere algo más que la mera presentación de ideas fundamentales y que los contenidos debieran presentarse de tal forma que se conduzca al aprendiente a descubrirlos por sí mismo, a descubrir generalizaciones de determinada área del conocimiento.

Bruner (1966) considera necesario entrenar al aprendiente en la heurística del descubrimiento, para que éste desarrolle diferentes capacidades cognoscitivas

(como la solución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad) que le abran paso hacia nuevos estadios de desarrollo.

### **2.3.2 Descripción del enfoque de concienciación formal**

En el transcurso del tiempo, han existido diferentes metodologías de enseñanza, existen métodos encaminados a desarrollar el conocimiento implícito en los aprendientes, como el método directo y el audiolingual. Por otro lado, han existido métodos dirigidos a desarrollar el conocimiento explícito en el aprendiente, como el de gramática-traducción. Debido al interés de promover ambos tipos de conocimiento (explícito e implícito) como elementos esenciales en el proceso de adquisición de una segunda lengua, se tomó la decisión de recurrir a uno de los enfoques metodológicos mejor conocido como “concienciación lingüística” (*consciousness raising*), que precisamente busca desarrollar ambos tipos de conocimiento: explícito e implícito, aunque este último de manera más indirecta, tal como se explicó en apartados anteriores (véase conocimiento explícito vs. implícito).

De acuerdo con Ellis (2002:168), las características principales de este enfoque son las siguientes:

1. Hay un intento por aislar una forma lingüística específica para enfocar la atención en ella.
2. Se les proporciona a los aprendientes información (datos) que ilustra la forma lingüística meta y puede ser que también se les proporcione una regla explícita que describa o explique dicha forma lingüística.
3. Se espera que los aprendientes hagan un esfuerzo intelectual por entender dicha forma lingüística.
4. La falta de comprensión o la comprensión incompleta de la estructura gramatical de parte del aprendiente conlleva a la clarificación a través de un mayor número de datos de la L2 y la descripción o explicación.
5. Se puede pedir a los aprendientes (aunque esto no es obligatorio) que articulen la regla que describa la estructura gramatical.

Existen básicamente dos tipos de concienciación lingüística: inductiva o deductiva. En el enfoque deductivo, el maestro le proporciona al aprendiente la regla sobre determinada forma lingüística para que posteriormente realice alguna tarea con ella. En el enfoque inductivo, que es el que se adopta en esta investigación, se proporcionan datos de la lengua meta al aprendiente y se le pide que descubra, que construya una regla explícita que describa la forma lingüística incluida en los datos.

Cabe mencionar que los datos que se proporcionan a los aprendientes en este enfoque deben ser adecuados y suficientes para que el aprendiente logre detectar ciertas regularidades o características de las formas lingüísticas meta, dichos datos pueden ser en forma de evidencia positiva o negativa (gramatical o agramatical). En ocasiones, se les pide a los aprendientes que utilicen la regla aprendida para producir alguna oración de manera oral o escrita, lo cual no constituye en sí algún componente de práctica, la idea es más bien que el aprendiente pueda almacenar la regla como parte de su conocimiento explícito.

Son varios los nombres que dicho enfoque ha recibido, en el presente trabajo se ha decidido retomar el nombre de '*concienciación formal*', denominado así por Martínez (2001:162), debido a que dicho término refleja claramente dos características primordiales del enfoque, que son la conciencia en el aprendizaje y la forma lingüística sobre la cual se ejerce dicha conciencia.

El objetivo central de este enfoque consiste en hacer que el aprendiente note determinados aspectos del *input*, que de otro modo tienden a pasar desapercibidos (Fotos, 1994:325). Como se mencionó en párrafos anteriores, el enfoque de concienciación lingüística que se adopta en esta investigación es de tipo inductivo y consiste en actividades que guían a los aprendientes al descubrimiento de las reglas gramaticales a través de datos específicos de la L2 que deben analizar.

Fotos y Ellis (1991) señalan que dicho enfoque contempla la realización de tareas denominadas *tareas de concienciación lingüística*, mismas que se caracterizan

porque los aprendientes se enfocan en determinada forma lingüística de la lengua meta mientras resuelven un problema gramatical (descubrir características de determinada estructura lingüística) de manera interactiva, es decir, los aprendientes desarrollan su conocimiento gramatical (explícito) mientras se comunican, aunque es importante señalar que dicha comunicación tiene un carácter más metalingüístico.

Las tareas de concienciación lingüística se realizan en grupos, lo cual permite la negociación del significado (actividades comunicativas) y son muy buenos sustitutos de aquellas lecciones donde el profesor se paraba frente a la clase (*teacher centered class*) y en donde el aprendiente tenía escasa o ninguna oportunidad de usar la lengua meta.

Este enfoque intenta trazar el puente entre el conocimiento explícito (aprendizaje de las reglas gramaticales de determinada forma lingüística) y el conocimiento implícito (uso de la forma lingüística en contextos comunicativos, de manera inconsciente).

Tal como lo sugiere Ellis (1993), algunos de los fundamentos que subyacen a la utilidad de este enfoque provienen del rol hipotético del conocimiento explícito como elemento facilitador del conocimiento implícito y de lo que dice la literatura en psicología respecto a que el aprendizaje es más significativo si involucra un nivel más profundo de procesamiento ( Craik and Lockhart, 1972 en Ellis, 2003).

Existen algunas formas en las que un aprendiente puede notar ciertas características en el *input*, puede ser, por ejemplo, a través de una alta frecuencia de una forma lingüística en el *input* o por medio del realce intencional de una forma en el *input*. La concienciación lingüística intenta (de manera similar) lograr que se noten ciertos rasgos del *input*, pues al contar con un problema gramatical como contenido de la tarea, los aprendientes se ven obligados a poner *atención* en los ejemplos de la lengua meta para poder resolver dicha tarea y por lo tanto, se hacen *conscientes* de la existencia y del uso de dicha forma.

Schmidt (2010) sugiere que la atención y la conciencia son elementos necesarios para que pueda ocurrir el aprendizaje de una segunda lengua, dicho de otra forma, la gente aprende acerca de las cosas a las cuales pone atención y no aprende mucho de las cosas a las cuales no pone atención.

A través de su hipótesis de la atención (*Noticing Hypothesis*), Schmidt (2010) establece que el *input* no se vuelve conocimiento adquirido (*intake*) hasta que es notado (*noticing*) por los aprendientes y *conscientemente* registrado. Schmidt (1995) añade que el siguiente nivel de conciencia después de notar determinada forma lingüística es la comprensión (un nivel más alto de conciencia), el cual hace posible el conocimiento de reglas y la conciencia metalingüística. Ellis (2003) explica que las tareas de concienciación lingüística están enfocadas a desarrollar este nivel de comprensión y no se limitan a que el aprendiente únicamente note las formas lingüísticas (*noticing*). Dicho de otra forma, el resultado que se espera de una tarea de concienciación lingüística es la conciencia de cómo funciona determinada forma lingüística.

Si bien es cierto que la concienciación formal tiene como rol hipotético ayudar a desarrollar el conocimiento implícito de manera indirecta, las tareas de concienciación formal no pueden garantizar que se pueda desarrollar inmediatamente la habilidad de usar determinada forma lingüística de la lengua meta de manera comunicativa, se trata más bien de atraer la atención del aprendiente a dichas formas lingüísticas para que pueda notarlas (*noticing*) y comprenderlas, (*understanding*) hacerlas parte de su competencia lingüística (gramatical) para que posteriormente (cuando el aprendiente esté listo) pueda incorporarlas y formen parte de su competencia comunicativa.

Las características de este enfoque reflejan una de las tendencias actuales en la enseñanza de segundas lenguas, la cual se hace evidente en la siguiente cita de Spada y Lightbown (2008:184): *“Tanto la investigación existente como la experiencia en enseñanza han llegado al consenso de que la instrucción es más efectiva cuando incluye la atención a la forma y al significado”*.

Ellis (2002) menciona que este enfoque podría no ser apropiado para aprendientes jóvenes, a quienes por lo general les gusta aprender de manera más práctica y no mediante el análisis de datos; en el mismo tenor, Sharwood-Smith (1981) señala que para los aprendientes jóvenes es más difícil aprender por medio del conocimiento explícito, lo cual probablemente se debe a que carecen de madurez cognitiva.

Otra de las desventajas identificadas por Ellis (1993) es que con aprendientes de nivel básico no sería posible resolver las tareas de concienciación lingüística por medio del uso de la lengua meta, en cuyo caso los aprendientes tendrían que recurrir a su lengua materna y, en consecuencia, se perdería un poco la práctica comunicativa en la lengua meta que propone originalmente dicho enfoque. No obstante, el producto de la discusión respecto a la forma lingüística de que se trate, permanecería codificado en la L2, debido a que las tareas de concienciación lingüística son elaboradas en la lengua meta, lo cual necesariamente requerirá un esfuerzo cognitivo por parte del aprendiente, al menos a nivel de la comprensión.

Al igual que muchos otros enfoques pedagógicos, el enfoque de concienciación lingüística ha sido producto de diversas investigaciones, mismas que han intentado evaluar sus posibles aportaciones al proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Uno de los estudios más representativos sobre las posibles ventajas o desventajas de utilizar este enfoque metodológico de enseñanza fue llevado a cabo por Fotos (1994). Fotos estudió el efecto de este tipo de tareas de concienciación lingüística en aprendientes de inglés como L2 cuya lengua materna era el japonés y encontró que efectivamente los aprendientes mejoraron en el uso de determinadas formas lingüísticas del nivel gramatical, pero además observó que se generó una negociación interesante en las distintas tareas, muy parecida a las negociaciones que ocurren en actividades comunicativas.

De acuerdo con sus resultados, Fotos (1994) concluyó que este tipo de tareas de concienciación lingüística hacen posible tanto el desarrollo del conocimiento explícito, como el desarrollo del conocimiento implícito y, por lo tanto, promueven el proceso de adquisición de una segunda lengua. No obstante, es un tanto

aventurado llegar a esta conclusión, debido a que, aunque dicha investigadora estudió los efectos de este tipo de instrucción en el aprendizaje de ciertas formas lingüísticas, sus hallazgos no necesariamente se pueden generalizar para todas las formas lingüísticas existentes en la lengua meta, en otras palabras, se requieren muchos más estudios con diferentes formas lingüísticas.

Otra de las investigaciones que se ha realizado con respecto a los efectos de la concienciación lingüística, fue llevada a cabo por Yip (1994), quien estudió a varios aprendientes de inglés como segunda lengua de diferentes lenguas maternas con respecto al uso de verbos ergativos. Por medio de las postpruebas, Yip (1994) observó que varios sujetos mejoraron notablemente en el uso de este tipo de verbos. Lo cual la llevó a concluir, al igual que Fotos (1994), que la implementación de dicho enfoque fue benéfica para los aprendientes. Este estudio se suma (aunque con las limitantes señaladas en el estudio de Fotos, 1994) a la evidencia a favor de la implementación de este enfoque pedagógico en la clase de lenguas.

Por su parte, Mohamed (2001, en Ellis, 2003) estudió un aspecto diferente de la concienciación lingüística, básicamente diseñó un estudio para poder comparar los dos tipos de concienciación lingüística existentes; la directa (enseñanza explícita) y la indirecta (aprendizaje por descubrimiento). Mohamed (2001, en Ellis, 2003) encontró que la concienciación lingüística indirecta (inductiva) fue más efectiva que la directa, en aprendientes (de diferentes lenguas maternas) de nivel intermedio alto, pero no ocurrió así con aprendientes de nivel intermedio bajo. Por lo tanto, los hallazgos de Mohamed (2001, en Ellis, 2003) sugieren que la efectividad de las tareas de concienciación lingüística podría depender del nivel de competencia lingüística de los hablantes.

Si bien la evidencia encontrada en los estudios previamente mencionados (respecto al uso de la concienciación lingüística) no puede considerarse como concluyente, los resultados aportados por dichos estudios reportan esta propuesta pedagógica como una muy buena alternativa de enseñanza para los profesores

de lengua, cuya implementación en el salón de clases podría llegar a tener efectos positivos en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Esta investigación aporta (de manera similar a los estudios mencionados previamente) evidencia respecto a los posibles efectos que puede llegar a tener la concienciación lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua, específicamente en el aprendizaje de la negación oracional en inglés pero, de manera adicional, por medio de los distintos instrumentos de medición se logró comparar los efectos de dicho enfoque en el desarrollo del conocimiento explícito, con sus efectos en el desarrollo del conocimiento implícito, mismos que se discuten en el capítulo cuatro del presente trabajo.

#### **2.4 Propuesta de tratamiento**

A continuación se muestran los instrumentos que fueron diseñados como parte de la propuesta pedagógica de esta investigación, mismos que fueron utilizados como tratamiento para ayudar al aprendiente en el proceso de aprendizaje de la negación en inglés. Dichos instrumentos (tareas) fueron diseñados con base en las características previamente mencionadas del enfoque de *concienciación formal*.

La implementación del tratamiento se efectuó mediante la realización de tareas de concienciación lingüística, mismas que se llevaron a cabo en grupos de tres o cuatro estudiantes, de acuerdo con el número total de aprendientes. Se planteó que la discusión que se produjera durante la realización de cada una de las tareas, se llevara a cabo mediante el uso de la lengua meta (inglés), sin que ello impidiera que en algún momento los aprendientes pudiesen llegar a hacer un uso reducido de su lengua materna (español), lo cual, dentro de esta investigación, fue considerado como una posible estrategia cognitiva para la resolución de determinada tarea.

Las actividades propuestas no fueron en sí clases que giraron en su totalidad en torno a la forma lingüística (la negación en inglés) que se pretendía desarrollar, la propuesta básicamente consistió en actividades adicionales a los temas o formas

lingüísticas específicas que debía abordar en sus clases el maestro, como parte del contenido indicado para el nivel tres del Centro de Lenguas Extranjeras (CELe), por lo que el tiempo asignado para cada actividad fue relativamente breve (aproximadamente 20 o 30 minutos), con el objetivo de no interferir en el tiempo destinado para los contenidos obligatorios del nivel correspondiente.

Para poder establecer el tiempo apropiado que sería destinado para la realización de las tareas de concienciación, se tomó en cuenta que para el momento en el que dio inicio el tratamiento, los aprendientes ya habían sido expuestos a los diferentes tipos de negación en inglés (ya sea a través del maestro o del libro de texto), debido a que dicha forma lingüística forma parte de los contenidos de los niveles anteriores. Estas actividades tuvieron más bien el objetivo de hacer notar aspectos de la negación que aun no habían sido identificados apropiadamente, a pesar de que los aprendientes ya habían sido expuestos a ellos con anterioridad.

Por último, cabe mencionar que el papel del maestro consistió en fungir como monitor en el desarrollo de dichas actividades, solo se recurrió a explicaciones breves en los casos en los que fue necesario hacerlo, para darle continuidad a la actividad respectiva. Es importante recordar que el tratamiento estuvo basado en actividades de descubrimiento, enmarcadas dentro de la instrucción enfocada a la forma, en donde los aprendientes tienen el papel principal en la clase, no así el maestro.

#### **2.4.1 Primera tarea de concienciación lingüística**

La primera actividad del tratamiento consistió en el uso de una carta, por medio de la cual se presentaron los diferentes marcadores de la negación oracional en inglés. La idea de utilizar una carta y no enunciados aislados, fue con el objetivo de que los aprendientes pudiesen observar y entender el uso de la forma lingüística (negación oracional) en un contexto más natural, tal como se usa la lengua y no de manera aislada o artificial. En la primer parte de esta tarea, se buscaba que el aprendiente pudiese, en primera instancia, notar (*noticing*) las diferentes formas de negación oracional en inglés, para lo cual se le indicó en las

instrucciones que tenía que subrayar el marcador de negación *not* y posteriormente encerrar en un círculo el auxiliar que lo acompañaba.

Una vez que eran identificados dichos elementos lingüísticos, la siguiente parte de la tarea consistió en responder preguntas relacionadas con el uso de la negación en inglés. Se incluyeron preguntas mediante las cuales los aprendientes debían identificar aspectos sintácticos; como la posición del marcador de negación *not* respecto a los auxiliares que lo acompañaban, los aprendientes debían diferenciar entre la negación del tipo *aux+not* y la negación con verbos temáticos (donde se insertaba el expletivo *do*).

Se buscó también atraer la atención de los aprendientes hacia los aspectos morfológicos de la negación; la idea era que notaran las propiedades de marcación de tiempo y persona, mediante el análisis del uso de ciertos auxiliares (*does, did*). Se les cuestionó, además, sobre la carga semántica del expletivo *do*, de tal forma que notaran que su papel está más bien limitado a cumplir funciones gramaticales (de marcación) y que carece de un significado específico.

De manera general, esta actividad demandaba un esfuerzo cognitivo importante. La idea de que dichas tareas deben desarrollarse en grupos, permite que el esfuerzo cognitivo no recaiga en un solo individuo, sino que dicho esfuerzo sea compartido y, en consecuencia, facilite la tarea.

Idealmente, los aprendientes debían hacer uso de sus mecanismos de inferencia y de análisis para poder resolver la tarea de manera satisfactoria. Se buscó atraer la atención del aprendiente hacia la forma lingüística pero, además, se trató de promover su comprensión. Ambos procedimientos considerados importantes en el proceso de adquisición de segundas lenguas (Schmidt, 2010).

A continuación se muestra la primera tarea de concienciación lingüística, previamente descrita:

**Activity No. 1**

**Part 1. Make teams of three people, read the letter below, underline the negative markers and circle the auxiliaries which are located next to each negative marker.**

Hi Maria! How are you? Today I don't want to talk about me so I'm going to tell you about my brother. My brother Miguel is an English teacher, he isn't very old, he's only 22 years old, he likes music a lot but he can't play any musical instrument. He loves rock music but he doesn't like pop music. Last year he took some guitar lessons but he didn't learn how to do it because he did not attend all the classes.

He was not a very good student at school, however, he speaks three languages, Spanish, English and French, he also likes Italian but he can not speak that language. His wife's name is Claudia, she is a wonderful person. They do not have any children now but they would like to have one in the future. Claudia isn't working at this moment because she does not have time, she is still taking some classes at university, she wants to be a lawyer. They aren't a perfect couple but they definitely love each other.

What about you? Do you have any brothers?

Friendly yours, Raul

**Part 2. Look at the text again and answer the following questions (in teams).**

1. Where is the negative marker "not" located?

It is located after \_\_\_\_\_

2. When do we insert the auxiliary 'do'?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. What's the meaning of the auxiliary 'do' in negative sentences?

\_\_\_\_\_

4. When does the auxiliary 'do' change its form to 'does'?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. When does the auxiliary 'do' change its form to 'did'?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Can the negative marker 'not' be used without an auxiliary?

\_\_\_\_\_

7. How do we form negative sentences with the verb 'to be'?

---

---

8. How do we form negative sentences with modals (*can*)?

---

---

#### **2.4.2 Segunda tarea de concienciación lingüística**

En la segunda tarea de concienciación lingüística, los aprendientes recibían una tarjeta con evidencia positiva y negativa (por medio de ejemplos) respecto a una regla específica de la negación en inglés, se les pedía a los estudiantes que descubrieran dicha regla, a través del estudio de los ejemplos. Posteriormente, se les solicitaba que utilizaran dicha regla para escribir un enunciado en la tarjeta. Cada tarjeta tenía espacio para cuatro oraciones, de tal manera que las tarjetas se pudiesen intercambiar entre los integrantes del grupo y cada quien pudiese escribir una oración con cada una de las reglas diferentes. Después, cada integrante leía en voz alta los cuatro ejemplos de la tarjeta con la que se quedaba al final, con la intención de que todo el grupo en conjunto analizara cada ejemplo que escuchaba y pudiese corregirse entre sí, en caso de que algún miembro del grupo hubiese cometido algún error. Finalmente, se les pedía que redactaran las cuatro diferentes reglas.

Al igual que en la primera tarea, esta tarea buscó promover el aprendizaje por descubrimiento; nuevamente, los aprendientes tuvieron que realizar una labor de análisis. La idea de escribir una sola oración en cada tarjeta no implicaba un componente práctico como tal, más bien se buscaba lograr un mayor grado de comprensión en los aprendientes.

La última parte de la tarea, en donde los aprendientes debían escribir las reglas de manera explícita, no fue propuesta para promover el uso de metalenguaje, dicha actividad buscaba promover el desarrollo del conocimiento explícito de la forma lingüística (negación), con la intención de que dicho conocimiento pudiese contribuir también al proceso de comprensión y, quizá después (aunque no de

manera inmediata), al desarrollo del conocimiento implícito, tal como lo señala Ellis (1993, 2002).

A continuación se muestra la segunda tarea de concienciación lingüística:

## Activity No. 2

### Directions:

1. Read and study your task card with the examples individually for 3 minutes.
2. Each task card gives you examples of correct and incorrect sentences showing a specific rule of negation.
3. Each student must read the correct and incorrect sentences and must write a sentence below the card. The sentence should follow the rule in an appropriate way.
4. Then, you must pass the card to the person next to you and this person will write another example of the same rule.
5. Everybody has to write examples for all rules.
6. When everyone has finished writing the examples, each member of the team will keep a card and read all the examples of the card he/she has.
7. Every time someone reads all the examples in his/her card, everyone in the team has to listen carefully and check if all the sentences their classmates have created are correct, if they aren't, you must explain why.
8. Finally, write down the rules you learned and the correct examples in your notebook (4 rules).

### Task Card 1

#### Rule 1

Correct sentences:

1. The boy is not sad.
2. I am not studying Biology
3. They are not brothers
4. Paola isn't at home

Incorrect sentences:

1. The boy not is very sad
2. I am don't studying biology
3. They isn't brothers
4. Paola aren't at home

Now, make your own sentence using this rule:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

**Task Card 2****Rule 2**

Correct sentences:

1. I can't go to the party
2. They can not come tomorrow
3. She can not drive
4. Miguel can't speak French

Incorrect sentences:

1. I not can go to the party
2. They can no come tomorrow
3. She can't not drive
4. Miguel don't can speak French

Now, make your own sentence using this rule:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

**Task Card 3****Rule 3**

Correct sentences:

1. I don't work
2. She doesn't listen to music
3. He doesn't play volleyball
4. They do not watch TV

Incorrect sentences:

1. I not work
2. She no listen to music
3. He doesn't plays volleyball
4. They doesn't watch TV

Now, make your own sentence using this rule:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

**Task Card 4****Rule 4**

Correct sentences:

1. I didn't go to the party
2. They did not eat hamburgers
3. Martha did not call me
4. He didn't see the movie last week

Incorrect sentences:

1. I didn't went to the party
2. They not ate hamburgers
3. Martha did not calls me
4. He don't see the movie last week

Now, make your own sentence using this rule:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

### **2.4.3 Tercera tarea de concienciación lingüística**

La última tarea de concienciación estuvo constituida por pares de enunciados. Cada par incluía un enunciado correcto y uno incorrecto, los aprendientes debían seleccionar primeramente el enunciado correcto y después se les requería que discutieran y escribieran por qué eran incorrectos los enunciados restantes en cada par. Se decidió que esta actividad basada en el análisis de errores por medio de la concienciación lingüística fuera la última debido a que, para poder resolver dicha tarea, los aprendientes tenían que contar ya con conocimiento previo al respecto, la intención era hacer que el aprendiente recuperara dichos conocimientos por medio del uso de recursos memorísticos; pero, no sólo eso, mediante la explicación de los diferentes errores en cada par de enunciados, se buscaba activar el conocimiento explícito, que se esperaba que los aprendientes ya tuvieran respecto a la negación en inglés.

Si bien es cierto que Ellis (1993) señala que el conocimiento explícito no implica necesariamente la capacidad del aprendiente de verbalizarlo, debido a que la actividad fue diseñada para trabajarse en grupos pequeños, se esperaba que, mediante el esfuerzo cognitivo conjunto de los integrantes del grupo, se pudiese verbalizar la representación explícita de la negación, que idealmente ya debían poseer los aprendientes al momento de llevar a cabo esta tercera tarea de concienciación lingüística. Además, el monitoreo que realizó el profesor durante las diferentes tareas de concienciación permitió ayudar a los aprendientes a verbalizar su conocimiento explícito mediante un proceso de andamiaje. De

ningún modo se les proporcionaban las respuestas o las reglas de manera explícita.

En esta última actividad se esperaba, incluso, que los aprendientes mostraran indicios de un conocimiento de carácter más inconsciente, más implícito, al momento de tener que decidir entre enunciados gramaticales o agramaticales. Sin embargo, durante el monitoreo, se observó que la mayoría de los aprendientes recurrían al uso del conocimiento explícito para explicar los errores, es decir, desde la primera parte de la tarea, en donde tenían que decidir cuál era el enunciado correcto o el incorrecto, comenzaban por buscar algún error gramatical que les pudiese ayudar a determinar qué oración era la incorrecta en cada par de enunciados, antes de intentar decidir de manera intuitiva qué enunciado era el correcto o incorrecto.

A continuación se muestra la tercera tarea de concienciación lingüística utilizada como parte del tratamiento:

### Activity No.3

1. Study the following sentences, in every pair of sentences there is one sentence with an **error** related to the correct use of negatives in English.
2. Discuss with your partners to determine the correct sentence in each pair by writing the letter of your answer in the corresponding blank, and then explain what the error in the incorrect sentence is.

1. a) I don't like soda  
b) I doesn't like soda

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---



---

2. a) She not can swim  
b) She can not swim

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---



---

- 3. a) They is not speak English
- b) They do not speak English

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 4. a) Juan don't play volleyball
- b) Juan doesn't play volleyball

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 5. a) Diana isn't my friend
- b) Diana aren't my friend

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 6. a) My father not is angry
- b) My father is not angry

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 7. a) I am not work
- b) I do not work

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 8. a) We can't go to the party
- b) We don't can go to the party

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 9. a) Maria doesn't is my mother
- b) Maria isn't my mother

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 10. a) I not have a dictionary**  
**b) I do not have a dictionary**

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 11. a) Cecilia didn't pass the exam**  
**b) Cecilia didn't passed the exam**

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

- 12. a) Susana was not at home yesterday**  
**b) Susana doesn't was at home yesterday**

Correct sentence: \_\_\_\_\_

**Error**

---

---

De acuerdo con el contenido de este capítulo, se ha podido observar que el enfoque de “concienciación formal” parece ser una muy buena opción pedagógica para la enseñanza de la negación en inglés, sobre todo si se toma en cuenta que dicho enfoque pedagógico pretende desarrollar tanto el conocimiento explícito, como el conocimiento implícito de dicha forma lingüística, éste último tipo de conocimiento frecuentemente olvidado en la enseñanza de lenguas.

En el siguiente capítulo se muestra la metodología utilizada en esta investigación, se describe la batería de instrumentos que se diseñó y utilizó para medir el nivel de desarrollo de la negación en inglés. Algunos de los instrumentos (transformaciones) fueron diseñados con el objetivo de medir el conocimiento explícito de dicha forma lingüística, mientras que la gran mayoría de ellos (juicios de gramaticalidad, preguntas guiadas y entrevista) fue diseñada para medir el conocimiento implícito de la negación en inglés. La decisión de considerar ambos tipos de instrumentos surgió por la necesidad de comprobar los alcances del enfoque de concienciación formal en el aprendizaje de la negación en inglés, en otras palabras, para saber si dicho enfoque ayuda a desarrollar ambos tipos de conocimiento (explícito e implícito) o si sólo ayuda a desarrollar alguno de ellos.

### CAPITULO III METODOLOGÍA

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de la negación en inglés ha sido principalmente a través de estudios de carácter longitudinal, los cuales se han inclinado más por un enfoque cualitativo, debido a la necesidad de observar y describir detalladamente los pequeños cambios que van surgiendo en la interlengua de los aprendientes para poder describir la ruta de desarrollo de la negación en inglés.

Si bien en la presente investigación no se recopilaban datos con la misma frecuencia y durante un largo periodo de tiempo, como ocurre en otros estudios (Cancino *et al.* 1978; Alonso, 2005 y Perales *et al.* 2009), esta investigación es considerada de tipo longitudinal, debido a que se recopilaban datos en dos momentos diferentes, al inicio del semestre 2011B y al término del mismo. Además, incidentalmente (aparentemente los aprendientes eran alumnos del tercer nivel de CELe) se contó con aprendientes de diferente nivel de competencia lingüística (de acuerdo con el examen de colocación en línea de Oxford, *OOPT*), lo cual de cierto modo permitió tomar una fotografía de la ruta de aprendizaje de la negación en inglés. Esto último constituyó un valor agregado de esta investigación.

El objetivo general de la presente investigación consistió en analizar si el enfoque de la concienciación formal, propicia un desarrollo más rápido y correcto (gramatical) de la negación en inglés. De manera específica, se intentó determinar si dicho enfoque promueve el desarrollo del conocimiento explícito e implícito en hablantes nativos del español, respecto a la estructura mencionada.

Asimismo, este estudio permitió describir la ruta de aprendizaje de la negación (las etapas) por la que pasan los aprendientes en un contexto de inglés como lengua extranjera, se analizó además la posible influencia de la lengua materna en el aprendizaje de dicha forma lingüística.

### 3.1 Población

La población de este estudio estuvo conformada por todos los alumnos del CELe que se encontraban cursando el tercer nivel en la extensión CELe del Centro Universitario UAEM Valle de Chalco en el semestre 2011-B. Debido a que el número de estudiantes en estas extensiones de CELe es generalmente muy reducido, aproximadamente de 10 a 15 estudiantes, se decidió no asignar de manera aleatoria a los estudiantes, además de que por cuestiones de practicidad hubiera resultado casi imposible dar tratamiento solo a algunos de ellos y a otros no. Por lo anterior, la población en este estudio fue de tipo naturalista.

Dada la dificultad de establecer relaciones firmes causa-efecto, considerando que nada en la vida ocurre de manera aislada y que puede haber un sin número de factores que afectan esa relación causa-efecto (Dörnyei, 2007), en este estudio se buscó descartar factores adicionales al enfoque pedagógico de concienciación formal que pudieran llegar a tener algún efecto en el desarrollo de la negación. Por lo tanto, se decidió excluir del estudio a aquellos aprendientes que habían tenido un tiempo de contacto con la lengua inglesa mayor o igual a tres años ya sea porque habían vivido en un país de habla inglesa o porque habían asistido a una escuela bilingüe o a algún centro de enseñanza de lenguas o porque estaban estudiando inglés en otro lugar de manera adicional al CELe.

El grupo original estaba conformado por 14 aprendientes. No obstante, uno de ellos fue excluido del estudio debido a las razones mencionadas en el párrafo anterior (dicho aprendiente había tenido más de tres años de contacto con la lengua inglesa). Por lo tanto, el grupo en estudio quedó conformado por 13 participantes, 7 (53.8%) mujeres y 6 (46.2%) hombres, con una edad promedio en años de 22 (rango 16-40), todos ellos hablantes nativos del español, que contaban con un promedio de 160 horas de exposición a la lengua inglesa (en CELe) al momento en el que dio inicio la preprueba, la mayoría de ellos había recibido clases de inglés con un enfoque gramatical explícito, en secundaria o preparatoria. Durante el estudio, los aprendientes recibían 5 horas de instrucción semanal (sabatinas), las cuales estaban enfocadas al desarrollo de las 4 habilidades (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita).

### 3.2 Escenario

El estudio se llevó a cabo durante el semestre 2011-B en un contexto institucional, en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELe), que forma parte de la Universidad Autónoma del Estado de México y que depende de la Secretaría de Extensión y Vinculación.

En el CELe se ofertan las siguientes lenguas: inglés, francés, alemán, portugués, japonés, chino, otomí, náhuatl y latín. Actualmente se anexa a esta lista la modalidad CELe niños y CELe semipresencial, se ofertan cursos con clases diarias, sabatinas o dos veces por semana, en todos los casos se cubren un total de 5 horas semanales. El número promedio de horas clase que recibe el aprendiente por cada nivel (que corresponde a un semestre) es de aproximadamente 80 horas.

El centro de lenguas imparte cursos a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, por lo que sus grupos tienden a ser mixtos, generalmente suelen estar conformados por estudiantes universitarios, de preparatoria, profesionistas y público en general.

Con el objetivo de incrementar su presencia en el Estado de México, el CELe cuenta con diversas extensiones que cubren gran parte del territorio del Estado. El grupo quedó conformado por alumnos del CELe de la extensión del Centro Universitario Valle de Chalco.

El municipio de Valle de Chalco se ubica en el Oriente del Estado de México, con una población de 357,645 habitantes y un grado promedio de escolaridad de 8.1 en la población de 15 y más años (INEGI, 2010).

El libro de texto que utilizaban estos aprendientes al momento en el que dio inicio el estudio era el *New English File* de *Oxford University Press* mismo que, de acuerdo con los criterios establecidos por el CELe, determina el contenido del programa para cada nivel. Este libro contiene un balance apropiado en cuanto al desarrollo de habilidades, ya que cuenta con diversos tipos de ejercicios

asociados al desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita, además del uso de la lengua y ejercicios de pronunciación. Este libro de texto constituye una base primaria de *input* en las clases de lengua inglesa que se imparten en el CELe, debido a que los maestros que trabajan en CELe deben cubrir cierto número de unidades por nivel durante el semestre.

A continuación se muestra la distribución de unidades por libro desde el nivel I hasta el nivel III del CELe:

<b>Nivel</b>	<b>Libro</b>	<b>Unidades al 1er parcial</b>	<b>Unidades al 2do parcial</b>
I	<i>New English File Elementary</i>	1-2	3-4
II	<i>New English File Elementary</i>	5-6	7-9
III	<i>New English File Pre-Intermediate</i>	1-3	4-5

**Tabla 3.1** Distribución de unidades por nivel en función de los periodo de exámenes.

En el presente estudio, los aprendientes utilizaban como libro de texto, el correspondiente al nivel III (pre-intermedio). La idea que subyace a la elección de este nivel es que, al llegar al mismo, el aprendiente ya ha sido expuesto, por medio de los niveles I y II, a los diferentes marcadores de la negación y a los auxiliares que marcan persona y temporalidad, mismos que se abordan en el libro *New English File Elementary*, tanto de manera implícita (a través de las diferentes actividades comunicativas que ocurren en clase) como explícita (por medio del uso del banco gramatical que viene en la parte posterior del libro de texto y de las explicaciones del maestro).

### **3.3 Instrumentos**

A continuación se describen cada uno de los instrumentos que fueron utilizados en esta investigación.

### 3.3.1 Instrumento de recopilación de datos nominales

Debido a la necesidad de recabar información respecto a los antecedentes lingüísticos de los aprendientes, además de obtener información que permitiera establecer contacto con ellos en caso de que fuese necesario, se recopilaron datos personales de los participantes a través de un cuestionario (véase Apéndice 1). Dicho cuestionario permitió conocer ciertas características específicas de los aprendientes e hizo posible descartar a aquellos aprendientes que, previo al estudio, habían tenido un tiempo de contacto con la lengua inglesa mayor o igual a tres años y que, de no haber sido descartados, pudiesen haber sesgado de algún modo los resultados que se obtuvieron en esta investigación.

### 3.3.2 Instrumento de medición del nivel de dominio de la lengua

Si bien es cierto que el grupo de estudio estuvo conformado por alumnos de nivel III del CELe, que podría corresponder a un nivel A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (*CEFR* por sus siglas en inglés), se consideró necesario tener un instrumento que permitiera contar con un mayor grado de confiabilidad y validez respecto al nivel de dominio de la lengua de los aprendientes para de esa manera evitar cualquier especulación o diagnóstico subjetivo. Asimismo, un examen de esta naturaleza permitiría contrastar el nivel de dominio de la lengua de los aprendientes, con la etapa de la negación en la que se encontraba cada uno de ellos y, de ese modo, intentar describir la ruta de aprendizaje de la negación en inglés.

Por todo lo anterior, se tomó la decisión de utilizar el examen de colocación en línea de Oxford (*The Oxford Online Placement Test*). Dicho examen ha sido ampliamente piloteado con más de 19,000 estudiantes en 60 países, por lo cual posee un alto grado de validez y confiabilidad (*Oxford English Testing*, 2012). Dicho examen está diseñado para medir el conocimiento lingüístico de los estudiantes que lo tomen y con base en ello determinar en cuál de los seis niveles (de A1 a C2) del *CEFR* se encuentran dichos estudiantes.

El examen (*OOPT*) consta de dos secciones. Una, donde se evalúa el conocimiento gramatical y el pragmático y otra sección donde se evalúa la

comprensión auditiva, lo cual se consideró importante para esta investigación porque, además de evaluarse el conocimiento en el nivel receptivo, se evalúa también el conocimiento en el nivel productivo, por medio del componente pragmático que ha sido incorporado dentro de la prueba.

Por último, es importante hacer notar que es un examen de carácter adaptativo, es decir, el examen se adapta a las respuestas que proveen los estudiantes proporcionándoles preguntas subsecuentes más difíciles o más fáciles en función de lo correcto o incorrecto de las respuestas que vayan proporcionando los aprendientes. Por lo tanto, el examen se hace relativamente corto pero no por ello menos preciso (lo cual da muestra de su practicidad).

### **3.3.3 Instrumentos de determinación de la etapa de la negación**

A continuación se describe la batería de instrumentos de medición que fue utilizada en esta investigación con el fin de poder comparar los resultados en la preprueba y en la postprueba. Esta batería estuvo compuesta por cuatro instrumentos. El motivo por el cual se utilizó más de un instrumento para obtener datos sobre el fenómeno objeto del estudio (negación) se debió a la intención de aumentar de manera significativa la validez y confiabilidad de la presente investigación (Nunan, 1992). Al mismo tiempo, se pretendía obtener información más precisa sobre la etapa de desarrollo de la negación predominante en la interlengua de los aprendientes.

Esta batería de instrumentos permitió, además, observar en qué contextos de producción oral (controlados, semicontrolados y libres) se presentó un mayor desarrollo de la negación en inglés, además de que permitió la comparación entre lo que ocurre en el nivel del conocimiento receptivo y en el nivel del conocimiento productivo en el desarrollo de dicha forma lingüística.

#### **a) Tareas de Juicios de Gramaticalidad**

Las tareas de juicios de gramaticalidad han sido uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas. La elección de este primer instrumento se debió a su reconocimiento como un

instrumento capaz de proveer información representativa de la competencia lingüística, entendiendo por esta última, el conocimiento lingüístico implícito que posee un hablante sobre una lengua (Fromkin, 2000).

En este tipo de instrumentos, se presentan estímulos lingüísticos al hablante ante los cuales debe reaccionar en cuanto a su gramaticalidad por medio de su intuición (Tremblay, 2005). Si bien es cierto que el uso de estos juicios en investigación de segundas lenguas ha sido un tanto cuestionado, respecto al hecho de que los aprendientes de segunda lengua no están accedendo propiamente su competencia lingüística, sino más bien están usando otras estrategias tales como traducción, analogía, adivinanza, conocimiento explícito y casi nunca hacen uso de su intuición (Davies y Kaplan, 1998), independientemente de ello, es uno de los instrumentos más aceptados y reconocidos como medio para conocer la competencia lingüística del aprendiente. Este instrumento permitió, a diferencia de los demás instrumentos de medición, ver lo que ocurría en el nivel del conocimiento receptivo del individuo.

Por lo general, el conocimiento receptivo de un individuo es mayor que su conocimiento productivo, en otras palabras, el hecho de que se pueda reconocer algo no implica necesariamente que pueda producirse, por lo que se esperaba que los resultados que arrojará este instrumento, superaran los resultados obtenidos a través de los instrumentos diseñados para medir lo que ocurría a nivel productivo.

### **Diseño de los juicios de gramaticalidad**

El instrumento quedó conformado por 32 reactivos (véase Apéndice 2), los cuales fueron distribuidos proporcionalmente, conforme a las etapas de la negación en inglés existentes en la literatura al respecto (Cancino *et al.* 1978; Wode, 1978; Stauble, 1984; Perales *et al.* 2009). En dicho instrumento se encontraban ocho distractores, con la intención de que el aprendiente no identificara la estructura que estaba siendo evaluada. Todos los reactivos fueron distribuidos aleatoriamente de modo que no fuera fácil para el aprendiente reconocer

patrones; por la misma razón, se buscó establecer un balance entre el número de enunciados gramaticales y agramaticales.

Con la intención de contrarrestar algunos de los cuestionamientos mencionados respecto a los juicios de gramaticalidad, se tomó la decisión de utilizar juicios de gramaticalidad contra reloj (*TGJT* por sus siglas en inglés) dado que tienen un alto grado de confiabilidad comprobada previamente por Ellis y Loewen (2007). Dentro de las ventajas de usar este tipo de juicios, podemos citar que el aprendiente difícilmente descubrirá la estructura lingüística que está evaluando el investigador; además, los aprendientes tienen menor posibilidad de acceder a su conocimiento explícito. Este tipo de juicios en donde se limita al aprendiente a emitir una respuesta contra-reloj son considerados como una ventana al conocimiento implícito.

Para poder validar el instrumento, se solicitó el apoyo de una hablante nativa del inglés, para que juzgara la gramaticalidad y agramaticalidad de cada reactivo y para que de esa manera se pudiera conocer si se estaba midiendo lo que se pretendía medir (la gramaticalidad o agramaticalidad de cada reactivo respecto a la negación).

En el pilotaje, cada enunciado fue juzgado de dos maneras (suena bien o suena mal), sin embargo, se pudo observar que cuando los aprendientes no sabían la respuesta, se veían forzados a elegir alguna de las dos únicas respuestas y terminaban adivinando (esto se logró detectar preguntando a los alumnos cómo habían decidido la respuesta en los casos en los que los aprendientes tomaban mayor tiempo del asignado para responder). Por lo tanto, fue necesario reestructurar el instrumento mediante la adición de una tercer categoría (*no lo sé*) a los juicios, de tal modo que se pudiera reducir el riesgo de cuantificar respuestas como correctas o incorrectas en aquellos casos en los que la respuesta hubiera sido adivinada.

No se optó por un juicio de gramaticalidad con una gradación mayor (con un mayor número de opciones como en una escala tipo Likert), debido a que no se

esperaban diferencias dialectales para los aprendientes de segunda lengua en contexto institucional.

Otro aspecto que se consideró para la elaboración consistió en evitar que los aprendientes rechazaran un enunciado por contener palabras de baja frecuencia en el *input*, cuyo significado probablemente desconocían (Tremblay, 2005). Gracias al pilotaje, se logró observar que no hubo problemas con el vocabulario incluido en los reactivos, debido a que al final de la aplicación se preguntaba a los aprendientes si tenían alguna duda sobre alguna de las palabras, lo cual no sucedió; esto se debe probablemente a que los aprendientes ya habían sido expuestos al vocabulario incluido en el instrumento en los dos niveles anteriores, a través de su libro de texto *New English File Elementary* (2005).

Por último, cabe mencionar que se cuidó que las instrucciones fueran precisas y detalladas. Este instrumento se administró vía computadora mediante el uso del programa *power point*. Aparecía un reactivo por diapositiva con un tiempo de transición de 15 segundos (tiempo que se ajustó de acuerdo con las observaciones obtenidas en el pilotaje), los aprendientes registraron sus juicios en una hoja de respuestas adicional que les fue proporcionada (véase Apéndice 3). Este tipo de herramienta tecnológica trató de evitar que el aprendiente pudiera regresar y modificar alguna de sus respuestas.

### **b) Transformaciones**

Este segundo instrumento es el primero de tres instrumentos que intentaron medir lo que ocurría a nivel del conocimiento productivo, el cual formó parte de un continuo desde una situación muy controlada hasta llegar a una producción más libre.

Estas técnicas para obtener información son extremadamente comunes en la literatura de lingüística aplicada, es uno de los métodos empleados con mayor frecuencia, las transformaciones son un tipo de ejercicio estructurado que ha sido usado convenientemente por otros investigadores que han estudiado el desarrollo de la negación, tales como Cancino *et al.* (1978) y Alonso (2005) para hacer que

el aprendiente produzca determinadas estructuras lingüísticas que difícilmente aparecen en las producciones espontáneas de los hablantes y que, por lo tanto, hubiera llevado mucho más tiempo de observación que si se hubiera intentado esperar a que ocurrieran por si solas.

Si bien es cierto que la negación es usada comúnmente por los hablantes, no es muy común que todos los marcadores y auxiliares de la negación ocurran en una sola conversación; además, muchos de los hablantes no hacen uso de todo su repertorio lingüístico debido a que evitan aspectos que les causan dificultad (evasión) y utilizan aquellos aspectos en los que confían más (Larsen-Freeman y Long, 1991:26), de ahí la necesidad de obtener datos sobre toda la gama de marcadores y auxiliares de la negación a través de este instrumento que aporta mayor practicidad a la investigación en cuanto al factor tiempo.

### **Diseño de las transformaciones**

Este instrumento quedó conformado por 16 reactivos (véase Apéndice 4), en los cuales se buscó establecer un balance entre los distintos marcadores de la negación que corresponden a cada una de las etapas de desarrollo de la misma, tal como se planteó en los juicios de gramaticalidad.

Se decidió que la aplicación del instrumento fuera también por computadora a través del programa *power point* buscando generar un ambiente de mayor interacción con el aprendiente para reducir factores de estrés o cansancio. Se presentó un reactivo por diapositiva, la transformación de cada reactivo se realizó oralmente (con su consecuente grabación), se le permitió al aprendiente un tiempo máximo de 10 segundos (ajustado por medio del pilotaje) antes de mostrar la nueva diapositiva, con la intención de reducir el acceso al conocimiento explícito que podría haber sido usado por el aprendiente, de no haberse establecido un límite de tiempo.

Durante el pilotaje no se observó ningún problema con el vocabulario incluido en cada reactivo, tampoco en términos generales de la aplicación de este instrumento, con excepción del ajuste de tiempo mencionado. A través de la

grabación, se pudieron observar aquellos casos en los que el aprendiente realizaba correcciones a alguna de sus respuestas y con ello se logró identificar el posible acceso al conocimiento explícito.

### **c) Preguntas guiadas con estímulos**

Este otro tipo de instrumento está diseñado también para lograr que el aprendiente produzca alguna estructura lingüística específica (en el caso particular de este estudio, la negación), se caracteriza por ser un instrumento de producción menos controlado (semi-controlado) que las transformaciones, lo que influyó en la decisión de incluirlo en el estudio.

Las preguntas guiadas con estímulos consisten en una serie de imágenes, cada una de las cuales va seguida de una serie de preguntas designadas para obtener la estructura que el investigador desea que aparezca (Larsen-Freeman y Long, 1991:29). Uno de los ejemplos más significativos de este tipo de instrumento es *the Bilingual Syntax Measure* (Burt, Dulay y Hernández Chávez, 1975 en Larsen-Freeman y Long, 1991), este instrumento está conformado por imágenes y preguntas y fue originalmente diseñado para estudiar el orden de adquisición de morfemas; también fue utilizado por Cancino *et al.* (1978) en su estudio sobre el desarrollo de la negación, para obtener ejemplos del habla de sus informantes. Alonso (2005) también incluyó preguntas basadas en imágenes para poder observar el uso de estructuras de la negación.

### **Diseño de las preguntas guiadas con estímulos**

Este instrumento quedó conformado por 5 imágenes (véase Apéndice 5). Se buscó que dichas imágenes fueran atractivas de modo que generaran cierto interés en el aprendiente. Para cada imagen, se elaboraron aproximadamente 5 preguntas, en cada serie de preguntas había un distractor. Aunque se esperaba que los aprendientes contestaran las preguntas con una estructura negativa, no ocurrió así en todos los casos, debido a que había cierta flexibilidad para que el aprendiente hiciera uso de alguna otra estructura. No obstante, esta característica de las preguntas guiadas permitió que el intercambio fuera un poco más natural.

La sesión de preguntas y respuestas se llevó a cabo a manera de conversación entre el investigador y el entrevistado, con el objetivo de crear un intercambio más natural.

Por medio del pilotaje, se logró hacer algunos cambios en aquellas preguntas en las que definitivamente no se obtenía como resultado una estructura negativa, dichas preguntas se sustituyeron por otras que permitían una mayor ocurrencia de dicha forma lingüística. Si bien es cierto que no en todos los casos se esperaba que ocurriera la estructura de interés, el pilotaje aportó evidencia de que varias de las respuestas apuntarían hacia dicha estructura.

#### **d) Entrevista**

La entrevista ha sido considerada como un instrumento de corte más cualitativo. Sin embargo, la entrevista que se utilizó en este estudio fue más bien un instrumento de obtención de datos (menos controlado que los dos instrumentos anteriores) por medio del cual se ejerció control sobre los temas, con la idea de que se pudiese dirigir la conversación y se pudiera alentar a los sujetos a producir la estructura objeto de estudio (Larsen-Freeman y Long, 1991:30).

El tipo de entrevista que se consideró para este estudio fue la entrevista estructurada, la cual se caracteriza por tener una lista de preguntas en un orden predeterminado a las cuales se sujeta el investigador (Hernández Sampieri *et al.* 2008).

Se optó por una entrevista para que la atención del entrevistado estuviera más dirigida a comunicar, a la transmisión de un mensaje (atención al significado), que a cuidar la precisión con la que se expresa algo en la lengua (atención a la forma). Este instrumento permitió observar el efecto que tuvo la concienciación formal en la comunicación, en el desarrollo del conocimiento implícito, debido a que algunos autores como Krashen (1983, en Krashen y Terrell, 1983) han cuestionado la utilidad de la enseñanza en el desarrollo de dicho tipo de conocimiento y reducen el papel de la enseñanza al desarrollo del conocimiento explícito.

### **Diseño de la entrevista**

Este instrumento quedó conformado por 16 preguntas (véase Apéndice 6) que, de la misma manera que en los dos instrumentos anteriores, pretendía obtener respuestas que mostraran los diversos marcadores (*no/not*) y auxiliares (*do, does, did*) de la negación. Como resultado del pilotaje, algunas de las preguntas tuvieron que ser sustituidas debido a que no producían respuestas favorables a la estructura que se pretendía obtener (negación) o porque generaban muchas respuestas del tipo *I don't know*, el cual en muchas de las ocasiones es considerado como un bloque léxico que se aprende de manera memorística.

Algunas de las preguntas se diseñaron con dos opciones, el investigador elegía alguna de dichas opciones en función de las respuestas que iban surgiendo durante el desarrollo de la entrevista, esto obedeció a que la población en CELe es mixta y algunas preguntas no podrían ser contestadas por individuos con determinado perfil, de ahí la necesidad, en algunos casos, de contar con dos posibles opciones.

Durante el pilotaje se observó que aunque las preguntas de la entrevista no siempre fueron contestadas haciendo uso de estructuras negativas, ésta permitió obtener ejemplos representativos de los distintos marcadores de la negación, presentes en la interlengua de los aprendientes. Las entrevistas fueron grabadas y se realizó su transcripción correspondiente, posteriormente se procedió a analizar dichas transcripciones para clasificar las distintas estructuras de la negación que ocurrieron.

### **3.4 Estudio piloto**

Como se mencionó a lo largo de las descripciones de cada uno de los instrumentos, por medio del pilotaje se encontraron algunos detalles en su diseño, mismos que fueron considerados en el diseño final de la batería de instrumentos. Dicho de otra forma, fue necesario realizar algunas modificaciones en los instrumentos de medición con el objetivo de adecuarlos más a las necesidades de esta investigación.

Con la intención de comprobar la utilidad de los instrumentos de medición, se llevaron a cabo dos pilotajes, de tal forma que mediante el segundo pilotaje se pudiesen pilotear nuevamente las adecuaciones realizadas a los problemas detectados durante el primer pilotaje, previo a su uso final en la investigación.

El primer estudio piloto se llevó a cabo con cuatro aprendientes de la Facultad de lenguas de nivel II, III y IV en Toluca. Se eligieron estos tres niveles con la idea de poder explorar el nivel de desarrollo de la interlengua de los aprendientes respecto al desarrollo de la negación en inglés para, posteriormente, poder determinar qué nivel era el más apropiado para poder estudiar dicho proceso de desarrollo. Como parte del diseño inicial de los instrumentos de medición de la negación, se incluyeron los siguientes instrumentos: entrevista, preguntas guiadas, transformaciones y una composición escrita.

Este primer pilotaje permitió realizar adecuaciones en la mayoría de los instrumentos respecto al tiempo asignado a cada actividad, así como cambios en preguntas (entrevista, preguntas guiadas) o enunciados (transformaciones). No obstante, la composición escrita tuvo que ser descartada del estudio. Originalmente se había decidido incluirla debido a que es un instrumento de producción no tan controlada, mismo que podría haber aportado evidencia un poco más natural del grado de desarrollo de la interlengua de los aprendientes, pero desafortunadamente este instrumento aportó muy pocos datos representativos de la forma lingüística (negación en inglés), lo cual probablemente se debió a la selección de los temas de la composición, temas que no lograron estimular a los aprendientes a escribir oraciones que incluyeran la negación; hubo mucha evasión de dicha forma lingüística, motivo suficiente para su exclusión como instrumento para el estudio final.

El segundo pilotaje fue aplicado con estudiantes de CELe de nivel I, II y III en Toluca, Estado de México. En este pilotaje se incluyeron las adecuaciones realizadas como producto del primer pilotaje, se eliminó la composición escrita y se incorporaron los juicios de gramaticalidad contra-reloj. Esta segunda prueba piloto permitió obtener, por medio de cada instrumento, resultados más

representativos de las distintas etapas de la negación presentes en la interlengua de los aprendientes. Sin embargo, fue necesario adecuar los tiempos en los juicios de gramaticalidad y agregar una tercera opción en dicho instrumento para evitar sesgos en la investigación (véase diseño de juicios de gramaticalidad). En los demás instrumentos prácticamente no hubo mayor problema, solo pequeños ajustes en relación con el tiempo asignado.

### 3.5 Tipo de diseño metodológico de la investigación

La investigación tuvo un diseño de tipo preexperimental debido a que sólo hubo un grupo (no hubo grupo control), mismo que recibió un tratamiento (concienciación formal) con la intención de propiciar un desarrollo más rápido y correcto (gramatical) de la estructura de la negación en inglés. A dicho grupo se le aplicó una preprueba, conformada por una batería de cuatro instrumentos (previamente descritos) al inicio del semestre 2011B y una postprueba, utilizando la misma batería de instrumentos señalada, al concluir el tratamiento (al final del semestre 2011B).

La investigación se realizó en un ambiente controlado (salón de clases), con el objetivo de poder establecer relaciones entre variables; la variable independiente (tratamiento) que consistió en el enfoque pedagógico mencionado (concienciación formal) y la variable dependiente, que consistió en el aprendizaje de la negación en inglés.

A continuación se muestra de manera más precisa el diseño de la presente investigación:

Grupo único	O <sub>1</sub>		
	O <sub>2</sub>		
	O <sub>3</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>4</sub>
	O <sub>5</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>6</sub>
	O <sub>7</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>8</sub>
	O <sub>9</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>10</sub>

En donde:

O<sub>1</sub>, corresponde a la observación por medio del cuestionario de datos nominales.

O<sub>2</sub>, corresponde a la observación del nivel de dominio de la lengua con el *OOPT* (*The Oxford Online Placement Test*).

O<sub>3</sub> y O<sub>4</sub>, corresponden a las observaciones por medio de la entrevista en la preprueba y en la postprueba.

O<sub>5</sub> y O<sub>6</sub>, corresponden a las observaciones por medio de las preguntas guiadas en la preprueba y en la postprueba.

O<sub>7</sub> y O<sub>8</sub>, corresponden a las observaciones por medio de los juicios de gramaticalidad en la preprueba y en la postprueba.

O<sub>9</sub> y O<sub>10</sub>, corresponden a las observaciones por medio de las transformaciones en la preprueba y en la postprueba.

X<sub>1</sub>, corresponde al tratamiento pedagógico de concienciación formal.

### **3.6 Recolección de datos**

La aplicación correspondiente al instrumento de recopilación de datos nominales ocurrió durante la primera sesión sabatina del semestre 2011B. Ese mismo día se llevó a cabo la aplicación del examen de nivel de dominio de la lengua vía internet.

La recolección de datos de los instrumentos de medición de la negación correspondientes a la preprueba, se llevó a cabo una semana después, en la segunda sesión del semestre mencionado mientras que la medición de la negación correspondiente a la postprueba ocurrió en la última sesión del semestre 2011B (aproximadamente tres meses después). Ambas aplicaciones se condujeron a manera de entrevista en la sala de autoacceso del Centro Universitario UAEM Valle de Chalco, libre de ruido o algún otro distractor en la medida de lo posible y por medio del uso de una computadora, a través de la cual se presentaron las tareas correspondientes a cada uno de los instrumentos de medición, en un tiempo no mayor a 20 minutos por participante, con la intención de reducir factores como el estrés, el cansancio y la monotonía. La administración vía computadora permitió, al mismo tiempo, distraer al alumno en relación con el contenido de la prueba.

La mayor parte de la recolección de datos fue audiograbada, a excepción de los juicios de gramaticalidad que se registraron en una hoja de respuestas (véase Apéndice 3). Para grabar la información, se solicitó la autorización escrita del participante (véase Apéndice 7).

A través de la metodología utilizada en esta investigación se logró tomar una fotografía del grado de desarrollo (en la interlengua) de la negación en inglés de cada uno de los aprendientes, en dos momentos diferentes (preprueba y postprueba). El cruce de información entre la batería de instrumentos de medición de la negación y el examen de nivel de dominio de la lengua (*OOPT*), permitió realizar una descripción aproximada de la ruta de aprendizaje de la negación en inglés.

Los diferentes instrumentos de medición que fueron aplicados en este estudio hicieron posible medir tanto el conocimiento de los aprendientes a nivel receptivo, como a nivel productivo, este último, en un continuo que va desde la producción controlada hasta la producción más libre. Lo anterior permitió identificar las áreas en las que la instrucción tuvo mayores o menores efectos.

De manera adicional, los instrumentos permitieron observar el desarrollo a nivel del conocimiento explícito y a nivel del conocimiento implícito, lo cual ha sido producto de debate en discusiones sobre los efectos de la instrucción enfocada en la forma.

En resumen, la metodología propuesta en este estudio permitió cumplir con el objetivo del mismo, el cual consistió en analizar el posible desarrollo de la negación en inglés como producto de la implementación de un tratamiento basado en un enfoque pedagógico de tipo inductivo.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 4.1 Procesamiento de datos

Una vez que se recopiló la información a través de la batería de instrumentos de medición; los instrumentos de medición del conocimiento a nivel receptivo (JG) y los instrumentos de medición del conocimiento a nivel productivo (entrevista, preguntas guiadas, transformaciones), se procedió a realizar las transcripciones correspondientes (véase apéndices 9 y 10) para posteriormente continuar con la etapa de análisis.

A continuación se señalan los criterios que fueron utilizados para excluir enunciados que no serían útiles para el análisis:

- Se excluyeron las frases *I don't know* y *I don't understand*, debido a que pudiesen haber sido utilizadas por los aprendientes como bloques léxicos (expresiones formulaicas).
- Aquellos enunciados en los que el aprendiente utilizaba el marcador de negación *no* de manera aislada para expresar la negación, también fueron omitidos debido a que no era posible analizarlos, no aportaban evidencia útil para la clasificación de las oraciones en etapas.
- Por último, se descartaron algunas oraciones, mismas que fueron clasificadas como casos extraños (véase Apéndice 8) debido a que no correspondían a ninguna de las estructuras reportadas en la literatura (véase estudios sobre la negación), al menos no para aprendientes cuya negación en su lengua materna es pre-verbal. Al parecer, dichos casos son producto de la construcción creativa del aprendiente y en esta investigación fueron producidos principalmente por algunos aprendientes, cuyas construcciones (en general) están aún distantes de las correspondientes formas de la lengua meta.

A continuación se muestran los criterios que se utilizaron para clasificar en etapas las oraciones obtenidas en los diferentes momentos del estudio (preprueba y postprueba):

Etapa	Descripción	Ejemplos
<i>No+XP</i>	Se refiere a todas aquellas estructuras negativas en donde aparece el marcador de negación <i>no</i> o <i>not</i> antes de una categoría léxica (sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo). Se consideraron aquellas instancias en donde dichos marcadores ocurren dentro de la oración, pero también donde ocurren fuera de la oración, debido a que hubo muy pocos ejemplos de este último caso, como para poder clasificarlos en una etapa distinta.	<i>No long hair.</i> <i>No jacket.</i> <i>No is fat.</i> <i>No have a baby.</i> <i>No reading a book.</i> <i>Lorena not eats hamburgers.</i> <i>Luis not writes poems.</i> <i>No I have a car (I don't have a car).</i>
<i>*Don't</i>	Se refiere a aquellos casos en los que el participante utiliza el expletivo <i>do</i> para negar, pero sin reconocer las propiedades de marcación de dicho auxiliar para tiempo o persona, o simplemente utiliza de manera incorrecta algún otro auxiliar en lugar del expletivo <i>do</i> o viceversa.	<i>She don't like dancing.</i> <i>Juan don't was my teacher.</i> <i>They are don't friends.</i> <i>I isn't went (didn't go) to Acapulco last year.</i> <i>I don't (wasn't) fat.</i> <i>No, he doesn't (isn't).</i>
<i>Aux+not</i>	Se refiere a todas aquellas estructuras en donde el marcador de negación ( <i>no</i> , <i>not</i> , <i>n't</i> ) aparece después del verbo cópula ( <i>be</i> ), modales o auxiliares, siempre y cuando no haya sido usado en sustitución del expletivo <i>do</i> , lo cual se determinó interpretando la respuesta del participante de acuerdo al contexto en que se produjo determinada oración.	<i>They can't go to the party.</i> <i>No, I'm not married.</i> <i>He's not happy.</i> <i>Miguel isn't working.</i> <i>They aren't friends.</i> <i>Lisa wasn't working yesterday.</i>
<i>Don't analizado</i>	Corresponde a aquellas oraciones, en donde el participante usa de manera correcta el expletivo <i>do</i> , marcando apropiadamente temporalidad y persona en contextos apropiados.	<i>She doesn't like dancing.</i> <i>I don't work in a factory.</i> <i>Diana didn't watch TV last night.</i>

**Tabla 4.1 Criterios de clasificación de las etapas de la negación.**

Los porcentajes globales de las etapas que se muestran en cada una de las tablas o gráficas que aparecen en el desarrollo de este capítulo se obtuvieron dividiendo el número de oraciones de determinada etapa (en la preprueba o postprueba) producidas por todos los aprendientes entre el total de oraciones producidas por dichos aprendientes en la prueba correspondiente. En la preprueba, por ejemplo, los aprendientes en conjunto, produjeron 75 oraciones de la etapa *No+XP* de un total de 398 oraciones, por lo que al dividir las 75 oraciones entre las 398 oraciones mencionadas se obtuvo un porcentaje de 18.8%, correspondiente a la etapa *No+XP*.

Para obtener los porcentajes por etapa de cada aprendiente, se realizó un proceso similar. Se dividió el número de oraciones de cierta etapa que produjo determinado aprendiente (en la preprueba o postprueba) entre el total de oraciones que produjo el aprendiente en la prueba correspondiente. Por ejemplo, durante la preprueba, el participante uno produjo 16 oraciones de la etapa *\*Don't*, de un total de 31 oraciones que el mismo aprendiente produjo de manera global en dicha prueba, se dividieron las 16 oraciones de esta etapa entre las 31 oraciones totales del aprendiente correspondientes a la preprueba y se obtuvo un porcentaje de 51.6% de oraciones de la etapa *\*Don't*.

Los datos se clasificaron en dos grandes rubros; aquellos que se obtuvieron a partir de los instrumentos de medición del conocimiento a nivel productivo (entrevista, pregunta guiada y transformaciones) y aquellos que se obtuvieron en el instrumento de medición del conocimiento a nivel receptivo (JG), de tal suerte que los porcentajes obtenidos para cada una de las etapas, son diferentes para cada uno de dichos rubros, lo cual se atribuye a las diferencias existentes entre los dos tipos de conocimiento (productivo y receptivo).

#### **4.2 Descripción de la ruta de aprendizaje de la negación**

Para poder describir la ruta de aprendizaje de la negación que se encontró en este estudio, fue necesario entrelazar los datos referentes al puntaje y nivel de dominio de la lengua (de acuerdo con el *CEFR*) obtenidos por medio del *OOPT*, con los porcentajes de las etapas de desarrollo de la negación que produjeron los

aprendientes al momento en el que dio inicio la investigación (preprueba) y tres meses después (postprueba). A continuación se muestra la tabla 4.2, por medio de la cual es posible observar dichos datos.

El orden en el que aparecen las etapas en la tabla, se estableció de manera previa a los posibles hallazgos de esta investigación. Se utilizó el orden de las etapas reportadas por Cancino *et al.* (1978), por ser considerado uno de los estudios pioneros y más reconocidos en el estudio de las secuencias naturales de desarrollo, además de que dicho estudio se llevó a cabo con hablantes nativos del español.

Part.	Nivel CEFR	Prueba	Porcentaje de oraciones en la preprueba y en la postprueba							
			Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
		Puntaje	No+XP	No+XP	* Don't	* Don't	Aux+not	Aux+not	Don't analizado	Don't analizado
1	A0	0	45.2	21.4	51.6	42.9	0.0	25.0	3.2	10.7
2	A0	1	40.9	56.4	18.2	17.9	31.8	23.1	9.1	2.6
3	A0	1	71.4	70.0	14.3	10.0	14.3	20.0	0.0	0.0
4	A1	3	41.9	10.7	51.6	50.0	3.2	21.4	3.2	17.9
5	A1	3	31.6	16.7	52.6	44.4	15.8	33.3	0.0	5.6
6	A1	5	39.3	18.5	42.9	29.6	7.1	33.3	10.7	18.5
7	A1	8	13.3	16.1	40.0	25.8	26.7	25.8	20.0	32.3
8	A1	8	8.3	38.9	58.3	36.1	19.4	19.4	13.9	5.6
9	A1	10	0.0	7.4	48.4	51.9	29.0	29.6	22.6	11.1
10	A1	16	0.0	0.0	12.8	24.3	46.2	40.5	41.0	35.1
11	A1	16	0.0	0.0	56.8	45.2	24.3	35.5	18.9	19.4
12	A2	23	0.0	2.9	44.4	28.6	38.9	48.6	16.7	20.0
13	B1	48	0.0	0.0	29.7	28.1	37.8	46.9	32.4	25.0
Total oraciones			75	82	162	129	95	124	66	64
Porcentaje global			18.8	20.6	40.7	32.3	23.9	31.1	16.6	16.0

**Tabla 4.2 Porcentaje de oraciones por etapa en instrumentos de producción (preprueba y postprueba)**

En la tabla 4.2, puede observarse (al menos para los participantes de este estudio) que la primera etapa que adquieren los aprendientes es la etapa *No+XP*, pues a medida que el nivel de dominio de la lengua aumenta, dicha etapa tiende a desaparecer, lo cual es más evidente en la preprueba de los últimos cinco aprendientes que obtuvieron el mayor puntaje en el *OOPT* (participantes 9 a 13),

esta etapa parece haber desaparecido de la interlengua de estos aprendientes, ya que no produjeron (al menos en la preprueba) oraciones correspondientes a dicha etapa y aunque en la postprueba un par de ellos (participantes 9 y 12) recurrieron nuevamente al uso de esta estrategia, lo hicieron en porcentajes muy bajos. Los datos de la postprueba de esta etapa (*No+XP*) permiten observar también, la tendencia de los participantes a abandonar el uso de esta estrategia (véase participantes 1, 3, 4, 5, 6).

La segunda etapa correspondería a la estructura *\*Don't*. En la preprueba se logra observar que dicha etapa es más productiva que la etapa *Aux+not* en seis de los primeros ocho participantes que obtuvieron el menor puntaje en la prueba de nivel de dominio de la lengua (*OOPT*), lo cual indicaría que esta etapa se adquiere antes de la etapa *Aux+not*. Se observa además que los porcentajes de oraciones correspondientes a la etapa *Aux+not* aumentan notablemente conforme se incrementa el nivel de dominio de la lengua, por lo que esta etapa correspondería a la etapa 3 de la ruta de aprendizaje de la negación.

De manera adicional, en la postprueba se confirma esta idea, los aprendientes produjeron menos oraciones de la etapa *\*don't* e incrementaron el número de oraciones correspondientes a la etapa *Aux+not*. En otras palabras, esta etapa (*Aux+not*) se vuelve más productiva conforme pasa el tiempo, conforme avanza el aprendiente en el desarrollo de su interlengua, por lo que se concluye que ésta sería la tercera etapa en ser adquirida por los aprendientes de este estudio, con una consecuente disminución de oraciones propias de la etapa *\*don't*, la cual, como se comentó anteriormente, constituye la segunda etapa en esta escalera de desarrollo.

Al parecer, los participantes con un nivel de dominio de la lengua menor, de acuerdo con el puntaje obtenido en el *OOPT* (véase participantes 1 a 5), difícilmente producen oraciones de la etapa *don't* analizado o lo hacen en porcentajes muy bajos, mientras que los participantes con un mayor nivel de dominio de la lengua, tienden a producirla en mayor grado, aunque en porcentajes menores a las otras tres etapas. Lo anterior aporta evidencia a favor de que la

etapa *don't* analizado es la última etapa en la ruta de aprendizaje de la negación en inglés. En la tabla 4.2, se observa que el porcentaje de oraciones en la postprueba de esta etapa no aumentó, al contrario, disminuyó. Por lo tanto, se puede asumir que los aprendientes tienen dificultades para llegar a esta etapa; en otras palabras, esta dificultad apunta al hecho de que ésta es la última etapa que probablemente alcanzarán.

Otro de los aspectos importantes que se pueden observar en la tabla 4.2, es que aunque en términos generales se puede describir una ruta de aprendizaje de la negación aparentemente homogénea para la mayoría de los aprendientes, existe cierta variabilidad en el desarrollo de la interlengua de algunos de los aprendientes. Por ejemplo, en la preprueba, el participante 2 cuya etapa predominante es la etapa 1 *No+XP* (40.9%), produce también un porcentaje considerable de oraciones pertenecientes a la etapa 3 *Aux+not* (31.8%), el cual es mayor que el porcentaje de oraciones correspondientes a la etapa 2 *\*Don't* (18.2%), lo cual aparentemente sugiere que dicho aprendiente ha invertido el orden de estas dos etapas en comparación con el resto del grupo.

Otro ejemplo ocurre con el participante 6, quien al parecer también ha invertido el orden, pero en su caso son las etapas 3 y 4 las que han sido invertidas, lo cual se observó a partir de que produce un mayor porcentaje de oraciones correspondientes a la etapa 4 (10.7%) que el porcentaje de oraciones correspondientes a la etapa 3 (7.1%) en la preprueba. Todo lo anterior, apunta hacia la variabilidad característica de la interlengua.

A manera de resumen, en la siguiente tabla se muestra el orden de las etapas que se encontró en este estudio.

No. Etapa	Etapas
1	<i>No+ verb</i>
2	<i>Don't+ verb</i>
3	<i>Aux+ Not</i>
4	<i>Analyzed don't</i>

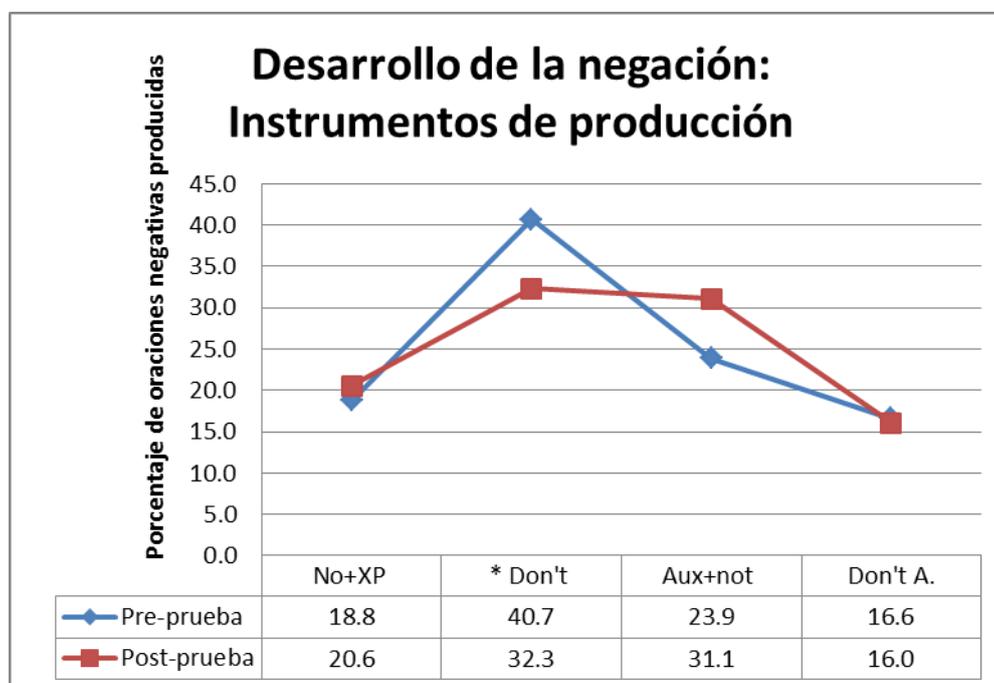
Tabla 4.3 Etapas de la negación en el presente estudio.

### 4.3 Análisis de resultados de la instrucción: preprueba vs postprueba

Para poder proceder al análisis de los datos, tanto en la preprueba como en la postprueba, se clasificaron los datos de los 13 participantes por etapa (véase criterios de clasificación de etapas en la tabla 4.1) en cada uno de los instrumentos utilizados. A partir de las transcripciones y después de aplicar los criterios de clasificación, se obtuvieron un total de 398 oraciones analizables en la preprueba y 399 oraciones analizables en la postprueba.

A continuación se muestran las diferencias en el desarrollo de la negación de los aprendientes, a partir de datos que se obtuvieron en los dos momentos diferentes de la investigación, la preprueba que se llevó a cabo en un primer momento (al inicio del semestre 2011B de CELe) y la postprueba que corresponde al final de dicho semestre, con la diferencia de que antes de la postprueba, los aprendientes recibieron un tratamiento pedagógico (concienciación formal) enfocado a desarrollar su conocimiento lingüístico respecto a la negación en inglés.

La siguiente gráfica (4.4) pretende ilustrar los resultados obtenidos en los dos momentos mencionados anteriormente, antes y después de la instrucción.



**Gráfica 4.4 Desarrollo de la negación en instrumentos de producción**

Por medio de esta gráfica, se logra observar en términos generales que el aprendiente ha avanzado en su ruta de aprendizaje de la negación, con una tendencia a abandonar las dos etapas iniciales (agramaticales) y un aumento en la producción de oraciones correspondientes a las últimas etapas de desarrollo (gramaticales).

De manera más específica, podemos reconocer que la estrategia predominante en la interlengua de los aprendientes al momento de la preprueba, era la correspondiente a la segunda etapa de la negación (*\*don't*), mientras que en la postprueba se puede observar que, aunque esta estrategia sigue siendo relativamente la dominante (por muy pocos puntos porcentuales, tan solo 1.2%), ésta ha disminuido (de 40.7% a 32.3%). Se advierte también que el porcentaje de oraciones correspondientes a la tercera etapa de la negación, ha aumentado considerablemente (de 23.9 a 31.1%).

Este avance en la predominancia en el uso de oraciones propias de una etapa posterior, con la consecuente disminución en el porcentaje de oraciones de una etapa anterior (etapa 2), es una de las cuestiones que nos lleva a pensar en un posible avance en la ruta de aprendizaje de la negación en inglés, sobre todo si se considera que el avance en dicha ruta es un proceso gradual.

La disminución del porcentaje de oraciones correspondientes a la etapa 2 *\*don't*, podría deberse a que los aprendientes han notado la existencia de otros marcadores de negación, cuyo uso dependerá del significado que se esté tratando de transmitir; quizá por esta misma razón la etapa 3 se ha empezado a utilizar de manera mas productiva.

En cuanto a la última etapa (*don't* analizado), no se presenta avance alguno, al contrario, su porcentaje de producción disminuyó un poco, solamente (0.6%). Esta falta de desarrollo en esta etapa podría deberse a la dificultad de notar las propiedades de marcación del expletivo *do*.

Se encontró, por ejemplo, que del total de oraciones de la preprueba y postprueba que se produjeron de la etapa 2 *\*don't* (291), en el 51.5% de los casos el problema ha sido precisamente que los aprendientes cometen errores de marcación de tiempo o persona, lo cual se puede observar en los siguientes ejemplos tomados de las producciones de los aprendientes de esta investigación:

- 1) *Yesterday no, I don't go* (Participante 12, Preprueba; Entrevista)
- 2) *Diana doesn't watched TV last night* (Participante 8, Preprueba; Transformaciones)
- 3) *He don't does exercise* (Participante 9, Postprueba; Preguntas guiadas)
- 4) *They don't ate pozole* (Participante 13, Postprueba; Transformaciones)

Por otro lado, en el 48.5% de los casos el problema consistió en que los aprendientes utilizaron el expletivo *do*, en contextos donde su uso no es apropiado.

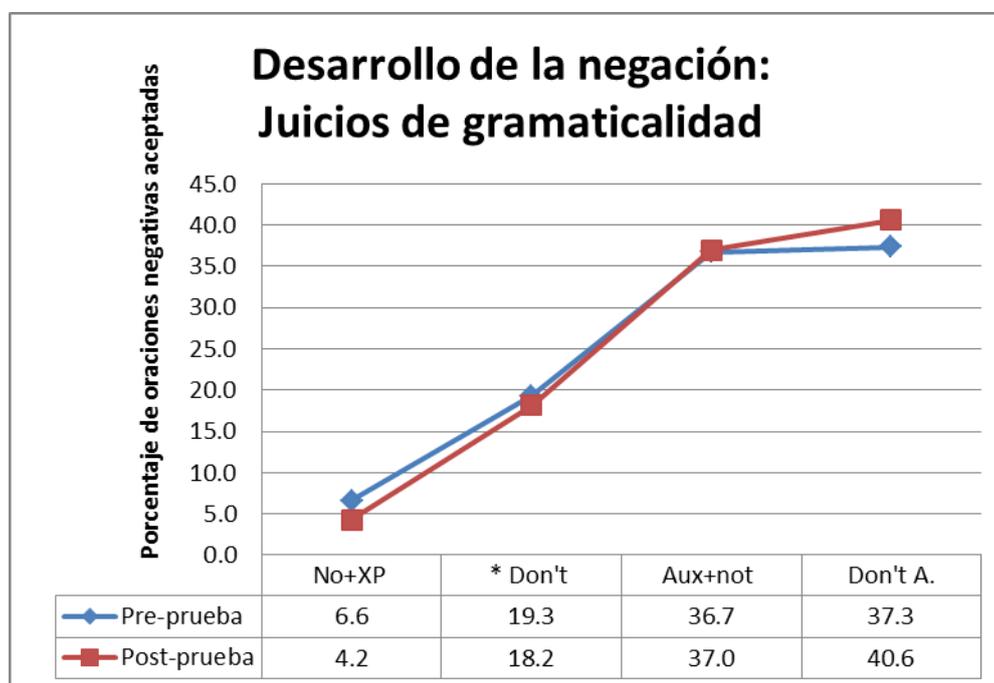
A continuación se muestran algunos ejemplos de ello:

- 5) *Lisa don't was (wasn't) working yesterday* (Participante 4, Preprueba; Transformaciones)
- 6) *No I don't (am not) married* (Participante 11, Preprueba; Entrevista)
- 7) *He is doesn't (isn't) playing the piano* (Participante 5, Postprueba; Transformaciones)
- 8) *No, no he isn't (didn't)* (Participante 10, Postprueba; Preguntas guiadas)

De manera general, podemos observar que los aprendientes presentan bastantes dificultades para poder producir oraciones apropiadas (gramaticales) de la última etapa de desarrollo de la negación (*don't* analizado). Por un lado, dichas dificultades podrían deberse a la incapacidad de reconocer los patrones de marcación de tiempo y persona que conlleva el uso correcto del expletivo *do* pero, por otro lado, estas dificultades podrían ser producto de una sobregeneralización en el uso de determinado marcador (en ocasiones es el *don't*, otras veces el *isn't*, etc.) a contextos en donde debería estar presente otro marcador lo cual, de acuerdo con Perales *et al.* (2009), podría deberse a que los aprendientes

(hablantes nativos del español) buscan una unidad léxica independiente en inglés que cumpla la función del marcador de negación 'no' de su lengua materna, de ahí que algunos aprendientes sobregeneralizen el uso del *don't* o del *isn't*.

En cuanto al conocimiento a nivel receptivo, que en este estudio está representado por los juicios de gramaticalidad, en la gráfica 4.5 se logra observar un porcentaje muy similar en ambos momentos del estudio. No obstante, existe un mayor desarrollo en la postprueba, quizá no muy evidente pero desarrollo al fin y al cabo. Por ejemplo, el porcentaje en la tercera etapa *Aux+not* se incrementó de 36.7% a 37%, el aumento fue más evidente en la última etapa en donde el porcentaje se incrementó de 37.3% en la preprueba a 40.6% en la postprueba, lo cual nos hace pensar que a nivel del conocimiento receptivo el aprendiente reconoce en mayor grado las oraciones pertenecientes a esta última etapa como gramaticales, algo que no se encontró en los instrumentos de medición del conocimiento a nivel productivo, en donde los aprendientes difícilmente producen oraciones propias de esta última etapa.



**Gráfica 4.5 Desarrollo de la negación en Juicios de Gramaticalidad**

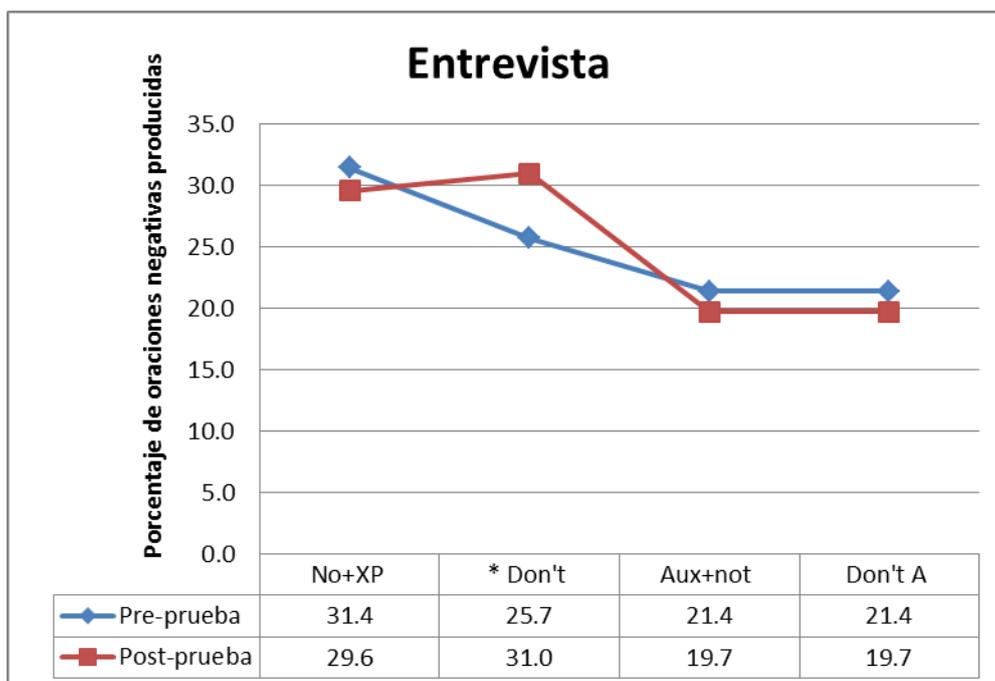
Por otro lado, se observa una disminución en el porcentaje de oraciones aceptadas como gramaticales de las primeras dos etapas. El porcentaje de

oraciones aceptadas de la etapa 2 disminuyó de 19.3% a 18.2%, mientras que en la etapa 1 dicha disminución fue más evidente, de 6.6% a 4.2%. Estos resultados aportan evidencia a favor de cierto desarrollo en el aprendizaje de la negación, el aprendiente está reconociendo como agramaticales las oraciones que corresponden a las etapas iniciales (etapas 1 y 2) y está aceptando como gramaticales, cada vez más, oraciones propias de la lengua meta (etapas 3 y 4).

Este escaso avance en la ruta de aprendizaje de la negación que se muestra en los juicios de gramaticalidad (al comparar la preprueba con la postprueba), en comparación con los resultados obtenidos en los instrumentos de producción, podría entenderse si se considera que desde el momento de la preprueba los aprendientes habían alcanzado ya un nivel de desarrollo significativo en dicho instrumento, en comparación con lo que eran capaces de hacer a nivel de conocimiento productivo.

A continuación se muestran los resultados de la preprueba y de la postprueba correspondientes a cada uno de los instrumentos de producción, con la intención de poder observar el desarrollo de las etapas en cada uno de ellos.

#### a) Entrevista

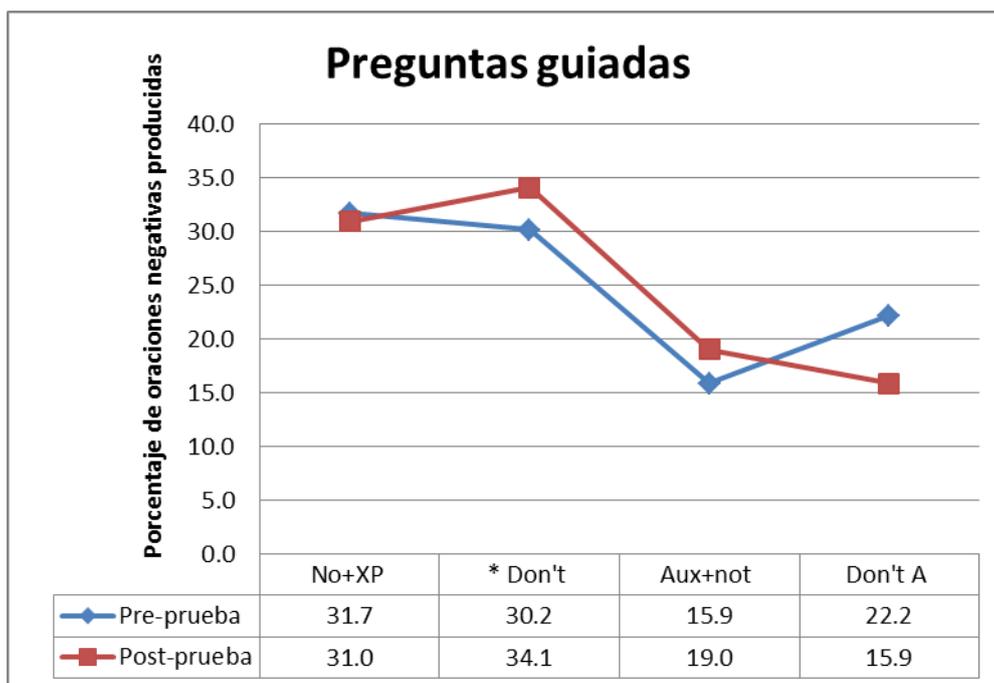


**Gráfica 4.6 Desarrollo de la negación en la entrevista**

En la entrevista, se observa una tendencia a abandonar la primera etapa, de 31.4% a 29.6% y un incremento en el porcentaje de oraciones pertenecientes a la segunda etapa de 25.7% a 31%, lo cual aparentemente indicaría cierto avance en la ruta de aprendizaje de la negación. No obstante, en las últimas dos etapas hay un evidente retroceso (aunque solo de 1.7%), por lo que el avance en la ruta de aprendizaje a través de este instrumento podría considerarse un tanto cuestionable.

Una de las posibles explicaciones para la evidente disminución en el porcentaje de oraciones de las etapas 3 y 4 en la postprueba, en comparación con la preprueba, podría atribuirse al fenómeno *de backsliding o u-shaped behaviour* (Ellis, 1994), el cual explica que es posible que los aprendientes vuelvan a producir formas lingüísticas agramaticales que aparentemente ya habían dejado de producir y, en consecuencia, dejen de producir formas lingüísticas gramaticales que en momentos anteriores aparentemente ya producían. Este fenómeno se observa en el aumento de oraciones pertenecientes a la etapa dos (\**don't*), el aprendiente reincidió en el uso de esta forma lingüística agramatical, la cual había ocurrido en menor porcentaje en la preprueba.

**b) Preguntas guiadas**

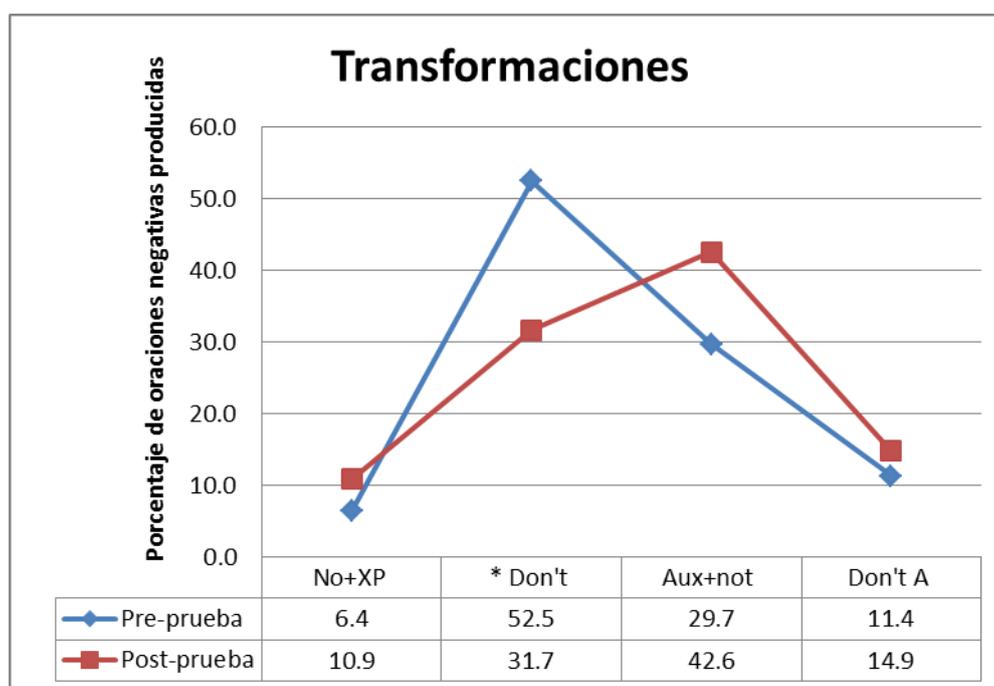


**Gráfica 4.7 Desarrollo de la negación en las preguntas guiadas**

Del mismo modo que en la entrevista, en las preguntas guiadas se observa una disminución (mínima) en la primera etapa de 31.7% a 31%, con un subsecuente incremento en el porcentaje de oraciones de la etapa 2 de 30.2% a 34.1% y una disminución en el porcentaje de oraciones de la etapa 4 de 22.2% a 15.9%. Esta relación existente entre estas dos etapas (2 y 4), se puede explicar de la misma manera en la que se realizó, en los resultados de la entrevista, el aprendiente aún no logra adquirir las propiedades de marcación del expletivo *do* o sobregeneraliza el uso de determinado marcador de negación, lo cual probablemente se debe a que hubo una especie de retroceso en su interlengua (*backsliding o u-shaped behaviour*) y, en consecuencia, en la etapa 4, donde había mostrado un mayor dominio en la preprueba, hubo una disminución en la postprueba.

A diferencia de los resultados de la entrevista, el porcentaje de oraciones de la etapa 3 se incrementó de 15.9% a 19%. Este relativo aumento, aunado a la correspondiente disminución en el porcentaje de oraciones de la etapa 1 en la postprueba, sugiere un relativo avance (de manera más consistente que en la entrevista) en la ruta de aprendizaje de la negación (en este instrumento).

### c) Transformaciones

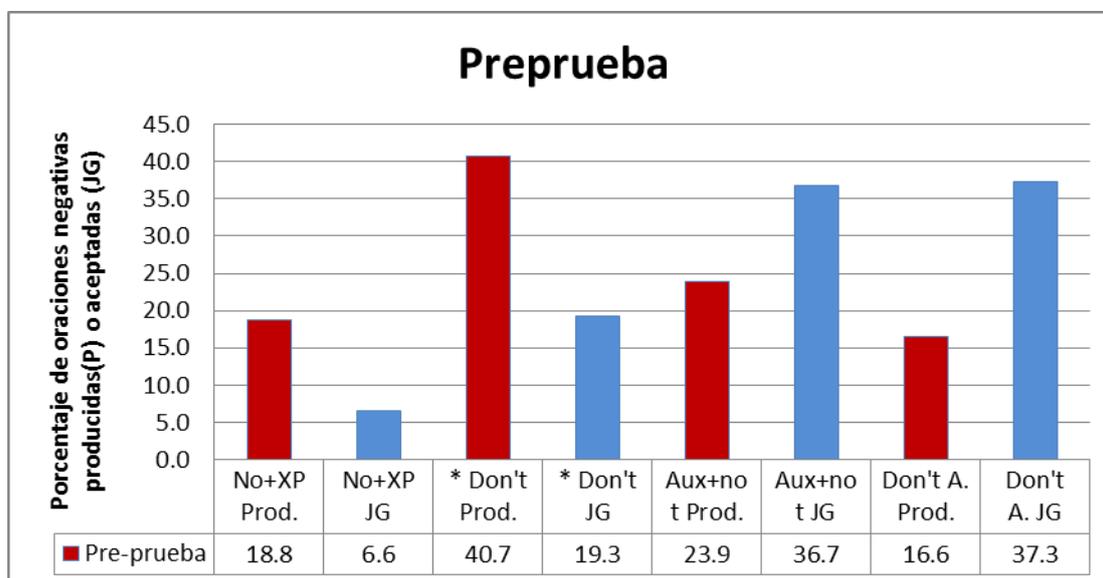


Gráfica 4.8 Desarrollo de la negación en las transformaciones

En las transformaciones, se puede ver de manera más clara el avance en la ruta de aprendizaje de la negación. Por ejemplo, en la etapa 2 el porcentaje de oraciones disminuyó notablemente de 52.5% a 31.7% y hubo un aumento en la proporción de oraciones negativas de las últimas dos etapas. En la etapa 3 el porcentaje de oraciones se incrementó también notablemente de 29.7% en la preprueba hasta un 42.6% en la postprueba, de manera similar, en la etapa 4 también hubo un aumento, aunque menos evidente de 11.4% a 14.9%.

A pesar del avance en la ruta de aprendizaje de la negación (observado en la mayoría de las etapas), el porcentaje de oraciones correspondientes a la etapa 1 en este instrumento aumentó de 6.4% a 10.9%, de modo contrario a lo que sucedió en los otros dos instrumentos (entrevista y preguntas guiadas), en donde hubo una disminución en el porcentaje de oraciones correspondientes a dicha etapa. El aumento ocurrido en la primera etapa, evidencia la dificultad que suelen tener los hablantes nativos del español para abandonar esta etapa.

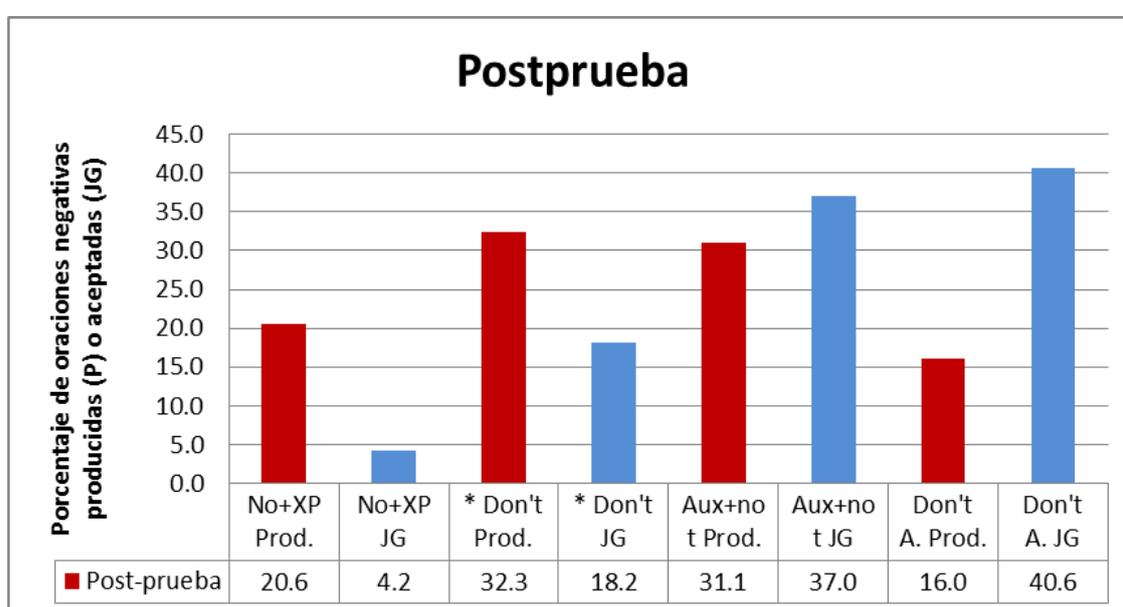
#### d) Instrumentos de producción vs Juicios de Gramaticalidad



**Gráfica 4.9 Desarrollo de la negación en la preprueba de los instrumentos de producción vs JG**

Al observar la gráfica 4.9 de la preprueba, puede notarse claramente cómo en las primeras dos etapas de desarrollo de la negación (aún distantes de la lengua meta) se produce un mayor porcentaje de oraciones, en comparación con el

porcentaje de oraciones que son aceptadas como gramaticales en los JG. Por ejemplo, en las etapas 1 y 2 se produce el 18.8% y 40.7% respectivamente, mientras que sólo son aceptadas el 6.6% y 19.3% (etapas 1 y 2 respectivamente). También puede observarse como en las últimas dos etapas, que son propias de la lengua meta, se acepta un mayor porcentaje de oraciones como gramaticales, en comparación con el porcentaje de oraciones que se produce. Por ejemplo, se producen 23.9% y 16.6% de oraciones de las etapas 3 y 4 respectivamente, pero se aceptan como gramaticales 36.7% y 37.3% (etapas 3 y 4 respectivamente).



**Gráfica 4.10 Desarrollo de la negación en la postprueba de los instrumentos de producción vs JG**

En la postprueba (véase tabla 4.10) ocurren resultados muy similares a la preprueba, en las etapas 1 y 2 se produce el 20.6% y 32.3% respectivamente mientras que solo son aceptadas el 4.2% y 18.2% (etapas 1 y 2 respectivamente). En las etapas 3 y 4 se observa también un comportamiento similar al de la preprueba, se producen 31.1% y 16% de oraciones de dichas etapas respectivamente pero se aceptan como gramaticales una mayor proporción de oraciones de dichas etapas 37% y 40.6% (etapa 3 y 4 respectivamente).

De manera general, podemos observar que en los resultados obtenidos en ambas pruebas (pre y post) se muestra una clara tendencia a favor del conocimiento a

nivel receptivo sobre el conocimiento a nivel productivo. En otras palabras, gracias a su conocimiento a nivel receptivo, el aprendiente sabe que las oraciones pertenecientes a las primeras dos etapas no son aceptables (gramaticales) en la lengua meta y, por lo tanto, las acepta en menor proporción, mientras que las oraciones correspondientes a las etapas 3 y 4, que son propias de la lengua meta, las acepta como gramaticales en mayor proporción. Es evidente que la habilidad del aprendiente para producir oraciones negativas no es la misma que tiene para juzgar la gramaticalidad de dichas oraciones, ya que esta última supera en gran medida a la primera.

## DISCUSIÓN

En esta sección del trabajo, se discuten básicamente tres temáticas centrales de acuerdo con los objetivos que motivaron el desarrollo de esta investigación; la descripción de la ruta de aprendizaje de la negación en un contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera; el papel de la lengua materna en el desarrollo de dicha ruta de aprendizaje y los efectos de la instrucción (basada en el enfoque de concienciación formal) en el aprendizaje de la negación en inglés. Es en este mismo orden, en el que se discuten cada uno de estos tres aspectos.

### a) Ruta de aprendizaje de la negación

La ruta de aprendizaje que se logró describir por medio de los datos obtenidos en este estudio, en un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (véase tabla 4.3), coincide con los resultados obtenidos por Cancino *et al.* 1978, cuyo estudio se realizó en un contexto de adquisición de inglés como segunda lengua, lo cual aporta evidencia a favor de que las secuencias de desarrollo de la negación son muy similares en contextos de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua.

No. Etapa	Etapas reportadas en Cancino <i>et al.</i> (1978)	Etapas reportadas en el presente estudio	Etapas reportadas en Alonso (2005)
1	<i>No+ verb</i>	<i>No+ verb</i>	<i>No+ verb</i>
2	<i>Don't+ verb</i>	<i>Don't+ verb</i>	<i>Aux+ not</i>
3	<i>Aux+ Not</i>	<i>Aux+ Not</i>	<i>Indeterminada</i>
4	<i>Analyzed don't</i>	<i>Analyzed don't</i>	<i>Indeterminada</i>

**Tabla 4.11 Comparación de etapas entre Cancino *et al.* (1978), Alonso (2005) y el presente estudio (2012)**

Los resultados de esta investigación contradicen lo que señala Alonso (2005), respecto a la idea de que en un contexto de aprendizaje hay un mayor grado de transferencia lingüística, que en un contexto de adquisición y que, por lo tanto, las etapas 2 (*\*don't*) y 3 (*Aux+not*) descritas por Cancino *et al.* 1978, deberían ocurrir de manera inversa, tal como ocurrió en su estudio (en un contexto de aprendizaje).

Alonso (2005) justificó dicha inversión, como resultado de un mayor grado de transferibilidad de la etapa 3 (*Aux+not*), dicho de otra forma, por las similitudes de dicha forma lingüística en inglés, con la correspondiente forma lingüística del español (lengua materna de sus sujetos de estudio), en comparación con la etapa 2 (*\*don't*), en donde no existe forma equivalente en español. De acuerdo con los datos que se obtuvieron, no se encontró evidencia que sustente la propuesta de Alonso (2005), dicha inversión no se presentó. No obstante, es importante reconocer que la lengua materna puede llegar a tener un papel muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua, aunque no necesariamente del modo en el que lo describe Alonso.

### **b) Papel de la lengua materna**

En el presente estudio, se encontró evidencia que apoya la idea de que la lengua materna influencia el proceso de aprendizaje de la negación en inglés, aunque dicha influencia se asemeja más a las propuestas (previamente mencionadas) de Zobl (1980) y Perales *et al.* (2009).

Por ejemplo, no se encontró un sólo caso, ni en la preprueba, ni en la postprueba, en el que el auxiliar *do* apareciera separado del marcador de negación *not*, en todas las oraciones encontradas en este estudio, el expletivo *do* aparece siempre unido a la partícula negativa *not*, lo cual sugiere que los aprendientes no han analizado aún ciertas propiedades de dicho marcador; por ejemplo, probablemente no se han dado cuenta de que el marcador de negación *don't* esta compuesto por dos elementos, el marcador de negación *not* y el auxiliar *do*, que carga la marcación de tiempo y persona, según sea el caso.

Este aparente uso del *don't* como una forma léxica inseparable (por parte de los aprendientes de esta investigación) es congruente con lo que sugieren Perales *et al.* (2009), respecto a que los aprendientes analizan el *input* en busca de una unidad léxica que funcione como un marcador de la negación independiente, tal como ocurre en su lengua materna (español), lo cual en las primeras etapas se satisface por medio del uso del marcador anafórico *no* o *not* (este último en la minoría de los casos), mismo que posteriormente es sustituido por el marcador

*don't* y sus respectivas variantes. De manera similar, en algunos casos el *isn't/aren't* son utilizados por los aprendientes como marcadores de negación independientes (Perales *et al.* 2009:24).

El planteamiento anterior toma mayor solidez a partir del amplio porcentaje de oraciones en donde el aprendiente utilizó el marcador de negación *don't*, en contextos donde no era apropiado su uso. Dicho de otro modo, el aprendiente utilizaba este marcador como un marcador de la negación independiente que sobregeneralizó a contextos inapropiados. De un total de 291 oraciones (en la preprueba y la postprueba), correspondientes a la etapa 2 (*\*don't*), en 141 (48.5%) oraciones, se encontró este problema.

Por todo lo anterior, sería posible entender por qué la mayoría de los aprendientes obtuvieron resultados relativamente bajos en la última etapa identificada como *don't analizado*, en comparación con las otras etapas, incluso después de haber recibido instrucción al respecto. La idea que subyace a la dificultad de utilizar el expletivo *do*, es que los aprendientes no han podido analizar y detectar sus propiedades o, como se mencionó antes, lo han sobregeneralizado, como si fuera posible usarlo de la misma manera que usan el 'no' en su lengua materna (español).

Otra de las observaciones realizadas, que sugieren cierta influencia de la lengua materna, es que del total de oraciones (157) pertenecientes a la primera etapa *No+XP*, obtenidas tanto en la preprueba como en la postprueba, en 79% (124) de dichas oraciones aparece el marcador *no*, mientras que solo en 21% (33) de las oraciones aparece el marcador de negación *not*.

Perales *et al.* (2009) señalan que en un inicio los hablantes nativos del español prefieren el uso de este marcador de negación *no* por encima del *not*, quizá por la similitud fonológica de dicho marcador con la forma correspondiente del español. Sin embargo, esta observación se debe tomar con cierta cautela, pues se debe tener en cuenta que dicho marcador aparece en la producción de oraciones negativas de hablantes nativos de lenguas diferentes al español, que no usan

como tal dicho marcador en su lengua materna (véase Wode, 1978; Stauble, 1984).

De manera adicional, se ha encontrado evidencia a favor de la propuesta de Zobl (1980), respecto a que la estructura *No+XP* (etapa 1), que de acuerdo con él correspondería a una estrategia de procesamiento universal, persiste en la interlengua de los aprendientes (error de desarrollo) debido a que es reforzado por la lengua materna, es decir por las características de la negación en español que también es preverbal.

Los datos encontrados refuerzan esta dificultad que tienen los hablantes nativos del español para abandonar esta primer etapa (*No+XP*), se puede observar que 8 (61.5%) de los 13 participantes en la preprueba, siguen produciendo dicha estructura a pesar de tener al menos 160 horas de estudio en la lengua inglesa por medio de sus clases de CELe. Parece ser que esta estructura (presente en la interlengua de varios de los aprendientes) se muestra resistente incluso a la instrucción, pues aun en la postprueba esta estructura no desapareció e inclusive dos aprendientes, que aparentemente ya habían abandonado el uso de esta estrategia, volvieron a recurrir a ella. Las oraciones correspondientes a esta etapa en la postprueba, aparecen en 10 (76.9%) de los 13 aprendientes.

Es relevante mencionar que, incluso a nivel receptivo (JG), en la preprueba el 46.1% de los aprendientes sigue aceptando oraciones de la etapa 1 (*No+XP*), mientras que después de la instrucción, 23.1% de los aprendientes las sigue aceptando. Más aun, en los resultados obtenidos en las transformaciones (en la postprueba), se observó un aumento en el porcentaje de oraciones correspondientes a esta etapa, que fue de 6.4% a 10.9%, cuando lo que se esperaba era todo lo contrario (una disminución).

Al parecer, esta serie de argumentos apoya de manera importante la idea planteada por Zobl (1980) respecto a que cuando una estructura de la lengua materna coincide con una etapa de desarrollo universal, se puede prolongar la estancia en dicha etapa. En otras palabras, existe una gran dificultad de que dicha

estructura desaparezca o de que se produzca una reestructuración en la interlengua de los hablantes nativos del español.

### **c) Efectos de la instrucción**

En cuanto a los efectos de la instrucción basada en el enfoque de concienciación formal, se observó, por ejemplo, que la instrucción no tuvo un efecto contundente en la producción oral de carácter más libre (más comunicativo), que en esta investigación estaba representada por la entrevista. Dicho de otro modo, el aprendiente no mostró un avance en el desarrollo de su competencia comunicativa sobre la negación en inglés.

El eminente fracaso de los aprendientes para poder utilizar la negación en contextos comunicativos puede deberse a que, aunque la concienciación formal tiene como rol hipotético ayudar a desarrollar el conocimiento implícito de manera indirecta, de acuerdo con Ellis (2003), las tareas de concienciación formal no pueden garantizar la posibilidad de desarrollar inmediatamente la habilidad de usar determinada forma lingüística de la lengua meta de manera comunicativa.

Adicional a este argumento, White (2007) señala que, en general, los aprendientes no siempre producen todo lo que saben, incluso a veces ni siquiera aparece en su interlengua, pero eso no quiere decir que la forma no se haya adquirido aún, simplemente el aprendiente pudo haber optado por no utilizar la forma lingüística respectiva. Esta idea encuentra cierto sustento en los resultados obtenidos en los juicios de gramaticalidad, en oposición a los resultados de los instrumentos de producción, por medio de los juicios de gramaticalidad se observa que los aprendientes aparentemente ya reconocen formas lingüísticas propias de la lengua meta, lo cual constituye un indicio de que ciertas formas ya han sido adquiridas. Sin embargo, los aprendientes tienen dificultades para producir las mismas oraciones (propias de la lengua meta) que ya reconocen en los juicios como gramaticales, es decir, su conocimiento adquirido no es igual a lo que son capaces de producir.

Como se observó en el análisis de los datos obtenidos, los efectos de la instrucción fueron más evidentes en las preguntas guiadas y más aun en las transformaciones, en comparación con la entrevista, por lo que sería posible argumentar que, a medida que el aprendiente tiene un mayor control o ejerce mayor conciencia sobre sus producciones, los efectos de la instrucción son mayores.

Es importante mencionar que las transformaciones (en esta investigación) fueron el instrumento de producción más asociado con el conocimiento explícito. Este instrumento arrojó los resultados más positivos y, por ello, es posible concluir que el enfoque de concienciación formal tuvo un mayor efecto en el desarrollo del conocimiento explícito, en comparación con los otros dos instrumentos; en cuanto a la entrevista y las preguntas guiadas, las cuales parecen estar más asociadas con el conocimiento implícito que posee el aprendiente, en dichos instrumentos puede observarse que la enseñanza basada en la concienciación formal jugó evidentemente un papel secundario.

El notable avance en la ruta de aprendizaje de la negación en las transformaciones podría deberse a que los aprendientes (debido a las características del instrumento) tuvieron más posibilidades de centrar su atención en la forma lingüística, lo que en consecuencia pudo haber permitido un mayor acceso al conocimiento explícito que poseen los aprendientes.

Por medio de las transformaciones, se observó que algunos de los aprendientes utilizaron en este instrumento su conocimiento explícito sobre la negación, de manera muy parecida a lo que señala Krashen (en Krashen y Terrell, 1983), como un editor que puede usar el aprendiente para hacer cambios en sus oraciones. Dichos cambios fueron evidentes en las autocorrecciones que ocurrieron en algunas de las transformaciones realizadas por algunos aprendientes, mismas que se pueden observar en las grabaciones efectuadas.

Los resultados obtenidos en este instrumento coinciden, además, con lo que reportan estudios como el de Schumann (1978), en donde se muestra cómo la

instrucción que recibió Alberto solo tuvo efecto en ejercicios controlados (pruebas de imitación) pero no a nivel comunicativo (producción espontánea). En el mismo tenor, Kadia (1988) en un estudio relacionado con los efectos de 40 minutos de instrucción de verbos frasales y ditransitivos, dio como resultado un mayor beneficio para la producción controlada pero tuvo muy poco efecto en la producción espontánea.

Si bien los efectos positivos de la instrucción se observaron únicamente en este instrumento (transformaciones), en el que aparentemente hubo un acceso al conocimiento explícito, Ellis (2002) deja abierta la posibilidad de que, aunque el aprendiente no haya podido integrar de inmediato la nueva forma lingüística en su conocimiento implícito, dicho aprendiente podría construir una representación explícita alternativa que podría quedar almacenada y a la cual podría tener acceso el aprendiente cuando esté listo (a nivel de su desarrollo). Por lo tanto, el conocimiento explícito le servirá al aprendiente para seguir notando la forma lingüística (específica) en el *input*, lo que en consecuencia facilitará su adquisición.

Vanpatten (2003) sugiere que el conocimiento explícito puede servir como una especie de muletas que ayuden a dirigir la atención del aprendiente a aspectos del *input* que los aprendientes pueden no haber notado y de esa manera se incrementen las posibilidades de que el aprendiente procese dichos aspectos. No obstante, a diferencia de Ellis, Vanpatten (2003) argumenta que debido a que el conocimiento explícito no es *input*, este no puede volverse parte del sistema implícito.

Aparentemente, los datos que se obtuvieron en esta investigación refutan esta idea de Vanpatten, sobre todo si se toman en cuenta los resultados de los juicios de gramaticalidad, en donde al parecer, gracias a la instrucción, el aprendiente obtuvo mejores resultados en la postprueba, es decir su competencia lingüística mejoró, aun cuando dicho conocimiento no se hizo evidente en su actuación lingüística.

Como se mencionó anteriormente, además de las transformaciones, los juicios de gramaticalidad, considerados como un instrumento capaz de proveer información más representativa de la competencia lingüística, aportaron evidencia significativa de que la instrucción ayuda justamente al desarrollo de dicha competencia. Evidentemente, los aprendientes obtuvieron mejores resultados en este instrumento. No obstante, queda claro que este tipo de conocimiento a nivel receptivo (intuitivo), no garantiza que el aprendiente pueda transferirlo a un uso comunicativo de la lengua, al menos no de manera inmediata.

Ellis (1994: 621) sugiere que la instrucción podría tener un efecto retardado, dichos efectos podrían volverse evidentes solo después de algún tiempo. Sin embargo, debido a las limitantes de tiempo, en la presente investigación no fue posible observar si a largo plazo el tipo de instrucción que se le proporcionó al aprendiente pudiese ayudarlo a desarrollar su conocimiento implícito, de tal forma que pueda usar dicho conocimiento en contextos comunicativos más libres.

Los resultados de los efectos limitados de la concienciación formal, al parecer apoyan la idea de que la atención a la forma necesita complementarse con la atención al significado (Spada y Lightbown, 2008) para que pueda ser más efectiva. Nunan (1991) señala que el conocimiento explícito se convertirá en conocimiento implícito si al mismo tiempo se complementa con actividades comunicativas, contextualizadas y centradas en el significado.

A través de la teoría cognitiva llamada transferencia apropiada de procesamiento (Morris, Bransford y Franks 1977; Blaxton, 1989 en Spada y Lightbown, 2008), se ha explicado que se recupera mejor el conocimiento en contextos que son similares a aquellos en los que originalmente se adquirió, por lo que se espera que si la atención a la forma ocurre dentro de un contexto comunicativo, dicha forma lingüística (negación en inglés) sea usada por los aprendientes de manera comunicativa.

Esta teoría podría ser otra posible explicación de por qué los aprendientes de este estudio no lograron usar la forma lingüística (negación) de manera comunicativa,

pues si bien la propuesta de tratamiento que se llevó a cabo incluyó de alguna forma el componente comunicativo, este consistió únicamente en la discusión metalingüística que realizaron los aprendientes sobre la negación en inglés, pero no generó contextos ni comunicativos, ni contextualizados, en donde el aprendiente tuviera la necesidad de comunicarse por medio de dicha forma lingüística.

A través de esta investigación, se ha podido comprobar que el aprendizaje de la negación no es un proceso sencillo para los hablantes nativos del español, pues la mayoría de los participantes presenta dificultades para manejar de manera precisa las estructuras de la negación propias de la lengua meta, muchos de los participantes continúan produciendo y aceptando estructuras de la negación distantes de la lengua meta (agramaticales), a pesar del extenso número de horas a las que han estado expuestos y sin importar que hayan recibido instrucción enfocada al desarrollo de dicha forma lingüística.

Los resultados obtenidos por esta investigación muestran las evidentes dificultades que tienen los hablantes nativos del español en el proceso de aprendizaje de la negación en inglés, mismas que han sido encontradas en investigaciones como las de Cancino *et al.* (1978) y Perales *et al.* (2009), por mencionar sólo algunas. En la primera investigación se demostró que, a pesar de que los aprendientes se encontraban en un ambiente de adquisición, no lograron adquirir la forma lingüística apropiada mientras que en la segunda, a pesar de que los aprendientes se encontraban en un contexto de aprendizaje de segunda lengua y habían estado expuestos a la lengua en un rango de 300 a 600 horas, aun así seguían presentando problemas con el uso de la negación. Se comparte además la idea de Ellis (1994: 100) respecto a que el paso por las etapas de la negación ocurre de manera gradual y que aunque a algunos aprendientes les puede llevar aproximadamente dos años recorrer ese camino, muchos otros nunca viajan toda esa distancia.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos que aportó la presente investigación son congruentes con varios de los estudios sobre el desarrollo de la negación en inglés que reportan que, durante el proceso de adquisición, los aprendientes siguen las mismas etapas de desarrollo de la negación de manera sistemática sin importar cuál sea su lengua materna. Al haber encontrado una secuencia natural de desarrollo muy parecida a las reportadas en contextos de adquisición de inglés como segunda lengua, esta investigación aporta evidencia a favor de la existencia de mecanismos cognitivos generales o lingüísticos universales (G.U.) implicados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La presente investigación aporta también evidencia a favor de que la lengua materna juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, (específicamente en el aprendizaje de la negación), aunque no desde un enfoque conductista. La evidencia aportada por este estudio apoya más bien la propuesta teórica de Perales *et al.* (2009) conocida como 'transferencia del orden de proyecciones funcionales de la lengua materna', la cual sugiere que la lengua materna (español) influye de un modo específico en el aprendizaje de la negación. En otras palabras, en el caso del proceso de aprendizaje de la negación en inglés, los hablantes nativos del español transfieren el orden superficial de las palabras de su lengua materna, de tal modo que realizan una búsqueda de un marcador de negación independiente que cumpla las mismas funciones que el marcador 'no' del español, sustituyéndolo en principio por el marcador *no* o *not* del inglés y más tarde por marcadores como el *don't* o el *isn't*, pero sin reconocer las propiedades de marcación de tiempo y/o persona que cargan algunos auxiliares en inglés.

Otra de las observaciones importantes que se realizaron en esta investigación, fue el haber podido comprobar la gran dificultad que representa para los aprendientes (hablantes nativos del español) poder superar la primera etapa de desarrollo de la negación (*No+XP*), incluso a pesar de haber recibido instrucción al respecto. Lo anterior, permite reconocer la propuesta de Zobl (1980) respecto a que, en el desarrollo de la negación en inglés, existe una interacción entre

procesos universales de desarrollo y la lengua materna. Sería interesante poder investigar si este mismo fenómeno se presenta con otras formas lingüísticas.

A partir del reconocimiento de que existe cierta influencia de la lengua materna (español), se sugiere al docente de lengua inglesa, la búsqueda de estrategias de enseñanza que permitan al aprendiente notar y comprender las diferencias existentes entre ambas lenguas y, en consecuencia, adquirir las reglas que subyacen al uso de la negación en inglés, especialmente las propiedades de marcación de tiempo y persona que contienen los auxiliares que son utilizados para la negación en inglés, de ahí que en el presente trabajo se haya considerado necesario intervenir en el proceso de aprendizaje (de la negación) por medio del enfoque pedagógico conocido como concienciación lingüística o formal.

Los resultados obtenidos en esta investigación respecto al uso de la concienciación formal como medio para promover al aprendizaje de la negación, aportan evidencia a favor de que este enfoque de carácter inductivo ayuda principalmente al desarrollo del conocimiento explícito de la negación, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos en el instrumento de transformaciones.

Por otra parte, no se encontró evidencia que pruebe que dicho enfoque de enseñanza promueve el desarrollo del conocimiento implícito (al menos no en el corto plazo o para su uso en contextos comunicativos). Lo anterior nos hace pensar en la necesidad de que la atención a la forma debe complementarse con la atención al significado, pues si bien, en dicho enfoque se promueve de algún modo el componente comunicativo por medio de una discusión metalingüística sobre determinada estructura lingüística (misma que se lleva a cabo en la lengua meta), dicha actividad no permite un uso comunicativo o natural de la forma lingüística que se pretende desarrollar, quizá sea necesario diseñar actividades que permitan el uso de dicha forma lingüística de una manera más natural, como complemento a la concienciación formal.

Por lo anterior, sería interesante investigar si el uso de algún enfoque pedagógico orientado al significado (entendido, éste, como la creación de contextos en donde

la forma lingüística sea totalmente necesaria para satisfacer necesidades de comunicación), permite obtener mejores resultados para el desarrollo de la negación en inglés, especialmente en el uso comunicativo de la misma.

De manera adicional, esta investigación aporta al docente de lengua inglesa una propuesta de ejercicios de tratamiento (basados en el enfoque de concienciación formal) que puede utilizar para ayudar a sus alumnos en el aprendizaje de la negación en inglés. Dichos ejercicios podrían ser implementados como una alternativa de enseñanza para los docentes, sobre todo cuando el objetivo sea el desarrollo del conocimiento explícito de dicha forma lingüística, mismo que le podría ser de utilidad al aprendiente en la resolución de ejercicios gramaticales o en ejercicios de producción escrita, en donde el aprendiente tiene mayores posibilidades de acceso al conocimiento explícito.

Otro de los aspectos importantes que se encontraron en el presente estudio fue que la concienciación formal puede ayudar al desarrollo de la competencia lingüística (al menos en lo referente a la negación en inglés), pues si bien los beneficios no fueron tan evidentes en la actuación lingüística, a través de los juicios de gramaticalidad se observó un avance en el desarrollo del conocimiento lingüístico de la negación por los aprendientes. Este conocimiento, que aparentemente ya ha sido internalizado por los aprendientes, nos hace pensar, al igual que Ellis (2003), que la concienciación formal ayudará también al desarrollo del conocimiento implícito; es decir, este conocimiento a nivel receptivo, que ya poseen los aprendientes, constituye un primer paso en el proceso de adquisición, mismo que le servirá como preámbulo a los aprendientes para que posteriormente puedan usarlo en un contexto de producción, de comunicación más espontánea.

De acuerdo con lo anterior, sería importante poder darle seguimiento a este estudio para poder observar si la concienciación formal puede llegar a tener efectos a mediano o largo plazo a nivel de conocimiento implícito, lo cual en el presente estudio no fue posible debido a que por cuestiones fuera de nuestro alcance, no se pudo aplicar una postprueba posterior (*delayed post-test*).

Asimismo, este trabajo aporta a las investigaciones interesadas en el estudio del proceso de desarrollo de la negación, una batería de instrumentos que hacen posible la medición del nivel de desarrollo de dicha forma lingüística. Si bien es cierto que ha habido instrumentos similares, esta batería de instrumentos permite medir el conocimiento a nivel productivo en un continuo que va desde una producción controlada hasta una producción más libre.

La medición del desarrollo de la negación ha sido utilizada en investigaciones como la de Stauble (1984), como instrumento de medición del nivel de dominio de la lengua de los aprendientes. Por lo tanto, la batería de instrumentos que aporta esta investigación, podría ayudar también a determinar el nivel de dominio de la lengua de los aprendientes. Dicha batería podría ser utilizada por el docente de lengua inglesa, como un instrumento de evaluación en determinado curso o como un examen de colocación que le permita diagnosticar el nivel actual de sus aprendientes.

El diseño metodológico que se utilizó en esta investigación permitió extraer varias conclusiones importantes (al menos para los sujetos del estudio). Sin embargo, sería muy pertinente y productivo realizar un estudio cualitativo para poder observar lo que ocurre a nivel del desarrollo de cada individuo, respecto al proceso de aprendizaje de la negación en inglés. Un acercamiento de este tipo permitiría medir de manera más sensible el desarrollo de la negación de cada individuo ya que, en principio, reconocería que cada participante tiene un desarrollo cognitivo y lingüístico muy particular y que si bien la ruta de aprendizaje que siguen los aprendientes es muy parecida, cada sujeto presenta ciertas particularidades que podrían enriquecer cualquier investigación.

Este tipo de estudios cualitativos muy posiblemente permitiría obtener información para entender mejor por qué algunos aprendientes son más exitosos que otros y, con ello, poder plantear formas más específicas de ayudar a los aprendientes en el desarrollo de su interlengua.

## REFERENCIAS

- ALONSO, M.C. (1998). El aprendizaje de las estructuras sintácticas negativas en inglés: un enfoque metodológico. *Interlingüística*, 9 [en línea]. Disponible en internet: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=896917](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=896917) [Accesado el 10.IX.2010]
- \_\_\_\_\_ (2005) Transfer and Linguistic Context in the learning process of english negative structures. *Miscelánea: a journal of English and American studies*, 31. [en línea]. Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010046> [Accesado el 03.IX.2010]
- BLAXTON, T. A. (1989). Investigating dissociations among memory measures: Support for a transfer-appropriate processing framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 657-668. En Spada, N. y P. Lightbown (2008). *Form-Focused instruction: Isolated or Integrated?* TESOL Quarterly, 42, 2, 181-206
- BRUNER, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- \_\_\_\_\_ (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- BURT, M., DULAY, H. Y E. HERNANDEZ-CHAVEZ (1975). *Bilingual syntax measure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. En Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Research*. Malaysia: Longman.
- CANCINO, H., ROSANSKY, E.J. Y J. H. 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, MA: Newbury House Publishers, 207-230
- CELCE-MURCIA, M. Y D. LARSEN-FREEMAN (1988). *The Grammar Book*. México: Harla Newbury House Publishers.
- COOK, V. (2001). *Second Language Learning and Second Language Teaching*. London: Arnold.
- CRAIK, F. Y R. LOCKHART (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684. En R. Ellis (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- DAVIES, W.D. Y T.I. KAPLAN (1998). Native Speaker vs L2 Learner Grammaticality Judgements. *Applied Linguistics*, 19, 2, 183-203

- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. China: Oxford University Press.
- DULAY, H., BURT, M. Y S. KRASHEN (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1989). Are classrooms and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328. En R. Ellis (1994). *The study of second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 1, 92-114
- \_\_\_\_\_ (1994). *The study of second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1997). *SLA Research and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Grammar teaching- practice or consciousness-raising?*. En J. C. Richards y W.A. Renandya (eds.). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 167-174
- \_\_\_\_\_ (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- ELLIS, R. Y S. LOEWEN (2005). Confirming the operational definitions of explicit and implicit knowledge in Ellis 2005. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 1, 119-126
- FOTOS, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 2, 323-351
- FOTOS, S. Y R. ELLIS (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 4, 605-628
- FROMKIN, A. V. (2000). *Linguistics. An introduction to Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell publishers Ltd.
- GIVON, T. (1993). *English Grammar. A function-based introduction. Volume I*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins publishing.
- HAWKINS, R. (2001). *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell publishing.

- HERNÁNDEZ, S. R., FERNANDEZ, C. Y P. BAUTISTA (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- HYMES, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. En J.B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Disponible en internet: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15&mun=122&src=487> [Accesado el 18.XI.2010]
- KADIA, K. (1988). The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance. *TESOL Quarterly*, 22, 3, 509-515
- KRASHEN, S. Y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach*. UK: Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y M. H. LONG (1991). *An Introduction to Second Language Research*. Malaysia: Longman.
- LIGHTBOWN, P. Y SPADA, N. (1999). *How Languages are Learned*. China : Oxford University Press.
- LONG, M. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A review of Research. *TESOL Quarterly*, 17, 3, 359-382
- MAKINO, T. (1980). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University Education*, 30, 101-148. En R. Ellis (1997). *SLA Research and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- MARTINEZ-MARTINEZ, I. (2001). Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: La Concienciación Formal. Tesis (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.ub.es/filhis/culturele/japones.html> [Accesado el 05.X.2010]
- MILON, J. P. (1974). The development of negation in English by a Second Language Learner. *TESOL Quarterly*, 8, 2, 137-143
- MOHAMED, N. (2001). *Teaching Grammar through Consciousness-raising Tasks: Learning Outcomes, Learner Preferences and Task Performance*. MA Thesis. Department of Applied Language Studies and Linguistics: University of Auckland. En R. Ellis (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.

- MORRIS, D. D., BRANSFORD, J. D. Y J. J. FRANKS (1977). Levels of processing *Verbal Behavior*, 16, 519-533. En Spada, N. y P. Lightbown (2008). *Form-Focused instruction: Isolated or Integrated?* *TESOL Quarterly*, 42, 2, 181-206
- NEFF, J., LICERAS, J. M. Y DIAZ, L. (1997). *A Parametric Perspective of EFL Acquisition in Institutional Contexts*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. En M. C. Alonso (2005). Transfer and Linguistic Context in the learning process of english negative structures. *Miscelánea: a journal of English and American studies*, 31.
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- OXENDEN, C. Y LATHAM-KOENIG, C. (2005). *New English File Pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD ENGLISH TESTING (2012). *Oxford Online Placement Test*. Disponible en internet: <http://www.oxfordenglishtesting.com/d> [Accesado el 06.XII.2010]
- PARKER, F. Y K. RILEY (2005). *Linguistics for Non-Linguists*. USA: Pearson.
- PERALES, S., P. GARCIA MAYO Y J. M. LICERAS (2009). The acquisition of L3 English negation by bilingual (Spanish/Basque) learners in an institutional setting. *International Journal of Bilingualism*, 13, 1, 3-33
- PERKINS, K. Y D. LARSEN-FREEMAN (1975). The effects of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning*, 25, 237-243. En R. Ellis (1997). *SLA Research and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- PICA, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-497. En R. Ellis (1997). *SLA Research and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1985). The selective impact of instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 214-222. En R. Ellis (1997). *SLA Research and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Vol. I México: Fondo de Cultura Económica.

- RUTHERFORD, W. Y SHARWOOD-SMITH, M. (1985). Consciousness Raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 6, 3, 274-282
- SCHMIDT, R. (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- \_\_\_\_\_ (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W.M. Chan *et al*, *Proceedings of Classic*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737
- SCHUMANN, J. H. (1978). *Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis*. En E. M. Hatch (ed.). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 256-271
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 2, 159-168
- SPADA, N. Y P. LIGHTBOWN (2008). *Form-Focused instruction: Isolated or Integrated?*. *TESOL Quarterly*, 42, 2, 181-206
- STAUBLE, A.M. (1984). *A comparison of 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, 323-353
- TREMBLAY, A. (2005). Theoretical and Methodological Perspectives on the Use of Grammaticality Judgment Tasks in Linguistic Theory. *Second Language Studies*, 24, 1, 129-167
- VANPATTEN, B. (2003). *From input to output: a teacher's guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw-Hill.
- WHITE, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language*. En VanPatten, B. y J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WODE, H. (1978). *Developmental sequences in naturalistic Acquisition*. En E. M. Hatch (ed.). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 101-117
- YIP, V. (1994). *Grammatical Consciousness-raising and Learnability*. En T. Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 123-139
- ZOBL, H. (1980). Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly*, 14, 4

## **APÉNDICES**

**APÉNDICE 1: Cuestionario de datos personales**

**APÉNDICE 2: Juicios de Gramaticalidad**

**APÉNDICE 3: Hoja de respuestas (JG)**

**APÉNDICE 4: Transformaciones**

**APÉNDICE 5: Preguntas guiadas con estímulos**

**APÉNDICE 6: Entrevista**

**APÉNDICE 7: Formato de Autorización**

**APÉNDICE 8: Casos extraños**

**APÉNDICE 9: Transcripciones de la preprueba**

**APÉNDICE 10: Transcripciones de la postprueba**

**APÉNDICE 1. Cuestionario de datos personales**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE LENGUAS  
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Escuela de inglés a la que asistes: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Nivel de inglés (CELe): \_\_\_\_\_

Teléfono de contacto: \_\_\_\_\_

Correo electrónico de contacto: \_\_\_\_\_

1. ¿Habías estudiado inglés antes de ingresar aquí? (En caso de que si, anota en donde y por cuánto tiempo?)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Las clases de inglés que tomaste antes de ingresar a CELe se enfocaban más en gramática o en las 4 habilidades (*listening, reading, writing and speaking*)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Las clases que actualmente estas cursando se enfocan más en gramática o en las 4 habilidades (*listening, reading, writing and speaking*)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Agradezco infinitamente tu participación!!!!!!**

## APÉNDICE 2. Juicios de Gramaticalidad

<ul style="list-style-type: none"> <li>A continuación aparecerán algunos enunciados en pantalla. Para cada enunciado deberás encerrar en un círculo (en la hoja de respuestas que se te proporcione) la opción que mejor refleje lo que piensas, si el enunciado suena bien, suena mal o si simplemente no lo sabes, tal como se indica a continuación:</li> </ul>	<p><b>Suena bien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si piensas que un enunciado suena perfectamente bien</li> </ul> <p><b>Suena mal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si piensas que un enunciado suena mal y que no podrías decirlo bajo ninguna circunstancia</li> </ul> <p><b>No lo se</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Si no sabes o no tienes ninguna intuición respecto a si el enunciado suena bien o mal</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>En caso de que no sepas la respuesta, por favor no adivines ya que podrías distorsionar los resultados</li> <li>Cuentas con 15 segundos para hacer tu juicio, si realizas tu juicio antes de los 15 segundos te moverás automáticamente al siguiente enunciado, si no has terminado de hacer tu juicio en los 15 segundos de cualquier modo se moverá al siguiente enunciado.</li> </ul>	<p>1. Miguel play tennis</p>
<p>2. Ruben don't have a dog</p>	<p>3. He can't speak Spanish</p>

### Enunciados que aparecerán en pantalla sobre los cuales se harán los juicios:

<ol style="list-style-type: none"> <li>Miguel play tennis</li> <li>Ruben don't have a dog</li> <li>He can't speak Spanish</li> <li>Alberto drank juice last morning</li> <li>He no is my brother</li> <li>Luis didn't can go to the party</li> <li>They aren't my brothers</li> <li>Iris didn't watched TV</li> <li>Susana do not smoke</li> <li>Lucero work in a restaurant</li> <li>I not can drink alcohol</li> <li>My father not is a dentist</li> <li>Adriana was not my teacher</li> <li>Javier can't cook</li> <li>Daniel no have a car</li> <li>They doesn't speak English</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Raul are a mechanic</li> <li>My mother doesn't like chocolate</li> <li>Laura didn't go to work yesterday</li> <li>I did not eat a sandwich</li> <li>My mother isn't a doctor</li> <li>They were married</li> <li>Monse does not play tennis</li> <li>I not like coffee</li> <li>Maria wasn't at home yesterday</li> <li>She do not went to Cancun</li> <li>Rosa have an apartment</li> <li>Martin doesn't have a bicycle</li> <li>She went to Acapulco last week</li> <li>She no can speak English</li> <li>He go to work everyday</li> <li>I don't like soda</li> </ol>
---	---

### APÉNDICE 3. Hoja de respuestas (JG)

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_

**Instrucciones.** Encierra en un círculo tu respuesta, verifica que el número de enunciado que aparece en la pantalla coincida con el número de respuesta que marcas en esta hoja.

1. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
2. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
3. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
4. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
5. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
6. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
7. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
8. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
9. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
10. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
11. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
12. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
13. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
14. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
15. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
16. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
17. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
18. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
19. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
20. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
21. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
22. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
23. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
24. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
25. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
26. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
27. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
28. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
29. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
30. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
31. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se
32. a) Suena bien	b)Suena mal	c) No lo se

## APÉNDICE 4. Transformaciones

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A continuación aparecerán algunos enunciados en pantalla</li> <li>• Observa cuidadosamente cada enunciado que aparecerá en la pantalla y transfórmalo en un enunciado negativo</li> <li>• Cuentas con un máximo de 10 segundos para decir tu respuesta antes de que aparezca un nuevo enunciado en pantalla</li> </ul>	<p>1. I work in a factory</p>
<p>2. My sister can cook</p>	<p>3. She likes dancing</p>

### Enunciados a transformar:

1. I work in a factory
2. My sister can cook
3. She likes dancing
4. Juan was my teacher
5. They are friends
6. Diana watched TV last night
7. Liza was working yesterday
8. They can go to the party
9. I went to Acapulco last year
10. He is playing the piano
11. Lorena eats hamburgers
12. Miguel is working
13. Luis writes poems
14. Rosa listened to the radio yesterday.
15. My brother drinks tequila.
16. They ate pozole

## APÉNDICE 5. Preguntas guiadas con estímulos

<p>• A continuación te presentaremos algunas imágenes, al momento de que veas cada imagen se te harán 5 preguntas relacionadas a dicha imagen</p> <p>• Contesta de la manera más completa posible lo que se te pregunta evitando las respuestas cortas</p> <p>• Cualquier respuesta es apropiada siempre y cuando refleje lo que piensas</p>	<p>Imagen 1</p> 
<p>Imagen 2</p> 	<p>Imagen 3</p> 
<p>Imagen 4</p> 	<p>Imagen 5</p> 

### Preguntas para cada imagen:

#### Imagen 1

1. Where is she?
2. Is she reading a book?
3. Does she have a computer?
4. Does she have dark hair?
5. Do you like her job /occupation?

#### Imagen 2

1. Do you know this guy/person?
2. Does he have a jacket?
3. Is he happy?
4. What is he doing?
5. Why is he fat?

#### Imagen 3

1. Why is the baby crying?
2. Can he speak?
3. How old is he?
4. Can he walk?
5. Did you cry when you were a baby?
6. Do you have a baby?

#### Imagen 4

1. Who is he?
2. Is he handsome?
3. Do you like watching this cartoon?
4. Is he wearing jeans?
5. Does he have long hair?
6. Is he drinking water?
7. Is he thin?

#### Imagen 5

1. Do you like his music?
2. Was he famous?
3. Was he fat?
4. Did he sing classical music?
5. Can you dance like Michael?

**APÉNDICE 6. Entrevista**

Good morning, please take a seat. My name is Dario and I am going to ask you a few questions about yourself, please try to express your ideas in a complete way.

1. What's your name?
2. How old are you?
3. Are you married / single?
4. Do you have any children (If married)?
5. Do you study or work?
6. a. Where do you study?  
b. Where do you work?
7. a. Do you like all your classes at school? Why?  
b. Do you like everything about your job? Why?
8. Are you a negative person? Why?
9. Are you studying another language apart from English? Yes/No Why?
10. Does your teacher speak another language apart from English and Spanish?
11. Can you speak Spanish in your English class? Yes/No Why?
12. Can you play the guitar / violin?
13. Did you go to the cinema yesterday?
14. Do you have a car? Which one?
15. Can you drive a car?
16. What's your opinion about insecurity in Mexico?

**APÉNDICE 7. Formato de Autorización****UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE LENGUAS  
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS AVANZADOS**

La presente investigación tiene como objetivo estudiar algunos aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje de inglés como segunda lengua. Dicha investigación forma parte del proyecto de tesis que el candidato Manuel Dario Acosta Martinez está realizando dentro del programa de la Maestría en Lingüística Aplicada ofertado por la Universidad Autónoma del Estado de México por lo que agradecemos infinitamente su tiempo y participación en esta investigación.

La recolección de datos se llevará a cabo en tres distintas etapas. La primera etapa se efectuará al inicio del semestre y la segunda etapa al final del mismo. Cada una de las entrevistas será grabada. Es importante que usted sepa que los datos y/o respuestas que usted nos proporcione tienen un carácter estrictamente confidencial y con fines académicos por lo que su identidad no será revelada por ningún motivo.

Agradecemos nuevamente su participación y le solicitamos que firme esta carta manifestando su consentimiento.

---

**Nombre y Firma de autorización**

Acepto participar en esta investigación sobre el aprendizaje de inglés como segunda lengua, con las condiciones señaladas anteriormente

**APÉNDICE 8. Casos extraños**

<b>Enunciados</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Participante</b>	<b>Prueba</b>
No, I'm married not	E	2	Preprueba
No, a jacket not	PG	2	Preprueba
No, I happy not	PG	2	Preprueba
No I speak not baby	PG	2	Preprueba
No can he walk not	PG	2	Preprueba
No my cry baby no	PG	2	Preprueba
No my baby not	PG	2	Preprueba
Not, attractive not	PG	2	Preprueba
No, I had fat not	PG	2	Preprueba
No, classical music not	PG	2	Preprueba
No, can you dance not	PG	2	Preprueba
No, classical music no	PG	2	Postprueba
They aren't not friends	T	2	Postprueba
I went not to Acapulco last years	T	3	Preprueba
No he have speak Spanish in class	E	4	Postprueba
I went not to Acapulco last years	T	4	Postprueba
My don't sister can cook	T	5	Preprueba
I went do Acapulco last years	T	5	Preprueba
I went don't to Acapulco last year	T	6	Preprueba
Rosa listened don't to the radio yesterday	T	6	Preprueba
We went not to Acapulco last year	T	6	Postprueba
Rosa listening isn't to the radio yesterday	T	6	Postprueba
No, no I do you have a baby	PG	8	Preprueba

**E= Entrevista**  
**PG=Pregunta guiada**  
**T= Transformación**

**APÉNDICE 9**  
**Transcripciones de la preprueba**

<b>Participante 1</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no study different language	E
2	No, no because no.. no play guitar	E
3	No, no the cinema... weekend	E
4	No, no.. no have car	E
5	No...no drive car	E
6	No, no reading a book	PG
7	No, no have computer	PG
8	No, no black hair, is...is different color	PG
9	No, no.. no have	PG
10	No, no he happy because angry	PG
11	No, no her jeans	PG
12	No, no he has long hair. is short	PG
13	No, no is fat	PG
14	No, no classic music	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, he... he didn't attractive	PG
2	My sister don't can cook	T
3	She don't like dancing	T
4	Juan don't was my teacher	T
5	They are don't friend	T
6	Diana don't watched TV last night	T
7	Lisa don't was working yesterday	T
8	They don't can go to the party	T
9	I don't went to Acapulco last year	T
10	He don't, he don't playing the piano	T
11	Lorena don't eats hamburgers	T
12	Miguel don't is working	T
13	Luis don't write poem	T
14	Rosa don't listened to the radio yesterday	T
15	My brother don't drink tequila	T
16	They don't ate the pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't Analizado</b>	
1	I don't work in a factory	T

<b>Participante 2</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no no speak spanish	E
2	No, no play the guitar	E
3	No, no I go to the cinema	E
4	No, I reading a book	PG
5	I no jeans not wearing	PG
6	I not work in a factory	T
7	She, she not like, like dancing	T
8	Diana not watched TV last night	T
9	My brother not drinks tequila	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	I does, I don't went to Acapulco last year	T
2	Lorena doesn't eats hamburgers	T
3	Rosa doesn't listen, listened to the radio yesterday	T
4	They doesn't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	My sister can, can not cook	T
2	Juan was not my teacher	T
3	They aren't, they are not friends	T
4	Lisa was not working yesterday	T
5	They cannot go to the party	T
6	He, he is not playing the piano	T
7	Miguel is not working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have a car	E
2	Luis, Luis doesn't write poems	T

<b>Participante 3</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no married	E
2	No play guitar, play violin	E
3	I no family	PG
4	No, no he is jacket	PG
5	No, not have baby	PG
6	I not, no attractive	PG
7	mmm, never I not like	PG
8	I no like	PG
9	Diana not watched TV last night	T
10	They can...they not can to the party	T
11	Her, her, her no is play the piano	T
12	Miguel no is working	T
13	Rosa no listen, listened to the radio yesterday	T
14	My brother no drink, no drink tequila	T
15	They not ate pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	I work, I don't not work in a factory	T
2	My sister no, my sister not, don't no can cook	T
3	She don'ts, does like dancing	T
	<b>Aux+not</b>	
1	Juan wasn't my teacher	T
2	They, they are not, they aren't friends	T
3	Lisa was, was not working yesterday	T
	<b>Don't Analizado</b>	
0	Ninguna	

Participante 4	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	I no have children	E
2	No a negative person	E
3	No I play guitar	E
4	mmm, no, I no go the cinema	E
5	No I have a car	E
6	No she have a computer	PG
7	No, No I like her occupation	PG
8	No, no no have a jacket	PG
9	No can he speak	PG
10	No can he walk	PG
11	No cry a baby	PG
12	No I have baby	PG
13	No, I dance Michael	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I... No, I don't, he don't (isn't wearing) jeans	PG
2	No, I don't he don't (doesnt have) hair	PG
3	I don't, I don't my sister can cook	T
4	She don't like dancing	T
5	Juan doesn't was (wasn't) my teacher	T
6	Diana don't watches TV last night	T
7	Lisa don't was (wasn't) working yesterday	T
8	Don't, they don't can (can't go) to the party	T
9	I don't went to Acapulco last years	T
10	He doesn't play (isn't playing) the piano	T
11	Lorena don't eat hamburgers	T
12	Miguel don't is work, Miguel don't working	T
13	Luis don't write poems	T
14	Rosa don't listened to the radio yesterday	T
15	My brother don't drink tequila	T
16	They don't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	They aren't friends	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	I don't work in factory	T

Participante 5	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No...can the violin....	E
2	No, no, no have a baby	PG
3	No long hair	PG
4	No...can I sing Michael	PG
5	Lorena not eats hamburgers	T
6	They not ate pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	I don't working in a factory	T
2	She don't like dancing	T
3	Juan don't was my teacher	T
4	They are...don't friends	T
5	Diana don't watch TV last night	T
6	Lisa don't was working yesterday	T
7	Miguel don't working	T
8	Luis don't write the poems	T
9	Rosa don't listen to the radio yesterday	T
10	I don't..no..my brother don'ts drink tequila	T
	<b>Aux+not</b>	
1	I were not a baby	PG
2	They.... can't go the party	T
3	He is not playing the piano,	T
	<b>Don't Analizado</b>	
0	Ninguna	

Participante 6	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, I not married	E
2	No.. no teacher speak other language	E
3	No, no speak, very English	E
4	No, no...no go the cinema	E
5	No, no have car	E
6	No, no jacket and...	PG
7	No, no speak baby	PG
8	No, no walk	PG
9	No, no cry	PG
10	No, no have baby	PG
11	No, no is jeans, is...	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	My sister don't can cook	T
2	She don't likes dancing	T
3	Juan, Juan doesn't was my teacher	T
4	They aren't don't friends	T
5	Diana doesn't watched TV last night	T
6	They can don't go to the party	T
7	He is don't playing the piano	T
8	Lorena don't eats hamburgers	T
9	Miguel is don't working	T
10	Luis don't writes poems	T
11	My brother don't drinks tequila	T
12	They don't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	He's, he's not happy, he is very very sad	PG
2	Lisa wasn't... wasn't working yesterday	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have childrens	E
2	I don't like cartoons simpson	PG
3	I don't work in factory	T

<b>Participante 7</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, I.. No she has a computer	PG
2	No, no, no has a jacket	PG
3	No, she, he no speak	PG
4	No, no walk because is small	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	Because I'm not very time	E
2	I..no I don't (didn't)	E
3	She doesn't likes dancing	T
4	Diana don't watched TV last night	T
5	I went, I don't went to Acapulco last year	T
6	He doesn't (isn't) playing the piano	T
7	Lorena don't, doesn't like, don'ts eats hamburger	T
8	Miguel doesn't (isn't) working	T
9	Luis doesn't writes poems	T
10	Rosa doesn't listen to the radio yesterday	T
11	My brothers doesn't drinks tequila	T
12	They aren't, they aren't (didn't eat) pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	I'm not	E
2	No, is... is not attractive	PG
3	No, I can't	PG
4	My sister can't cook	T
5	Juan wasn't my teacher	T
6	They aren't friends	T
7	Lisa wasn't working yesterday	T
8	They can't go to the party	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	I don't play the guitar, I don't like	E
2	No, I don't	E
3	I don't like	PG
4	I don't, he is cry	PG
5	No, I don't like	PG
6	I don't work in a factory	T

Participante 8	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No....No I speak English	E
2	No I reading the book	PG
3	Cry no, no I speak, no can speak	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I don't (am not)	E
2	No, I don't playing (can't play) guitar	E
3	No, I don't cinema, no I go cinema	E
4	No, I don't (can't) drive a car	E
5	No, she doesn't, she doesn't computer	PG
6	No, no I don't jacket	PG
7	No, I don't (he isn't)	PG
8	No, no I don't (can't) walk	PG
9	No, no I don't (didn't) cry	PG
10	No, I don't (he isn't) handsome	PG
11	No, I don't (he doesn't have) hair	PG
12	No, I don't (he isn't) thin	PG
13	No, I don't (he wasn't) fat	PG
14	No, I don't (can't) dancing	PG
15	Isn't (don't) work in a factory	T
16	Diana doesn't watched TV last night	T
17	I isn't went to Acapulco last year	T
18	Lorena doesn't eats hamburgers	T
19	Luis doesn't writes poems	T
20	Rosa listen, I don't Rosa listened to radio yesterday	T
21	They doesn't, doesn't ate the pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	My sister can't cook	T
2	Juan wasn't my teacher	T
3	They aren't friends	T
4	Lisa wasn't working yesterday	T
5	They can't go to the party	T
6	He isn't playing the piano	T
7	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't	E
2	No I don't speak	E
3	No, I don't have a car	E
4	She doesn't like dancing	T
5	My brother doesn't drink tequila	T

Participante 9	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I haven't (don't have) any children	E
2	No, I don't (can't)	E
3	No, I haven't (don't have)	E
4	No, she haven't (doesn't have)	PG
5	No, he haven't (doesn't)	PG
6	No, I haven't (don't)	PG
7	No, he haven't (isn't)	PG
8	He hasn't (doesn't have) hair	PG
9	Diana don't watched TV last night	T
10	I don't go to Acapulco last year	T
11	Lorena don't eat hamburgers	T
12	Luis don't write poems	T
13	Rosa don't listened to the radio yesterday	T
14	My brother don't drinks tequila	T
15	They aren't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I am not married	E
2	No, he can't	PG
3	My sister can't cook	T
4	Juan wasn't my teacher	T
5	They aren't friends	T
6	Lisa wasn't working yesterday	T
7	They can't go to the party	T
8	He isn't playing the piano	T
9	Miguel isn't work (ing)	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I like it, I don't like it	PG
2	He doesn't exercise	PG
3	No, I don't like the cartoons	PG
4	Not, no I don't like	PG
5	No, I do not dance	PG
6	I don't work in a factory	T
7	She doesn't like dancing	T

Participante 10	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, he... doesn't (isn't)	PG
2	No, he doesn't (isn't), he drinks beer	PG
3	No, he isn't (didn't)	PG
4	No, I don't (can't)	T
5	I don't went to Acapulco last year	T
	<b>Aux+not</b>	
1	Ah, no I Not, No I am not	E
2	No, I am not	E
3	No, I am not	E
4	Not, no he isn't	E
5	No, no I can't	E
6	No, I can't	E
7	No, he can't	PG
8	No, he isn't (can't)	PG
9	No, he isn't	PG
10	No, he isn't	PG
11	No, he isn't (wasn't)	PG
12	My sister can't cook	T
13	Juan... wasn't my teacher	T
14	They aren't friends	T
15	Lisa wasn't working yesterday	T
16	They can't go to the party	T
17	He isn't playing the piano	T
18	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have	E
2	No, she... doesn't	PG
3	No, she..she doesn't	PG
4	Not, I don't like	PG
5	No, he doesn't	PG
6	No, I don't have	PG
7	No, I don't like	PG
8	No, he isn't, he doesn't	PG
9	I don't work in a factory	T
10	She doesn't like dancing	T
11	Diana didn't watch TV last night	T
12	Lorena doesn't eat hamburgers	T
13	Luis doesn't write poems	T
14	Rosa doesn't listen, Rosa didn't listen to the radio yesterday	T
15	My brother doesn't drink tequila	T
16	They didn't eat pozole	T

Participante 11	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I don't married	E
2	No, I don't (am not), only Spanish	E
3	No, I don't. No, he don't	E
4	No, no I don't (he doesn't)	PG
5	No, no he does (isn't)	PG
6	May be he don't eat	PG
7	No, he doesn't (can't)	PG
8	No, no, no he does (isn't)	PG
9	No, he doesn't (isn't)	PG
10	No, he doesn't (isn't)	PG
11	No, he doesn't (wasn't)	PG
12	No, he doesn't (didn't)	PG
13	My sister does, does can (can't) cook	T
14	She does (doesn't) likes dancing	T
15	Diana does, does watched TV last night	T
16	I don't went to Acapulco last year	T
17	Lorena does eats, doesn't eats hamburgers	T
18	Luis doesn't writes poems	T
19	Rosa don't listen to the radio yesterday	T
20	My brother don't drinks tequila	T
21	They don't ate the pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I can't	E
2	No, I can't	E
3	No, she.. no, she isn't	PG
4	Juan wasn't my teacher	T
5	They aren't friends	T
6	Lisa wasn't working yesterday	T
7	They can't go to the party	T
8	He isn't playing to the piano	T
9	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't	E
2	No, I don't have	E
3	No, no she doesn't	PG
4	No, she doesn't	PG
5	No, I don't	PG
6	No, he doesn't	PG
7	I don't work in a factory	T

Participante 12	Estructuras de la negación	Instrumento
No.Oraciones	No+ XP	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I don't (No, I'm not)	E
2	No, I don't (No, I'm not)	E
3	Yesterday no, I don't go	E
4	No, I haven't (don't have)oops	E
5	No, she she haven't (doesn't have) a computer	PG
6	No, she haven't (doesn't have)dark hair	PG
7	mmm, don't is my prefer but is well	PG
8	No, she haven't (doesn't have) a jacket	PG
9	because he, he don't, he don't eat correctly	PG
10	No, he, he he doesn't wear (isn't wearing)	PG
11	No, he don't have hair	PG
12	She don't likes dancing	T
13	Diana don't watch the TV last night	T
14	I did went to Acapulco last year	T
15	Lorena doesn't eats hamburgers	T
16	They aren'ts, they did ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I can't, sorry...	E
2	No, I can't	E
3	No, she, she isn't reading a book, she talking	PG
4	No, I think that he can't speak	PG
5	No, he, he can't walk	PG
6	No, he isn't (wasn't) fat, he's (was) slim	PG
7	No, I can't dance	PG
8	My sister can'ts cook	T
9	Juan wasn't my teacher	T
10	They aren't friends	T
11	Lisa wasn't working yesterday	T
12	They can'ts go to the party	T
13	He isn't play, he isn't playing the piano	T
14	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have a babies	PG
2	No, I, I don't watch TV	PG
3	I don't work in a factory	T
4	Luis does, doesn't writes poems	T
5	Rosa didn't listen to the radio yesterday	T
6	My brother don't drink, doesn't drink tequila	T

Participante 13	Estructuras de la negación	Instrumento
No.Oraciones	No+ XP (verb, adjective, noun, adverb,etc.)	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	I don't how to say, I don't how, know to express it	E
2	No, I don't can not drive a car	E
3	No, she doesn't (isn't) reading a book	PG
4	I doesn't work in a factory	T
5	She doesn't likes dancing,	T
6	I don't.. I didn't went to Acapulco last year	T
7	Lorena are aren't (doesn't) eat hamburger	T
8	Luis isn't (doesn't) write poems	T
9	Rosa don't listened to the radio yesterday	T
10	My brother don't drinks tequila	T
11	They don't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I'm not married	E
2	mmm.... No, I can't speak Spanish in my English class	E
3	No, I can't play the violin	E
4	No, he can't speak	PG
5	No, he can't walk	PG
6	mmm...no, he is not attractive	PG
7	No I can't dance like Michael	PG
8	My sister can't cook	T
9	Juan wasn't my teacher	T
10	They aren't friends	T
11	Lisa wasn't working yesterday	T
12	They can't go to the party	T
13	He isn't playing the piano	T
14	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have any childrens	E
2	No, I don't study another language	E
3	No, my teacher doesn't	E
4	No, I didn't go to the cinema yesterday	E
5	No, I don't have a car	E
6	No, she doesn't have a computer	PG
7	mmm... No, I don't like	PG
8	No, he doesn't have a jacket	PG
9	he doesn't do any exercise	PG
10	No, I don't have a baby	PG
11	he doesn't have any hair, he is bald	PG
12	Diana didn't watch TV last night	T

**APÉNDICE 10**  
**Transcripciones de la postprueba**

<b>Participante 1</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no is positive	E
2	No, no play guitar	E
3	No, no have computer, an telephone	PG
4	No, no is... He, he have eh.. jeans and...	PG
5	No slim	PG
6	They not ate pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No I don't (can't) drive car	E
2	No, no I don't, I don't have speaking, No I don't (he can't) speak	PG
3	No, no I don't, I don't have this this talk, walk (he can't walk)	PG
4	No, no I don't used (isn't wearing) jeans	PG
5	No I don't (he doesn't) have the hair	PG
6	She don't, she don't like dancing	T
7	Diana don't watched TV last night	T
8	I don't went to Acapulco last year	T
9	Lorena don't eating hamburger	T
10	Luis don't writing poem	T
11	Rosa don't listening to the radio yesterday	T
12	My brother don't drink tequila	T
	<b>Aux+not</b>	
1	My sister can't cook	T
2	Juan wasn't my teacher	T
3	They aren't friends	T
4	Lisa wasn't working yesterday	T
5	They can't go to the party	T
6	He isn't playing the piano	T
7	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, no no I don't	E
2	No, no because I, I don't like music	PG
3	I don't work in a factory	T

Participante 2	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no married	E
2	I no chil.. I no haven't children	E
3	No, no negative person	E
4	No, no, no, no language	E
5	No..no, no speak, English	E
6	No I play the guitar	E
7	No I go to the cinema	E
8	No I have a car	E
9	No, no read a book	PG
10	No have a computer	PG
11	No black hair	PG
12	No, no family	PG
13	No have a jacket	PG
14	No, no happy	PG
15	No I you baby, No I baby	PG
16	No, no handsome	PG
17	No I wearing jeans	PG
18	No I long hair	PG
19	No I, No you slim	PG
20	I no like	PG
21	No, no I, no he fat	PG
22	No dance Michael	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	I am not (don't) work in a factory	T
2	Diana doesn't watched TV last night	T
3	I doesn't went to Acapulco last year	T
4	Lorena doesn't eats hamburgers	T
5	Luis doesn't writes poems	T
6	Rosa doesn't listened to the radio yesterday	T
7	They didn't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	Can not drive a car	E
2	No, no, can can not speak	PG
3	No,no, can not walk	PG
4	My sister can not cook	T
5	Juan was not my teacher	T
6	Lisa was not working yesterday	T
7	They can not go to the party	T
8	He is not playing the piano	T
9	Miguel is not working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	My brother doesn't drink tequila	T

Participante 3	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, I no married	E
2	I no time	E
3	No, no Spanish in the class	E
4	No, no this person	PG
5	No he has a jacket	PG
6	No no can he speak	PG
7	No, no can he walk	PG
8	No, no I have	PG
9	No, no attractive	PG
10	mmm..no no can long hair	PG
11	No, no he's fat	PG
12	No, I no like	PG
13	I not worker in a factory	T
14	she no likes, she no like dancing	T
15	Diana not watched TV last night	T
16	He not is play the piano	T
17	Miguel no is work	T
18	Luis not writes poems	T
19	Rosa not listened to the radio yesterday	T
20	My brother not drinks tequila	T
21	They not ate pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I haven't (don't have) children	E
2	I does went to Acapulco last years	T
3	Lorena does eats hamburger	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, no he isn't (wearing) jeans	PG
2	My sister can't cook	T
3	Juan wasn't my teacher	T
4	They aren't friends	T
5	Lisa wasn't (wants) working	T
6	They can't go to the party	T
	<b>Don't Analizado</b>	
0	Ninguna	

<b>Participante 4</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No I go the cinema	E
2	No I have a computer	PG
3	They ate, they not ate pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No I don't have (am not) married	E
2	No I don't (am not) negative person	E
3	No, I don't, I don't have speak (can't speak) Spanish in class	E
4	No I don't have play (can't play) the guitar	E
5	No I don't (he doesn't) have the jacket	PG
6	No I don't can (he can't) speak	PG
7	I don't, I don't (didn't) cry	PG
8	No, I... I don't have (he isn't wearing) jeans	PG
9	I don't (he doesn't have)hair	PG
10	Diana doesn't watch TV last night	T
11	He doesn't (isn't) playing the piano	T
12	Lorena isn't eats (doesn't eat) hamburgers	T
13	Luis isn't writing (doesn't write) poems	T
14	Rosa doesn't, isn't, doesn't listened to the radio yesterday	T
	<b>Aux+not</b>	
1	My sister can not cook	T
2	Juana wasn't my teacher	T
3	They aren't friends	T
4	Lisa was not working yesterday	T
5	They can't go to the party	T
6	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have any children	E
2	No I don't have a car	E
3	No I don't have baby	PG
4	I don't work in factory	T
5	My brother don't, doesn't drink tequila	T

Participante 5	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no walk	PG
2	No,mmm... No I have a baby	PG
3	My brother not drink tequila	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	I doesn't work in a factory	T
2	She does like dancing	T
3	Diana doesn't watched TV last night	T
4	I went, I does went to Acapulco last years	T
5	He is doesn't (isn't) playing the piano,	T
6	Lorena doesn't eat hamburger	T
7	Rosa does listen to radio yesterday	T
8	They aren't not ate pozole, they doesn't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	My sister can not cook	T
2	Juan wasn't my teacher	T
3	They aren't friends	T
4	Lisa wasn't working yesterday	T
5	They can not go to the party	T
6	Miguel isn't, is not working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	Luis doesn't write poems	T

<b>Participante 6</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, no negative person	E
2	I no, no go to cinema	E
3	No is very happy, is very sad	PG
4	No, no walk	PG
5	No, no very attractive, is very horrible	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	mmm...no, I don't (he doesn't)...	E
2	No I don't, is, no (he isn't wearing)his jeans	PG
3	She don't likes dancing	T
4	Diana isn't (didn't) watched TV last night	T
5	Lorena isn't (doesn't) eats hamburgers	T
6	Luis... isn't (doesn't) writes poems	T
7	My brother don't drinks tequila	T
8	They isn't ate (didn't eat) pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I am not married	E
2	Why... is not very healthy	PG
3	My sister can't cook	T
4	Juan wasn't my teacher	T
5	They aren't friends	T
6	Lisa wasn't working yesterday	T
7	They can't go to the party	T
8	He isn't playing the piano	T
9	Miguel isn't, isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have children	E
2	No I don't know play violin	E
3	Ahh no, I don't have baby	PG
4	No I don't like, I don't like watch los Simpson	PG
5	I don't work in factory	T

<b>Participante 7</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No, No I study other language	E
2	No, no I went to the cinema yesterday	E
3	No I have a car	E
4	No he's wear jacket	PG
5	No, no she walk	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, No I don't (am not)	E
2	No, he doesn't (can't) he doesn't (can't) speak	PG
3	No, I haven't (don't have)	PG
4	No, she, he don't use (isn't wearing) nothing	PG
5	No, he don't have any, any hair	PG
6	I don't went to Acapulco last year	T
7	My brother doesn't drinks tequila	T
8	They weren't ate (didn't eat) pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, no I can't	E
2	My sister can not cook	T
3	Juan wasn't my teacher	T
4	They aren't friends	T
5	Lisa wasn't working yesterday	T
6	They can not go to the party	T
7	He isn't playing the piano	T
8	Miguel isn't working, is not working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No she doesn't	PG
2	mmm..., I don't	PG
3	No, I don't like	PG
4	No, I don't like, I don't like dance	PG
5	I don't work in a factory	T
6	She don't likes dance, she doesn't like dancing	T
7	Diana don't, doesn't watch, Diana didn't watch TV last night	T
8	Lorena doesn't eat hamburgers	T
9	Luis don't, doesn't writes, doesn't write poems	T
10	Rosa doesn't listen, didn't listen to the radio yesterday	T

<b>Participante 8</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	No I playing, no I playing the violin	E
2	No, no I have a car	E
3	No, no speak, is cry, is cry	PG
4	No is a handsome	PG
5	mmm...no, no isn't classic music	PG
6	No I dance music Michael Jackson	PG
7	I not work in a factory	T
8	Diana not watched TV last night	T
9	I not went to Acapulco last year	T
10	Lorena not eats hamburgers	T
11	Luis not writes poems	T
12	Rosa not listened to the radio yesterday	T
13	My brother not drinks tequila	T
14	They not ate the pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, no I don't (am not)	E
2	No, no I don't (didn't go) the cinema	E
3	No, no I don't (can't) drive a car	E
4	No, she do (isn't), she do is call telephone	PG
5	No, no she do not have the computer	PG
6	No I don't have jacket, he don't (doesn't have) jacket	PG
7	No, he don't (isn't), cry...	PG
8	Baby is I don't (can't) walk	PG
9	No, I don't (didn't) cry, I don't cry	PG
10	No, I don't (he isn't) handsome	PG
11	No, I don't (he isn't) wearing jeans, I don't wear	PG
12	No, I, no I don't (he doesn't), no I don't hair	PG
13	She isn't (doesn't) likes dancing	T
	<b>Aux+not</b>	
1	My sister can't, can not cook	T
2	Juan wasn't my teacher	T
3	They aren't friends	T
4	Lisa wasn't working yesterday	T
5	They can not go to the party	T
6	He isn't playing the piano	T
7	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No I don't have children	E
2	No, no I don't, no I don't have baby	PG

<b>Participante 9</b>	<b>Estructuras de la negación</b>	<b>Instrumento</b>
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	I am, I not went to Acapulco last year	T
2	They not ate pozole	T
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I haven't (don't have) any children	E
2	No, I haven't (don't have) a car	E
3	No, she haven't (doesn't have)	PG
4	No, he hasn't (doesn't have) a jacket	PG
5	But he don't does exercise	PG
6	No, I haven't (don't have) a baby	PG
7	he haven't (doesn't have) jeans	PG
8	I am not (don't) work in a factory	T
9	She don't likes dancing, doesn't	T
10	Diana isn't (didn't) watched TV last night	T
11	Lorena don't eats hamburgers	T
12	Luis don't writes poems	T
13	Rosa don't listened to the radio yesterday	T
14	My brother don't drinks tequila	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I am not married	E
2	My sister can not cook	T
3	Juan wasn't my teacher	T
4	They aren't friends	T
5	Lisa wasn't working yesterday	T
6	They can not go to the party	T
7	He isn't playing the piano	T
8	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't practice the violin	E
2	No, no I don't like the music of Michael Jackson	PG
3	No, I do not dance	PG

Participante 10	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, no I haven't (don't have)	E
2	No, I don't, I don't can't ( I can't)	E
3	No, I haven't (don't have)	E
4	No, she hadn't (doesn't have)	PG
5	No, he hasn't (can't)	PG
6	No, I haven't (don't have)	PG
7	No, no he isn't (didn't)	PG
8	I didn't went to Acapulco last year	T
9	They are, they aren't (didn't) eat pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, no I am not	E
2	No, I am not	E
3	No, she.. no she isn't	PG
4	No, he isn't	PG
5	No, he.. no he can't	PG
6	No, he isn't	PG
7	No, he wasn't	PG
8	No, I can't	PG
9	My sister can't cook	T
10	Juan wasn't my teacher	T
11	They aren't friends	T
12	Lisa wasn't working yesterday	T
13	They can't go to the party	T
14	He isn't playing the piano	T
15	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	Because, I don't have a very much time	E
2	No, I didn't	E
3	No, I doesn't, I don't like	PG
4	No, no he doesn't	PG
5	No, I don't like	PG
6	No, he...he doesn't	PG
7	I don't work in a factory	T
8	She doesn't like dancing	T
9	Diana didn't watch TV last night	T
10	Lorena doesn't eat hamburgers	T
11	Luis doesn't write poems	T
12	Rosa didn't listen to the radio yesterday	T
13	My brother doesn't drink tequila	T

Participante 11	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I haven't (don't have)	E
2	No, no I don't (am not)	E
3	No, no I don't (didn't)	E
4	No I don't (can't)	E
5	No, no, no she can't (doesn't)	PG
6	No, he isn't (doesn't)	PG
7	No, he isn't (can't)	PG
8	No he isn't (can't)	PG
9	No, he isn't (doesn't)	PG
10	No, he doesn't (isn't)	PG
11	Diana doesn't watch TV last night	T
12	I don't went, I don't go to Acapulco last year	T
13	Rosa don't listen to the radio yesterday	T
14	They aren't (didn't) eat pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I... No I can't	E
2	No, no she... no she isn't	PG
3	No, he isn't wearing	PG
4	No, I can't	PG
5	My sister can't cook	T
6	Juan wasn't my teacher	T
7	They aren't friends	T
8	Lisa wasn't working yesterday	T
9	They can't go to the party	T
10	He isn't playing the piano	T
11	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, no I don't	E
2	I don't work in a factory	T
3	She doesn't like dancing	T
4	Lorena doesn't eat hamburgers	T
5	Luis doesn't write poems	T
6	My brother doesn't drink tequila	T

Participante 12	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
1	is very interesting but no isn't my style	PG
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I don't (am not)	E
2	No, she has, she haven't (doesn't have) a computer	PG
3	No, she hasn't a jacket (doesn't have)	PG
4	May be because he don't eats healths	PG
5	No, she haven't (doesn't have)hair	PG
6	She don't like dance, dancing	T
7	Lorena don't eats a hamburgers	T
8	Luis don't writes poems	T
9	My brother don't drink tequila	T
10	They didn't, they didn't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	I am not a negative person	E
2	No, I can't	E
3	No, I can't drive a car	E
4	You can't go out in the night	E
5	No, she isn't reading a book	PG
6	No, he isn't my familiar	PG
7	May be because he, he isn't eating healthy	PG
8	No..., he can't walk	PG
9	No, she isn't wearing jeans	PG
10	No, I can't	PG
11	My sister can't cook	T
12	Juan wasn't my teacher	T
13	They aren't friends	T
14	Lisa wasn't working yesterday	T
15	They can't go to the party	T
16	He isn't playing the piano	T
17	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have any children	E
2	No, I don't have a car	E
3	No, I don't have a baby	PG
4	I don't work in a factory	T
5	Diana didn't watch TV last night	T
6	I didn't go to Acapulco last year	T
7	Rosa didn't listen to the radio yesterday	T

Participante 13	Estructuras de la negación	Instrumento
<b>No.Oraciones</b>	<b>No+ XP</b>	
0	Ninguna	
	<b>Don't sin analizar</b>	
1	No, I don't (am not)	E
2	No, I doesn't have a baby	PG
3	She doesn't likes dancing, She don't like dancing	T
4	I don't went to Acapulco last year	T
5	Lorena doesn't eats, do not eats hamburger	T
6	Luis doesn't writes poems	T
7	Rosa do not listened to the radio yesterday	T
8	My brother do not drinks tequila	T
9	They don't ate pozole	T
	<b>Aux+not</b>	
1	No, I can't	E
2	No, I can't	E
3	No, I can't drive a car	E
4	No, she isn't reading a book	PG
5	No, he can't speak	PG
6	No, he can't walk	PG
7	No, he isn't handsome	PG
8	No I can't	PG
9	My sister can't cook	T
10	Juan wasn't my teacher	T
11	They aren't friends	T
12	Lisa wasn't working yesterday	T
13	They can't go to the party	T
14	He isn't playing the piano	T
15	Miguel isn't working	T
	<b>Don't Analizado</b>	
1	No, I don't have any children	E
2	No I don't have a car	E
3	No, she doesn't have a computer	PG
4	No, I don't like her occupation	PG
5	No, he doesn't have a jacket	PG
6	No, I don't have a baby	PG
7	I do not work in a factory	T
8	Diana didn't watch TV last night	T