

INVESTIGACION  
SOBRE EL  
APRENDIZAJE  
DE LA  
INTERROGACION,  
NEGACION Y  
CONTRACCION  
INGLESAS EN  
ENSEÑANZAS  
MEDIAS

VICENTE  
BRINES CHELVI

C·I·D·E·

INVESTIGACION  
SOBRE EL  
APRENDIZAJE  
DE LA  
INTERROGACION,  
NEGACION Y  
CONTRACCION  
INGLESAS EN  
ENSEÑANZAS  
MEDIAS

VICENTE  
BRINES CHELVI

C·I·D·E·

**INVESTIGACION SOBRE EL  
APRENDIZAJE DE LA  
INTERROGACION, NEGACION  
Y CONTRACCION INGLESAS  
EN ENSEÑANZAS MEDIAS**

**Vicente Brines Chelvi**

**PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACION  
E INNOVACION EDUCATIVAS DEL C.I.D.E. 1988  
(Premio de Investigación Educativa)**

Número 39  
Colección PREMIOS

**BRINES CHELVI, Vicente**

Investigación sobre el aprendizaje de la interrogación, negociación y contracción inglesas en EE.MM. / Vicente Brines Chelvi. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1989.

1. Aprendizaje 2. Lengua inglesa 3. Enseñanza secundaria

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.  
Secretaría de Estado de Educación.  
EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaria General Técnica.  
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-30-524-1989.

NIPO: 176-89-119-7.

I.S.B.N.: 84-369-1685-9.

Imprime: GRAFICAS JUMA

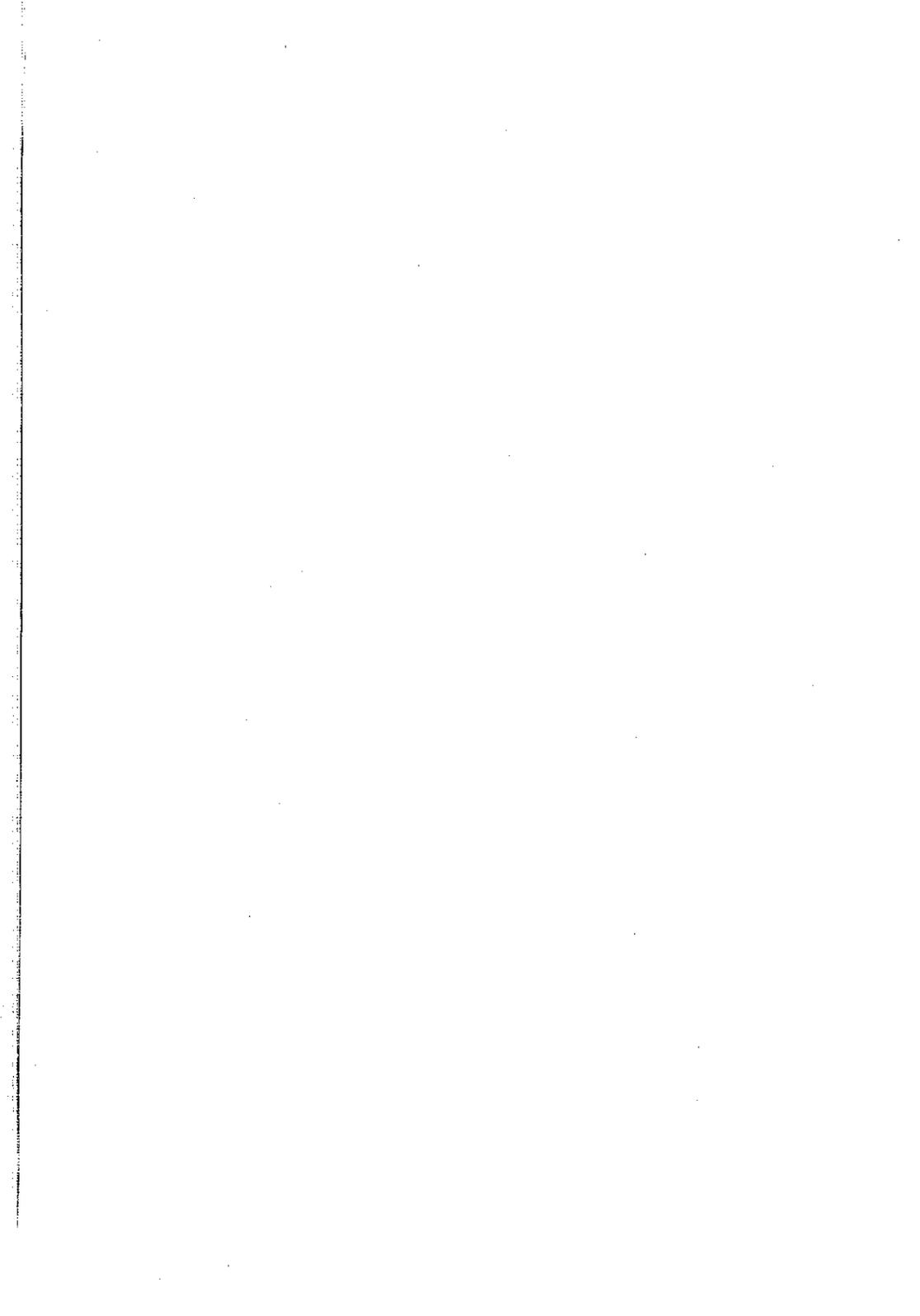
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

# INDICE

<b>I. INTRODUCCION GENERAL .....</b>	<b>7</b>
I.1. Cuestiones preliminares .....	7
I.2. Marco teórico general .....	9
I.3. Adquisición de la interrogación en contextos naturales .....	15
I.4. Adquisición de la negación en contextos naturales .....	18
I.5. Adquisición y uso de la contracción .....	22
I.6. Objetivos generales de nuestra investigación .....	26
<b>II. PRESENTACION DE LA METODOLOGIA UTILIZADA .....</b>	<b>29</b>
II.1. Sujetos .....	29
II.2. Materiales y pruebas .....	30
II.3. Procedimiento de administración de pruebas .....	33
II.4. Criterios para cuantificar y analizar los resultados ...	35
<b>III. ADQUISICION DE LA INTERROGACION (YES-NO QUESTIONS) .....</b>	<b>39</b>
III.1. Introducción .....	39
III.2. Las investigaciones precedentes .....	40
III.3. Análisis y discusión de resultados en grupos E y A .	47
III.3.1. Be .....	48
III.3.2. Can .....	56
III.3.3. Have .....	58
III.3.4. Presente Continuo .....	65

III.3.5. Presente Simple .....	69
III.3.6. Pasado Simple .....	77
III.4. Justificaciones sobre el caso independiente del grupo C .....	82
III.4.1. Be en el grupo C .....	83
III.4.2. Can en el grupo C .....	87
III.4.3. Have en el grupo C .....	89
III.4.4. Presente Continuo en el grupo C .....	92
III.4.5. Presente Simple en el grupo C .....	94
III.4.6. Pasado Simple en el grupo C .....	98
III.5. Conclusiones sobre el aprendizaje de la interrogación .....	100
<b>IV. ADQUISICION DE LA NEGACION .....</b>	<b>109</b>
IV.1. Introducción .....	109
IV.2. Investigaciones precedentes .....	110
IV.3. Análisis y discusión de resultados en grupos E y A ..	113
IV.3.1. Be .....	113
IV.3.2. Can .....	123
IV.3.3. Have .....	126
IV.3.4. Presente Continuo .....	133
IV.3.5. Presente Simple .....	138
IV.3.6. Pasado Simple .....	148
IV.4. El caso independiente del grupo C .....	151
IV.4.1. Be en el grupo C .....	152
IV.4.2. Can en el grupo C .....	156
IV.4.3. Have en el grupo C .....	159
IV.4.4. Presente Continuo en el grupo C .....	163
IV.4.5. Presente Simple en el grupo C .....	166
IV.4.6. Pasado Simple en el grupo C .....	171
IV.5. Conclusiones sobre el aprendizaje de la negación ..	172

<b>V. ADQUISICION Y USO DE LA CONTRACCION .</b>	<b>179</b>
V.1. Introducción .....	179
V.2. Investigaciones precedentes .....	180
V.3. Introducción al análisis y discusión de resultados ..	183
V.3.1. Be .....	185
V.3.2. Can .....	192
V.3.3. Have .....	194
V.3.4. Presente Continuo .....	200
V.3.5. Presente Simple .....	205
V.3.6. Pasado Simple .....	210
V.4. Conclusiones sobre adquisición y uso de contrac- ción .....	213
 <b>VI. CONCLUSIONES GENERALES DE NUESTRA     INVESTIGACION .....</b>	 <b>217</b>
 <b>Apéndice: Cuestionarios utilizados en cada sesión .....</b>	 <b>225</b>
 <b>Bibliografía .....</b>	 <b>233</b>



# I

## INTRODUCCION GENERAL

### I.1. CUESTIONES PRELIMINARES

El trabajo que el lector tiene en sus manos es fruto de un proceso intelectual de cuatro años de duración. Durante este tiempo sucesivas variaciones sobre una idea inicial de investigación han configurado definitivamente el presente estudio. A pesar de dichas variaciones el reto y objetivo principal han sido siempre los mismos: estudiar la evolución del proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) con el fin de comprobar si en el aula también existen los mecanismos universales que aparecen en otras situaciones de aprendizaje lingüístico. Desgraciadamente, se trata de un tema apenas estudiado en nuestro país. Por ello prácticamente todo el acopio de libros y artículos hubo de efectuarse a través de un lento proceso de préstamos bibliotecarios internacionales.

Casi hacia el final de este proceso de obtención de material, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya me concedió una ayuda (D.O.G. 25-2-87, pág. 797) para asistir durante el verano de 1987 a la prestigiosa Georgetown University en Washington DC. Allí encontré una rica biblioteca que me permitió obtener material que me había sido difícil encontrar hasta ese momento. Asimismo, en Georgetown University contacté con los profesores del Departamento de Lingüística lo cual me proporcionó una valiosa ayuda intelectual para la elaboración de mi trabajo.

Mi condición profesional de catedrático de instituto me ofrecía la oportunidad de disponer de sujetos experimentales con relativa facilidad. El jefe de estudios y el secretario del Instituto de Bachillerato de Viladecans (Barcelona) llevaron a cabo todas las combinaciones administrativamente posibles para repartir por

igual los sujetos experimentales en tres grupos diferentes. Con ello teníamos ya planteada la situación experimental. Fundamentalmente había que tener especial cuidado en que en el momento de cada una de las grabaciones los alumnos hubieran recibido las mismas horas de instrucción. Esto resultó una labor tan agotadora como las grabaciones en sí mismas. Por fortuna, los sujetos colaboraron de buen grado en su mayoría, lo cual alivió parte de nuestras dificultades.

El enfoque experimental de este estudio ha supuesto un arduo proceso en el que para llegar a obtener los datos contenidos en las 123 tablas que aparecerán a lo largo de las siguientes páginas ha sido necesario realizar 288 grabaciones con nuestros sujetos. Finalmente, tras muchas horas de trabajo todo el proceso ha terminado y estamos en condiciones de ofrecer unos resultados y conclusiones que creemos pueden ser útiles para todos aquellos interesados en el apasionante mundo de la investigación psicolingüística.

Varias han sido las razones que nos decidieron a llevar a cabo la presente investigación psicolingüística con una perspectiva longitudinal. La primera razón estriba en que internacionalmente no existen muchos estudios longitudinales que realicen un seguimiento sobre las estrategias que pueden utilizar los alumnos para el aprendizaje de una lengua extranjera. En cambio, abundan más los estudios transversales ("cross-sectional" en inglés), que permiten obtener información puntual sobre un determinado momento del proceso de aprendizaje, pero no sobre el desarrollo del proceso.

Desgraciadamente, en nuestro país la situación es mucho peor ya que apenas existen estudios de ningún tipo sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. La presente disertación intenta ayudar a llenar una pequeña parcela de ese vacío intelectual. La escasez de estudios sobre segundas lenguas (L2) en nuestra Universidad ha constituido a la vez un estímulo y una destacada razón para llevarlo a cabo.

Un motivo más que nos ha empujado a realizar esta investigación ha sido la urgente necesidad de contraste existente en el naciente campo de la adquisición de L2. Necesidad de contraste que es urgente no sólo con respecto a los resultados obtenidos por otros investigadores sino también con respecto a los obtenidos por un mismo investigador en diferentes pruebas experimentales.

Otra razón para acometer la realización de este estudio se apoya en la creciente demanda social respecto al aprendizaje del inglés. En efecto, el imparable aumento de los alumnos interesados en su estudio es constante y todo hace prever que esta tendencia va a ir en ascenso, especialmente tras la adhesión del estado español a la CEE. Basta para ello observar la proliferación de academias de idiomas y el espectacular aumento de matriculación de inglés en las Enseñanzas Medias. Esta imparable demanda social necesita orientaciones fruto de la investigación psicolingüística para poder mejorar la eficacia y calidad de la enseñanza. En especial esperamos que esta disertación sea de utilidad para el quehacer profesional de todo el personal docente de inglés en Enseñanzas Medias.

Finalmente, hay que precisar que a lo largo de esta obra seguiremos los siguientes pasos: en primer lugar, señalaremos las bases teóricas sobre las que se apoya y dirige nuestra investigación. En segundo lugar, revisaremos la literatura existente sobre la adquisición de la interrogación, negación y contracción en contextos naturales. A continuación detallaremos nuestros objetivos y entraremos en el capítulo dedicado a la metodología utilizada. En los capítulos subsiguientes aportaremos los resultados obtenidos.

En este sentido destacamos que para una mayor claridad hemos separado en los capítulos III, IV y V los resultados de la interrogación, negación y contracción respectivamente, contrastándolos con las investigaciones precedentes llevadas a cabo en contextos académicos. Por último, nuestras conclusiones generales intentan constituir una recapitulación en donde se aprecia el significado global de toda nuestra investigación.

## **I.2. MARCO TEORICO GENERAL**

### **A) Definición de Interlenguaje**

Todo lo que rodea al hombre y lo que proviene de él mismo está dominado por el cambio. El lenguaje no es una excepción. El carácter dinámico de la adquisición del lenguaje, tanto en primeras lenguas (L1) como en segundas lenguas (L2), viende dado porque se trata de un proceso activo de organización y reorganización constante que el hablante no deja de realizar mientras va adquiriendo el lenguaje.

Concretamente en L2 observamos que el aprendiz avanza en sus conocimientos o retrocede pronto si no recibe más estímulos lingüísticos. Este carácter cambiante en el proceso de adquisición de L2 junto con el hecho de que tal proceso obedece a un sistema coherente de reglas, ha motivado la necesidad de encontrar una definición para dicho sistema. La definición más aceptada la propuso Selinker (1972, p. 35), quien la acuñó con el nombre de *Interlenguaje*: "A separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm" (traducción nuestra: Un sistema lingüístico separado basado en el output observable que resulta del intento del aprendiz por producir la norma del lenguaje objeto de aprendizaje).

Por tanto, el Interlenguaje obedece a un plan lingüístico coherente que el aprendiz desarrolla al intentar acercarse a unas normas imperantes en una lengua que no es la suya. En dicho intento irá produciendo algunas formas que estarán elaboradas a partir de la lengua que ya posee y que en realidad no existirán en la lengua que se está intentando aprender. En tal caso se producirán errores debidos a la interferencia con L1. Otras formas producidas no respetarán las excepciones que la L2 impone a sus propias normas y entonces el aprendiz producirá errores debidos a una hiperregulización ("overgeneralization" en inglés).

En definitiva, el aprendiz se va aproximando lenta y gradualmente hacia la adquisición del nuevo sistema lingüístico. Ahora bien, hasta que llegue a dominar completamente ese sistema tendrá que pasar por un Interlenguaje de compromiso que estará a caballo entre lo que conoce de su propia lengua y lo que conoce de L2. Este sistema lingüístico idiosincrásico estará regido por una serie de Principios Operativos que señalan el camino para ir consiguiendo la expresión correcta en L2.

## **B) Los Principios Operativos de Slobin**

La existencia de tales *Principios Operativos* en la adquisición del lenguaje ha sido formulada en L1 por Slobin (1973) (1985). Estos Principios son tendencias psicolingüísticas comunes encontradas en la adquisición de L1 e inferidas a partir de los datos

provenientes de quince lenguas diferentes. Los Principios Operativos son el resultado de la interacción entre el input lingüístico que recibe el sujeto y las estrategias de análisis de este input. Todos los Principios están en función de una capacidad innata para producir y almacenar el lenguaje. El propio Slobin (1985, p. 1160) define esa capacidad en los siguientes términos:

“The Language-Making Capacity (LMC) is described in terms of a collection of Operating Principles (OPs) which, in their initial form, exist prior to the child’s experience with language. In the course of applying OPs to perceived speech and associated perceptions to objects and events, LMC constructs a preliminary Basic Child Grammar that guides the production of meaningful, structured utterances.”

(Traducción nuestra: La Capacidad de Creación de Lenguaje se describe en términos de una colección de Principios Operativos que, en su forma inicial, existen antes que la experiencia del niño con el lenguaje. Al proceder a aplicar los Principios Operativos al habla percibida y a las percepciones asociadas a objetos y acontecimientos, la Capacidad de Creación de Lenguaje construye una preliminar Gramática Básica del Niño que guía la producción de frases con significado y estructuradas.)

Resultaría interesante comprobar si todos o algunos de los Principios Operativos propios de L1 resultan aplicables al aprendizaje de L2 en situación académica. A nuestro conocer, ningún investigador de adquisición de L2 formal ha realizado seguimientos longitudinales tratando de interpretar resultados a la luz de los Principios Operativos de Slobin, por lo cual no podemos hacer referencia a literatura precedente sobre el tema.

### **C) Datos espontáneos y experimentales**

Para estudiar la utilización de los Principios de Slobin por parte del aprendiz podemos utilizar varios tipos de pruebas. Esto nos lleva a tratar una cuestión muy importante dentro del marco teórico general que estamos introduciendo: la distinción entre los datos provenientes de pruebas espontáneas y los provenientes de pruebas más bien experimentales, cuyo grado de artificialidad es

mayor. Esta distinción es de suma importancia a la hora de analizar los resultados que se obtengan. Tanto es así que la mayoría de los investigadores diferencian los datos obtenidos por un procedimiento o por otro. Así Burmeister, Ufert y Wode (1983) encontraron características diferentes en sus datos obtenidos en un seguimiento longitudinal de cuatro niños alemanes (4, 6, 8 y 9 años) en los EE.UU. durante un período de medio año.

Estos autores contrastaron sus datos obtenidos espontánea y experimentalmente y observaron que los datos obtenidos experimentalmente destacaban por: 1) Una mayor dependencia de L1. Es decir, mayores interferencias de la primera lengua. 2) Mayor frecuencia de estructuras arcaicas. 3) Evitación de algunas estructuras (Avoidance). 4) Aparición de estructuras que no aparecían espontáneamente. 5) Mayor heterogeneidad en términos de aparición de diferentes estructuras y en términos de diferencias individuales.

Estas diferencias en los datos según los parámetros metodológicos espontáneo-experimental han sido atribuidas por otros autores al carácter sistemáticamente variable de la producción lingüística del sujeto. Es un hecho fácilmente comprobable que en L1 el sujeto varía y adapta sistemáticamente su lenguaje a la situación social en que se encuentra hablando.

En dicho sentido, Labov (1970) formuló una serie de axiomas para el estudio del lenguaje en L1 en su variable contexto social que podrían tener alguna utilidad para el estudio de L2. De los axiomas de Labov se deriva su Paradoja del Observador consistente en un conflicto entre a) la imposibilidad de estudiar el lenguaje espontáneo a través de pruebas experimentales y b) la necesidad de la observación sistemática del lenguaje del sujeto. Esta paradoja se puede aplicar al estudio de L2 ya que aquí también nos encontramos ante el conflicto entre la imposibilidad de recoger lo estrictamente espontáneo y la necesidad de la observación sistemática.

A partir de esta situación han sido muchas y variadas las tareas que han sido utilizadas hasta el momento en los estudios de L2. Consideramos de especial trascendencia para nuestro marco teórico la prueba de las transformaciones utilizadas por Schumann (1978). Esta prueba consiste sencillamente en ofrecerle al sujeto una frase con el orden sintáctico afirmativo y a continuación pedirle que la cambie oralmente al orden sintáctico interrogativo y negativo.

Schumann describe la adquisición del inglés de un sujeto hispanohablante de 33 años. Dicho sujeto había estudiado formalmente inglés dos o tres horas durante seis años y en el momento de iniciar el seguimiento llevaba cuatro meses en los EE.UU. Por tanto, la mayor parte de su L2 había sido aprendida académicamente. De ahí que Schumann pudiera utilizar la prueba de la transformación negativa e interrogativa, lo cual exige al sujeto un esfuerzo de manipulación gramatical.

Con la prueba de las transformaciones resulta fácil controlar el uso interrogativo y negativo de un morfema introducido previamente en el aula. Se puede objetar que la transformación es una tarea de tipo cognitivo o experimental más que de tipo comunicativo o espontáneo, pero lo cierto es que no se puede esperar una producción plenamente espontánea a partir de un input lingüístico altamente estructurado y secuenciado como es el que se recibe en contextos académicos.

Además de estas razones que justifican el uso de las transformaciones se debe añadir la facilidad que presenta dicha prueba para introducir alternativamente las formas completas y contractas en las frases a transformar. Una última justificación sobre el uso de la transformación estriba en la necesidad de proporcionar a todos los sujetos un modelo común que los enfrente ante el mismo tipo de problema con el fin de poder comparar resultados posteriormente.

Una diferente prueba también utilizada para estimular la producción lingüística es la imitación. Esta prueba consiste en que el sujeto repita lo más fielmente posible una frase a partir de un modelo que le proporciona el investigador. La imitación de frases ha sido utilizada tanto en L1 como en L2. Entre otros autores que la han utilizado en L2 cabe citar por su relevancia a Butterworth y Hatch (1978); Adams (1978). El argumento básico que apoya esta técnica de obtención de datos reside en que el aprendiz ha de filtrar y procesar los modelos a imitar a través de su propio interlenguaje. Al hacer esto realizará alteraciones de acuerdo con el nivel en que se halle ese mismo interlenguaje, lo cual nos permitirá su estudio.

Otras razones que justifican la utilización de la tarea de la imitación se resumen en las siguientes líneas. Al presentar un morfema para su imitación controlamos a la vez al sujeto y al morfema. En efecto, al pedirle que imite un morfema concreto le

obligamos a utilizar ese morfema y prevenimos que adopte la estrategia de la evitación, por la cual el sujeto podría eludir el uso del morfema que nos interesa. Al mismo tiempo, por tratarse de frases idénticas para todos los sujetos nos permite una confrontación de los resultados interpretable a la luz de diferentes situaciones experimentales.

La imitación resulta de especial interés para el estudio de las contracciones. Si fuera cierto que en la imitación el alumno realiza alteraciones de acuerdo con su propio interlenguaje será interesante analizar qué porcentaje de alteraciones aparecen con respecto a modelos contractos y no contractos. Con ello se pueden conocer algunas de las estrategias predominantes que el alumno utiliza para procesar la L2.

Otra tarea muy utilizada en la investigación psicolingüística es la conversación. Se trata de la prueba que ofrece un mayor número de posibilidades para la expresión espontánea y realmente comunicativa. La tarea de la conversación es una de las más frecuentemente utilizadas para la obtención de datos. Prácticamente todos los investigadores la han utilizado tanto en L1 como en L2. Sin pretender aportar una lista exhaustiva de pruebas y autores diremos que una prueba bastante común ha consistido en utilizar dibujos sobre los cuales se formulan unas preguntas al aprendiz. Esta tarea ha sido utilizada, entre otros muchos, por Dulay y Burt (1974); Politzer y Ramírez (1973); Bertkau (1974); Bailey, Madden y Krashen (1974).

Otros investigadores han preferido las conversaciones espontáneas, ej: Hakuta (1974); Cancino, Rosansky y Schumann (1974); Hatch (1974). También ha habido investigadores que se han decantado por las redacciones o los tests, ej: Dusková (1969); LoCoco (1975); Oller, Irvine y Atai (1974).

Sin embargo, creemos que se ha infrautilizado el gran potencial de información que pueden ofrecer todas estas pruebas lingüísticas sobre el aprendizaje de L2. En efecto, todos los autores citados han utilizado las diversas pruebas interesándose únicamente por los resultados, es decir, por el producto final sin reparar en el proceso psicolingüístico que ha llevado a los sujetos hacia ese producto final. En cambio, siguiendo a Vygotsky (1978) podemos descubrir una dimensión nueva que enriquece el posible valor de toda prueba lingüística.

## D) El Método Funcional de Doble Estimulación.

Esa dimensión nueva y enriquecedora se obtiene a través del *Método Funcional de Doble Estimulación* que consiste en situar al sujeto experimental ante una tarea que está más allá de sus propias capacidades con el fin de estudiar qué estrategias de resolución adopta. Por tanto, el enfoque vygotskiano se interesa no sólo por el producto final, sino también por el camino que ha seguido el sujeto para llegar a ese producto final. Como dijo Vygotsky (1978, p.74): "We study not only the final effect of the operation, but its specific psychological structure" (traducción nuestra: Estudiamos no sólo el efecto final de la operación, sino su estructura psicológica específica). Por consiguiente, el Método Funcional de Doble Estimulación nos permite estudiar y contrastar no solamente la adquisición de los morfemas ingleses, sino también los procesos que siguen los sujetos para organizar sus estrategias psicolingüísticas.

## I.3. ADQUISICION DE LA INTERROGACION EN CONTEXTOS NATURALES

El estudio de la adquisición de las oraciones interrogativas inglesas exige que previamente se definan desde el punto de vista filológico las características gramaticales que dichas oraciones presentan. Iniciaremos, pues, dicho estudio basándonos en la autoridad académica de la gramática de Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik (1972) *A Grammar of Contemporary English*. Dichos autores distinguen fundamentalmente dos tipos de oraciones interrogativas en inglés: 1) Wh-questions y 2) Yes-no questions. Es decir, 1) Preguntas que contienen una partícula interrogativa que empieza por wh, ej: why, what, where... y 2) Preguntas que exigen una respuesta de sí o no, ej: are you...? Do you...? Es importante empezar distinguiendo estos dos tipos de oraciones interrogativas ya que todas las investigaciones psicolingüísticas que confrontaremos sobre el tema siguen esta clasificación gramatical.

Continuando con los aspectos gramaticales de este tipo de preguntas y siempre siguiendo a Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik (op. cit.), distinguiremos dos maneras diferentes de realizar

preguntas del tipo yes-no. La primera se forma colocando el verbo auxiliar antes del sujeto y usando la entonación propia de una pregunta: ascendente o bien una combinación de entonación descendente + ascendente. Por razones de simplificación y siguiendo a los demás estudiosos del tema, distinguiremos únicamente la entonación ascendente ("rising intonation") como la entonación propia de nuestros alumnos al adquirir la interrogación, ej: Are you a student? Si una oración interrogativa contiene un verbo normal, es decir, un verbo que no sea auxiliar, se utiliza la forma perifrástica DO o DOES para el Presente Simple y DID para el Pasado, ej: Do you like football? Did you like football?

El Presente Continuo inglés se forma con el tiempo presente del auxiliar BE + el participio presente (...ING) del verbo que se trate, ej: I am working (Estoy trabajando). Se utiliza fundamentalmente para referirse a una acción que está ocurriendo ahora aunque no necesariamente en el momento de hablar. A diferencia del Presente Simple y Pasado Simple, no se utiliza la forma perifrástica DO ni DID, sino que las yes-no questions en el Presente Continuo se forman invirtiendo el sujeto y el verbo auxiliar, ej: Am I working? La importancia del estudio del Presente Continuo viene dada porque es un tiempo que aparece en los primeros estadios de adquisición en muchas investigaciones sobre L1 y L2 informal.

Para finalizar esta sucinta introducción gramatical a los morfemas que vamos a estudiar en su modalidad interrogativa reseñaremos los auxiliares CAN y HAVE. Precisamente por ser auxiliares la forma interrogativa de estos morfemas en las yes-no questions se realiza invirtiendo el orden declarativo (Sujeto + Verbo + Objeto) por el orden interrogativo (Verbo + Sujeto + Objeto), ej: Can I play?, Have you got a book? En el caso de HAVE recordaremos que en su forma coloquial británica va acompañado de GOT. Dicha partícula está por sí sola vacía de contenido semántico propio y sólo sirve para reforzar el sentido de posesión de HAVE coloquial.

Una vez realizada esta somera descripción gramatical, necesaria para una definición de los términos lingüísticos que se utilizarán a lo largo de este estudio, vamos a exponer a grandes líneas una revisión sobre las investigaciones y resultados obtenidos por investigadores cuyos sujetos aprendían inglés en contextos naturales.

Esta sección no pretende constituir una revisión general y exhaustiva sobre todos y cada uno de los estudios existentes ya que ello merecería un tratado aparte y ajeno a los objetivos de nuestra investigación.

En primer lugar señalaremos a Huang y Hatch (1978) quienes llevaron a cabo un seguimiento longitudinal de Paul, un niño chino, a través de conversaciones espontáneas. Desde nuestro punto de vista los resultados de este estudio adolecen de algunos puntos criticables. En primer lugar se trata del seguimiento longitudinal de un único sujeto experimental con las limitaciones que esto conlleva. Otro aspecto criticable del estudio de Huang y Hatch estriba en que los autores aportan casos de oraciones obtenidas en diferentes fases, pero no indican la frecuencia o el número de casos obtenidos en cada una de las fases. Por tanto, no sabemos si para establecer la consideración de fase se han basado únicamente en unos pocos casos encontrados y esto ya ha merecido tal consideración. También habría resultado muy interesante indicar la cuantía de casos en una fase determinada para clarificar mejor el grado de preferencia dentro de las estrategias que seguía el sujeto.

Butterworth y Hatch (1978) realizaron semanalmente durante tres meses un seguimiento longitudinal sobre la evolución lingüística de Ricardo, un adolescente colombiano. Al igual que la investigación de Huang & Hatch, el estudio de Butterworth & Hatch es objetable desde el punto de vista de su fiabilidad ya que basaron todos sus resultados en un solo sujeto. No obstante, el hecho de que se aprendiera la L2 en situaciones informales y el tipo de grabaciones relativamente informales confiere a ambos estudios un grado de homogeneidad que se aprecia en la semejanza de los resultados obtenidos, a pesar de las diferencias de edad.

Siguiendo con las investigaciones sobre la adquisición de las yes-no questions fuera de las aulas cabe citar a Cancino, Rosansky & Schumann (1978) quienes realizaron un seguimiento sobre seis hispanohablantes de diferente clase social y edad. También Adams (1978) siguió durante dos años la evolución de diez hispanoparlantes cuyas edades oscilaban entre 4 y 5 años aproximadamente. Los diez sujetos estaban inscritos en una escuela pública de Los Angeles, pero no recibían clases específicas de enseñanza de inglés.

De los estudios citados: Huang & Hatch (1978); Butterworth & Hatch (1978); Cancino, Rosansky & Schumann (1978) y Adams (1978) los tres primeros son susceptibles de una crítica global. Tie-

nen en común que utilizan una variedad de pruebas para obtener sus datos (conversaciones, tests, imitaciones, traducciones, etc.). Sin embargo, ninguno de ellos mantiene separados los resultados obtenidos en cada una de las pruebas. Esta separación hubiera sido de suma importancia para distinguir entre resultados provenientes de pruebas espontáneas y los provenientes de pruebas más experimentales o manipulativas.

Ya se demostró más arriba (pág. 7), cómo dicha distinción posee una importancia capital para obtener un tipo determinado de resultados. No debemos olvidar el carácter cambiante del interlenguaje del aprendiz cuya producción lingüística se ve muy afectada según el grado de espontaneidad o de manipulación. Únicamente el estudio de Adams mantiene separados los datos provenientes de sus tres pruebas (conversaciones, imitaciones y traducciones) y constata diferencias entre los sujetos en función de las pruebas utilizadas.

Hasta aquí nos hemos referido a los resultados obtenidos por investigadores norteamericanos cuyos sujetos experimentales se hallaban inmersos en el contexto sociolingüístico de la L2 que intentaban aprender. Los resultados en sus líneas globales se resumen en los siguientes tres estadios:

- 1) En un primer momento aparece el orden declarativo (Sujeto + Verbo + Objeto) y la entonación ascendente es el mejor medio de indicar la interrogación.
- 2) Más tarde empiezan las inversiones, aunque irregularmente y continúa desempeñando un papel fundamental la entonación.
- 3) Las inversiones se estabilizan y aparecen las partículas DO y DID. La entonación continúa siendo primordial.

#### **I.4. ADQUISICION DE LA NEGACION EN CONTEXTOS NATURALES**

Al igual que hemos efectuado con las yes-no questions, al empezar el estudio de la negación debemos en primer lugar intentar llevar a cabo una breve descripción gramatical sobre cómo se realizan las negaciones en la lengua inglesa. Para ello seguiremos la autoridad académica de la gramática inglesa de Quirk et al. (op.

cit.). Dichos autores señalan que en una oración simple con un verbo auxiliar la negación se realiza colocando la partícula *not* tras el verbo auxiliar, ej: He is *not* Spanish.

Recordemos que BE, CAN y HAVE son morfemas auxiliares. Además, el Presente Continuo también utiliza el auxiliar BE, por lo cual en todos estos cuatro morfemas la negación correcta se formará añadiendo la mencionada partícula *not* tras el verbo auxiliar, ej: I am *not* a teacher, I can *not* speak English, I have *not* got a ticket, I am *not* speaking Spanish.

Hay que aclarar que el Presente Continuo no existe clasificado como tal en la gramática castellana. En realidad el "Present Continuous" inglés se expresa en castellano a través de una perífrasis verbal, ej: estamos escribiendo. A lo largo de nuestro estudio nos referimos al "Present Continuous" como Presente Continuo únicamente por razones de simplificación terminológica.

Cuando el verbo de la oración no es auxiliar se añaden a *not* las partículas *do*, *does* para el Presente y *did* para el Pasado. El tiempo gramatical inglés denominado "Simple Present" equivale a nuestro Presente de Indicativo. Este tiempo se forma con DOES NOT más infinitivo para la tercera persona del singular y DO NOT más infinitivo para el resto de las personas, ej: I *do not* like football / He *does not* like football.

El tiempo gramatical inglés llamado "Simple Past" equivale a nuestro Pretérito Indefinido y Pretérito Imperfecto de Indicativo. Este tiempo en la lengua inglesa se forma con DID NOT más infinitivo para todas las personas verbales, ej: I *did not* like football. En un apartado posterior estudiaremos cómo las negaciones pueden contraerse en *isn't*, *don't*, *doesn't*, *didn't*, etc.

Finalmente, cabe añadir que en inglés las frases negativas deben poseer un solo elemento negativo para ser realmente portadoras de significado negativo. En caso de llevar dos elementos negativos se confiere a la frase un significado positivo. Así la frase con dos negaciones: \* Nobody ate nothing, en realidad significa en inglés que todo el mundo comió algo. Una vez realizada esta rápida introducción gramatical pasaremos al estudio que directamente nos ocupa, es decir, la adquisición de la negación en inglés en contextos académicos.

A continuación llevaremos a cabo una recensión de los estudios más importantes sobre la adquisición de la negación en situa-

ciones naturales. No nos extenderemos sobre los aspectos criticables de dichas investigaciones porque muchos de los estudios sobre la negación contienen las mismas circunstancias experimentales que ya merecieron nuestras críticas en la interrogación y no deseamos repetirnos al respecto.

En primer lugar hay que citar los resultados obtenidos por Klima y Bellugi (1966) a partir de tres niños en L1. Sus resultados constituyeron la base para posteriores estudios sobre la adquisición de la negación tanto en L1 como en L2. Dividieron estos resultados en función de tres estadios: 1°) En el primero la negación (NO, NOT) se coloca fuera de la frase, bien al principio o bien al final. 2°) En el segundo estadio se pasa a la negación interna entre el sujeto y el verbo. Esto ocurre primero con la cópula y luego con verbos normales. 3°) En el tercer estadio la negación se usa correctamente a la derecha del verbo auxiliar. Según estas fases existe también una secuencia en el uso de las partículas negativas ya que primero se utiliza NO, luego NOT y más tarde DON'T.

Centrándonos en la adquisición de la negación en L2 empezaremos citando el trabajo de Butterworth y Hatch (1972). Con todas las reservas posibles ya que se trataba de un solo sujeto y además los resultados no están separados según las diferentes tareas, señalaremos que, en general, se observaron los tres estadios de colocación de la negación que obtuvieron Klima y Bellugi (op. cit.).

En el mismo sentido hay que constatar los datos aportados por Milon (1974), quien realizó un seguimiento durante unos seis meses de la adquisición informal en Hawaii de la negación inglesa por parte de un niño japonés de siete años. Otra investigación longitudinal fue llevada a cabo por Adams (1978) sobre diez niños hispanoparlantes sin instrucción formal en los EE.UU. Utilizando conversaciones espontáneas, traducciones e imitaciones, se obtuvieron datos concordantes con las tres fases de adquisición de la negación ya apuntadas. No obstante, según Adams, el primer estadio (negación externa) resultó muy corto y aparecieron pocos ejemplos de esa negación externa.

En todos los estudios anteriormente citados se aprecia la coincidencia en líneas generales de los estadios obtenidos por Klima y Bellugi en L1 con los obtenidos por algunos investigadores en L2. Sin embargo, no todos los investigadores de L2 coinci-

den en haber encontrado los mismos tres estadios de adquisición. Entre ellos destacaremos a Gillis y Weber (1976), quienes llevaron a término un estudio de cinco meses sobre la adquisición del inglés por dos niños japoneses de seis y siete años. Gillis y Weber señalan que encontraron evidencias de los estadios segundo y tercero al igual que en L1, pero no encontraron el estadio primero: negación externa.

Cancino et al. (1978) realizaron un seguimiento de la adquisición informal de la negación de seis hispanohablantes. Estos autores tampoco encontraron el primer estadio en el cual la negación aparecía bien al principio de la frase o bien al final. Desgraciadamente, este estudio no muestra los datos de las tres pruebas separados, lo cual impide un contraste interno entre los resultados en función de las diferentes pruebas utilizadas.

Wode (1981) siguió la adquisición del inglés de sus cuatro hijos (de 4 a 8 años de edad) durante un período de seis meses en los Estados Unidos. Para ello utilizó conversaciones espontáneas y varias traducciones ocasionales. En sus resultados añade una primera fase en L2 a las aportadas por los investigadores de L1. Se trata de la negación anafórica en la cual la negación (NO) aparece aislada como una oración unimembre. A partir del segundo estadio propuesto por Wode se aprecia una cierta coincidencia con los tres estadios señalados por los investigadores de L1.

Finalmente, cabe destacar los datos aportados recientemente por De Villiers & De Villiers (1985) demostrando la inexistencia del estadio de la negación externa en L1. Estos autores reanalizan los datos en los que Klima y Bellugi (op. cit.) se habían basado para afirmar la existencia de la negación externa y ponen en tela de juicio tal estadio. En este sentido De Villiers & De Villiers (1985, p. 82) señalan: "Clearly then, the initial-no negatives do not seem to constitute a universal first step, but individual children may adopt such a strategy" (traducción nuestra: Entonces resulta obvio que las negaciones iniciales no parecen constituir un primer estadio universal, aunque ciertos niños pueden adoptar tal estrategia). Por tanto, a la vista de los resultados contradictorios sobre la negación externa, debemos ser cautos a la hora de establecer con rotundidad la existencia universal de tal estadio.

## I.5. LA ADQUISICION Y USO DE LA CONTRACCION

La contracción consiste en la formación de una sola palabra como resultado de la unión de dos palabras. La lengua inglesa es muy proclive a contraer palabras, especialmente a nivel coloquial, siguiendo la ley del mínimo esfuerzo imperante en todas las lenguas. Por tanto, resulta mucho más normal oír en una conversación informal las formas contractas (*You aren't English*) que las completas (*You are not English*).

Esbozando un rápido preámbulo gramatical hay que señalar que la contracción en inglés se puede utilizar con algunos verbos auxiliares en la forma afirmativa, ej: *I'm, You're*. Sin embargo, con los verbos no auxiliares la contracción no existe en la forma afirmativa. Por ejemplo, la forma completa: *I like*, no tiene posibilidad de expresarse con contracción. Por el contrario, en la negación tanto verbos auxiliares como los no auxiliares admiten contracciones, ej: *I'm not, I don't like*.

Evidentemente, podríamos continuar detalladamente con esta exposición gramatical y cabría señalar algunas excepciones a este esbozo. No obstante, ello representaría desviarnos excesivamente del tema que nos ocupa, pues en realidad nuestro trabajo versa más bien sobre los primeros estadios y estrategias psicolingüísticas en la adquisición de esa gramática simplificada. Por lo cual consideramos suficientemente definido el tema con este breve esbozo y pasamos al estudio concreto de la literatura sobre la adquisición y uso de la contracción en tales primeros estadios.

Hemos de empezar por un estudio básico realizado en L1 por Labov (1969) sobre hablantes de color residentes en varios barrios urbanos de los EE.UU. Los sujetos utilizaban una L1 a nivel no standard propio de los hablantes de color de tales barrios urbanos. Hay que insistir que se trataba de un estudio sobre el uso de L1 ya adquirida. Sin embargo, a pesar de las diferencias, este estudio se revela como un buen punto de partida para contrastar diferentes aspectos del uso y adquisición de la contracción inglesa.

Un primer punto que llama la atención es la elevada frecuencia del uso de la contracción en la cópula. Así Labov cita que la forma contracta *I'm* ocurre en el 99% de los casos. Los resultados de Labov se obtuvieron a partir de entrevistas individuales e in-

teracciones espontáneas dentro de un grupo. Contrastando los resultados conseguidos en ambas situaciones Labov (1969, p. 729) comprobó que: "As we move from single, face-to-face interviews to spontaneous group sessions, we find that the percentage of full forms generally increases" (traducción nuestra: Cuando se pasa de entrevistas individuales a sesiones espontáneas en grupo, encontramos que el porcentaje de formas completas generalmente aumenta). Ello indica que cuando hablaban espontáneamente los sujetos nos aumentaban la contracción sino que en realidad lo que aumentaban era la supresión de las formas que habían contraído en las entrevistas individuales. Por lo tanto, cuanto más natural era su lenguaje se producía más supresión de formas verbales.

Labov indica que existe una relación entre contracción y supresión de formas verbales y formula un principio general consistente en que cuando el inglés standard admite contracción, el inglés no standard puede omitir *is*, *are* y viceversa, cuando el inglés standard no admite contracción, el inglés no standard tampoco puede omitir *is*, *are*. Por ejemplo, en inglés standard no se admite contracción en: \* He's as nice as he say *he's*. Por tanto, el inglés no standard tampoco admite la omisión de la forma verbal: \* He's as nice as he says *he*.

Labov afirma que existen situaciones que fuerzan la aparición de la contracción y supresión de formas verbales. Entre esas situaciones que fuerzan la contracción nos cita 1º) la aparición de un pronombre y 2º) factores fonológicos. Así, según Labov 1º) se aprecian menos formas completas tras los pronombres. Por tanto, la contracción aparece fundamentalmente tras un pronombre. 2º) Otra situación que fuerza la contracción es la concomitancia fonológica. Labov puntualiza que tras una palabra terminada en consonante hay más formas completas que tras una palabra terminada en vocal.

Dado que todos los pronombres ingleses terminan en vocal, se comprenderá que esto sea un factor coadyuvante para la contracción. El pronombre puede terminar en la misma vocal en que empieza la cópula, como es el caso de la tercera persona singular: He is, She is. En tal caso se comprenderá que resulte difícil distinguir en primer lugar si ha habido o no contracción y en segundo lugar también resultará difícil discernir si dicha contracción ha resultado forzada por la proximidad fonológica. Por ello decidimos eliminar

en nuestro estudio el análisis de la contracción con pronombre en la tercera persona del singular. Hay que resaltar e insistir en que Labov estudiaba el uso (no la adquisición) que unos adultos hacen del inglés no standard.

Desde el punto de vista del uso y también adquisición de la contracción por niños en L1 citaremos el trabajo pionero de Brown (1973), el cual realizó un seguimiento longitudinal de la adquisición del inglés en tres niños estadounidenses: Adam, Eve y Sarah. Para el estudio de la contracción Brown partió de las ideas expresadas por Labov (op. cit.) resumidas más arriba. En este sentido adaptó a la adquisición de L1 el principio general de Labov sobre la relación entre contracción y omisión. Dicho principio quedó reformulado por Brown de la siguiente manera: cuando el inglés standard admite contracción, el inglés del niño puede omitir y viceversa, cuando el inglés standard no puede contraer el inglés del niño no puede omitir. Brown indica que los tres niños respetaron este principio general.

Se observó un orden común de adquisición de la contracción, por el cual las formas completas de la cópula y verbos auxiliares aparecieron antes que sus formas contractas correspondientes. Adam y Sarah llegaron al 90% de formas copulativas no contractas entre los estadios tercero y cuarto de los resultados de Brown, mientras que Eve adquirió dicha cópula no contracta pasado el estadio quinto. Por el contrario, la cópula contracta alcanzó el 90% mucho más tarde en los tres niños. La tabla de porcentajes obtenidos de formas contractas y completas corresponde, según Brown (1973, pág. 267) a las últimas seis horas de datos incluyendo el estadio quinto. Se trata de las formas del verbo copulativo BE obtenidas en varios contextos obligatorios por ADAM, SARAH y EVE (ver página siguiente).

Se observará que Adam y Eve presentan un mayor porcentaje de formas completas que de contractas en todas las personas del verbo copulativo. Únicamente Sarah presenta la forma contracta "s" con un mayor porcentaje (96%) que su correspondiente forma completa (94%). Quizá la explicación estribe en la concomitancia fonológica o en el uso de pronombres como sujeto de la cópula, lo cual facilitaría la contracción. Todo ello ya ha sido anteriormente apuntado por Labov (op. cit.). En el resto de su producción Sarah mostró formas completas en mayor porcentaje que contractas, al igual que Adam y Eve.

	<b>Contracta</b>	<b>ADAM</b>		<b>Completa</b>
m	60%		am	100%
s	76%		is	89%
z	44%		are	100%
r	41%		be	100%

	<b>Contracta</b>	<b>SARAH</b>		<b>Completa</b>
m	78%		am	100%
s	96%		is	94%
z	90%		are	93%
r	58%		be	100%

	<b>Contracta</b>	<b>EVE</b>		<b>Completa</b>
m	29%		am	100%
s	37%		is	81%
z	38%		are	60%
r	20%		be	100%

Se puede criticar a Brown el hecho de que no especifica qué morfemas gramaticales precedían a las cópulas ni la existencia de posibles influencias facilitadoras de la contracción debido a los pronombres precedentes a la cópula. Otro aspecto criticable en los resultados de Brown es que dicho investigador se limita a estudiar la contracción en la cópula y verbos auxiliares, aunque no especifica cuáles. Tampoco nos aporta datos sobre un punto tan interesante como sería la adquisición y uso de la contracción en L1 en HAVE, CAN, DO o DID, máxime cuando es seguro que los sujetos necesitan utilizar estos morfemas en los primeros estadios para comunicarse elementalmente. Al no incluir estos morfemas elementales se pierde la oportunidad de contraste dentro de sus propios datos entre diferentes morfemas.

Prosiguiendo con los escasos estudios que existen sobre la contracción citaremos a Huang y Hatch (1978) quienes en su seguimiento de la adquisición del inglés de un niño de cinco años en un contexto informal, afirman que las formas "where's" y "what's" aparecieron desde un principio con la contracción formando un todo, debido a la imitación. Posteriormente, dentro del mismo

período, dichas formas contractas aparecieron también separadas, lo cual demuestra que el niño había comprendido la independencia de los dos morfemas. Huang y Hatch no cignan porcentajes y, por tanto, no podemos saber la frecuencia con que se produjeron las formas completas ni su relación con respecto a las contractas.

En este resumen de la literatura sobre la adquisición y uso de la contracción cabe citar la breve reseña, casi anecdótica, que proporcionan Butterworth y Hatch (op. cit. p. 238) sobre la adquisición de la contracción diciendo: "Type 3 utterances show English word order but lack other English characteristics such as contraction" (traducción nuestra: Las frases del tipo 3 —los autores se refieren al orden sintáctico negativo— muestran un orden inglés pero les faltan otras características del inglés tales como la contracción). Por tanto, a Butterworth y Hatch también les llama la atención la ausencia de formas contractas en los primeros estadios de adquisición de L2, pero no van más allá en sus conclusiones.

## **I.6. OBJETIVOS GENERALES DE NUESTRA INVESTIGACION**

Una vez revisados los estudios más importantes realizados sobre la adquisición de segundas lenguas en contextos naturales, pasamos a centrarnos en nuestro estudio. Este consiste en realizar diferentes investigaciones articuladas alrededor del aprendizaje del inglés por los alumnos de Enseñanzas Medias. Los objetivos que nos hemos propuesto para centrar el análisis han sido los siguientes:

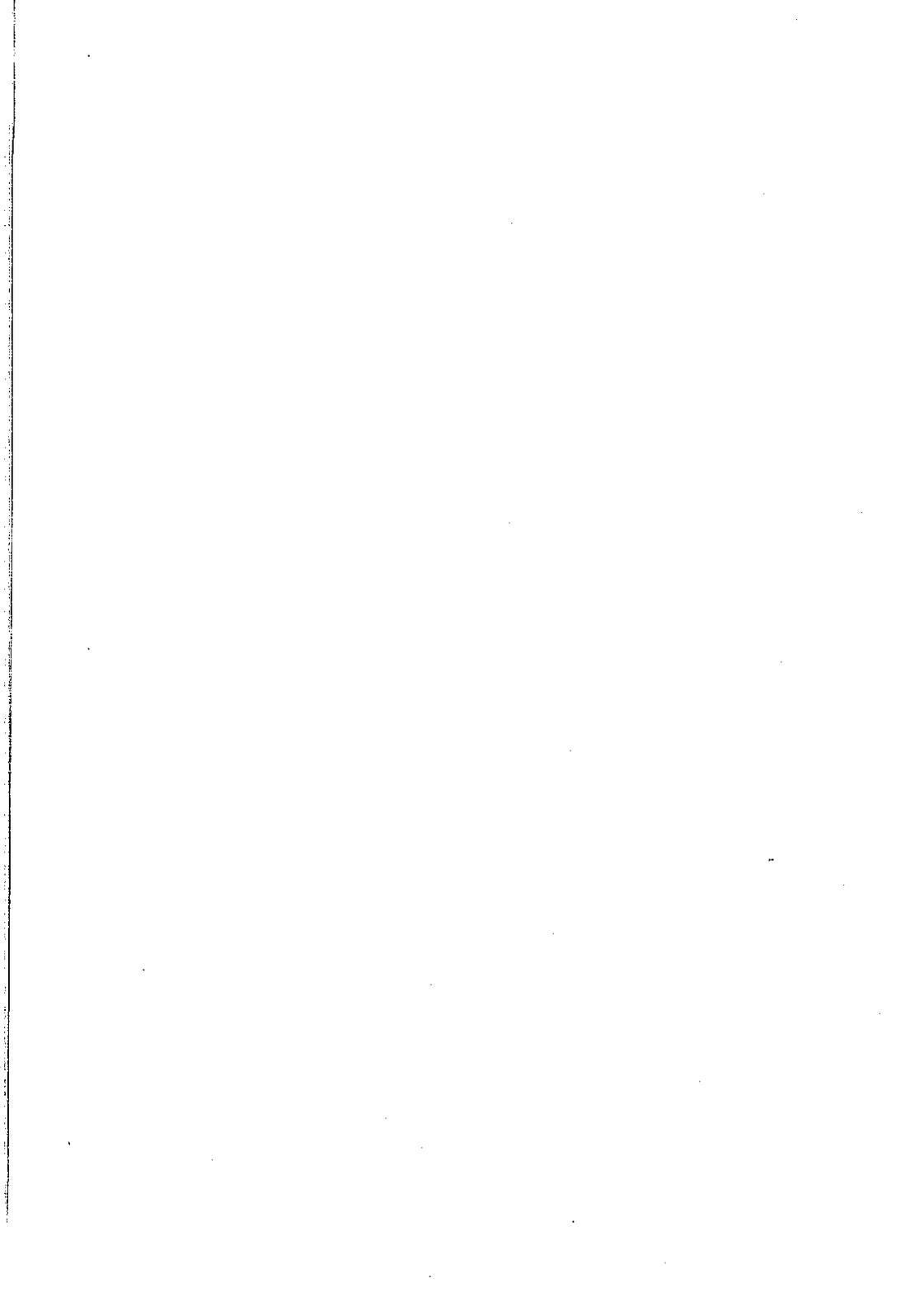
- 1) Estudiar longitudinalmente los estadios y estrategias por los que pasan los alumnos para la adquisición de las interrogaciones (Yes-No Questions), negaciones y contracciones en los seis morfemas ingleses: BE, CAN, HAVE, Presente Continuo ("ING"), Presente Simple y Pasado Simple.
- 2) A la luz de los Principios Operativos de Slobin (1985) (op. cit.) sobre adquisición de L1, comprobaremos si nuestros sujetos adolescentes en su L2 y los infantes en su L1 siguen los mismos Principios de adquisición de lenguaje.

- 3) Analizaremos la incidencia real de la variable libro de texto y profesor en las estrategias utilizadas por los alumnos en su aprendizaje. Intentaremos estudiar si el hecho de que se estudie según una situación didáctica determinada puede afectar a las estrategias de adquisición del lenguaje.

Las razones que nos han llevado a seleccionar concretamente estos seis morfemas (BE, CAN, HAVE, Presente Continuo, Presente Simple y Pasado Simple) quedan resumidas en las siguientes líneas. Para empezar se comprobará fácilmente que todos ellos son *morfemas elementales de obligada aparición en cualquier libro de texto de primero de Bachillerato*. Este hecho, que en principio puede constituir una limitación por parte de los libros de texto se transforma en una ventaja cuando se piensa que se reproducen las mismas limitaciones en los alumnos principiantes de otros Institutos, lo cual permite la extrapolación de nuestras conclusiones.

Por tratarse de morfemas de obligada introducción en las primeras horas de contacto con la lengua inglesa resulta más fácil estudiarlos asociados a las primeras estrategias que utiliza el aprendiz para organizar todo el input lingüístico que recibe en esas primeras horas. Asimismo, al tener los verbos auxiliares y los verbos normales sistemas gramaticales distintos para formar las interrogaciones (yes-no questions), ofrecen la posibilidad de contrastar estrategias psicolingüísticas. Por ejemplo, BE realiza la interrogación invirtiendo el orden sintáctico del sujeto y el verbo, mientras que el Presente Simple utiliza la forma perifrástica DO sin invertir el orden sintáctico. Creemos que resulta interesante averiguar qué estrategia predomina y el grado de interferencia entre ambos sistemas de interrogación.

Además, en el caso de BE y DO se trata de dos morfemas relativamente estudiados tanto en L1 como en L2 formal e informal, por ello se presenta la posibilidad de contrastar resultados y esto ha sido otra razón más para escoger estos morfemas. Por el contrario, CAN, HAVE y el Pasado Simple son tres morfemas poco estudiados por investigadores precedentes, lo cual constituye en sí mismo una razón obvia para iniciar su estudio. El Presente Continuo ha sido estudiado tanto en L1 como en L2, pero se han obtenido resultados contradictorios al respecto. Por ello consideramos importante incluir el estudio de este morfema para aportar nuevos datos a la discusión actual sobre el tema.



## II

# PRESENTACION DE LA METODOLOGIA UTILIZADA

A fin de lograr los tres objetivos generales de estudio que hemos expuesto, nos planteamos una investigación cuya metodología detallamos como sigue:

### II.1. SUJETOS

Nuestros sujetos son veinticuatro alumnos de Enseñanzas Medias (13 chicas y 11 chicos) cuyas edades oscilaban entre catorce y quince años en el mes de Octubre de 1985. Todos ellos cursaban 1º de Bachillerato en el Instituto de Enseñanza Media de Viladecans (Barcelona). Desde el punto de vista del origen social se les puede enmarcar dentro de la clase obrera, estratos medio y alto. Todos los sujetos eran principiantes absolutos en aprender inglés y resultaron escogidos al azar entre los alumnos de primer curso de Bachillerato matriculados en inglés pero que habían cursado tres años de francés durante la etapa anterior de su educación (EGB).

Los veinticuatro alumnos quedaron distribuidos al azar en tres grupos diferentes, a razón de ocho alumnos por clase. De los tres grupos, dos utilizaron el mismo libro de texto, pero diferente profesor. El tercer grupo utilizó diferente libro de texto, pero igual profesor que uno de los anteriores grupos. Por tanto, la muestra presenta la siguiente distribución:

ALUMNOS	LIBRO TEXTO	PROFESOR
8 alumnos de 1º A	Kernel 1	X
8 alumnos de 1º E	Kernel 1	Z
8 alumnos de 1º C	Opening Strategies	Z

En el grupo 1º A teníamos cinco chicos y tres chicas. En 1º E disponíamos de cuatro chicos y cuatro chicas. Por último, en el grupo de 1º C quedaron seis chicas y dos chicos. Cada grupo recibía tres horas de clase de inglés por semana. El inglés era una asignatura más entre un total de diez.

Para el conocimiento del contexto concreto del Instituto de Viladecans donde estudiaban los sujetos experimentales, debemos señalar que la atmósfera general en que se desenvolvían las clases así como el ambiente general del Instituto eran positivamente relajados. Esta normalidad general se mantuvo a lo largo de todas las sesiones de obtención de datos. El alumnado del centro no es problemático y ello permite una relación cordial entre profesores y alumnos. Afortunadamente, estas impresiones fueron y son ampliamente compartidas por el profesorado.

## II.2. MATERIALES Y PRUEBAS

En cuanto a los **materiales** utilizados por los sujetos para realizar su aprendizaje de L2 ya hemos señalado que se trataba de los libros de texto: *Kernel 1* (K.1) elaborado por O'Neill (1979) publicado por Longman y *Opening Strategies* (O.S.) elaborado por Abbs & Freebairn (1982) y publicado por Longman. Se escogieron estos dos manuales debido al hecho de que constituyen dos buenos ejemplos representativos de los manuales más ampliamente utilizados entre los profesores de Enseñanzas Medias. Otra razón que justifica nuestra elección estriba en la posibilidad de contraste que ofrecían sus diferentes enfoques didácticos. Tal posibilidad de contraste era de suma importancia para averiguar la influencia de sus diferentes metodologías.

Vamos a precisar cuáles eran esas diferencias didácticas que separan a ambos libros de texto. En primer lugar (K.1) ofrece mucho más input lingüístico al alumno y no le exige excesiva producción oral. Por el contrario (O.S.) ofrece menos input y sí

que exige mucha producción oral improvisando, dialogando en parejas, etc.

Otra diferencia entre ambos manuales consiste en la disparidad secuencial en presentar los tiempos verbales Presente Simple y Presente Continuo ya que en (O.S.) el Presente Simple se introduce en la unidad didáctica número tres, por el contrario, en (K.1) dicho tiempo verbal se introduce en la unidad ocho. Esto nos ha permitido llevar a cabo un estudio contrastado de los estadios y estrategias en la adquisición de ambos tiempos verbales.

La tercera diferencia fundamental que hemos encontrado entre los dos libros de texto ha sido el enfoque general de los contenidos. En el caso de (K.1) se trata de un enfoque más bien estructural, es decir se intenta que el alumno aprenda inglés a partir de unas estructuras gramaticales. Sin embargo, en (O.S.) nos hallamos ante un enfoque funcional de los contenidos. Se pretende proporcionar al alumno el lenguaje necesario para desenvolverse en unas situaciones determinadas sin tener tan en cuenta los aspectos gramaticales, ej: ir de compras, buscar trabajo, etc.

En lo que respecta a las **pruebas** o tareas utilizadas se escogieron tres tipos diferentes: I) Transformación de frases afirmativas en interrogativas y negativas. II) Imitación de frases modelo. III) Conversaciones, a veces con la ayuda de dibujos. No insistiremos sobre su importancia y justificaciones para haberlas elegido ya que tales justificaciones se han realizado al referirnos a ellas por primera vez en el capítulo dedicado a la literatura precedente (págs. 9-10).

Allí quedó patente que la mayor parte de los investigadores sobre L2 trabajan con unos sujetos que aprenden L2 de manera informal y que ya viven inmersos en el contexto de la L2. Sin embargo, las condiciones lingüísticas de nuestra investigación son harto diferentes ya que: 1) Nuestros sujetos parten del nivel cero en inglés. 2) Nuestros sujetos aprenden L2 a través de un input lingüístico adecuado a su nivel. 3) Todos ellos aprenden L2 en el aula como una asignatura más dentro del Bachillerato, sin contacto con angloparlantes fuera de las aulas.

Debemos recordar que Labov (1970) formuló su Paradoja del Observador consistente en un conflicto entre la imposibilidad de estudiar el lenguaje espontáneo utilizando pruebas experimentales y la necesidad de observar sistemáticamente el lenguaje. Por ello

tomamos una decisión de compromiso en lo que respecta a las pruebas para la obtención de nuestros datos. Intentamos así evitar en lo posible la dicotomía entre lo espontáneo y lo experimental contenido en la Paradoja del Observador. Teniendo en cuenta estas dificultades no podíamos llevar a cabo una conversación realmente espontánea ni otras pruebas que exigieran un cierto dominio de la L2.

Todo lo anterior nos obligó a seleccionar las tres pruebas mencionadas: I) Transformación de frases. II) Imitación de frases modelo. III) Conversaciones, a veces con la ayuda de dibujos. A continuación explicaremos detalladamente en qué consiste cada una de estas pruebas. Seguiremos los mismos tres números romanos para referirnos sucesivamente a cada una de ellas.

D) La primera prueba es la transformación. Recordemos que ha sido también utilizada en la investigación de Schumann (1978). Esta prueba consiste en que el alumno oye una frase afirmativa y, sin ninguna ayuda escrita, se le pide que cambie oralmente esa frase en interrogativa. A continuación vuelve a oír la misma frase afirmativa y, sin ninguna ayuda escrita, ha de cambiarla a la forma negativa esta vez. Ej:

Investigador: "I am Spanish, interrogative"

Sujeto: "Am I Spanish?"

Investigador: "I am Spanish, negative"

Sujeto: "I am not Spanish"

Nunca se corrige al sujeto si transforma incorrectamente. Tampoco reciben comentario alguno para no influir en su actitud general. Con el fin de no favorecer la forma interrogativa en detrimento de la negativa o viceversa, cada transformación se realiza alternativamente primero a interrogativa y luego a negativa.

II) La segunda prueba utilizada para estimular la producción lingüística de nuestros sujetos es la imitación que consiste en la repetición de una frase a partir de un modelo. Cada frase contiene unas nueve o diez palabras como promedio. Sus elementos son redundantes ya que a menudo en la frase aparece una interrogación y una negación sobre la misma idea semántica, ej: Am I in Viladecans? No, I'm not in Viladecans.

El alumno escuchaba una sola vez la frase sin ningún tipo de ayuda escrita. Acto seguido trataba de repetir oralmente lo que acababa de oír. En las primeras sesiones de grabación nos encontramos con que su nivel cero en inglés les impedía a muchos de ellos imitar las frases oyéndolas una sola vez. Consecuentemente, decidimos darles una segunda oportunidad y repetíamos la frase a imitar. En las últimas sesiones tan sólo se presentaba una vez el modelo y, caso de que el alumno fuera incapaz de imitar, se le intentaba ayudar a base de mímica, pero sin pronunciar una sola palabra.

III) La tercera tarea que planteamos a nuestros 24 sujetos consiste en conversaciones más o menos espontáneas. Si bien la definición *conversaciones* es demasiado ambiciosa en relación a lo que consiste la tarea. En realidad, debido a todas las limitaciones de nivel y contexto educativo expuestas anteriormente, la tarea se circunscribe a una serie de preguntas orales y a sus repuestas también orales. No se pidió a los alumnos que formularan preguntas pues les hubiera resultado frustrante en este nivel y habríamos roto el diálogo semifluido ya conseguido.

Las preguntas eran al principio de tipo general y sobre temas de la vida cotidiana de los sujetos. No se utilizaba ningún material visual sobre el que conversar. Posteriormente, en las sesiones nº 10 y 12 se utilizaron dibujos sobre los cuales se realizaron una serie de preguntas uniformes para todos los alumnos. Los dibujos correspondían a las láminas de las *Progressive Pictures Compositions* elaboradas por Donn Byrne (1977). Finalmente, en las sesiones decimoprimeras y decimoterceras se formularon preguntas de índole moderadamente personal y familiar. Nuestro fin era acercarnos más al aspecto humano del entrevistado intentando suavizar el distanciamiento personal.

## II.3 PROCEDIMIENTO DE ADMINISTRACION DE PRUEBAS

No debemos olvidar que nuestro interés se centra en la evolución de los estadios y estrategias utilizados por nuestros alumnos. Por tanto, el procedimiento de administración de pruebas que nos

puede ofrecer más información sobre la evolución de tales estadios y estrategias es el seguimiento longitudinal.

Para llevar a cabo tal seguimiento longitudinal se aprovechaba fundamentalmente la tarde de los miércoles, en la cual no se impartían clases y, por tanto, todos los alumnos estaban libres a esas horas. Dado que necesitábamos una sistematización en las condiciones de datos, decidimos que el contexto físico de grabación sería formal y por ello realizamos todas las grabaciones en el propio Seminario de Inglés del Instituto.

Era esta un aula rectangular de unos 4 por 6 metros. Alrededor de una mesa situada junto a la pared se sentaban en solitario el experimentador y el alumno. En el centro de la mesa se colocaba un cassette con micrófono incorporado y se accionaba el mecanismo de grabación al comenzar cada sesión. Se intentó crear un clima relajado y se insistía a los alumnos en que su actuación durante las grabaciones no tendría ninguna consecuencia con respecto a sus calificaciones.

Se llevaron a cabo trece sesiones de grabación. Cada sesión tenía una duración aproximada a unos quince minutos. Se comprobó que no se podía sobrepasar mucho este tiempo ya que el alumno empezaba a dar muestras de cansancio. **En total los 24 sujetos transformaron 7824 frases, imitaron 1824 oraciones y respondieron a 3936 preguntas. Se ha trabajado sobre más de trece mil frases, lo cual permite un tratamiento estadístico a partir de abundantes datos.**

La frecuencia de las grabaciones es un punto muy importante al que hay que prestar atención. En nuestro caso la frecuencia viene determinada por el número de horas de instrucción recibidas por los sujetos. Dicho número de horas constará al referirnos a la situación en que se encontraba cada grupo al iniciar una grabación. En general podemos afirmar que en las primeras horas de contacto con el inglés es cuando el alumno se ve en la necesidad de adoptar las primeras estrategias de aprendizaje. La cantidad de nueva información lingüística que recibe en las clases iniciales es bastante alta y el aprendiz tiene que organizarla según unas estrategias psicolingüísticas.

Nos interesaba saber cuáles son esas estrategias así como su evolución. Por ello nos veíamos obligados a grabar las primeras sesiones con una frecuencia suficiente. Por esta razón, se puede

comprobar que en las primeras grabaciones existe una separación de solamente tres horas entre ellas. A medida que iba avanzando el curso, los alumnos evolucionaban a un ritmo más lento. Por lo tanto, las grabaciones fueron espaciándose progresivamente. Así, por ejemplo, entre la sesión número ocho y la diez se impartieron veintisiete horas de clase.

Para una mayor claridad que facilite la comprensión de esta investigación, en el margen inferior de las tablas de datos constarán las horas de instrucción recibidas en el momento de cada grabación. Asimismo, al lector interesado en conocer exactamente las pruebas a que fueron sometidos los sujetos se le remite al apéndice situado al final de esta obra. Allí se observará que con el fin de que todas las pruebas fueran comparables entre sí, algunas de ellas son exactamente iguales, lo cual garantiza un mismo nivel de dificultad. Entre dos pruebas semejantes transcurría un período prudencial de unos dos meses para que el alumno hubiera olvidado las oraciones sobre las que había trabajado con anterioridad.

Finalmente, se observará que en todas las Tablas y Gráficos ha quedado eliminada la sesión 9<sup>a</sup> ya que corresponde a un test cuyos resultados no se han utilizado debido a la escasez de respuestas obtenidas. Por tanto, en los gráficos especialmente, apreciaremos que entre la 8<sup>a</sup> y 10<sup>a</sup> sesión existe un espacio que corresponde al test eliminado.

## **II.4 CRITERIOS PARA CUANTIFICAR Y ANALIZAR LOS RESULTADOS**

Los guarismos usados en nuestras 123 tablas expresan en porcentajes la frecuencia de utilización de cada caso estudiado. Los porcentajes se calculan teniendo en cuenta el número de modelos a transformar planteados en cada sesión y el número de respuestas. Para una mayor claridad vamos a presentar un ejemplo de cálculo de porcentajes. Calcularemos los porcentajes de las respuestas obtenidas en la contracción de BE durante la primera sesión por el grupo A de alumnos.

En primer lugar contamos el número de casos que existen. En el estudio de la contracción eran estas posibilidades de clasificación:

Modelo completo/Forma completa	8
Modelo completo/Forma contracta	0
Modelo contrato/Forma contracta	7
Modelo contrato/Forma completa	4

A continuación se asigna un porcentaje en relación a este número total de modelos con y sin contracción. Concretamente la primera sesión presentaba un total de 32 modelos con contracción y 16 modelos sin contracción (es decir, 4 modelos con contracción multiplicado por 8 alumnos igual a 32, mientras que 2 modelos sin contracción multiplicado por 8 alumnos igual a 16). Teniendo esto en cuenta es fácil calcular los porcentajes si volvemos al ejemplo. Así tenemos que el resultado de 8 casos en la primera clasificación (Modelo completo/Forma completa) con respecto a 16 modelos completos que se había presentado al grupo representa un 50%. Este último número es el que aparece en la tabla de datos.

Las clasificaciones de nuestros resultados no son mutuamente excluyentes. Con esto queremos decir que existen casos que pueden pertenecer a más de una categoría de clasificación sin afectar por ello el rigor de la clasificación. Por ejemplo, una frase con el morfema HAVE puede contener un orden sintáctico declarativo (Sujeto-Verbo-Complementos) y ser clasificado como tal. Pero al mismo tiempo puede contener una ausencia de "got" lo cual es perfectamente compatible con el rigor en la primera clasificación ya que aporta información adicional sobre HAVE sin rebajar el porcentaje del resto de las clasificaciones.

Por el contrario, existen unos pocos casos que han sido considerados como incompatibles con otras clasificaciones con el fin de facilitar la comprensión de nuestros resultados. Por ejemplo, todos los casos de interferencia de los morfemas BE o DO (\* Are you got a book? \* Do you can speak Spanish?) han sido considerados incompatibles para evitar las múltiples posibilidades de combinación entre la clasificación: interferencia de BE o DO y el resto de las posibles clasificaciones. En la discusión de los resultados obtenidos en cada morfema especificaremos esta incompatibilidad cada vez que se haya aplicado.

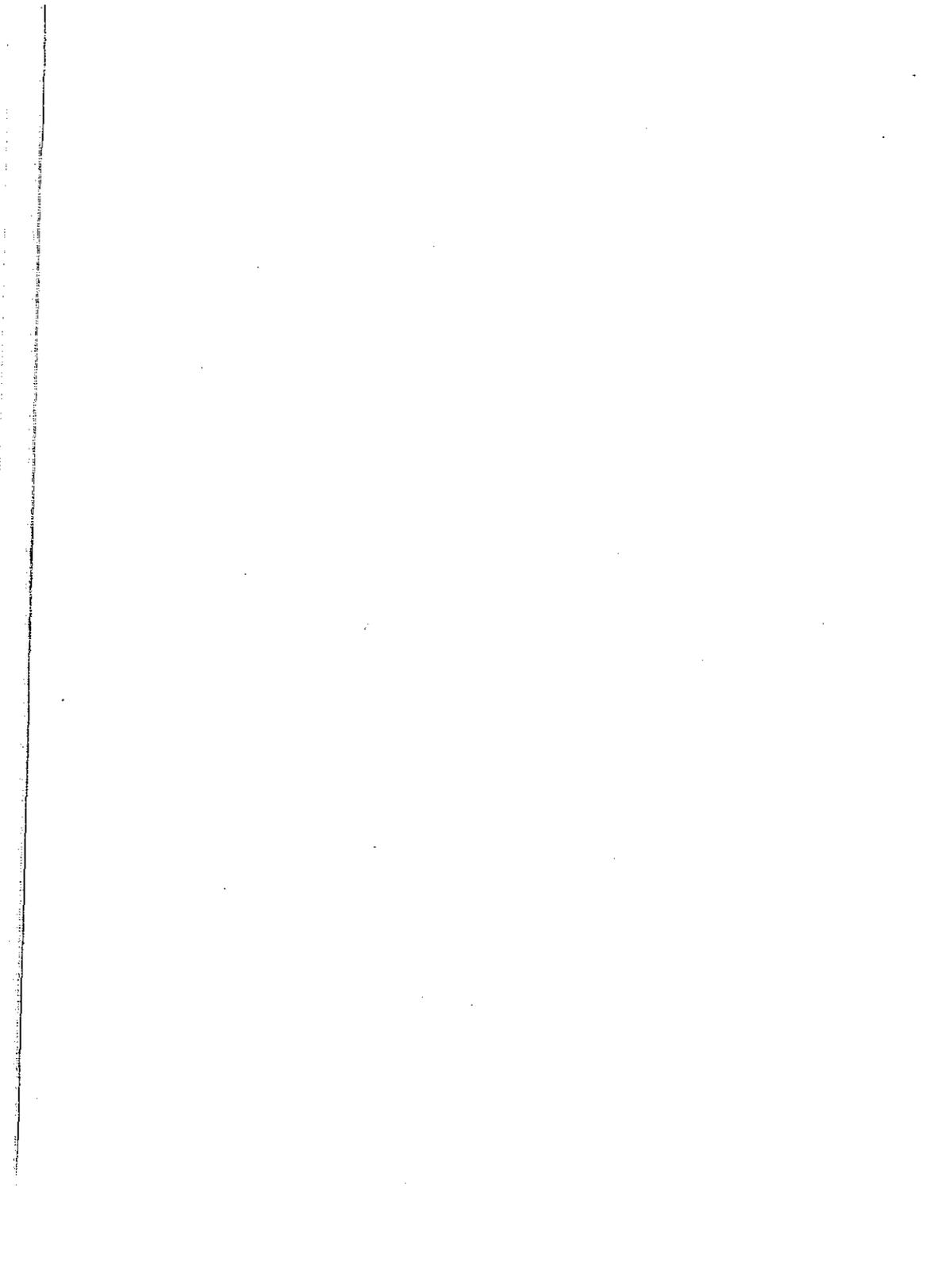
En aras de la claridad se han evitado los decimales en todos los casos. Recordamos que dado que los porcentajes que se ofrecen no son mutuamente excluyentes, apreciaremos que ocasionalmente

la suma de los mismos puede sobrepasar de 100. En tal caso se debe tener presente que se trataba de estudiar la proporción de ocurrencia sin excluir las clasificaciones compatibles.

Hay que precisar que a veces la producción lingüística de los sujetos era absolutamente ininteligible. A menudo fluctuábamos entre posibles interpretaciones y preferimos eliminar la subjetividad clasificando como ininteligibles los casos dudosos. Todos estos casos ininteligibles se han considerado como incompatibles con el resto de las clasificaciones en la interrogación y negación. Solamente en la contracción se ha considerado compatible la producción ininteligible por razones que se expondrán en la introducción a los resultados en la contracción. Por tanto, nuestros porcentajes en la interrogación y negación están calculados teniendo en cuenta únicamente la producción inteligible.

Esto último significa que un resultado que arroje por ejemplo un porcentaje del 85% se ha de entender como un 85% dentro únicamente de la producción inteligible, eliminando todos los datos ininteligibles. Ahora bien, el tanto por ciento de los datos ininteligibles se ofrece también en todas las tablas. Los porcentajes de estos datos ininteligibles sí que están calculados con respecto al total de modelos ofrecidos. De manera que un 35% de casos ininteligibles se debe de interpretar como que existe un 35% de esta clasificación respecto al total de modelos ofrecidos.

A la hora de llevar a cabo el análisis estadístico tuvimos que utilizar pruebas no paramétricas debido al número de sujetos con que contábamos. Las dos pruebas utilizadas han sido: 1ª) La U de Mann-Whitney cuando se trataban dos muestras independientes. 2ª) La prueba de pares igualados de Wilcoxon (T de Wilcoxon), cuando se trataba de comparar datos apareados. En ambas pruebas hemos mantenido un riesgo  $\alpha = 0.05$ . Finalmente, hay que apuntar que por razones de operatividad nos vimos obligados a analizar únicamente los casos correctos de cada tabla y olvidarnos de todas las formas erróneas producidas por los sujetos. A pesar de ello, obtuvimos 170 hojas de papel continuo como resultados estadísticos para analizar.



### III

## ADQUISICION DE LA INTERROGACION (YES-NO QUESTIONS)

### III.1. INTRODUCCION

Se ha escogido analizar la adquisición de las interrogativas (yes-no questions) en los seis morfemas objeto de estudio (BE, CAN, HAVE, Presente Continuo, Presente Simple y Pasado) por varias razones. En primer lugar, porque el nivel cero a partir del cual empezaban nuestros sujetos favorecía su estudio por ser menos complicadas que las wh-questions y más fáciles de utilizar con el verbo copulativo BE (ser, estar) durante las primeras horas de clase.

En segundo lugar, se ha escogido estudiar la adquisición de las yes-no questions porque son un tipo de preguntas menos estudiadas que las wh-questions. En efecto, reconocidos especialistas en el área de adquisición de segundas lenguas coinciden con esta aseveración. Así, Dulay, Burt y Krashen (1982, p. 132) afirman: "The acquisition of English yes-no questions... has also been investigated, though much less systematically" (traducción nuestra: La adquisición de las yes-no questions... ha sido investigada también, aunque mucho menos sistemáticamente).

Nuestra tercera razón para emprender el análisis de la adquisición de las yes-no questions estriba en la necesidad de comprobar si la variación individual ha sido un factor olvidado en las investigaciones longitudinales previas a nuestro estudio. Estábamos interesados en saber si los resultados obtenidos con unos pocos sujetos

informales (alrededor de dos o tres) serían los mismos que los resultados obtenidos por un número mayor de sujetos (veinticuatro) en condiciones académicas contrastadas.

Finalmente, la última razón que nos motivó a emprender el estudio de estos seis morfemas en las yes-no questions es el escaso número de estudios específicos sobre la adquisición de L2 en contextos académicos. En efecto, parece increíble que a pesar del número de alumnos que existen en todo el mundo intentando aprender inglés y a pesar de la frecuencia de los seis morfemas que estudiamos, ninguno de los seis haya sido estudiado longitudinalmente y con detalle en las aulas. Según nuestro conocimiento, tampoco han aparecido estudios longitudinales sobre adquisición de L2 formal en que se ofrezcan resultados separados según las diferentes pruebas utilizadas. El presente estudio intenta contribuir a llenar parte del vacío en este campo psicolingüístico.

### III.2. LAS INVESTIGACIONES PRECEDENTES

En este apartado vamos a referirnos a los estudios que enlazan más directamente con nuestra propia disertación. Entre los investigadores que se han ocupado de la adquisición del inglés como lengua extranjera en contextos escolares destaca Félix (1981), el cual siguió el aprendizaje del inglés en treinta y cuatro alumnos de 10 a 11 años de edad durante un curso académico en un instituto de enseñanza media alemán. Los alumnos estaban en contacto con el inglés en clases de cuarenta y cinco minutos cinco días por semana. Las pruebas para conseguir datos lingüísticos consistieron en la grabación de todas las clases que los alumnos recibieron. A partir de sus intervenciones durante dichas clases se obtuvieron los siguientes resultados en las yes-no questions:

En una primera fase se obtuvo un orden gramatical declarativo y la entonación fue el único medio de expresar la interrogación, ej: *This is flag?* Según Félix (1981, p. 100): "During the first two weeks of instruction 21% of all yes-no questions were intonation marked" (traducción nuestra: Durante las dos primeras semanas de instrucción el 21% de todas las yes-no questions estaban marcadas por la entonación). Todo ello teniendo en cuenta que el profesor o el libro de texto nunca pudieron ser objeto de esta incorrecta imitación.

En el caso de las "wh-questions" el porcentaje de no inversión se elevó al 43%. Félix señala que durante un período de cinco a seis semanas los sujetos presentaron confusiones a la hora de distinguir entre preguntas del tipo "wh-questions" y del tipo "yes-no questions". De hecho un 33% respondieron "yes-no questions" como si se tratara de "wh-questions" y viceversa. Veamos un ejemplo. Profesor: Who is Silvia? Respuesta: No, it's a girl. Como indica el propio Félix (1981, p. 102): "These data indicate that the students correctly recognized the teacher's utterances as questions but failed to identify them in terms of the yes-no versus wh-distinction" (traducción nuestra: Estos datos indican que los estudiantes reconocieron correctamente las frases del profesor como preguntas pero no acertaron a identificarlas en términos de distinción de yes-no opuesto a wh).

Esto último demuestra que al igual que los sujetos que aprendían inglés en situaciones naturales (págs. 14-15), los alumnos alemanes sabían que se trataba de una pregunta gracias a la entonación ascendente, aunque no entendieran plenamente todo su contenido semántico. Al cabo de dos meses las preguntas marcadas únicamente por la entonación dejaron de aparecer y dieron paso a estructuras con el modelo normal de inversión.

Este experimento de Félix se desarrolló en una situación de aprendizaje bastante parecida a la nuestra ya que se trata de alumnos de instituto que aprenden L2 como lengua extranjera en un contexto académico. El hecho de contar con un equipo de investigadores ayudantes le permitió seleccionar una muestra de 34 alumnos, algo más amplia que la nuestra (24 alumnos). Sin embargo, como crítica global se le puede objetar que las grabaciones se realizaron dentro del aula durante las clases de los propios estudiantes. Esto genera el problema de no poder distinguir si un alumno produce una determinada frase de un modo creativo y personal o si, en realidad, está imitando el modelo que ya han seguido sus compañeros en anteriores intervenciones.

Otro punto que encontramos criticable consiste en que Félix aporta datos únicamente sobre los primeros estadios de la adquisición de las yes-no questions, pero no nos dice nada con respecto a la aparición y uso de DO y DID. En el desarrollo de cualquier primer curso DO es un morfema obligatorio que siempre aparece en todos los manuales de enseñanza del inglés. Por consiguiente,

no hallamos ninguna razón para omitir su estudio si se ha grabado todo el desarrollo de las clases.

Siguiendo con la revisión crítica de las investigaciones precedentes realizadas hasta el momento sobre yes-no questions, mencionaremos a Ellis (1984) quien aporta los datos contenidos en su tesis doctoral. Este investigador siguió en Gran Bretaña la evolución lingüística de tres sujetos comprendidos entre los 10 y 13 años de edad. Uno de los sujetos tenía el portugués como L1 y los otros dos tenían la lengua del Punjab como L1. Se trataba del aprendizaje del inglés en contexto académico, pero a diferencia de Felix y al igual que en los seguimientos norteamericanos estudiados en el capítulo introductorio, contaba con el apoyo lingüístico extraescolar. La diferencia con los investigadores norteamericanos estriba en que los sujetos de Ellis realizaban un aprendizaje combinado de clases de inglés en un colegio y aprendizaje informal fuera de las aulas.

Ellis recogió datos de los tres sujetos dentro de las aulas a lo largo de dos años. Fundamentalmente tomó datos por escrito aunque también realizó algunas grabaciones. Sin embargo, y a pesar de haber estudiado la evolución de la interrogación en tres sujetos, tan sólo nos ofrece los resultados de los dos sujetos provenientes del Punjab. Quizá sea debido a que se encerraron más en su propia comunidad étnica en Gran Bretaña y llevaron a cabo la adquisición del inglés casi como una lengua extranjera usada como lengua franca para comunicarse.

Según Ellis la adquisición de las yes-no questions pasó por los siguientes cinco estadios: 1) Imitación, en la cual el alumno se limitaba a repetir las preguntas que se formulaban. 2) Preguntas señaladas sólo con la entonación e inicialmente desprovistas de verbo. 3) Rutinas imitativas donde aparece la inversión sintáctica, tanto en wh-questions como en yes-no questions. 4) Preguntas creativas en las cuales aparecen simultáneamente ambos tipos de preguntas, pero predominan las wh-questions primeramente en solitario, ej: Where? Posteriormente estas wh-questions aumentan su contenido de palabras, pero primero usan un orden declarativo y finalmente un orden correctamente invertido. 5) Se consolida la inversión primero en BE y luego en CAN. Respecto a las yes-no questions dice exactamente Ellis (1984, p. 36):

"There are a few examples of inverted yes-no questions and those that occur are almost entirely restricted to 'Be'. Also a high proportion of intonation questions continues throughout the four-term period. The boy and the girl produce respectively 34.8% and 36.4% in period 10."

(Traducción nuestra: Hay unos pocos ejemplos de yes-no questions no invertidas y los que se dan están restringidos por completo a 'Be'. También una elevada proporción de preguntas por entonación continúa a lo largo del período de cuatro trimestres. El chico y la chica producen respectivamente un 34.8% y un 36.4% en el período 10.)

El propio Ellis contrasta estos relativamente elevados porcentajes de preguntas indicadas por entonación obtenidos tras cuatro trimestres con los ya citados resultados de Felix, cuyos sujetos abandonaron esta estrategia a los dos meses de enseñanza. Desde nuestro punto de vista creemos que no se puede comparar en un plano de igualdad total los resultados obtenidos en un seguimiento longitudinal con treinta y cuatro alumnos con los de un seguimiento longitudinal con solamente dos alumnos, máxime cuando la clase y ambiente sociolingüístico de los sujetos parecen ser radicalmente distintos. Además en el estudio de Ellis no se indican cuántas horas por semana asistían los alumnos a clase, con lo cual se hace aún más difícil la comparación.

Se observa que Ellis comete la misma omisión que Felix ya que a pesar de haber realizado un estudio longitudinal durante dos años no hace ninguna referencia extensa a un aspecto tan rico en adopción de estrategias psicolingüísticas como son los morfemas DO, DID en yes-no questions. Ellis (1984, p. 36) se limita a decir respecto a sus dos sujetos: "...whereas the gap between 'be' and 'do' inversion is not usually a large one in naturalistic development, it is considerable for these learners" (traducción nuestra: ...mientras que la laguna existente entre la inversión en 'be' y 'do' no es grande generalmente en el desarrollo natural, es considerable para estos aprendices).

Si comparamos los resultados de Felix con los de Ellis observaremos que al igual que en los casos norteamericanos de adquisición informal citados más arriba: Huang y Hatch (1978); Butterworth y Hatch (1978); Cancino, Rosansky & Schumann (1978);

Adams (1978), se obtienen parecidos resultados en yes-no questions cuando la L2 se adquiere en contexto formal como lengua extranjera. En este último caso se aprecian los siguientes estadios comunes:

- 1) Surge primeramente un orden sintáctico declarativo (Sujeto + Verbo + Objeto) y la interrogación se expresa y se comprende a través de la entonación.
- 2) Aparecen las primeras inversiones sintácticas (Verbo + Sujeto), si bien irregularmente en el caso de Ellis.
- 3) Se consolidan las inversiones en BE. Apenas se mencionan resultados sobre los morfemas DO ni DID.

Pasando a las investigaciones precedentes sobre el morfema del tiempo pasado (DID) hay que empezar señalando los escasos trabajos encontrados tras varios años de acopio de material bibliográfico. En efecto, sobre el morfema DID sólo hemos encontrado estudios longitudinales en un único investigador, lo cual puede ser ilustrativo de la escasez de investigaciones sobre este morfema. Se trata del trabajo publicado por Schumann (1978), el cual aporta algunos resultados obtenidos por un solo sujeto utilizando el Pasado Simple. El propio Schumann reconoce la escasez de sus datos e indica que el sujeto produjo una única frase utilizando el auxiliar interrogativo DID. Asimismo, hemos de tener en cuenta que se trataba de un solo sujeto y que además estaba en un estadio de fosilización lingüística, por lo cual su lenguaje no evolucionaba por sufrir un rechazo hacia la cultura norteamericana.

Hasta aquí se ha hecho referencia a los estudios precedentes sobre la adquisición de la interrogación en la cópula (BE), el Presente Simple (DO, DOES) y el Pasado Simple (DID). Como ya hemos señalado en el apartado dedicado a las razones para estudiar las yes-no questions, existen otros tres morfemas ingleses que no han sido estudiados muy detalladamente en L2, pero dada su importancia consideramos muy productivo el estudio de su adquisición y uso por nuestros alumnos. Se trata del Presente Continuo (ING), CAN y HAVE. Por consiguiente, antes de pasar a exponer nuestras hipótesis y resultados realizaremos una recen-

sión crítica de las investigaciones precedentes, como ya hemos hecho en los morfemas BE, DO y DID.

Respecto al Presente Continuo hay que aclarar que el interés de la mayoría de los investigadores por este morfema se centra en al adquisición de la forma invariable ING añadida al final del infinitivo. Dado que en nuestro estudio también analizamos esa terminación, expondremos los estudios precedentes en la forma afirmativa por la información complementaria que pueden aportar al estudio del Presente Continuo en las yes-no questions.

Para empezar con las más relevantes investigaciones precedentes hay que señalar como pionero a Brown (1973), quien en su seguimiento longitudinal de 3 niños en L1 encontró que el Presente Continuo resultó adquirido en primer lugar en los tres sujetos. En L2 destacaremos los resultados de Hakuta (1974), quien durante 60 semanas realizó un seguimiento longitudinal de la adquisición del inglés por un niño japonés de 5 años. A través del estudio de sus conversaciones espontáneas encontró que el Presente Continuo resultó adquirido antes que otros morfemas.

Wagner-Gough (1978) expone en su artículo el seguimiento de la adquisición informal del inglés por un niño persa de 5 años a través de sus conversaciones espontáneas en el jardín de infancia y en su casa. En este informe se detalla que la forma ING apareció tempranamente, si bien se utilizaba para referirse a diferentes periodos temporales no aceptados en inglés correcto, por ejemplo: pasado o imperativo. Desde nuestro punto de vista, estos tres últimos estudios adolecen de inconvenientes en cuanto a número muy reducido de sujetos. A pesar de ello, hasta aquí todo ha parecido indicar una facilidad de adquisición del Presente Continuo.

Sin embargo, no todos los resultados coinciden con estas tendencias. Por ejemplo, Larsen-Freeman (1976) encontró en su experimento sobre adquisición de L2 formal que el Presente Continuo resultó adquirido en cuarto lugar. Por otra parte, Long y Sato (1983) observaron que existía una baja frecuencia de formas con ING en el input de los seis profesores de su experimento. También Lightbown (1983) encontró que a pesar de la elevada aparición de ING en el libro de texto, el profesor no reforzaba mucho la forma ING. Al año siguiente, la producción de ING cayó desde un 55% a un 25%. Esto se correspondió con una ausencia total del Presente

Continuo en el libro de texto de aquel año. Los autores concluyen que los estudiantes habían practicado al principio insistentemente ese morfema, pero debido a su posterior desaparición del manual y al poco uso por parte del profesor, los estudiantes mostraron porcentajes bajos en los resultados. Esto podría indicar que el Presente Continuo no se adquiere fácilmente en L2 en contextos académicos.

En este mismo sentido y para finalizar con los estudios precedentes sobre el Presente Continuo citaremos a Pica (1985), quien llevó a cabo un estudio "cross-sectional" (transversal) sobre 18 adultos hispanoparlantes que estudiaban inglés bajo condiciones de instrucción diferentes. Utilizó para ello conversaciones informales con los sujetos. En sus resultados Pica (1985, p. 220) encontró que: "It appears from these findings that explicit instruction on the progressive *ing* morfeme did not contribute favorably to its production accuracy" (traducción nuestra: Parece ser que a partir de estos descubrimientos que la instrucción explícita sobre el morfema progresivo *ing* no contribuyó favorablemente a su producción correcta). Podemos concluir sobre el estado de la cuestión en el Presente Continuo que la situación dista mucho de estar aclarada ya que es patente la controversia al respecto. Nosotros también aportaremos nuestra contribución al debate en nuestras conclusiones.

Finalmente, citaremos los escasos estudios existentes sobre la adquisición de CAN y HAVE. Al igual que ocurre con el Continuo (ING) y con el Pasado (DID), no abundan las investigaciones sobre estos morfemas en su forma interrogativa. Por ello y para que al menos dispongamos de unos mínimos puntos de referencia, aludiremos a algunos trabajos en los que se menciona la adquisición afirmativa de ambos morfemas. La mayor parte ya han sido citados con anterioridad. Por tanto, no insistiremos en sus condiciones experimentales. Entre los más importantes con respecto a la adquisición de CAN destacan: Itoh & Hatch (1978), Huang & Hatch (1978), Hakuta (1978) y Adams (1978). Todos ellos coinciden en aportar resultados que demuestran una temprana adquisición de este morfema, dado su carácter invariable en todas las personas verbales.

Ahora bien, si escasos son los estudios existentes sobre CAN aún lo son mucho más los existentes sobre HAVE. De hecho, en

toda nuestra documentación bibliográfica, conseguida tras varios años, solamente encontramos una breve referencia en Lightbown (1983), el cual reconoce que HAVE apenas ocurría en el habla de sus estudiantes. En definitiva, no existen datos provenientes de estudios longitudinales con el morfema HAVE. Precisamente, dicha ausencia constituyó un importante reto para iniciar esta investigación longitudinal.

Una vez expuestas las investigaciones precedentes sobre las yes-no questions en los seis morfemas, pasamos a concretar cuáles son nuestras tres hipótesis derivadas de los objetivos generales (pág. 27) y cuya verificación nos planteamos en este estudio sobre la adquisición de la interrogación.

- 1) En el análisis de la literatura precedente se observa que se encontraron tres estadios por los que la mayoría de los sujetos pasaron en su adquisición de las interrogaciones con los morfemas BE y DO fundamentalmente (véase págs. 15 y 47). Esperamos que nuestros tres grupos de sujetos también pasen por los mismos estadios que siguieron los sujetos en situaciones naturales y académicas de aprendizaje.
- 2) Tomando como marco teórico las ideas aportadas por Slobin (1973) (1985) sobre los Principios Operativos (pág. 6) que rigen en la adquisición de L1, sostenemos la existencia de unos mecanismos universales de adquisición de L1 como en L2.
- 3) Nuestra tercera hipótesis mantiene que las estrategias y principios universales que encontremos en los resultados actuarán por igual en los tres grupos independientemente de su libro de texto, su profesor o las dos pruebas utilizadas (transformaciones e imitaciones). En tal sentido buscaremos las relaciones estadísticas existentes entre los resultados.

### **III.3 ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS E Y A**

Cuando nos hallamos ante situaciones experimentales el azar puede jugar un papel importante máxime si se utilizan muestras

relativamente pequeñas (8 sujetos en cada grupo). Precisamente esto fue lo que sucedió en nuestro caso. El azar quiso que en el grupo C se concentraran varios alumnos con bajos niveles intelectuales en los grupos E y A. Para demostrar que no se trata de una apreciación subjetiva aportamos los resultados de las actas de las evaluaciones finales de cada grupo en cuanto al número total de asignaturas suspensas en Junio:

1° A los 8 sujetos obtuvieron 11 asignaturas suspensas.

1° E los 8 sujetos obtuvieron 12 asignaturas suspensas.

1° C los 8 sujetos obtuvieron 34 asignaturas suspensas.

Se observa inmediatamente que el grupo C sobresale por el elevado número de suspensos. Estas diferencias de niveles académicos se reflejan en nuestros resultados hasta convertirlos en no comparables en términos absolutos aunque sí en términos relativos ya que en general aparecen las mismas tendencias psicolingüísticas en los tres grupos.

Ante esta situación se decidió presentar aparte los resultados del grupo C por razones de comodidad y claridad en el análisis y discusión de los resultados. Por consiguiente, todos los resultados provenientes del grupo C se situarán separadamente.

Por último, recordaremos que en la interrogación los porcentajes de nuestras tablas están calculados teniendo en cuenta únicamente la producción inteligible de los sujetos. Toda la producción clasificada como ininteligible se considera incompatible con el resto de las clasificaciones y se calcula su porcentaje aparte. Por ello cuando aportamos un resultado en nuestras tablas, por ejemplo un 90%, este valor indica un 90% calculado a partir de la producción inteligible.

### **III.3.1. BE: Análisis y discusión de resultados**

Los criterios usados con el fin de cuantificar este morfema han sido: a) La aparición de BE también se cuenta cuando aparece en el Presente Continuo. b) Si el morfema DO interfiere, ej: \* Do you are...?, resulta incompatible con cualquier otra clasificación y en tal caso excluye todas las otras posibilidades de clasificación.

Teniendo en cuenta el orden sintáctico declarativo (Suj. + Verbo + Objeto), ej: You are Spanish, o bien interrogativo (Verbo + Suj. + Objeto), ej: Are you Spanish?, así como la entonación ascendente o descendente se han clasificado en las siguientes tablas los resultados provenientes de la transformación de frases en los grupos E (Tabla nº 1) y A (Tabla nº 2):

**TABLA 1. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación interrogativa del morfema BE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	31	18	16	8						1	1	1	
Declarativo-Descendente	12	7		8									
Interrogativo-Ascendente	22	34	36	41	83	76	75	91	85	85	94	94	
Interrogativo-Descendente	27	30	45	20	16	21	4	8			3		1
Interferencia de DO										5	5	1	
Evitación (Avoidance)													1
Ausencia del morfema	5	8	1	20		2	20		7	3	2	1	
Ininteligible	2	1	1							1			
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h	

**TABLA 2. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación interrogativa del morfema BE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	47	5	5			3			5		1	1
Declarativo-Descendente	8	2								1		
Interrogativo-Ascendente		44	74	50	95	76	50	87	73	83	80	92
Interrogativo-Descendente		28	12	8	4	11	4	12	8	7	8	1
Interferencia de DO												
Evitación (Avoidance)	37											
Ausencia del morfema	7	19	5	41		8	45		12	7	8	3
Ininteligible	2	4	2		4							
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	88h	

Se observa en estas tablas que uno de los rasgos más sobresalientes es la dispersión de los datos en las primeras sesiones. A medida que el curso académico avanza se van sucediendo los diferentes estadios que culminarán en un promedio en el uso correcto del morfema BE (Orden Interrogativo-Entonación Ascendente). Al principio nuestros sujetos no mostraron una aplastante preferencia por el uso del orden sintáctico declarativo y entonación ascendente, a diferencia de los resultados mencionados más arriba obtenidos en situaciones no académicas por Huang & Hatch (1978), Butterworth & Hatch (1978), Cancino et al. (1978) y Adams (1978).

Sin embargo, a pesar de que no existe una única preferencia por dicha estrategia, es cierto que sí aparece en nuestros grupos la estrategia del primer estadio encontrado por todos los investigadores precedentes: orden declarativo y entonación ascendente. Gradualmente va preponderando el orden interrogativo y se mantiene la entonación ascendente al igual que en el segundo estadio de las investigaciones anteriores. Finalmente, se observa en nuestras tablas que el orden declarativo-ascendente obtiene en las últimas sesiones porcentajes insignificantes, en su lugar prevalece el interrogativo-ascendente, lo cual también coincide con el tercer estadio encontrado por los investigadores precedentes.

El hecho de que nuestros sujetos no muestren una aplastante preferencia por el uso del orden sintáctico declarativo y la entonación ascendente puede deberse a las diferencias de madurez cognitiva entre nuestros sujetos adolescentes y los niños de los estudios norteamericanos. Tampoco se pueden descartar las diferencias existentes en cuanto a situación experimental. Cuando estas condiciones son semejantes se pueden obtener resultados más parecidos. Esto se demuestra tomando los resultados de las transformaciones declarativas-ascendentes tras las dos primeras semanas (sesiones 1ª y 2ª) en ambos grupos (22% y 34% en el grupo E Tabla nº 1) (0% y 44% en el grupo A Tabla nº2). Si calculamos la media de estos porcentajes, se obtiene un 25% de término medio tras las dos primeras semanas, lo cual es muy aproximado al promedio obtenido bajo similares condiciones por los sujetos de Félix (1981) tras también dos semanas: 21%.

Siguiendo con el análisis y discusión de los resultados sobre el morfema BE hay que mencionar lo obtenido en la interferencia de

DO. Se observa en ambas tablas que dicha interferencia es prácticamente inexistente, únicamente en el grupo E (Tabla nº 1) aparecen porcentajes insignificantes en las sesiones 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> y 12<sup>a</sup>. Por el contrario, cuando estudiemos la transformación interrogativa de DO (Presente Simple) observaremos que es mucho mayor el grado de interferencia de BE en DO que no viceversa. Esto demuestra la existencia de una facilidad de adquisición para el morfema BE y una dificultad de adquisición en DO (Presente Simple) ya que el primero tiene capacidad de interferir en el aprendizaje del segundo, pero no se da el fenómeno inverso.

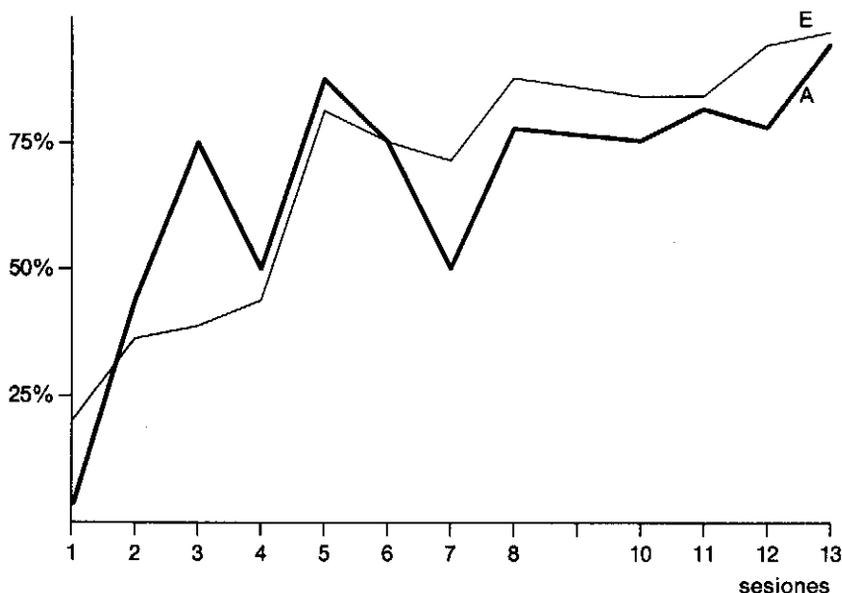
Esta facilidad en nuestros resultados para la adquisición de BE y la dificultad para el caso de morfema DO coincide con el orden standard de adquisición propuesto por Krashen (1982). En el grupo A (Tabla nº 2) se aprecia un porcentaje relativamente elevado (37%) de Evitación ("Avoidance") en la 1<sup>a</sup> sesión. Ello significa que los sujetos rehusaban realizar cualquier producción lingüística. Esto fue resultado del desconcierto inicial de los alumnos ante una situación experimental y un tipo de pruebas a la que no estaban acostumbrados. Posteriormente se superó este desconcierto sin ninguna dificultad.

El gráfico nº 1 de la página siguiente muestra la evolución de la correcta transformación de BE (Interrogativo-Ascendente) en los grupos E y A a lo largo de las sesiones de grabación expuestas en las tablas nº 1 y 2. No incluimos la evolución del resto de los casos (Declarativo-Ascendente, Declarativo-Descendente, etc.) por razones de claridad y brevedad.

Aplicando la prueba estadística U de Mann-Whitney con un nivel de confianza  $\alpha = 0.05$  obtenemos una diferencia no significativa entre los grupos A y E del orden del 0.86. Esto corrobora la similitud de resultados e indica que ambos grupos siguen las mismas estrategias de aprendizaje a pesar de tener profesores diferentes.

En el gráfico nº 1 se aprecia un descenso en las sesiones 4 y 7. Ello es debido al alto número de contracciones en los modelos a transformar. Lo cual creó un aumento de la Ausencia de BE y el consiguiente descenso de la forma correcta. De hecho este es uno de los resultados más significativos de los que hemos obtenido en este estudio: existe una interdependencia entre los modelos con contracción y la ausencia de los morfemas estudiados. De manera

**GRAFICO 1. Evolución de la transformación correcta de BE interrogativo en los grupos A y E.**



que cuantas más contracciones en los modelos mayor número de ausencias del morfema. Por el contrario, si el modelo no es contrato se dan menos ausencias del morfema. Por consiguiente, la contracción interfiere con la comprensión y producción especialmente en las primeras horas de enseñanza. Es por eso que el descenso en los porcentajes de respuestas correctas es más pronunciado hacia el principio de las grabaciones que al final.

Podemos ser más selectivos separando dentro del porcentaje de ausencias de BE aquellos casos en los que el modelo a transformar era contrato de aquellos casos en que el modelo era sin contracción. Hay que advertir que el número de modelos completos y contratos no era el mismo en todas las grabaciones. Por tanto, para no favorecer a ninguna de las dos formas, este desglose se ha calculado en función del número de modelos ofrecidos con o sin contracción. La comparación de las diferencias (Tablas 3 y 4) es iluminadora al respecto.

**TABLA 3. Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo E en la transformación interrogativa del morfema BE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	7	17	0	31	5	31	15	8	6	4
Ausencia sin contracción	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0

**TABLA 4. Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo A en la transformación interrogativa del morfema BE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	12	34	10	56	15	68	25	16	15	6
Ausencia sin contracción	0	9	2	12	4	0	2	0	5	0

Se aprecia claramente que el mayor número de ausencias del morfema BE se da cuando el modelo es contracto que no cuando es completo. Este fenómeno puede explicarse siguiendo los Principios Operativos elaborados por Slobin (1985, p. 1202). Concretamente, el Principio llamado Maximal Substance indica:

“While you are mastering the linguistic expression of a Notion, mark that Notion with as much acoustic substance as possible, with maximal phonological separation of the form in question from adjacent speech units” (traducción nuestra: Mientras estés dominando la expresión lingüística de una Noción, marca esa Noción con tanta sustancia acústica como sea posible, con una separación fonológica máxima de la forma en cuestión de las unidades adyacentes del lenguaje).

Efectivamente, se puede aplicar el Principio Operativo de Maximal Substance a nuestra situación ya que los sujetos están intentando dominar el morfema BE y tienden a marcar ese morfema con una clara sustancia acústica a través de una separación fonológica de los elementos morfológicos. Por ello cuando el mo-

delo de BE a transformar es contrato aparece un mayor número de omisiones de dicho morfema. En definitiva los sujetos siguen la regla de asignar a una sola forma morfológica un solo significado. En el momento en que se les presenta un modelo con el morfema contrato (Ej: You're Spanish) aumentan las posibilidades de ausencias del morfema, como se observa en las Tablas 3 y 4. De todos modos recordamos al lector que el estudio de la contracción merece otro apartado en esta obra y allí se le remite para una mayor información sobre el tema (véase capítulo V). Si se ha tratado la contracción en el presente capítulo ha sido por una necesidad de explicación de las ausencias del morfema BE.

La imitación de frases interrogativas era la otra prueba utilizada para obtener resultados sobre la adquisición de las yes-no questions en BE. Recordemos que esta tarea consistía en la repetición de una frase a partir de un modelo, ej: Are you from Viladecans or is she from Viladecans? En las Tablas nº 5 y 6 se exponen los resultados obtenidos en esta prueba por los dos grupos.

Teniendo en cuenta los resultados en su conjunto, la U de Mann-Whitney nos indica que existe una diferencia no significativa entre ambos grupos. Así se obtiene un 0.68 con un riesgo  $\alpha = 0.05$ . Por ello se confirma la similitud en los grupos A y E en la imitación independientemente de sus diferentes profesores.

Desde otro punto de vista se puede comparar los resultados obtenidos en función de las tareas dentro de un mismo grupo, es decir, se puede contrastar la transformación del E con la imitación del propio grupo E y la transformación del A con la imitación del propio A. El objetivo de tal comparación estriba en saber si las dos tareas (transformación e imitación) tienen la misma capacidad de revelar un idéntico orden de adquisición. Se aprecia que los resultados sobre la imitación (Tablas nº 5 y 6) muestran un porcentaje mayor de casos concretos (orden interrogativo y entonación ascendente) ya desde un principio. Por el contrario, recordaremos que en la transformación (Tablas nº 1 y 2) se había obtenido al principio valores más altos en los casos con orden declarativo y entonación ascendente.

Dado que en esta comparación se tratan datos apareados utilizamos la prueba de pares igualados de Wilcoxon, la cual con un riesgo  $\alpha = 0.05$ , refleja una diferencia no significativa del 0.24 entre

**TABLA 5.** Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación interrogativa del morfema BE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	6ª	10ª	12ª
Declarativo-Ascendente	25	14	18	25		
Declarativo-Descendente						
Interrogativo-Ascendente	70	71	81	75	100	100
Interrogativo-Descendente						
Interferencia de DO						
Evitación (Avoidance)						
Ausencia del morfema	4	14				
Ininteligible		12				
Horas de instrucción	3h	6h	9h	25h	63h	82h

**TABLA 6.** Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación interrogativa del morfema BE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	6ª	10ª	12ª
Declarativo-Ascendente	20	16	33	25	25	12
Declarativo-Descendente						
Interrogativo-Ascendente	75	83	66	75	75	87
Interrogativo-Descendente	5					
Interferencia de DO						
Evitación (Avoidance)						
Ausencia del morfema						
Ininteligible	16	25	6	25		
Horas de instrucción	3h	6h	9h	25h	63h	82h

la transformación e imitación en el grupo A. Sin embargo, en el grupo E aparece una diferencia significativa entre la transformación y la imitación: 0.04 con el mismo riesgo  $\alpha$ .

La explicación de las posibles diferencias entre la transformación e imitación puede residir en la disparidad de ambas pruebas.

Resulta mucho más fácil imitar un modelo que realizar su manipulación lingüística transformándolo en interrogativo. Esta facilidad creemos que se ha manifestado en nuestros resultados favoreciendo la producción de formas correctas con el orden sintáctico interrogativo ya desde un principio en la imitación.

### III.3.2. CAN: Análisis y discusión de resultados

El criterio general que hemos seguido para cuantificar este morfema ha sido: si aparece una interferencia de DO o BE, ej: \* Do you can speak English? \* Are you speak English?, esto resulta incompatible con cualquier otra clasificación. Los porcentajes de las estrategias usadas en las transformaciones se muestran en las Tablas nº 7 y 8.

Se observa que la proporción de transformaciones correctas en ambos grupos es bastante alta ya desde un principio. La facilidad para transformar CAN coincide con los estudios de otros autores que también muestran su temprana adquisición: Itoh & Hatch (1978), Huang & Hatch (1978), Hakuta (1978) y Adams (1978).

Si se comparan nuestros resultados en la transformación de BE con los obtenidos en la transformación de CAN se aprecia que existe una menor dispersión de valores en CAN. La razón estriba en que este último morfema fue objeto de investigación a partir de la sesión 4ª, después de que los alumnos hubieran estado 13 horas en contacto con la lengua inglesa. Hacia esa altura del curso los estudiantes estaban empezando a unificar sus estrategias en el uso correcto de los verbos auxiliares interrogativos, tras el shock lingüístico de las primeras horas. Por esta razón, el grado de dispersión de las estrategias es menor.

El gráfico nº 2 muestra los perfiles sobre las transformaciones correctas (Orden Interrogativo - Entonación Ascendente).

Comparando estas transformaciones correctas de ambos grupos a través de la U de Mann-Whitney se obtiene una diferencia no significativa del 0.058. Lo cual significa que los dos grupos siguen estrategias comunes en el aprendizaje del morfema CAN.

**TABLA 7. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación interrogativa del morfema CAN, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

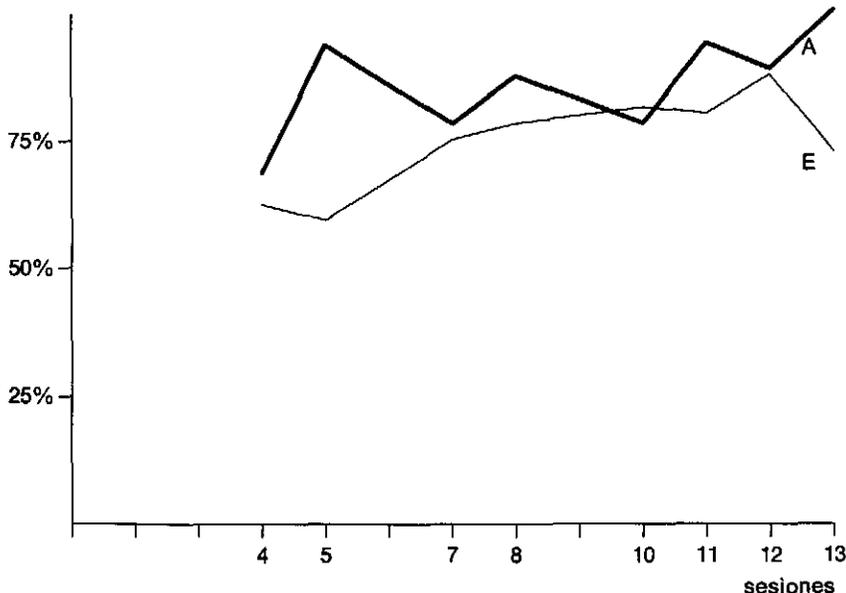
SESIONES -	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	10 <sup>o</sup>	11 <sup>o</sup>	12 <sup>o</sup>	13 <sup>o</sup>
Declarativo-Ascendente	8	4						
Declarativo-Descendente		4						
Interrogativo-Ascendente	62	58	75	79	83	81	87	75
Interrogativo-Descendente	20	20	12	12	4			
Interferencia de DO			8		12	12	12	18
Interferencia de BE	4	12	4	8		6		6
Ausencia del morfema	4							
Ininteligible								
Horas de instrucción	8h	14h	26h	31h	58h	65h	77h	83h

**TABLA 8. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación interrogativa del morfema CAN, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	10 <sup>o</sup>	11 <sup>o</sup>	12 <sup>o</sup>	13 <sup>o</sup>
Declarativo-Ascendente					4		8	
Declarativo-Descendente								
Interrogativo-Ascendente	69	91	78	91	79	93	87	100
Interrogativo-Descendente	4		13	4	8		4	
Interferencia de DO	4					6		12
Interferencia de BE	8		4					
Ausencia del morfema	17	8	8	4	8			12
Ininteligible	4		4					
Horas de instrucción	8h	14h	26h	31h	58h	65h	77h	83h

Apreciamos en el gráfico nº 2 que no aparecen considerables altibajos en la evolución de las transformaciones. El hecho gramatical de que sea imposible contraer este morfema en su forma interrogativa contribuye a esta regularidad. En este sentido, se observa en las Tablas nº 7 y 8 que también debido a la imposibilidad de

**GRAFICO 2. Evolución de la transformación correcta de CAN interrogativo en los grupos A y E.**



contracción aparecen resultados insignificantes en la Ausencia del morfema. A nivel global es patente una clara reciprocidad entre los perfiles de adquisición de ambos grupos. Podemos afirmar que el morfema CAN se ha mostrado de un modo muy similar a las investigaciones precedentes en cuanto a su facilidad de adquisición.

La adquisición del morfema CAN también se estudió a través de la imitación. Sin embargo, debido al elevado número de aspectos que se pretendían examinar y a la limitación impuesta por el posible cansancio de los sujetos, solamente se utilizó la prueba de la imitación en dos sesiones. Por ello hemos decidido suprimir los escasos resultados sobre la imitación en CAN.

### **III.3.3. HAVE: Análisis y discusión de resultados**

El criterio general seguido para cuantificar ha sido el siguiente: la interferencia de BE o DO, ej: \* Are you got a book? \* Do you have got a book? (considerando HAVE como auxiliar interro-

gativo que no necesita DO) resulta incompatible con cualquier otra clasificación. Por el contrario, la ausencia de GOT, ej: Have you a book?, se ha considerado compatible con el resto de las clasificaciones ya que aporta información adicional sin afectar a las demás clasificaciones. Los resultados de la prueba de la transformación se muestran en las Tablas nº 9 y 10:

**TABLA 9. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación interrogativa del morfema HAVE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente							4	
Declarativo-Descendente		4						
Interrogativo-Ascendente	54	41	56	45	56	37	50	47
Interrogativo-Descendente	12	8	8	12		4		
Interferencia de DO			13	8	21	12	16	4
Interferencia de BE	8	37	8	25	13	37	20	34
Ausencia de HAVE	33	41	21	33	8	37	12	34
Ausencia de GOT	12	16	13	20	21	12	33	8
Ininteligible			4		4			4
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

**TABLA 10. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación interrogativa del morfema HAVE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	4	8					4	
Declarativo-Descendente	4			4				
Interrogativo-Ascendente	26	45	75	54	87	50	79	50
Interrogativo-Descendente		8	12	4	8	4		
Interferencia de DO						8		4
Interferencia de BE	17	20	4	25		25	4	41
Ausencia de HAVE	64	37	12	37	4	45	16	49
Ausencia de GOT	52	12	20	25	29	16	25	12
Ininteligible	4							
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

Al igual que ocurre con el morfema CAN, en el caso de HAVE no se aprecia dispersión de resultados. Tampoco aparece muy marcada la tendencia inicial a producir oraciones con el orden sintáctico declarativo y la entonación ascendente que se había observado en BE. La razón estriba en que HAVE se introdujo en el aula cuando ya los alumnos llevaban en total 13 horas de clase de inglés. Sin embargo, las grabaciones sobre HAVE empezaron en la 4ª sesión, tras solamente cuatro horas de contacto con este morfema. Para entonces ya se había producido una transferencia positiva del sistema interrogativo de BE sobre HAVE debido al hecho de que ambos morfemas siguen el mismo procedimiento de inversión para marcar la interrogación. A causa de esta transferencia, los alumnos tienden mayoritariamente a realizar la inversión en HAVE ya desde un principio en la 4ª sesión. De hecho se observa que predominan en ambos grupos los órdenes sintácticos interrogativos: *Have you* (bien sean ascendentes o descendentes) antes que los declarativos: *You have* (ascendentes o descendentes).

Asimismo, se observa en las Tablas 9 y 10 que es mayor la interferencia de BE que la de DO. En efecto, en todas las grabaciones BE supera a DO en sus valores alcanzados, incluso hacia las sesiones 11ª, 12ª y 13ª cuando DO ya está más afianzado. Esto demuestra una vez más la fuerza del morfema BE, que es capaz de originar interferencias con todos los demás morfemas pero que recibe muy poca del resto de los morfemas estudiados. Quizá a esta interferencia contribuye la facilidad para confundir HAVE y BE en frases con contracción en la tercera persona singular, ej: *She's got...* En este caso el sujeto puede creer que se trata de una oración con BE en tercera persona singular contracta a pesar del GOT que le sigue y por ello puede transformarla en: *Is she...?*

En las Tablas nº 9 y 10 es patente una elevada Ausencia del morfema HAVE a lo largo de todas las sesiones de grabación. Esto se debe a la posibilidad de contracción que posee este morfema en su forma afirmativa, lo cual dificulta su comprensión y posterior transformación. De hecho una vez desglosado el porcentaje de Ausencia según la frase modelo fuera contracta o completa, observamos que como ocurría en BE (Tablas nº 3 y 4), se produjo una mayor ausencia si el modelo era contracto que si era completo. Véanse las siguientes Tablas nº 11 y 12. Recordamos

**TABLA 11. Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo E en la transformación interrogativa del morfema HAVE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.**

SESIONES ->	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	75	62	50	50	25	56	25	50
Ausencia sin contracción	12	0	6	0	0	0	6	0

**TABLA 12. Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo A en la transformación interrogativa del morfema HAVE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.**

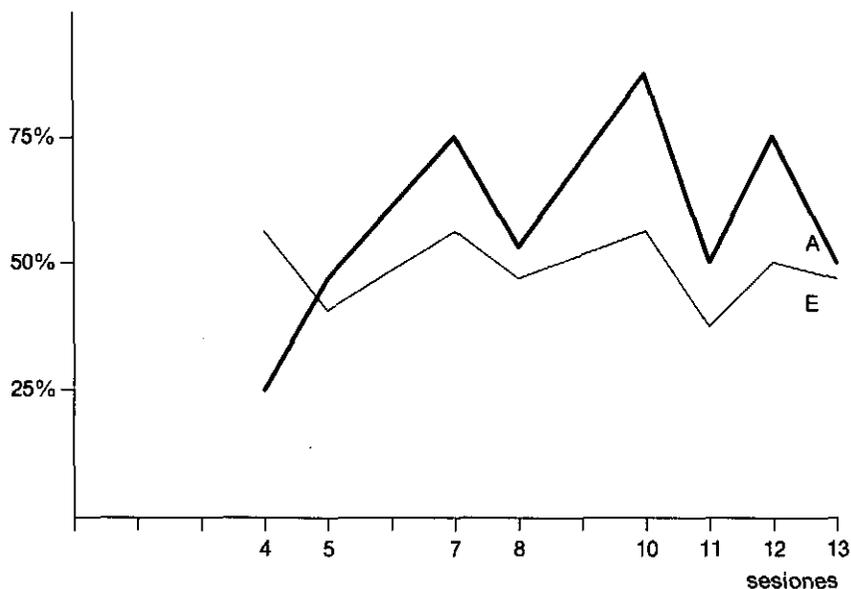
SESIONES ->	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	87	56	25	56	12	68	37	68
Ausencia sin contracción	50	0	6	0	0	0	12	12

que al igual que en BE, el desglose se ha calculado en función del número de modelos ofrecidos con o sin contracción.

Al igual que se estableció con el morfema BE (pág 53), la Ausencia de HAVE también se puede explicar en función del Principio Operativo de Slobin (1985, p. 1202) llamado Maximal Substance. Según este Principio los sujetos marcan mediante una separación morfológica y fonológica los elementos semánticos de las oraciones, de modo que a una forma morfológica le corresponda un único significado. Aplicando este Principio a la transformación de HAVE se explica la preferencia de nuestros sujetos por utilizar las formas completas, ej: I have got a book, antes que las contratas, ej: I've got a book.

A continuación a partir de las Tablas nº 9 y 10 se expone el gráfico resultante de la correcta transformación de HAVE (Interrogativo-Ascendente). Se aprecian altibajos en su perfil debido a la aparición de contracciones en algunos modelos a transformar. Como ya vimos en las Tablas nº 11 y 12 cuantas más contracciones en el modelo, mayor era la ausencia de HAVE. Es por esto que la línea del gráfico nº 3 cae en las sesiones 8ª, 11ª y 13ª donde el número de modelos contractos para transformar era mayor que en las otras sesiones.

**GRAFICO 3. Evolución de la transformación correcta de HAVE interrogativo en los grupos A y E.**



La prueba de Mann-Whitney revela una diferencia no significativa entre los grupos A y E (0.34) con un nivel de confianza  $\alpha = 0.05$ . En las Tablas nº 9 y 10 se aprecia una relativamente elevada ausencia de GOT, ej: Have you a book?, en ambos grupos a lo largo de todas las sesiones. La razón de esta ausencia de GOT puede deberse a su redundancia semántica en el inglés británico ya que, en esta modalidad del inglés, GOT realiza una función de refuerzo del sentido posesivo que ya de por sí tiene HAVE. Esto convierte a GOT en una partícula superflua para expresar la idea semántica que ya contiene HAVE. De ahí que los sujetos tengan cierta tendencia a omitir su uso.

Esta ausencia de GOT también puede justificarse a través de los Principios Operativos de Slobin (1985, p. 1238) concretamente por medio del Principio llamado Relevancia (Relevance), el cual indica:

“If two or more functors apply to a content word, try to place them so that the more relevant the meaning of a functor is to

the meaning of the content word, the closer it is placed to the content word. If you find that a Notion is marked in several places, at first mark it only in the position closest to the relevant content word."

(Traducción nuestra: Si dos o más morfemas se aplican a una palabra con contenido, intenta situarlos de modo que el morfema cuyo significado sea el más importante para el significado de la palabra con contenido sea el que más cerca se sitúe de esa palabra con contenido. Si encuentras que una Noción se marca en varios lugares, al principio márcala solamente en la posición más cercana a la palabra con contenido.)

Aplicando este Principio Operativo para explicar la Ausencia de GOT en el morfema HAVE diremos que en este caso la palabra con contenido es precisamente HAVE. Su significado posesivo está remarcado en dos lugares (uno en HAVE y otro en GOT). Por ello los sujetos muestran cierta tendencia a marcar la posesión únicamente en la posición más cercana a la palabra con mayor contenido posesivo: HAVE. Esto justifica la Ausencia de la partícula GOT que se aprecia en las Tablas nº 9 y 10.

Por último, aportamos los datos obtenidos en la prueba de la imitación de frases con HAVE en yes-no questions. En las Tablas 13 y 14 se aprecia que se imitaron frases con este morfema en las sesiones 5ª, 8ª, 10ª y 12ª. No se observa una gran dispersión de resultados, más bien se agrupan en torno a la forma correcta (Interrogativo-Ascendente). También existen porcentajes relativamente altos de ausencia de GOT que se pueden explicar por el mismo Principio Operativo de Slobin ya mencionado (Relevance).

Tras comparar los resultados del grupo A y E dentro de la imitación con la prueba de Mann-Whitney se obtiene un índice significativo entre ambos grupos (0.03). Ello indica que en la imitación ambos grupos siguen estrategias diferentes en el morfema HAVE.

A continuación comparamos los resultados obtenidos dentro de un mismo grupo en la imitación con los resultados obtenidos en la transformación dentro del mismo grupo. Dado que en este caso se trata de datos apareados, hemos utilizado la prueba estadística de pares igualados de Wilcoxon y se obtiene una diferencia no significativa entre ambas pruebas. Así entre la transformación e imi-

tación del grupo A aparece una diferencia no significativa del orden del 0.27 y en entre la transformación e imitación del grupo E se obtiene un 0.06. Por tanto, en el morfema HAVE existe paralelismo entre los resultados obtenidos en las dos pruebas (transformación e imitación).

**TABLA 13.** Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación interrogativa del morfema HAVE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente	12	12		
Declarativo-Descendente				
Interrogativo-Ascendente	87	87	100	100
Interrogativo-Descendente				
Interferencia de DO				
Interferencia de BE				
Ausencia de HAVE				
Ausencia de GOT		12	14	
Ininteligible			12	
Horas de instrucción	10h	27h	54h	73h

**TABLA 14.** Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación interrogativa del morfema HAVE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente		16	12	12
Declarativo-Descendente				
Interrogativo-Ascendente	85	83	75	87
Interrogativo-Descendente				
Interferencia de DO				
Interferencia de BE			12	
Ausencia de HAVE	14			
Ausencia de GOT		16	37	25
Ininteligible	12	25		
Horas de instrucción	10h	27h	54h	73h

### III.3.4. PRESENTE CONTINUO:

#### Análisis y discusión de resultados

Los criterios para cuantificar este morfema han sido: a) La interferencia de DO es incompatible con cualquier otra clasificación. Por tanto, cuando aparezca DO en una transformación del Presente Continuo quedan eliminadas otras posibilidades de clasificación de esa frase. b) La ausencia de ING al final del verbo también es incompatible con otras clasificaciones, ej: \* I am speak English.

Los porcentajes de las estrategias utilizadas por los grupos E y A en las transformaciones se muestran en las Tablas 15 y 16:

**TABLA 15.** Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación interrogativa del Presente Continuo (ING), según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente	12	16	8								
Declarativo-Descendente	12		4								
Interrogativo-Ascendente	29	25	33	58	75	87	87	83	79	95	91
Interrogativo-Descendente	8	41	20	12	16	4	4		8		
Interferencia de DO								4	4	4	
Ausencia terminación ING	37	16	33	29	8	8	8	12	8		8
Horas de instrucción	2h	5h	9h	15h	21h	27h	32h	59h	66h	78h	84h

**TABLA 16.** Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación interrogativa del Presente Continuo (ING), según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

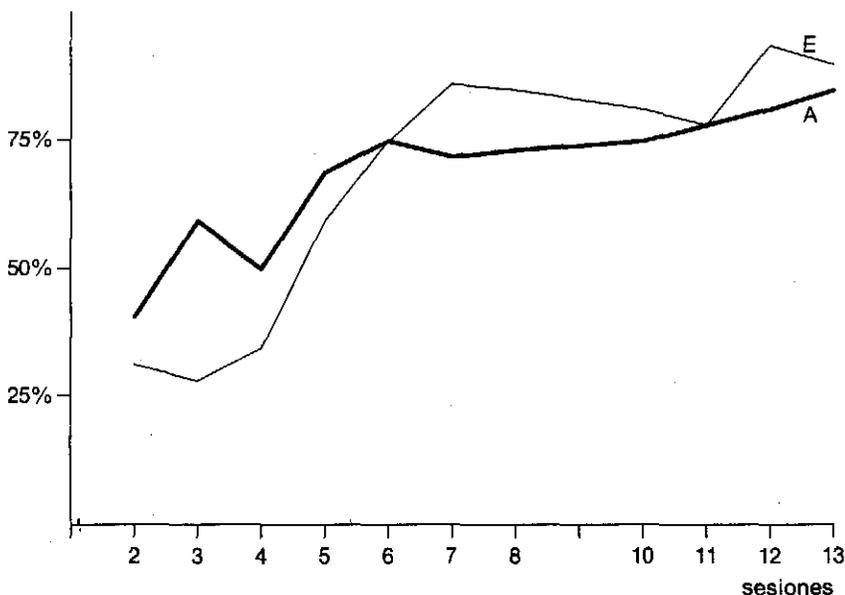
SESIONES -	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente	8	4									4
Declarativo-Descendente											
Interrogativo-Ascendente	41	58	50	69	75	70	70	75	79	83	87
Interrogativo-Descendente	25	4	4		4	8	12				
Interferencia de DO										4	
Ausencia terminación ING	25	33	45	30	20	20	16	25	20	12	8
Horas de instrucción	2h	5h	9h	15h	21h	27h	32h	59h	66h	78h	84h

De igual modo que en el resto de los morfemas estudiados se aprecia que existe una mayor dispersión al principio de las grabaciones (sesiones 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup>) que al final. La tendencia en ambos grupos es hacia la unificación en la forma correcta (Orden Sintáctico Interrogativo-Entonación Ascendente) cuya clasificación alcanza valores muy elevados hacia el final del curso. La comparación a través de la U de Mann-Whitney entre las formas correctas (Interrogativo-Ascendente) de las Tablas nº 15 y 16 revela que no hay diferencias significativas (0.51 con un nivel de confianza  $\alpha = 0.05$ ) entre los grupos A y E.

El gráfico nº 4 representa la evolución de esos porcentajes correctos de transformaciones y muestra un incremento bastante regular en ambos grupos.

De hecho, al final del curso (sesión 13<sup>a</sup>) el Presente Continuo alcanza en ambos grupos uno de los valores más altos que hemos obtenido. Esto coincide con el orden promedio de adquisición

**GRAFICO 4.** Evolución de la transformación correcta del Presente Continuo interrogativo en los grupos A y E.



(Average Order) propuesto por Krashen (1982) en L2, en el cual el Presente Continuo ocupa uno de los primeros lugares.

Se aprecia que la Interferencia del morfema DO es insignificante ya que en ningún caso supera el 4%. Por el contrario, resultan notorios los elevados porcentajes en la Ausencia de ING al final del verbo. Esto contrasta con los resultados de algunas de las investigaciones precedentes en L1 y L2 ya señaladas en la sección dedicada a este tema (págs. 48-49). Allí se expuso que se obtenían valores altos ya desde un principio mientras que en nuestra investigación se han obtenido valores altos sólo hacia el final de las grabaciones.

Estos valores elevados hacia el final coinciden con el orden promedio de adquisición en L2 aportado por Krashen (1982), pero contradicen los resultados obtenidos en los primeros estadios obtenidos por los investigadores de L1. De todo ello se desprende que nuestros sujetos no encontraron en el Presente Continuo tanta facilidad *desde el principio* como aparece en algunos estudios, si bien terminaron el curso alcanzando valores muy elevados en este morfema.

A partir de esta situación cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las razones que explican la facilidad de adquisición de este morfema en L1 y L2? Varias son las respuestas aportadas hasta el momento. Así Slobin (1973) y Hatch (1974) consideran que el aspecto perceptual es determinante para la aparición de esta forma. En efecto, la facilidad de percepción y pronunciación invariable, así como su localización al final de palabra favorecen su adquisición. En este sentido debemos recordar que Slobin (1985, p. 1166) ha presentado el Principio Operativo titulado "Attention: End of Unit" (Atención: Final de Unidad).

Dicho Principio establece: "Pay attention to the last syllable of an extracted speech unit. Store it separately and also in relation to the unit with which it occurs" (traducción nuestra: Presta atención a la sílaba final de una unidad extraída de la oración. Almacénala separadamente y también en relación a la unidad con la cual ocurre). Hemos de tener en cuenta que ING ocupa una posición final dentro de la palabra, lo cual según Slobin coadyuva a una temprana adquisición.

Si a ello añadimos su estabilidad fonológica, es decir, que no varía su pronunciación ni forma gramatical en las diferentes perso-

nas, resulta fácil comprender que sea adquirido sin dificultad. Además, en cuanto al aspecto semántico se trata de un tiempo verbal que hace fundamentalmente referencia al principio del "aquí y ahora", es decir, a lo inmediato y contemporáneo a la acción, lo cual facilita aún más su adquisición.

Sin embargo, a pesar de los mencionados factores que facilitan la adquisición del Presente Continuo y a diferencia del Principio Operativo formulado por Slobin en L1, lo cierto es que en las primeras grabaciones nuestros sujetos no muestran el mismo grado de facilidad que apareció desde un principio en otros investigadores (recordemos pág. 45). La probable explicación de nuestras diferencias en las primeras sesiones quizá estriben en el hecho de que muchos de los datos en L1 y L2 se obtuvieron en grabaciones realizadas en situaciones comunicativas y refiriéndose a hechos que ocurrían paralelamente a la grabación.

Esto con toda seguridad tuvo que obligar al experimentador a usar el Presente Continuo para referirse a esas acciones paralelas, ej: "¿Qué estás haciendo? Estoy jugando..." Por el contrario, nuestros datos en las yes-no questions se obtuvieron a través de manipulaciones lingüísticas (transformaciones) en una situación artificial típica de lengua extranjera y además sin una clara referencia a hechos reales que ocurriesen en el momento de la grabación. De ahí que en nuestra situación el morfema ING no tuviese la misma función semántica que tenía en L1 y por ello fuera más proclive a ser omitido, como se demuestra en ambos grupos en las primeras sesiones (Tablas 15 y 16, pág. 65).

Hay que admitir que los estudios de L1 que muestran una temprana adquisición del Presente Continuo podrían estar influidos por una deformación experimental debida a la tendencia del investigador y de los niños estudiados a referirse a lo inmediato, al aquí y ahora. En realidad, el Presente Continuo es un tiempo poco usado en la conversación diaria en inglés. Esta afirmación puede chocar con ciertas ideas preestablecidas ya que casi todos los libros de texto de inglés introducen este morfema desde las primeras lecciones. Sin embargo, H. V. George (1972, págs. 24-25) demostró que la frecuencia de aparición de este morfema en el uso normal por nativos angloparlantes se reduce únicamente a un 5.8 por mil. Por consiguiente, la temprana aparición de ING en L1 podría ser artificial y deberse a la necesidad de referirse

durante las grabaciones con niños a lo inmediato, al aquí y ahora.

Finalmente, hay que señalar que debido a la multiplicidad de factores estudiados se suprimió la prueba de la imitación en este morfema con el fin de no sobrecargar los contenidos de las grabaciones y evitar que apareciese el cansancio en los sujetos.

### III.3.5. PRESENTE SIMPLE:

#### Análisis y discusión de resultados

Los criterios de cuantificación seguidos en este morfema son:

- a) La aparición de Interferencia de BE o DID es incompatible con otras clasificaciones, ej: \* Do you are English? \* Did you speak?
- b) Los casos clasificados como Interrogativo Ascendente o Descendente son aquellos que fueron transformados llevando a cabo una inversión de sujeto y verbo en lugar de usar DO, ej: \* Like I football? Estos últimos también se han considerado incompatibles con el resto. Los porcentajes de las estrategias utilizadas en la transformación se muestran en las Tablas 17 y 18.

Como ya señalamos en la sección dedicada a exponer el marco teórico general utilizado (pág. 11), seguiremos para estudiar este morfema el Método Funcional de Doble Estimulación propuesto por Vygotsky (1978). Por tanto, en las sesiones 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup> los estudiantes se enfrentan con una situación que está un poco más allá de sus posibilidades lingüísticas. Se les pidió que transformasen un morfema (Presente Simple) que todavía no habían estudiado en clase. Se comprueba en la línea inferior de las Tablas 17 y 18 que el número de horas de instrucción durante esas tres sesiones era igual a cero.

Nuestro fin era averiguar las estrategias que su intuición les dictaba ante una tarea situada más allá de sus conocimientos lingüísticos. Estábamos interesados no sólo en el producto correcto, sino también en el proceso seguido para llegar a ese producto. Podemos ver en nuestros resultados que la estrategia predominante utilizada por ambos grupos durante el período de Doble Estimulación (sesiones 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup>) consiste en utilizar el orden sintáctico interrogativo, ej: \* Like I football?, con entonación ascendente.

**TABLA 17. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación interrogativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	8									
Declarativo-Descendente										
Interrogativo-Ascendente	20	54	58	39	28	8	20	25	8	8
Interrogativo-Descendente	16	8		8						
DO entonación ascendente				13	28	45	45	50	66	41
DO entonación descendente					14	4	4	4		4
Error uso de DO por DOES					4	8	4	4	4	4
Error uso de DOES por DO						4	4		4	4
Interferencia de BE	54	37	41	39	23	29	20	8	16	12
Interferencia de DID								8		25
Inteligible				4	12					
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

**TABLA 18. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación interrogativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	13			8				4		
Declarativo-Descendente										
Interrogativo-Ascendente	59	73	54	87	72	75	82	33	37	25
Interrogativo-Descendente	4		4		4					
DO entonación ascendente							8	41	50	50
DO entonación descendente										
Error uso de DO por DOES										
Error uso de DOES por DO								4		
Interferencia de BE	18	26	41	4	22	25	8	12	12	25
Interferencia de DID										
Inteligible	8	4			8		4			
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

Posteriormente al período de Doble Estimulación e incluso en las últimas grabaciones, continúan obteniéndose interferencias del sistema interrogativo propio de los verbos auxiliares BE, CAN, HAVE, etc. (es decir, orden sintáctico invertido y entonación ascendente). La explicación se halla en los Principios Operativos de Slobin (1985, p. 1193), concretamente en el Principio de Consolidación (Strengthening) que formula:

"Whenever an attempted solution succeeds, apply the same strategies to similar problems" (traducción nuestra: Cuando quiera que una solución intentada consiga el éxito, aplica las mismas estrategias a problemas similares). Según este Principio tras el éxito conseguido en la transformación de los verbos auxiliares los sujetos consolidan esta estrategia y la aplican también en la transformación del Presente Simple. Por ello se aprecia en las tablas 17 y 18 que se obtienen resultados de inversión del orden sintáctico prescindiendo a menudo del morfema DO incluso hasta el final de curso.

Nuestros resultados obtenidos durante y después del período de Doble Estimulación confirman la importancia de la interferencia dentro de los elementos conocidos de la propia L2, y restan importancia a la interferencia proveniente de L1. En este sentido hay que señalar que si hubiera predominado la interferencia de L1 los sujetos deberían haber utilizado fundamentalmente el orden declarativo y la entonación ascendente. Sin embargo, en una inmensa mayoría apareció la inversión sintáctica propia de los verbos auxiliares ingleses ya estudiados (BE, CAN, HAVE y Presente Continuo ING). Con ello queda patente la importancia de la interferencia interna entre los elementos lingüísticos de la L2 que se intenta aprender.

Otro rasgo importante que sobresale en las Tablas 17 y 18 es el elevado porcentaje de interferencia de BE en ambos grupos incluso después del período de Doble Estimulación. Una vez más se demuestra que los sujetos recurren a las estrategias y morfemas que ya les son conocidos dentro de L2. A lo largo de toda nuestra investigación observamos que en todos los morfemas estudiados existe más Interferencia de DO y BE en el grupo E (Tabla 17) que en el grupo A (Tabla 18).

Es significativo que esa mayor interferencia aparezca en el grupo que aprende primero el uso de DO y BE. Dicha interferencia

sugiere que cuanto antes se aprende un morfema antes origina interferencias con los restantes morfemas. Ello también sostiene la teoría de la interferencia interna dentro de los elementos ya conocidos de la L2 y pone en tela de juicio la importancia de la interferencia proveniente de L1.

Es evidente que no se podían obtener yes-no questions con el morfema DO Ascendente durante el período de Doble Estimulación y así ocurrió en ambos grupos. Solamente a partir de la 6ª sesión (Tabla 17, pág. 70) empieza el grupo E a mostrar un escaso 13% en DO Ascendente, ej: Do you like football?, para ir aumentando progresivamente. El grupo A empieza a mostrar una transformación correcta en la 10ª sesión para aumentar rápidamente e incluso superar al otro grupo en la 13ª sesión. Los valores obtenidos en DO con entonación Descendente, ej: \* Do you like football, son muy bajos en ambos grupos. Esto es debido a que cuando se empieza a producir DO ya está bastante avanzado el curso y se ha afianzado el uso de la entonación ascendente para realizar una pregunta.

La confusión de DO por DOES, ej: \* Do he speak English?, o bien la confusión DOES por DO, ej: \*Does you speak English?, se mueve en unos márgenes también muy bajos, pero predomina la generalización de DO cuando hay que utilizar DOES y no al contrario. Esto se debe a que DOES únicamente se utiliza en la tercera persona singular mientras que el aprendiz sigue un proceso de simplificación de formas unificando ambos (DO, DOES) en la más frecuente: DO.

En la página siguiente tenemos el gráfico nº 5 sobre las transformaciones correctas (DO Ascendente) en ambos grupos durante todas las sesiones.

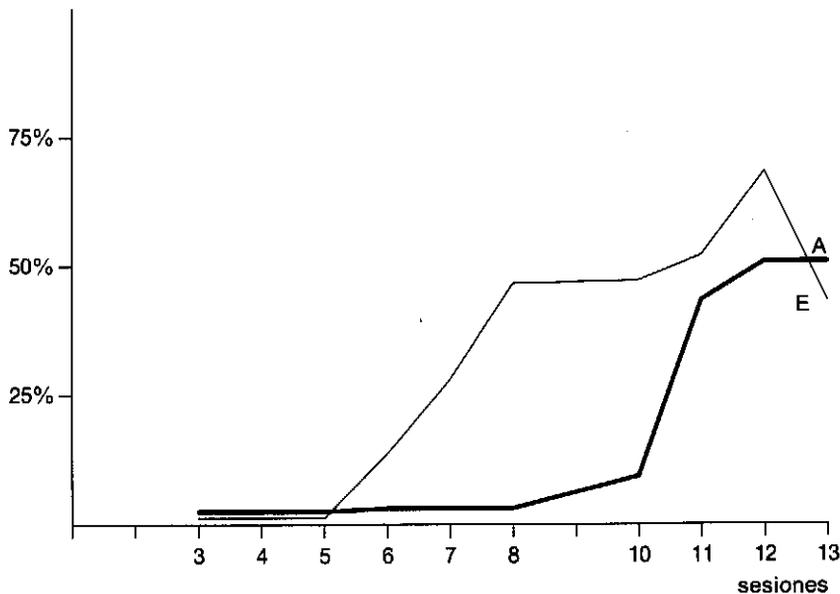
Observamos que en el grupo E el morfema DO aparece con anterioridad al grupo A, quizás debido a diferentes énfasis de los profesores. Sin embargo, tras unas pocas horas de enseñanza ambos grupos alcanzan niveles similares.

De manera que comparando los resultados con la U de Mann-Whitney no se obtienen diferencias significativas entre ambos grupos (0.21 con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$ ).

En el gráfico se aprecia una caída en el perfil del grupo E en la sesión 13ª debido a la Interferencia de DID al final de curso. Como ya expusimos más arriba, cuanto antes se aprende un mor-

fema, antes se origina una interferencia de ese morfema con los restantes. De hecho, aparece una elevada interferencia (25%) de DID en el grupo E (pág. 70, Tabla 17, sesión 13<sup>a</sup>), mientras que en la interferencia de DID en el grupo A (pág. 70, Tabla 18, sesión 13<sup>a</sup>) resulta insignificante. Si bien es cierto que esto se debe a la diferencia de horas de enseñanza por la Doble Estimulación en el Pasado (DID), también es cierto que ha sido precisamente el grupo E, que más horas llevaba en contacto con DID, el que más interferencia de ese morfema ha acusado.

**GRAFICO 5. Evolución de la transformación correcta del Presente Simple interrogativo en los grupos A y E.**



En el mismo gráfico n° 5 también se observa que hacia el final de curso DO alcanza porcentajes intermedios en ambos grupos. Sin embargo, ninguno de ellos alcanza los elevados valores obtenidos en BE, CAN, HAVE o Presente Continuo por ambos grupos. Estos resultados confirman que cada estructura tiene su propio ritmo natural de aprendizaje y, según esto, DO se situaría tras los

morfemas mencionados. Todo ello también está en armonía con el Orden Promedio (Average Order) propuesto por Krashen (1982).

De todos modos una pregunta surge a la vista de estos resultados: ¿Por qué razón se sitúa la adquisición de DO por detrás de la adquisición de los otros morfemas en la transformación? Varias son las respuestas y todas ellas son complementarias entre sí. En primer lugar, las interrogativas (yes-no questions) con DO son de una mayor complejidad que las yes-no questions con verbos auxiliares. En estas últimas simplemente se invierten el sujeto y el verbo, ej: Are you Spanish? Por el contrario, en las yes-no questions con DO se requieren dos operaciones gramaticales: a) introducir un elemento nuevo (DO) y b) colocar ese elemento al principio de la frase, ej: Do you like Spain? Por consiguiente, esta mayor dificultad coadyuva a justificar la tardía aparición de DO en el Presente Simple.

Una segunda razón que justifica el retraso en la adquisición de DO es la ausencia de valor semántico que posee este morfema. En efecto, se trata de una partícula que simplemente sirve para indicar el tiempo presente pero que en sí misma está vacía de significado propio. Como ha señalado Ravem (1977, p. 126):

“The only meaning of ‘Do’ is to be a carrier of tense. Being semantically empty it does not appear as a morfeme in deep structure and the task of the learner of English is to discover the particular function of ‘Do’ as a tense carrier. This might help to explain the reason why do-transformations constitute a particular difficulty for foreign learners of English.”

(Traducción nuestra: El único significado de ‘Do’ es ser un portador de tiempo. Al estar semánticamente vacío no aparece como un morfema en la estructura profunda y la tarea del aprendiz de inglés consiste en descubrir la función particular de ‘Do’ como portador de tiempo verbal. Esto podría ayudar a explicar la razón por la cual las transformaciones con ‘Do’ constituyen una dificultad particular para los aprendices de inglés.)

Una tercera razón para justificar el retraso en la aparición de DO se apoya en las estrategias universales en L1 aportadas por Slobin. Entre sus Principios Operativos Slobin (1985, p. 1202) formula: Formas no interpretadas (Uninterpreted Forms):

"If a speech element is frequent and perceptually salient, but has no obvious semantic or pragmatic function, use it in its salient form and position until you discover its function; otherwise do not use it"

(Traducción nuestra: Formas no interpretadas: Si un elemento del lenguaje es frecuente y perceptualmente saliente, pero no tiene una función semántica o pragmática obvia, úsalo en su forma y posición saliente hasta que descubras su función; de otro modo no lo uses.)

Este Principio Operativo elaborado en 1985 tiene su base en una formulación anterior del mismo autor. En esta antigua versión Slobin (1973, p. 206) había formulado en su "Operating Principle G: The use of grammatical markers should make semantic sense" (Principio Operativo G: El uso de marcadores gramaticales debe tener sentido semántico). Tanto la antigua como la nueva formulación se aplican perfectamente a nuestra situación en L2 ya que, en el Presente Simple, DO carece de esa función semántica a la que se refiere Slobin. Ante esta situación nuestros sujetos optan por no usar en las primeras horas de contacto un morfema semánticamente vacío y recurren a estrategias antiguas (inversión sujeto-verbo, interferencia de BE etc.).

Por tanto, se comprueba que nuestros sujetos han seguido el Principio Operativo propio de L1 referente a Formas No Interpretadas ("Uninterpreted Forms"). A su vez, este principio operativo de Slobin explica la tercera razón por la cual DO se manifestó tardíamente en la tarea de la transformación en ambos grupos.

Finalmente, en las Tablas nº 19 y 20 se aportan los porcentajes obtenidos por ambos grupos en la Imitación de frases con el Presente Simple.

Se observa que aparecen valores correctos ya desde un principio, incluso dentro del período de Doble Estimulación (sesiones 3ª, 4ª y 5ª). En la imitación se alcanza el 100% a partir de la 10ª sesión en ambos grupos. Esta semejanza queda patente a través de la U de Mann-Whitney, la cual indica un nivel de no significación 0.81 con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$ . Por tanto, ambos grupos siguen las mismas estrategias al imitar correctamente frases conteniendo el morfema DO, a pesar de tener profesores de inglés diferentes.

**TABLA 19. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación interrogativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente				4		13	6	
Declarativo-Descendente								
Interrogativo-Ascendente								
Interrogativo-Descendente								
DO entonación ascendente	90	25	93	83	100	80	100	93
DO entonación descendente	9							
Error uso de DO por DOES						6		
Error uso de DOES por DO								
Interferencia de BE		75	6					
Interferencia de DID								
Ininteligible	25	50	6	25		6		6
Horas de instrucción	0h	0h	2h	8h	40h	47h	59h	65h

**TABLA 20. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación interrogativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	11	66	6	25				
Declarativo-Descendente								
Interrogativo-Ascendente								
Interrogativo-Descendente								
DO entonación ascendente	77	33	62	75	100	100	100	100
DO entonación descendente								
Error uso de DO por DOES								
Error uso de DOES por DO						4		
Interferencia de BE			31					
Interferencia de DID								
Ininteligible	43	25		50				
Horas de instrucción	0h	0h	2h	8h	40h	47h	59h	65h

Mientras en la imitación se alcanza el 100%, debemos recordar que en la transformación (Tablas 17 y 18) los valores alcanzados rondan en torno al 50%. Por tanto, resulta obvia la diferencia entre los resultados provenientes de ambas pruebas. Tal diferencia queda patente en la prueba estadística de pares igualados de Wilcoxon ya que se trata de datos apareados. Esta prueba revela que entre la transformación y la imitación del grupo A sí que existe una diferencia significativa (0.01 con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$ ). Asimismo, entre la transformación e imitación del grupo E también aparece una diferencia significativa (0.01)

Cabe preguntarse cuáles son las razones que explican estas diferencias. En primer lugar hay que insistir de nuevo en que existe una mayor facilidad para imitar una frase que para transformarla, lo cual se demuestra por la poca dispersión que se aprecia en los valores obtenidos en la imitación. Dichos valores tienden a unificarse hacia la clasificación correcta (DO Ascendente) ya desde las primeras sesiones. En segundo lugar, dentro del modelo a imitar, el morfema objeto de estudio puede tener una ubicación variable dentro de la frase. El hecho de que se sitúe al principio, en medio o al final de frase es un factor nada despreciable a la hora de facilitar o dificultar su imitación. Todo ello son factores que, a buen seguro, han influido en la disparidad entre los resultados de la transformación e imitación facilitando los elevados resultados de esta última.

### **III.3.6. PASADO SIMPLE: Análisis y discusión de resultados**

Los criterios seguidos para la cuantificación de este morfema han sido: a) todos los casos en que aparece un orden sintáctico declarativo o interrogativo sin DID se consideran incompatibles con el resto de las clasificaciones; b) todas aquellas transformaciones en que aparezcan interferencias de DO o BE también se considerarán incompatibles con el resto de las clasificaciones.

Debido a la estructuración didáctica de los libros de texto, el tiempo pasado se introdujo hacia el final de curso. Por ello tuvimos limitaciones de tiempo y pudimos realizar grabaciones sobre este morfema solamente en las sesiones 11ª y 13ª. Dos grabaciones no ofrecen una perspectiva muy amplia sobre la evolución del

morfema DID, pero al menos aportan un esbozo de las primeras estrategias psicolingüísticas en la adquisición de este morfema tan escasamente estudiado. Debido a nuestra parquedad de datos sobre este morfema hemos obviado su análisis estadístico.

Consideramos que los resultados obtenidos son interesantes si tenemos en cuenta que el grupo A estaba en una situación diferente en cuanto a número de horas de instrucción: sólo siete horas de contacto en la sesión 11<sup>a</sup> y trece horas en la sesión 13<sup>a</sup>. Por su parte, el grupo E había recibido diecinueve horas de clase en la sesión 11<sup>a</sup> y veinticinco horas en la sesión 13<sup>a</sup>. Estas diferencias, planificadas expresamente para provocar una situación de desigualdad, han arrojado contrastes importantes.

En las siguientes tablas comprobaremos que las posibilidades de clasificación se han multiplicado puesto que ahora ya se estudian más morfemas y sus posibilidades de combinación son mayores. Las cuatro primeras clasificaciones muestran los casos de orden Declarativo o Interrogativo denotando además si la entonación era Ascendente o Descendente. Las cuatro siguientes clasificaciones indican los casos de Interferencia de DO con entonación Ascendente o Descendente teniendo en cuenta si el verbo principal está en Infinitivo (\* Do you drive a car?) o bien en Pasado (\* Do you drove a car?). Las cuatro clasificaciones posteriores señalan los casos de DID con entonación Ascendente o Descendente indicando además si el verbo principal está en Infinitivo (Did you drive a car?) o bien en Pasado (\* Did you drove a car?).

Si observamos las tablas 21 y 22 apreciaremos que en el grupo A (Tabla 22) durante el período de desigualdad de horas de instrucción aparecen considerables porcentajes de interrogación por inversión e interferencia de DO y BE en la 11<sup>a</sup> sesión de grabación. Estas interferencias de otros morfemas se mantienen proporcionadas entre sí, en unos márgenes del 20% al 30%. El sujeto se encuentra ante un morfema que apenas ha estudiado en clase y recurre a estrategias ya conocidas de su repertorio (inversión, BE y DO). En la 13<sup>a</sup> sesión se mantienen en general las mismas tendencias que en la 11<sup>a</sup>. Disminuye ligeramente la inversión sintáctica y la Interferencia de BE. Aumenta la interferencia de DO y se manifiesta incipientemente DID (4%). Por consiguiente, ante un morfema nuevo los sujetos siguen recurriendo mayoritariamente a las estrategias propias de los morfemas que ya conocen.

**TABLA 21. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación interrogativa del Pasado Simple, según orden sintáctico, entonación y verbo principal en Pasado o Infinitivo.**

SESIONES -	11ª	13ª
Declarativo-Ascendente		4
Declarativo-Descendente		
Interrogativo-Ascendente	25	12
Interrogativo-Descendente		
DO Ascendente-Pasado	16	12
DO Descendente-Pasado		
DO Ascendente-Infinitivo	16	16
DO Descendente-Infinitivo		
DID Ascendente-Pasado	4	12
DID Descendente-Pasado	8	
DID Ascendente-Infinitivo	29	37
DID Descendente-Infinitivo		
Interferencia de BE		4
Horas de instrucción	7h	25h

**TABLA 22. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación interrogativa del Pasado Simple, según orden sintáctico, entonación y verbo principal en Pasado o Infinitivo.**

SESIONES -	11ª	13ª
Declarativo-Ascendente		
Declarativo-Descendente		
Interrogativo-Ascendente	30	25
Interrogativo-Descendente		
DO Ascendente-Pasado	21	16
DO Descendente-Pasado		
DO Ascendente-Infinitivo	21	33
DO Descendente-Infinitivo		
DID Ascendente-Pasado		
DID Descendente-Pasado		
DID Ascendente-Infinitivo		4
DID Descendente-Infinitivo		
Interferencia de BE	26	20
Horas de instrucción	0h	13h

En el grupo E (Tabla 21) se observan algunos contrastes con respecto al grupo A. En primer lugar, en el grupo E durante la 11ª sesión no aparece interferencia de BE y sí aparecen valores más altos de utilización del morfema en cuestión (DID) que llegan al 4%, 8% y 29% en esta sesión. Esto es debido a la disparidad de horas de contacto con el Pasado Simple que ha proporcionado más horas de enseñanza al grupo E (19 horas) que al grupo A (7 horas). A pesar de ello, existen coincidencias entre ambos grupos. Por ejemplo, aparecen valores de interferencia del sistema interrogativo auxiliar en el grupo E (Inversión y Entonación Ascendente 25%) que resultan muy semejantes al grupo A (Inversión y Entonación Ascendente 30%). El morfema DO también causa interferencia como se aprecia en las tablas de ambos grupos (DO Ascendente Pasado y DO Ascendente Presente).

Siguiendo con el grupo E en la 13ª sesión se mantienen en general las mismas tendencias de predominio que en la grabación anterior y aumentan bastante las correctas transformaciones con DID (37%). Disminuyen las inversiones sintácticas propias del sistema auxiliar (Interrogativo-Ascendente). Asimismo, sigue apareciendo Interferencia de DO. Todos estos resultados demuestran que ambos grupos recurren a las estrategias propias de los morfemas que ya conocen y esto origina interferencias entre los distintos morfemas.

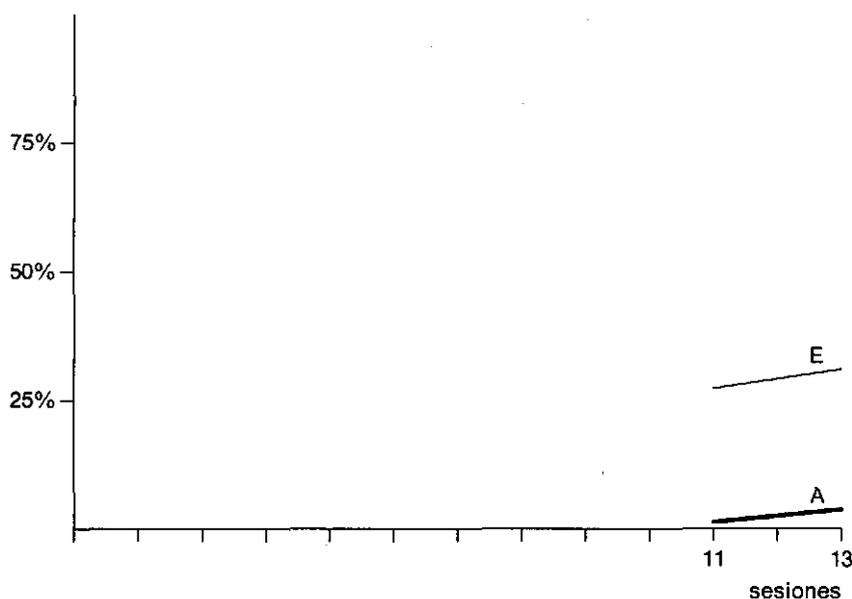
La insistente recurrencia de ambos grupos a estrategias propias de morfemas ya conocidos tiene unas bases psicolingüísticas interpretables a la luz de los Principios Operativos de Slobin (1985). Concretamente se aplica el mismo Principio que en el Presente Simple (pág. 71) denominado Consolidación (Strengthening). Recordamos que dicho Principio establece:

“Whenever an attempted solution succeeds, apply the same strategies to similar problems.” (Traducción nuestra: Cuando quiera que una solución intentada tenga éxito, aplica las mismas estrategias a problemas similares.)

Por consiguiente, al igual que ocurría en el Presente, los sujetos recurrieron a estrategias propias de otros morfemas en las cuales ya habían tenido éxito anteriormente. Por ello encontramos constantes interferencias provenientes de los verbos auxiliares y del morfema DO.

A continuación presentamos el gráfico correspondiente a las transformaciones realizadas correctamente (DID Ascendente-Infinitivo) sobre el Pasado. En él se observa que, a pesar de las diferencias en horas de instrucción, ambos grupos obtienen resultados todavía muy bajos.

**GRAFICO 6. Evolución de la transformación correcta del Pasado Simple interrogativo en los grupos A y E.**



Al igual que ocurre en CAN y en el Presente Continuo, no se ha estudiado el Pasado a través de la tarea de la imitación. Ello se ha debido a las limitaciones propias de final de curso que nos impedían profundizar a la vez en todos los seis morfemas sin cansar a los alumnos. También contribuyó a excluir la imitación el comprobar que los resultados que se iban obteniendo en la imitación de los otros morfemas mostraban una validez relativa de esta tarea en sujetos adolescentes.

### III.4. JUSTIFICACIONES SOBRE EL CASO INDEPENDIENTE DEL GRUPO C

Como ya expusimos en nuestra introducción a la metodología utilizada (pág. 29), los 24 sujetos estaban repartidos por igual en 3 grupos (A, E y C) bajo condiciones académicas diferentes en cuanto a libro de texto y profesor. Desgraciadamente, el azar quiso que en el grupo C se concentraran alumnos con niveles intelectuales menores que en los grupos E y A. Recordemos que los sujetos del grupo A obtuvieron en las actas de evaluación final de junio un total de 11 asignaturas suspensas. El grupo E obtuvo un número muy similar: 12 suspensos. Sin embargo, los sujetos del grupo C obtuvieron en total 34 asignaturas suspensas, lo cual supone más del triple. Tales desniveles condujeron a resultados diferentes en el grupo C.

Al principio del análisis ya encontramos indicios para sospechar de la escasa equiparación entre los resultados del grupo C y los dos restantes. Ante este imprevisto teníamos dos caminos para llegar a una solución: 1) Prescindir del enorme esfuerzo realizado en la grabación, transcripción y cuantificación y proceder a eliminar los resultados del grupo C, o bien 2) Aprovechar la situación diferencial creada para estudiar en qué medida la baja capacidad intelectual puede influir sobre los procesos de aprendizaje lingüístico.

*Finalmente optamos por tomar este segundo camino y explorar la situación fortuita de las acentuadas diferencias intelectuales entre nuestros grupos experimentales. Consideramos que al fin y al cabo estas diferencias intelectuales son representativas de la realidad cotidiana existente en las aulas de los Institutos de Enseñanza Media en nuestro país.*

La situación, pues, era lo bastante rica como para que el grupo C mereciera un tratamiento aparte. Especialmente si se tiene en cuenta que habíamos colocado al grupo C en una situación diferente en cuanto a libro de texto y número de horas de contacto con el Presente Simple y Presente Continuo. Debido a las mencionadas diferencias de nivel intelectual entre los alumnos del grupo C, los resultados no se muestran directamente comparables. Por tanto, se decidió presentar separados los resultados del grupo C por razones de comodidad y claridad en la explicación de los resultados. De

este modo esperamos facilitar la comprensión de nuestra investigación.

Recordemos que las condiciones de grabación, transcripción y cuantificación han sido idénticas en los tres grupos experimentales. Dado que ya hemos expuesto en anteriores páginas los criterios de cuantificación de los resultados en los grupos A y E, obviaremos su repetición en el grupo C.

### III.4.1. BE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados

Recordamos que los criterios seguidos con el fin de cuantificar este morfema han sido los mismos que en el grupo A y E. Por tanto, sin más preámbulos pasamos a exponer en la Tabla nº 23 los resultados obtenidos por el grupo C en la transformación del morfema BE:

**TABLA 23. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación interrogativa del morfema BE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	12	12	9	12	12	10	4	12	6	7	4	7
Declarativo-Descendente	30	26	19	4		9	8	4	1			
Interrogativo-Ascendente	22	26	27	12	33	29	37	41	34	44	47	46
Interrogativo-Descendente	26	28	35	20	25	29	25	25	19	14	9	19
Interferencia de DO				25	29	18	16	16	33	32	32	25
Evitación (Avoidance)												
Ausencia del morfema	8	7	8	25		4	12		15	14	16	7
Ininteligible			1								1	
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

En estos resultados se observa que al igual que en el grupo E (Tabla 1 pág. 49) y A (Tabla 2, pág. 49) también aparece la dis-

persión de los datos en las primeras sesiones. La diferencia del grupo C con respecto a los otros dos grupos consiste en que dicha dispersión es mucho más persistente en el C y no desaparece a lo largo de las grabaciones. La explicación de esta persistencia puede estar en dos fenómenos: a) Por un lado parece como si al existir un menor nivel intelectual los sujetos tendieran a ser más inestables en la adopción de sus estrategias y fueran proclives a variar frecuentemente. b) También puede ser que algunos sujetos queden fosilizados en unas estrategias equivocadas y cambien muy lentamente hacia la estrategia correcta con lo cual favorecen la continuidad de la dispersión a lo largo de las sesiones.

Recordemos que en los grupos A y E predominaba en ambos grupos la estrategia del primer estadio encontrado por todos los investigadores precedentes: orden declarativo y entonación ascendente, ej: \* I am Spanish? Calculando la media de los porcentajes, se obtiene un 25% de término medio tras las dos primeras semanas (pág. 50). Por el contrario, el grupo C (Tabla 23) muestra valores más discretos en cuanto al orden declarativo y la entonación ascendente. Calculando la media de los porcentajes de casos Declarativos-Ascendentes tras las dos primeras semanas (sesiones 1ª y 2ª) se obtiene un 12% de término medio. Lo cual queda a la mitad de los resultados obtenidos por los grupos A y E.

En efecto, la comparación estadística a través de la U de Mann-Whitney con un nivel de confianza  $\alpha = 0.05$  aparecen diferencias muy significativas entre el grupo C y el A (0.0009) así como entre el C y el E (0.0060). Las razones que pueden ofrecer una explicación de estas diferencias se expondrán a continuación. En primer lugar, la enorme dispersión del grupo C debida a la inestabilidad y fosilización apuntadas más arriba. Una segunda explicación estriba en la abundancia de casos con entonación Descendente. Al parecer los sujetos con un bajo nivel intelectual tienden a concentrarse en el aspecto que les resulta difícil en la transformación: la manipulación lingüística, y se olvidan de marcar la entonación ascendente en la frase interrogativa.

Gradualmente va preponderando el orden Interrogativo-Ascendente, ej: Are you English?, al igual que en el segundo estadio de los grupos anteriores. Se observa en la tabla del grupo C que el

orden Declarativo-Ascendente, ej: \* You are English?, obtiene en las últimas sesiones porcentajes bajos, si bien aún resultan mayores que en los grupos A y E. Hacia el final de las grabaciones prevalece el orden Interrogativo-Ascendente, lo cual también coincide con el tercer estadio encontrado por investigadores precedentes y con nuestros grupos A y E.

Siguiendo con el análisis y discusión de los resultados sobre el morfema BE obtenidos por el grupo C hay que mencionar la Interferencia de DO. En este punto debemos adelantar que el grupo C estaba en una situación diferente de los grupos A y E en cuanto al número de horas de contacto con el Presente Simple. En efecto, siguiendo el Método Funcional de Doble Estimulación propuesto por Vygotsky (1978) escogimos un libro de texto en el grupo C (*Opening Strategies*) que introduce el Presente Simple ya desde las primeras unidades didácticas. Ello contrasta con la situación de los grupos A y E cuyo manual (*Kernel 1*) introduce este morfema mucho más tarde. De este modo, se ofrece una interesante posibilidad de contraste con respecto a la Interferencia originada por DO, ej: \* Do you are...?, según las diferentes horas de contacto.

Por los citados imperativos del libro de texto, el morfema DO se introduce en el grupo C en la 3ª sesión. Por ello comprobamos que este morfema causa una elevada interferencia en el morfema BE a partir de la 4ª sesión. Esta elevada Interferencia de DO se mantiene y alcanza valores elevados a lo largo de todas las sesiones del grupo C. Comprobamos una vez más que cuanto antes se introduce un morfema en el repertorio de los sujetos antes se origina interferencia del nuevo morfema con los restantes.

Otro resultado significativo del grupo C y que coincide con los grupos A y E consiste en la interdependencia observada entre los modelos con contracción y la ausencia de los morfemas estudiados. Cuantas más contracciones en los modelos mayor número de ausencias del morfema. Por otra parte, si el modelo no es contrato se dan menos ausencias del morfema. Por consiguiente, la contracción interfiere con la comprensión y producción. Tal y como hicimos en los grupos A y E (Tablas 3 y 4, pág. 53), podemos ser más precisos y separar dentro de los porcentajes de ausencias de BE aquellos casos en los que el modelo a transformar era contrato de aquellos casos en que el modelo se ofrecía al sujeto sin contracción. La comparación de las diferencias (Tabla 24) arroja las

**TABLA 24.** Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo C en la transformación interrogativa del morfema BE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	21	7	15	43	5	31	18	8	15	12
Ausencia sin contracción	13	0	0	0	2	0	0	0	5	0

mismas estrategias que los grupos A y E. Se aprecia claramente que el mayor número de ausencias del morfema BE se da cuando el modelo es contracto que no cuando es completo.

Al igual que en los grupos A y E, los resultados de la Tabla nº 25 sobre la imitación del grupo C muestran un elevado porcentaje de casos correctos (orden interrogativo y entonación ascendente) ya desde un principio. Por el contrario, en la transformación no se habían obtenido desde el principio unos valores tan altos como en la imitación.

**TABLA 25.** Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación interrogativa del morfema BE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	6ª	10ª	12ª
Declarativo-Ascendente	8	14	25	18	12	12
Declarativo-Descendente						
Interrogativo-Ascendente	75	85	75	81	87	87
Interrogativo-Descendente	8					
Interferencia de DO						
Evitación (Avoidance)						
Ausencia del morfema	8					
Ininteligible		12				
Horas de instrucción	3h	6h	9h	25h	63h	82h

Si llevamos a cabo una comparación de los resultados obtenidos por los tres grupos en la prueba de la imitación (Tablas 5, 6 y 25) resulta notorio el grado de semejanza entre los tres grupos a pesar de las diferencias intelectuales. Así la U de Mann-Whitney ofrece un índice 0.24 entre el grupo A y C. Entre el grupo E y C el índice es de 0.68. Estos resultados indican que no hay diferencias *significativas entre los tres grupos*. En realidad, si no hay grandes variaciones entre los tres grupos es porque en la imitación se trata simplemente de repetir una sencilla frase inmediatamente después de haberla oído. Es una tarea en la que interviene fundamentalmente la memoria.

Sin embargo, en la transformación se trata de manipular un morfema, lo cual exige un cierto esfuerzo de tipo intelectual. De ahí que en las transformaciones se reflejen diferencias entre los tres grupos. Además, la transformación globalmente comparada con la imitación ha obtenido menores valores. Por tanto, la disparidad en la transformación y la homogeneidad encontrada en la imitación pueden indicar que en las dos pruebas intervienen diferentes mecanismos psicolingüísticos que hacen difícil la comparación y *fiabilidad de los resultados*.

Finalmente, cabe comparar los resultados de la transformación con los de la imitación dentro del grupo C. Como se trata de datos apareados utilizamos la prueba de pares igualados de Wilcoxon, la cual señala una diferencia significativa entre ambas tareas (0.02). De ello se deduce que en el grupo C han intervenido diferentes estrategias psicolingüísticas en la transformación y la imitación.

### **III.4.2. CAN en el grupo C: Análisis y discusión de resultados**

El criterio general que hemos seguido para cuantificar este morfema ha sido el mismo que en los grupos A y E (pág. 64). A continuación exponemos la Tabla nº 26 con los resultados de la transformación interrogativa del morfema CAN.

Comparando la clasificación correcta (Interrogativo-Ascendente) de este grupo con los dos restantes aparecen diferencias

**TABLA 26. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación interrogativa del morfema CAN, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente	16	12	12	8	13		12	12
Declarativo-Descendente	12			4				
Interrogativo-Ascendente	12	29	25	39	30	43	37	43
Interrogativo-Descendente	33	16	25	13	4			6
Interferencia de DO	12	37	33	30	39	37	33	31
Interferencia de BE	8	4	4		4	18	4	6
Ausencia del morfema	4		4	13	13	6	16	
Ininteligible				4	4			
Horas de instrucción	8h	14h	26h	31h	58h	65h	77h	83h

altamente significativas entre el A y el C (0.0008) así como entre el E y el C (0.0008) lo cual confirma la tendencia divergente del grupo C debido a su bajo nivel intelectual.

Se aprecia la misma tendencia a la dispersión que hemos encontrado en el morfema BE. Dicha dispersión se mantiene en CAN a lo largo de todas las sesiones debido a las fuertes interferencias de otros morfemas (DO y BE) y a la fosilización de formas incorrectas. Especialmente fuerte ha sido la Interferencia de DO (\* Do I can...) debido a que se introdujo en las clases para la 3<sup>a</sup> sesión de grabación. En efecto, se comprueba en la Tabla nº 26 que los valores de Interferencia de DO se mueven en casi todas las sesiones alrededor del 30%. Por tanto, una vez más constatamos que cuanto antes se introduce un morfema antes se crean interferencias con el resto de los morfemas.

Los sujetos del grupo C presentan muchas interferencias provenientes de la misma L2 que interferencias de su propia L1. Esto a su vez confirma la reducida importancia de la interferencia de L1 en el aprendizaje de L2. Si hubiera habido predominio de interferencias de L1 los sujetos deberían haber optado fundamentalmente por el orden Declarativo Ascendente (\* I can speak ...?) para realizar una pregunta, tal y como se produce en castellano o catalán. Sin embargo, a lo largo de todas las sesiones, el orden Decla-

rativo Ascendente, ej: \* I can speak Spanish?, obtiene como máximo 16% en la primera grabación sobre este morfema (4ª sesión).

Al igual que ocurrió en los grupos A y E y por las mismas razones (pág. 58) no se estudió el morfema CAN a través de la imitación.

### III.4.3. HAVE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados

El criterio general de cuantificación sigue siendo el mismo que en los grupos A y E. Recordamos que la ausencia de GOT se ha considerado compatible con el resto de las clasificaciones. Los resultados de la prueba de la transformación en el grupo C se muestran en la Tabla nº 27.

De nuevo, la característica fundamental de los resultados obtenidos por estos sujetos es su gran dispersión de resultados. De hecho, casi todas las posibilidades de clasificación obtienen algún resultado en prácticamente todas las grabaciones. A diferencia de los grupos A y E (Tablas 9 y 10, pág. 59) se observa que en

**TABLA 27. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación interrogativa del morfema HAVE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	12	12	8		8	8	12	12
Declarativo-Descendente	4			12	4			
Interrogativo-Ascendente	12	16	12	20	20	34	25	29
Interrogativo-Descendente	33	8	16	8	12		4	
Interferencia de DO	8	37	33	45	33	39	37	37
Interferencia de BE	8	20	20	8	8	13	12	12
Ausencia de HAVE	33	29	29	20	20	39	12	29
Ausencia de GOT	50	29	33	29	25	21	12	
Ininteligible						4		
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

el grupo C es mucho mayor la interferencia de DO que la de BE. Precisamente ha sido el morfema que antes se ha introducido (DO) el que mayor grado de interferencia ha creado en HAVE.

El grupo C y los dos restantes grupos ofrecen diferencias significativas tras aplicar la U de Mann-Whitney a los resultados de la transformación correcta. Entre el A y el C existe una diferenciación significativa del 0.0016 que entre el E y C alcanza 0.0008.

Sin embargo, tanto el C como el A, E tienen en común una elevada Ausencia del morfema HAVE a lo largo de todas las sesiones de grabación. Como ya se especificó más arriba, esto se debe a la posibilidad de contracción que posee este morfema en su forma afirmativa, lo cual dificulta su comprensión y posterior transformación. Recordemos al respecto el Principio Operativo de Slobin (1985): Substancia Máxima (Maximal Substance). Si desglosamos los porcentajes de ausencia según la frase modelo fuera contracta o completa, observamos que se produjo una mayor ausencia si el modelo era contracto que si era completo. Véase para ello los siguientes resultados:

**TABLA 28.** Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo C en la transformación interrogativa del morfema HAVE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.

SESIONES -	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Ausencia con contracción	62	43	62	25	62	56	37	43
Ausencia sin contracción	25	0	12	12	0	0	0	0

Otro punto de coincidencia entre los tres grupos hace referencia a la Ausencia de GOT a lo largo de todas las sesiones. En efecto, en los tres grupos y en especial en el C, se obtienen considerables valores de ausencia a lo largo de todas las grabaciones. La justificación psicolingüística de esta ausencia de GOT, a través del Principio Operativo llamado Relevancia, ya se ha realizado más arriba (pág. 63), por tanto, omitiremos su repetición aquí.

Los datos obtenidos en la prueba de la imitación de frases con HAVE en el grupo C aparece en la Tabla nº 29.

En ella se aprecia que se plantearon frases a imitar únicamente en las sesiones 5<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> y 12<sup>a</sup>. Curiosamente, en la imitación

del grupo C se obtienen valores muy semejantes a los otros dos grupos. Así la U de Mann-Whitney ofrece unas diferencias no significativas del orden de (0.55) entre el grupo A y C. Las diferencias tampoco resultan significativas entre el grupo E y C (0.53).

Al contrario de lo que ocurre en todas las transformaciones del grupo C, en la Tabla nº 29 no se observa una gran dispersión de resultados en la imitación de frases. Más bien se agrupan en torno a la forma correcta (Interrogativo-Ascendente) ya desde un principio. Se constata que en la imitación no aparece ninguna forma con entonación Descendente, lo cual indica la facilidad para imitar los aspectos suprasegmentales del lenguaje. También se muestran porcentajes relativamente altos de ausencia de GOT.

Todas estas coincidencias de resultados apuntan hacia un patrón común en el cual aparecen diferencias y dispersión en las transformaciones, especialmente respecto al grupo C. Mientras que en las imitaciones aparecen similitudes y concentración hacia las formas correctas ya desde las primeras grabaciones en los tres grupos.

**TABLA 29. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación interrogativa del morfema HAVE, según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).**

SESIONES -	5ª	8ª	10ª	12ª
Declarativo-Ascendente			16	12
Declarativo-Descendente				
Interrogativo-Ascendente	100	100	83	75
Interrogativo-Descendente				
Interferencia de DO				
Interferencia de BE				12
Ausencia de HAVE				
Ausencia de GOT	16	28	33	37
Ininteligible	25	12	25	
Horas de instrucción	10h	27h	54h	73h

Finalmente, podemos comparar los resultados de la transformación con los de la imitación dentro del mismo grupo C. Usando la prueba de pares igualados de Wilcoxon se obtienen diferencias no significativas entre ambas pruebas: 0.06 con un grado de libertad  $\alpha = 0.05$ . De este modo se comprueba que en los tres grupos (A, E y C) se ha obtenido un nivel no significativo al comparar la transformación con la imitación en el morfema HAVE.

### III.4.4. PRESENTE CONTINUO en el grupo C: Análisis y discusión de resultados.

Los criterios para cuantificar este morfema en el grupo C han sido los mismos que en los otros dos grupos. Los porcentajes de las estrategias utilizadas por el grupo C en las transformaciones interrogativas se muestran en la Tabla nº 30.

Vuelve a aparecer la característica predominante en este grupo: la dispersión de resultados. Si bien la tendencia es hacia la unificación en la forma correcta (Orden Sintáctico Interrogativo-Entonación Ascendente), ej: Are you speaking English? En este morfema se ofrece una interesante posibilidad de contraste entre los tres grupos debido a las diferencias establecidas siguiendo el Método Funcional de Doble Estimulación de Vygotsky (1978). En

**TABLA 30.** Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación interrogativa del Presente Continuo (ING), según el orden sintáctico (Declarativo o Interrogativo) y la entonación (Ascendente o Descendente).

SESIONES -	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente	8	12	12	8	4	12	8	8	12	4	4
Declarativo-Descendente	8	12	8		8	8	4	4			
Interrogativo-Ascendente	16	25	12	16	29	33	29	41	45	52	45
Interrogativo-Descendente	20	12	8	20	25	20	20	16	4	13	20
Interferencia de DO			25	25	16	16	16	29	25	30	16
Ausencia terminación ING	45	37	45	45	25	16	29		20		12
Horas de instrucción	0h	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

efecto, en el grupo C debido a la organización del libro de texto se empieza a estudiar el Presente Continuo a partir de la 6ª grabación. Sin embargo, siguiendo a Vygotsky habíamos colocado a los sujetos en una situación de Doble Estimulación y les pedimos transformaciones interrogativas con el Presente Continuo ya desde la 2ª grabación. Con ello pretendíamos estudiar y contrastar sus estrategias psicolingüísticas ante una tarea que estaba un poco más allá de sus posibilidades en las sesiones 2ª, 3ª, 4ª y 5ª.

En la tabla nº 30 se aprecian los resultados obtenidos durante este periodo de Doble Estimulación. Se constata que la Ausencia de ING obtiene valores en torno al 40% durante dicho periodo (sesiones 2ª, 3ª, 4ª y 5ª). Sin embargo, en la misma tabla nº 30 también se aprecian porcentajes en las clasificaciones que implican un correcto uso de la terminación ING ya desde la 2ª sesión, a pesar de no haber recibido jamás enseñanza sobre dicho morfema. Esto corrobora la facilidad que existe para adquirir este morfema. Además coincide con los resultados de los grupos A y E, los cuales sí que lo habían estudiado desde la 2ª grabación y llegaron pronto a alcanzar altos valores en este morfema.

Sin embargo, cuando los grupos A y E se encontraron en una situación de Doble Estimulación en el Presente Simple (DO) fueron incapaces de realizar una sola transformación correcta de dicho morfema. Además, tampoco alcanzaron a final de curso altos valores en este morfema. Ello demuestra que existe un orden universal de adquisición que favorece al Presente Continuo antes que al Presente Simple. No en vano los del grupo C fueron capaces de transformar ING sin haberlo estudiado en clase, mientras que los del grupo A y E no fueron capaces de transformar el Presente Simple (DO) sin haberlo estudiado.

Las razones que explican la facilidad de adquisición del Presente Continuo ya han sido expuestas con detalle en los resultados de los grupos A y E (págs. 67-68). Recordemos sucintamente como factores determinantes la facilidad de percepción y pronunciación de ING. El hecho de que esta terminación sea invariable y se coloque siempre al final se ve favorecido por el Principio Operativo de Slobin (1985) que indica prestar atención a la sílaba final de un morfema. Además, el Presente Continuo hace referencia al principio del "aquí y ahora", es decir, a lo inmediato y contemporáneo a la acción, lo cual facilita aún más su aparición

especialmente en situaciones experimentales. Por el contrario, las razones que justifican la dificultad de adquisición del Simple Present (DO) son la complicación que supone introducir un elemento morfológico nuevo (DO) que además está vacío de contenido semántico propio. Estas últimas razones también se han expuesto con detalle (págs. 73-74) en los resultados del Presente Simple en los grupos A y E.

Recordemos que en el grupo C debido a la organización del libro de texto se empieza a estudiar el Presente Continuo a partir de la 6ª grabación, mientras que en el A y E ya se introdujo en clase desde la 2ª grabación. Estas diferencias de horas de instrucción nos obligan a realizar los cálculos estadísticos en función del número de horas de clase recibidas. De este modo hemos comparado las sesiones 2ª, 4ª, 10ª y 11ª de los grupos A-E con las sesiones 6ª, 7ª, 12ª y 13ª en el grupo C ya que son muy similares la cantidad de horas lectivas impartidas cuando tales sesiones de grabación tuvieron lugar (véanse Tablas nº 15, 16 y 30). Teniendo esto en cuenta y aplicando la U de Mann-Whitney surge una diferencia no significativa comparando los grupos E y C (0.55) y los grupos A y C (0.14). Lo cual significa que en el Presente Continuo los tres grupos siguen un ritmo de adquisición común en la tarea de la transformación.

Al igual que en el resto de los morfemas estudiados, se aprecia en la Tabla nº 30 que en el grupo C la interferencia del morfema DO en el Presente Continuo es patente desde que se introduce dicho morfema en clase. De nuevo se refuerza la constatación de que cuanto antes se introduce un morfema antes también se origina interferencia con el resto de los morfemas. Finalmente, hay que señalar que por las mismas razones que en los grupos A y E, se suprimió la prueba de la imitación en este morfema en el grupo C.

### **III.4.5. PRESENTE SIMPLE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados**

Los criterios de cuantificación seguidos en este morfema son los mismos que los seguidos en el grupo A y E. Los porcentajes de las estrategias utilizadas por el grupo C en la transformación se muestran en la siguiente Tabla:

**TABLA 31. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación interrogativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente	13	16	12	13	13	8	8	4	8	8
Declarativo-Descendente	17	12		8	13	8		4		
Interrogativo-Ascendente	17	12	4	17	8	12	13	17	17	12
Interrogativo-Descendente	13	20	8							
DO entonación ascendente	8	4	16	13	17	33	30	30	39	29
DO entonación descendente	17	16	41	30	21	25	30	30	21	17
Error uso de DO por DOES	4	8	4	4	8	4	4			4
Error uso de DOES por DO							4		4	8
Interferencia de BE	8	8	12	13	17	8	8	13	8	16
Interferencia de DID										4
Ininteligible	4			4	4		4	4	4	
Horas de instrucción	2h	6h	12h	18h	24h	29h	56h	63h	70h	82h

A diferencia de los grupos A y E, en el grupo C se introdujo en clase el Presente Simple ya desde la 3<sup>a</sup> sesión. Por tanto, el grupo C no se hallaba en una situación de Doble Estimulación sino que ya había recibido instrucción sobre este morfema cuando se realizó la grabación. Es por ello que empiezan a observarse porcentajes correctos (DO Ascendente, ej: Do you like football?) de transformaciones ya desde la 3<sup>a</sup> sesión. Sin embargo, a pesar de su pronta introducción en el aula, se observa que se obtienen bajos porcentajes correctos (DO Ascendente). Ni siquiera hacia las últimas grabaciones tampoco se alcanzan valores elevados en esta correcta clasificación. Recordemos que los grupos A y E (Tablas 17 y 18, pág. 70) tampoco alcanzaban valores elevados al final de curso.

Se puede argumentar que el C a pesar de estar más horas en contacto, consiguió porcentajes más bajos debido a su nivel intelectual. Ello puede constituir una explicación parcial. Sin embargo, si establecemos una comparación dentro del grupo C entre los valores obtenidos en los morfemas BE, CAN, HAVE y Presente Continuo se aprecia que el Presente Simple obtiene valores menores respecto a dichos morfemas. Recordemos que el Presente Simple

también se situó en el último lugar en los grupos A y E (Tablas 17 y 18). Todo ello demuestra que independientemente del número de horas de contacto cada estructura tiene su propio ritmo natural de aprendizaje. Según este ritmo natural, DO se situaría en los tres grupos tras los morfemas mencionados. Lo cual a su vez también está en armonía con el Orden Promedio (Average Order) propuesto por Krashen (1982).

Para comparar estadísticamente los resultados de los tres grupos hemos de tener en cuenta las diferentes horas de instrucción recibidas. Así las sesiones 6<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup> en los grupos A y E se corresponden con el número de horas de instrucción del grupo C en las sesiones 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup>. (Véanse Tablas 17, 18 y 31.) Por medio de la U de Mann-Whitney para comparar los resultados de estas cuatro sesiones con un grado de libertad  $\alpha = 0.05$  se obtiene una diferencia no significativa entre los resultados de los grupos A y C (1.00) y entre los grupos E y C (0.10) Por tanto, los tres grupos siguen el mismo ritmo de adquisición en la transformación correcta de este morfema.

Como ocurre en los restantes grupos, incluso en las últimas grabaciones, continúan obteniéndose interferencias del sistema interrogativo propio de los verbos auxiliares BE, CAN, HAVE, etc. La explicación se halla en los Principios Operativos de Slobin (1985), concretamente en el Principio llamado Consolidación (Strengthening) ya mencionado más arriba (pág. 71). Lo que ocurre es que en el grupo C dichas interferencias se dan de una manera más diseminada y por ello se obtienen valores en casi todas las clasificaciones posibles. Incluso se obtienen valores apreciables en DO con entonación descendente. Lo cual implica que los sujetos realizaban una transformación utilizando correctamente el morfema DO, pero utilizando incorrectamente la entonación.

Nuestros resultados obtenidos en el grupo C también confirman la importancia de la interferencia dentro de los elementos conocidos de la propia L2, y restan importancia a la interferencia proveniente de L1. Si hubiera predominado la interferencia de L1, los sujetos del grupo C deberían haber utilizado mayoritariamente el orden Declarativo y la entonación Ascendente, ej: \* You like football? Sin embargo, se comprueba que esta clasificación obtiene resultados bajos.

En la Tabla nº 31 se aprecia una baja interferencia de BE, ej: \* Do you are...?, en la transformación de DO en el grupo C. En cambio, recordaremos que aparecía una alta interferencia de DO en la transformación de BE (Tabla nº 23, pág. 83). Si tenemos en cuenta que precisamente el morfema DO se introdujo tempranamente (desde la 3ª sesión) en el grupo C, veremos confirmado de nuevo que cuanto antes se introduce un morfema, antes se crean interferencias con el resto de los morfemas.

Como ocurría en los restantes grupos, la confusión de DO por DOES y DOES por DO se mueve en unos márgenes también muy bajos, pero predomina la generalización de DO cuando hay que utilizar DOES y no al contrario. Esto se debe a un fenómeno de simplificación de ambas formas en la forma más frecuente.

Finalmente, en la Tabla nº 32 aparecen los porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación de frases con el Presente Simple.

La comparación de los resultados provenientes de la imitación del grupo C con la imitación de los dos restantes utilizando la U de Mann-Whitney revela que entre el C y A se da una diferencia no significativa (0.71). También existe una diferencia no significa-

**TABLA 32. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación interrogativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Declarativo-Ascendente				16		14	6	
Declarativo-Descendente								
Interrogativo-Ascendente			10					
Interrogativo-Descendente								
DO entonación ascendente	100	60	90	66	93	85	86	92
DO entonación descendente							6	
Error uso de DO por DOES								
Error uso de DOES por DO								
Interferencia de BE		40			6			7
Interferencia de DID								
Ininteligible	31	37	37	25	6	12	6	12
Horas de instrucción	2h	6h	18h	24h	56h	63h	70h	82h

tiva entre el C y el E (0.35). Por tanto, una vez más se produce una homogeneidad en los resultados obtenidos en la imitación por los tres grupos.

Es patente la poca dispersión que se aprecia en los valores obtenidos en la imitación del grupo C. De hecho, la correcta imitación (DO con entonación Ascendente) ha obtenido una clara supremacía sobre el resto de las clasificaciones. A diferencia de los resultados en la transformación, la clasificación DO Descendente apenas ha obtenido ningún caso en la imitación. En este sentido también se observa que, salvo algunas excepciones, casi todos los valores de la imitación entran en las clasificaciones con entonaciones Ascendentes. Esto demuestra la facilidad de imitación que posee la entonación como rasgo suprasegmental del lenguaje.

Se recuerda que los porcentajes están elaborados eliminando los casos ininteligibles y calculando los resultados en función de las frases inteligibles. Teniendo esto en cuenta se observa que aparecen valores máximos (100%) ya desde la 3ª sesión. En las sesiones 10ª, 11ª, 12ª y 13ª se obtiene entre el 80% y 90%, mientras que en la transformación (Tabla 31) los valores alcanzados quedaban muy por debajo de estas cotas.

Si comparamos los resultados de la transformación del grupo C con la imitación del mismo grupo a través de la prueba de pares igualados de Wilcoxon se obtiene un índice del 0.01 con un grado de confianza  $\alpha = 0.05$  lo cual significa que aparecen diferencias significativas entre los resultados de la transformación e imitación. La facilidad para imitar frases puede ser la causa de esas diferencias.

### **III.4.6. PASADO SIMPLE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados.**

Como siempre, los criterios seguidos para la cuantificación de este morfema en el grupo C han sido idénticos a los seguidos para los grupos A y E. Hay que aclarar que cuando se realizaron las grabaciones sobre el Pasado (DID) el grupo C había recibido las mismas horas de contacto con este morfema que el grupo E. Concretamente, fueron diecinueve horas de clase en la sesión 11ª y veinticinco horas en la sesión 13ª. La escasez de grabaciones en este morfema no nos permite comparaciones estadísticas.

**TABLA 33. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación interrogativa del Pasado Simple, según orden sintáctico, entonación y verbo principal en Pasado o Infinitivo.**

SESIONES -	11 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Declarativo-Ascendente	8	8
Declarativo-Descendente		
Interrogativo-Ascendente	12	12
Interrogativo-Descendente		
DO Ascendente-Pasado	4	
DO Descendente-Pasado	8	16
DO Ascendente-Infinitivo	4	8
DO Descendente-Infinitivo	25	12
DID Ascendente-Pasado	4	
DID Descendente-Pasado		
DID Ascendente-Infinitivo	16	20
DID Descendente-Infinitivo	4	4
Interferencia de BE	12	12
Horas de instrucción	7h	25h

Si observamos la Tabla 33 apreciaremos la dispersión característica de todas las transformaciones del grupo C. Todavía persisten las estrategias propias del sistema auxiliar que obtiene entre un 8% y un 12%. Se aprecia una considerable Interferencia de DO en sus diversas combinaciones de entonación y verbo principal. La insistente recurrencia a estrategias propias de morfemas ya conocidos tiene unas bases psicolingüísticas que ya se han interpretado en páginas anteriores a la luz de los Principios Operativos de Slobin (1985). Concretamente se aplica el mismo Principio que en el Presente Simple (pág. 71) denominado Consolidación (Strengthening).

La correcta transformación interrogativa del Pasado (DID Ascendente Infinitivo) obtiene un 16% en la 11<sup>a</sup> sesión y un 20% en la 13<sup>a</sup>. Lo cual indica una muy incipiente adquisición y contrasta con los mayores valores obtenidos en otros morfemas (BE, CAN, HAVE, Presente Continuo) por el grupo C y por los restantes dos grupos ya desde el principio de las grabaciones con dichos

morfemas. Estas diferencias tras los primeros momentos de instrucción corroboran que existe un orden de adquisición inherente a cada morfema. Según el orden de adquisición medio (Average Order) propuesto por Krashen (1982) el Pasado ocupa un lugar posterior al del sistema auxiliar y esto coincide con nuestros resultados.

Para terminar este apartado señalaremos que por las mismas limitaciones (véase pág. 81) que en los grupos A y E, no se ha estudiado el Pasado a través de la tarea de la imitación en el grupo C.

### **III.5. CONCLUSIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA INTERROGACION**

Nuestras conclusiones están en función de las hipótesis planteadas en la página 47. Recordemos que nuestra primera hipótesis adelantaba que en la adquisición de las yes-no questions nuestros sujetos seguirían los mismos tres estadios marcados por los sujetos de los estudios anteriores en L1 y L2. A tenor de lo expuesto en los apartados dedicados al análisis y discusión de los resultados podemos asegurar que dicha hipótesis ha resultado confirmada. En efecto, en nuestros resultados también encontramos en el morfema BE las tres fases halladas por los investigadores precedentes en dicho morfema.

En este sentido hemos comprobado en nuestros resultados sobre la transformación de frases cómo los sujetos pasaban por un primer y corto estadio en el cual aparecían frases con el orden sintáctico declarativo (Sujeto + Verbo + Objeto) y la entonación ascendente (sesiones 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup>). (Véase págs. 49-50.) En un segundo estadio empieza a aumentar progresivamente el orden sintáctico invertido (Verbo + Sujeto + Objeto) y persiste la entonación ascendente (sesiones 4<sup>a</sup> a 11<sup>a</sup>). En un tercer estadio hacia final de curso se consolida la inversión sintáctica en los morfemas auxiliares con valores rondando el 90% de corrección (sesiones 12<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup>). En realidad, estas tres fases no están tajantemente delimitadas, sino que más bien se superponen a lo largo de las grabaciones.

Lo que resulta importante resaltar es el hecho de que, en general, los tres grupos y, en especial, los grupos A y E siguen los

tres estadios encontrados en las investigaciones con sujetos que aprendían inglés como L1 y como L2. La coincidencia de nuestros resultados con los obtenidos por Felix (1981) y Ellis (1984), cuyas condiciones eran bastante similares a las nuestras, también apoya la existencia de principios universales de adquisición del lenguaje. Los niveles finales de uso correcto en los morfemas estudiados también se relacionan con el orden promedio (average order) de adquisición aportado por Krashen (1982).

En favor de este orden promedio de adquisición de los morfemas propuesto por Krashen, recordaremos que los resultados de las transformaciones del grupo C (grupo con menor nivel intelectual) muestran con claridad que en las últimas sesiones se sitúa el Presente Continuo por delante de los valores obtenidos por el Presente Simple, a pesar de las horas de contacto en favor de este último tiempo verbal. Asimismo, si realizamos una comparación dentro de los morfemas de cada grupo de sujetos se observa que independientemente de las horas de contacto, el Presente Simple obtiene más bajos resultados en los tres grupos. Lo cual también coincide con los resultados de Krashen (1982).

Todo lo expuesto más arriba demuestra la confirmación de nuestra primera hipótesis experimental y al mismo tiempo confirma la existencia de principios universales de adquisición incluso en un contexto en el que la L2 se adquiere como lengua extranjera.

Por otra parte, se aprecia una dispersión de estrategias en las primeras sesiones de todos los grupos en todos los morfemas. Esta tendencia a la dispersión se hace mucho más evidente en el caso del grupo C, cuyas condiciones peculiares respecto a nivel intelectual han influido en esa elevada dispersión. Sin embargo, en todos los grupos a medida que el curso avanza se produce una disminución de la dispersión. Lo cual sugiere la existencia de una tendencia hacia la progresiva unificación de estrategias en el uso correcto de los morfemas en los tres grupos. Si bien, como ya ha quedado demostrado más arriba, esta tendencia hacia lo correcto es más lenta en el grupo C, cuyo nivel intelectual general es menor, que el de los grupos A y E. Tal tendencia hacia el uso correcto de los morfemas determina que al final de curso (13ª sesión) los resultados sean más uniformes en los tres grupos. Ello nos permite concluir que cuanto más contacto académico con la lengua a aprender mayores similitudes se manifiestan en el interlenguaje de los alumnos.

Nuestra segunda hipótesis (pág 47) sostenía la existencia de unos principios universales de adquisición del lenguaje aplicables tanto en la adquisición de L1 como en la adquisición de L2 natural o académica. Para intentar demostrar esta hipótesis nos basamos en los Principios Operativos de Slobin (1985) propios de L1 e investigamos su aplicación a nuestros sujetos en L2. El nuestro es el primer estudio longitudinal en L2 académica que analiza las estrategias de adquisición siguiendo a Slobin (1985), por ello no tenemos posibilidad de contrastar resultados con otros investigadores.

Recordemos cómo en el morfema BE se justifica la ausencia del morfema (pág. 53) a través del Principio Operativo llamado Sustancia Máxima (Maximal Substance), el cual explica la Ausencia del morfema cuando los modelos a transformar sufren contracciones. En el morfema HAVE la ausencia de GOT quedó justificada (pág. 63) por medio del Principio Operativo denominado Relevancia (Relevance), el cual inducía a nuestros sujetos a omitir GOT dada la redundancia semántica de esta partícula en inglés británico. Asimismo, se evidenció la adaptación del Principio Operativo conocido como Consolidación (Strengthening) por el cual tras el éxito conseguido en los verbos auxiliares los sujetos solidifican la estrategia y la aplican a DO y DID (págs. 71 y 80 entre otras) invirtiendo el sujeto y el verbo no sólo durante el periodo experimental de Doble Estimulación sino también hasta el final de las grabaciones.

El Principio Operativo llamado Atención (Attention) es el único que no justifica la tardanza al comienzo de la adquisición del Presente Continuo (ING). No obstante, ya se han expuesto (pág. 67) las razones peculiares ajenas a las teorías de Slobin que explican este fenómeno. Por último, el Principio Operativo formulado como Formas No Interpretadas (Uninterpreted Forms) avala el retraso en la aparición de DO (págs. 74-75) debido al escaso contenido semántico de este morfema.

Todos estos resultados confirman nuestra hipótesis pues demuestran que hemos encontrado en L2 estrategias psicolingüísticas que se pueden explicar siguiendo algunos de los Principios Operativos de Slobin (1985). Lo cual corrobora la existencia de un grado de semejanza entre las estrategias de adquisición de L1 y las estrategias propias de L2 en contextos académicos.

Recordaremos que nuestra tercera hipótesis de investigación (pág. 47) se basaba en predecir que todas las estrategias y principios

operativos que encontrásemos en los resultados actuarían por igual en los tres grupos independientemente de su libro de texto, su profesor o las dos tareas utilizadas para la obtención de datos (transformaciones e imitaciones). En este apartado nuestras hipótesis han recibido solamente una confirmación parcial o matizada.

De entrada nuestra predicción sobre la igualdad en los tres grupos no ha sido confirmada por nuestros resultados en las tablas sobre las transformaciones. Tanto ha sido así que, en aras de una mayor claridad de exposición, nos hemos visto obligados a presentar separadamente los resultados provenientes del grupo C debido a sus pronunciadas diferencias.

En efecto, aplicando la prueba estadística U de Mann-Whitney con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$  a los datos obtenidos en la transformación interrogativa de los morfemas hemos apreciado unas diferencias no significativas entre los grupos A y E en todos los morfemas. Sin embargo, el grupo C presenta diferencias significativas cuando se le compara con los grupos A y E. Solamente en la transformación del Presente Continuo y Presente Simple el grupo C coincide con los demás grupos.

Estas diferencias se pueden explicar en función de dos posibles causas: a) Los bajos niveles intelectuales de este grupo y b) el diferente libro de texto del grupo C (*Opening Strategies*). En cuanto a la primera causa: a) Bajos niveles intelectuales, hay que resaltar que no en vano los sujetos del C obtuvieron el triple de asignaturas suspensas (34) que los grupos A (11 suspensos) y E (12 suspensos) en las evaluaciones finales de junio. En cuanto a la segunda posible causa: b) Diferente libro de texto, recordaremos que el del C poseía un enfoque funcional de los contenidos lingüísticos, mientras que en el A y E se ofrecía un enfoque fundamentalmente estructural. Ello pudo perjudicar al grupo C cuyo libro, con un enfoque funcional, les podía colocar en desventaja ante una tarea de manipulación lingüística como es la transformación.

A pesar de las diferencias cognitivas y de enfoques en los libros de texto, ha sido interesante comprobar cómo generalmente el grupo C repite muchas estrategias de los grupos A y E (Sustancia Máxima, Relevancia, Atención, Consolidación) aunque en una escala proporcionalmente menor. Es decir, que si bien el grupo C obtiene valores bajos en las transformaciones, dichos valores son simétricos a los grupos A y E. Por consiguiente, los porcentajes

más bajos dentro del grupo C (por ejemplo en el Presente Simple) son también los más bajos de los grupos A y E mientras que los porcentajes más altos dentro del grupo C (BE) son también los más altos en el grupo A y E.

Por lo que respecta a la prueba de la imitación un aspecto interesante que se aprecia tras su estudio es el grado de coincidencia existente entre los resultados de los tres grupos, excepto un caso en el morfema HAVE. En efecto, se aprecia una tendencia hacia la unificación en lo correcto ya desde las primeras sesiones. Recordemos que en la transformación de los tres grupos habían aparecido elevados índices de dispersión de resultados en las primeras sesiones.

Aplicando la U de Mann-Whitney en los resultados de la imitación hemos comprobado que, generalmente, no hay diferencias significativas entre los tres grupos. Se trata de la prueba que presenta una mayor homogeneidad de resultados. Incluso hay homogeneidad con el grupo C, a pesar de su bajo nivel intelectual y diferente libro de texto. Por tanto, la prueba de la imitación ofrece coherencia entre grupos y la transformación no. Quizás la transformación sea una tarea más intelectual y por ello refleje las diferencias intelectuales con el grupo C.

La imitación de frases puede haber tenido éxito en los experimentos de Slobin y Welsh (1973) con niños que aprendían una L1. Sin embargo, los adolescentes en nuestro estudio parecen tener una mayor capacidad de memoria, que utilizan para imitar morfemas con los cuales nunca habían estado en contacto. En este sentido recordemos que durante el período de Doble Estimulación con el morfema DO, los grupos A y E fueron capaces de imitar dicho morfema sin haberlo estudiado jamás en clase. Así observamos en las Tablas nº 19 y 20 (pág. 76) cómo ya en las primeras imitaciones (3ª sesión) se alcanzan porcentajes de corrección del 77% en el grupo A y 90% en el grupo E. Sin embargo, los mismos grupos A y E fueron incapaces de utilizar el morfema DO (Tablas nº 17 y 18, pág. 70) en las transformaciones interrogativas durante el mismo período de Doble Estimulación dado que no lo habían estudiado todavía.

Estas evidentes diferencias y, especialmente, el hecho de que nuestros sujetos sean capaces de imitar morfemas que todavía desconocen nos llevan a dudar de la validez de la imitación como prueba idónea para obtener producción lingüística a partir de

sujetos adolescentes. Sin embargo, hay aspectos interesantes que se aprecian tras el estudio detallado de los resultados de la imitación. En primer lugar constatamos que en las tablas de las imitaciones prácticamente no aparecen casos de transformaciones con entonación descendente. Ni siquiera el grupo C, con su característica dispersión de resultados, apenas ofrece porcentajes con entonaciones descendentes.

Esta evidente facilidad para imitar la entonación ascendente puede justificarse a través de dos Principios Operativos de Slobin (1985, pp. 1165-1166). 1) El primero es el Principio Operativo titulado Atención: Sonidos (Attention: Sounds) y sostiene: "Store any perceptual salient stretches of speech" (traducción nuestra: Almacena cualquier parte del lenguaje que sea perceptualmente destacada. 2) El segundo es el Principio Operativo titulado Almacenamiento: Frecuencia (Storage: Frequency) e indica: "Keep track of the frequency of occurrence of every unit and pattern that you store" (traducción nuestra: No pierdas de vista la frecuencia de aparición de cada unidad y modelo que almacenes).

En la formulación de estos dos Principios Operativos Slobin se apoya en Peters (1985) para referirse específicamente a la entonación en L1. Además, señala la entonación como un aspecto perceptualmente destacado en la memoria a corto plazo. En nuestro caso concreto la entonación ascendente de las yes-no questions también es un aspecto perceptualmente destacado que ocurre siempre en este tipo de preguntas. La facilidad para la adquisición de la entonación encontrada en L1 también ha aparecido en nuestras pruebas de la imitación. Por tanto, una vez más los Principios Operativos propios de L1 explican por qué en la imitación en L2 aparece pronto la entonación ascendente y apenas se producen entonaciones descendentes.

Existe otro aspecto de la tercera hipótesis que no ha recibido confirmación en nuestros resultados. Se trata de nuestra predicción sobre la igualdad de resultados independientemente de las tareas utilizadas. En efecto, hemos realizado la comparación estadística entre la imitación y transformación de BE, HAVE y Presente Simple de un mismo grupo (es decir, entre transf. e imit. del grupo A) (entre transf. e imit. del E) (entre transf. e imit. del C).

Esta vez hemos utilizado con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$  la prueba de pares igualados de Wilcoxon ya que la

comparación era entre datos apareados. Han aparecido diferencias significativas entre la transformación e imitación de BE en los grupos E y C. También ha habido diferencias significativas entre ambas tareas en el Presente Simple de los tres grupos. Sin embargo, en BE del grupo A no hay diferencias entre la transformación y la imitación. Lo mismo ocurre en el morfema HAVE en los tres grupos.

A partir de estos resultados no podemos llegar a una conclusión categórica ya que de las nueve comparaciones realizadas cinco revelan diferencias significativas entre la transformación y la imitación, mientras que cuatro revelan diferencias no significativas. De todos modos en nuestras conclusiones generales trataremos la importancia de la variación en función de las diferentes tareas, tras estudiar los resultados obtenidos no sólo en la interrogación sino también en la negación.

En lo que respecta a la variable libro de texto, tras comparar con la U de Mann-Whitney los resultados de los tres grupos se observa que entre el A y el E (cuyos libros eran semejantes -K1- pero el profesor diferente) aparece una diferencia no significativa del 0.64. Sin embargo, cuando comparamos los grupos A y E con el C (cuyo libro era O.S.) aparece una diferencia significativa del orden de 0.0067. Desgraciadamente no podemos establecer conclusiones definitivas ya que estas diferencias del C con respecto al A y E pueden deberse tanto al diferente libro utilizado como al menor nivel intelectual del C (recordemos los 34 suspensos). Por tanto, desde el punto de vista estadístico no podemos establecer la supremacía de una metodología didáctica con respecto a la otra.

En lo concerniente a la influencia de la variable profesor se ha de recordar que las condiciones experimentales de los grupos A y E son más directamente comparables entre sí ya que ambos tenían el mismo libro de texto K1 y además obtuvieron en las evaluaciones de junio prácticamente el mismo número de asignaturas suspensas, lo cual indica una semejanza de nivel intelectual. Sin embargo, la diferencia experimental radicaba en que ambos grupos tenían diferentes profesores. Nos interesaba saber hasta qué punto el profesor con su idiosincrasia personal y sus métodos de enseñanza pueden condicionar las estrategias de adquisición de lenguaje.

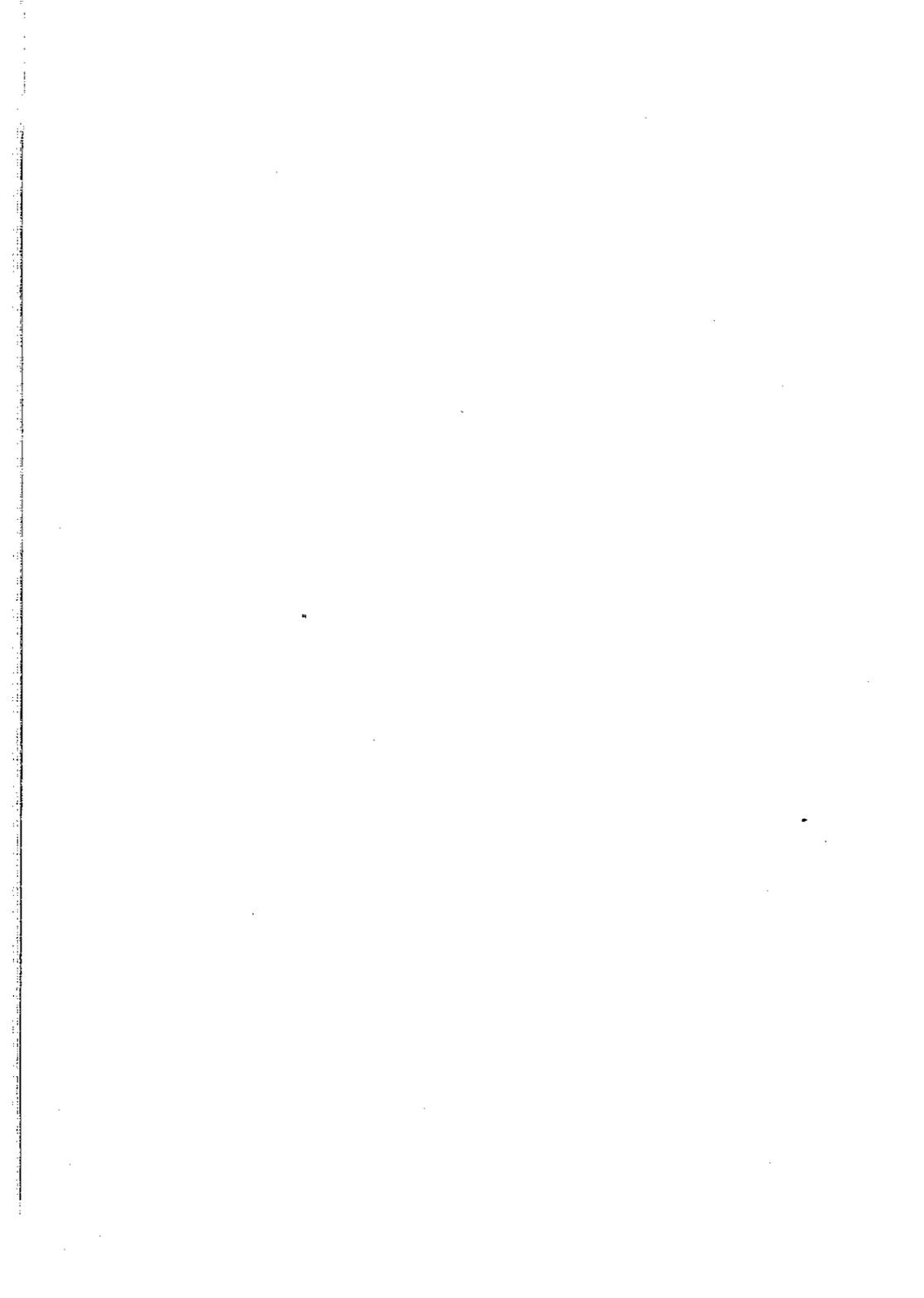
A través de la U de Mann-Whitney hemos analizado estadísticamente los resultados de ambos grupos para buscar si existen diferencias significativas que informen sobre la importancia real de la

variable profesor en las condiciones experimentales de ambos grupos. Los resultados muestran que existe una diferencia no significativa en Be (0.79), CAN (0.058), HAVE (0.43), Presente Continuo (0.97) y Presente Simple (0.93) entre los grupos A y E. Ello indica que la variable profesor es poco importante en la adquisición de la interrogación y, asimismo, apoya la existencia de principios universales en la adquisición del inglés en el aula.

En otro orden de cosas hay que señalar que en nuestros resultados hemos encontrado pocas interferencias provenientes de L1 en las yes-no questions. En realidad, las interferencias encontradas derivan fundamentalmente de los nuevos morfemas de la propia L2. Dichos morfemas nuevos conllevan una reorganización de esquemas lingüísticos y provocan una interferencia interna entre esos mismos morfemas. En este sentido hemos observado en las Tablas nº 9, 10, 17, 18 y 22 de los grupos A y E los elevados porcentajes de Interferencia de BE. Allí se aprecia que el grupo que antes domina este morfema es precisamente el que más interferencia muestra.

En el caso del grupo C, donde se introdujo el morfema DO con anterioridad a los grupos A y E, fue precisamente el morfema DO el que más interferencia creó con el resto de los morfemas (Tablas nº 23, 26, 27, 30 y 33). Por consiguiente, cuanto antes se introduce un nuevo morfema en el repertorio lingüístico de los sujetos antes se crea interferencia de ese nuevo morfema con los morfemas ya introducidos previamente.

Asimismo, hemos encontrado poca interferencia de L1 cuando los estudiantes se encontraban ante un morfema desconocido en las situaciones experimentales de Doble Estimulación, en las cuales se pedía al sujeto que produjese un morfema que aún no se había estudiado en clase. Tampoco hemos encontrado interferencia en L1 cuando los sujetos habían recibido diferentes horas de instrucción, ej: Pasado. Así pues, en todas estas situaciones experimentales los sujetos recurrían no a su L1, sino a lo que ya les resultaba conocido en la L2 (Tablas nº 21, 22 y 33, págs. 79 y 99 respectivamente). A partir de este fenómeno también podemos concluir que la interferencia de L1 desempeña un papel menor en la adquisición de L2 como lengua extranjera, al menos en lo que respecta a la adquisición de las yes-no questions por sujetos adolescentes.



## IV

# ADQUISICION DE LA NEGACION

### IV.1. INTRODUCCION

La negación es un concepto existente en todas las lenguas, por ello todos los aprendices tanto de L1 como de L2 han de desarrollar estrategias de aprendizaje sobre este aspecto en la lengua que intentan adquirir. Esta universalidad del concepto de la negación ha motivado la realización de bastantes estudios en L1 y L2 informal, especialmente en los EE.UU. Por tanto, una primera razón para estudiar la negación la constituía la ventaja de no partir desde cero absoluto ya que podemos contrastar nuestros resultados en L2 académica con los obtenidos en otros contextos.

Desgraciadamente, sobre la adquisición de L2 en situaciones académicas, no abundan los estudios y esto ha constituido otra razón más para escoger nuestro estudio acerca de la negación. En nuestra opinión los estudios citados hasta el momento (págs. 18 a 21) adolecen de cierta falta de control respecto a las condiciones experimentales y horas de instrucción recibidas por los sujetos. Nos interesa tener la posibilidad de contrastar resultados comprobando si al mejorar las condiciones de control obtenemos las mismas conclusiones.

Además la negación ofrece unas ventajas adicionales para su investigación con sujetos principiantes absolutos en el aprendizaje de inglés. En primer lugar, por ser un concepto tan elemental resulta de obligada introducción ya desde las primeras unidades de todos

los libros de texto. En efecto, los manuales de texto K.1 y O.S. incorporan la negación en la primera unidad. Este pronto contacto de nuestros sujetos con la negación nos permite iniciar un seguimiento longitudinal tras breves horas de contacto para así conocer mejor cuál es la evolución de las primeras estrategias que se adoptan sobre la negación.

Otra razón más que justifica nuestro interés por el estudio de la negación estriba en las ricas posibilidades de contraste que existen dentro de la propia lengua inglesa, entre los diferentes sistemas de negación en los verbos auxiliares (NOT) y los verbos principales (DO, NOT, DID y NOT), así como entre la L1 de nuestros sujetos. Estos diferentes sistemas de negación podrían producir interferencias dentro de la propia L2 o bien desde la L1 de los sujetos.

Finalmente, recordaremos que existen en nuestro país muchos profesores y alumnos de Enseñanzas Medias que se esfuerzan en enseñar y aprender respectivamente la lengua de Shakespeare en las aulas de nuestros institutos. Estamos seguros de que cada día aparece la negación en clase y surgen estrategias psicolingüísticas propias de sujetos principiantes. Si el profesor conoce cuáles son dichas estrategias estará en mejores condiciones de comprender qué está ocurriendo en la mente de sus alumnos y podrá ejercer mucho mejor su labor docente. En definitiva, la investigación del aprendizaje de la negación ha venido motivada por la necesidad de comprender las estrategias generales de aprendizaje lingüístico en el aula.

## IV.2. INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Vamos a referirnos a dos investigaciones en las cuales los sujetos se encontraban en situación académica y en donde, al igual que en nuestro propio experimento, el único input que recibían tenía lugar dentro de las aulas.

Empezaremos con Félix (1981) quien, como ya expusimos en las interrogativas, realizó un seguimiento longitudinal de ocho meses de duración con treinta y cuatro alumnos de un instituto de Enseñanza Media alemán. Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los diez y los once años. Esta investigación es quizá la que más se aproxima a nuestras propias condiciones,

puesto que el número de alumnos es bastante elevado (34), lo cual lo convierte en estadísticamente más fiable que muchas de las investigaciones anteriormente citadas. Además, los alumnos estudiaban inglés como una asignatura más dentro de su currículum y, en principio, sólo recibían la enseñanza dentro de la clase.

Sin embargo, hay que recordar que Félix y sus colaboradores realizaban las grabaciones dentro de las aulas durante el tiempo mismo de clase. Esto significa que los alumnos se podían beneficiar del feedback de las correcciones realizadas a sus compañeros. Si a ello añadimos la diferente edad de los alumnos alemanes (10-11 años) con respecto a los nuestros (14-15) deduciremos que si bien ambas situaciones globales se aproximan mucho, en realidad no son exactamente las mismas. Por tanto, hemos de ser cautos a la hora de confrontar resultados.

Una vez realizada la comparación de condiciones y hechas las advertencias necesarias, pasaremos a examinar los resultados obtenidos en este estudio. En primer lugar destacaremos que Félix hace coincidir sus resultados con los tres estadios obtenidos por Klima y Bellugi (1966) (op. cit.) en L1. Así en la adquisición de la negación en el Presente Simple encuentra que un 12% de sus alumnos sitúan la negación fuera de la frase, al igual que los niños de Klima y Bellugi, ej: \* Doesn't she eat apples, Don't I like cake.

Asimismo, Félix cita algunos ejemplos de negación interna obtenidos espontáneamente y que coinciden con la segunda fase de Klima y Bellugi, ej: \* It's no my comb, Britta no this. Felix señala que tras dos semanas (a razón de 5 clases de 45 minutos por semana) estudiando en clase el Presente Simple, los alumnos cometieron errores en el 48% de sus frases negativas usando tal tiempo verbal. Los errores se desglosaron de la siguiente manera dentro de ese 48%: un 12% de negación al principio de la frase. Un 52% de confusión entre DON'T, DOESN'T. Un 36% de hiperregularización (overgeneralization) de S final en la tercera persona, ej: \* Mother doesn't makes the birthday cake.

Felix pone énfasis en las semejanzas generales de sus resultados con la adquisición de L1. Sin embargo, creemos que se debe matizar el grado de similitud con L1 ya que un 48% de errores en la negación del Presente Simple tras dos semanas de enseñanza implica por deducción que aparecieron un 52% de frases bien construidas en el breve período de dos semanas de contacto. Este

elevado porcentaje no tiene ningún paralelismo ni en L1 ni en L2 en contextos naturales y sugiere que la adquisición de L2 en contextos académicos sigue ritmos relativamente diferentes a los de L1. En el mismo sentido cabe añadir que los sujetos de este seguimiento longitudinal, debido al énfasis de su profesor, mostraron una temprana adquisición de las frases elípticas tipo: Yes, it is/No, it isn't. Lo cual tampoco tiene paralelismo ni en L1 ni el L2 en contextos naturales, según admite el propio Felix.

Para terminar con estas referencias a las investigaciones precedentes a nuestra propia investigación citaremos el trabajo de Ellis (1984) a quien también nos hemos referido al estudiar la interrogación. Este investigador realizó un seguimiento durante un curso académico sobre el aprendizaje formal de dos niños del Punjab. Sostiene que estudió el aspecto comunicativo del aprendizaje de L2 en contexto académico, aunque personalmente consideramos que es muy difícil distinguir aspectos comunicativos de aspectos manipulativos del lenguaje en contextos formales, ya que ambos se entremezclan en dicha situación.

A partir de sus resultados, Ellis deduce que sus dos alumnos parecen querer seguir los estadios de adquisición de la negación encontrados en L1 y L2 informal: 1º) En un primer estudio observó la negación anafórica en solitario o bien la negación NO más una palabra separada. Posteriormente, aparece la negación externa primero en frases sin verbos y luego con verbos, ej: no/red, no / no very good / no sir finish. No obstante, debemos recordar que la negación anafórica que encuentra Ellis no figura en los estudios aportados en L1 por Klima y Bellugi (1966), sino que forma parte de las conclusiones de Wode (1981). 2º) En un segundo estadio de los resultados de Ellis (1984) empieza a aparecer la negación interna, ej: Here's no colour / I'm no drawing. Ellis indica que aparece un cambio gradual desde el uso de NO hacia el uso de NOT. Sin embargo, a causa de su lentitud de adquisición, ninguno de los dos sujetos mostró el tercer estadio a lo largo del período durante el cual el seguimiento longitudinal tuvo lugar. En este sentido Ellis señala que el uso de DON'T fue muy ocasional.

Si contrastamos estos resultados de Ellis con los aportados por los investigadores ya citados se aprecian algunas diferencias. Por ejemplo, al contrario que los sujetos en L1 y L2 formal e informal, los dos sujetos de Ellis tan sólo usaron esporádicamente la

nagación DON'T y se quedaron estancados en el segundo estadio. Hay que añadir que es lamentable que Ellis sólo cite ejemplos de cada una de las frases y no porcentajes y duración real de las mismas. Si hubiera controlado y facilitado datos habría permitido mayores posibilidades de comparación con otros estudios.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, las *hipótesis* que nos planteamos son tres:

- 1) Recordemos que en los estudios precedentes primero aparece la negación externa. Posteriormente la negación aparece entre el sujeto y el verbo, antes en la cópula que en verbos normales. Por último, la negación se usa correctamente. Nuestra primera hipótesis consiste en encontrar estos tres estadios que aparecen en la mayoría de estudios.
- 2) La segunda hipótesis mantiene que los sujetos mostrarán unas estrategias psicolingüísticas explicables a través de los Principios Operativos de Slobin (1985). Se trata de comprobar si existen Principios Operativos propios de L1 que resulten aplicables al aprendizaje de L2.
- 3) Nuestra tercera hipótesis consiste en predecir una equiparación de resultados en las pruebas utilizadas (transformaciones, imitaciones y conversaciones), independientemente del libro de texto y profesor.

### **IV.3. ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS EN GRUPOS E Y A**

#### **IV.3.1. BE: Análisis y discusión de resultados**

Al igual que en las yes-no questions, los criterios seguidos para cuantificar la negación de este morfema han sido: a) La aparición de BE también se cuenta cuando aparece en el Presente Continuo, ej: You are teaching English. b) Si el morfema DO interfiere, ej: \* Do you are...?, ello resulta incompatible con cualquier otra clasificación.

Hemos clasificado nuestros resultados teniendo en cuenta la posición del elemento negativo (NEG) en el interior de la frase. Por tanto, se nos presentan las siguientes posibles posiciones de ese elemento negativo:

**NEG SUJETO VERBO ATRIBUTO:** negación ante sujeto, o sea, negación externa.

**SUJETO NEG VERBO ATRIBUTO:** negación situada entre sujeto y verbo.

**SUJETO VERBO NEG ATRIBUTO:** uso correcto entre verbo y atributo.

**SUJETO VERBO ATRIBUTO NEG:** la negación se sitúa tras el atributo.

Los resultados de los porcentajes provenientes de la prueba de la transformación de ambos grupos se muestran en las tablas nº 34 y 35:

**TABLA 34. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación negativa del morfema BE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRIB.												
SUJETO NEG VERBO ATRIB.		4	6	4		2						
SUJETO VERBO NEG ATRIB.	94	78	86	45	100	90	73	100	90	82	92	96
SUJETO VERBO ATRIB. NEG	1	3	3	4		6			2	1	1	3
Interferencia de DO									2	5	1	
Ausencia de BE	11	10	3				26		7	3	4	
Inteligible	6		2		4	1	4	4	2		4	1
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

**TABLA 35. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación negativa del morfema BE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRIB.	33	1										
SUJETO NEG VERBO ATRIB.		1	1									
SUJETO VERBO NEG ATRIB.	41	83	88	60	100	94	62	95	97	94	98	98
SUJETO VERBO ATRIB. NEG	8	3	2	4		1	8	4				
Interferencia de DO												
Ausencia de BE	16	9	7	34		4	29		2	5	1	1
Inteligible	66	12	10	4		1			4		1	
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

A diferencia de lo que ocurrió en el caso de las interrogativas (yes-no questions), en los resultados sobre la transformación de la negación no se observa una gran dispersión de los datos. A medida que el curso académico avanza se aprecia un movimiento hacia la unificación en el uso correcto del morfema negativo BE en ambos grupos. Por ello en las Tablas nº 34 y 35 aparecen muchos porcentajes de transformaciones correctas (SUJETO VERBO NEG ATRIBUTO) que a menudo van del 90% al 100% a partir de la 5ª sesión.

En las mismas tablas se aprecian unos pocos casos de localización de la negación entre el sujeto y el verbo, ej: \* I not am English. También obtiene muy bajos resultados la negación tras el atributo, ej: \* I am English not. En lugar de repetirse en este tipo de errores los sujetos muestran ya desde un principio la tendencia hacia la situación correcta de la negación entre el verbo y el atributo, ej: I am not English.

Existe una razón que a nuestro entender explica la baja dispersión de resultados y la consiguiente unificación hacia lo correcto en la negación. Dicha razón se apoya en que la clasificación de nuestros resultados encierra una cierta simplificación en sus posibilidades, pues fundamentalmente los resultados se ordenan en función de las posiciones del elemento negativo (dos en los extremos de la frase y dos en medio).

Por el contrario, recordaremos que en el caso de la interrogación se clasifica no sólo en función de la posición de los elementos (Orden declarativo u Orden interrogativo) sino que a ello también se unía la entonación (Ascendente o Descendente). Este aumento de las posibilidades de clasificación en las yes-no questions se tradujo en un mayor grado de dispersión de resultados. Contrariamente, en las negativas se ha tenido en cuenta un solo factor (las posiciones de la negación) sin combinarlo con entonaciones ya que normalmente se niega con entonación descendente. Esta disminución de las posibilidades de clasificación puede haber favorecido la centralización de los resultados en la negación correcta.

Como podemos comprobar en las mismas Tablas nº 34 y 35, únicamente en el grupo A en la 1ª sesión se obtiene un 33% de negación externa. En el resto los sujetos no mostraron una tendencia a usar la negación externa. Esto choca claramente con los resultados obtenidos por Klima y Bellugi (1966), Butterworth y

Hatch (1978), Milon (1974), Félix (1981) y Ellis (1984). Todos estos estudios ya han sido citados en páginas anteriores. Recordemos que en tales investigaciones aparece especialmente en el primer estadio la negación colocada fuera de la frase.

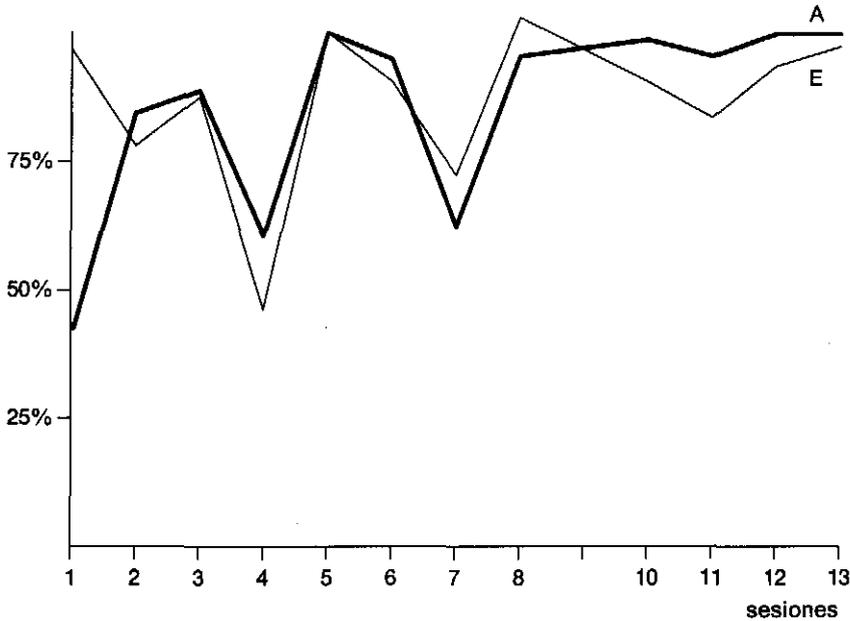
Una de las razones que pueden explicar nuestras diferencias estriba en el tipo de pruebas utilizadas. En efecto, en la transformación se ofrece al sujeto un modelo afirmativo para que lo convierta en negativo. El hecho de que esto suponga una manipulación del lenguaje unido a que se proporciona un modelo que condiciona la libre expresión, convierte a nuestros resultados en difícilmente comparables con los provenientes de L1 y L2 informal. Si a ello unimos las diferencias cognitivas entre nuestros sujetos propias de sus diferentes edades comprenderemos las diferencias entre nuestros resultados y los de las investigaciones precedentes.

En otro orden de cosas, observamos que prácticamente no aparece la Interferencia de DO en la negación. Por el contrario, encontraremos mucha Interferencia de BE cuando más tarde estudiemos la transformación del Presente Simple negativo. Tampoco hemos encontrado mucha interferencia proveniente de la posición de la negación castellana o catalana. Si hubiera aparecido dicha interferencia habríamos encontrado altos resultados en la negación situada entre el sujeto y el verbo, ej: \* I not am English, ya que esta es la posición de la negación en castellano y catalán. Sin embargo, se aprecia que en los dos grupos esta clasificación alcanza valores cero o bien no sobrepasa de un 6% en la 3ª sesión del grupo B (Tabla 34).

El morfema BE alcanza uno de los mayores porcentajes de corrección al final de curso en ambos grupos. De hecho son valores mucho más altos que en el Presente Simple después de un número similar de horas de instrucción (compárese las Tablas nº 34 y 35 con las Tablas nº 58 y 59 del Presente Simple). Esto confirma que existe un orden de adquisición en los aprendices de la lengua inglesa, por el cual el Presente Simple se adquiere tras el morfema BE. Este orden coincide con el aportado por otros investigadores más arriba. (Véase Krashen 1982.)

El gráfico nº 7 muestra la evolución de la correcta transformación de BE negativo (SUJETO VERBO NEG ATRIBUTO) en los grupos E y A a lo largo de las trece sesiones de grabación:

**GRAFICO 7. Evolución de la transformación correcta de BE negativo en los grupos A y E.**



La evolución de ambos grupos es equiparable ya que la U de Mann-Whitney con un nivel de confianza  $\alpha = 0.05$  señala una diferencia no significativa (0.72) entre estos resultados. En el gráfico nº 7 constatamos un descenso en las sesiones 4ª y 7ª. Esto es debido al alto número de contracciones en los modelos a transformar. Tal y como ocurrió en las yes-no questions, los modelos con contracciones crearon en la negación un aumento de la Ausencia de BE y el consiguiente descenso de la forma negativa correcta. Por consiguiente, también en la negación existe una interdependencia entre los modelos con contracción y la ausencia de los morfemas estudiados. De manera que cuantas más contracciones en los modelos mayor número de ausencias del morfema.

Si desglosamos, dentro del porcentaje de Ausencias de BE negativo, los casos en que el modelo a transformar era contrato de aquellos casos en que el modelo era sin contracción, advertiremos pronto que las diferencias indican la importancia de la contracción

como determinante de la Ausencia del morfema BE. Recordamos que este desglose se ha calculado en función del número de modelos ofrecidos con o sin contracción.

Conforme ocurría en las yes-no questions, se aprecia en la negación que el mayor número de ausencias del morfema BE se da cuando el modelo es contracto que no cuando es completo. Este fenómeno puede explicarse siguiendo los Principios Operativos elaborados por Slobin (1985, p. 1202). Concretamente, el Principio Operativo llamado Sustancia Máxima (Maximal Substance) el cual indica al sujeto que hay que marcar una nueva noción con tanta sustancia acústica como sea posible, separando fonológicamente la forma que se aprende. Si el modelo no cumple esta separación se dificulta su comprensión y por ello desaparece el morfema BE en algunos casos.

**TABLA 36.** Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo E en la transformación negativa del morfema BE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	15	20	7	68	0	40	16	6	12	0
Ausencia sin contracción	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0

**TABLA 37.** Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo A en la transformación negativa del morfema BE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	25	14	11	43	7	43	6	12	3	4
Ausencia sin contracción	0	6	4	12	2	0	0	0	0	0

La segunda prueba utilizada para obtener resultados sobre la adquisición de la negación con el morfema BE es la imitación de frases negativas. En las Tablas nº 38 y 39 se muestran los resultados obtenidos en esta prueba por los grupos E y A:

**TABLA 38. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación negativa del morfema BE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	6ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRIB.								
SUJETO NEG VERBO ATRIB.	5							
SUJETO VERBO NEG ATRIB.	88	86	95	100	78	100	90	100
SUJETO VERBO ATRIB. NEG								
Interferencia de DO					8		4	
Ausencia de BE	5	9	4		17		9	
Ininteligible	29	31	25	9	4		9	
Horas de instrucción	3h	6h	9h	25h	63h	70h	82h	88h

**TABLA 39. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación negativa del morfema BE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	6ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRIB.			7					
SUJETO NEG VERBO ATRIB.								
SUJETO VERBO NEG ATRIB.	50	69	81	88	90	100	100	100
SUJETO VERBO ATRIB. NEG								
Interferencia de DO								
Ausencia de BE	50	30	11	11	9			
Ininteligible	58	28	15	15	12		12	
Horas de instrucción	3h	6h	9h	25h	63h	70h	82h	88h

La comparación de los resultados de la imitación del grupo A con el grupo E manifiesta una diferencia no significativa utilizando la U de Mann-Whitney (0.55). En ambas tablas se aprecia que tampoco existe una gran dispersión si comparamos estos resultados de la negación con los obtenidos en las yes-no questions. La explicación puede residir en la reducción de las posibilidades de clasificación ya mencionadas en la transformación. Asimismo, resulta mucho más fácil imitar un modelo negativo que no transformarlo en negativo a partir de un modelo afirmativo. Todo esto

justifica que en la imitación se obtengan generalmente valores elevados.

La tercera prueba utilizada en la obtención de resultados sobre la adquisición de BE negativo consistió en un cuestionario que sirvió de base para una conversación con los sujetos. Las preguntas utilizadas en dicho cuestionario se ofrecen al final de esta investigación en un apéndice donde constan todas las pruebas que utilizamos para estimular la producción lingüística de los sujetos. Los resultados obtenidos a partir de las conversaciones se exponen en las Tablas nº 40 y 41.

**TABLA 40. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el morfema negativo BE.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRIB.												
SUJETO NEG VERBO ATRIB.												5
SUJETO VERBO NEG ATRIB.	30	18	68	31	25	50	43	37	45	62	62	37
SUJETO VERBO ATRIB. NEG												
Interferencia de DO												
Ausencia de BE												
Ininteligible												
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

**TABLA 41. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el morfema negativo BE.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRIB.												
SUJETO NEG VERBO ATRIB.	2										2	
SUJETO VERBO NEG ATRIB.	7		12	9		6	9	12	10			12
SUJETO VERBO ATRIB. NEG												
Interferencia de DO												
Ausencia de BE												
Ininteligible												
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

Una vez realizados los cálculos con la U de Mann-Whitney obtenemos una diferencia totalmente significativa entre los resultados del grupo A y E en la conversación (0.00). Ello significa que en este morfema los dos grupos siguen estrategias completamente opuestas. En las explicaciones de las próximas líneas aparecerán las posibles causas de tales diferencias.

El primer rasgo general que contrasta claramente con los datos obtenidos hasta ahora en las transformaciones e imitaciones son los bajos valores obtenidos en la conversación. En efecto, a pesar de que en todas las sesiones se plantearon preguntas conteniendo el morfema BE, observamos que en algunas sesiones, especialmente en el grupo A, Tabla nº 41, no aparece ni un solo caso de BE negativo, mientras que en el grupo E Tabla nº 40, se alcanzan mayores valores de corrección. Estos mayores valores a menudo pueden deberse a la utilización de la negación, ej: "No, I am not" como una rutina lingüística, pero resulta muy difícil distinguir cuando la respuesta es consciente de cuando es una simple fórmula rutinaria de contestación negativa.

La obtención de bajos valores no significa que los sujetos no utilizasen en absoluto el morfema BE, que de hecho es un morfema abundante en las respuestas de los sujetos. En realidad, estos bajos valores de aparición de BE en las conversaciones se pueden explicar si tenemos en cuenta que se computaban los casos en que BE se utilizaba en su forma negativa únicamente. Lo cual elimina todos aquellos casos en que las respuestas de los sujetos eran afirmativas y reduce los valores totales alcanzados por BE en las conversaciones.

Las diferencias apreciables entre los dos grupos de sujetos en la tarea de la conversación podrían deberse a diferencias del input recibido en clase. Lo cual podría llevar a explicar las diferencias en función de los distintos profesores de ambos grupos. De todos modos, caso de que dichas diferencias se debiesen a los distintos profesores, habría que indicar que tales diferencias sólo se constatan en la tarea de la conversación en el morfema BE y no en la transformación o imitación del mismo morfema. Ello, a su vez, convierte en bastante débil la posibilidad de poder atribuir las diferencias de resultados a los distintos profesores ya que tales diferencias deberían haberse mostrado también en las otras pruebas.

Finalmente, podemos comparar dentro de cada grupo los resultados de la transformación, imitación y conversación aplicando la T de Wilcoxon. En estas comparaciones se observa que entre la transformación e imitación del grupo A existe una diferencia no significativa (0.52) pero entre la transformación y la conversación del mismo grupo se muestra una diferencia significativa (0.0022). Entre la imitación y la conversación la diferencia también resulta significativa (0.0117).

Al igual que en el grupo A, entre la transformación e imitación del grupo E se aprecia una diferencia no significativa (0.32). También en el E aparece una diferencia significativa entre la transformación y la conversación (0.0022). Entre la imitación y la conversación, el índice de diferencia es asimismo significativo (0.0117). Por tanto, en ambos grupos se siguen las mismas tendencias ya que no aparecen diferencias entre las transformaciones e imitaciones, pero sí hay diferencias cuando dichas pruebas se comparan con la conversación.

Una razón que puede explicar estos contrastes estriba en que en las conversaciones estudiamos la producción más o menos espontánea de nuestros sujetos, lo cual resulta diferente de la manipulación lingüística que entrañan la transformación e imitación. No en vano ya hemos apuntado en nuestra introducción (pág. 7) las diferencias que se pueden llegar a apreciar entre los datos provenientes de tareas experimentales y las tareas más comunicativas.

Por lo que respecta a nuestra coincidencia con los resultados obtenidos por investigadores precedentes señalaremos que no hemos encontrado ejemplos claros del estadio correspondiente a la negación externa (No + Núcleo), ej: "No sugar". En realidad, haber encontrado algún caso aislado de negación externa no justifica establecer que nuestros sujetos pasen por dicho estadio. En su lugar si hemos encontrado el primer estadio que define Wode (1981) como la negación anafórica, es decir, la negación en solitario. En efecto, el término negativo ("NO") aparece ya desde nuestras primeras sesiones como una frase unimembre independiente. Los sujetos lo utilizan ya sea para introducir una frase negativa, ej: No, I am not English; o bien cuando desean evitar largas frases responden simplemente NO.

### IV.3.2. CAN: Análisis y discusión de resultados

El criterio general seguido para la cuantificación de CAN negativo ha sido: si aparece una interferencia de DO o BE esto resulta incompatible con cualquier otra clasificación, ej: \* Do you can...? \* Are you can...? Los porcentajes de situación de la negación dentro de las frases en las transformaciones se muestran en las tablas 42 y 43:

**TABLA 42.** Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación negativa del morfema CAN, según la posición de la negación.

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.	4		4	4		12		
SUJETO VERBO NEG OBJ.	79	82	83	87	83	68	83	87
SUJETO VERBO OBJ. NEG	8	4				6		
Interferencia de DO			8	4	8	12	12	6
Ausencia de CAN	4		8		8		4	
Interferencia de BE	4	13		4				6
Ininteligible		4						
Horas de instrucción	8h	14h	26h	31h	58h	65h	77h	83h

**TABLA 43.** Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación negativa del morfema CAN, según la posición de la negación.

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.								
SUJETO VERBO NEG OBJ.	78	72	95	95	94	92	95	100
SUJETO VERBO OBJ. NEG		11				7		
Interferencia de DO							4	
Ausencia de CAN	10	5	4	4	5			
Interferencia de BE	15	16						
Ininteligible	20	25	12	4	20	12	12	12
Horas de instrucción	8h	14h	26h	31h	58h	65h	77h	83h

En estas tablas observamos que la negación se sitúa correctamente ya desde un principio en ambos grupos. La dispersión de resultados es baja precisamente por esa temprana tendencia a transformar con corrección el morfema negativo CAN.

Apreciamos en los resultados que al igual que en BE negativo, nuestros sujetos no pasan en CAN por el estadio de la negación externa (NEGACION + SUJETO + VERBO). De hecho no aparece ni un solo resultado en esta clasificación en ninguno de los dos grupos. La posible razón estriba en el carácter manipulativo de la prueba de la transformación. En efecto, al proporcionarles a los sujetos una frase afirmativa correcta para que sea transformada en negativa ya les estamos coartando su espontaneidad pues han de partir de un modelo. Dicho modelo puede influir sobre la organización sintáctica de la frase negativa. Si a ello le sumamos las diferencias de edad entre nuestros sujetos y los de las investigaciones precedentes, entonces puede que tengamos una explicación sobre nuestras diferencias con respecto a Klima y Bellugi (1966), Butterworth y Hatch (1978), Milon (1974), Félix (1981) y Ellis (1984), los cuales encontraron en un primer estadio la negación externa.

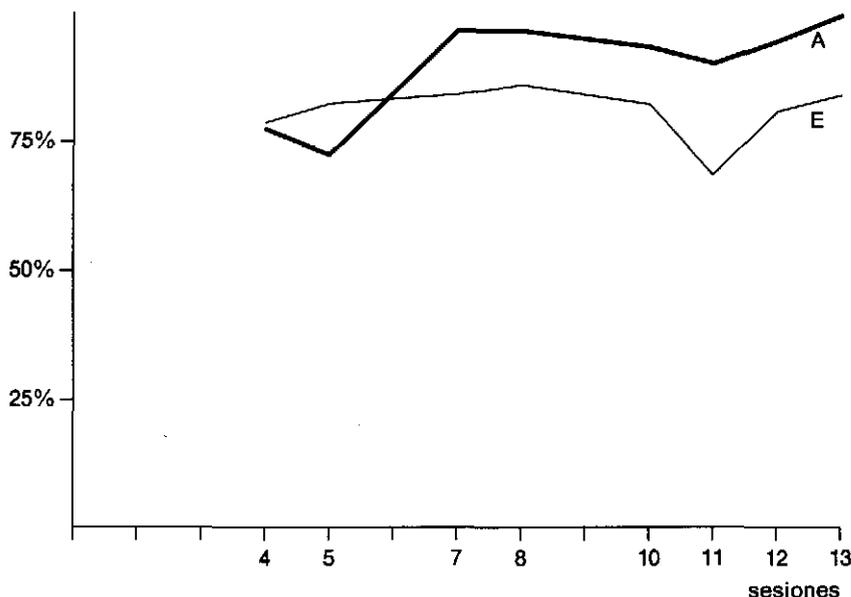
En las Tablas nº 42 y 43 también se puede constatar que la aparición de Interferencia de DO es mayor en el grupo que aprende antes el uso correcto de ese morfema. Por tanto, una vez más se confirma que cuanto antes se aprende un morfema antes también se crean interferencias de ese morfema recién aprendido con el resto de los morfemas. Prácticamente lo mismo puede decirse de la Interferencia de BE.

El gráfico nº 8 muestra los perfiles sobre las transformaciones negativas correctas (SUJETO VERBO NEGACION OBJETO).

La comparación estadística entre ambos grupos con la U de Mann-Whitney determina una diferencia no significativa (0.058) en la evolución de sus perfiles. Appreciamos en el gráfico la estabilidad del morfema CAN ya que al igual que en las yes-no questions (gráfico nº 2, pág. 58) no aparecen considerables altibajos en la evolución de las transformaciones negativas. Desde el punto de vista gramatical, la contracción en el modelo afirmativo de CAN es imposible y ello contribuye a esta regularidad. En el caso de BE, por ejemplo, sí que es posible contraer el modelo afirmativo. De ahí que se puedan apreciar valores más altos de

Ausencia del morfema en cuestión si hay posibilidad de contracción.

**GRAFICO 8. Evolución de la transformación correcta de CAN negativo en los grupos A y E.**



La adquisición del morfema CAN también se estudió a través de la conversación. En las tablas nº 44 y 45 ofrecemos los resultados sobre dicha prueba.

Tras observar las dos tablas salta a la vista los exiguos valores obtenidos en las conversaciones, especialmente en comparación con la transformación. Así vemos cómo en la 11ª, 12ª y 13ª sesiones el grupo A no obtiene ningún resultado en la conversación. Estas diferencias se pueden explicar en función del grado de espontaneidad o manipulación que conlleva cada tarea. Dada la escasez de datos obtenidos en esta tarea hemos decidido omitir el análisis estadístico en este morfema. Con la simple observación de las Tablas nº 44 y 45 puede el lector comprobar las pocas diferencias entre ambos grupos en la conversación.

**TABLA 44. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el morfema negativo CAN.**

SESIONES -	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.				
SUJETO NEG VERBO OBJ.			6	
SUJETO VERBO NEG OBJ.	12	6		6
SUJETO VERBO OBJ. NEG				
Interferencia de DO				
Ausencia de CAN				
Interferencia de BE				
Ininteligible				
Horas de instrucción	58h	65h	77h	83h

**TABLA 45. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el morfema negativo CAN.**

SESIONES -	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.				
SUJETO NEG VERBO OBJ.				
SUJETO VERBO NEG OBJ.	18			
SUJETO VERBO OBJ. NEG				
Interferencia de DO				
Ausencia de CAN				
Interferencia de BE				
Ininteligible				
Horas de instrucción	58h	65h	77h	83h

### IV.3.3. HAVE: Análisis y discusión de resultados

Los criterios generales seguidos para cuantificar HAVE negativo han sido los siguientes: la aparición de interferencia de BE o DO resulta incompatible con cualquier otra clasificación. Por el contrario, la ausencia de GOT, ej: I have not a book, se ha consi-

derado compatible con el resto de las clasificaciones pues aporta información adicional sin afectar a las demás clasificaciones. Los resultados de la prueba de la transformación se muestran en las tablas nº 46 y 47:

**TABLA 46. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación negativa del morfema HAVE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	10 <sup>o</sup>	11 <sup>o</sup>	12 <sup>o</sup>	13 <sup>o</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.	4	8			8	8		4
SUJETO VERBO NEG OBJ.	65	50	69	62	65	43	62	62
SUJETO VERBO OBJ. NEG		4	13			13	4	4
Interferencia de DO			13	8	13	13	16	
Ausencia de HAVE	39	37	4	29	8	26		20
Ausencia de GOT	52	41	17	33	43	21	12	8
Interferencia de BE	8	25		20	8	21	25	20
Ininteligible	4		4		4	4		
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

**TABLA 47. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación negativa del morfema HAVE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	10 <sup>o</sup>	11 <sup>o</sup>	12 <sup>o</sup>	13 <sup>o</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.		4						
SUJETO VERBO NEG OBJ.	25	60	91	62	95	52	83	50
SUJETO VERBO OBJ. NEG			4					
Interferencia de DO								4
Ausencia de HAVE	75	34	4	37	4	47	16	50
Ausencia de GOT	40	34	29	20	34	21	16	16
Interferencia de BE	30	30		29		26	12	37
Ininteligible	16	4			4	4		
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

Una vez más, no se aprecia la negación externa (NEG SUJETO VERBO OBJETO) en HAVE en ninguno de los dos grupos. En su lugar es patente que predomina la transformación correcta (SUJETO VERBO NEG OBJETO) a lo largo de todas las sesiones. Tres pueden ser las razones que expliquen estos resultados. La primera razón consiste en que la transformación de HAVE se empezó en la 4ª sesión, cuando los sujetos ya llevaban trece horas de contacto general con el inglés, aunque sólo cuatro con el morfema HAVE. El hecho de que ya se llevasen horas de contacto cuando se introdujo en clase el morfema HAVE y se hubiese superado el shock lingüístico de las primeras horas, puede haber favorecido la correcta transformación desde un principio.

La segunda razón que puede explicar la ausencia de la negación externa en nuestros resultados consiste en el carácter mismo de la prueba de la transformación. En efecto, en la transformación se proporciona al sujeto un modelo afirmativo para ser transformado en negativo. Dicho modelo afirmativo puede condicionar la espontaneidad del sujeto y llevarle a tener en cuenta todos los elementos sintácticos que se le ofrecen en el modelo, con lo cual se favorece la aparición del sujeto y el verbo en primera posición en la frase transformada.

La tercera razón puede ser el nivel cognitivo de los sujetos ya que no debemos olvidar que la capacidad intelectual de los adolescentes les permite realizar transformaciones negativas correctas tras haberse explicado formalmente en clase cómo se lleva a cabo la negación en HAVE.

Al igual que ocurre cuando estudiamos BE negativo e interrogativo, en las Tablas nº 46 y 47 aparece una elevada Ausencia del morfema HAVE a lo largo de todas las sesiones de grabación. Este fenómeno se debe a la posibilidad de contracción que posee este morfema en su forma afirmativa, lo cual dificulta su comprensión y posterior transformación. Una vez desglosado el porcentaje de ausencia según la frase modelo fuera contracta o completa, observamos que se produjo una mayor ausencia si el modelo era contracto que si era completo. Véanse las siguientes Tablas nº 48 y 49. Recordamos que el desglose se ha calculado a partir del número de modelos ofrecidos con o sin contracción.

**TABLA 48.** Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo E en la transformación negativa del morfema HAVE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.

SESIONES -	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Ausencia con contracción	87	50	12	43	25	37	0	31
Ausencia sin contracción	12	12	0	0	0	0	0	0

**TABLA 49.** Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo A en la transformación negativa del morfema HAVE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.

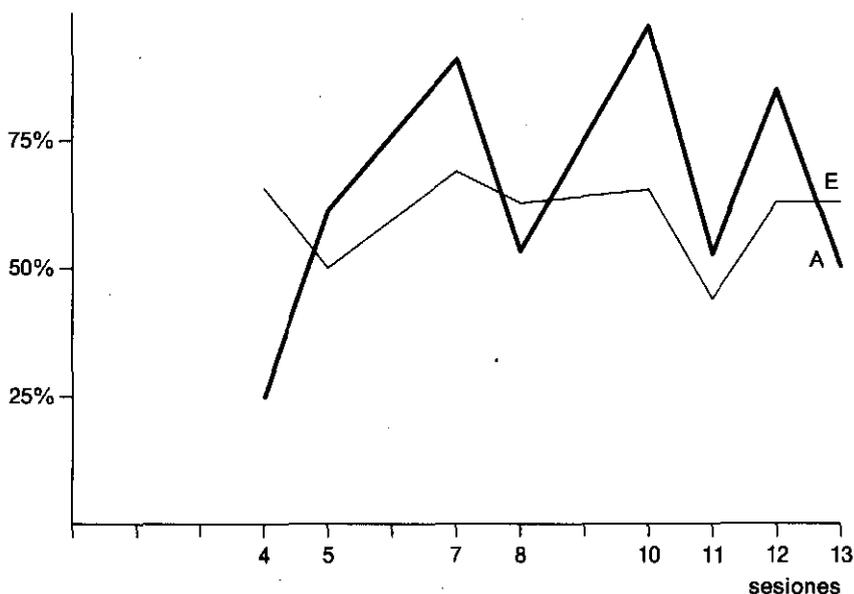
SESIONES -	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
Ausencia con contracción	75	50	12	56	12	68	25	68
Ausencia sin contracción	56	0	0	0	0	0	0	12

Al igual que se estableció con el morfema BE negativo (véase pág. 118), la Ausencia de HAVE negativo también se puede explicar en función del Principio Operativo de Slobin (1985) llamado Maximal Substance.

En la página siguiente exponemos el gráfico nº 9 resultante de la correcta transformación de HAVE negativo (SUJETO VERBO NEG OBJETO). Se aprecian altibajos en su perfil, especialmente en las sesiones 8<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup>. Esto se debe a la aparición de contracciones en algunos modelos a transformar. Como ya vimos en las Tablas nº 46 y 47, cuantas más contracciones en el modelo mayor era la ausencia de HAVE. La U de Mann-Whitney revela unas diferencias no significativas (0.91) entre ambos perfiles.

La elevada ausencia de GOT que aparece en las Tablas nº 46 y 47 puede deberse a que GOT es una partícula superflua para expresar la idea semántica que ya contiene HAVE. De ahí que los sujetos tengan cierta tendencia a omitir su uso. Como ya hicimos en las yes-no questions (pág. 73), esta Ausencia de GOT en la negación puede justificarse a través de los Principios Operativos de Slobin (1985) concretamente por medio del Principio llamado Relevancia (Relevance). En dicho Principio se sostiene que caso de

**GRAFICO 9. Evolución de la transformación correcta de HAVE negativo en los grupos A y E.**



que dos o más morfemas tengan un mismo contenido semántico hay que marcar dicho contenido en la posición más cercana a la palabra con contenido. En el caso de HAVE negativo la palabra con contenido es precisamente HAVE. Su significado posesivo está remarcado en dos lugares en el inglés británico (uno en HAVE y otro en GOT), ej: You have not got a car. Por ello los sujetos muestran cierta tendencia a marcar la posesión únicamente en la posición más cercana a la palabra con mayor contenido posesivo: HAVE. De ahí la Ausencia de la partícula GOT que se aprecia en las tablas nº 46 y 47.

Asimismo, aparece en dichas tablas una clara Interferencia de BE. La Interferencia de DO comparada con la de BE es mucho menor, si bien resulta mayor la Interferencia de DO en el grupo E que en el grupo A. Recordemos que el grupo E fue el que mejores resultados obtuvo en el Presente Simple (DO NOT). Por tanto, cuanto antes se adquiere un morfema, antes también se originan interferencias de ese morfema con el resto.

Los resultados de la prueba de la imitación de frases negativas con HAVE se muestran en las Tablas nº 50 y 51. En ellas se hace patente una cierta tendencia a altibajos en ambos grupos. Tampoco aparece con claridad el primer estadio de la negación externa. La comparación de las imitaciones correctas (SUJETO VERBO NEG OBJETO) de ambos grupos a través de la U de Mann-Whitney demuestra que no hay diferencias significativas entre ambos (0.83).

**TABLA 50. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación negativa del morfema HAVE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.		9				12		
SUJETO NEG VERBO OBJ.		9	40	7		12		
SUJETO VERBO NEG OBJ.	75	72	40	85	25	37	50	75
SUJETO VERBO OBJ. NEG								
Interferencia de DO								
Ausencia de HAVE	25	9	20	7	75	25	33	25
Ausencia de GOT	100	36	20	14	100	50	50	50
Interferencia de BE					50	12	33	
Ininteligible	50	31	37	12	50		25	
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

**TABLA 51. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación negativa del morfema HAVE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.				7	12			14
SUJETO VERBO NEG OBJ.	28	69	75	69	50	85	62	71
SUJETO VERBO OBJ. NEG								
Interferencia de DO								
Ausencia de HAVE	71	30	25	23	37	14	37	14
Ausencia de GOT	71	23	12	30	62	14	50	14
Interferencia de BE	14	7	12	7		14	25	
Ininteligible	12	18		18		12		12
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

Finalmente, hay que presentar los resultados obtenidos en la conversación por los dos grupos utilizando el morfema HAVE negativo. Dicho morfema solamente se utilizó en la conversación en las sesiones n° 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup> por razones del elevado número de aspectos a estudiar en los morfemas. En relación a las preguntas con HAVE estos son los resultados obtenidos en la conversación: Tablas n° 52 y 53.

**TABLA 52. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el morfema negativo HAVE.**

SESIONES	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.				
SUJETO NEG VERBO OBJ.				
SUJETO VERBO NEG OBJ.	12	12	12	
SUJETO VERBO OBJ. NEG				
Interferencia de DO				
Ausencia de HAVE				
Ausencia de GOT	12			
Interferencia de BE		25	12	25
Ininteligible				
Horas de instrucción	54h	61h	73h	79h

**TABLA 53. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el morfema negativo HAVE.**

SESIONES	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.				
SUJETO NEG VERBO OBJ.				
SUJETO VERBO NEG OBJ.	12	12		12
SUJETO VERBO OBJ. NEG				
Interferencia de DO	12	12	12	
Ausencia de HAVE				
Ausencia de GOT	12	12	12	
Interferencia de BE				
Ininteligible				
Horas de instrucción	54h	61h	73h	79h

En esta tarea no esperábamos encontrar la negación externa ya que se realizaron conversaciones utilizando el morfema HAVE a partir de la 10ª sesión, cuando los sujetos llevaban ya 63 horas de contacto general con el inglés y 54 horas en particular con el morfema HAVE.

Comparando la producción correcta de los individuos de ambos grupos surge una diferencia no significativa perfecta cuando aplicamos la U de Mann-Whitney (1.00). Un rasgo apreciable en estas dos tablas son los bajos valores, especialmente en relación a las pruebas de la transformación e imitación. En efecto, los porcentajes obtenidos resultan exiguos en la conversación, lo cual sugiere que existe una variación de resultados en función de la prueba utilizada para la obtención de los datos lingüísticos.

A continuación llevaremos a cabo un contraste con la T de Wilcoxon entre las tres pruebas (transf. imit. convers.) utilizadas dentro de cada grupo. Tal contraste indica que entre la transformación y la imitación del grupo A existe una diferencia no significativa (0.94). Entre la transformación y la conversación la diferencia tampoco resulta significativa (0.06). Lo mismo que entre la imitación y la conversación (0.06).

Entre la transformación y la imitación del grupo E no se dan diferencias significativas (0.88) Tampoco entre la transformación y conversación (0.06) ni entre la imitación y la conversación (0.06). En realidad, esta igualdad entre las tres tareas tan sólo ocurre en el morfema HAVE ya que en el resto de los morfemas las diferencias entre las tres tareas son significativas. De todos modos hay que destacar que cuando la conversación de HAVE es comparada con las otras dos tareas aparecen índices que lindan con nuestro intervalo de confianza establecido en 0.05. Por ello casi podríamos afirmar que en la conversación se obtienen resultados diferentes respecto a la transformación e imitación.

#### **IV.3.4. PRESENTE CONTINUO:**

##### **Análisis y discusión de resultados.**

Nuestros criterios seguidos para cuantificar el Presente Continuo negativo han sido: a) La interferencia de DO es incompatible con cualquier otra clasificación. Por tanto, cuando aparezca DO

en una transformación del Presente Continuo quedan eliminadas otras posibilidades de clasificación de esa frase. b) La ausencia de ING al final del verbo también es incompatible con otras clasificaciones.

En las Tablas nº 54 y 55 se muestran los porcentajes de las estrategias utilizadas por los grupos E y A en las transformaciones.

**TABLA 54. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación negativa del Presente Continuo, según la posición de la negación.**

SESIONES -	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO BE ING											
SUJETO NEG BE ING			4			5					
SUJETO BE NEG ING	58	75	33	73	75	78	83	91	82	95	83
SUJETO BE ING NEG	4	12	14		20	5		4			4
Interferencia de DO									4	4	
Ausencia de ING	37	12	47	26	4	10	16	4	13		12
Ininteligible			12	4		20		4	4	8	
Horas de instrucción	2h	5h	9h	15h	21h	27h	32h	59h	66h	78h	84h

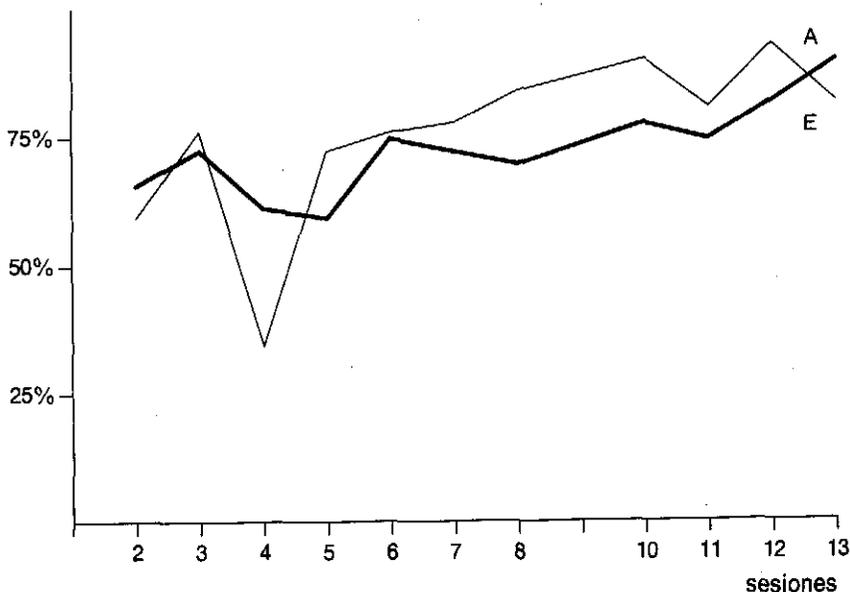
**TABLA 55. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación negativa del Presente Continuo, según la posición de la negación.**

SESIONES -	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO BE ING											
SUJETO NEG BE ING											
SUJETO BE NEG ING	65	72	60	58	75	72	70	79	75	83	91
SUJETO BE ING NEG	8	4	10		4	5					
Interferencia de DO											
Ausencia de ING	26	22	30	41	20	22	29	20	25	16	8
Ininteligible	4	9	16			25					
Horas de instrucción	2h	5h	9h	15h	21h	27h	32h	59h	66h	78h	84h

En estas tablas se comprueba que no aparece una marcada dispersión de resultados en las primeras sesiones. Esto representa una diferencia con los resultados que habíamos obtenido en las transformaciones interrogativas. La transformación negativa correcta (SUJETO + BE + NEG + ING), ej: I am *not* sleeping, obtiene valores en torno al 60% y 70% en las primeras sesiones (compárese con las Tablas nº 15 y 16, pág. 65 sobre las interrogativas). Gradualmente la transformación negativa correcta va adquiriendo mayores resultados a lo largo de todas las grabaciones. El gráfico nº 10 representa la evolución de esos porcentajes correctos de transformaciones y muestra un incremento bastante regular en ambos grupos. La U de Mann-Whitney indica una diferencia no significativa (0.24) entre ambas evoluciones.

Al igual que ocurre en las yes-no questions el Presente Continuo negativo alcanza en las últimas sesiones en ambos grupos uno de los valores más altos que hemos obtenido. Esto coincide con el orden promedio de adquisición propuesto por Krashen (1982)

**GRAFICO 10. Evolución de la transformación correcta del Presente Continuo negativo en los grupos A y E.**



en L2, en el cual el Presente Continuo ocupa uno de los primeros lugares.

En las mismas Tablas nº 54 y 55 se aprecia que la Interferencia del morfema DO es insignificante ya que al igual que ocurrió en las yes-no questions, dicha Interferencia del Presente Simple (DO) en ningún caso supera el 4%. Por el contrario, resultan notorios los elevados porcentajes en la Ausencia de ING al final del verbo. Estas elevadas Ausencias de ING entran en contradicción con estudios precedentes en L1 y L2. La explicación de estas diferencias puede hallarse en que muchos de los datos de esos estudios se obtuvieron en situaciones comunicativas y refiriéndose a hechos que ocurrían paralelamente a la grabación. De todos modos, dada la similitud de estas Ausencias de ING en la negación e interrogación y con el fin de no repetir ideas ya expresadas más arriba, remitimos al lector a la pág. 67 donde encontrará más detalladamente las oportunas justificaciones para los elevados porcentajes de Ausencia de ING final.

Debido a la elevada cantidad de factores que se estudiaban decidimos suprimir la imitación del Presente Continuo negativo para no alargar las sesiones de grabación y evitar el cansancio de los sujetos. En cambio sí que se formularon preguntas con el Presente Continuo en los cuestionarios. Seguidamente, en las Tablas nº 56 y 57 exponemos los resultados obtenidos en las conversaciones utilizando este morfema en negativo.

De nuevo el primer rasgo que llama la atención son los bajos porcentajes obtenidos en esta prueba lingüística por ambos grupos. En efecto, observamos que en algunas sesiones no aparece ni un solo caso de uso de Presente Continuo negativo. Cuando este morfema aparece lo hace fundamentalmente en la forma correcta, sin situar la negación en el exterior de la frase. Asimismo, su evolución es muy desigual a lo largo de todas las grabaciones. Tan pronto alcanza valores superiores al 20% en algunas grabaciones como desaparece posteriormente. Comparando los resultados de los grupos A y E en la conversación con la U de Mann-Whitney obtenemos unas diferencias no significativas entre ellos (0.11).

Sin embargo, cuando comparamos no los resultados de los grupos entre sí, sino los resultados de las diferentes tareas dentro de un mismo grupo hallamos diferencias notables que sólo se pueden justificar en función del diferente tipo de tareas. Así entre

la transformación y la conversación del grupo A existe una diferencia significativa (0.0033) aplicando la T de Wilcoxon. Asimismo, en el grupo E existe también una diferencia significativa entre ambas tareas (0.0033). Todo lo anterior corrobora que cada resultado puede estar en función de la tarea que se haya utilizado.

**TABLA 56. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el Presente Continuo.**

SESIONES -	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO BE ING											
SUJETO NEG BE ING										8	
SUJETO BE NEG ING		12		25	25	37	25	29		50	
SUJETO BE ING NEG											
Interferencia de DO											
Ausencia de ING											
Ininteligible											
Horas de instrucción	2h	5h	9h	15h	21h	27h	32h	59h	66h	78h	84h

**TABLA 57. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el Presente Continuo.**

SESIONES -	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO BE ING											
SUJETO NEG BE ING										4	
SUJETO BE NEG ING		25	25			12		25			
SUJETO BE ING NEG											
Interferencia de DO								25			
Ausencia de ING											
Ininteligible											
Horas de instrucción	2h	5h	9h	15h	21h	27h	32h	59h	66h	78h	84h

#### IV.3.5. PRESENTE SIMPLE: Análisis y discusión de resultados.

Para cuantificar el Presente Simple negativo hemos establecido los siguientes criterios: a) La aparición de BE resulta compatible con las cuatro clasificaciones referentes a la ubicación de la negación (NEG) dentro de las frases. Si no lo hubiéramos hecho así habríamos perdido mucha información, debido a las múltiples interferencias de BE en el Presente Simple negativo. b) La clasificación NOT en vez de DO NOT, ej: \* They not speak French, también se ha considerado compatible con el resto de las clasificaciones ya que se limita a aportar información adicional sin interferir en otras clasificaciones.

Los porcentajes de las estrategias utilizadas en la transformación se muestran en las Tablas 58 y 59. Debemos precisar que las cuatro primeras clasificaciones de estas tablas (es decir, NEG SUJETO VERBO OBJETO / SUJETO NEG VERBO OBJETO etc.) se refieren solamente a la posición del elemento negativo (NOT o DO NOT) dentro de la frase. La quinta clasificación (SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO), ej: You do not read a book, es más específica pues se refiere no sólo a la posición correcta sino también al uso correcto del elemento negativo (DO NOT) dentro de la frase. La sexta clasificación detalla los casos de uso de la negación incorrecta (NOT) en vez de la correcta (DO NOT).

Al igual que hicimos con las yes-no questions, el Presente Simple negativo se ha estudiado siguiendo el Método Funcional de Doble Estimulación propuesto por Vygotsky (1978). Por tanto, en las sesiones 3ª, 4ª y 5ª se pidió a los sujetos que transformasen el Presente Simple negativo aunque todavía no se había estudiado en clase este morfema. Nuestro fin era averiguar las estrategias que su intuición les dictaba ante un morfema desconocido. Podemos ver en las Tablas nº 58 y 59 que la estrategia predominante en ambos grupos durante el período de Doble Estimulación (sesiones 3ª, 4ª y 5ª) e incluso algunas sesiones más tarde, consiste en situar la negación tras el verbo: SUJETO + VERBO + NEG + OBJETO, ej: \* I like not football.

Vemos, pues, que a lo largo de todas las grabaciones se obtienen interferencias propias de los verbos auxiliares BE, CAN, HAVE,

etc. En cuanto a utilización y situación de la partícula negativa. Es decir, que los alumnos tendían a utilizar **SUJETO VERBO NEGACION: NOT OBJETO** (ej: \* I like not football), en vez de

**TABLA 58. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación negativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.	25	29	25	16	66	54	62	73	65	56
SUJETO VERBO NEG OBJ.	41	50	45	54	12	12	20	21	30	13
SUJETO VERBO OBJ. NEG				4						
SUJ + DO NOT + VER + OBJ.				8	33	45	41	52	60	34
NOT en vez de DO NOT	100	100	100	87	58	37	45	34	30	13
DO NOT en vez de DOES NOT					8	8	4	4	4	8
DOES NOT en vez de DO NOT						8	8	4		4
Interferencia de BE	33	20	29	25	20	25	16		4	4
Interferencia de DID								4		21
Ininteligible								4	4	4
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

**TABLA 59. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación negativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.	17			15	21	10	52	61	66	71
SUJETO VERBO NEG OBJ.	41	57	45	63	42	45	28	14	4	
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ + DO NOT + VER + OBJ.							28	38	33	42
NOT en vez de DO NOT	100	94	100	100	100	100	61	52	47	42
DO NOT en vez de DOES NOT							4	4	4	
DOES NOT en vez de DO NOT							4	4		
Interferencia de BE	41	42	54	21	36	45	19	23	28	28
Interferencia de DID										
Ininteligible	29	20	8	20	20	16	12	12	12	12
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

utilizar **SUJETO DO NOT VERBO OBJETO** (ej: I do not like football). De hecho en las tablas de los grupos A y B se aprecia que el error clasificado como: **NOT** en vez de **DO NOT** obtiene muy altos valores en todas las sesiones de grabación, incluso hasta el final de curso.

Esta tendencia a recurrir a antiguas estrategias se puede explicar en función de los Principios Operativos de Slobin (1985), concretamente en el Principio de Consolidación (Strengthening) que sostiene que el aprendiz tiende a aplicar las mismas estrategias psicolingüísticas cuando se ha conseguido el éxito en anteriores ocasiones. De ahí que nuestros alumnos utilicen la negación propia de los verbos auxiliares en el Presente Simple pues es el sistema de negación ya consolidado. Para evitar repeticiones de ideas remitimos al lector a la pág. 71, donde se especifica con mayores detalles el Principio Operativo de la Consolidación.

En los resultados de las Tablas nº 58 y 59 se muestra un fenómeno que merece una atención detallada. Dicho fenómeno se fundamenta en el cambio de ubicación de la negación dentro de la frase transformada. En efecto, observemos detenidamente los resultados durante las primeras sesiones en cuanto a las cuatro posibles ubicaciones de la negación (**NEG**). Apreciaremos que en las primeras sesiones predomina la clasificación en la que el elemento negativo se sitúa entre el verbo y el objeto, siguiendo el sistema de los verbos auxiliares, es decir (**SUJETO + VERBO + NOT + OBJETO**), ej: \* I drink not water.

Por el contrario, más adelante (a partir de la 7ª sesión en el grupo E y de la 10ª en el A), se aprecia en ambos grupos que prevalece la clasificación en la que el elemento negativo queda situado entre el sujeto y el verbo, siguiendo la ubicación propia del Presente Simple aunque con la partícula negativa incorrecta (**SUJETO + NOT + VERBO + OBJETO**), ej: \* I not drink water. Todo esto muestra que en un principio tanto la negación como su ubicación en la frase son incorrectas, gradualmente la negación se ubica en el lugar correcto quizá por transferencia positiva de la forma correcta **DO NOT**, pero todavía se utiliza la negación incorrecta **NOT**. La tendencia final es hacia la correcta utilización y ubicación de **DO NOT**.

Los resultados de las Tablas nº 58 y 59 confirman la importancia de la interferencia dentro de los elementos conocidos de la

propia L2 y restan importancia a la interferencia proveniente de L1. Si hubiera habido interferencia de L1 habría aparecido durante el período de Doble Estimulación el uso de NO entre sujeto y verbo, ej: \* I NO speak English (castellano: Yo NO hablo inglés). Sin embargo, apareció la negación NOT entre el verbo y el objeto, ej: I speak NOT English. También hay que resaltar el elevado porcentaje de Interferencia de BE que se aprecia en las tablas de ambos grupos incluso después del período de Doble Estimulación. Lo cual confirma una vez más que los aprendices recurren fundamentalmente a las estrategias que ya les son conocidas a partir de la L2.

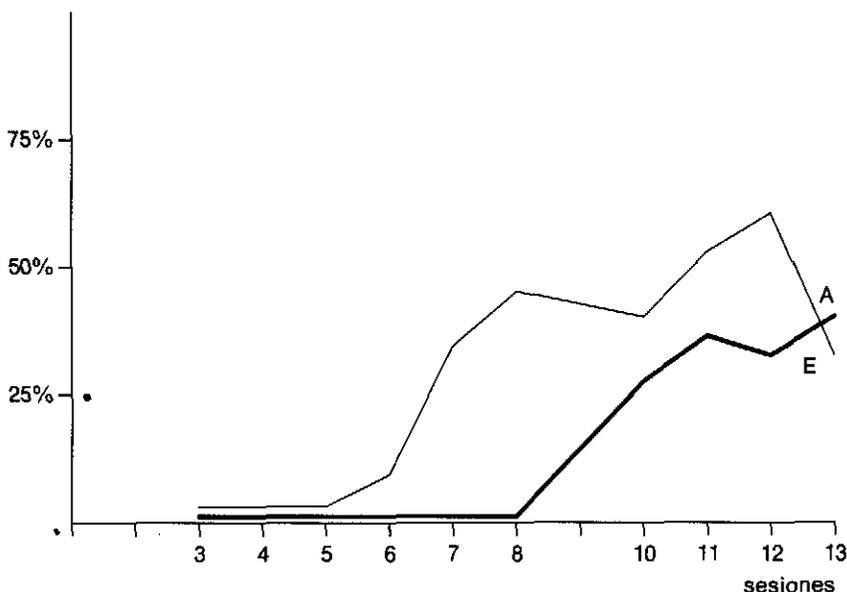
Tal y como ocurrió en el estudio de las yes-no questions, a partir de la 6ª sesión (Tabla nº 17, pág. 70) empieza el grupo E a producir un bajo porcentaje (8%) de transformación negativa correcta (SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO) y gradualmente se va en ascenso. Al igual que en la interrogación, el grupo A empieza a mostrar una transformación negativa correcta en la 10ª sesión con un 28%. Este grupo aumenta rápidamente los porcentajes de corrección e incluso llegan a superar al otro grupo en la 13ª sesión.

Confrontando estos resultados a través de la U de Mann-Whitney obtenemos una diferencia no significativa (0.12) entre ambos grupos. En el gráfico nº 11 aparece el perfil de esas transformaciones negativas correctas obtenidas durante las trece sesiones de grabación

Observamos que este gráfico de las negativas guarda mucha relación con el gráfico nº 5, pág. 73, resultante de las transformaciones interrogativas. En efecto, en el gráfico de la negación observamos cómo en el grupo E la negación (DO NOT) aparece con anterioridad al grupo A. Sin embargo, a partir de la 10ª sesión ambos grupos alcanzan niveles muy similares. En las negativas también se aprecia una caída en el perfil del grupo E en la sesión 13ª debido a la Interferencia de DID al final de curso. Como vemos diciendo a lo largo de estas páginas, cuanto antes los alumnos aprenden un morfema, antes se crea interferencia de ese morfema con el resto.

En el gráfico nº 11 también se observa que hacia el final de curso el Presente Simple negativo alcanza porcentajes intermedios en ambos grupos. Estos porcentajes son menores que los obtenidos

**GRAFICO 11. Evolución de la transformación correcta del Presente Simple negativo en los grupos A y E.**



en BE, CAN, HAVE o Presente Continuo por ambos grupos. Ello confirma que cada estructura tiene su propio ritmo natural de aprendizaje y, según esto, el Presente Simple se situaría tras los morfemas mencionados.

La confusión consistente en utilizar DO NOT en vez de DOES NOT, y DOES NOT en vez de DO NOT, que se manifiesta en las Tablas nº 58 y 59 (pág. 139) es muy baja y predomina la generalización de DO NOT cuando hay que utilizar DOES NOT y no al contrario. Ello es debido a que DOES únicamente se utiliza en la tercera persona singular. Sea como fuere, nuestros bajos porcentajes en la confusión de DO NOT en vez de DOES NOT no sobrepasan el 8%, lo cual contrasta con los resultados de Félix (1981). Recordemos que dicho investigador obtuvo dentro de sus errores un 52% de confusión de DO por DOES. Del mismo modo también contrasta el hecho de que Félix encontrase un 12% de negación externa comenzando por DON'T o DOESN'T, ej: \* Don't I like cake. Por el contrario, nosotros prácticamente no

hemos encontrado la negación externa en ninguna de las tres pruebas y aún menos si tal negación es encabezada por DON'T o DOESN'T.

En las Tablas nº 60 y 61 aparecen los porcentajes obtenidos por ambos grupos en la Imitación de frases negativas con el Presente Simple. Recordemos brevemente que las cuatro primeras clasificaciones (es decir, NEG SUJETO VERBO OBJETO / SUJETO NEG VERBO OBJETO etc.) se refieren solamente a la posición de la negación (NOT o DO NOT) dentro de la frase. La quinta clasificación (SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO) indica la posición y la utilización correcta de DO NOT. La sexta clasificación detalla el uso de la negación incorrecta (NOT) en vez de DO NOT.

Del mismo modo que ya observamos en las imitaciones interrogativas, aparecen valores de imitación negativa correcta ya desde un principio, incluso dentro del período de Doble Estimulación (sesiones 3ª, 4ª y 5ª). Ambos grupos siguen la misma tendencia ya que la U de Mann-Whitney indica una diferencia no significativa (0.46) entre la imitación correcta de ambos grupos.

Sin embargo, comparando los resultados de la imitación con los de la transformación se evidencian claras diferencias en cuanto a ubicación de la negación. Así apreciamos que en las imitaciones la negación (NEG) se sitúa preferentemente entre el sujeto y el verbo (SUJETO NEG VERBO OBJETO) desde las primeras sesiones, ej: I (NEG) drink. Recordemos que en la transformación el elemento negativo se situaba tras el verbo, ej: I drink (NEG). Esto se debe al predominio de utilización de la negación (NOT o DO NOT) en posición correcta. Por tanto, en cuanto a ubicación de la negación se aprecia mayor corrección en la imitación que en la transformación. Más adelante expondremos las razones que explican estas diferencias.

Si queremos ser más precisos y detallar no sólo la posición del elemento negativo, sino también el uso apropiado de la negación (DO NOT), observaremos en la clasificación SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO que se alcanzan porcentajes que rondan el 60% en la 4ª y 5ª sesiones. Por el contrario, en la transformación no se conseguía ningún porcentaje ya que todavía no se había explicado en clase el Presente Simple negativo, pues estábamos en un período de Doble Estimulación. El hecho de que los

**TABLA 60. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación negativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.	44	46	81	66	83	100	100	66	100	84
SUJETO VERBO NEG OBJ.		6						8		
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ + DO NOT + VER + OBJ.	22	40	68	44	70	80	100	33	100	53
NOT en vez de DO NOT	33	33	18	33	16	20		66		30
DO NOT en vez de DOES NOT										7
DOES NOT en vez de DO NOT										7
Interferencia de BE	55	46	12	33	16			25	7	18
Interferencia de DID										
Ininteligible	62	37	33	62		16	18	25	12	23
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

**TABLA 61. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación negativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.	37	69	82	77	88	81	100	100	100	100
SUJETO VERBO NEG OBJ.		15		11						
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ + DO NOT + VER + OBJ.	25	61	64	66	76	75	91	100	100	93
NOT en vez de DO NOT	75	30	35	33	23	18	8			6
DO NOT en vez de DOES NOT										
DOES NOT en vez de DO NOT										
Interferencia de BE	62	23	17	11	11	18				
Interferencia de DID										
Ininteligible	66	45	29	62	29	50	25	25	6	
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

sujetos fueran capaces de obtener alrededor de un 60% de imitaciones correctas sobre un morfema aún desconocido levanta serias sospechas sobre la validez de la imitación como prueba lingüística adecuada para adolescentes.

De hecho, la comparación estadística utilizando la prueba de pares igualados de Wilcoxon confirma que entre los resultados de la transformación y los de la imitación dentro del grupo E existe una diferencia significativa (0.0080). También aparece una diferencia significativa (0.0051) entre la transformación e imitación del grupo A. Lo cual indica que se pueden obtener resultados dispares en función de las tareas utilizadas para conseguir tales resultados.

Asimismo, se aprecia que la clasificación que recoge el error de usar NOT por DO NOT llega a porcentajes mucho menores en la imitación que en la transformación. En efecto, comparando las Tablas nº 60 y 61 de la imitación con las Tablas nº 58 y 59 de la transformación se observa que tanto en el grupo A como en el E se obtienen en esta clasificación concreta (NOT por DO NOT) porcentajes realmente bajos en relación a las transformaciones.

Las razones que pueden explicar todas estas diferencias entre la transformación e imitación son: 1) la mayor facilidad para imitar una frase que para transformarla, 2) el morfema objeto de estudio puede tener una ubicación variable dentro de la frase que puede facilitar o dificultar su imitación. Todo ello son factores que justifican la disparidad entre los resultados de la transformación e imitación.

Finalmente, en las Tablas nº 62 y 63 se exponen los resultados obtenidos en la prueba de la conversación. Recordemos que los sujetos respondían a un cuestionario común con preguntas que utilizaban el Presente Simple. Dicho cuestionario se encuentra en el apéndice de este estudio.

Se observa la ausencia de la negación externa (NEG SUJETO VERBO OBJETO) ya que no se obtiene ni un solo caso de este tipo de negación. En cambio sí hemos encontrado la negación anafórica desde los primeros momentos, ej: NO, I don't drink. Debido a su enorme frecuencia no se ha cuantificado pues era obvia su temprana adquisición en un primer estadio, ya que es la respuesta constante que emiten nuestros sujetos al realizar una contestación negativa. Este temprano estadio coincide con los resultados obtenidos por Wode (1981) en L2.

**TABLA 62. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el Presente Simple negativo.**

SESIONES -	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.							15	8	15	4
SUJETO VERBO NEG OBJ.							10			
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ + DO NOT + VER + OBJ							5		5	
NOT en vez de DO NOT							20	8	20	4
DO NOT en vez de DOES NOT										
DOES NOT en vez de DO NOT										
Interferencia de BE										
Interferencia de DID										
Ininteligible										
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

**TABLA 63. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el Presente Simple negativo.**

SESIONES -	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.							40	16	20	20
SUJETO VERBO NEG OBJ.										
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ + DO NOT + VER + OBJ							40	16	20	16
NOT en vez de DO NOT										4
DO NOT en vez de DOES NOT										
DOES NOT en vez de DO NOT										
Interferencia de BE										
Interferencia de DID										
Ininteligible										
Horas de instrucción	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

Resulta patente que se obtienen valores muy irregulares en la conversación. Por ejemplo, solamente en la 10ª sesión del grupo A se alcanza un 40% de negación correcta utilizando el Presente Simple, mientras que en ninguna otra clasificación se supera el 20% y hay ocasiones en que no se obtiene ningún resultado correcto. (Véase sesiones 6ª, 7ª y 8ª de ambos grupos.) Globalmente, en el uso correcto de la negación con el Presente Simple (SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO) se obtienen mejores resultados en el grupo A que en el E. Sin embargo, tal diferencia resulta no significativa (0.19) con la U de Mann-Whitney.

Por el contrario, si comparamos los resultados de la conversación con los de las otras dos tareas, por medio de la T de Wilcoxon, encontramos que entre la conversación y la transformación del grupo E aparece una diferencia significativa (0.01). Lo mismo ocurre cuando se compara la conversación con la imitación del E (0.0051).

En el grupo A la diferencia entre la conversación y la imitación también resulta significativa (0.0051) únicamente la diferencia entre la conversación y la transformación se muestra no significativa (0.14), lo cual supone una sola excepción a los resultados anteriores.

Las razones que explican estas diferencias de la conversación con respecto a la transformación e imitación se exponen a continuación. En primer lugar los sujetos mostraban cierta predilección por la estrategia de la evitación (Avoidance) de respuestas largas a nuestras preguntas. En efecto, a menudo se limitaban al uso de monosílabos: yes, no. Con el fin de que se crease un ambiente lo más espontáneo posible no les forzábamos a producir frases largas. De ahí que nos encontremos con pocas frases negativas largas que contengan suficientes elementos sintácticos para poder cuantificar.

Otra razón que puede explicar los diferentes resultados estriba en el aspecto selectivo de las respuestas que buscábamos. En efecto, recordemos que las preguntas eran muy variadas y no todas exigían respuestas negativas, por ejemplo: Do you smoke? (¿Tú fumas?). En cambio, nosotros únicamente cuantificamos las respuestas negativas, lo cual ha restringido en el caso de la negación nuestras posibilidades de cuantificación, ya que se descartaban las respuestas afirmativas. Finalmente, recordamos que la conversación es una prueba más bien de tipo comunicativo y se contra-

pone al aspecto manipulativo que suponen la transformación e imitación. Es lógico suponer que en estas pruebas intervengan mecanismos psicolingüísticos diferentes, lo cual se debe traducir en resultados también diferentes.

#### **IV.3.6. PASADO SIMPLE:**

##### **Análisis y discusión de resultados**

Los criterios seguidos para la cuantificación de este tiempo verbal en negativo han sido: a) Las cuatro primeras clasificaciones incluyen solamente los casos en que aparece el morfema negativo DID NOT con el fin de deslindarlo mejor de la Interferencia de DO, pues hay que delimitar la influencia de la negación presente. b) Las transformaciones con Interferencias de DO o BE son incompatibles con el resto de las clasificaciones. c) La clasificación NOT por DID NOT resulta compatible con el resto.

Recordemos que los libros de texto introducen el Pasado hacia el final de curso. Por lo cual pudimos realizar grabaciones sobre este morfema solamente en las sesiones 11<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup>. Asimismo, recordamos que con el fin de contrastar resultados, el grupo A estaba en una situación diferente de instrucción: sólo siete horas de contacto en la sesión 11<sup>a</sup> y trece en la 13<sup>a</sup>. Por su parte, el grupo E había recibido diecinueve horas de clase en la sesión 11<sup>a</sup> y veinticinco horas en la sesión 13<sup>a</sup>. Debido a esta situación diferencial, los resultados serán contrastados en función del número de horas de instrucción.

En la Tabla 64 se aprecia que en la 11<sup>a</sup> sesión el grupo E muestra un porcentaje del 37% de correcta posición de la negación DID NOT, no en vano lleva más horas de contacto con el Pasado que el grupo A, el cual con tan sólo siete horas de instrucción no muestra todavía ninguna transformación negativa correcta en la 11<sup>a</sup> sesión. El grupo E (Tabla n° 64) obtiene solamente un 37% de confusión NOT por DID NOT y un 0% de interferencias de BE. En cambio, el grupo A (Tabla n° 65) sí que muestra altos porcentajes de interferencias de BE (38%) y de confusión NOT por DID NOT (61%). Esto demuestra, una vez más, que cuando los sujetos se encuentran ante un morfema que aún no dominan recurren a antiguas estrategias dentro de L2 para solucionar los nuevos

problemas. A medida que vayan dominando el nuevo morfema irán disminuyendo las interferencias provenientes de otros morfemas.

En la 13ª grabación el grupo E mantiene la negación correcta DID NOT en torno a los valores obtenidos en la 11ª grabación con un 34%. Por su parte el grupo A empieza a mostrar en la 13ª se-

**TABLA 64. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación negativa del Pasado Simple.**

SESIONES	11ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.		
SUJETO NEG VERBO OBJ.	37	34
SUJETO VERBO NEG OBJ.		
SUJETO VERBO OBJ. NEG		
NOT en vez de DID NOT	37	30
DO NOT en vez de DID NOT	25	34
Interferencia de BE		4
Ininteligible		4
Horas de instrucción	7h	25h

**TABLA 65. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación negativa del Pasado Simple.**

SESIONES	11ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.		
SUJETO NEG VERBO OBJ.		9
SUJETO VERBO NEG OBJ.		
SUJETO VERBO OBJ. NEG		
NOT en vez de DID NOT	61	42
DO NOT en vez de DID NOT	38	47
Interferencia de BE	38	28
Ininteligible	12	12
Horas de instrucción	0h	13h

sión la transformación correcta obteniendo un 9%. Se observa que en la 13ª sesión en ambos grupos descienden los porcentajes de interferencia de BE y NOT en vez de DID NOT. Esto es paralelo al afianzamiento del uso de las negaciones DO NOT, DID NOT propias de los verbos no auxiliares. Este afianzamiento de la negación de los verbos no auxiliares aumenta a su vez la Interferencia de DO NOT en ambos grupos, ej: \* I do not drive, en vez de: I did not drive. Así el grupo E pasa de una Interferencia de DO NOT del 25% en la 11ª sesión a un 34% en la 13ª. Por su parte, el grupo A pasa de un 38% de interferencia de DO NOT en la 11ª sesión a un 47% en la 13ª.

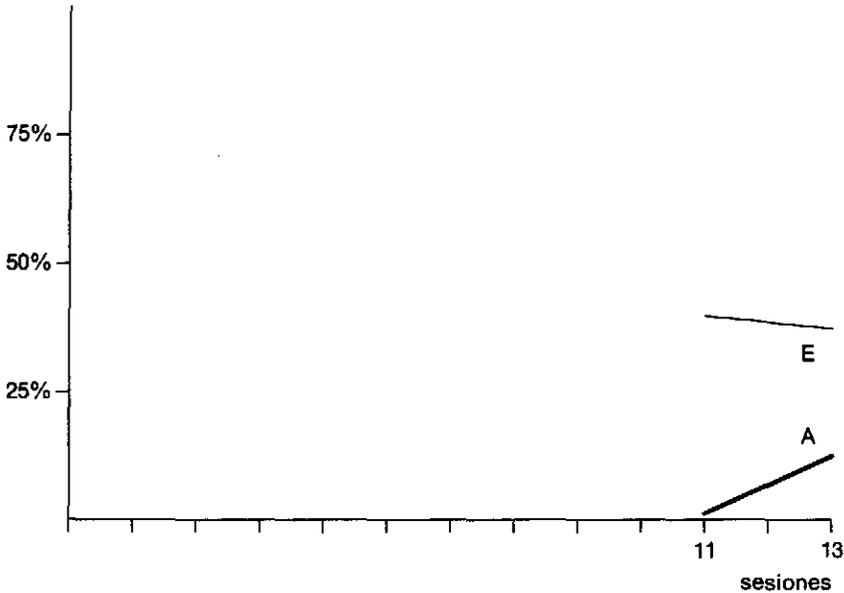
El hecho de que ambos grupos utilicen estrategias propias de morfemas ya conocidos ante un morfema nuevo se puede glosar a partir del Principio Operativo de Slobin (1985, p. 1193) conocido como Consolidación (Strengthening). Tal Principio establece que cuando el aprendiz haya tenido éxito en un problema lingüístico aplicará idénticas estrategias ante problemas similares. Según este Principio los sujetos recurrieron a estrategias propias de los morfemas en los cuales ya habían tenido éxito anteriormente. Por esta razón en las Tablas nº 64 y 65 aparecen elevados porcentajes en las interferencias provenientes de los verbos auxiliares (NOT po DID NOT) y en las provenientes del morfema DO NOT en vez de DID NOT.

El gráfico nº 12 muestra las correctas transformaciones negativas del Pasado (SUJETO + DID NOT + VERBO + OBJETO). Se observa que, a pesar de las diferencias en horas de instrucción, tanto el grupo A como el E alcanzan valores bajos debido a las escasas horas de instrucción con este morfema.

El Pasado no ha sido estudiado a través de la imitación. Esto se debe a la premura de tiempo propia de final de curso y a la imposibilidad de profundizar simultáneamente en los seis morfemas sin cansar a los sujetos. Al ir comprobando que los resultados que se iban obteniendo en la imitación de los otros morfemas eran de relativa utilidad decidimos definitivamente excluir la imitación de este morfema.

En cambio, sí que formulamos preguntas a los sujetos utilizando el Pasado. Sin embargo, al igual que ocurrió en la conversación en el Presente Simple, los resultados son realmente bajos también en el Pasado. En efecto, únicamente en la 13ª sesión el

**GRAFICO 12. Evolución de la transformación correcta del Pasado Simple negativo en los grupos A y E.**



grupo A muestra un escaso 16% de uso correcto de DID NOT en conversación. El grupo E no contestó ni una sola vez utilizando este morfema en negativo. Con esta simplicidad de resultados no es necesario presentar ninguna tabla ni realizar análisis estadísticos.

Las razones que pueden explicar estos exigüos resultados son los altos niveles de evitación (Avoidance) de frases completas que mostraban los sujetos al dar sus respuestas ya que a menudo no se aventuraban más allá de los monosílabos (Yes, No). Si a ello añadimos que solamente cuantificamos las respuestas en que el Pasado se respondía negativamente, comprenderemos entonces la parvedad de nuestros resultados en las conversaciones.

#### **IV.4. EL CASO INDEPENDIENTE DEL GRUPO C**

Al igual que ocurrió en las yes-no questions también en las negativas hemos obtenido unos diferentes resultados en el grupo C

a consecuencia de la disparidad de condiciones que se manifestaron a lo largo de nuestro estudio longitudinal. Dichas condiciones han actuado del mismo modo en la negación que en la interrogación. Por tanto, en aras de facilitar la claridad de exposición de resultados hemos decidido separar los resultados del grupo C también en el caso de la negación.

Con el fin de no repetir ideas innecesariamente, remitimos al lector a las páginas 82 y 83, en donde encontrará todos los pormenores y justificaciones de esta separación de resultados.

#### IV.4.1. BE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados.

Los criterios seguidos para cuantificar la negación de este morfema en el grupo C han sido los mismos que en los grupos A y E: a) La aparición de BE también se cuenta cuando aparece en el Presente Continuo. b) Si el morfema DO interfiere resulta incompatible. Se ha tenido en cuenta la posición del elemento negativo (NEG) en el interior de la frase. Los resultados provenientes de la prueba de la transformación se muestran en la siguiente tabla.

**TABLA 66. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación negativa del morfema BE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRI.												
SUJETO NEG VERBO ATRI.	2	1	1	8	4							
SUJETO VERBO NEG ATRI.	70	82	79	39	45	77	62	70	72	85	81	87
SUJETO VERBO ATRI. NEG	8	11	10	4	12	10	4	12	2	5	2	1
Interferencia de DO			1	26	29	11	16	16	22	7	8	8
Ausencia de BE	17	3	7	30	8	3	20	8	8	3	9	5
Ininteligible	6	3	4	4		2					1	
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

Tal y como sucedió en las yes-no questions del grupo C, en el caso de la negación también se aprecia una dispersión de resultados, si bien no resulta tan marcada como lo era en la interrogación. Ya desde las primeras sesiones se obtienen altos valores de colocación correcta de la partícula negativa (SUJETO VERBO NEG ATRIBUTO) en el morfema BE. Sin embargo, en ningún momento el grupo C alcanza los porcentajes de más de un 90% que obtenían los grupos A y E a partir de la 5ª sesión. (Véanse Tablas nº 34 y 35, pág. 114.) La prueba de Mann-Whitney revela una diferencia significativa entre ambos grupos. Entre el A y el C tal diferencia es de 0.022 y entre el E y el C es de 0.006.

En la tabla nº 66 se aprecian unos pocos casos de localización de la negación entre el sujeto y el verbo, ej: \* I not am English. También obtiene muy bajos resultados la negación tras el atributo, ej: \* I am English not. Pero es de resaltar que este último caso de error obtiene en el grupo C porcentajes que a veces sobrepasan el 10%, mientras que en los otros dos grupos no se llega nunca a dicho porcentaje. Parece como si los errores que esbozan tímidamente los grupos A y E se vieran aumentados en el grupo C debido a su menor nivel intelectual.

Se observa que el grupo C tampoco pasa por el estadio de la negación externa. Lo cual choca con los resultados obtenidos por parte de los investigadores precedentes (págs. 110 a 112), pero coincide con nuestros dos grupos restantes. A fin de no repetirnos al respecto invitamos al lector a dirigirse a la página 116, donde encontrará las oportunas justificaciones a estas diferencias.

A diferencia de los grupos A y E, en el grupo C sí encontramos marcadas Interferencias de DO NOT. La razón es bien sencilla si se tiene en cuenta que el Presente Simple se introdujo mucho antes en el grupo C que en los dos restantes. Por consiguiente, se repite hasta la saciedad la idea apuntada con anterioridad en el sentido de que cuanto antes se introduce un morfema, antes también se crea interferencia de ese morfema nuevo con los ya aprendidos hasta ese momento. Así apreciamos en la Tabla nº 66 que la Interferencia de DO NOT roza el 30% en las sesiones 4ª y 5ª, mientras que en los restantes grupos no supera el 5% en ninguna sesión.

El morfema BE también alcanza en el grupo C uno de los mayores porcentajes de corrección al final de curso (un 81% en la

12ª sesión y un 87% en la 13ª). Tal como ocurre en los grupos A y C estos valores de BE negativo son mayores que los del Presente Simple negativo, como comprobaremos más adelante. Esta coincidencia dentro de los resultados de los tres grupos confirma que existe un orden de adquisición común, por el cual el morfema BE se adquiere antes que el Presente Simple. Parece que la tendencia es la misma en los tres grupos aunque en una escala proporcionalmente menor en el grupo C.

Es evidente un descenso en las sesiones 4ª y 7ª debido al alto número de contracciones en los modelos. Tales contracciones crearon un aumento de la Ausencia de BE y el consiguiente descenso de la forma negativa correcta. Desglosando dentro de las Ausencias de BE aquellos casos en que el modelo era contrato de aquellos casos en que el modelo era completo, se apreciarán claras diferencias:

**TABLA 67. Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo C en la transformación negativa del morfema BE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	6ª	7ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	21	7	15	43	5	31	18	8	15	12
Ausencia sin contracción	13	0	0	0	2	0	0	0	5	0

Estas diferencias indican la importancia de la contracción como determinante de la Ausencia del morfema BE. Se aprecia un mayor porcentaje de ausencias del morfema BE con el modelo contrato que con el completo. Este fenómeno ya se ha explicado en los resultados de los grupos A y E (pág. 118) siguiendo el Principio Operativo de Slobin (1985) conocido por Sustancia Máxima (Maximal Substance).

Otra prueba que se ha utilizado en el grupo C para la negación con el morfema BE es la imitación de frases negativas. En la Tabla nº 68 se muestran los resultados

En la imitación de frases negativas el grupo C muestra una semejanza de resultados con los grupos A y E. Por tanto, no aparece gran dispersión de resultados y hacia final de curso también se alcanza un 100% de negaciones correctas. La comparación de la evolución de las imitaciones correctas (SUJETO VERBO NEG

ATRIBUTO) en la U de Mann-Whitney muestra unas diferencias no significativas entre el grupo A y C (0.83) así como entre el grupo E y C (0.70). Las razones de estas semejanzas pueden estar en la simplificación de las posibilidades de clasificación al no tener que cuantificar el factor entonación en las negativas. Tampoco debemos olvidar la facilidad que conlleva en sí misma la simple imitación de un modelo.

**TABLA 68.** Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación negativa del morfema BE, según la posición de la negación.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	6ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRI.				4				
SUJETO NEG VERBO ATRI.	4							
SUJETO VERBO NEG ATRI.	57	86	94	95	80	100	95	100
SUJETO VERBO ATRI. NEG								
Interferencia de DO					10			
Ausencia de BE	38	13	5		15		4	
Ininteligible	12	31	40	28	16		8	
Horas de instrucción	3h	6h	9h	25h	63h	70h	82h	88h

En el grupo C también utilizamos una tercera prueba para la obtención de resultados sobre BE negativo. Dicha prueba consistió en un cuestionario con unas preguntas comunes para todos los sujetos. Los resultados se exponen a continuación:

**TABLA 69.** Porcentajes obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el morfema negativo BE.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO ATRI.	2			3								
SUJETO NEG VERBO ATRI.											5	12
SUJETO VERBO NEG ATRI.	10	12	6	18	25	12	3	12	42	25	32	25
SUJETO VERBO ATRI. NEG											2	
Interferencia de DO												
Ausencia de BE												
Ininteligible												
Horas de instrucción	3h	6h	9h	13h	19h	25h	31h	36h	63h	70h	82h	88h

Como en los grupos A y E, también aquí sobresalen los bajos valores obtenidos y la disparidad con respecto al resto de los grupos. En efecto, observamos como el grupo C obtiene siempre un 25% o más de corrección a partir de la 10ª sesión. Recordemos como el grupo A (Tabla nº 41, pág. 120) no ha sobrepasado el 12% de negaciones correctas. Por su parte, el grupo E (Tabla nº 40, pág. 120) ha llegado en la 11ª y 12ª sesiones a un 62% de negaciones correctas.

La U de Mann-Whitney indica diferencias significativas entre los resultados de la conversación del C y el A (0.0046). Así como entre el E y el C (0.0010). El hecho de haber cuantificado únicamente las respuestas negativas, junto con el carácter espontáneo de la tarea y el uso de BE como rutina lingüística prefabricada (es decir contestar: No, I am not, casi sin pensar) pueden justificar estas diferencias entre los grupos.

Es de destacar que en la conversación del grupo C hemos obtenido unos exiguos resultados de negación externa en la 1ª y 4ª sesión. Sin embargo, los porcentajes son tan bajos (un 2% y 3% respectivamente) que no justifican poder afirmar la existencia del estadio de la negación externa (NO + Núcleo) en nuestros resultados.

Finalmente, con el fin de contrastar los resultados en función de las tres tareas asignadas (transf. imit. convs.) en el C, hemos comparado con la T de Wilcoxon los resultados. Tal comparación revela diferencias significativas entre las tareas. Así entre la transformación del C y la imitación del C se llega a un nivel de significación 0.04. Entre la transformación y la conversación 0.0022. Entre la imitación y la conversación 0.0117. Todo ello confirma la idea ya repetida de que los resultados pueden variar en función de las diferentes tareas asignadas a los sujetos.

#### **IV.4.2. CAN en el grupo C:**

##### **Análisis y discusión de resultados**

Para cuantificar CAN negativo hemos seguido en el grupo C los mismos criterios que en los otros grupos. La aparición de Interferencia de DO o BE resulta incompatible con otra clasificación. Los porcentajes de posición de la negación en las transformaciones se muestran en la Tabla nº 70:

**TABLA 70. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación negativa del morfema CAN, según la posición de la negación.**

SESIONES +	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.	12		4		8	37	16	25
SUJETO VERBO NEG OBJ.	70	54	62	75	50	43	58	50
SUJETO VERBO OBJ. NEG		4	8		4	6	4	6
Interferencia de DO	4	37	25	25	25	12	16	18
Ausencia de CAN	12	8			12		12	
Interferencia de BE					12			
<i>Ininteligible</i>								
Horas de instrucción	8h	14h	26h	31h	58h	65h	77h	83h

La negación se sitúa correctamente desde un principio, pero va sufriendo altibajos a lo largo de las grabaciones. De todos modos se observa una cierta dispersión debido, fundamentalmente, a las elevadas Interferencias de DO NOT. Si bien hay que indicar que esta dispersión no alcanza los niveles encontrados en el estudio de la interrogación, debido quizás a la simplificación de las clasificaciones en la negación.

Al igual que en BE negativo en los grupos A y E, los sujetos del C no pasan en CAN por el estadio de la negación externa. También se puede constatar que la aparición de Interferencia de DO es mayor en este grupo ya que debido a la situación de Doble Estimulación, los sujetos del grupo C llevaban muchas más horas de instrucción con este tiempo verbal. Ello ha provocado que en el grupo C se originen mayores Interferencias de DO NOT con el resto de los morfemas, como veremos a continuación.

Los pequeños altibajos que se observan en este morfema se deben a la interferencia del Presente Simple negativo (DO NOT). Recordemos que dicha interferencia se ha cuantificado como incompatible con el resto de las clasificaciones. Por esta razón cada aparición de DO NOT supone una disminución de la negación correcta. A esta causa hay que añadir el desplazamiento de la ubicación de la negación que se observa en este grupo por influencia de la negación del Presente Simple.

En efecto, si observamos la tabla nº 70 comprobaremos que la clasificación correcta: SUJETO VERBO NEG OBJETO sitúa el elemento negativo (NEG) tras el verbo, como corresponde a los verbos auxiliares, ej: I cannot speak English. Por el contrario, la clasificación incorrecta SUJETO NEG VERBO OBJETO sitúa el elemento negativo tras el sujeto, como corresponde al Presente Simple negativo, ej: I do not speak Spanish, o bien \* I not speak Spanish. Observamos en la misma tabla que en la 11ª sesión del grupo C se ha llegado a obtener un 37% de este tipo de error, lo cual se ha traducido en una caída en el porcentaje de ubicación correcta. La U de Mann-Whitney revela diferencias significativas entre las transformaciones correctas del grupo A y C (0.0011) así como entre las del E y C (0.0016).

Por consiguiente, la interferencia de ubicación del elemento negativo proveniente del Presente Simple también ha contribuido a disminuir los porcentajes de ubicación correcta de la negación. Ha sido precisamente el grupo C el que ha obtenido mayores casos de transformaciones incorrectas SUJETO NEG VERBO OBJETO, debido a que llevaba más tiempo en contacto con el Presente Simple por la situación de Doble Estimulación. Por el contrario, en los grupos A y E, que llevaban muchas menos horas de contacto con el Presente Simple, este error apenas aparece y solamente en una ocasión alcanza un 12% en el grupo E en la 11ª y 12ª sesión (Tabla 42, pág. 123).

El morfema CAN negativo también se estudió en el grupo C a través de la conversación. En la Tabla nº 71 se ofrecen los resultados. Recordemos que la conversación de este morfema sólo se estudió en las cuatro últimas sesiones.

Son evidentes los bajos porcentajes obtenidos, especialmente si se comparan con la prueba de la transformación. Lo cual demuestra que en la tarea de la conversación las estrategias psicolingüísticas de los alumnos siguen caminos diferentes a las utilizadas en la transformación o imitación, lo cual abona la idea de la variación de resultados en función de la tarea utilizada. La escasez en los resultados de la conversación coincide con los otros dos grupos y por el mismo motivo hemos prescindido del análisis estadístico también en el grupo C.

**TABLA 71. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el morfema negativo CAN.**

SESIONES -	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.				
SUJETO NEG VERBO OBJ.				
SUJETO VERBO NEG OBJ.		6	12	25
SUJETO VERBO OBJ. NEG				
Interferencia de DO				
Ausencia de CAN				
Interferencia de BE				
Ininteligible				
Horas de instrucción	58h	65h	77h	83h

#### IV.4.3. HAVE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados

Los criterios seguidos para cuantificar HAVE negativo en el grupo C han sido los mismos que en los grupos A y E. Recordemos: la Interferencia de BE o DO resulta incompatible. Por el contrario, la ausencia de GOT se ha considerado compatible. Los resultados de la prueba de la transformación aparecen en la tabla nº 72.

**TABLA 72. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación negativa del morfema HAVE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.	16		26	4	16	16	20	16
SUJETO VERBO NEG OBJ.	29	29	21	43	29	54	37	41
SUJETO VERBO OBJ. NEG	20	16	4	8	16	4	8	8
Interferencia de DO	8	37	30	30	29	12	20	20
Ausencia de HAVE	33	29	30	21	20	20	25	29
Ausencia de GOT	66	25	26	17	16	29	12	4
Interferencia de BE	8	8	13	8		4		4
Ininteligible			4	4				
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

Al igual que en los restantes grupos, tampoco en el C se aprecia la negación externa (NEG SUJETO VERBO OBJETO). Las posibles razones de esta ausencia ya se han explicado más arriba en los resultados de los grupos A y E (pág. 128) y no vamos a repetirlos. También se aprecia en la Tabla nº 72 la tendencia a la dispersión de resultados, como es propio del grupo C en la mayoría de los morfemas. A esta dispersión contribuyen las elevadas interferencias del Presente Simple (DO NOT) y la tendencia a situar la partícula negativa (NOT) como en el Presente Simple, entre el sujeto y verbo, ej: \* I not have got a book. Los porcentajes de este tipo de error a lo largo de todas las grabaciones se aprecian en las clasificaciones SUJETO NEG VERBO OBJETO. Esta dispersión contribuye a que las diferencias entre el grupo C y A sean significativas (0.01) así como entre el C y E (0.0018) aplicando la U de Mann-Whitney.

En la tabla nº 72 aparece una elevada Ausencia del morfema HAVE también en el grupo C. En la próxima tabla nº 73 desglosaremos el porcentaje de ausencia según el modelo contrato o completo, observaremos que se produjo una mayor ausencia cuando el modelo era contrato. Como ya expusimos en los otros dos grupos, esta ausencia de HAVE se puede explicar por el Principio Operativo de Slobin (1985) llamado Sustancia Máxima (Maximal Substance). Véase, pues, la Tabla y comprobaremos la elevada Ausencia de HAVE cuando el modelo ofrecido llevaba contracción.

La ausencia de GOT en el grupo C aparece en la tabla nº 72. Se aprecia que dicha ausencia va en descenso a lo largo de todas las grabaciones y pasa de un 66% en la 4ª sesión a un escaso 4% en la 13ª. La tendencia a omitir GOT en los primeros estadios puede justificarse a través del Principio Operativo de Slobin (1985)

**TABLA 73. Desglose de las Ausencias obtenidas por el grupo C en la transformación negativa del morfema HAVE, según el modelo fuera con contracción o sin contracción.**

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Ausencia con contracción	87	43	37	31	37	31	50	43
Ausencia sin contracción	6	0	25	0	12	0	12	0

conocido por Relevancia (Relevance), del mismo modo que ya hicimos en los grupos A y E (pág. 129).

Los resultados de la prueba de la imitación de frases negativas con HAVE en el grupo C aparecen en la Tabla nº 74. En ella aparece la tendencia a la dispersión. Tan sólo en la 8ª sesión se alcanza un 64% de imitación correcta: SUJETO VERBO NEG OBJETO. En el resto los porcentajes son francamente bajos especialmente en relación a los obtenidos por los grupos A y E en las Tablas nº 50 y 51, pág. 131. De ahí que la U de Mann-Whitney detecte unas diferencias significativas del 0.0071 entre el grupo A y C, así como entre el grupo E y C 0.02. Hemos de resaltar que estas diferencias significativas constituyen una excepción dentro de los resultados de la imitación, ya que hasta ahora todos los grupos han mostrado unas diferencias no significativas en los resultados provenientes de esta tarea.

La Interferencia de DO NOT es mucho menor en la imitación, hasta el punto de que no aparece a partir de la 5ª sesión. Por el contrario, recordaremos que en la transformación se ronda a menudo el 30% de Interferencia de DO NOT. La Ausencia del morfema HAVE también alcanza unos valores muy altos comparados con los obtenidos en la transformación. Todo esto significa que en cada prueba intervienen mecanismos psicolingüísticos diferentes que provocan resultados marcadamente distintos.

**TABLA 74. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación negativa del morfema HAVE, según la posición de la negación.**

SESIONES -	4ª	5ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.								
SUJETO NEG VERBO OBJ.			16	14		12		12
SUJETO VERBO NEG OBJ.		50	33	64	25	25	25	37
SUJETO VERBO OBJ. NEG								
Interferencia de DO	25	20						
Ausencia de HAVE	100	40	50	21	62	62	75	50
Ausencia de GOT	62	70	66	57	50	37	50	25
Interferencia de BE					62	12	50	37
Ininteligible			25	12				
Horas de instrucción	4h	10h	22h	27h	54h	61h	73h	79h

Por último, expondremos los resultados obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el morfema HAVE negativo. Recordemos que solamente se utilizó en la conversación en las sesiones 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup> para evitar el cansancio de los sujetos. Los resultados obtenidos los indicamos en la Tabla n° 75.

**TABLA 75. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el morfema negativo HAVE.**

SESIONES -	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>
NEG SUJETO VERBO OBJ.				
SUJETO NEG VERBO OBJ.	12			
SUJETO VERBO NEG OBJ.		12	25	12
SUJETO VERBO OBJ. NEG				
Interferencia de DO	12			
Ausencia de HAVE				
Ausencia de GOT	12	12		
Interferencia de BE				12
Ininteligible				
Horas de instrucción	54h	61h	73h	79h

Una vez más se muestran muy bajos porcentajes en relación a las pruebas de la transformación e imitación. Estas diferencias de la conversación respecto a las otras dos tareas se han repetido en todos los morfemas estudiados. En los tres grupos se alcanzan resultados que rondan un 12% de negación correcta en la conversación utilizando el morfema CAN negativo.

Sin embargo, comparando con la T de Wilcoxon los resultados de las tres tareas (transf. imit. conv.) dentro del grupo C obtenemos unas diferencias no significativas entre la transformación y la imitación (0.62). Lo mismo ocurre entre la transformación y la conversación (0.06) y entre la imitación y la conversación (0.10). Hay que destacar que solamente en el morfema HAVE se han manifestado claramente diferencias no significativas entre las diferentes tareas en los tres grupos. En el resto de los morfemas las diferencias entre los resultados de las tareas han sido mayoritariamente significativas. La explicación de estos resultados reside en la

relativa escasez de datos que poseemos en la conversación del morfema HAVE negativo.

#### IV.4.4. PRESENTE CONTINUO en el grupo C: Análisis y discusión de resultados

Para cuantificar el Presente Continuo negativo del grupo C la interferencia de DO NOT es incompatible con cualquier otra clasificación. La ausencia de ING al final del verbo también es incompatible. Debemos recordar que en el Presente Continuo el grupo C se hallaba, durante las sesiones 2ª, 3ª, 4ª y 5ª, en una situación de Doble Estimulación, por la cual a los sujetos se les pedía que produjesen un morfema que todavía no habían estudiado en clase con el fin de contrastar estrategias.

En la Tabla nº 76 se muestran los porcentajes de las estrategias utilizadas por el grupo C en las transformaciones negativas.

En esta Tabla se comprueba una cierta dispersión de resultados, especialmente durante el período de Doble Estimulación (2ª a 5ª sesión). A partir de la 6ª aumenta progresivamente la unificación hacia la transformación correcta hasta llegar a conseguir en las últimas sesiones uno de los valores más altos en las transformaciones del grupo C.

TABLA 76. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación negativa del Presente Continuo, según la posición de la negación.

SESIONES	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO BE ING				9							
SUJETO NEG BE ING											
SUJETO BE NEG ING	25	29	27	34	62	70	54	79	75	81	87
SUJETO BE ING NEG	12	16		4	12	5	8	4	8	8	4
Interferencia de DO		4	27	30	4	20	16	16	4	4	
Ausencia de ING	62	50	40	47	20	10	29		12	4	8
Ininteligible			8	4		16					8
Horas de instrucción	0h	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

Durante el mencionado período de Doble Estimulación la Ausencia de ING obtiene valores que van desde el 62% en la segunda sesión a un 47% en la quinta sesión. En la Tabla nº 76, asimismo, se aprecia la aparición de 25% de uso correcto de la terminación ING ya desde la 2ª sesión, a pesar de no haber recibido instrucción específica sobre tal morfema.

Por el contrario, cuando los grupos A y E se encontraron en una situación de Doble Estimulación en el Presente Simple (DO NOT) fueron incapaces de transformar negativamente dicho morfema. Tampoco alcanzaron en las últimas grabaciones con el Presente Simple los elevados porcentajes que consigue el grupo C en el Presente Continuo. Todo esto corrobora la existencia de un orden universal de adquisición que favorece al Presente Continuo antes que al Presente Simple. Las razones que explican la facilidad de adquisición del Presente Continuo ya se han expuesto más arriba (págs. 66-67) con detalle.

Debido a la situación de Doble Estimulación en el Presente Continuo los alumnos del grupo C habían recibido diferentes horas de instrucción que los grupos E (Tabla 54, pág. 134) y A (Tabla 55, pág. 134). Por tanto, hemos tenido en cuenta el número de horas de instrucción al comparar los resultados del C con los del A y E. Concretamente, hemos confrontado las sesiones 2ª, 4ª, 10ª y 11ª de los grupos A y E con las sesiones 6ª, 7ª, 12ª y 13ª del C. La U de Mann-Whitney revela diferencias no significativas (0.38) entre el A y el C, así como entre el E y el C (0.77). Lo cual sugiere que en esta tarea no han intervenido las diferencias intelectuales quizás debido a la facilidad de aprendizaje de este morfema.

Como ha ocurrido en el resto de los morfemas, se aprecia en la Tabla 76 que en el grupo C la interferencia del morfema DO NOT en el Presente Continuo aparece desde que se introduce en clase el Presente Simple. Incluso llega a alcanzar un 30% durante la 5ª grabación. De nuevo se comprueba que cuanto antes se introduce un morfema antes también se origina interferencia con el resto de los morfemas.

Recordemos que por razones de brevedad y para evitar el cansancio de los alumnos se suprimió la imitación del Presente Continuo negativo. En cambio sí que incluyó su estudio en la conversación. En la Tabla nº 77 exponemos los resultados obtenidos en las conversaciones utilizando este morfema.

**TABLA 77. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el Presente Continuo.**

SESIONES -	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO BE ING											
SUJETO NEG BE ING											4
SUJETO BE NEG ING						12		37		20	
SUJETO BE ING NEG											
Interferencia de DO									4		
Ausencia de ING											
Ininteligible											
Horas de instrucción	0h	0h	0h	0h	2h	8h	13h	40h	47h	59h	65h

Al igual que en los grupos A y E llama nuestra atención los bajos y dispares porcentajes obtenidos en esta prueba por el grupo C. En efecto, se comprueba que también en el grupo C en algunas sesiones no aparece ningún porcentaje de Presente Continuo negativo. Asimismo, su evolución es muy dispar a lo largo de las grabaciones. Por ejemplo, llega a un 37% en la 10ª sesión y en la siguiente sesión no aparece un solo resultado.

Para realizar la comparación estadística hemos de recordar que los grupos A-E habían recibido las mismas horas de instrucción en el Presente Continuo, pero el C se hallaba en una situación diferente, en cuanto al número de horas. Por tanto, hemos escogido cuatro sesiones en las que el número de horas de instrucción eran muy similares en los tres grupos. En el A y E se trataba de las sesiones 2ª, 4ª, 10ª y 11ª, mientras que en el C las sesiones eran 6ª, 7ª, 12ª y 13ª.

Según los resultados de estas cuatro sesiones, la comparación entre el grupo A y C revela diferencias no significativas (0.53) en la tarea de la conversación. Del mismo modo, entre el E y C tampoco hay diferencias significativas (0.74) utilizando en todos los casos la U de Mann-Whitney. Por consiguiente, una vez más, dentro de una misma tarea (en este caso la conversación) no aparecen diferencias significativas entre los grupos.

Cuando lo que cotejamos son la tarea de la transformación y la conversación del grupo C, la T de Wilcoxon nos muestra unas

diferencias significativas (0.0033) entre los resultados de ambas tareas. Una vez más tales diferencias se pueden justificar en función del tipo de pruebas y los mecanismos psicolingüísticos que intervienen en ellas. Lo cual a su vez indica el grado de influencia que pueden llegar a ejercer las distintas pruebas sobre los resultados obtenidos.

#### IV.4.5. PRESENTE SIMPLE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados

En la cuantificación del Presente Simple negativo del grupo C se han seguido los mismos criterios que en los dos restantes grupos. Sin embargo, debemos recordar que, a diferencia de los grupos A y E, los alumnos del C no estaban en situación de Doble Estimulación en las grabaciones sobre el morfema que nos ocupa actualmente. Por tanto, el grupo C ha recibido instrucción ya desde la primera vez que se realiza la tarea de transformar este morfema. Los porcentajes de las estrategias utilizadas se muestran en la Tabla 78.

**TABLA 78. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación negativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.		4								
SUJETO NEG VERBO OBJ.	25	71	70	41	75	70	66	73	79	75
SUJETO VERBO NEG OBJ.	60	19	29	45	12	16	16	8	20	12
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ + DO NOT + VER + OBJ.	10	19	41	37	33	50	33	34	33	41
NOT en vez de DO NOT	85	66	37	58	58	45	50	65	66	54
DO NOT en vez de DOES NOT		14	16		12	4	12			
DOES NOT en vez de DO NOT	5						4			4
Interferencia de BE	15			12	12	12	12	17		12
Interferencia de DID										
Ininteligible	16	12						4		
Horas de instrucción	2h	6h	12h	18h	24h	29h	56h	63h	70h	82h

En esta tabla se observan contrastes respecto al resto de los grupos. Así vemos cómo en la 3ª sesión, entre las cuatro posibilidades de ubicación, el elemento negativo se sitúa mayoritariamente (60%) tras el verbo, al igual que en el sistema auxiliar, ej: \* I speak not Spanish. Sin embargo, a partir de la 4ª sesión y ya prácticamente hasta el final, el elemento negativo se situará donde corresponde al Presente Simple negativo: entre el sujeto y verbo. Recordamos que en los grupos E y A (Tablas nº 58 y 59, pág. 139), en el período de Doble Estimulación situaban la negación tras el verbo, siguiendo el Principio Operativo de Slobin (1985) titulado Consolidación (Strengthening).

Asimismo, observamos que en la transformación correcta (SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO) se empieza obteniendo un 10% en la 3ª sesión. Se va aumentando irregularmente hasta quedar estancados alrededor del 30% y no se sobrepasa nunca el 50% de corrección. En definitiva, a pesar de las horas de instrucción a favor del grupo C, este no alcanza los niveles que él mismo obtuvo en BE, CAN, HAVE y Presente Continuo. Es más, hacia el final de las grabaciones, los grupos A y E obtienen semejantes niveles que el grupo C.

Por tanto, ninguno de los tres grupos alcanza altos valores en la transformación del Presente Simple. Esto demuestra que independientemente de las diferentes horas de instrucción, todos los sujetos muestran un orden de adquisición según el cual la transformación correcta con el Presente Simple se aprende con posterioridad a los cuatro morfemas estudiados hasta ahora en la negación.

Dado que el grupo C recibe más horas de instrucción que el E y el A hemos de comparar los resultados en función del número de horas de clase recibidas. De este modo, tomaremos las sesiones 3ª, 6ª, 10ª y 11ª del C, las cuales serán comparadas con las sesiones 6ª, 8ª, 12ª y 13ª del A-E, puesto que el número de horas de instrucción en tales sesiones es muy similar. La U de Mann-Whitney revela una diferencia no significativa (0.46) entre el grupo C y A. Asimismo, entre el C y el E tampoco existen diferencias significativas (0.46). Lo cual puede deberse al grado de dificultad que supone transformar una frase introduciendo la partícula negativa DON'T y situándola entre el sujeto y el verbo, a diferencia de los verbos auxiliares. Estas mayores dificultades pueden haber creado una igualación a la baja entre los tres grupos.

En la Tabla nº 78 constatamos que el uso equivocado de NOT en vez de DO NOT se mantiene bastante alto a lo largo de todas las sesiones. En este tipo de error, los grupos A y E obtienen porcentajes menores que el C a partir del momento en que empiezan a esbozar un mínimo dominio de la transformación correcta. Esto implica que en el C, una vez consolidada una estrategia de negación los sujetos experimentan una relativa lentitud en cambiar hacia otra estrategia nueva. Esta lentitud podría estar relacionada con su menor nivel intelectual.

Como ocurre en el resto de los grupos, también en el C la confusión de DO NOT por DOES NOT y DOES NOT por DO NOT es muy baja y predomina la generalización de DO cuando hay que utilizar DOES y no al contrario. Ello es debido a que DOES posee una menor frecuencia pues sólo se utiliza en la tercera persona singular. Por otra parte, la interferencia de BE se mantiene establemente alrededor del 12%.

En la imitación del grupo C también se obtuvieron interesantes resultados, especialmente al contrastarlos con los obtenidos por los grupos A y E. Veámoslo en la Tabla nº 79.

**TABLA 79. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación negativa del Presente Simple.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.										
SUJETO NEG VERBO OBJ.	44	60	89	90	73	89	81	66	75	69
SUJETO VERBO NEG OBJ.					5					
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ. + DO NOT + VER + OBJ.	12	55	78	60	68	78	72	13	75	30
NOT en vez de DO NOT	77	30	15	30	26	15	18	80	25	76
DO NOT en vez de DOES NOT			5			10		6		
DOES NOT en vez de DO NOT										
Interferencia de BE	55	45	5	10	21	10	18	33	25	30
Interferencia de DID										
Ininteligible	62	16	20	58	20	20	31	6	25	18
Horas de instrucción	2h	6h	12h	18h	24h	29h	56h	63h	70h	82h

En efecto, en cuanto a ubicación del elemento negativo y en cuanto a uso correcto (SUJETO + DO NOT + VERBO + OBJETO) el grupo C obtiene en general mejores resultados en las primeras sesiones debido a la diferencia de horas de instrucción a su favor que llevaban respecto a los otros dos grupos. Sin embargo, a partir de la 10ª sesión, el grupo C pierde la ventaja y obtiene peores resultados que los otros dos. Así observamos cómo, a diferencia del E y A (Tablas nº 60 y 61, pág. 144), en ningún momento el C alcanza un 100% de corrección, ni en cuanto a ubicación de la negación, ni en cuanto a uso correcto de la negación DO NOT.

La U de Mann-Whitney confirma las disparidades entre el grupo C y A ya que surge un índice de diferencia significativa (0.04) entre ambos, mientras que entre el C y el E la diferencia es no significativa (0.24). En realidad, las diferencias significativas entre el C y A en la imitación constituyen una excepción a los resultados que hemos venido obteniendo en tal tarea.

En la Tabla nº 80 aparecen los resultados obtenidos por el grupo C en la conversación. Recordamos que el cuestionario utilizado se encuentra en el apéndice situado al final de esta investigación.

**TABLA 80. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el Presente Simple negativo.**

SESIONES -	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.								4	5	4
SUJETO NEG VERBO OBJ.	18			12	6		25	41	20	41
SUJETO VERBO NEG OBJ.										4
SUJETO VERBO OBJ. NEG										
SUJ. + DO NOT + VER + OBJ.		6		6			10	12	15	29
NOT en vez de DO NOT		12		6	6		5	45	15	37
DO NOT en vez de DOES NOT							10			
DOES NOT en vez de DO NOT										
Interferencia de BE								12	5	16
Interferencia de DID										
Ininteligible										
Horas de instrucción	2h	6h	12h	18h	24h	29h	56h	63h	70h	82h

Se aprecia que en este grupo aparece con anterioridad el Presente Simple en la conversación ya que también se introduce antes que en el resto de los grupos. No obstante, aparece tímidamente en su forma correcta (SUJETO + VERBO + DO NOT + OBJETO) con tan sólo un 6% en la 4ª y 6ª sesiones. Posteriormente, va ascendiendo pero no sobrepasa el 29% de corrección. Con la U de Mann-Whitney se obtienen diferencias no significativas entre los grupos A y C (0.76). Entre el E y el C las diferencias tampoco resultan significativas (0.09). Por tanto, podemos afirmar que hay igualdad entre los grupos dentro de la tarea de la conversación.

En cuanto a la simple ubicación correcta del elemento negativo sí que alcanza porcentajes correctos que llegan al 41% en la 11ª y 13ª sesiones, quizás debido a la prontitud de introducción del Presente Simple en clase. En cambio, en la mayor parte de dichas ubicaciones correctas (SUJETO + NEG + VERBO + OBJETO) no se ha utilizado la forma negativa correcta (DO NOT), como se demuestra en los altos porcentajes que obtienen los errores NOT por DO NOT también en las sesiones 11ª y 13ª (45% y 37% respectivamente).

Es de destacar la aparición de unos escasos porcentajes de negación externa (NEG SUJETO VERBO OBJETO) en la 11ª, 12ª y 13ª sesiones. Sin embargo, tales porcentajes no superan el 5% en ninguna sesión, por lo cual no se puede afirmar que estos resultados constituyen por sí mismos la aparición del estadio de la negación externa obtenida por otros experimentadores en investigaciones precedentes. (Véanse págs. 20 y 111.)

Por último, podemos comparar los resultados de las tres tareas enter sí. En general, se observa que también en el grupo C los resultados de la conversación arrojan una diferencia con respecto a la transformación e imitación. Asimismo, resulta patente los altibajos y la irregularidad de los resultados en la conversación con respecto a las otras pruebas. La T de Wilcoxon señala diferencias significativas entre la transformación y la imitación (0.02). Entre la transformación y la conversación (0.0051) y entre la imitación y conversación (0.0051).

Las razones que explican estas diferencias son la evitación de los sujetos a la hora de dar respuestas largas, la cuantificación de respuestas negativas únicamente y el carácter comunicativo de la prueba. Dado que estas razones ya se han expuesto en los resul-

tados del Presente Simple en los grupos A y E, no nos extendemos sobre su explicación.

#### IV.4.6. PASADO SIMPLE en el grupo C: Análisis y discusión de resultados

En el grupo C los criterios seguidos para la cuantificación del Pasado negativo han sido: a) Las cuatro primeras clasificaciones incluyen solamente los casos en que aparece el morfema negativo DID NOT. b) Las Interferencias de DO o BE se consideran incompatibles. c) La clasificación: NOT por DID NOT resulta compatible con el resto.

Recordemos que el grupo C estaba en una semejante situación de instrucción que el grupo E, es decir, diecinueve horas de clase en la sesión 11ª y veinticinco horas en la sesión 13ª. En la Tabla nº 81 se muestran los resultados de la transformación.

TABLA 81. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación negativa del Pasado Simple.

SESIONES	11ª	13ª
NEG SUJETO VERBO OBJ.		
SUJETO NEG VERBO OBJ.	17	20
SUJETO VERBO NEG OBJ.		
SUJETO VERBO OBJ. NEG		
NOT en vez de DID NOT	65	58
DO NOT en vez de DID NOT	17	20
Interferencia de BE	4	4
Ininteligible	4	
Horas de instrucción	7h	25h

En la 11ª sesión el grupo C muestra un porcentaje del 17% de correcta posición de la negación DID NOT, lo cual representa la mitad que el grupo E (Tabla 64, pág. 149) tras las mismas horas de instrucción. En cambio, es mucho mayor (65%) el error clasi-

ficado como NOT por DID NOT. Recordemos que el E había obtenido un 37% en este tipo de error. La Interferencia de DO NOT por DID NOT es sensiblemente menor en el caso del grupo C. Una vez más se aprecia que, en general, las diferencias de aptitud académica del grupo C han influido sobre los resultados, lo cual justifica nuestra separación para una mayor claridad.

En la 13ª grabación el grupo C aumenta un poco su porcentaje de negación correcta DID NOT en torno a los valores obtenidos en la anterior grabación y pasa a un 20%, pero se mantiene lejos del 34% del grupo E. El error clasificado como NOT por DID NOT obtiene un porcentaje algo más bajo que en la anterior transformación, pero sigue siendo elevado: 58%. Se comprueba que el grupo C obtiene peores resultados que el E en igualdad de condiciones de instrucción. En realidad, no hay grandes variaciones respecto a la anterior grabación.

El Pasado Simple no se estudió en la imitación. En cambio, sí que conversamos con los sujetos utilizando el Simple Past. Los resultados son tan elementales que, al igual que ya hicimos en los grupos A y E, no lo presentaremos en tablas ni procederemos a comparaciones estadísticas.

Únicamente surge un escaso 16% de uso correcto de DID NOT en conversación durante la 11ª sesión. Este escaso porcentaje es más alto que el cero obtenido por el grupo E en igualdad de condiciones de instrucción. Posteriormente, en la 13ª sesión, el grupo C baja a un 8%, con lo cual se corrobora la fragilidad e irregularidad de los datos obtenidos tras unas breves horas de instrucción. Las razones que, en nuestra opinión, justifican estos reducidos resultados ya se han expuesto en la discusión de los resultados obtenidos por los grupos A y E (pág. 151).

#### **IV.5. CONCLUSIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA NEGACION**

Las conclusiones a que llegamos tras el estudio de cada morfema se basan en las tres hipótesis de investigación planteadas antes de iniciar el análisis de nuestros resultados (pág. 113).

Recordemos que la hipótesis planteada en primer lugar hacía referencia a la existencia de unos estadios encontrados mayorita-

riamente por investigadores precedentes en la adquisición de la negación. Estos tres estadios estaban en función de la diferente ubicación del elemento negativo dentro de la frase. Así, en un primer estadio se observaba el predominio de la negación externa. En un segundo estadio aparecía la negación entre el sujeto y el verbo, primeramente en la cópula (BE) y luego en los verbos normales. En un tercer estadio la negación se utilizaba correctamente.

Nuestros resultados han mostrado una confirmación parcial de estos tres estadios ya que hemos encontrado las mismas fases, a excepción hecha de la primera. En efecto, a pesar de utilizar diferentes pruebas, en nuestros resultados no aparece con claridad el estadio de la negación externa (NO + núcleo), ej: No sugar. Ya hemos visto que hemos encontrado algunos porcentajes bajos y muy esporádicos que en ningún modo merecen la consideración general de un estadio o fase delimitada.

Sin embargo, desde el principio la negación anafórica "NO" ya aparece en nuestras conversaciones, bien sea como una frase unimembre e independiente al principio de una frase negativa, ej: No, I am not. O bien puede aparecer aisladamente como respuesta corta para evitar estructuras gramaticales negativas que aún no se dominan. Esto puede diferir respecto a algunos de los investigadores precedentes. En cambio, sí que coincide con la primera fase encontrada por Wode (1981) quien, como ya vimos en el apartado dedicado a las investigaciones precedentes, sostiene la existencia de un primer estadio denominado negación anafórica. En dicho estadio la negación aparece separada del resto de la frase, como una oración unimembre con sentido propio.

Hay que recordar que la existencia del estadio de la negación externa no es aceptado universalmente. Algunos autores no han encontrado tal estadio, como ya hemos señalado en el apartado dedicado a investigaciones precedentes (págs. 19-20). En especial es de destacar la revisión que sobre los datos de Klima & Bellugi (1966) han realizado recientemente De Villiers & De Villiers (1985) concluyendo que no existe tal estadio de negación externa en L1. Nuestros resultados en L2 académica confirman las afirmaciones en este sentido, ya que en ninguno de los seis morfemas estudiados no hemos encontrado porcentajes significativos que avalen la existencia de tal estadio.

El resto de nuestros resultados coincide con las otras dos fases apuntadas por todos los investigadores. En tal sentido hemos comprobado en la discusión sobre nuestros resultados cómo el uso de NOT precede al uso de DO NOT, como se demuestra en el Presente Simple. Allí se obtienen altos porcentajes en la clasificación del error: NOT por DO NOT, ej: \* I not speak Spanish, hasta bien avanzado el curso. También se aprecia cómo se sitúa primero la negación entre el sujeto y el verbo primero en la cópula y luego en los verbos no auxiliares. Finalmente, se tiende hacia el uso correcto de la negación DO NOT en el Presente Simple.

La segunda hipótesis planteada al iniciar el estudio de la negación consistió en establecer la posibilidad de interpretar nuestros datos en función de los Principios Operativos de Slobin (1985). Esta hipótesis ha recibido confirmación pues, al igual que en las interrogativas, también en las negativas se han obtenido datos interpretables según los Principios Operativos propios de L1: Sustancia Máxima (Maximal Substance), Relevancia (Relevance) y Consolidación (Strengthening). Como ya se estableció en las conclusiones sobre la interrogación, esta confirmación de algunos de los Principios de Slobin (1985) en la negación indican un grado de similitud entre las estrategias propias de L1 y las de L2 académica.

La tercera hipótesis mantenía que habría una igualdad de resultados en nuestros tres grupos independientemente de pruebas lingüísticas utilizadas, libro de texto o profesor. Esta hipótesis no ha recibido confirmación ya que, en general, a cada prueba utilizada han correspondido unos diferentes resultados. En efecto, recordemos que la gran mayoría de los resultados de la transformación no se corresponden con los elevados porcentajes de las imitaciones ni con los bajos y desiguales porcentajes de las conversaciones. Además, el análisis estadístico entre las tres pruebas ha revelado a través de la T de Wilcoxon y con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$  que en casi todas las comparaciones existen diferencias significativas.

Las razones que pueden explicar tales diferencias entre las tres pruebas utilizadas se resumen en el carácter bien manipulativo o bien espontáneo que entraña cada una de ellas. Así en la transformación se da un modelo y se pide una tarea manipulativa que exige un esfuerzo cognitivo más que comunicativo. En la imitación

se trata de repetir una frase negativa con lo cual entre en juego la memoria y no la comunicación; además el morfema puede ser favorecido según la posición dentro de la frase a imitar. Asimismo, se comprueba que durante la Doble Estimulación los sujetos son capaces de imitar morfemas que aún no han estudiado en clase. En la conversación los sujetos están ante tarea comunicativa, pero evitan utilizar morfemas poco estudiados en clase, además hay que cuantificar únicamente sus respuestas negativas. Por ello bajan los porcentajes de esta tarea lingüística. Por tanto, deberíamos ser cautos en el estudio del interlenguaje de los sujetos ya que pueden existir tantos interlenguajes como tareas lingüísticas para conseguir datos.

Si en vez de comparar las diferencias entre las tres tareas comparamos las diferencias entre los grupos dentro de cada tarea en particular, la U de Mann-Whitney con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$  ha revelado que generalmente los grupos obtienen semejantes resultados. Así en la transformación los grupos A y E han obtenido diferencias no significativas en todos los morfemas y solamente el C ha mostrado diferencias significativas en BE, CAN y HAVE explicables en función de su nivel intelectual en la tarea de la transformación.

En la conversación las diferencias entre los grupos han resultado no significativas en todos los morfemas analizados, excepto en BE. Estas diferencias significativas en BE probablemente se deben al uso de rutinas lingüísticas prefabricadas en las cuales algunos alumnos tendían a contestar: I am not, automáticamente. Este abundante uso de rutinas puede haber distorsionado la tarea de la conversación en BE.

Dentro de la imitación los tres grupos también han obtenido mayoritariamente diferencias no significativas. La única excepción ha sido el grupo C en HAVE y Presente Simple. El resto de los grupos en todos los morfemas analizados han mostrado que se obtienen resultados equiparables en la tarea de la imitación.

De todas estas comparaciones estadísticas se desprende que, por lo general, la variación de resultados depende del tipo de tarea, ya que dentro de cada una de las tareas los grupos se han comportado mayoritariamente del mismo modo. Ello refuerza nuestra sospecha de que pueden existir tantos interlenguajes como tareas lingüísticas.

Un aspecto general que hemos estado constatando a lo largo del análisis de cada morfema es que comparando los resultados de la negación con los de la interrogación existe una menor dispersión en el caso de las negativas. Esta tendencia a la dispersión es más marcada en el grupo C que en el A y E. Aun así, dentro del C la dispersión es menor que la observada en las interrogativas. La razón que explica esta menor dispersión de resultados estriba en la reducción de las posibilidades de clasificación en las negativas.

En efecto, al estudiar la negación se clasificaba fundamentalmente la ubicación del elemento negativo en la frase. Sin embargo, en las interrogativas se clasificaba no sólo en función de la posición de los elementos sintácticos, sino también en función de un elemento suprasegmental: la entonación. Ello añadía una variable nueva que influía en la dispersión de los resultados en la interrogación. Por el contrario, al realizarse todas las negaciones normalmente según un único modelo de entonación descendente, no se ha tenido en cuenta los aspectos suprasegmentales. Lo cual ha redundado en un descenso de las posibilidades de clasificación y, por tanto, se aprecia menor dispersión general en los resultados sobre la negación.

En los seis morfemas negativos que hemos estudiado hemos apreciado escasas interferencias provenientes de L1. La mayor parte de la interferencia proviene de la L2 que los sujetos intentan aprender. Si hubiera existido una marcada interferencia de L1 en la transformación de las negativas, nuestros sujetos habrían colocado la negación entre el sujeto y el verbo (SUJETO NEG VERBO ATRIBUTO), como es normal en castellano o catalán, ej: \* I not am English (Yo no soy inglés). Sin embargo, hemos observado cómo tal clasificación obtenía unos porcentajes muy bajos en el morfema BE negativo.

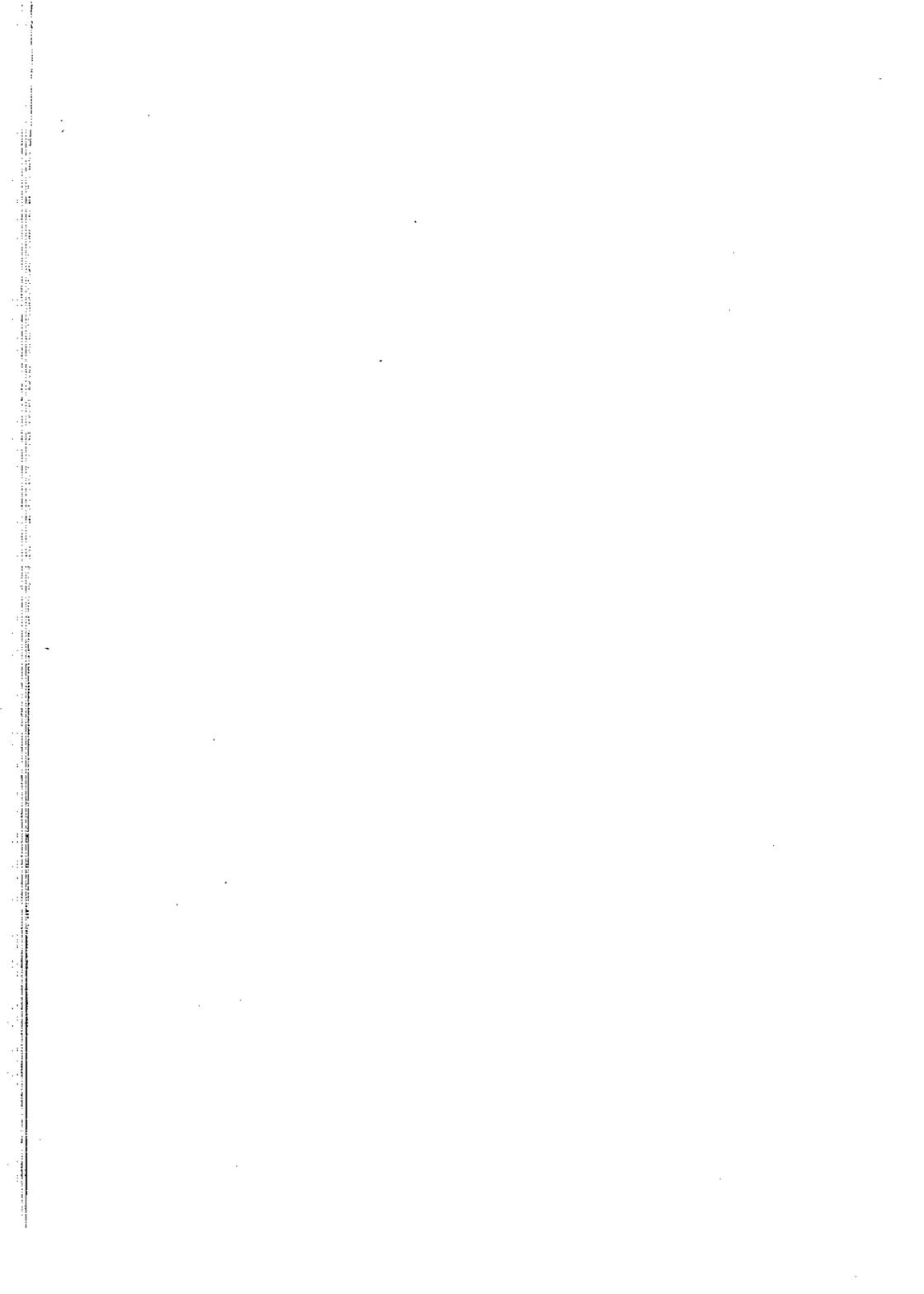
Al igual que en las oraciones interrogativas, se observa en nuestros resultados sobre la negación que existe un orden de adquisición común con la interrogación. De este modo, los porcentajes más altos de la interrogación son también los más altos en la negación. Asimismo, comparando los resultados dentro de la negación, se observa que independientemente del número de horas de instrucción, el Presente Simple negativo obtiene en los tres grupos porcentajes más bajos que en el resto de los morfemas.

Esto confirma la existencia de un orden natural de adquisición en situaciones de aprendizaje lingüístico en contextos académicos. Según este orden el Presente Simple se adquiere con bastante posterioridad a los verbos auxiliares (BE, CAN, HAVE). Esta posterioridad se ha confirmado en todos nuestros resultados y además coincide con los datos aportados por el orden promedio (Average Order) elaborado por Krashen (1982) en el cual los verbos auxiliares preceden en su adquisición a los verbos normales.

Finalmente, estableceremos nuestras conclusiones con respecto a las variables libro de texto y profesor observadas en este estudio. En primer lugar respecto al libro de texto hay que señalar que, aplicando la U de Mann-Whitney en la negación aparecen diferencias no significativas (0.90) entre los grupos A y E (cuyo libro de texto era K.1, pero el profesor diferente). Por el contrario, si la comparación es entre el A-E con el C (recordemos: libro de texto O.S., pero profesor igual que el E) la diferencia resulta significativa (0.0010).

Sin embargo, tal y como ya apuntamos en la interrogación, tampoco en la negación podemos ofrecer conclusiones definitivas respecto al libro de texto. Esto se debe a que las diferencias del grupo C podrían estar originadas bien por el libro utilizado o bien por su menor nivel intelectual corroborado al obtener el triple de asignaturas suspensas que el A y E.

En lo pertinente a la variable profesor se ha de recordar que el grupo E y C tenían el mismo profesor y que el A tenía un profesor diferente. Hemos comparado los dos grupos cuyas condiciones eran más fácilmente comparables (A y E) y suprimido el C ya que este último presenta un rendimiento académico mucho menor, lo cual distorsiona la confrontación de los resultados. Tras el análisis de la variable profesor utilizando la prueba estadística U de Mann-Whitney se advierte lo siguiente: aparece una diferencia no significativa en BE (0.14) entre los dos profesores. En CAN las diferencias tampoco son significativas (0.29) entre ambos profesores. En HAVE el índice es de no significación (0.24). En el Presente Continuo y Presente Simple tampoco las diferencias entre los dos profesores son significativas (0.97 y 0.52 respectivamente). Por tanto, en ningún morfema negativo estudiado hay diferencias debidas a los dos diferentes profesores que los grupos A y E tuvieron a lo largo del curso. Los alumnos siguieron los mismos estadios y estrategias independientemente de sus profesores, lo cual confirma nuestra tercera hipótesis de investigación.



# ADQUISICION Y USO DE LA CONTRACCION

## V.1. INTRODUCCION

Hay que empezar señalando que el tema de la contracción ha sido muy poco estudiado con detalle, tanto en L1 como en L2 en contextos formales e informales de aprendizaje. En general, la adquisición y uso de la contracción se ha estudiado en las oraciones copulativas y en algunos verbos auxiliares. Sin embargo, existen muy pocas investigaciones en profundidad sobre la adquisición y uso de la contracción en: *can't, haven't, don't, doesn't, didn't*. Es realmente sorprendente que un aspecto esencial de la lengua inglesa se encuentre tan descuidado, especialmente si se tiene en cuenta su elevada frecuencia en el lenguaje hablado y su aparición desde los primeros estadios de adquisición.

Así pues, se deduce que unas razones que nos han llevado a dirigir nuestra atención sobre este tema han sido la mencionada elevada frecuencia de la contracción y la accesibilidad para su estudio ya que nuestros alumnos pueden utilizar desde los primeros momentos de clase la cópula con o sin contracción, ej: *I'm Spanish* o *I am Spanish*. Por tanto, el estudio de la adquisición y uso de la contracción permite desvelar paralelismos y diferencias con respecto a otras situaciones de aprendizaje lingüístico.

Otra razón que nos ha motivado a estudiar la contracción ha sido la concreción que ofrece este apartado gramatical. Es bien sabido que cuando se restringe un campo se puede profundizar más en el mismo. En nuestro caso la contracción representa un aspecto reducido y concreto que nos permite un análisis más de-

tallado a lo largo de las tres pruebas utilizadas para la obtención de datos. Los interesantes resultados que hemos obtenido justifican las ventajas de la mencionada restricción de campo en un aspecto lingüístico aparentemente tan sencillo como es la contracción.

## V.2. INVESTIGACIONES PRECEDENTES

No existen investigaciones que hayan estudiado específicamente la adquisición y uso de la contracción en L2 en contextos académicos. Ahora bien, disponemos de un marco teórico del cual partiremos para estudiar este tema. Dicho marco teórico lo aporta Wode (1979, p. 222), quien en relación con la adquisición y uso de la contracción en L1 y L2 formal e informal señala: "Free forms are acquired before bound forms." Es decir, que las formas completas se adquieren con anterioridad a las formas contractas. De este modo Wode predice que, por ejemplo, *not* se adquiere y utiliza antes que *n't*. También predice que *am*, *is*, *are* resultan adquiridos antes que *'m*, *'s*, *'re*. Así un aprendiz en los primeros estadios de adquisición preferirá decir: *you are a student*, antes que: *you're a student*.

Este principio aportado por Wode (1979) está en consonancia con los Principios Operativos de Slobin, tanto en su formulación de 1973 como en la de 1985. En su primera formulación Slobin (1973, p. 203) sostenía en el Universal E4: "When a child first controls a full form of a linguistic entity which can undergo contraction or deletion, contractions or deletions of such entities tend to be absent" (traducción nuestra: Cuando un niño primero controla una forma completa de una entidad lingüística que puede sufrir contracción o supresión, las contracciones o supresiones de tales entidades tienden a ser ausentes). Aplicando el contenido de este Principio Operativo de L1 a nuestra situación en L2 académica, el Principio de Slobin indica que nuestros estudiantes también tenderán a suprimir las contracciones en los primeros estadios de adquisición.

En una posterior versión, Slobin (1985, p. 1202) reformula sus propios Principios Operativos y el Universal E4 lleva al Principio denominado Maximal Substance o Substancia Máxima, el cual señala: "While you are mastering the linguistic expression of a

Notion, mark that Notion with as much acoustic substance as possible, with maximal phonological separation of the form in question from adjacent speech units" (traducción nuestra: Mientras estés intentando dominar la expresión lingüística de una Noción, marca esa Noción con tanta sustancia acústica como sea posible, con una separación fonológica máxima de la forma en cuestión de las unidades adyacentes del habla). Esto implica que el Principio Operativo titulado Sustancia Máxima aplicado a L2 predice que nuestros sujetos en L2 marcarán las nociones lingüísticas separando los morfemas de otras unidades adyacentes, al igual que los niños en L1.

Por consiguiente, ambas formulaciones de los Principios de Slobin (1973) (1985) y el Principio de Wode (1979) resultan válidos como punto de partida para contrastar en nuestro estudio sobre L2, ya que los dos investigadores sostienen que en los primeros estadios los sujetos utilizarán formas completas: *I am Spanish*, antes que contractas: *I'a Spanish*.

Estas predicciones han encontrado corroboración en los estudios que citaremos a continuación. En primer lugar el propio Wode (1981) a través de observaciones espontáneas y cuestionarios más o menos estructurados, encontró que sus cuatro hijos adquirieron informalmente la lengua inglesa en los EE.UU. sin mostrar preferencia general por las formas contractas. Concretamente Wode (1981, p. 108) afirma:

"The full parading of the contracted forms of *be + neg*, *do + neg*, and *Aux + neg*, i.e. *isn't*, *wasn't*, *doesn't*, *couldn't*, and the like, was not fully mastered by any of the children. Yet a general pattern is quite apparent. The first reflexes of *do*-support are contracted forms. With the forms of the *be*-paradigm the non-contracted forms occur before the contracted ones. The early modals are first used non-contracted."

(Traducción nuestra: Todo el paradigma de las formas contractas *be + neg*, *do + neg*, and *Aux + neg*, es decir, *isn't*, *wasn't*, *doesn't*, *couldn't*, y similares, no fue completamente dominado por ninguno de los niños. Sin embargo, un modelo general resulta bastante aparente. Los primeros reflejos de utilización de *do* lo son en su forma contracta. Con las formas del paradigma *be* las formas no contractas aparecen antes que las contractas. Los primeros verbos auxiliares se usan primero no contractos.)

Esta cita resume a la perfección los resultados de Wode con respecto a la adquisición y uso de la contracción. Observamos cómo los sujetos prefieren las formas completas en todos los casos, exceptuando el Presente Simple con *do* (*don't, doesn't*) que es el único caso en que se decantan por las formas contractas. Más adelante estudiaremos la importancia de esta excepción.

En el mismo sentido Cazden, Cancino, Rosansky y Schumann (1975), con los datos proporcionados por sus seis sujetos hispanohablantes, a través de conversaciones espontáneas e imitaciones y negaciones de frases modelo, encontraron la negación contracta *don't* antes que su forma completa. Esta negación contracta parece ser que se utilizaba como un todo sin analizar. En ulteriores fases los sujetos utilizaron las formas completas *do not, does not*.

Este interesante fenómeno también ha sido observado en L1. Así Maratsos y Kuczaj (1976) indican que su sujeto experimental, un niño llamado Abe, siguió los pasos de sus padres al mostrar preferencia por la contracción *don't* en vez de la forma completa *do not*. Sin embargo, aunque los padres preferían usar la forma contracta *isn't*, el sujeto utilizaba principalmente la forma completa *is not* en los primeros estadios. Esta tendencia a seguir el Principio Operativo de Sustancia Máxima evitando las contracciones en todos los morfemas excepto en el Presente Simple (*don't, doesn't*) merecerá más adelante una especial atención, ya que también hemos encontrado dicha tendencia en nuestros resultados sobre el Presente Simple.

Nuestras hipótesis para empezar a investigar la adquisición y uso de la contracción en L2 académica tienen como base el Principio Operativo de Slobin: Maximal Substance y también el principio formulado por Wode (1979): "Free forms are acquired before bound forms." Así pues, nuestras tres hipótesis quedan formuladas del siguiente modo:

- 1) Independientemente del profesor y libro de texto utilizado, nuestros sujetos tenderán a utilizar en sus primeros estadios un mayor número de formas completas que contractas.
- 2) La segunda hipótesis consiste en esperar obtener los mismos resultados en las tres pruebas (transformación, imitación y diálogos), independientemente de la frecuencia

en que hayan podido aparecer las formas completas o contractas en horas de clase.

- 3) La tercera hipótesis mantiene que nuestros sujetos seguirán las mismas estrategias que los sujetos en L1 y L2 informal en cuanto a la contracción del morfema *don't*, *doesn't*. Esperamos que manifiesten mayor uso de la contracción en este morfema independientemente de las frases modelo ofrecidas para imitar, transformar o dialogar.

### V.3. INTRODUCCION AL ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Anteriormente, en el estudio de las interrogativas y negativas, debido a diferencias de nivel intelectual entre los sujetos, hemos presentado siempre aparte los resultados del grupo C. Sin embargo, en el estudio de la contracción no vamos a separar los resultados del grupo C de los del A y E debido a que solamente buscamos los porcentajes de formas completas o contractas *dentro de la producción correcta de cada morfema*. Por tanto, poco importa que los resultados en términos absolutos sean mayores en unos grupos que en otros. En el estudio de la contracción lo que nos importa es desglosar el porcentaje de formas contractas o completas en función de los modelos completos o contractos que ofrecemos a los sujetos.

El estudio de la contracción se ha realizado a través de tres pruebas diferentes: 1) transformación de frases a partir de modelos con y sin contracción alternativamente, 2) imitación de frases contractas y no contractas y 3) conversaciones a partir de un formulario común para todos los 24 sujetos. Cabe precisar que en la prueba de la transformación la contracción puede estudiarse solamente a través de la negación ya que la interrogación inglesa no admite contracciones. En las pruebas de imitación y diálogo la contracción se puede estudiar además en la afirmativa.

Hemos de aclarar que se decidió eliminar el estudio de la contracción en la tercera persona del singular: *he's*, *she's*, teniendo en cuenta factores fonológicos apuntados más arriba (pág. 23). En efecto, tal como indicaba Labov (1969), debido a la concomitancia fonológica, tras una palabra terminada en consonante hay más

posibilidades de que aparezcan formas completas que tras una palabra terminada en vocal.

Teniendo en cuenta que los pronombres personales ingleses *he, she* terminan en la misma vocal [i:] en que ha de empezar la palabra siguiente en la cópula *is*, resulta fácil comprender las dos dificultades que encontramos para cuantificar los resultados sobre la contracción. En primer lugar, la similitud fonológica entre la primera y la última vocal [hi: iz] favorece demasiado la contracción entre el sujeto y el verbo. La segunda dificultad consiste en la complejidad en poder diferenciar en las audiciones de las cintas si realmente existía una contracción o no en esta tercera persona singular.

Por estas razones decidimos finalmente omitir la cuantificación de los pronombres de la tercera persona singular *he, she* en el estudio de la contracción copulativa, ej: *he's Spanish*. Cuando en la tercera persona no se da esta concomitancia fonológica no se ha omitido su cuantificación, ej: *He isn't Spanish*. Vemos cómo en este último ejemplo no existe concomitancia fonológica entre *is* y la negación ya que están unidos por sonidos diferentes.

En cuanto al input lingüístico que recibían los alumnos por parte de los profesores se intentó que fuera equilibrado en el grupo E y C en cuanto a frecuencia de formas completas contractas. Cada morfema era presentado en su forma completa y en su forma contracta. Ambas se reforzaban por igual en el aula y se dejaba bien claro a los sujetos que podían utilizar tanto una como la otra.

En el grupo A la profesora desconocía qué aspectos serían objeto de estudio en esta investigación, pero según ella misma afirmó tuvo mayor tendencia a usar formas contractas en el aula. Esto resulta interesante para contrastar resultados entre los tres grupos experimentales. Sin embargo, en lo referente al input proveniente del libro de texto hay que destacar que los tres grupos se encontraron con un input equilibrado en cuanto a formas completas y contractas.

A diferencia de la interrogación y negación, los porcentajes de las tablas en la contracción están calculados tomando como compatibles todos los resultados, incluyendo los clasificados como ininteligibles. Por tanto, los porcentajes se han calculado teniendo en cuenta toda la producción y no solamente la inteligible, como hacíamos en la interrogación y negación. La razón de esta agrupa-

ción reside en que en la contracción nos hallamos ante un menor número de posibilidades de clasificación, lo cual nos permite ser más selectivos respecto a la producción de formas completas y contractas.

Para llevar a cabo las comparaciones estadísticas hemos escogido los resultados de la clasificación: Modelo completo/Forma contracta. Es decir, aquellos casos en que se proporcionaba un Modelo con el morfema sin contracción y el sujeto producía una Forma contracta. Dos son las razones que nos han llevado a tomar esta decisión. En primer lugar, por razones de operatividad y claridad a la hora de introducir datos en el ordenador y extraer conclusiones.

La segunda razón para escoger el análisis de esta clasificación es que representa el caso más significativo respecto a las estrategias en la contracción, ya que recoge aquellos casos en que el sujeto no se limita a repetir la Forma del Modelo, sino que realiza la contracción cambiando el Modelo completo proporcionado. Por ejemplo, el investigador dice: *You are Spanish*, pero el sujeto en la negación transforma: *You aren't Spanish*, en vez de utilizar una Forma completa siguiendo el Modelo sin contracción que se le había proporcionado.

En la tarea de la conversación no se proporcionaban modelos a transformar o imitar. Por ello en esa tarea hemos analizado las relaciones entre las formas contractas producidas por los alumnos, sin tener en cuenta modelos. En todos los análisis de la contracción hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney con un intervalo de confianza  $\alpha = 0.05$ . Por tanto, al presentar los resultados estadísticos no insistiremos en especificar la prueba utilizada en los cinco morfemas.

### **V.3.1. La contracción en BE:**

#### **Análisis y discusión de resultados**

Los criterios de cuantificación en la transformación de este morfema en los tres grupos han sido muy simples. En caso de ausencia del morfema BE se cuantificaba la frase como ininteligible. En caso de aparición de un orden sintáctico interrogativo en

la frase transformada también se cuantificaba como ininteligible, ej: \* Are you not...? en vez de: You are not.

Hay que recordar que se ha suprimido la cuantificación de la tercera persona singular ya que el pronombre termina en la misma vocal que empieza la cópula: *he is, she is* y, por tanto, resulta difícil distinguir en la pronunciación si se produce contracción: *he's, she's*. Finalmente, advertimos que los asteriscos (\*) significan que no hemos ofrecido modelos completos o contractos en esas sesiones en concreto.

Los resultados que muestran las Tablas nº 82, 83 y 84 corresponden al uso de las contracciones en nuestros tres grupos experimentales.

**TABLA 82. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación del morfema BE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	93	83	85	100	75	85	62	81	71	45	50	45
Modelo completo/Forma contr.	0	2	6	0	18	10	25	18	25	54	46	54
Modelo contracto/Forma contr.	31	46	45	25	*	45	56	*	65	58	75	62
Modelo contracto/Forma comp.	40	21	29	6	*	54	6	*	12	25	12	29
Ininteligible Modelo completo	6	14	8	0	6	4	12	0	3	0	3	0
Ininteligible Modelo contracto	28	31	25	68	*	0	37	*	21	16	12	8

**TABLA 83. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación del morfema BE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	50	54	47	37	25	45	25	31	34	0	25	0
Modelo completo/Forma contr.	0	25	39	50	75	52	75	68	65	100	75	100
Modelo contracto/Forma contr.	21	46	45	31	*	62	37	*	59	66	78	70
Modelo contracto/Forma comp.	12	18	29	18	*	25	12	*	21	20	15	25
Ininteligible Modelo completo	50	20	12	12	0	2	0	0	0	0	0	0
Ininteligible Modelo contracto	65	34	25	50	*	12	50	*	18	12	6	4

**TABLA 84. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación del morfema BE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	68	83	79	75	62	81	75	68	56	66	62	54
Modelo completo/Forma contr.	6	0	2	0	6	6	12	12	21	25	28	41
Modelo contracto/Forma contr.	37	62	37	18	*	45	25	*	56	54	59	54
Modelo contracto/Forma comp.	34	12	37	6	*	33	12	*	9	25	12	25
Ininteligible Modelo completo	25	16	18	25	31	12	12	18	21	8	9	4
Ininteligible Modelo contracto	28	25	25	75	*	20	62	*	34	20	28	20

En estas tres tablas se observa como característica general que en los primeros estadios los tres grupos transforman generalmente en función de la frase modelo que se les presenta. Así, en las clasificaciones homogéneas (Modelo completo/Forma completa y Modelo contracto/Forma contracta).

Únicamente el grupo A (Tabla nº 83) presenta hacia el final de las sesiones un predominio de clasificaciones heterogéneas: formas contractas a partir de modelos completos. Se trata de la única excepción ya que en las pruebas de la imitación y conversación de este mismo grupo predominan las formas completas, al igual que los grupos E y C. Las razones que justifican la preferencia por las formas contractas en la transformación del grupo A quizás estriben en la preferencia de la profesora por las formas contractas en el aula.

Asimismo, dado que la transformación es una tarea de tipo manipulativo más que comunicativo, las enseñanzas del aula puede haber tenido mayor importancia en esta prueba concreta. En tal sentido, los grupos E y C reflejan en sus resultados el equilibrio utilizado en clase entre formas completas y contractas. En cambio, el grupo A refleja el énfasis en las formas contractas dentro del aula.

Comparando los resultados de la clasificación heterogénea Modelo completo/Forma contracta, el grupo A y E muestran diferencias significativas (0.0038). El A y C también difieren significativamente (0.0009) mientras que el E y C (ambos con idéntico

profesor) poseen diferencias no significativas (0.41). Esto indica la importancia que ha tenido el input lingüístico del profesor en cuanto al uso de contracciones y la variabilidad de resultados en función de los distintos aspectos que intentemos medir. En este sentido recordaremos que en las interrogaciones y negaciones las diferencias entre los grupos A y E eran no significativas, mientras que ahora, que estudiamos estos grupos en función del uso de las contracciones, las diferencias se han mostrado significativas.

En cuanto a las clasificaciones heterogéneas observamos una interesante tendencia contrapuesta. En efecto, en las tres tablas observamos cómo gradualmente van aumentando las clasificaciones heterogéneas especialmente aquellas en que el Modelo es completo, pero lo sujetos producen una Forma contracta. Así el grupo E pasa de un 0% en la primera sesión a un 54% en la decimotercera sesión. En el grupo A vamos de un 0% en la primera hasta un 100% en la decimotercera sesión. El grupo C pasa de un 6% en la primera sesión a un 41% en la última.

En cambio, tienden a disminuir o se mantienen bajos aquellos casos en que el Modelo es contrato, pero los sujetos producen una Forma completa. Por ejemplo, el grupo E baja de un 40% en la primera sesión a un 29% en la última. El grupo A se mantiene alrededor de un 20% por término medio en todas las sesiones. El grupo C disminuye desde un 34% en la primera sesión a un 25% en la decimotercera.

Las razones que justifican esta tendencia contrapuesta en los resultados se encuentran en los Principios Operativos de Slobin (1985). Concretamente, las primeras sesiones confirman la importancia del Principio Operativo titulado Sustancia Máxima por el cual el aprendiz ha de marcar clara y separadamente con la mayor sustancia fonológica posible los diferentes morfemas. Por tanto, los sujetos tienden a producir formas completas en los primeros estadios aunque se les proporcionen modelos contractos.

Sin embargo, según se desprende de nuestros resultados en las tablas anteriores, incluso los mismos Principios Operativos no son estáticos sino que cambian según se va desarrollando el interlenguaje del sujeto. En efecto, tal y como se ha visto en la clasificación heterogénea: Modelo completo/Forma contracta, una vez que se empiezan a dominar los morfemas, los mismos sujetos cambian

de estrategia y aumentan claramente sus formas contractas aunque se les proporcionen modelos completos.

Para finalizar con la prueba de la transformación cabe añadir que en los tres grupos la ininteligibilidad es mayor cuando el modelo es contrato que cuando es completo. Observamos que todos los porcentajes de ininteligibilidad tienden a disminuir a medida que va avanzando el curso. El grupo C, cuyo nivel intelectual era menor, mantiene unos relativamente discretos porcentajes de formas ininteligibles hasta el final de las grabaciones, pero su tendencia general es también a la baja.

A continuación estudiaremos los resultados de la prueba de la imitación de frases que contenían formas con y sin contracciones. Las Tablas nº 85, 86 y 87 indican los porcentajes obtenidos en cada uno de los tres grupos.

Se aprecia que las clasificaciones homogéneas obtienen mayores porcentajes en los tres grupos. Dentro de estas clasificaciones obtienen superiores porcentajes las formas completas a partir de modelos también completos. Así comprobamos que a menudo se alcanza el 100% en tales clasificaciones en los tres grupos. Por el contrario, las clasificaciones homogéneas en las cuales tanto el modelo ofrecido como la forma producida son contratos obtienen generalmente menores porcentajes. Una vez más los sujetos prefieren las formas completas antes que las contractas.

Dentro de las clasificaciones heterogéneas obtiene mayores porcentajes aquella en que el sujeto produce formas completas a

**TABLA 85. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación del morfema BE según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	50	100	87	87	*	37	100	*	12	100	25	87
Modelo completo/Forma contr.	0	0	0	0	*	12	0	*	37	0	50	12
Modelo contrato/Forma contr.	54	37	42	25	50	53	12	37	65	37	75	37
Modelo contrato/Forma comp.	8	23	23	12	12	23	0	0	9	37	9	50
Ininteligible Modelo completo	50	0	12	12	*	50	0	*	50	0	25	0
Ininteligible Modelo contrato	37	39	33	62	37	23	87	62	25	25	15	12

**TABLA 86. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación del morfema BE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	12	100	62	100	*	37	87	*	25	100	62	100
Modelo completo/Forma contr.	0	0	12	0	*	25	0	*	25	0	25	0
Modelo contracto/Forma contr.	12	28	35	0	37	46	25	0	62	12	65	25
Modelo contracto/Forma comp.	12	23	21	0	12	14	12	25	18	75	28	50
Ininteligible Modelo completo	87	0	37	0	*	37	12	*	50	0	12	0
Ininteligible Modelo contracto	75	48	42	100	50	39	62	75	18	12	6	25

**TABLA 87. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación del morfema BE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	12	87	62	75	*	62	87	*	37	100	50	100
Modelo completo/Forma contr.	0	0	25	0	*	0	0	*	25	0	0	0
Modelo contracto/Forma contr.	29	32	30	12	0	41	12	12	50	12	65	25
Modelo contracto/Forma comp.	16	21	28	0	0	26	12	12	21	50	18	75
Ininteligible Modelo completo	87	12	12	25	*	37	12	*	37	0	50	0
Ininteligible Modelo contracto	54	46	41	87	100	32	75	75	28	37	15	0

partir de modelos contractos. Por tanto, aquí también los sujetos tienden mayoritariamente a utilizar el Principio Operativo de Slobin titulado Sustancia Máxima y organizan sus esquemas lingüísticos separando los sonidos correspondientes a cada morfema aunque se les proporcionen modelos contractos. También observamos que los porcentajes de formas ininteligibles en la imitación resultan mayores si el modelo era contracto que si era completo.

Si comparamos los resultados de la clasificación heterogénea Modelo completo/Forma contracta observamos que entre el grupo A y E hay diferencias no significativas (0.93). Asimismo, entre el A y C las diferencias son no significativas (0.39). Del mismo

modo, entre el E y C no hay diferencias significativas (0.35). Por tanto, en la tarea de la imitación los tres grupos siguen estrategias similares en cuanto a preferencias de contracciones a partir de modelos sin contracción.

Hay que precisar que en la imitación los sujetos no disponían de libertad para contraer. No olvidemos que en la imitación hay que reproducir fielmente un modelo con o sin contracción, mientras que en la transformación el modelo se ha de manipular lingüísticamente, lo cual permite mayor margen de libertad para realizar la contracción. Además, hay que tener en cuenta que la posición de la contracción dentro de la frase también puede facilitar o dificultar su correcta imitación.

Para terminar con el estudio de la contracción del morfema BE aportamos los resultados obtenidos en la conversación utilizando tal morfema. Los porcentajes se pueden observar en las Tablas nº 88, 89 y 90:

**TABLA 88.** Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el morfema BE.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa	87	88	88	88	93	82	82	91	76	81	75	71
Forma contracta	12	11	11	11	6	17	17	8	23	18	24	28

**TABLA 89.** Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el morfema BE.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa	80	79	63	64	77	68	66	74	69	77	69	79
Forma contracta	20	20	36	35	22	31	33	25	30	22	30	20

**TABLA 90.** Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el morfema BE.

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa	88	83	89	81	96	83	91	89	77	75	80	84
Forma contracta	11	16	10	18	3	16	8	10	22	25	19	15

En estas tablas solamente pueden constar los porcentajes de formas completas y contractas obtenidos sin tener en cuenta las contracciones de los modelos. La razón de esta omisión estriba en que la gramática inglesa no admite contracciones en las preguntas. En las tablas se observa que a partir de la producción inteligible en la conversación los tres grupos muestran siempre una clara predilección por las formas completas. Es digno de destacar la claridad de resultados en esta prueba, la más comunicativa de las tres que usamos. De nuevo el Principio Operativo de Slobin: Sustancia Máxima resulta confirmado.

Si comparamos la Forma contracta obtenida por los tres grupos en la conversación resulta que entre el grupo A y E aparece una diferencia significativa (0.0012). Entre el A y el C la diferencia también es significativa (0.0003) mientras que el E y el C muestran diferencias no significativas (0.66). La explicación de las diferencias entre el grupo A y los dos restantes estriba en el mayor uso de contracciones que el profesor de tal grupo realizaba en clase.

### **V.3.2. La contracción en CAN: Análisis y discusión de resultados**

Los criterios de cuantificación de este morfema en la contracción han sido los mismos que en el morfema anterior. Por tanto, la ausencia del morfema y la aparición de un orden sintáctico interrogativo se clasifican como ininteligibles. Recordemos que el morfema CAN no admite contracciones en la afirmativa. Por ello en nuestras clasificaciones solamente pueden aparecer las formas completas o contractas producidas por los sujetos, sin tener en cuenta si los modelos eran completos o contractos al no existir tal posibilidad.

Los resultados de los tres grupos aparecen en las Tablas nº 91, 92 y 93.

En la transformación de los grupos E y C predomina la forma completa a lo largo de todas las sesiones de grabación. En el grupo A se observa también un cierto predominio de formas completas en las primeras sesiones, pero finalmente vencen las formas contractas, sobre todo a partir de la 10ª sesión. La explicación de estas diferencias puede residir en que, como ya señalamos en la intro-

**TABLA 91. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación del morfema CAN.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa				83	79		70	83	70	56	66	75
Forma contracta				0	0		12	8	12	12	16	12
Ininteligible				16	20		16	8	16	31	16	12

**TABLA 92. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación del morfema CAN.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa				29	37		33	54	16	18	12	18
Forma contracta				29	12		50	37	58	56	70	68
Ininteligible				41	50		16	8	25	25	16	12

**TABLA 93. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación del morfema CAN.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa				70	54		50	75	37	43	58	50
Forma contracta				0	0		12	0	12	0	0	0
Ininteligible				29	45		37	25	50	56	41	50

ducción al análisis de nuestros resultados, la profesora del grupo A favorecía el uso de las contracciones en el aula.

Por consiguiente, los resultados de la transformación del morfema CAN indican que el profesor puede resultar una variable importante que incida sobre algunos aspectos del interlenguaje de los sujetos. En efecto, el diferente énfasis de los profesores sobre formas completas y contractas se ha traducido en diferentes resultados en la clasificación Modelo completo/Forma contracta. Así,

entre el grupo A y E existe una diferencia significativa (0.002) que se repite entre el A y C (0.002). Sin embargo, entre E y C, cuyo profesor era el mismo, las diferencias son claramente no significativas (1.00).

Recordemos que en el morfema CAN hemos decidido eliminar los resultados de las imitaciones y conversaciones por varios motivos. En primer lugar, planteamos en nuestros cuestionarios un escaso número de situaciones para que se utilizara este morfema en la imitación y conversación. Esto ha originado que se obtengan datos poco fiables. Por ejemplo, en conversación hay situaciones de 1 solo caso de formas completas y 0 casos de formas contractas. ¿Se debería por ello concluir que hay un 100% de formas completas y un 0% de formas contractas? Desde el punto de vista estadístico contestar afirmativamente resultaría muy arriesgado.

El segundo motivo que nos ha llevado a prescindir de la imitación y conversación del morfema CAN consiste en el hecho de que resulta considerablemente difícil distinguir en las grabaciones de nuestros sujetos su pronunciación de can y can't, especialmente esa t final que representa la forma contracta. Esto dificultaba aún más la cuantificación de este particular morfema.

### **V.3.3. La contracción en HAVE:**

#### **Análisis y discusión de resultados.**

Los criterios de cuantificación seguidos en este morfema son los mismos que en los dos morfemas anteriores, por tanto, no repetiremos su enunciación. Hay que recordar que los datos sobre el morfema HAVE contrato empezaron a obtenerse a partir de la cuarta sesión de grabación. Los resultados obtenidos en nuestras grabaciones aparecen en las Tablas nº 94, 95 y 96.

En ellas observamos que, tal y como ocurrió al estudiar la contracción del morfema BE, también en el caso de HAVE se aprecia que en los primeros estadios los tres grupos realizan sus transformaciones según el modelo que les presentamos. Por consiguiente, en los primeros estadios las clasificaciones homogéneas (Modelo completo/Forma completa y Modelo contrato/Forma contracta) obtienen porcentajes más elevados que las clasificaciones heterogéneas (Modelo completo/Forma contracta y Modelo contrato/Forma completa).

**TABLA 94. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación del morfema HAVE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.				75	75	56	62	50	50	43	37	
Modelo completo/Forma contr.				0	0	25	25	12	12	37	37	
Modelo contracto/Forma contr.				12	43	75	37	37	37	75	75	
Modelo contracto/Forma comp.				25	0	0	12	25	6	0	0	
Ininteligible Modelo completo				25	25	18	12	37	37	18	25	
Ininteligible Modelo contracto				62	56	25	50	37	56	25	25	

**TABLA 95. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación del morfema HAVE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.				18	25	12	12	6	0	0	0	
Modelo completo/Forma contr.				6	62	81	75	87	87	87	87	
Modelo contracto/Forma contr.				12	37	75	43	87	31	75	31	
Modelo contracto/Forma comp.				0	12	12	0	0	0	0	0	
Ininteligible Modelo completo				75	12	6	12	6	12	12	12	
Ininteligible Modelo contracto				87	50	12	56	12	68	25	68	

**TABLA 96. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación del morfema HAVE según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.				56	62	18	50	25	25	37	25	
Modelo completo/Forma contr.				12	0	6	0	12	12	6	12	
Modelo contracto/Forma contr.				12	25	25	43	25	62	25	31	
Modelo contracto/Forma comp.				0	6	0	6	12	0	25	16	
Ininteligible Modelo completo				31	37	75	50	62	62	56	62	
Ininteligible Modelo contracto				87	68	75	50	62	37	50	12	

Del mismo modo que ocurrió en el morfema BE, solamente el grupo A (Tabla nº 95) presenta hacia el final de las sesiones un predominio de clasificaciones heterogéneas en HAVE (formas contractas a partir de modelos completos). La comparación de esta clasificación heterogénea en el grupo A y E ofrece diferencias significativas (0.0058) entre ambos. Los grupos A y C también tienen diferencias significativas (0.0039). Entre el grupo E y C no hay diferencias significativas (0.12). La justificación de esta preferencia del grupo A por la contracción en la transformación probablemente resida en el ya mencionado uso preferente de las formas contractas por parte de la profesora de este grupo. También se le puede sumar el carácter manipulativo de la prueba de la transformación, que se puede haber visto favorecido por la instrucción ofrecida en clase.

En las clasificaciones heterogéneas del morfema HAVE (Modelo completo/Forma contracta y Modelo contrato/Forma completa) aparece la misma tendencia contrapuesta que ha surgido en el morfema BE. Esta tendencia contrapuesta es más evidente en los grupos E y A (Véanse Tablas nº 94 y 95) en los cuales van aumentando los casos de Modelo completo y producción de Formas contractas. Así, se aprecia en las tablas que el grupo A aumenta de un 6% en la cuarta sesión a un 87% en la decimotercera. Por su parte, el grupo E empieza con un 0% en la cuarta y quinta sesiones y termina con un 37% en la última sesión. En el caso del grupo C se mantienen los resultados oscilando entre un 6% y un 12% en todas las sesiones.

Por el contrario, los casos en los que el Modelo es contrato, pero los sujetos producen Formas completas tienden claramente a disminuir en los grupos A y E. Así, en el grupo A únicamente se obtiene un 12% en la quinta y séptima sesiones, pero en el resto de las sesiones aparece un 0% de Formas completas. En el grupo E se pasa de un 25% en la cuarta sesión a un 0% en la última. En el grupo C se observan altibajos irregulares que no permiten deducir una tendencia clara. Las razones que justifican esta general tendencia contrapuesta en los resultados se encuentran en el carácter cambiante del Principio Operativo de Slobin (1985) titulado Sustancia Máxima. No vamos a repetir conceptos dado que ya se ha realizado su exposición en el estudio de la contracción del morfema BE.

Comprobaremos en las Tablas nº 94 y 95 que en los grupos A y E los porcentajes de casos ininteligibles son mayores cuando el

modelo es contrato que cuando es completo. Asimismo, los porcentajes de ininteligibilidad de estos dos grupos tienden a disminuir a medida que avanza el curso. Por otra parte, en las primeras grabaciones el grupo C (Tabla 96), cuyo nivel intelectual era menor, presenta también mayores porcentajes cuando el modelo es contrato que no cuando es completo. Las tres últimas sesiones constituyen una excepción ya que presentan mayores porcentajes de casos ininteligibles cuando el modelo es completo.

Los resultados de la prueba de la imitación de frases con HAVE quedan expuestos a continuación en las Tablas nº 97, 98 y 99 las cuales indican los porcentajes obtenidos en cada uno de los tres grupos. En estas Tablas apreciaremos muchos asteriscos (\*) que indican inexistencia de casos ofrecidos para imitación. Ello se debe a que, por necesidades de economía de tiempo y para no cansar a los sujetos, proporcionamos modelos solamente completos en las sesiones 11ª y 13ª y modelos solamente contratos en las sesiones 10ª y 12ª.

Las clasificaciones homogéneas (Modelo completo/Forma completa y Modelo contrato/Forma contracta) obtienen mayores porcentajes en los tres grupos. Dentro de estas clasificaciones homogéneas obtienen superiores porcentajes las formas completas a partir de modelos también completos. En cambio las clasificaciones homogéneas, en las que el modelo ofrecido y la forma producida son contratos, alcanzan por lo general, porcentajes menores. De nuevo se demuestra que los sujetos dominan mejor las formas completas antes que las contractas.

Por lo que respecta a las clasificaciones heterogéneas obtienen generalmente mayores porcentajes aquellas en que el sujeto produce formas completas a partir de modelos contratos en los tres grupos. Por tanto, en este caso también los sujetos siguen el Principio Operativo de Slobin titulado Sustancia Máxima y separan los sonidos correspondientes a cada morfema independientemente de que se les proporcionen modelos contratos. Asimismo, observamos que en los tres grupos los porcentajes de formas ininteligibles son mayores si el modelo era contrato que si era completo.

Si analizamos los resultados de la clasificación heterogénea Modelo completo/Forma contracta, hallamos diferencias no significativas entre los tres grupos. Concretamente, entre el A y el E (0.66),

**TABLA 97. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación del morfema HAVE según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.				62	87		87	75	*	43	*	68
Modelo completo/Forma contr.				12	0		0	0	*	12	*	18
Modelo contrato/Forma contr.				18	43		37	62	0	*	25	*
Modelo contrato/Forma comp.				0	12		12	12	31	*	25	*
Ininteligible Modelo completo				25	12		12	25	*	43	*	12
Ininteligible Modelo contrato				81	43		50	25	68	*	50	*

**TABLA 98. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación del morfema HAVE según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.				25	75		87	75	*	37	*	43
Modelo completo/Forma contr.				12	0		0	0	*	31	*	25
Modelo contrato/Forma contr.				25	62		62	56	25	*	31	*
Modelo contrato/Forma comp.				0	0		6	0	31	*	37	*
Ininteligible Modelo completo				62	25		12	25	*	31	*	31
Ininteligible Modelo contrato				75	37		31	43	43	*	31	*

**TABLA 99. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación del morfema HAVE según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.				50	62		75	87	*	87	*	37
Modelo completo/Forma contr.				0	0		0	0	*	12	*	6
Modelo contrato/Forma contr.				12	12		12	18	6	*	6	*
Modelo contrato/Forma comp.				0	0		12	25	12	*	18	*
Ininteligible Modelo completo				50	37		25	12	*	50	*	56
Ininteligible Modelo contrato				87	87		75	56	81	*	75	*

entre A y C (0.32), entre E y C (0.36). Ya hemos aludido más arriba a las limitaciones que encuentran los sujetos cuando se pide que imiten lo más fielmente posible una frase, lo cual origina una tendencia hacia la unificación de resultados.

Los porcentajes de las Tablas nº 100, 101 y 102 corresponden a los obtenidos en la conversación utilizando el morfema HAVE. Recordaremos que dicho morfema se estudió en la conversación a partir de la décima sesión al ser imposible estudiar todos los morfemas en todas las grabaciones por limitaciones de tiempo en cada grabación.

**TABLA 100.** Porcentajes de Formas completas y contractas obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el morfema HAVE.

SESIONES -	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa	100	100	100	80
Forma contracta	0	0	0	20

**TABLA 101.** Porcentajes de Formas completas y contractas obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el morfema HAVE.

SESIONES -	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa	75	81	55	71
Forma contracta	25	18	44	28

**TABLA 102.** Porcentajes de Formas completas y contractas obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el morfema HAVE.

SESIONES -	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa	100	100	85	100
Forma contracta	0	0	15	0

Al igual que en los otros morfemas estudiados, en estas tres tablas se aprecia que a partir de la producción inteligible en la conversación los tres grupos muestran preferencia por las Formas completas. Es de resaltar que la prueba más comunicativa de las tres utilizadas sea precisamente la que arroja mayor claridad de resultados. En efecto, si comprobamos todos los porcentajes en los tres grupos observaremos cómo, sin excepción, se obtienen mayores porcentajes de Formas completas que contractas en la conversación. Lo cual vuelve a confirmar el Principio Operativo de Slobin llamado Sustancia Máxima también en una prueba poco manipulativa y más bien espontánea.

Si comparamos las Formas contractas en los tres grupos se obtienen los siguientes resultados: los grupos A y E presentan diferencias significativas (0.03). Los grupos A y C también mantienen diferencias significativas (0.01), mientras que entre los grupos E y C las diferencias que se observan en sus resultados no son significativas (0.85). Una vez más, las discrepancias entre el A con el resto de los grupos se pueden explicar en función del input lingüístico con abundantes contracciones que ofrecía a sus alumnos el profesor de este grupo.

### **V.3.4. La contracción en el PRESENTE**

#### **CONTINUO: Análisis y discusión de resultados**

Los criterios de cuantificación que hemos seguido en este morfema son, además de los ya seguidos en los anteriores morfemas, los siguientes: la ausencia de ING final en el verbo y la ausencia de BE, ej: \* You speaking... se han considerado como ininteligibles. De ahí que hayamos obtenidos relativamente altos porcentajes de ininteligibilidad en este morfema. Asimismo, recordamos que los asteriscos (\*) en las tablas indican la inexistencia de casos planteados, por lo cual no podemos ofrecer datos al respecto y tal imposibilidad queda marcada de ese modo.

Advertimos al lector que en el Presente Continuo se apreciará una cierta irregularidad en los porcentajes debido precisamente al aumento de las posibilidades de la clasificación en los casos ininteligibles. En efecto, recordemos que en los morfemas estudiados anteriormente se clasificaba como ininteligible el orden sintáctico

interrogativo, la ausencia del morfema estudiado y se eliminaban los casos en que al pronombre de tercera persona le sigue la cópula *is*. En el caso del Presente continuo se han sumado la ausencia de *BE* y la ausencia de *ING* final como clasificaciones ininteligibles.

A consecuencia de este aumento de criterios en el Presente Continuo, tales porcentajes de ininteligibilidad se han visto aumentados, mientras que el resto de las clasificaciones han disminuido considerablemente. A todo ello hay que añadir que la información que nos ofrece el Presente Continuo ha quedado menguada debido a que en algunas sesiones no se plantearon frases contractas para ser transformadas por las ya mencionadas limitaciones de tiempo y para evitar el cansancio de los sujetos.

A pesar de estos inconvenientes también aparecen en líneas generales las mismas tendencias que en los morfemas anteriores, si bien de una manera irregular. Nuestros resultados en la prueba de la transformación de los tres grupos se exponen en las Tablas nº 103, 104 y 105.

Insistimos en que hay clasificaciones (señaladas con \*) que no se plantearon a los sujetos para que fueran transformadas. Sin embargo, en las clasificaciones que sí fueron planteadas aparecen mayores porcentajes de clasificaciones homogéneas (Modelo completo/Forma completa) que de clasificaciones heterogéneas (Modelo completo/Forma contracta). Por tanto, al igual que ha ocurrido en el resto de los morfemas, en los primeros estadios los tres grupos transforman correctamente en función del modelo que se les presenta.

**TABLA 103. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación del Presente Continuo según el Modelo ofrecido (completo o contracto) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	81	87	50	75	87	50	68	75	50	50	50	
Modelo completo/Forma contr.	0	0	0	18	12	25	25	25	50	50	50	
Modelo contracto/Forma contr.	*	*	18	*	*	56	*	62	0	75	37	
Modelo contracto/Forma comp.	*	*	6	*	*	0	*	12	37	0	25	
Ininteligible Modelo completo	18	12	50	6	0	25	6	0	0	0	0	
Ininteligible Modelo contracto	*	*	75	*	*	43	*	25	62	25	37	

**TABLA 104. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación del Presente Continuo según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	68	50	12	18	50	25	25	0	0	0	0	0
Modelo completo/Forma contr.	0	25	37	50	31	50	56	62	62	75	100	
Modelo contrato/Forma contr.	*	*	31	*	*	43	*	62	25	75	12	
Modelo contrato/Forma comp.	*	*	18	*	*	6	*	0	37	0	62	
Ininteligible Modelo completo	31	25	50	31	18	25	18	37	37	25	0	
Ininteligible Modelo contrato	*	*	50	*	*	50	*	37	37	25	25	

**TABLA 105. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación del Presente Continuo según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.	25	31	37	43	12	75	62	50	62	50	50	
Modelo completo/Forma contr.	0	0	0	6	0	12	12	37	25	25	50	
Modelo contrato/Forma contr.	*	*	12	*	*	25	*	62	37	62	37	
Modelo contrato/Forma comp.	*	*	6	*	*	12	*	0	25	0	50	
Ininteligible Modelo completo	75	68	62	50	25	12	25	12	12	25	0	
Ininteligible Modelo contrato	*	*	81	*	*	62	*	37	37	37	12	

Tal y como ocurrió en el morfema BE, el grupo A (Tabla nº 104) presenta al final de las grabaciones un predominio de formas contractas a partir de modelos completos. De manera que alcanza un 100% en esta clasificación. Sin embargo, en la conversación de este mismo grupo predominarán las formas completas, al igual que los grupos E y C. Es de destacar que el grupo C sigue la misma tendencia que los otros dos grupos incluso dentro del período de Doble Estimulación, en la cual estaban en desventaja de horas de instrucción respecto a los otros grupos. Ya hemos señalado que las razones que justifican la preferencia por las formas

contractas en la transformación del grupo A se deben al predominio de contracciones en el habla de su profesor.

En las clasificaciones heterogéneas observamos de nuevo la misma tendencia contrapuesta que aparecía en BE. En las tres tablas observamos cómo gradualmente van aumentando las clasificaciones en que el modelo es completo y los sujetos transforman la frase produciendo una forma contracta. Así el grupo E pasa de un 0% en la primera sesión a un 50% en la decimotercera sesión. En el grupo A se evoluciona desde un 0% en primera sesión hasta un 100% en la decimotercera. El grupo C cambia de un 0% en la primera sesión a un 50% en la última. Entre el grupo C y A existe una diferencia no significativa (0.30). Entre el C y el E tampoco hay diferencias significativas (0.76) mientras que entre el A y el E la diferencia es significativa (0.01) quizá debido al mayor uso de contracciones por parte del profesor del A.

Como vimos en el morfema BE, el aumento progresivo de las clasificaciones heterogéneas demuestra el carácter cambiante de los Principios Operativos de Slobin ya que a medida que los sujetos van dominando los morfemas van también cambiando de estrategia y aumentan las contracciones aunque los modelos sean completos.

Los casos en que el modelo es contracto, pero los sujetos producen una forma completa muestran una evolución más irregular. Desgraciadamente, no se proporcionaron modelos contractos en las primeras sesiones, como se demuestra en la aparición de asteriscos (\*). Por tanto, no tenemos muchos puntos de referencia para contrastar las primeras y últimas sesiones y no se pueden extraer conclusiones en esta clasificación en concreto.

Conforme ha ocurrido en todos los morfemas estudiados hasta ahora, en los tres grupos la ininteligibilidad es mayor cuando el modelo es contracto que cuando es completo. Asimismo, observamos que todos los porcentajes de ininteligibilidad disminuyen a medida que va avanzando el curso.

Se ha omitido el estudio de la imitación en el Presente Continuo debido al bajo número de modelos planteados para su imitación, lo cual convierte a los resultados en poco fiables estadísticamente. Finalmente, aportamos los resultados obtenidos en la conversación utilizando este morfema. Los porcentajes de los grupos E y C se pueden observar en las Tablas nº 106 y 108 respec-

tivamente. Aclararemos que en el caso del grupo A (Tabla nº 107), a causa del bajo número de casos que encontramos en las grabaciones, nos vemos obligados a presentar los números absolutos de cada sesión y a olvidarnos de los porcentajes.

**TABLA 106. Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el Presente Continuo.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa		88	75	100	90	63	80	87	69	100	72	75
Forma contracta		11	25	0	10	36	20	12	30	0	27	25

**TABLA 107. Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el Presente Continuo.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa		1	4	2	0	0	2	1	1	0	3	0
Forma contracta		0	0	1	1	1	0	0	2	0	0	0

**TABLA 108. Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el Presente Continuo.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa		0	0	0	0	100	100	66	50	50	66	0
Forma contracta		0	0	0	0	0	0	33	50	50	33	0

Se observa que basándonos en la producción inteligible en la conversación los tres grupos muestran prácticamente en todos los casos una preferencia por formas completas en vez de contractas. Según estos resultados, el Principio Operativo de Slobin: Sustancia Máxima, aparece confirmado de nuevo.

La comparación entre los resultados de las Formas contractas provenientes de los grupos E y C muestra que no hay diferencias significativas (0.28) entre ambos grupos. Recordemos que en el

grupo A los resultados están expresados en números absolutos y no en porcentajes. Por esta razón no podemos llevar a cabo la comparación estadística entre los resultados de la conversación con el grupo A.

### V.3.5. La contracción en el PRESENTE SIMPLE: Análisis y discusión de resultados

Los criterios seguidos para cuantificar este morfema han consistido en considerar ininteligibles los casos de ausencia del morfema estudiado (*do not, does not, don't, doesn't*). También se han considerado como ininteligibles los casos en que aparecían órdenes sintácticos interrogativos.

Recordamos al lector que en este morfema los grupos A y E se hallaban en una situación de Doble Estimulación en las sesiones 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> y 5<sup>a</sup>. En efecto, siguiendo a Vygotsky (1978) sometimos a los sujetos a las pruebas tras diferentes horas de instrucción en cada grupo. Nuestro interés, además de centrarse en la contracción, también residía en conocer y contrastar las estrategias que adoptarían los sujetos ante tareas desconocidas.

En las Tablas n<sup>o</sup> 109, 110 y 111 aparecen los datos correspondientes a la transformación del Presente Simple. Tengamos en cuenta que no existía la posibilidad de presentar modelos contractos ya que la forma afirmativa del Presente Simple lo impide.

En estas tres tablas se aprecia la tendencia inversa a todos los morfemas que hemos estudiado hasta el momento. En efecto, recordaremos cómo en todos ellos se mostraba el predominio de las formas completas sobre las contractas. Por el contrario, en el caso del Presente Simple aparece un claro predominio de las formas contractas sobre las completas. Por ejemplo, en el grupo A la preponderancia de la contracción es total. En el grupo E predominan las formas completas solamente en la 6<sup>a</sup> y 7<sup>a</sup> sesiones. A partir de ahí en este grupo aventajan las contracciones en todas las sesiones. En el grupo C, cuyos sujetos no estaban en situación de Doble Estimulación, también se aprecia una evidente superioridad de formas contractas. El análisis estadístico de estas formas contractas revela que entre todos los grupos hay diferencias no significativas. Entre A y E: 0.77. Entre A y C: 1.0. Entre E y C: 0.88.

**TABLA 109. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación del Presente Simple.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa			0	0	0	12	33	25	16	12	29	16
Forma contracta			0	0	0	0	4	29	33	37	33	16
Ininteligible			100	100	100	87	62	45	50	50	37	66

**TABLA 110. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación del Presente Simple.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Forma contracta			0	0	0	0	0	0	29	33	41	50
Ininteligible			100	100	100	100	100	100	70	66	58	50

**TABLA 111. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación del Presente Simple.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa			8	8	16	16	4	12	4	12	4	8
Forma contracta			4	12	33	20	33	37	33	20	29	33
Ininteligible			87	79	50	62	62	50	62	66	66	58

A continuación presentamos las Tablas nº 112, 113 y 114 correspondientes a los resultados de la imitación de los tres grupos en el Presente Simple. En ellas aparecen varios asteriscos (\*) para indicar que no se plantearon frases con las características correspondientes a tales clasificaciones. Recordemos también que en las sesiones 3ª, 4ª y 5ª los sujetos de los grupos A y E se hallaban en situación de Doble Estimulación.

**TABLA 112. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la imitación del Presente Simple según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES ->	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.			0	25	75	12	100	50	*	6	*	25
Modelo completo/Forma contr.			0	0	0	0	0	6	*	18	*	25
Modelo contrato/Forma contr.			12	25	31	18	56	87	81	*	75	*
Modelo contrato/Forma comp.			0	0	0	0	6	0	0	*	12	*
Ininteligible Modelo completo			100	75	25	87	0	43	*	75	*	50
Ininteligible Modelo contrato			87	75	68	81	37	12	18	*	12	*

**TABLA 113. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la imitación del Presente Simple según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES ->	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.			0	62	43	0	62	31	*	0	*	0
Modelo completo/Forma contr.			0	0	0	0	0	6	*	75	*	93
Modelo contrato/Forma contr.			12	25	50	31	56	75	75	*	93	*
Modelo contrato/Forma comp.			0	0	0	0	0	0	0	*	0	*
Ininteligible Modelo completo			100	37	56	100	37	62	*	25	*	6
Ininteligible Modelo contrato			87	75	50	68	43	25	25	*	6	*

**TABLA 114. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la imitación del Presente Simple según el Modelo ofrecido (completo o contrato) y la Forma producida (completa o contracta).**

SESIONES ->	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Modelo completo/Forma comp.			12	75	56	12	75	50	*	0	*	12
Modelo completo/Forma contr.			0	0	12	0	25	12	*	25	*	18
Modelo contrato/Forma contr.			12	37	50	37	31	62	50	*	62	*
Modelo contrato/Forma comp.			0	6	0	0	6	0	0	*	0	*
Ininteligible Modelo completo			87	25	43	87	0	37	*	75	*	68
Ininteligible Modelo contrato			87	56	37	62	62	37	50	*	37	*

En estas tres tablas se aprecia la superioridad de las clasificaciones homogéneas (Modelo completo/Forma completa y Modelo contrato/Forma contracta) especialmente durante el período de Doble Estimulación e inmediatamente después. Sin embargo, a partir de la 11ª grabación ya se muestra en los tres grupos una cierta inclinación hacia las clasificaciones heterogéneas, especialmente en el grupo A. Así, este grupo (Tabla nº 113) consigue en las dos últimas sesiones un 75% y un 93% de formas contractas a partir de modelos completos, mientras que aparece un 0% de formas completas a partir de modelos completos. Por su parte, los grupos E y C (Tablas nº 112 y 114 respectivamente) muestran también preferencia por las mismas clasificaciones heterogéneas aunque no de una manera tan ostensible.

La comparación de los resultados obtenidos en esta clasificación evidencia que las diferencias entre los tres grupos no son significativas. Entre el A y el E: 0.80. Entre el A y C: 0.48. Finalmente, entre el E y C: 0.63. Todo lo cual sigue en la línea de demostrar que en la tarea de la imitación los resultados son siempre muy semejantes en los tres grupos.

Las clasificaciones heterogéneas (Modelo completo/Forma contracta y Modelo contrato/Forma completa) muestran la misma tendencia contrapuesta que ha aparecido en los demás morfemas. En concreto advertimos porcentajes que van en ascenso en el caso de las formas contractas a partir de modelos completos. Contrariamente, las formas completas a partir de modelos contratos tienden a mantenerse bajas ya que a medida que avanza el curso las formas completas se ven desfavorecidas en el interlenguaje de los sujetos.

Es de destacar que en los grupos E y A durante el período de Doble Estimulación e inmediatamente después no se da ningún caso de clasificación heterogénea. Tales casos aparecen en el momento en que se empieza a dominar el morfema, a partir de la 8ª sesión. En el grupo C clasificaciones heterogéneas se muestran con anterioridad, dado que los sujetos llevaban más tiempo en contacto con este morfema en clase.

Siguiendo con la imitación del Presente Simple hay que señalar que la ininteligibilidad sigue unos pronunciados altibajos a lo largo de todas las sesiones. En general, tiende a ser mayor a partir de modelos completos que contratos, continuando la

tónica general de predominio de la contracción en el Presente Simple.

Los resultados de la conversación aparecen en las Tablas nº 115, 116 y 117. En ellas hay que recordar que un porcentaje del 100% no significa que los sujetos respondieran correctamente a todas nuestras preguntas. Realmente ese 100% significa que, dentro de las respuestas correctas, el 100% estaban en forma contracta.

En la conversación se muestra nítidamente la tendencia a utilizar contracciones en vez de formas completas. En la 7ª sesión del grupo C y en la 8ª de los grupos A y C no se produjo ni un solo caso correcto de Presente Simple en la prueba de la conversación, por ello figuran 0% en todos estos casos. Los tres grupos coinciden en mostrar diferencias no significativas entre sus resultados. Entre el grupo A y E: 1.0. Entre el A y C: 0.61. Entre el E y C: 0.61.

**TABLA 115. Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el Presente Simple.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Forma contracta			0	0	0	0	100	100	100	100	100	100

**TABLA 116. Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el Presente Simple.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Forma contracta			0	0	0	100	100	0	100	100	100	100

**TABLA 117. Porcentajes de formas completas y contractas obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el Presente Simple.**

SESIONES -	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	10ª	11ª	12ª	13ª
Forma completa			0	0	0	0	0	0	0	25	0	12
Forma contracta			0	0	0	100	0	0	100	75	100	87

En cuanto a contracciones todos nuestros resultados en las tres pruebas indican una clara diferencia con los resultados obtenidos en los morfemas estudiados hasta ahora: BE, CAN, HAVE, Presente Continuo. Esta diferencia es especialmente patente en la conversación ya que en los cuatro morfemas anteriores en la conversación predominaban claramente las formas completas, mientras que en el Presente Simple se muestra la supremacía de las contratas.

Estos resultados coinciden (véase pág. 238) con los obtenidos en L1 por Cazden, Cancino, Rosansky y Schumann (1975); Maratsos y Kuczaj (1976). También coinciden con los datos obtenidos por Wode (1981) en L2. En efecto, recordemos que en estos estudios se apreciaba que aparece antes el uso de la forma contrata *don't* antes que la forma completa *do not*.

Desde nuestro punto de vista, la explicación psicolingüística de este fenómeno radica en las diferencias semánticas de los elementos sintácticos que se pueden contraer en cada caso. En efecto, cuando se realiza una contracción en el morfema BE, por ejemplo: *I'm Spanish*, se produce una unión entre dos elementos morfológicos (*I + am*) y al mismo tiempo entre dos categorías semánticas (Agente + Predicado). Sin embargo, cuando se realiza una contracción en el Presente Simple, por ejemplo: *I don't speak Spanish*, producimos en esa contracción la unión de dos elementos morfológicos (*do + not*), pero esos dos elementos morfológicos representan una sola categoría semántica: la negación.

Por tanto, entre los dos elementos morfológicos de *don't* existe una identidad de función semántica que favorece su contracción, mientras que entre los dos elementos morfológicos de *I'm* existe una clara diferencia de categoría semántica que obliga al aprendiz a clasificar y utilizar separadamente esos dos elementos. De ahí se deduce la preferencia de formas completas en BE, CAN, HAVE y Presente Continuo y la preferencia de la contracción en el Presente Simple.

### V.3.6. La contracción en el PASADO SIMPLE: Análisis y discusión de resultados

Los criterios de cuantificación seguidos han sido los mismos que en los morfemas anteriores. Naturalmente, la ausencia de

*did not, didn't* ha motivado que se clasificase como ininteligible la cuantificación de este morfema. Asimismo, cabe recordar que el grupo A se encontraba en una situación de Doble Estimulación ya que tan sólo habían estado 0 y 13 horas de contacto en la 11ª y 13ª sesión respectivamente, mientras que los grupos E y C llevaban 7 y 25 horas. Insistimos en que los resultados se refieren a los porcentajes de formas contractas y completas siempre que los sujetos hayan utilizado el morfema correctamente. Por las mismas razones de escasez de datos, expuestas anteriormente, omitiremos comparaciones estadísticas en este morfema.

**TABLA 118. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la transformación del Pasado.**

SESIONES -	11ª	13ª
Forma completa	12	12
Forma contracta	29	25
Ininteligible	58	62

**TABLA 119. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la transformación del Pasado.**

SESIONES -	11ª	13ª
Forma completa	0	0
Forma contracta	0	8
Ininteligible	100	91

**TABLA 120. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la transformación del Pasado.**

SESIONES -	11ª	13ª
Forma completa	0	16
Forma contracta	16	4
Ininteligible	83	79

En las Tablas nº 118, 119 y 120 se aprecia una igualdad de resultados con el Presente Simple y una diferencia con respecto a los morfemas BE, CAN, HAVE y Presente Continuo. Efectivamente, en la transformación de los tres grupos las formas contractas superan a las completas independientemente de las horas de instrucción de cada grupo.

En la prueba de la conversación también aparece una supremacía de formas contractas en vez de completas, tal y como se comprueba en las Tablas nº 121, 122 y 123.

Estas preferencias por la contracción se explican por el hecho de que cuando contraemos una frase en el Pasado Simple, ej: *I didn't go*, unimos dos morfemas (*did + not*), pero esos dos morfemas se refieren a una sola categoría semántica que es la negación.

**TABLA 121. Porcentajes obtenidos por el grupo E en la conversación utilizando el Pasado.**

SESIONES -	11ª	13ª
Forma completa	0	0
Forma contracta	100	100

**TABLA 122. Porcentajes obtenidos por el grupo A en la conversación utilizando el Pasado.**

SESIONES -	11ª	13ª
Forma completa	0	0
Forma contracta	0	100

**TABLA 123. Porcentajes obtenidos por el grupo C en la conversación utilizando el Pasado.**

SESIONES -	11ª	13ª
Forma completa	0	0
Forma contracta	100	100

De ahí que el aprendiz siga la estrategia de expresar morfológicamente contrato lo que existe como una unidad de significado en su mente. Por tanto, se demuestra también en el Pasado Simple, la importancia de los condicionantes semánticos para explicar la tendencia a la contracción.

#### **V.4. CONCLUSIONES SOBRE LA ADQUISICION Y USO DE LA CONTRACCION**

Nuestras conclusiones están relacionadas con las hipótesis experimentales planteadas (pág. 182). Recordemos que nuestra investigación en este capítulo tiene como punto de partida el Principio Operativo de Slobin (1985) denominado Sustancia Máxima (Maximal Substance) así como el principio formulado por Wode (1979) "Free forms are acquired before bound forms". Ambos principios predicen la supremacía de formas completas en los primeros estudios de adquisición.

Los resultados expuestos en la discusión de los morfemas BE, CAN, HAVE y Presente Continuo confirman nuestra primera hipótesis ya que, en sus primeros estadios de aprendizaje, los sujetos muestran preferencia por las formas completas en vez de contractas. La excepción a esta regla la ha ofrecido el Presente Simple y el Pasado. Esta excepción, a su vez, estaba prevista ya que constituía en sí misma otra de nuestras hipótesis.

La demostrada preferencia de formas completas en los primeros estadios confirma en nuestros resultados las formulaciones de los Principios de Slobin (1985) y Wode (1979). Sin embargo, también se ha demostrado el carácter cambiante de estos Principios Operativos en la evolución del interlenguaje de los aprendices. En efecto, a medida que va avanzando el curso hemos comprobado una tendencia diferente a las ideas de Slobin y Wode ya que las formas completas van cediendo terreno ante el empuje de las formas contractas.

La explicación de esta inversión de tendencias se puede hallar en la introducción que el propio Slobin (1985, p. 1160) hace a los

Principios Operativos. Allí mismo Slobin reconoce el carácter cambiante de los mismos ya que:

“Beyond Basic Child Grammar, as the child gathers more information about the peculiarities of the particular input language, new Operating Principles are brought into play, and the growing body of linguistic data influences the shape of grammar beyond the basic phase.”

(Traducción nuestra: Más allá de la Gramática Básica del Niño, a medida que el infante reúne más información sobre las peculiaridades del input particular del lenguaje, nuevos Principios Operativos entran en juego y el creciente cuerpo de datos lingüísticos influye sobre la forma de la gramática más allá de la fase básica.)

Aplicando estas ideas de Slobin propias de la adquisición de L1 a nuestra situación de L2 académica comprenderemos por qué a medida que nuestros aprendices reciben más input lingüístico sus estrategias van variando. Los Principios Operativos de las primeras sesiones van siendo desplazados por otros nuevos. De ahí que hacia el final de curso, una vez que su nivel lingüístico es mayor, muestren preferencia por las contracciones y no por las formas completas.

Esta preferencia por la contracción hacia final de curso se hace más evidente en el grupo A, donde la profesora pronunciaba más formas contractas en clase. En este grupo aparece la contracción generalmente un poco antes o con mayor intensidad en la prueba de la transformación e imitación. Sin embargo, en la prueba de la conversación predominan las formas completas a lo largo de todas las grabaciones. Esto significa que el habla de la profesora ha influido sobre las contracciones en las tareas manipulativas y no sobre la tarea más comunicativa.

En la contracción hemos querido comprobar la influencia de la variable profesor sobre el interlenguaje de los sujetos. Para ello hemos comparado los casos en que se proporcionaba un Modelo completo y el alumno producía una Forma contracta. La U de Mann-Whitney ha revelado diferencias significativas entre BE, CAN, HAVE y Presente Continuo del grupo A y los dos restantes en esta clasificación heterogénea en concreto. De ello se despren-

de que el profesor puede ser un dato a tener en cuenta al estudiar el interlenguaje de los sujetos. De todos modos hay que advertir que las diferencias en función del profesor han resultado evidentes solamente en lo que respecta a la contracción, ya que ni en la interrogación ni en la negación, estudiadas en los capítulos anteriores, ha habido diferencias significativas.

En lo referente al libro de texto añadiremos que la comparación a través de la U de Mann-Whitney entre los tres grupos revela que las diferencias observadas entre los grupos no se deben a tal variable. Así entre el grupo A y E, cuyos libros de texto eran iguales, la diferencia es no significativa 0.0647. Del mismo modo, entre los grupos A-E y C la diferencia tampoco resulta significativa 0.0605.

La segunda hipótesis planteada al iniciar este trabajo pronosticaba que se obtendrían los mismos resultados en las tres pruebas. Tal hipótesis no ha quedado demostrada ya que se observa una diferencia entre resultados provenientes de pruebas manipulativas (transformación e imitación) y resultados provenientes de pruebas más espontáneas (conversación). Por ejemplo, en la conversación siempre hemos encontrado un claro predominio de formas completas, excepto en el Presente y Pasado donde ya se han expuesto los existentes condicionantes semánticos.

La tercera hipótesis ha resultado plenamente confirmada ya que, a diferencia de los morfemas BE, CAN, HAVE y Presente Continuo, en el Presente Simple (*don't, doesn't*) y Pasado (*didn't*) se ha manifestado un mayor uso de la contracción en los tres grupos, independientemente de libro de texto o profesor. En efecto, en la transformación e imitación los sujetos han manifestado una clara predilección por las formas contractas. El hecho de que también la conversación siga la tendencia a usar la contracción choca abiertamente con los resultados obtenidos en la conversación de los otros morfemas, en los cuales siempre predominan las formas completas.

Sin embargo, esto que aparentemente es una contradicción entre resultados, en realidad no lo es puesto que existen unos fundamentos psicolingüísticos que motivan y explican esa supuesta contradicción. Como hemos indicado en la discusión del Presente Simple y Pasado, existe una gran diferencia entre los elementos morfológicos y semánticos que se contraen en cada caso. Así en BE se contraen dos morfemas (I + am) y dos categorías semánticas

(Agente + Predicado). Por el contrario, en el Presente Simple y Pasado se contraen dos morfemas (*do + not*), pero una sola categoría semántica que corresponde a la noción negativa.

Por consiguiente, nuestros aprendices al preferir *don't* en vez de *do not* lo que hacen es seguir los mismos principios universales de economía y simplificación del lenguaje utilizados en L1 por los niños de habla inglesa. El hecho de que tanto los aprendices de L1 como los de L2 académica sigan los mismos pasos al usar la contracción supone la confirmación de la existencia de unos procesos universales de adquisición del lenguaje.

## VI

# CONCLUSIONES GENERALES DE NUESTRA INVESTIGACION

A lo largo de toda esta investigación y especialmente en las conclusiones sobre la interrogación (pág. 100), negación (pág. 172) y contracción (pág. 213) hemos observado que existen unos estadios y estrategias comunes en la adquisición de L1 y L2 ya sea adquirida natural o académicamente.

Recordemos cómo en la adquisición de las **interrogativas** (yes-no questions) nuestros tres grupos de sujetos muestran un primer estadio con el orden sintáctico declarativo (Sujeto + Verbo + Objeto) y una entonación ascendente (sesiones 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> y 3<sup>a</sup>). En el segundo estadio va aumentando gradualmente el orden sintáctico invertido por el cual el verbo antecede al sujeto (Verbo + Sujeto + Objeto) y se mantiene la entonación ascendente (desde la sesión 4<sup>a</sup> hasta la 11<sup>a</sup>). Finalmente, en un tercer estadio los sujetos consolidan la inversión sintáctica en los morfemas auxiliares con porcentajes alrededor del 90% de corrección (sesiones 12<sup>a</sup> y 13<sup>a</sup>).

Estos tres estadios han confirmado nuestra primera hipótesis sobre la adquisición de las interrogativas. Asimismo, se corroboran los resultados obtenidos sobre la interrogación en contextos naturales por Huang y Hatch (op.cit.); Butterworth y Hatch (op.cit.); Cancino, Rosansky y Schumann (op.cit.); Adams (op.cit.). Del mismo modo, nuestros resultados coinciden con los obtenidos en contextos académicos por Félix (op.cit.) y Ellis (op.cit.).

Respecto a la adquisición de la **negación** recordaremos que, basándonos en las investigaciones de Klima y Bellugi (op.cit.), una de nuestras hipótesis planteaba la existencia de tres estadios en

función de la ubicación del elemento negativo dentro de la frase. En un primer estadio se esperaba encontrar la negación externa, ej: No I am English. En un segundo estadio aparecería la negación entre el sujeto y el verbo, primeramente en la cópula (BE) y más tarde en los verbos no copulativos. En el tercer estadio esperábamos encontrar una utilización correcta de la negación.

Sin embargo, nuestros resultados indican una confirmación parcial de estos tres estadios, puesto que solamente hemos encontrado evidencias sobre el segundo y tercer estadio. A pesar de haber utilizado varias pruebas, en nuestros resultados no aparece con claridad el primer estadio con su negación externa (NO + núcleo). Lo que sí aparece desde un principio es la negación anafórica "NO", ya sea como frase unimembre al principio de una frase negativa o bien como recurso para evitar respuestas más largas.

En este sentido recordaremos que la existencia del estadio de la negación externa no es aceptado universalmente. Destacamos la reciente revisión que han llevado a cabo De Villiers & De Villiers (op.cit.) sobre los datos de Klima & Bellugi (op.cit.) llegando a la conclusión de que no existe dicha negación externa. Nuestros resultados han confirmado ampliamente la artificialidad de ese estadio ya que en ninguno de los seis morfemas han aparecido porcentajes significativos que avalen su existencia.

En el resto de nuestros resultados sobre la adquisición de la negación se aprecia una coincidencia con las dos fases restantes apuntadas por investigadores precedentes, especialmente por Félix (op.cit.) y Ellis (op.cit.). Así, observamos que el uso de NOT precede al uso de DO NOT, tal y como queda demostrado en nuestros resultados sobre el Presente Simple (pág. 140). Asimismo, se advierte cómo la negación se ubica entre el sujeto y el verbo primero en la cópula y luego en los verbos no auxiliares. Al final de curso los sujetos entran en un tercer estadio y tienden hacia el uso correcto de la negación DO NOT.

Por lo que respecta al estudio de las **contracciones** ha quedado patente que en los primeros estadios de adquisición los sujetos prefieren el uso de las formas completas en vez de las contractas, independientemente del modelo de frase proporcionado únicamente en el Presente Simple y Pasado ha aparecido una preferencia por la contracción, independientemente de los modelos de frase ofrecidos, libros de texto o profesores.

Desde nuestro punto de vista, estas tendencias contrapuestas en cuanto al uso de la contracción y no contracción se explican por la diferencia existente entre los elementos morfológicos y semánticos que se contraen en los verbos auxiliares (BE, CAN, HAVE) y en los no auxiliares (Presente Simple y Pasado). En el caso de una frase con un verbo auxiliar (You're Spanish) se contraen dos morfemas (You + are) que corresponden a dos categorías semánticas bien diferenciadas (Agente + Predicado).

Sin embargo, en el caso de una frase con un verbo no auxiliar (You don't speak English) se contraen dos morfemas (do + not) que corresponden a una única categoría semántica: la noción negativa. Esto implica que los sujetos tienden a simplificar el lenguaje asociando una sola forma morfológica a un solo significado. De este modo, cuando los alumnos prefieren usar *don't* en vez de *do not* siguen los mismos principios universales de economía en el uso del lenguaje que utilizan los niños angloparlantes.

Utilizando como marco teórico general los Principios Operativos de Slobin (1985) aplicables al inglés como L1, hemos encontrado que la adquisición del inglés como L2 en contextos académicos también se puede explicar a través de tales Principios. Concretamente, el Principio Operativo llamado Sustancia Máxima indica la necesidad del aprendiz por marcar y separar con la mayor claridad fonológica las partes de la gramática que está aprendiendo, por tanto, justifica la ausencia de un morfema cuando el modelo que ofrecemos contiene una contracción. En el caso del morfema HAVE interrogativo y negativo los elevados porcentajes de ausencia de la partícula GOT han sido justificados a través del Principio Operativo llamado Relevancia, el cual indica que nuestros sujetos omiten la partícula GOT debido a su redundancia semántica.

Otro Principio Operativo de Slobin que sirve de base para la explicación de nuestros resultados lo constituye el denominado Consolidación (Strengthening), el cual explica que tras el éxito conseguido en los verbos auxiliares interrogativos y negativos, los sujetos aplican las mismas estrategias al Presente Simple y Pasado Simple invirtiendo el sujeto y el verbo en las interrogaciones, ej: \* Drinks he Coca-Cola? o bien utilizando la negación propia de los verbos auxiliares, ej: \* He drinks not Coca-Cola. Por último, el Principio Operativo llamado Formas No Interpretadas (Uninterpre-

ted Forms) justifica el retraso en la utilización del morfema interrogativo DO debido al escaso contenido semántico que tal morfema conlleva en sí mismo.

A pesar de haber encontrado justificaciones para nuestros resultados basándonos en algunos de los Principios de Slobin, no pretendemos llegar al extremo de concluir que los procesos de adquisición de L1 y L2 sean exactamente idénticos. Simplemente estamos en condiciones de afirmar que ambos tienen algunas estrategias psicolingüísticas en común, lo cual permite deducir una relativa identidad en la adquisición de L1 y L2 académica. En realidad, se necesitan todavía muchas más evidencias experimentales para establecer con exactitud la semejanza o disimilitud entre ambos procesos generales. Nuestra investigación intenta aportar una contribución más en este sentido.

Tanto en nuestros resultados sobre la interrogación como en la negación se confirma un orden natural de adquisición en los seis morfemas estudiados. Según este orden natural, el Presente Simple se adquiere con posterioridad a los verbos auxiliares (BE, CAN, HAVE), independientemente del número de horas de instrucción. La existencia de un grupo de alumnos (grupo C) con niveles intelectuales menores no ha sido óbice para que también dicho grupo siguiera proporcionalmente el mismo orden natural de adquisición. Todo esto demuestra que en nuestra situación académica coincidimos con el orden promedio de adquisición (Average Order) elaborado por Krashen (1982) a base de comparar varias investigaciones sobre órdenes de adquisición de morfemas.

La aplicación didáctica que se desprende de estos resultados no implica que hayamos de introducir rígidamente los morfemas al ritmo natural de aprendizaje del alumno. En realidad, el aprendizaje auténtico tan sólo se produce cuando el estudiante está lingüísticamente maduro para aprender aquello que el profesor pretende. Por consiguiente, la aplicación didáctica más idónea consistirá en ayudar a que los profesores comprendan mejor las estrategias psicolingüísticas que conllevan los morfemas que están enseñando y con ello maten su propia actitud hacia el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En otro orden de cosas, comparando los porcentajes obtenidos en cada una de las tres tareas (Transformación, Imitación y Conversación) observamos que existe una variación en función de

cada tarea. De este modo se ha observado que, generalmente, la imitación obtiene los mayores porcentajes. A continuación le sigue la transformación, mientras que la conversación obtiene los porcentajes más bajos. Recordemos que en las comparaciones estadísticas a través de la prueba de pares igualados de Wilcoxon hemos obtenido casi siempre diferencias significativas entre las tareas, tanto en la interrogación como en la negación.

Las justificaciones para las diferencias entre las tres tareas se basan en el carácter ya sea manipulativo o bien comunicativo de las mismas. Así, la transformación posee un carácter manipulativo puesto que se proporciona un modelo y se pide una conversión interrogativa o negativa, lo cual exige un esfuerzo cognitivo más que comunicativo. En la tarea de la imitación se trata simplemente de repetir una frase, con lo cual interviene la memoria y no hay comunicación. Además un morfema puede verse favorecido por su ubicación dentro de la frase a imitar. Incluso hemos comprobado cómo los sujetos son capaces de imitar morfemas que todavía no habían aparecido en clase. Por el contrario, en la tarea de la conversación los sujetos se hallan ante una tarea de tipo comunicativo. Por ello, a menudo evitan utilizar morfemas poco estudiados en el aula, lo cual impide que obtengan elevados porcentajes.

A partir de estas diferencias entre los porcentajes de la transformación, imitación y conversación, se colige que actúan mecanismos psicolingüísticos diferentes según cada tipo de tarea. Cabe recordar que varios autores han coincidido en señalar la importancia de las tareas para obtener un determinado tipo de resultados. Investigadores como Tarone (1985), Adams (op.cit.), Ghrif (1987) y Ellis (1987), entre otros, reconocen expresamente que sus resultados están en función de las distintas tareas a que fueron sometidos sus sujetos. Todo ello obliga a ser prudentes y a utilizar varias tareas comparadas antes de emitir conclusiones definitivas.

Además de comparar las tres tareas, también hemos comparado los tres grupos dentro de cada tarea considerada por separado utilizando la U de Mann-Whitney. Lo primero que destaca desde esta perspectiva es que dentro de cada tarea se aprecian más semejanzas entre los grupos que cuando la comparación es entre las tareas. Así hemos visto que en la transformación, interrogativa y negativa siempre aparecen diferencias no significativas entre el grupo A y E. (El grupo C sigue un camino independiente debido a

su nivel intelectual, pero proporcionalmente sigue las mismas estrategias que los otros dos grupos en la transformación.)

Dentro de la tarea de la imitación generalmente no hay diferencias significativas entre los tres grupos. La homogeneidad de los resultados quizá se deba a los factores ya apuntados más arriba (mayor facilidad y ubicación del morfema dentro de la frase). Asimismo, en la tarea de la conversación se han obtenido generalmente diferencias no significativas entre los tres grupos en los morfemas estudiados. La única excepción ha sido el morfema BE, pero ya hemos señalado que algunos alumnos tendían al uso de rutinas lingüísticas contestando frecuentemente con el morfema BE: No, I am not. Tales rutinas han distorsionado parte de los resultados de la conversación de BE negativo.

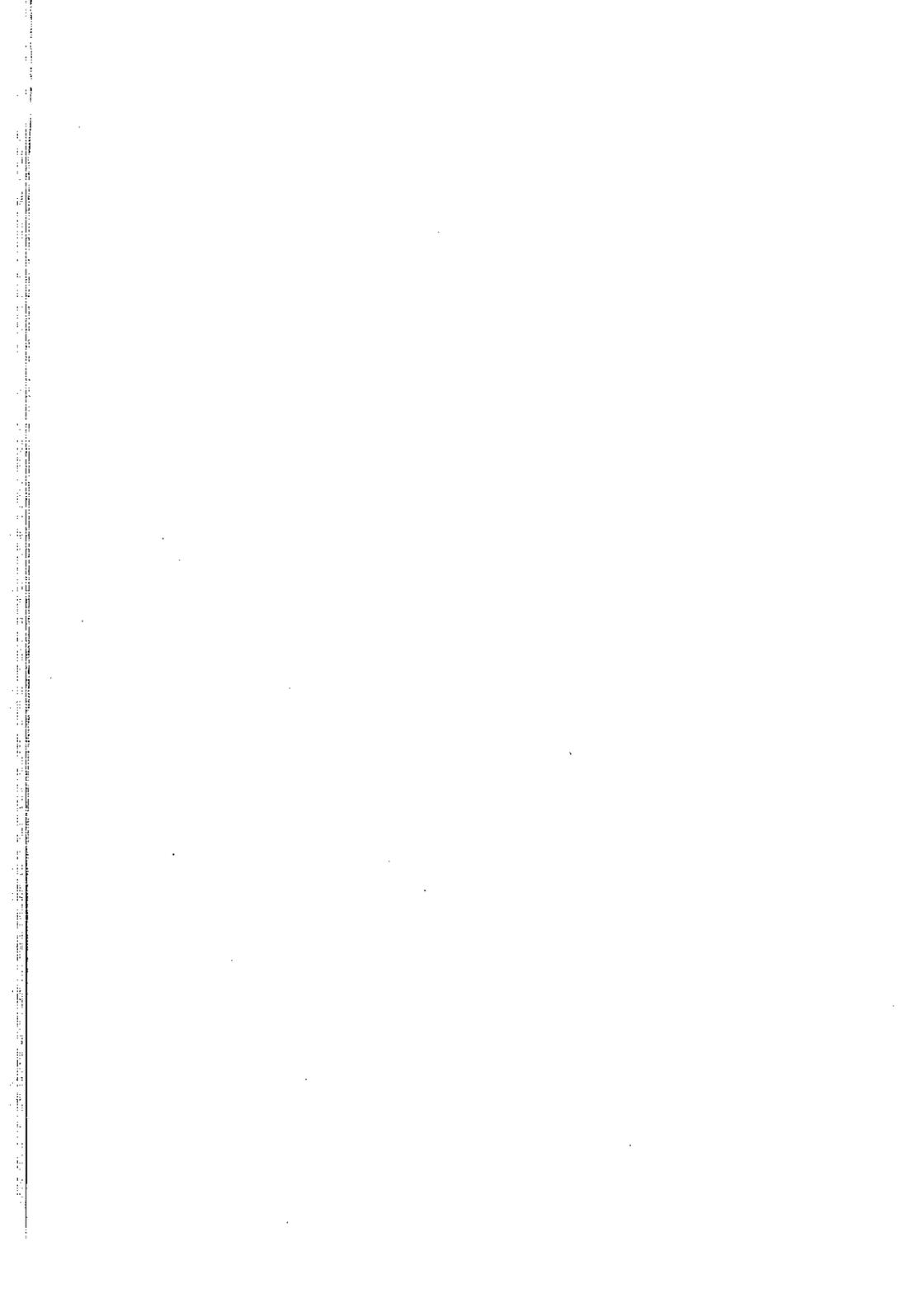
En definitiva, salvo alguna comprensible excepción ya hemos indicado que los tres grupos obtuvieron generalmente semejantes resultados en las tres tareas. Por consiguiente, los resultados conseguidos estudiando cada tarea considerada por separado, también refuerzan desde otro ángulo la conclusión de que los resultados están en función de las tareas asignadas a los sujetos.

En lo referente a los diferentes libros de texto utilizados y a sus posibles consecuencias sobre el aprendizaje de los alumnos hay que señalar que entre los grupos A y E (cuyos libros eran idénticos: *Kernel 1*) nunca aparecen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en la interrogación y negación se manifiestan diferencias significativas cuando comparamos el bloque A-E con el grupo C (cuyo libro era diferente: *Opening Strategies*). La razón de tal diferencia puede deberse bien a la importancia de la metodología del libro, o bien al menor nivel intelectual del grupo C (recordemos que obtuvieron el triple de asignaturas suspensas en Junio). Lógicamente, no podemos concluir si las diferencias observadas se deben a uno u otro factor.

El análisis estadístico para averiguar la importancia de la variable profesor ha demostrado que tanto en la interrogación como en la negación, el profesor no influye sobre las estrategias psicolingüísticas de los alumnos. En efecto, entre los grupos A y E, cuyos profesores eran diferentes, no hemos encontrado diferencias significativas en ningún morfema interrogativo o negativo. Solamente en la contracción el profesor ha resultado ser una variable causante de diferencias significativas. A partir de ello se concluye

que el profesor puede influir sobre aspectos puntuales del aprendizaje (ej: favoreciendo el uso de las contracciones), pero no sobre el ritmo natural de adquisición del lenguaje.

Para finalizar insistiremos en que tal y como ya indicamos en la introducción de esta obra, a lo largo de nuestra investigación hemos tenido presente al profesor de idiomas que diariamente se esfuerza en que sus alumnos progresen en la clase. Nuestro estudio intenta constituir una aportación a la necesidad de comprensión de los procesos psicolingüísticos que ocurren dentro del aula. Si hemos contribuido mínimamente al avance de este apasionante campo ya nos consideramos satisfechos.



## **APENDICE**

# **CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN CADA SESION**

**1ª sesión, 9-10-85, 3 horas de instrucción recibidas**

### **TRANSFORMACION**

- 1) You're English NEG, INT
- 2) I am a student INT, NEG
- 3) She's your teacher NEG, INT
- 4) You are in a school INT, NEG
- 5) I'm Spanish NEG, INT
- 6) She is in New York NEG, INT
- 7) You're in a hotel INT, NEG
- 8) He is my friend NEG, INT
- 9) I'm from Viladecans INT, NEG

### **IMITACION**

- 1) John is a Spanish boy and Susan's an English girl
- 2) Are you English or is she Spanish?
- 3) The book is in Castelldefels and the table is not in Hospitalet
- 4) Am I in Viladecans? No, I'm not in Viladecans
- 5) John isn't from Barcelona, he's from Manchester
- 6) Is Michael Spanish or is he an Italian boy?

### **CONVERSACION**

- 1) What's your name?
- 2) Are you from Barcelona?
- 3) Are you a student?
- 4) Is Felipe González Spanish?

- 5) And you?
- 6) Am I English?
- 7) Am I from Barcelona?
- 8) And you?
- 9) Is Margaret Thatcher Spanish?
- 10) Are you Manuel García?
- 11) Who are you?

### **2ª sesión, 16-10-85, 6 horas de instrucción recibidas**

#### **TRANSFORMACION**

- 1) I'm in a taxi NEG, INT
- 2) We are in Viladecans INT, NEG
- 3) They're from Washington NEG, INT
- 4) You are Mr Smith INT, NEG
- 5) John's a mechanic NEG, INT
- 6) They are English tourists NEG, INT
- 7) We're Spanish students INT, NEG
- 8) This is an important book NEG, INT
- 9) That is my class INT, NEG
- 10) I am speaking English INT, NEG
- 11) She's coming from New York NEG, INT
- 12) They are asking a question INT, NEG

#### **IMITACION**

- 1) This is an English book, it isn't an Italian book
- 2) I am not American. I'm a Spanish teacher
- 3) Michael's asking you a different question
- 4) Are they from Spain or are they American cowboys?
- 5) You're from Gavà and we aren't from that city
- 6) They aren't coming from Liverpool. They're coming from Chicago

#### **CONVERSACION**

- 1) What's your name?
- 2) Are you speaking English now?
- 3) Am I speaking English now?
- 4) Are you English?
- 5) Am I English?

- 6) Are we Spanish?
- 7) Are Fraga and Carrillo Spanish?

**3ª sesión, 23-10-85, 9 horas de instrucción recibidas**  
**6ª sesión, 4-12-85, 25 horas de instrucción recibidas**

### TRANSFORMACION

- 1) We are goog students INT, NEG
- 2) You're an English man NEG, INT
- 3) They are in a train INT, NEG
- 4) We're in a Catalan school NEG, INT
- 5) I am a discjockey INT, NEG
- 6) They're in a class of English NEG, INT
- 7) John is a mechanic INT, NEG
- 8) She's an American woman NEG, INT
- 9) I am speaking English INT, NEG
- 10) She's coming from New York NEG, INT
- 11) They are asking a question INT, NEG
- 12) You speak Spanish INT, NEG
- 13) He comes from Manchester NEG, INT
- 14) We ask a problem INT, NEG

### IMITACION

- 1) We are from this school and they are not from the school
- 2) I'm speaking English and Mary speaks Italian
- 3) Are we Spanish? No, we aren't. We're Mexican
- 4) Do you listen? They don't ask a question
- 5) Are they Catalan? No, they aren't. They're American
- 6) She is coming from London and he isn't coming from Barcelona
- 7) Does Mary smoke a cigarette in class? No, she doesn't smoke
- 8) They're asking a question and you do not listen

### CONVERSACION

- 1) What's your name?
- 2) Am I a man?
- 3) Are you a man?
- 4) Are you a woman?
- 5) Are you speaking Catalan now?

- 6) Do you speak Catalan normally?
- 7) Does Margaret Thatcher speak Spanish?
- 8) Do we live in Catalunya?
- 9) Do Pujol and Obiols live in Catalunya?

**4ª sesión, 6-11-85, 13 horas de instrucción recibidas**

**7ª sesión, 18-12-85, 31 horas de instrucción recibidas**

### **TRANSFORMACION**

- 1) I'm spelling my name INT, NEG
- 2) You are opening two books NEG, INT
- 3) Michael's looking at John INT, NEG
- 4) I spell my name NEG, INT
- 5) You open two books INT NEG
- 6) Michael looks at John NEG, INT
- 7) I can speak Spanish INT, NEG
- 8) We can listen to the teachers NEG, INT
- 9) They can stop a taxi INT, NEG
- 10) I have got two teas INT, NEG
- 11) You've got a sandwich NEG, INT
- 12) She has got a coffee INT, NEG

### **IMITACION**

- 1) I do not live in Barcelona, I'm living in Viladecans
- 2) John's got a tomato sandwich and I can't have one
- 3) She listens to this question: Do you speak Italian?
- 4) He doesn't live in Barcelona, he's living in Viladecans
- 5) I am a Spanish student and I don't smoke in class
- 6) Mary has got one tomate and John hasn't got two tomatoes

### **CONVERSACION**

- 1) Are you English?
- 2) Are you Spanish?
- 3) Am I English?
- 4) Am I Spanish?
- 5) Are you speaking Catalan now?
- 6) Do you speak Catalan normally?
- 7) Is Margaret Thatcher Spanish?
- 8) Does Margaret Thatcher speak Spanish?
- 9) Do we live in Catalunya?

**5ª sesión, 20-11-85, 19 horas de instrucción recibidas**

**8ª sesión, 22-1-86, 36 horas de instrucción recibidas**

### **TRANSFORMACION**

- 1) We are writing two letters NEG, INT
- 2) He is listening to the piano INT, NEG
- 3) You are reading a book NEG, INT
- 4) We write two letters INT, NEG
- 5) He listens to the piano NEG, INT
- 6) You read a book INT, NEG
- 7) I can open the books NEG, INT
- 8) You can spell my name INT, NEG
- 9) She can go to the football NEG, INT
- 10) You have got two tickets INT, NEG
- 11) I've got a key NEG, INT
- 12) She's got a coffee INT, NEG

### **IMITACION**

- 1) I do not speak Spanish, I'm speaking English now
- 2) Peter has got one cigarette and Mary hasn't got two cigarettes
- 3) She's living in Gavà an John does not live in Gavà
- 4) Have you got a sandwich? No, I haven't got a sandwich
- 5) He doesn't look at me, he looks at the discjokeys

### **CONVERSACION**

- 1) Am I a teacher?
- 2) Are you a Spanish student?
- 3) Am I speaking Italian now?
- 4) Do I speak Spanish normally?
- 5) Is Felipe González Spanish?
- 6) Does Felipe González speak Spanish?
- 7) Do we speak Spanish?

**10ª sesión, 19-3-86, 63 horas de instrucción recibidas**

**12ª sesión, 14-5-86, 82 horas de instrucción recibidas**

### **TRANSFORMACION**

- 1) You are my friend INT, NEG
- 2) I'm from Viladecans NEG, INT
- 3) They are in my class INT, NEG
- 4) You're near the window NEG, INT
- 5) I am a student INT, NEG
- 6) They're in a park NEG, INT
- 7) You drink Coca-Cola INT, NEG
- 8) She is living in Barcelona NEG, INT
- 9) We're eating a sandwich INT, NEG
- 10) She lives in Barcelona NEG, INT
- 11) You are drinking a Coca-Cola INT, NEG
- 12) We eat a sandwich NEG, INT
- 13) I can take a taxi NEG, INT
- 14) They have got my money INT, NEG
- 15) We can dance in the school NEG, INT
- 16) You have got twenty dollars INT, NEG
- 17) He can drive a car NEG, INT
- 18) I've got two books INT, NEG

### **IMITACION**

- 1) Are you from Gavà? No, I'm not from Gavà, I am from Viladecans
- 2) Have you got brothers? Yes, I've got one brother, I haven't got sisters
- 3) It is my book, it isn't your book!
- 4) Does she like basket? No, she doesn't like basket
- 5) We're in a school and they aren't in a school
- 6) Do you read books? No, I don't read books

### **CONVERSACION** sobre las *Progressive Pictures Compositions* de Byrne (1977)

- 1) What's his name?
- 2) What's her name?
- 3) What's your name?
- 4) Is he Spanish? (no)
- 5) Is he English? (yes)
- 6) And you, are you English?

- 7) Am I Spanish
- 8) What is she doing?
- 9) What is he doing?
- 10) Do you like coffee/tea?
- 11) What are you doing now?
- 12) Can he speak English? (yes)
- 13) Can she speak German? (no)
- 14) Can you speak Italian?
- 15) Can I speak English?
- 16) Is Tom sitting at the table?
- 17) What is he doing?
- 18) What has Tom got in his hand?
- 19) Have they got children? (no)
- 20) Does he work? (yes)
- 21) Does she work? (no)
- 22) Do I work as a teacher in this school?
- 23) Do you work?
- 24) Am I working now? (no)
- 25) Are you working now? (no)

**11ª sesión, 16-4-86, 70 horas de instrucción recibidas**

**13ª sesión, 28-5-86, 88 horas de instrucción recibidas**

### **TRANSFORMACION**

- 1) They are from Viladecans INT, NEG
- 2) You're in the school NEG, INT
- 3) They're near the house INT, NEG
- 4) You are in the cinema NEG, INT
- 5) I'm playing football INT, NEG
- 6) They work in a factory NEG, INT
- 7) He is driving a car INT, NEG
- 8) I played football NEG, INT
- 9) They are working in a factory INT, NEG
- 10) He drove a car NEG, INT
- 11) I play football INT, NEG
- 12) They worked in a factory NEG, INT
- 13) He drives a car INT, NEG
- 14) They can speak Spanish NEG, INT

- 15) She's got my ticket INT, NEG
- 16) You can see the film NEG, INT
- 17) You've got the newspaper INT, NEG
- 18) We have got the book NEG, INT

### IMITACION

- 1) Can you speak English? No, I can't speak English. I can speak Spanish
- 2) Do we live in Italy? No, we do not live in Italy, but Mary lives in Italy
- 3) I am not an American student. I'm a Spanish student
- 4) Does John work in a factory? No, he does not work in a factory. He works in a restaurant.
- 5) She has got a book and they have not got a book

### CONVERSACION

- 1) What's your name?
- 2) How old are you?
- 3) Are you from Viladecans?
- 4) Am I from Viladecans?
- 5) Have you got brothers/sisters?
- 6) How old is your brother/sister?
- 7) Can you play the guitar?
- 8) Can you speak Catalan?
- 9) Do you speak Catalan with friends?
- 10) Do I speak Catalan?
- 11) Do you watch TV every day?
- 12) Does your father watch TV every day?
- 13) Do you smoke?
- 14) Does your father smoke?
- 15) Do I smoke?
- 16) Can you smoke in class?
- 17) Has your father got a car?
- 18) Have I got a car?
- 19) Have you got a bicycle?
- 20) Did you come to school yesterday?
- 21) Did you come to school in 1961?
- 22) Did you listen to the radio yesterday?

## BIBLIOGRAFIA

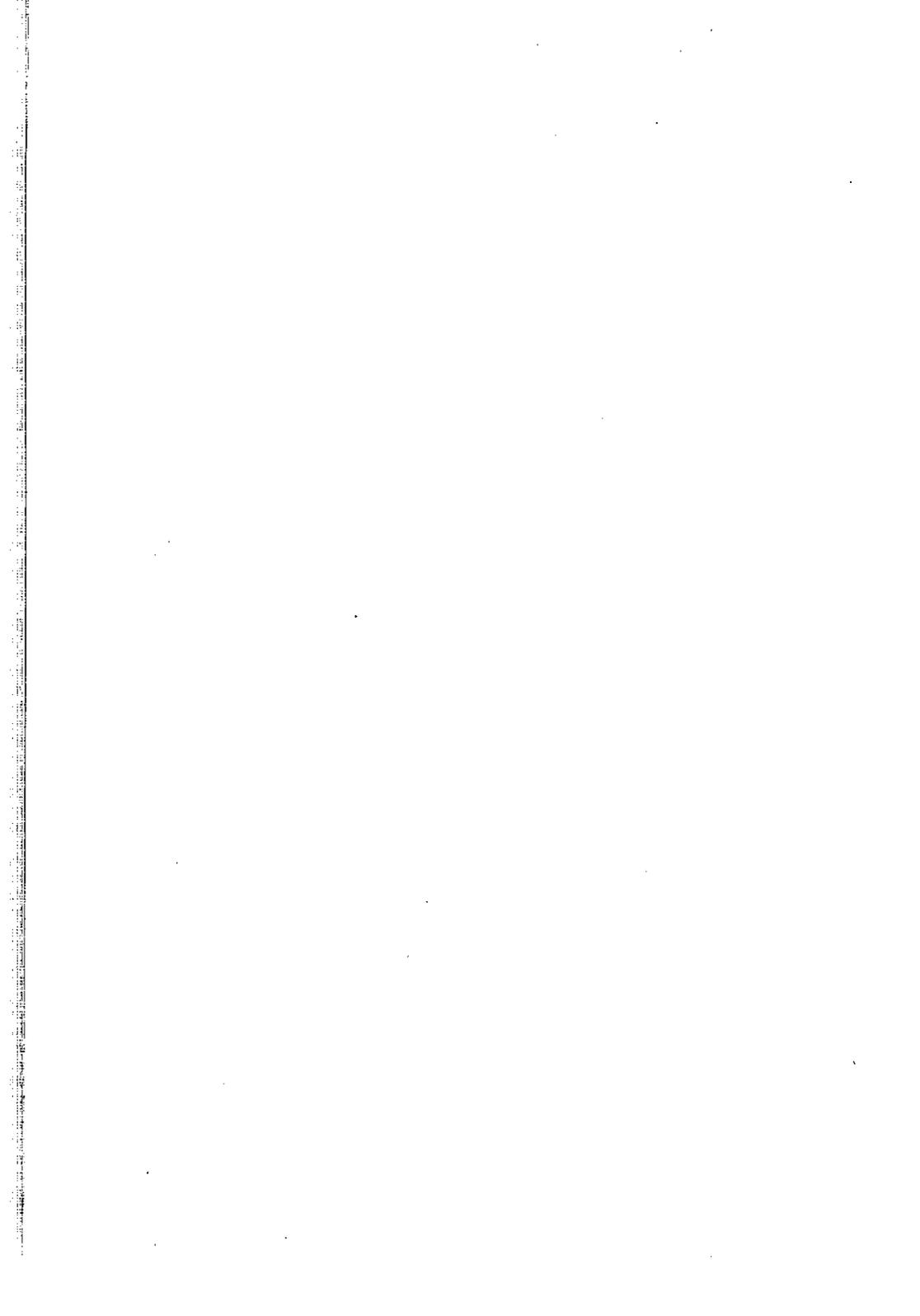
- ABBS, B. & FREEBAIRN, I. (1982): *Opening Strategies*. Harlow, Essex: Longman.
- ADAMS, M. (1978): Methodology for examining second language acquisition. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 277-296). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S. (1974): Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24 (2), 235-243.
- BERTKAU, J. (1974): An analysis of English learner speech. *Language Learning*, 24 (2), 279-286.
- BROWN, R. (1973): *A First Language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BURMEISTER, H., UFERT, D. & WODE, H. (1983): On the usefulness of experimental elicitation techniques for investigations on naturalistic L2 acquisition. En Wode, H. (Ed.) *Papers on Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching* (pp. 120-128). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- BUTTERWORTH, G. & HATCH, E. (1978): A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 231-245). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- BYRNE, D. (1977): *Progressive Pictures Compositions*. Harlow, Essex: Longman.
- CANCINO, H., ROSANSKY, E. & SCHUMANN, J. (1974): Testing hypotheses about second language acquisition: the copula and negative in three subjects. *Working Papers on Bilingualism*, 3, 80-96.
- CANCINO, H., ROSANSKY, E. & SCHUMANN, J. (1978): The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 207-230)

- CAZDEN, C., CANCINO, H., ROSANSKY, E. & SCHUMANN, J. (1975): *Second Language acquisition sequences in children, adolescents and adults*. Final Report. United States Department of Health, Education and Welfare (Grant No. NE-6-00-3-0014).
- DULAY, H. & BURT, M. (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (1), 37-53.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- DUSKOVA, L. (1969): On sources of errors in foreign language learning. *IRAL*, VII (1), 11-36.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*: Oxford University Press.
- FELIX, S.W. (1981): The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31 (1), 87-112.
- GEORGE, H.V. (1972): *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- GHRIB, E. M. (1987): A longitudinal study of a Tunisian adolescent's learning of English morphemes in a classroom context. *IRAL*, XXV (1), 41-54.
- GILLIS, M. & WEBER, R. M. (1976): The emergence of sentence modalities in the English of Japanese-speaking children. *Language Learning* 26 (1), 77-94.
- HAKUTA, K. (1974): Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24 (2), 287-297.
- HAKUTA, K. (1978): A report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 132-147). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- HATCH, E. M. (1974): Second language learning universals? *Working Papers on Bilingualism*, 3, 1-18.

- HATCH, E. M. (Ed.) (1978): *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- HUANG, J. & HATCH, E. M. (1978): A Chinese child's acquisition of English. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 118-131). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- ITOH, H. & HATCH, E. M. (1978): Second language acquisition: A case study. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 76-88). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- KLIMA, E. S. & BELLUGI, U. (1966): Syntactic regularities in the speech of children. En Lyons, J. & Wales, R.J. (Eds.). *Psycholinguistic Papers* (pp. 183-219). Edinburgh University Press.
- KRASHEN, S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. (1969): Contraction, deletion and inherent variability of the English copula. *Language*, 45, 715-762.
- LABOV, W. (1970): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1976): ESL teacher speech as input to the ESL learner. *Workpapers in Teaching English as a Second Language*. X, 45-50.
- LIGHTBOWN, P. M. (1983): Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. En Seliger, H.W. & Long, M.H. (Eds.) *Classroom Oriented Research* (pp. 217-245). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- LoCOCO, V. (1975): An analysis of Spanish and German Learners errors *Working Papers on Bilingualism*, 7, 96-124.
- LONG, M.H. & SATO, Ch. J. (1983): Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers questions. En Seliger, H.W. & Long, M.H. (Eds.) *Classroom Oriented Research* (pp. 268-286). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- MARATSOS, M. P. & KUCZAJ, S.A. (1976): Preschool children's use of not and n't: Is not (isn't) n't. En *Papers and Reports on Child Language Development*, Department of Linguistics, Stanford University.

- MILON, J. P. (1974): The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly*, 8 (2), 137-143.
- OLLER, J., IRVINE, P. & ATAI, P. (1974): Cloze, dictation and the test of English as a foreign language. *Language Learning*, 24, 245-252.
- O'NEILL, R. (1979): *Kernel 1*. Harlow, Essex: Longman.
- PETERS, A. M. (1985): Language segmentation: Operating Principles for the perception and analysis of language. En Slobin, D.I. (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 2* (pp. 1029-1067). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PICA, T. (1985): The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6 (3), 214-222.
- POLITZER, R. L. & RAMIREZ, A. (1973): An error analysis of the spoken English of Mexican-American pupils in a bilingual school and a monolingual school. *Language Learning*, 23, 39-61.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. & SVARTVIK, J. (1972): *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Limited.
- RAVEM, R. (1977): Language acquisition in a second language environment. En Richards (Ed.) *Error Analysis* (pp. 124-133). London: Longman.
- SCHUMANN, J. H. (1978) *The Pidginization Process*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage. En Richards, J. (Ed.) *Error Analysis* (pp. 31-54). London: Longman.
- SLOBIN, D. I. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. En Ferguson, A. & Slobin, D. I. (Eds.) *Studies of Child Language Development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SLOBIN, D. I. & WELSH, Ch. A. (1973): Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. En Ferguson, A. & Slobin, D. I. (Eds.) *Studies of Child Language Development* (pp. 485-497). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SLOBIN, D. I. (Ed.) (1985): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (2 vols.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- TARONE, E. (1985): Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35 (3), 373-403.
- DE VILLIERS, J. G. & DE VILLIERS, P. A. (1985): The acquisition of English. En Slobin, D. I. (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 27-139). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- WAGNER-GOUGH, J. (1978): Comparative studies in second language learning. En Hatch, E. M. (Ed.) *Second Language Acquisition* (pp. 155-171). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- WODE, H. (1979): Operating Principles and "Universals" in L1, L2 and FLT. *IRAL*, XVII (3), 217-231.
- WODE, H. (1981): *Learning a Second Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.





Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica