

## **Comprensión de negaciones no transparentes del español en aprendices de español como segunda lengua: estudio exploratorio**

Understanding non-transparent denials of Spanish in learners of Spanish as a second language: exploratory study

**Deliana Moreno Ríos**

Doctoranda en Lingüística Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Chile

**Gloria Toledo Vega**

Pontificia Universidad Católica de Chile

Deliana Moreno Ríos es licenciada en Educación con especialidad en Lengua y Literatura y Magíster en Lingüística. Actualmente es candidata a doctora en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 2014 es profesora asistente especialista en Lenguaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sus intereses de investigación están relacionados con la gramática española, la negación lingüística y el análisis crítico del discurso. Actualmente trabaja en una explicación del significado y función de la forma recategorizada de “ningún”. Esta investigación tiene como objetivo hacer una propuesta sobre un uso particular de esa forma negativa en español bajo la teoría de la Gramática Discursiva Funcional.

Gloria Toledo Vega es doctora en Lingüística por la Universidad de Valladolid, España. Es profesora de asignaturas relacionadas con la Lingüística Aplicada en el pregrado y postgrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la misma universidad. Sus líneas de investigación son la adquisición de ELE, el desarrollo en ELE, la pragmática en ELE y el desarrollo de LE entre la población inmigrante. Actualmente dirige el Departamento de Ciencias del Lenguaje en la PUC de Chile.

## Resumen

El presente estudio, de carácter exploratorio, se enmarca en la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (ESL) y aborda la comprensión de negaciones poco transparentes. Los objetivos de este trabajo fueron identificar factores que inciden en la comprensión de expresiones negativas no transparentes en estudiantes de ESL y definir qué tipo de expresiones negativas no transparentes implican mayores dificultades de comprensión para los aprendientes de ESL. Para este fin se empleó un cuestionario de selección múltiple, aplicado a una muestra reducida y heterogénea de 22 participantes, cuyo análisis muestra mayor complejidad en la comprensión de negaciones contiguas, que exigen la comprensión de escalas semánticas y pragmáticas del español.

## Abstract

The present study, of an exploratory nature, is framed in Applied Linguistics to the teaching-learning of Spanish as a second language (SSL) and addresses the understanding of non-transparent negations. The objectives of this work were to identify factors that affect the understanding of non-transparent negative expressions in SSL students and to define what type of non-transparent negative expressions imply greater comprehension difficulties for SSL learners. For this purpose, a multiple choice questionnaire was used, applied to a small and heterogeneous sample of 22 participants, whose analysis shows greater complexity in the understanding of contiguous negations, which require the understanding of semantic and pragmatic scales of Spanish.

## Palabras clave

Adquisición de la lengua, competencia gramatical, español L2, interlengua

## Keywords

Language acquisition, grammatical competence, Spanish L2, interlanguage

## Introducción

Enseñar un idioma implica la enseñanza de habilidades funcionales para la comunicación. En este sentido, la negación es un aspecto fundamental para comunicarse, pues permite refutar, rechazar, anunciar falsedad, declarar ausencia o anunciar oposición, entre otras tantas funciones comunicativas. Ahora bien, en la negación en español todos los niveles del enunciado se comprometen en la expresión. En la oración *No vengas hasta que tenga lista la cena*, se aprecia que la negación en español no siempre equivale gramaticalmente a la versión afirmativa de la idea que se presenta. La versión afirmativa del ejemplo, *Ven cuando tenga lista la cena*, muestra una derivación verbal distinta a la versión negativa, así como el uso de conectores diferentes para vincular las dos cláusulas. En la oración *El tiempo pasó no tan rápido*, se muestra cómo insertar una forma negativa no implica necesariamente un sentido de negación. Estos ejemplos muestran que la construcción de la negación muchas veces sobrepasa los límites del uso de ciertas formas y requiere de la combinación de diversos factores lingüísticos.

Como puede apreciarse, la adquisición de la negación del español como segunda lengua o lengua extranjera<sup>1</sup> presenta desafíos que es necesario reconocer, con el objeto de proponer estrategias que faciliten la enseñanza-aprendizaje de este operador lingüístico. La motivación de este estudio es el reconocimiento de los desafíos que puede implicar la enseñanza de la negación, por lo cual se constituye como una investigación exploratoria que busca señalar las dificultades que pueden tener los aprendientes de ESL en la comprensión de negaciones no transparentes (Sanz, 1996; García Cornejo, 2009). Por no transparentes nos referimos a estructuras que no constituyen la estructura más usual de la negación en español: *operador negativo + verbo u operador negativo + verbo + palabra negativa*, o bien, oraciones donde el sentido negativo se pierde, pese al uso de formas negativas. Son de interés para este estudio expresiones como:

- (1) Por poco no repruebo el curso.
- (2) Con no poco interés, vi cómo se acercaba a mí.
- (3) Le hablé no sin un poco de temblor en la voz.
- (4) ¡Cuántas veces no te lo dije!

En cada uno de los ejemplos, la expresión negativa aporta valores que no son transparentes cuando se piensa en la forma negativa de manera aislada, lo cual puede dificultar la comprensión del sentido de los enunciados entre los aprendientes de español. Al respecto, se podría creer que las diferencias o similitudes de la primera lengua pueden constituir un factor en el desarrollo de la comprensión de estas formas, o que esta competencia se adquiere con mayor facilidad en un contexto inmersivo de ESL y con mayor dificultad en contexto de no inmersión (ELE)<sup>2</sup>. Otra posibilidad sería que, independientemente del contexto de aprendizaje, algunas estructuras negativas serán siempre desafiantes para los aprendientes. Sobre la base de estas hipótesis, esta investigación exploratoria plantea las siguientes preguntas: (1) ¿Qué factores pueden contribuir o perjudicar el desarrollo de la comprensión de expresiones negativas no

---

<sup>1</sup> En este trabajo usaremos frecuentemente el término segunda lengua (SL) en su sentido más amplio. Solo cuando se haga la diferencia explícita entre la adquisición natural (asociada a la SL) y a la enseñanza en contextos formales (asociada a la LE) usaremos los términos segunda lengua y lengua extranjera respectivamente.

<sup>2</sup> Empleamos el concepto de español como segunda lengua (ESL) cuando nos referimos a la adquisición inmersiva de una nueva lengua y el concepto de español como lengua extranjera (ELE), cuando nos referimos al aprendizaje del español en contexto de instrucción formal. En este artículo nos referiremos a ESL también como un concepto más amplio, donde no se especifica el contexto de adquisición y/o enseñanza.

transparentes? y (2) ¿Qué tipos de expresiones negativas no transparentes representan mayor desafío para los aprendientes de español? Para responder estas preguntas se plantean los siguientes objetivos: (1) identificar qué factores contribuyen o perjudican la comprensión de expresiones negativas no transparentes en estudiantes de ESL y (2) definir qué tipo de expresiones negativas no transparentes implican mayores dificultades de comprensión para los aprendientes de ESL. Dentro de las limitaciones de este trabajo cabe señalar que se analiza una muestra reducida, de 22 participantes, y también heterogénea, pues se trata de personas con diferentes lenguas maternas y niveles de español. Aun así, el estudio puede orientarnos respecto a los usos más complejos de negaciones no transparentes, entre no hispanohablantes y a posibles causales de tal complejidad.

## **Marco Teórico**

### **Influencia de la lengua materna (LM) en la SL**

Considerando las formas que diversas lenguas poseen para negar (González y Sánchez, 2022), el mecanismo de transferencia podría jugar un papel en el desarrollo interlingüístico de las expresiones de negación en español como segunda lengua. La transferencia lingüística se entiende como la distribución de formas y significados desde la lengua y cultura nativa a la lengua y cultura extranjera (Lado, 1957). En este sentido, se han realizado observaciones respecto a cómo la LM puede influir en la adquisición de una SL, principalmente en el contexto de aprendizaje del inglés (Tugues, 2018; Rodríguez, 2018; Torrijos, 2010). Tugues (2018) investiga la adquisición de inglés/SL entre hispanohablantes y concluye que la transferencia de la LM es un aspecto importante en el aprendizaje del inglés. Según Tugues, esta transferencia se presenta como una interferencia y asegura que no es una situación que se limite a la adquisición de ILE, ya que ocurre en términos generales (p. 264). Tugues (2018) agrega que la mayoría de los errores que puedan ser ocasionados por la transferencia de una LM serán superados con el uso de la lengua meta y que, por lo tanto, no vale la pena señalar constantemente dichas equivocaciones. Este autor sostiene que la transferencia es parte de un estadio natural en la construcción de una interlengua y que, si bien existe el riesgo de la fosilización de formas, no se trata de una situación inevitable.

La transferencia desde la LM puede ser negativa o positiva (Beltré, 2021). La primera ocurre cuando las estructuras transferidas de la LM a la SL no son equivalentes, y lo contrario cuando las estructuras de ambas lenguas son similares, lo cual facilitarían la adquisición de la SL (p.5). La transferencia negativa tiene un mayor riesgo de fosilización del error; sin embargo, la fosilización no es obligatoriamente el resultado de una transferencia negativa y puede ocurrir en cualquier nivel de lengua (Yang y Xu, 2019).

### **La negación en español**

Si bien la negación está presente en todas las lenguas conocidas hasta ahora, cada sistema cuenta con características propias en la construcción de las expresiones negativas. Como señala Ekou (2013), los gramáticos coinciden en reconocer los distintos elementos de la negación: adverbios, pronombres, adjetivos, etc. (p. 79). En el caso del español, la negación presenta rasgos inherentes, como la forma preverbal *no* como procedimiento común de construcción, palabras negativas de diversa naturaleza, contextos que inducen a la negación, configuración sintáctica propia del operador,

expresiones idiomáticas que la manifiestan y también la posibilidad de enfatizar o atenuar las negaciones (Sánchez López, 1999; RAE, 2010).

Como puede observarse en los siguientes ejemplos ilustrativos, las formas de configuración de una oración negativa en español son variadas:

- (5) No podré ir a la reunión.
- (6) No irá nadie a la reunión de mañana.
- (7) Nadie llegó a la hora pautada.
- (8) Nunca sabré lo que pasó.
- (9) Ningún comentario se ha hecho sobre la noticia.

La forma *no* se considera como la expresión negativa por excelencia, pero no es la única disponible para la negación en español, como se puede ver en las oraciones (7), (8) y (9). Existen palabras negativas que conforman oraciones negativas, pero que también pueden reforzar la negación a partir de la concordancia (Giannakidou, 2020), como es el caso de (6). Estas son expresiones que no plantean incremento en la intensidad o mitigación del valor de la negación, sino que favorecen la integridad semántica y morfológica de la idea negativa que se presenta.

La construcción de una oración negativa en español exige la presencia de una forma negativa antes del verbo, que es “un elemento que afecta a cierto dominio, llamado ámbito o alcance, dentro del cual ejerce determinados efectos.” (RAE, 2010; 923). Los efectos que este elemento produce no son solo semánticos, sino también sintácticos pues condiciona la construcción de la oración.

- (10) No hemos ido a ninguna playa desde hace dos años.

En la negación doble del ejemplo 10 (Camus, 1992), se puede observar la influencia del operador negativo; su alcance genera la concordancia negativa del indefinido “ninguna” y favorece el uso de la preposición “desde”. Es posible comprender el impacto del operador negativo en la construcción de esta oración al verificar que pierde su gramaticalidad y aceptabilidad sin la presencia de “no”. La gramaticalidad y aceptabilidad estaría cuestionada también si se intercambiara la palabra negativa por un equivalente positivo: *Hemos ido a una playa desde hace dos años* (RAE, 2010; 923). A partir de estas consideraciones, es posible afirmar que la construcción de la negación en español es más que la ubicación de una forma negativa en posición preverbal, puesto que puede comprometer gran parte de la estructura.

La construcción de oraciones negativas en español suele presentar una configuración sintáctica reconocible: operador negativo en posición preverbal e imposibilidad de que dos palabras de valor negativo se encuentren antes del verbo. Por otra parte, la aparición de una forma negativa en una posición distinta no genera una negación, sino una estructura negativa de otra naturaleza. Tal es el caso de *Preferimos un camino no tan controversial*, donde la forma negativa actúa sobre el modificador “convencional” sin generar una oración negativa propiamente dicha.

A partir de esto, es posible entender que en el español pueden existir distintos tipos de expresiones negativas (Martí et al., 2016). Incluso se presentan casos en que, a pesar del uso de formas negativas, no se produce una expresión de dicha naturaleza a nivel semántico. Esta es la situación de las negaciones expletivas, atenuadoras y contiguas. La negación expletiva según la RAE (2010) se caracteriza por estar restringida al adverbio *no*, carecer de significación y emplearse con un valor enfático o expresivo (p.939).

La negación atenuadora es propuesta por Lagüéns Gracia y Ortiz Cruz (2021) como una estrategia para mitigar ciertos actos de habla que pueden suponer una amenaza para el destinatario, es el caso de las peticiones, invitaciones o sugerencias, como en los ejemplos (11) y (12).

(11) ¿No tiene una bebida más fría?

(12) ¿No te apetece salir a comer?

La negación contigua es explicada por la RAE (2010) como un tipo de negación en que el foco de la negación se concentra solo en una parte de esta, como muestra el ejemplo (13). En el caso de afectar a la preposición *sin*, se produce una lítote, pues esta forma cuenta con valor negativo, como muestra el ejemplo (14).

(13) Necesitamos no uno, sino dos transcritores para el trabajo.

(14) Pasó la tempestad, no sin llevarse todo a su paso.

Estas expresiones pueden no representar un gran desafío para los hablantes de español como primera lengua; sin embargo, para aprendientes del idioma es una dificultad, por lo que resulta necesario observar cómo enseñar estos contenidos, partiendo de la base de que, como señala Garachana (2008), las estructuras sintácticas de la negación no pueden desvincularse del contexto en el que se producen.

### Enseñanza de la negación del español

La negación en el español forma parte del contenido curricular básico para la enseñanza del idioma. El Instituto Cervantes (2006) incluye, en su plan curricular, las expresiones negativas como parte del inventario de tácticas y estrategias que se enseñan desde el nivel A1 hasta el C2. Para el nivel A1, se plantea el estudio de la negación directa y la negación reiterada. La primera para producir y comprender respuestas negativas a una pregunta con el uso del *no*. La segunda, para negar una declaración realizada previamente. En el nivel A2, se sugiere el estudio de las negaciones reforzadas, tanto por la repetición del adverbio de negación, como por el uso de palabras que la complementan: *El vendedor no ha llegado todavía*. Para el nivel de B1, se propone el estudio de la negación velada y la negación con refuerzos a partir de adverbios, pronombres y vocativos. En el nivel B2, se recomienda abordar el estudio de diversos tipos de negación: confirmativa, reiterada, estresada y artificiosa; y refuerzos de la negación como *no* + indefinido negativo y *no* + *alguno* pospuesto. En el nivel C1, se recomienda el estudio de algunos tipos de negación denominadas: velada, diluida y obviada; además de formas que refuerzan la negación como adverbios, *alguno*, superlativos partitivos y expresiones con *ni*. Finalmente, para el nivel C2 se propone abordar la negación artificiosa y la negación irónica doblada; para los refuerzos de la negación se propone el uso de estructuras con valor comparativo, frases hechas, modismos, negaciones indirectas y expresiones que niegan sin negar.

La lengua materna de los aprendientes de español puede jugar un papel en la transferencia lingüística ya sea, positiva (porque coinciden las estructuras de la LM y la SL) o negativa, porque las estructuras meta no son parte del repertorio de la LM de los aprendientes (Liceras, 1992; Santos, 1993; Fernández, 1997).

## Metodología

La naturaleza de esta investigación es de carácter exploratorio, pues su interés central es identificar cuáles son las posibles dificultades que pueden enfrentar los aprendientes de ESL en la comprensión de formas de negación poco transparentes del español. Para alcanzar este objetivo se propone un estudio que analiza las variables de la LM, el nivel de español y el contexto de aprendizaje: inmersión en país de habla hispana (SL) o aprendizaje en país no hispanohablante (LE), además del tipo de negación, como variable dependiente de las otras tres. Para esto se realizó un cuestionario a 22 estudiantes de ESL, cuya descripción se resumen en la Tabla 1. La muestra no pretende ser representativa de las variables de LM, nivel o contexto, pero sí explorar las dificultades que presentan las negaciones menos transparentes en ELE, y entregar una orientación respecto a las variables a considerar en la enseñanza de las negaciones en ELE. Esta investigación no atiende a ámbitos específicos como el trabajo de Martí y Taulé (2018) sobre la negación en distintos dominios, sino que apunta al uso oral informal de formas de negación en conversaciones cotidianas.

	L1	Inglés			Portugués			Árabe	Polaco	Ruso	Griego	Francés
	Nivel	A2	B2	C1	A1	B2	C1	B2	B1	C2	B2	B1
Contexto	SL		3	6								
Aprendizaje	LE	1	2		1	2	1	1	1	1	1	1

Tabla 1: Estudiantes de español como L2 encuestados

Si bien es cierto que la muestra es reducida, los datos extraíbles de ella pueden ser orientativos y permitir un acercamiento a la comprensión de las estructuras de interés, a partir de los porcentajes obtenidos y que se muestran en los gráficos a continuación.

El cuestionario, aplicado a los 22 informantes, tiene 15 preguntas, de las cuales cinco corresponden a datos de interés acerca de los participantes y 10 atienden a la comprensión de la negación contigua, negación expletiva y frases hechas con negaciones. Se seleccionaron estas negaciones bajo un criterio de dificultad, puesto que su interpretación requiere un esfuerzo de comprensión relacionado con la expresión completa más que con la forma negativa aislada. Cada una de estas preguntas cuenta con dos partes: el contexto y la expresión en uso (ver Apéndice). El informante debe interpretar, en un cuestionario de selección múltiple, cuál alternativa se relaciona mejor con la negación subrayada.

Para la aplicación del cuestionario se hizo un muestreo por conveniencia, en el cual se contactaron aprendientes<sup>3</sup> de ESL de los cursos de español/SL que se realizan en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Estos informantes respondieron un cuestionario elaborado en *Google Forms*, que fue previamente aplicado a algunos aprendientes en Chile, para su validación. Los aprendices en contexto de no inmersión (ELE) fueron contactados gracias a las redes sociales; grupos de Facebook de estudiantes de distintos países. Si bien el nivel de respuestas no fue alto (22 informantes), este muestreo puede indicar una tendencia respecto a las dificultades de los no hispanohablantes con ciertas formas de negación poco transparentes.

<sup>3</sup> Nos referimos a aprendientes a quienes estudian en contexto de inmersión (ESL) y a aprendices a quienes estudian en contexto de no inmersión (ELE).

## Análisis y resultados

Para el análisis se presentarán las respuestas a las preguntas 6 a 15 (las cinco preguntas anteriores corresponden a datos acerca de los informantes). En esta discusión, atenderemos a los objetivos planteados en este trabajo: (1) indicar factores que inciden en la comprensión de las negaciones no transparentes en ESL y (2) definir las expresiones más complejas para la comprensión de los aprendientes de ESL. El objetivo del cuestionario es que el informante, a partir del contexto, pueda determinar el significado que considera más cercano a la expresión de negación que plantea cada pregunta, expresión que fue subrayada para su mejor identificación. La pregunta 6 fue una de las que tuvo mayor dispersión en las respuestas (ver Gráfico 1). En ella se presenta una negación contigua, caracterizada como lítote. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 trabajan juntos y hace poco tuvieron una presentación oral frente a toda la empresa. Se reúnen para conversar un poco acerca de su experiencia.*

- *Hablante 1: Escuché muy buenos comentarios acerca de tu intervención ¿Qué tal te sentiste al inicio de la presentación?*
- *Hablante 2: Creo que al final todo salió bastante bien. La verdad, al inicio, comencé a hablar, no sin miedo de que algo pudiera salir mal.*

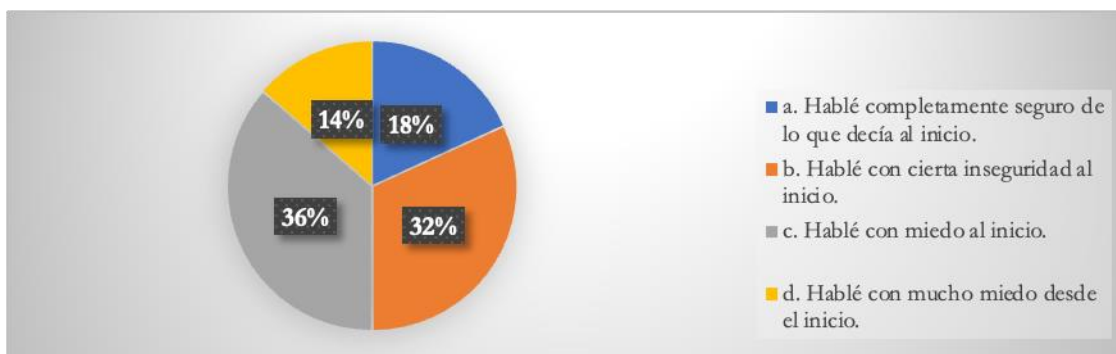


Gráfico 1: Preguntas 6. Elaboración propia

Considerando el objetivo 1, se observa que de los 15 encuestados que seleccionaron las respuestas (b) o (c), ocho estudiaron en contexto de no inmersión y 7 en un país de habla hispana, con lo cual se infiere que el contexto de aprendizaje no tiene mayor influencia en la comprensión correcta de las alternativas b, en primer lugar, y c, en segundo. En el 32% que no se acerca a la comprensión de la expresión puede influir la variable de nivel o la transferencia de la L1. Para determinarlo, se presentan los Gráficos 2 y 3. A partir de los datos expuestos, parece plausible considerar que las habilidades de comprensión de este tipo de formas se pueden alcanzar gracias al nivel de estudio y un contacto extendido con el idioma.

Las expresiones que contienen una lítote expresan una afirmación a partir de la negación del contrario que se desea afirmar y que tiene intención atenuadora (RAE, 2010). Por lo anterior, en relación con el objetivo 2, parece natural el predominio de las respuestas (b) y (c); aquellos que optaron por la respuesta (c) tuvieron en cuenta la lógica de la expresión; mientras que los que eligieron (b) consideran además la intención atenuadora del hablante.



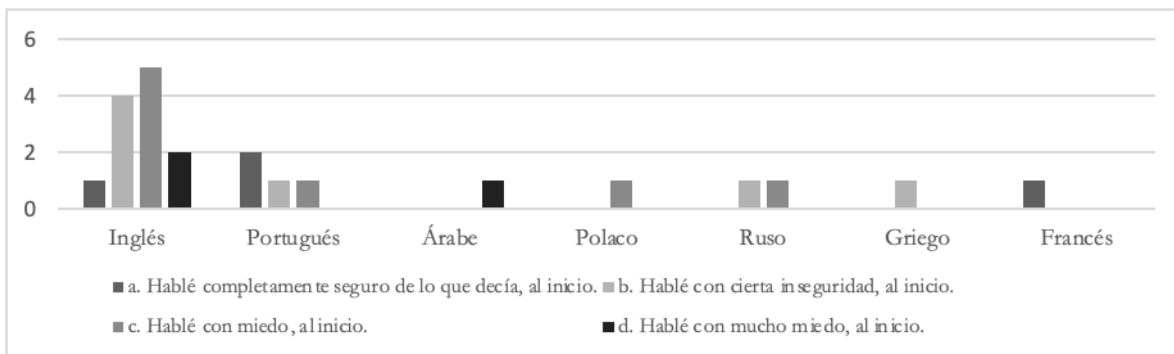
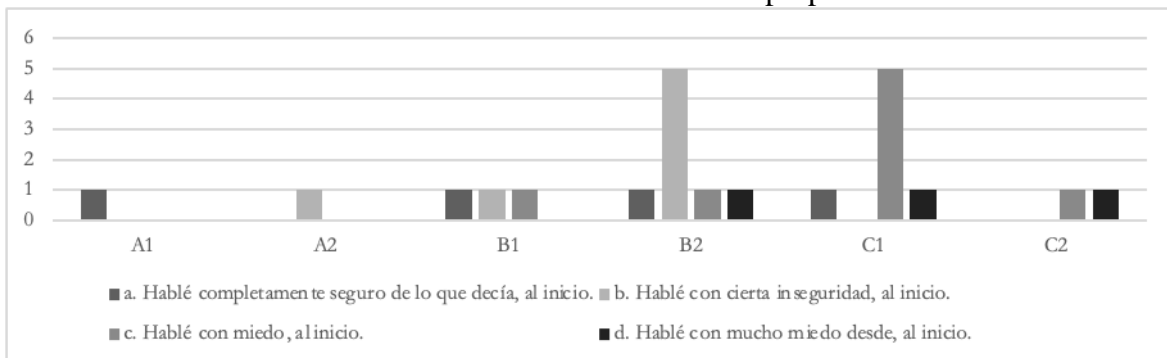


Gráfico 2: Variable L1. Elaboración propia



Cuadro 3: Variable nivel de L2. Elaboración propia

En la pregunta 7 también se presenta una negación contigua, en la que se niega un adverbio de cantidad y se introduce una dimensión escalar. Lo anterior requiere la comprensión de una gradualidad semántica, que se logró bastante bien en este caso, como muestra el Gráfico 4. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 trabajan juntos y hace poco tuvieron una presentación oral frente a toda la empresa. Se reúnen para conversar un poco acerca de su experiencia.*

- *Hablante 1: ¿cómo estuvo la asistencia? No he revisado aún los registros.*
- *Hablante 2: asistieron no pocas personas, contrario de lo que creía.*

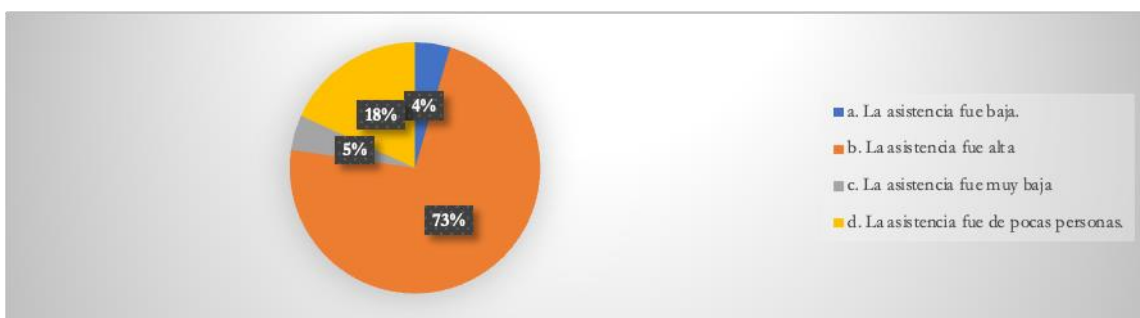


Gráfico 4: Pregunta 7. Elaboración propia

La pregunta 7 muestra un alto porcentaje de respuestas acertadas (73%), que corresponde a los aprendices de los niveles B1 en adelante, sin influencia observable de su L1 o del contexto de aprendizaje que puedan atender al objetivo 1. Respecto al objetivo 2, este tipo de negación no plantea demasiadas dificultades a los aprendientes de ESL.

En la pregunta 8 se evalúa la comprensión de una negación contigua que tiene influencia sobre un cuantificador, que a su vez influye en un adverbio, también con una dimensión escalar: *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son conocidos de hace tiempo que no se veían desde hace un periodo largo. Hablante 1 ve a hablante 2 en la calle con un problema mecánico en su auto.*

- *Hablante 1: Qué mal. Realmente no sé nada de mecánica, creo que lo mejor que puedes hacer es llamar a un mecánico profesional.*
- *Hablante 2: Sí, eso quiero, pero mi teléfono no tiene carga.*
- *Hablante 1: Oh, yo no he traído el mío. Pero si quieres vamos a mi casa, así cargas tu teléfono y llamas al mecánico. Vivo no muy lejos de aquí.*

El Gráfico 5 muestra que, al igual que en la pregunta 7, un porcentaje bastante alto de los encuestados demuestran una comprensión acertada; sin embargo, hay que considerar que el 100% de quienes seleccionaron esta opción (a) corresponden a los niveles B y C. Consecuentemente, y atendiendo al primer objetivo de investigación, vemos que, nuevamente, la variable de nivel se impone a las de L1 y contexto de aprendizaje. En relación con el objetivo 2, vemos que este tipo de negación tampoco implica mayores problemas para los aprendientes de esta muestra.

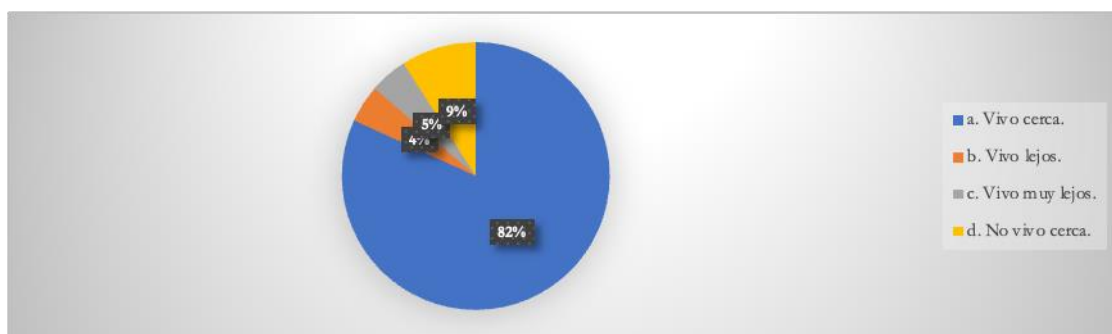


Gráfico 5: Pregunta 8. Elaboración propia

En la pregunta 9 se evalúa la comprensión de las frases que actúan como locuciones. Este tipo de formas requiere el conocimiento de ciertos contextos comunicativos. En este caso, la forma negativa no actúa como negación en su valor semántico: *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son compañeros de estudios. Hablante 2 le prestó a hablante 1 los apuntes de una clase a la que este no había podido asistir.*

- *Hablante 1: Tus apuntes me fueron de mucha ayuda. No sé qué hubiese hecho sin ello. Te agradezco mucho la amabilidad.*
- *Hablante 2: No hay de qué.*

Como muestra el Gráfico 6, el 82% de los encuestados comprende la naturaleza de esta expresión y no confunde el sentido de esta por efecto de la negación. Entre los encuestados que seleccionaron la opción (d), se encuentran aprendices de todos los niveles y hablantes de diversas L1, lo que ratifica estudios como los de Ellis (1992, 2015) según los cuales las expresiones formulaicas se aprenden rápidamente como unidades léxicas no analizadas, desde los niveles más bajos de una L2. En respuesta a los objetivos del estudio, vemos que no hay factores atribuibles a la comprensión de esta expresión, la cual no genera mayores problemas en ESL. De cualquier forma, para una

respuesta más fiable sobre el objetivo 1, es necesario trabajar con una muestra más numerosa y homogénea.

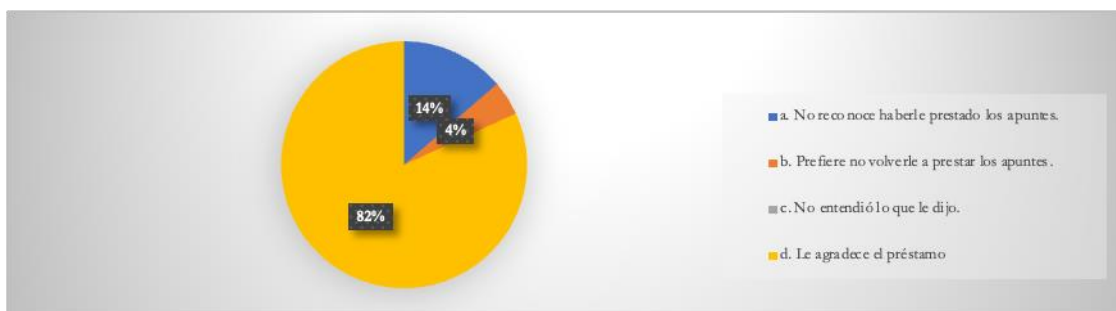


Gráfico 6: Preguntar 9. Elaboración propia

En la pregunta 10, se presenta una forma negativa expletiva, que no tiene un valor negativo real; su función es enfatizar una idea. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son compañeros de estudios. En una evaluación reciente, hablante 1 fue la nota más alta en su clase y todos están muy sorprendidos.*

- *Hablante 1: Fue una prueba difícil, pero hice mi mayor esfuerzo. Me da mucha alegría que haya valido la pena.*
- *Hablante 2: Me imagino que fue mucho sacrificio ¡Cuánto no habrás estudiado para lograr esa calificación!*

El gráfico 7 muestra que los estudiantes que seleccionaron la respuesta correcta varían en su L1 y en su nivel de ELE. No obstante, al observar a quienes no acertaron, vemos que cuatro de seis aprendieron español en contexto de no inmersión. En consecuencia, y en relación con el objetivo 1, puede sugerirse que la comprensión de negaciones expletivas podría tener que ver con el *input* auténtico y el contexto que se obtiene en el aprendizaje inmersivo. Por otra parte, la mayoría de los informantes comprendieron el sentido de la expresión, lo cual evidencia que tenían las habilidades pragmáticas suficientes para advertir el valor semántico de la negación expletiva y que esta expresión implica más dificultades si los aprendientes no han recibido *input* auténtico.

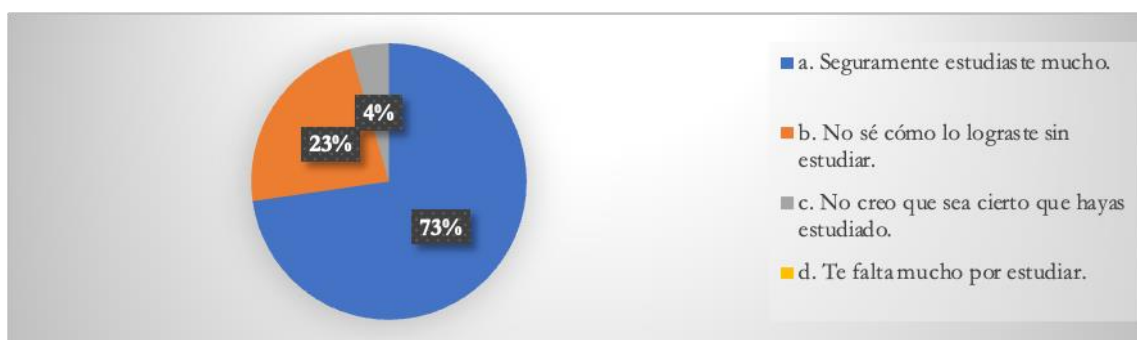


Gráfico 7: Preguntar 10. Elaboración propia

En la pregunta 11 también se evalúa la capacidad de comprender negaciones expletivas pues en este caso se usa la negación con intención enfática sin valor negativo semántico. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 son amigos y quedaron de encontrarse en*

un parque para conversar. Hablante 1 ve que hablante 2 llega al lugar de encuentro con mucho sobresalto.

- Hablante 1: ¡Oye! ¿qué pasó? ¿estás bien?
- Hablante 2: Venía caminando tranquilamente, al cruzar la calle un auto apareció no sé de dónde, por poco no me atropella.

El Gráfico 8 muestra que el 95% de las respuestas fueron acertadas, sin importar el nivel de lengua ni la lengua materna de los aprendientes en este estudio. Cabría suponer que la posición canónica de la negación ayuda a la interpretación correcta en este caso. Dado esto, aquí encontramos más bien un facilitador de la comprensión de expresiones negativas no transparentes.

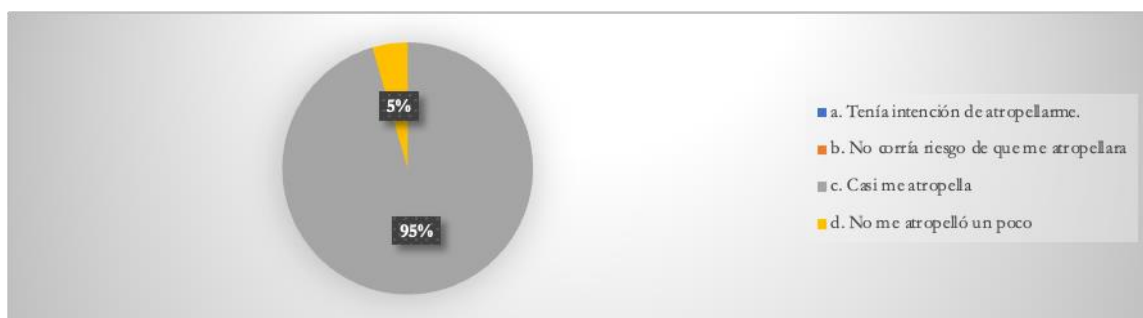


Gráfico 8: Pregunt a 11. Elaboración propia

En la pregunta 12, igualmente se presenta un enunciado para evaluar la comprensión de expresiones con negación expletiva. *Contexto: Un grupo de trabajadores en protesta ubican en la entrada de la empresa en la que trabajan, sin dejar pasar a nadie. La directiva de la institución solicita que se retiren y el portavoz de los trabajadores da su respuesta.*

*Portavoz: No nos vamos hasta que no nos den respuesta a nuestras peticiones.*

Como se aprecia en el Gráfico 9, el 86% de los aprendientes encuestados seleccionaron la opción correcta. Entre estos informantes se aprecia diversidad de L1 y ninguna influencia de la variable contextual, con lo cual no se identifican factores incidentes en la selección, como tampoco mayores dificultades en la comprensión de este tipo de expresiones.

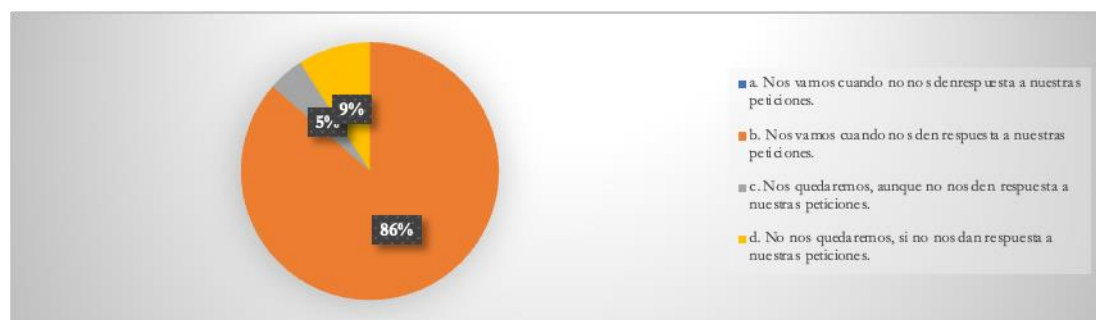


Gráfico 9: Pregunt a 12. Elaboración propia

En la pregunta 13 se evalúa la habilidad para comprender frases no tan usuales que se deben interpretar como códigos de cortesía y que en este caso incluye una forma

negativa sin dicho valor: *Contexto: Dos amigas están en el cine viendo una película y una de ellas abre una bolsa de papas fritas.*

*Amiga 1: oye, ¿me das un poco de tus papas?*

*Amiga 2: ¡Saca no más!*

En cuanto a la pregunta 13, si bien es cierto que la mayoría de los informantes comprendieron el significado pragmático de la frase, un alto porcentaje no pudo lograr una comprensión satisfactoria, siendo esta la expresión que presentó más dificultades para los aprendientes. La revisión de las características de los aprendientes, mostró que, de 10 que no acertaron en su respuesta, 8 estudiaron en contexto de no inmersión. El contexto de enseñanza-aprendizaje aquí parece tener un efecto en la comprensión de este tipo de formas convencionalizadas en la comunidad meta (Chile), que forman parte de la comunicación cotidiana, pero que difícilmente se enseñan en contexto de aula.

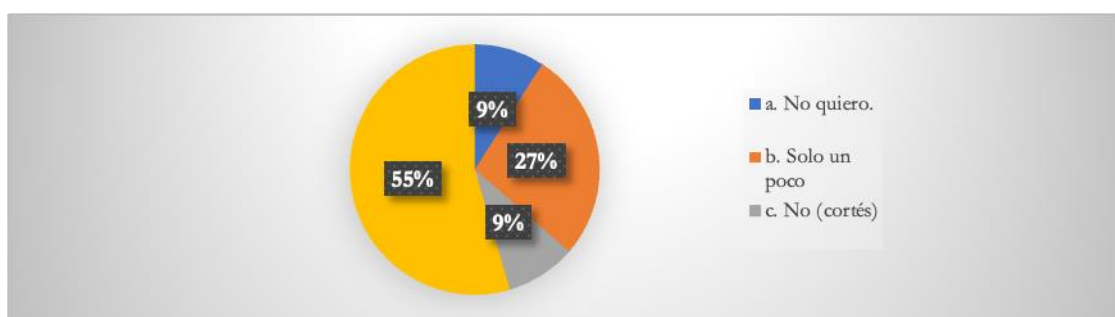


Gráfico 10: Pregunta 13. Elaboración propia

En la pregunta 14 también se presenta una expresión escalar gracias a la negación. Se trata de una oración contigua que establece una relación directa con una forma de carácter afirmativo.

*Pregunta 14: Contexto: Dos amigos conversan de la experiencia de viaje de otro amigo cercano.*

*Hablante 1: ¿Pudo aprovechar el tiempo de la visita?*

*Hablante 2: Según lo que me dijo, no mucho.*

El 100% de los informantes comprendió el significado de la expresión, incluso aquellos con los niveles más bajos. En efecto, este es el caso más transparente de negación en el cuestionario (posición canónica junto a adverbio), por lo cual no sorprende el 100% de acierto; en otras palabras, no hay factores que incidan en la comprensión de esta expresión, la cual tampoco presenta dificultad para los aprendientes.

En la pregunta 15 también se evalúa la comprensión de una negación contigua y escalar. *Contexto: hablante 1 y hablante 2 se conocen desde hace mucho tiempo y han pasado una temporada sin verse. Ambas personas se encuentran casualmente en un supermercado.*

*Hablante 1: ¡Hola! ¡Qué bueno verte de nuevo! Me habían dicho que te mudaste muy cerca de aquí y quería escribirte. ¡Qué casualidad que nos encontremos!*

*Hablante 2: ¡Hola! Sí, que bueno. Sí, recientemente me mudé a un nuevo lugar, pero no tan cerca de acá en realidad.*

El 77% de los informantes acertó en su respuesta, como muestra el Gráfico 11. Un 9% se inclinó por una interpretación en la que la forma negativa tiene una influencia sobre el adverbio de cantidad, pero para avanzar en la escala semántica, en vez de retroceder en ella. En otras palabras, ese 9% interpretó esta alternativa como una negación metalingüística, en vez de descriptiva. En este caso los informantes solo consideraron la influencia de la negación en la palabra contigua y no en el núcleo del sintagma al que pertenece.

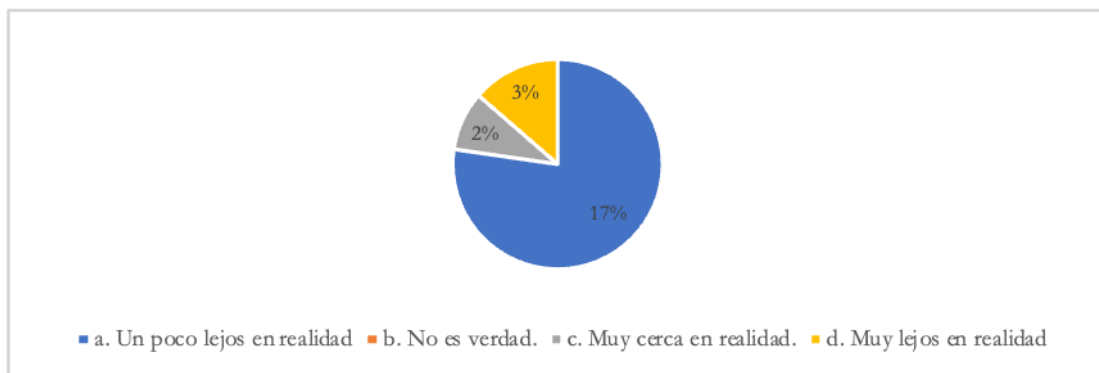


Gráfico 11: Pregunta 15. Elaboración propia

Un 14%, en tanto, interpretó que la influencia de la forma negativa en el adverbio de cantidad produce un adverbio que expresa mayor cuantía y que tiene influencia en el adverbio locativo que funciona como núcleo de la cláusula para expresar el contenido contrario a este.

La selección de una u otra alternativa no marca una relación tan fuerte con alguna de las variables que se han considerado en los objetivos de este estudio, por lo que este tipo de interpretaciones parece ser un desafío para cualquier aprendiz de español como L2. De cualquier forma, un muestreo más numeroso podría esclarecer mejor, tanto los factores que determinan la selección (nivel de SL o lengua materna), como el carácter más o menos comprensible de este tipo de negación en particular.

## Conclusiones

La negación es un universal lingüístico, ya que no se conoce de lengua alguna que opere sin la negación. Esto podría permitir que en el aprendizaje de una L2 se puedan transferir ciertos conocimientos básicos que serán de ayuda para la adquisición del nuevo idioma. Más allá de la configuración típica de las cláusulas negativas, en español existen estructuras que hacen uso de la negación con formas poco transparentes; negaciones contiguas, expletivas y frases hechas.

Bien es cierto que para la comprensión de negaciones es importante haber adquirido ciertas habilidades lingüísticas, también es necesario haber desarrollado habilidades pragmáticas. En la encuesta realizada, los ítems que resultaron más complejos para los aprendientes fueron aquellos que suponen habilidades de comprensión semántica y pragmática. Sobre esta última, la comprensión del contexto sintáctico y también de habla (Garachana, 2008) son cruciales para comprender el significado de las negaciones. La habilidad semántica más desafiante no se refiere al contenido léxico, sino a las habilidades para establecer relaciones escalares entre diferentes cuantificadores. Este tipo de dificultades se dieron en los estudiantes, independientemente del nivel, el contexto de aprendizaje y su L1. Desde un punto de

vista didáctico, la enseñanza de las negaciones asociadas a contextos bien detallados es muy importante para favorecer la comprensión y posterior uso de estas formas entre los aprendientes de ELE.

El contexto de aprendizaje jugó un rol importante en la comprensión de frases hechas y negaciones expletivas. La interacción y el input real parecen claves, lo que representa un desafío para quienes no estudian en inmersión. Al respecto, habría que revisar la naturalidad del input que reciben los aprendices no inmersos en contextos hispanohablantes. En efecto, varias formas de negación que aquí hemos revisado, quizás por su propia complejidad o por su uso más bien oral, no suelen incluirse en libros de texto. Sería conveniente un estudio detallado respecto a los textos de estudio y el acceso a input en contextos de no inmersión, para confirmar esta idea preliminar respecto a la influencia del input.

Si bien no es posible generalizar los resultados de este trabajo, ya que se trata de una muestra reducida y heterogénea, este artículo sí puede orientarnos respecto a quienes mostraron mayor dificultad en la comprensión de las expresiones negativas no transparentes. Al respecto, aquellos con menor nivel de español, independientemente de su L1 y del contexto de aprendizaje, fueron quienes tuvieron más complicaciones para comprender las negaciones no transparentes. En consecuencia, se estima que el avance de nivel es importante en la comprensión de estas estructuras y que se requiere un mayor esfuerzo, en todos los niveles, para la comprensión de frases hechas, ya que este tipo de estructuras son parte de la comunicación más espontánea presente en situaciones más accesibles en contextos inmersivos.

Respecto a los tipos de negaciones en la comprensión de los informantes, las contiguas resultaron ser las más complejas, pues exigen la comprensión de escalas semánticas y pragmáticas del español. Es el caso de *no muy cerca*, equivalente a *lejos*, donde la negación actúa sobre la escala semántica que propone *cerca*, expresando el significado contrario. A la vez, es necesario entender que en el caso de *no muy cerca*, *muy* tiene un valor pragmático pues está tratando de atenuar la idea de la lejanía. En otro tipo de expresiones como *no demasiado lejos*, se aplica solo una escala pragmática, en la que se intenta igualmente atenuar la idea de la lejanía para expresar *un poco lejos*. Cuestiones como estas, naturalmente, representan dificultades en la interpretación de las expresiones por parte de los aprendientes de español SL/LE y, desde el punto de vista didáctico, es importante tenerlas en cuenta para la enseñanza del español.

Se sugiere la enseñanza explícita y contextualizada de estas formas, para la adquisición funcional más eficaz; es decir, semántica y pragmática, de las negaciones no transparentes en español. No obstante lo señalado, es recomendable replicar este trabajo considerando muestras con grupos homogéneos respecto a su lengua materna y a sus niveles de español, y con una mayor y equilibrada cantidad de informantes por cada subgrupo, para poder extraer conclusiones fiables. De cualquier manera, creemos haber propuesto un tema de análisis interesante y una metodología abierta para posteriores estudios sobre las negaciones no transparentes.

## Referencias bibliográficas

BELTRÉ, A. 2021. Influencia de la Sintaxis del español en el Aprendizaje de inglés. *International Journal of New Education*, (7). Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/10256>

CAMUS, B. 1992. “Negación doble y negación simple en español moderno. *Revista de Filología Románica*”, IX, pp. 63-101.

EKOU, W. 2013. “Análisis contrastivo de la negación gramatical en español y en agni morofué”, *Revista Hermeneus*, XV, pp. 67-84

ELLIS, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters. ISBN 1853591351

ELLIS, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. ISBN: 9780194422048

FERNÁNDEZ, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. ISBN: 84-7711-138-3

GARACHANA, M. 2008. Cuestiones pragmáticas sobre la negación. *RedELE Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, XII. Disponible en: [https://www.academia.edu/2490119/Cuestiones\\_pragm%C3%A1ticas\\_sobre\\_la\\_negaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/2490119/Cuestiones_pragm%C3%A1ticas_sobre_la_negaci%C3%B3n)

GARCÍA CORNEJO, R. 2009. “La negación y las palabras negativas *nunca, ninguno, nada y nadie*: una reinterpretación”. *Verba XXXVI*, pp. 353 – 395.

GIANNAKIDOU, A. 2020. Negative Concord and the Nature of Negative Concord Items, en DÉPREZ, V. y M. ESPINAL, *The Oxford Handbook of Negation*. Oxford University Press, pp. 458 – 479.

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Disponible en: [https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/plan\\_curricular\\_instituto\\_cervantes.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm)

GONZÁLEZ, R. y SÁNCHEZ, C. 2022. *La negación en contraste*. Madrid: Arcolibros, Colección El español en contraste. ISBN: 978-84-7133-878-5

LADO, R. 1957. “Sentence structure”. *College Composition and Communication*, VIII(1), pp. 12-16.

LAGÜÉNS GRACIA, V. y ORTIZ CRUZ, D. 2021. “La enseñanza de la negación”, en ROBLES ÁGUILA, S. *Investigación y transferencia en ELE. Pragmática: estrategias para comunicar* Anaya ELE, pp.195-208.

LICERAS, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. ISBN: 84-7774-864-0

MARTÍ, M. y TAULÉ, M. 2018. “Análisis comparativo de los sistemas de anotación de la negación en español”, *Proceedings of NEGES 2018: Workshop on Negation in Spanish* p. 23-28.

MARTÍ, M.; TAULÉ, M.; NOFRE, M.; MARSÓ, L.; MARTÍN-VALDIVIA, M.; JIMÉNEZ-ZAFRA, S. 2016. “La negación en español: análisis y tipología de patrones de negación”, *Procesamiento del Lenguaje Natural*, LVII, pp. 41-48.



RAMÓN TORRIJOS, M. 2010. “Effects of Cross-Linguistic Influences on Second Language Acquisition: A Corpus-Based Study of Semantic Transfer in Written Production”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, pp. 147-159.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), 2010: *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.

RODRÍGUEZ, C. T. 2018. “The influence of the Spanish language in the learning of English for secondary education students”, *Entre Línguas*, IV(2), pp. 251-267. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732353>

SÁNCHEZ LÓPEZ, C. 1999. La negación en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2561-2634. ISBN: 84-239-7917-2

Santos, I. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis. ISBN 84-7738-073-2

SANZ, B. (1996). *La negación en español*. Salamanca: Colegio de España, Colección español lengua extranjera. ISBN 10: 848640858X\_

TUGUES, C. 2018. “The influence of the Spanish language in the learning of English for secondary education students”. *Revista EntreLinguas*, IV(2), pp. 251-267.

YANG, Q., & XU, Y. 2019. “English Teaching Reform in Local Undergraduate Colleges Based on Interlanguage Fossilization”, *Theory and Practice in Language Studies*, IX(3), pp. 313-318.