



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**PROCESAMIENTO DE LA PROYECCIÓN FUNCIONAL DE MODO EN
HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA DESDE LA INTERFAZ
SINTÁCTICO-SEMÁNTICA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
DANIELA NÚÑEZ DE ÁLVAREZ STRANSKY

TUTOR:
DRA. MARÍA TERESA PERALTA ESTRADA
ENALLT



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Juan y Malena Chacra

*Cómplices amorosos que me sostienen y estimulan en el deseo de
ser mejor cada día*

Agradecimientos

En primer lugar quiero expresar un profundo agradecimiento a mi casa de estudios la Universidad Nacional Autónoma de México por la gran generosidad que encierra en sus aulas, profesores y en los programas de posgrado. A ella le debo gran parte de lo soy.

En segundo lugar quiero agradecer a mi tutora la Dra. Teresa Peralta por la paciencia, sapiencia e incondicionalidad de sus lecturas (desde el primer borrador de este proyecto hasta la versión final). Creo que sin su serenidad y motivación no hubiera logrado concluir este trabajo.

En tercer lugar quiero agradecer a mis lectoras Dr. Ana Aguilar-Guevara, Dra. Martha Jurado Salinas, Dra. Carmen Curcó Cobos y Mtra. Karen Lusnia por el ferviente compromiso que la educación pública y en especial esta universidad les despierta.

También quiero agradecer a mi amigo y principal crítico de este trabajo el Mtro. Renato García por acompañarme en la parte más importante y difícil. Gracias por los árboles, las risas y las tardes que me inspiraron a seguir adelante y no claudicar. A mi amiga la Mtra. Lourdes Nieto agradezco todo el apoyo que me brindó en ASU y en mi estancia en Phoenix. Sin su ayuda no hubiera sido posible la recolección de los datos de esta tesis.

Finalmente mi agradecimiento para el CONACYT cuya beca me facilitó llevar adelante este proyecto y una estancia en el extranjero.

A todos muchas gracias.

Sinopsis

Debido a la aparente simplificación del sistema de modo en el español hablado de EU han surgido varias posturas teóricas que tratan de dar cuenta del porqué y del cómo sucede esta reducción. En esta tesis me concentro en los enfoques generativistas que tratan de explicar el fenómeno, aunque existen posturas de todos los órdenes.

Una visión bastante extendida es la desarrollada por Silvina Montrul que defiende la idea de un *déficit representacional* a consecuencia de una *adquisición incompleta* por los hablantes de español como lengua heredada (LH). Esto a consecuencia de la abrupta interrupción del *input* en español en los años donde los periodos sensibles de la adquisición del subjuntivo se encuentran en franco desarrollo.

Otro punto de vista es el enfoque de *reajuste de rasgos* que postula que el español de los hablantes de español LH está adquirido en su totalidad pero que forma una matriz de rasgos que diverge del español monolingüe. Esto debido a una reestructuración y reajuste de rasgos funcionales de la lengua materna en contacto con la lengua dominante.

Con base en estos puntos de vista decidí poner a prueba la hipótesis que plantea que los hablantes de español LH carecen de la proyección FM en sus gramáticas mentales y por lo tanto no son capaces de discernir entre las sofisticadas minucias semánticas de la selección indicativo/subjuntivo.

Para someter a análisis esta hipótesis se llevó a cabo un estudio experimental *off-line* que constó de tres instrumentos de producción y comprensión los cuales fueron aplicados a tres grupos de contraste (hablantes de español LH, hablantes de español L2 y

monolingües). Se esperaba que los grupos de hablantes de español L2 y LH se comportaran de la misma manera y que el grupo de monolingües fuera significativamente diferente a éstos.

Para el análisis de los datos se echó mano de la estadística inferencial (no paramétrica) y éstos mismos se presentaron con base en la estadística descriptiva. Finalmente se pudo concluir que existen diferencias significativas entre los grupos de contraste lo cual me permite pensar que son tres poblaciones diferentes y que el grupo de hablantes de español LH no se comporta igual al grupo L2, por lo tanto, no se pudo asegurar que éstos carecieran de la representación funcional de modo en sus gramáticas mentales.

Índice

I. Introducción	1
1.1. Contexto social del español como lengua heredada en Estados Unidos-----	1
1.2. El problema de investigación-----	6
1.3. Hipótesis y preguntas de investigación-----	9
1.4. Objetivo-----	10
1.5. Marco teórico-----	11
1.6. Justificación-----	12
1.7. Organización de la tesis-----	13
II. Modo y modalidad	14
2.1. Introducción al Programa Minimalista-----	14
2.2. Antecedentes-----	23
2.3. Caracterización semántica del modo-----	30
2.4. Caracterización sintáctica del modo-----	33
2.4.1. Cláusulas finales-----	34
2.4.2. Cláusulas concesivas-----	36
2.4.3. Cláusulas condicionales-----	39

2.4.4. Cláusulas sustantivas con predicados volitivos y directivos-----	40
2.5. Diferencias sintácticas del modo en inglés y en español-----	42
2.6. Conclusiones-----	43

III. La adquisición del modo en español **45**

3.1. Introducción-----	45
3.2. Adquisición monolingüe del subjuntivo-----	47
3.3. Adquisición en la L2 del subjuntivo-----	50
3.4 Adquisición bilingüe del subjuntivo-----	52
3.5. Factores lingüísticos en la adquisición del modo: vulnerabilidad en las interfaces, complejidad gramatical-----	56
3.6. Factores extralingüísticos en la adquisición del modo: edad de inicio de la adquisición, nivel de actuación y frecuencia de activación-----	58
3.7. Efectos de la reducción del <i>input</i> y del descenso de activación: influencia interlingüística y atrición-----	60
3.8. Conclusiones-----	61

IV. El estudio **63**

4.1 Introducción-----	63
4.2. Fundamentos teóricos de los instrumentos-----	64

4.3. Los instrumentos-----	66
4.3.1. Juicios de elicitación-----	67
4.3.2. Juicios de gramaticalidad-----	68
4.3.3. Juicios de verdad-----	70
4.4. Los sujetos-----	72
4.5. Criterios de selección de los participantes-----	73
4.6. La aplicación-----	76
V. Análisis y discusión de los resultados	77
5.1. Introducción-----	77
5.2. Instrumento 1-----	79
5.3. Instrumento 2-----	82
5.4. Instrumento 3-----	89
5.5. Resultados del grupo LH-----	91
VI. Conclusiones	96
VII. Bibliografía	100
Anexo 1-----	106
Anexo 2-----	119

Lista de abreviaturas

LH= Lengua heredada

L1= Primera lengua

L2= Segunda lengua

GU= Gramática Universal

FN= Frase Nominal

FV= Frase Verbal

FM= Frase Modo

FC= Frase Complementante

Fv= Frase de verbo ligero

FT= Frase Tiempo

PM=Programa Minimalista

IIL= Influencia Interlingüística

I. Introducción

1.1. Contexto social del español como lengua heredada en Estados Unidos

Los estudios sobre lenguas heredadas han demostrado ser un campo fértil en la investigación de la lingüística aplicada en los últimos veinte años. El campo de estudio de lenguas de herencia o lenguas heredadas es aún muy reciente, apenas empezó a desarrollarse al final de la década de los noventa en Estados Unidos y Canadá (Cummins 2005; Dillon & Kagan 2012). Sin embargo y a pesar de ser un campo tan nuevo, se ha dedicado mucho esfuerzo a entender cómo se desenvuelven los dos sistemas lingüísticos en la mente de los hablantes y qué pasa con el desarrollo de las lenguas de herencia al entrar en contacto con las lenguas mayoritarias. Esto ha generado ya un cuerpo de investigación bastante robusto en los campos de la sociolingüística, psicolingüística y lingüística teórica.

Guadalupe Valdés, cuyo trabajo es pionero en el tema del español como lengua heredada en los Estados Unidos, plantea que un hablante de lengua heredada es “toda persona que se haya criado en un hogar en el que no se habla inglés” (Valdés, 2000: 1). Sabemos que los niños hispanos recién llegados a los Estados Unidos o que ya nacieron ahí se desarrollan en un ambiente bilingüe o de diglosia. A pesar de que la adquisición del español se da como lengua materna en la adquisición temprana, esta lengua se irá debilitando al paso de los años frente al uso de la lengua mayoritaria y al llegar a la edad adulta será la lengua secundaria de los hablantes. Según Montrul (2016) una lengua heredada es una lengua minoritaria que coexiste con otra lengua mayoritaria en un ambiente bilingüe.

Cuando los individuos bilingües desarrollan dos lenguas éstas se relacionan entre sí a lo largo de dimensiones que van desde lo sociopolítico hasta lo neuropsicológico. Mientras que en los hablantes monolingües normalmente el orden de adquisición, las funciones del lenguaje y el estatus sociopolítico se encuentran alineados, en los hablantes de LH estas tres dimensiones lingüísticas se encuentran disociadas y esto genera consecuencias en la gramática mental de estos hablantes. En este contexto, el español es la L1, al mismo tiempo lengua minoritaria y por tanto la lengua secundaria. El inglés es la L2 pero en este caso es lengua mayoritaria y por lo tanto primaria.

En el cuadro I se pueden ver tres dimensiones que caracterizan la relación entre las lenguas de una persona bilingüe. Estas son: orden de adquisición, nivel de control, función y estatus.

Dimensiones lingüísticas en las que la lengua de un bilingüe puede variar

Orden de adquisición	Nivel de control	Función	Estatus sociopolítico
Primera lengua (L1)	Lengua fuerte	Lengua primaria	Lengua mayoritaria
Segunda lengua (L2)	Lengua débil	Lengua secundaria	Lengua minoritaria
Simultáneo (A, B)	Balanceado	Sin preferencia	Mismo estatus

Cuadro I. (Montrul 2016)

El orden de adquisición se refiere a si una lengua fue adquirida antes que la otra y a qué edad, pues como veremos más adelante, esta diferencia es fundamental para entender el fenómeno completamente. La primera lengua (L1) es adquirida desde el nacimiento y la segunda lengua (L2) posteriormente, cuando las bases de la primera lengua están ya estabilizadas. Los niños que han estado expuestos a dos lenguas desde su nacimiento tienen

dos lenguas nativas (Meisel 2011) y para identificarlas se les designa lengua A (alfa) y lengua B (beta) según De Houwer (2009).

El nivel de control hace referencia al dominio, es decir a la solidez de cada una de las lenguas en la mente del hablante respecto a cada una de ellas. La lengua que tenga mayor solidez es la que el individuo usará con mayor fluidez y mayor nivel de precisión, por lo tanto esta lengua se procesará de manera más rápida.

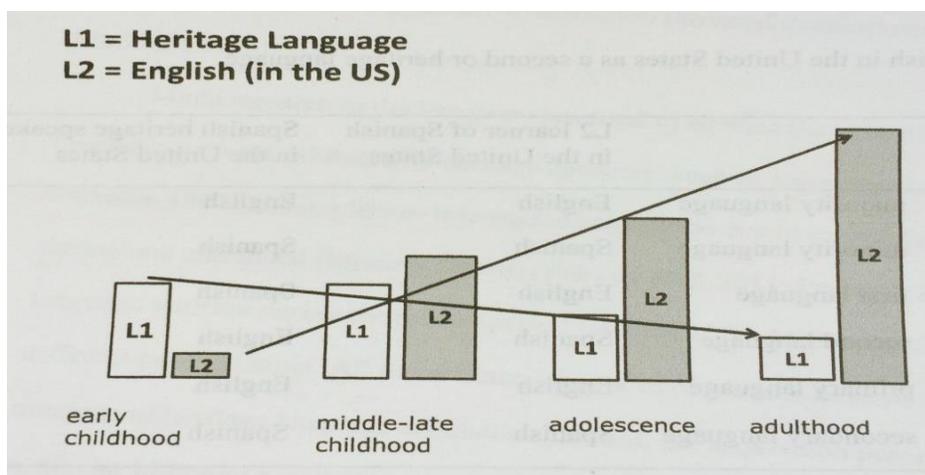
La función se encuentra relacionada con el nivel de control o dominio puesto que normalmente la lengua en la que se tiene mayor nivel de control es la lengua que es usada en mayor número de contextos sociales en la comunidad de habla. Mientras que la lengua debilitada normalmente es la que se usa en contextos más restringidos. La lengua A o lengua primaria es la usada en la vida cotidiana en mayor número de contextos y la lengua B o lengua secundaria es la que se utiliza en ciertos contextos solamente. Existen algunos casos en los que las lenguas no se relacionan entre sí como primaria o secundaria. Es decir, que los hablantes son perfectamente “proficientes” en las dos lenguas aunque se usen con propósitos diferentes. Un ejemplo de esto podría ser la relación entre el español y el euskera en el país Vasco (Grosjean 2010; Ferguson 1959).

Finalmente, el estatus sociopolítico de las lenguas hace referencia a la relación de poder que existe entre la lengua mayoritaria y la lengua minoritaria. Las lenguas mayoritarias son habladas por hablantes que pertenecen a un grupo mayoritario. Estas lenguas gozan de prestigio y reconocimiento en la comunidad de habla y comúnmente son usadas en los medios de comunicación y en la escolarización. Por otro lado, las lenguas minoritarias son habladas por minorías etnolingüísticas y su uso se encuentra restringido a

ciertos contextos. Es raro que se usen en medios masivos de comunicación, las comunicaciones gubernamentales o la instrucción escolar. Silvina Montrul (2016) asegura que es el estatus sociopolítico la variante clave para definir la adquisición de una lengua heredada puesto que de esta realidad social se desprenden hechos psicolingüísticos.

Estas lenguas minoritarias se hablan en contextos familiares e íntimos, siendo sólo de uso específico, mientras que la lengua dominante se usa en todos los demás dominios. Esto tiene un impacto directo en la cantidad y calidad¹ de *input* al que los niños se encuentran expuestos. Dado que el español se usa mucho menos que la lengua mayoritaria (sólo en dominios restringidos), durante las etapas de adquisición, ésta tiende a retrasarse en el desarrollo morfosintáctico en comparación con la lengua dominante (Montrul 2012). En consecuencia, se ha visto que después de un período de bilingüismo balanceado la competencia de la L2 va en aumento mientras que la L1 va en detrimento.

Cuadro II. Desarrollo típico de una lengua heredada



Tomado de Montrul (2012)

Desde un enfoque psicolingüístico, los hablantes de lengua heredada se pueden incluir en varios tipos de bilingües que estuvieron expuestos a la lengua mayoritaria antes

¹ Entiéndase “calidad” como la mayor cantidad de contextos en los que una lengua puede ser usada.

de la pubertad. Esto es: bilingües simultáneos, bilingües secuenciales tempranos y bilingües secuenciales tardíos². Sin embargo, como acabo de mencionar, estos sujetos se desenvuelven en un ambiente sociolingüístico de reducción y a veces interrupción total del *input* que genera variabilidad gramatical en el sistema internalizado de la lengua heredada (bilingüismo sustitutivo³). Por este motivo, es importante mencionar que el acercamiento al campo de estudio de lenguas heredadas debiera ser desde un enfoque multidisciplinario donde los factores sociales, culturales, biológicos y cognitivos interactúan entre sí (Montrul 2007; 2016). Dado que la reducción del uso obedece a los factores sociopolíticos de la lengua, parece ser que es justamente el *input* la pieza fundamental que permite unir los factores psicolingüísticos con los sociolingüísticos. En el sentido de que el hecho psicolingüístico existe solamente por el estatus sociopolítico de las lenguas de herencia.

Por lo tanto, se podría decir que el hecho social genera un hecho cognitivo y psicolingüístico; un fenómeno es parte del otro y no se pueden disociar. Sin embargo y dicho lo anterior, es importante mencionar que este trabajo se encuentra orientado hacia la lingüística teórica y la psicolingüística. No es mi intención invisibilizar los factores sociales, no obstante, por cuestiones de espacio no se les dará un tratamiento protagónico en esta tesis.

Por tal motivo la definición que usaré para hablar de hablantes de lengua heredada será la que usa Pérez-Cortés (2016) en la que afirma que los hablantes de lengua heredada son bilingües simultáneos o secuenciales que adquirieron otra lengua (diferente al inglés)

2 Sobre la caracterización de cada uno de estos hablantes profundizo en el capítulo III.

3 Según Lambert (1977) existe un bilingüismo aditivo y otro sustitutivo. El aditivo resulta beneficioso pues se gana otro sistema además del que ya está interiorizado, por otro lado, el sustitutivo resulta perjudicial porque mientras la segunda lengua se desarrolla, la primera se va perdiendo.

en casa pero que fueron inmersos en el inglés desde la infancia y mayormente escolarizados en esta última lengua.

1.2. El problema de investigación

Hay una variedad de estudios que muestran que el español de Estados Unidos, debido al contexto que acabo de describir, presenta una aparente simplificación en el sistema morfológico de tiempo, modo y aspecto. Sin embargo, parece que el modo es la categoría verbal más afectada en presentar mayor variabilidad en su uso (Montrul 2007; 2009; 2016; Merino 1983; Lipski 1993; Silva Corvalán 1994; 2014; Lynch, 1999; Zentella 1997). Se ha observado, específicamente, que el indicativo reemplaza el subjuntivo cuando el uso es variable e incluso cuando es obligatorio.

Silvina Montrul (2007; 2009; 2016) asegura que esta variación se debe a un *déficit representacional* en las gramáticas mentales de los hablantes de español como lengua heredada a consecuencia de una *adquisición incompleta* de la gramática del español. Desde su punto de vista, los hablantes de LH no son capaces de comprender las diferencias semánticas entre el indicativo y el subjuntivo y por tal motivo usan solamente el indicativo en la producción. Este tipo de explicación se encuentra dentro del marco del enfoque *representacional* y asume que hay diferencias representacionales entre las gramáticas bilingües y monolingües puesto que los rasgos funcionales no pueden ser adquiridos después del periodo crítico.

Existe una segunda postura, la cual niega que exista un *déficit representacional* o una *adquisición incompleta* (Putnam y Sánchez 2013; Pascual y Cabo 2012; Sánchez-Cortés 2016; Cuza & Pérez- Tatam 2016). Este enfoque plantea que más que un sistema

incompleto estamos frente a un sistema completamente adquirido de un *input* determinado. Es decir, que los vacíos en el uso del subjuntivo obedecen a que el *input* que recibieron los hablantes varía respecto del español estándar como resultado de la “atrición”⁴ de generaciones anteriores y demás fenómenos que se desencadenan por el contacto de lenguas como la “interferencia”⁵ que genera la adquisición de dos sistemas en la mente. Dicho de otro modo, el hecho de que haya importantes variaciones tanto cuantitativas como cualitativas en el *input* que reciben los hablantes de lengua heredada, el contacto y finalmente el cambio de dominio o nivel de control hacia la lengua mayoritaria contribuyen al tipo de producción que estos hablantes hacen. (Pascual y Cabo, Rothman y Lingwall 2012). Por lo tanto no hablamos de una competencia incompleta sino diferente, lo cual sugiere que no es un español trunco sino que estamos frente a otra variante dialectal del español puesto que la competencia bilingüe no es la misma que la monolingüe. Este tipo de explicación obedece al enfoque de *recursos de procesamiento* que asume que las diferencias entre las gramáticas bilingües y monolingües se encuentran al nivel de las estrategias de procesamiento que se requieren para las interfaces en tiempo real y que algunos rasgos funcionales pueden ser adquiridos o reajustados después del periodo crítico (Sorace 2011; Lardiere 2009; Cuza & Pérez Tatam 2016; Putnam & Sánchez 2013). Para esta propuesta la noción de *intake*⁶ es muy importante. De esta manera, el *input* no es el único responsable del estado final que alcance la lengua en cada individuo.

4 La “atrición” se refiere al concepto en inglés *attrition* que significa la pérdida de habilidades lingüísticas a nivel individual. Hablaré sobre este punto en el apartado 3.7.

5 Entiéndase el término “interferencia” como Paradis (1993) que concibe el fenómeno como que al tener un inventario mayor de ítems de entre los cuales elegir, el proceso de elección se vuelve un poco más lento y difícil.

⁶ En el sentido que mencionan Putman y Sánchez (2013) en el que el *intake* es la operación que la mente/cerebro lleva a cabo mientras interpreta, extrae y almacena rasgos.

Pasando a la problematización gramatical, sabemos que una de las formas en las que el español expresa modalidad en la gramática es mediante la morfología flexiva. El modo verbal y propiamente el subjuntivo en español es un fenómeno muy complejo, quizá el más estudiado en la historia de la sintaxis española como plantea Zamorano (2005). Por su naturaleza polivalente, toca la morfología, la sintaxis y la semántica y por lo tanto es un fenómeno de interfaz. Existen reglas sintácticas y semánticas bastante sofisticadas que gobiernan la selección de indicativo y/o subjuntivo. La modalidad se configura como una categoría semántica que se presenta bajo múltiples manifestaciones formales en las diversas lenguas (Grande 2002).

En el caso del inglés esta categoría no se instancia puesto que esta lengua no gramaticaliza el modo como lo hace el español y la modalidad es expresada mediante otros recursos (Giorgi & Pianesi, 1997; Cinique, 1999; Poletto, 2000; Bosque & Gutierrez-Rexach, 2011).

Respecto a la modalidad, sabemos que el modo caracteriza la realidad de un evento comparando el mundo o los mundos del mismo con un mundo de referencia denominado el mundo real. En este sentido, un evento puede ser impuesto por el hablante a su interlocutor: puede ser real, si su mundo correspondiente es idéntico con el mundo real. Por tanto, el modo corresponde a una categoría gramatical cuya función es describir un evento en términos de posibilidad, necesidad o deseo (Sánchez- Naranjo 2014). Se ha establecido tres tipos de modalidad: (1) epistémica que expresa el compromiso del interlocutor acerca de la proposición contenida en el enunciado e indica distintos grados de certeza. Expresa la realidad de un evento en relación con los mundos posibles; (2) modalidad epistemológica que evalúa la realidad de un evento en relación con la fuente de información sobre el

mismo. Indica los distintos tipos de evidencialidad y finalmente, (3) la modalidad deóntica que caracteriza un evento como un hecho de obligación o necesidad. Existen diversos mundos diferentes al mundo real que pueden estar restringidos con respecto a un evento, de tal suerte que este último puede pertenecer a algunos o a todos los mundos en cuestión.

En resumen, podemos decir que el modo español es una categoría funcional que involucra aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos, por tanto no se puede tomar una postura de análisis puramente sintáctica o semántica (Bybee & Terrer, 1990). Su selección se relaciona directamente con la modalidad que rige la elección de la forma verbal y la elección del verbo de la cláusula principal, el cual, a su vez impone ciertas restricciones de selección (Sánchez-Naranjo 2014).

En consecuencia, el conocimiento de una categoría funcional implicaría el conocer su morfología, la distribución sintáctica y sus implicaciones semánticas (Montrul 2007). Es precisamente de esta afirmación de donde se desprenden las conjeturas que delinear el estudio de esta investigación.

1.3. Hipótesis y preguntas de investigación

Resumiendo, una forma productiva de expresar la modalidad en español es mediante el uso de la morfología flexiva de subjuntivo. El subjuntivo en español se encuentra codificado en un núcleo funcional Frase Modo (FM)⁷ que se encuentra activo en los hablantes monolingües de español e inactivo en los hablantes monolingües de inglés. Pero ¿qué sucede con las gramáticas internalizadas de los hablantes de lengua heredada? La hipótesis que de esta pregunta se desprende es que los hablantes de lengua heredada

⁷ En el apartado 1.5. retomo esta noción a profundidad. Hablo tanto de la definición de ésta como del *locus*.

carecen de la proyección FM en sus gramáticas mentales, esto como consecuencia de una adquisición incompleta por la interrupción abrupta del *input* lingüístico durante los periodos sensibles de la adquisición.

Si esto fuera así, podríamos afirmar que en esta área gramatical en particular los hablantes de LH tienen un comportamiento similar al de los hablantes de español L2 y que los hablantes bilingües que no tienen adquirido este rasgo se ven impedidos de la correcta interpretación y producción del subjuntivo español.

Con el fin de poner a prueba la hipótesis anterior, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias significativas de la representación mental de la F.Modos en español entre los hablantes de español LH, los hablantes de español L2 y los hablantes monolingües?
2. ¿En qué consisten estas diferencias?

1.4. Objetivo

1. Desarrollar un estudio mediante una metodología *offline*, que permita determinar si verdaderamente los hablantes de español LH carecen de la F.Modos en sus gramáticas del español. De esto, se podría desprender si la variabilidad morfológica en la producción se debe a un proceso de *adquisición incompleta* o a un rasgo de variación dialectal.

1.5. Marco teórico

Esta tesis se desarrolla dentro del marco de la teoría de la Gramática Generativa y los supuestos teóricos que de ella se desprenden. Desde esta perspectiva la mente/cerebro de los seres humanos está dotada de un componente dedicado al lenguaje el cual es denominado como “la facultad del lenguaje” o *language making capacity* en palabras de Meisel (2004, 2011). Esta facultad o capacidad es innata, es decir, que se encuentra en los genes humanos como una característica específica de la especie.

Por otro lado, este enfoque conceptualiza la lengua como un sistema abstracto y formal que se encuentra representado en la mente. Para Chomsky (1995) existe una distinción entre categorías léxicas y funcionales. Las categorías léxicas se refieren a verbos, pronombres, adjetivos, adverbios y algunas preposiciones. Las categorías funcionales corresponden a la morfología flexiva y a una lista cerrada de palabras con significado gramatical como los determinantes, complementantes, tiempo, aspecto, modo, etcétera. Las categorías funcionales como Tiempo, Aspecto y Modo se representan en la parte alta de la representación arbórea. El verbo léxico tendría que moverse a estas posiciones para cotejar rasgos sintácticos y semánticos mediante la morfología flexiva (Montrul 2009).

En otras palabras, este sistema internalizado consiste de un lexicón y un sistema computacional que al integrarse y mediante tres operaciones fundamentales (movimiento, ensamble y concordancia) puede expresar y procesar construcciones lingüísticas de manera infinita.

En el lexicón se encuentran depositados los rasgos funcionales y los ítems léxicos y el sistema computacional genera derivaciones sintácticas. Las operaciones sintácticas se

encuentran motivadas, generalmente, por la interacción entre los rasgos funcionales y los ítems léxicos. Estos rasgos pueden ser interpretables o no interpretables dependiendo de su contribución semántica. Mientras que los rasgos interpretables ayudan a determinar el significado de una expresión, los rasgos no interpretables no contienen ningún tipo de contenido interpretativo y solamente sirven para la buena formación de las oraciones al disparar las operaciones sintácticas de las que he hablado hasta ahora. (Pérez-Cortes 2016).

Por lo tanto, para esta investigación tomaré este punto de vista desde de la gramática generativa que plantea que el subjuntivo en español es una categoría funcional que expresa varios tipos de modalidad, es cotejada mediante la morfología flexiva [F.Mod] y posee el rasgo interpretable [+modo].

1.6. Justificación

El tema a tratar en esta tesis es relevante puesto que el estudiar la selección de subjuntivo obligatorio y variable en diferentes tipos de bilingües (inglés/español) nos puede dar la oportunidad de indagar en la representación mental de la Frase Modo (FM) en estos hablantes y al hacerlo podríamos observar cómo los factores lingüísticos y extralingüísticos interactúan entre sí, en tanto que generan vulnerabilidad en ciertas áreas como en la interpretación y la producción de rasgos funcionales. En consecuencia, contrastar diferentes tipos de bilingües nos permite, también, prestar atención a las diferencias que subyacen en el acceso y la recuperación de rasgos funcionales y categorías léxicas (Pérez-Cortés 2016:4).

1.7. Organización de la tesis

La presente tesis se encuentra organizada de la siguiente manera: en el capítulo II hablo de las bases teóricas que me permiten apegarme a una caracterización tanto sintáctica como semántica del modo y la modalidad en español, así como las diferencias fundamentales de estas dos nociones entre el español y el inglés. En el capítulo III trato lo relativo a la adquisición del subjuntivo en hablantes de L1, L2 y bilingües. Hago énfasis en los factores extralingüísticos que pueden estar interfiriendo en la adquisición bilingüe y el resultado de la interacción de estos factores con factores meramente lingüísticos. En el capítulo IV desarrollo las bases del estudio y describo los instrumentos, los participantes así como la aplicación de los mismos. El capítulo V presenta los resultados de investigación y el análisis de estos a la luz del marco teórico. Finalmente en el capítulo VI muestro las conclusiones que se desprenden del capítulo anterior.

II. Modo y modalidad

2.1. Introducción al Programa Minimalista

Como dije en el apartado anterior, el presente estudio tiene un enfoque biolingüístico que concibe la lengua como un sistema con diseño óptimo de principios abstractos que unen sonido con significado, éstos se encuentran en la dotación genética de los seres humanos y forman parte de la facultad del lenguaje. Como se ha podido comprobar, el desarrollo lingüístico no ha sido logrado por otros animales, ni siquiera por primates mayores bastante evolucionados, por lo que se puede asegurar que solo los seres humanos han desarrollado la lengua. Al ser algo específico de la especie humana debería estudiarse como cualquier otra parte de su anatomía o sistema y por tanto ha de ser estudiado como un fenómeno natural (Chomsky 2005). Así pues, me apego a la idea de Belletti & Rizzi (2002) que aseguran que la lengua es un objeto natural, un componente de la mente humana representado en la mente/cerebro y que forma parte del componente biológico de la especie.

Por lo tanto, la biolingüística es el estudio de la lengua y sus bases biológicas. Parte de ese componente biológico es la capacidad innata que permite a los seres humanos desarrollar cualquier lengua humana. Es decir, que existen ciertos conocimientos sobre la lengua que son comunes a todos los seres humanos y que no se obtienen por medio de la experiencia sino que vienen ya predeterminados en la información genética de la especie.

Indagar sobre cuáles son estos conocimientos es una de las tareas esenciales de esta teoría cuyas preguntas fundamentales son: (i) ¿qué saben los hablantes de su lengua? (ii) ¿cómo se obtiene este conocimiento? (iii) ¿por qué las lenguas son como son? (Chomsky 1988).

Respecto a la primera pregunta, está claro que se ocupa de lo que ocurre dentro de la mente/cerebro de los hablantes es decir que tiene un enfoque mentalista y por tanto el interés de investigación recae fundamentalmente en el sistema de conocimiento que subyace a la actuación lingüística, es decir, en la competencia lingüística. Desde este punto de vista es importante mencionar la dicotomía que existe entre competencia y actuación: según Chomsky (1965) existe una diferencia fundamental entre el conocimiento del hablante sobre su lengua (competencia) y el uso que el hablante hace de este conocimiento en situaciones concretas (actuación). Dicho de otro modo, esta perspectiva teórica se enfoca en la lengua que se encuentra internalizada en la mente/cerebro de los hablantes y que ha sido denominada lengua-I. La noción del Lengua-I se opone la de Lengua-E y esta diferencia es fundamental para delimitar el objeto de estudio de la Lingüística desde un acercamiento científico. La Lengua-E se define como el conjunto de oraciones de una lengua dada, que puede ser inglés, francés, hindi, mixe, japonés, etcétera. Chomsky (1986) asegura que las corrientes lingüísticas como el estructuralismo y la lingüística descriptiva están interesadas en los fenómenos de la Lengua- E que acabo de describir. Esto es que se conceptualiza la lengua como un constructo independiente del ser humano y que va cambiando según los fenómenos sociales y culturales. Puesto que se estudia todos los eventos lingüísticos de un individuo o de toda una comunidad de habla este tipo estudio impediría hacer generalizaciones que es lo que el pensamiento científico busca, por lo tanto, no sería posible generar una teoría científica sobre un objeto de estudio variable. Por otro lado, la Lengua I debería entenderse como interna, individual e intensional. Interna en el sentido de que estamos hablando de un estado intrínseco de la mente/cerebro de los sujetos. Individual porque sucede en lo íntimo de cada persona aunque pueda también referirse a comunidades lingüísticas puesto que estamos hablando de un fundamento

genético común a toda la especie humana. Finalmente intensional haciendo referencia a la oposición intensión/extensión donde la función especificada de la Lengua I es en la intensión y no en la extensión.

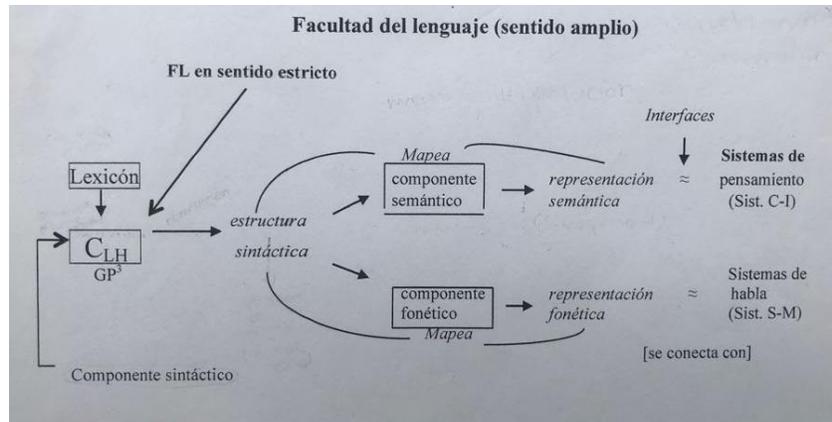
La segunda pregunta hace referencia a la adquisición de la lengua, que vista desde esta perspectiva es un proceso con un componente innato. Es decir, que los seres humanos nacemos con una facultad del lenguaje que nos permite adquirir nuestra lengua materna. Esta facultad es un conocimiento universal, abstracto e inconsciente. Una evidencia de este conocimiento se puede ver claramente si pensamos que a pesar de que el *input* que reciben los niños es limitado, confuso⁸ y con errores, éstos logran adquirir la lengua materna de manera bastante uniforme en un lapso relativamente corto de tiempo. Es decir, que el conocimiento lingüístico del niño va más allá de lo que haya aprendido del exterior. A esto se le llama pobreza de estímulo y es uno de los argumentos más fuertes del innatismo. Otro argumento es que al comparar niños que adquieren lenguas totalmente diferentes se puede observar que, en general, todos alcanzan el dominio de su lengua materna en un periodo de tiempo similar. Lo mismo ocurre si comparamos niños con diferentes circunstancias sociales, económicas y culturales (Chomsky 1967). Por lo tanto podríamos decir que la lengua no es algo que el niño aprende del entorno solamente, sino algo que irremediamente le sucede si el niño se desarrolla en condiciones normales, es decir en convivencia social y sin ningún tipo de patología.

Sobre la tercera pregunta sobre por qué las lenguas son como son se puede decir que este conocimiento inconsciente del que hablamos es un sistema de principios, condiciones y reglas que se encuentran en todas las lenguas naturales y se denomina Gramática Universal

8 Con “confuso” me refiero a que está lleno de falsos comienzos, lapsus, interrupciones y frases inconclusas.

(GU). La GU da cuenta de por qué las lenguas naturales tienen el diseño que tienen y no otro. Es decir, que establece el límite de cómo pueden ser las gramáticas de las diferentes lenguas e impone ciertas restricciones a las variedades o diferencias que puede haber entre éstas. La GU es una precondition para el desarrollo lingüístico que determina las posibles operaciones computacionales que se realizan dentro de cada sistema lingüístico. En consecuencia, delimita el inventario lingüístico y las posibles combinaciones de éste.

Por lo tanto, conocer una lengua significa conocer (a) un inventario de elementos como rasgos distintivos, fonemas, morfemas, palabras, etc. y (b) un sistema de procedimientos computacionales que hacen uso de dicho inventario para crear nuevas entidades. Desde este punto de vista, podemos decir que la gramática está organizada por un lexicón que es la lista de todos los ítems léxicos de una lengua y sus propiedades lingüísticas; el componente sintáctico-computacional que es el encargado de formar la estructura sintáctica; el componente semántico que mapea la estructura sintáctica en una representación semántica y el componente fonético que mapea la estructura sintáctica en una representación fonética. La representación semántica interactúa con los sistemas de pensamiento y la representación fonética con los sistemas del habla. La interfaz con los sistemas de pensamiento es conocida como la “interfaz conceptual-intencional” y la interfaz con los sistemas de habla como “interfaz sensorio-motora” (Chomsky 2008).



Cuadro III adaptado por Teresa Peralta de Radford (2009)

Según el esquema anterior, el sujeto elige los ítems léxicos del inventario disponible llamado Lexicón en una lengua cualquiera. Una vez seleccionados, éstos pasan al sistema sintáctico donde se llevan a cabo las operaciones lingüísticas necesarias. Posteriormente y una vez que se tiene una estructura sintáctica, ésta se envía a los componentes semántico y fonético para obtener sus representaciones. Finalmente, sendas representaciones pasan a los sistemas de pensamiento y del habla mediante las interfaces.

Para Chomsky existen dos tipos de interfaces: las internas en las que los módulos de la gramática interactúan entre sí y las externas donde la gramática se comunica con el sistema conceptual-intencional y con el sistema sensorio-motor. White (2009) determina que tanto las interfaces internas como externas son problemáticas en el desarrollo de la adquisición de segundas lenguas (AL2) y dedica varios trabajos a la descripción de éstos. Sobre este tema hablo en el capítulo III.

Por otro lado y volviendo al esquema, el sistema computacional para el lenguaje humano es derivacional, esto es que involucra operaciones simples y sucesivas que llevan a la formación de una expresión lingüística. Una derivación es gramatical si contiene una

representación que satisface la condición de interpretación plena, es decir si convergen forma y significado.

En consecuencia con lo que expuse anteriormente, el análisis lingüístico que llevo a cabo en este trabajo se basa en el aparato analítico del programa minimalista (PM) que postula que existen relaciones jerárquicas entre las piezas léxicas de una oración cualquiera. Para visualizar estas relaciones se usan representaciones arbóreas que permiten observar la oración base y sus derivaciones por medio de operaciones sintácticas universales como (a) ensamble, (b) movimiento y (c) concordancia.

- (a) El ensamble es la operación mediante la cual las piezas léxicas que se encuentran almacenadas en el lexicón se unen a otras y forman unidades más complejas. De la misma manera estas unidades complejas pueden unirse a otras y así sucesivamente de manera infinita. Cuando dos elementos se ensamblan uno de ellos transfiere sus cualidades la unidad compleja es decir se vuelve su núcleo. Existen dos tipos de ensamble: el interno y el externo. El movimiento es un ensamble interno pues desplaza un elemento que ya se encuentra en la derivación para ensamblarlo en otro lugar. El ensamble externo es en el que el elemento que se va a ensamblar viene directamente del lexicón (Chomsky 2001).



- (b) El movimiento es una operación motivada por el cotejo de rasgos. Es decir, cada pieza léxica que se entra a la derivación tiene rasgos que le permiten cambiar de

posición o no en un contexto dado. Desde este punto de vista, los rasgos se encuentran en términos jerárquicos que genera relaciones de dependencia entre ellos y se encuentran, también, sujetos a un sistema de cómputo o evaluación final. Por lo tanto, condicionan las operaciones formales. Puesto en estos términos, la sintaxis sería el resultado de poner en relación los rasgos gramaticales de las palabras (Bosque 2015:311). Estos rasgos pueden ser interpretables [+interpretables] o no interpretables [-interpretables] para las interfaces. Dicho de otro modo, los rasgos interpretables contribuyen a la interpretación semántica, mientras que los no interpretables solamente disparan operaciones sintácticas, es decir, son relevantes para la buena formación de la derivación pero no para el significado. Los rasgos no interpretables generan carga cognitiva y tendrían que ser eliminados. Esto se logra por medio del cotejo de rasgos, al haber dos elementos que pueden cotejar rasgos se puede disparar el movimiento. Otros motivadores de movimiento pueden ser algunos efectos pragmáticos como la focalización o la topicalización. Tras el desplazamiento de los elementos éstos deben ser borrados de su lugar original para evitar que se materialice fonéticamente⁹.

⁹ Esto será marcando con una raya encima del elemento. Por esta razón, siempre que se presente un movimiento en la representación arbórea analizada, éste será marcado con una línea que indique tanto el lugar de origen como el lugar de llegada del elemento que se movió.

Tabla de rasgos interpretables y no interpretables

Tipo de constituyente	Rasgos interpretables	Rasgos no interpretables
T	Tiempo, Aspecto, Modo	Rasgos phi
Nominales o pronominales	Rasgos phi	Caso No

Tomado de Radford (2009)

(c) La concordancia es otra operación sintáctica que aparece en una gran variedad de lenguas aunque de maneras diferentes, esto es que en cada lengua podemos esperar diferentes tipos de concordancia. Esta operación es la misma que el cotejo de rasgos, aunque no dispara movimiento. En español, las FN concuerdan con sus determinantes y complementos en género número. Así mismo pasa con sus verbos en número y persona.

Dentro de este mismo marco teórico es fundamental destacar la teoría de la X' que es considerada como el módulo del lenguaje que se encarga de establecer las características estructurales que deben cumplir los constituyentes de una oración para su adecuada conformación sintagmática. Dentro de este módulo se estipula que las frases de todas las lenguas comparten una estructura básica que se conforma de dos niveles de proyección sintáctica: uno de ellos es el nivel X' donde se vincula un núcleo y su complemento y otro es el nivel máximo de proyección FX donde se vinculan el nivel X' y su especificador.



Otra consideración importante respecto al aparato crítico del PM es la diferencia entre categorías léxicas y categorías funcionales. Las categorías léxicas son las que tienen información referencial y éstas forman un inventario abierto que se puede ir modificando en tanto se nombren cosas nuevas, Las categorías funcionales poseen información de tipo gramatical como caso, tiempo, modo, aspecto, etc. Son parte de una lista cerrada. Se consideran categorías funcionales centrales a C (complementante), T (tiempo) y v (verbo ligero).

Respecto a la Frase Complementante (FC) es importante aclarar que es el límite exterior de la oración. Todas las cláusulas principales y finitas proyectan C y como tiene estructura de X' posee un especificador que es el lugar de llegada de elementos movidos, por lo tanto es una posición vacía y ostenta varios operadores (polares, Q, fuerza ilocucionaria y declarativa). Su complemento siempre será una Frase Tiempo (FT) a la que ahora haré referencia.

La FT tiene un rasgo PPE¹⁰ que le exige proyectar un sujeto gramatical, así que tiene la estructura de la X'. Desde un enfoque, posee la flexión de Tiempo, Aspecto y según algunos autores de Modo pero sobre esto hablaré en el siguiente apartado. Tiene rasgos no interpretables de número y persona. En el pasado se le llamó AUX o FLEX pero en este trabajo la llamaremos T siguiendo a Radford (2009) y su complemento será Fv (verbo ligero).

Sobre la hipótesis del verbo ligero se puede decir que obedece a la hipótesis de proyecciones escindidas (*Split Projections*) la cual postula que por arriba de la proyección

10 El Principio de Proyección Extendida postula que todo constituyente T debe ser extendido a una proyección FT con especificador.

V existe otra proyección v. Por tanto, V se divide en dos proyecciones: por un lado el verbo léxico que proyecta su propia frase y es el *locus* de la asignación de rol temático. Y por otro lado la proyección de v que tiene un núcleo causativo que permite la adjunción del verbo léxico. El especificador de esta proyección permite el ensamble externo de sujetos agentivos, experimentantes y expletivos. El verbo ligero tiene rasgos phi no interpretables y otorga caso acusativo a un nominal sin caso al que manda-c, esto es al complemento del verbo léxico (objeto directo). Su complemento siempre será el verbo léxico FV.

Este tema nos enlaza con la última parte de este apartado que tiene que ver con la hipótesis de la FC escindida (Split C). Como en el párrafo anterior expliqué Rizzi (1997) postula que existen varias proyecciones que conforman la FC y asegura que lo que se pensaba como rasgos, anteriormente, en realidad son proyecciones en sí mismas. Estas proyecciones pueden ser Frase Fuerza, Frase Tópico, Frase Foco, Frase Finitud, Frase Aspecto y finalmente, la que nos ocupa en este trabajo Frase Modo. A esta discusión se le ha denominado el debate de la periferia izquierda, que es la capa fronteriza entre la sintaxis y el discurso. Sobre este tema me enfoco con más profundidad en el próximo apartado.

2.2. Antecedentes

En el siguiente capítulo hablo de la caracterización de modo y modalidad en español. La noción de Modo (M) se usa para referirse a la manera en cómo una lengua materializa la modalidad formalmente. Es decir, es la expresión lingüística de la modalidad y tiene que ver, normalmente, con la relación entre la proposición y el valor de verdad. Esta categoría refleja la actitud del hablante hacia el contenido proposicional. Esto es, las diferentes formas en que una declaración puede ser interpretada, de manera hipotética o real (Bosque

2012). Así pues, los diferentes modos son morfemas flexivos que reflejan el punto de vista del hablante sobre lo que se está diciendo. Palmer (1986) limita el concepto de modo a la modalidad que se encuentra instanciada en la morfología flexiva especialmente a la de indicativo y subjuntivo. Sin embargo, existe un consenso general entre los autores acerca de que en español hay tres tipos de modo: (1a) indicativo, (1b) subjuntivo e (1c) imperativo (Gielau 2015).

(1)

- a. Hablas ahora (indicativo)
- b. Que hables ahora (subjuntivo)
- c. ¡Habla ahora! (imperativo)

Por otro lado, sabemos que Bello incluía en una sola categoría al subjuntivo y al imperativo debido a que el subjuntivo cubre las lagunas del imperativo que es defectivo. No obstante, la distribución no es totalmente complementaria y por este motivo Di Tullio (2014) los considera dos modos diferentes. Es necesario aclarar que en esta tesis solamente se hará referencia a la dicotomía indicativo/subjuntivo dejando al paradigma del imperativo de lado.

El modo subjuntivo en español ha sido caracterizado por algunos autores como el modo de la subordinación¹¹ en oposición al indicativo (Uriaguereka 2015; Bosque 2012). Una de las posturas más influyentes respecto a la concepción del subjuntivo como el modo de la dependencia es la de Picallo (1985) cuyo trabajo analiza el subjuntivo como un

¹¹ De la expresión griega *hipotaxis*.

fenómeno de tiempos defectivos, puesto que el número de tiempos verbales que se pueden usar respecto del indicativo es claramente menor. Esta restricción obedece al verbo matriz que no tiene ningún tipo de restricción temporal. Pareciera que los tiempos verbales del subjuntivo tendrían que concordar con las restricciones temporales que impone el verbo que selecciona y en este sentido son defectivos o anafóricos.

La postura de Kempchinsky (1986) analiza el subjuntivo como un operador o un legitimador. Esta postura advierte que los predicados volitivos y directivos en realidad son un tipo de “imperativo”. Es decir, que hay un operador abstracto de imperativo que se encuentra en el núcleo de C, lo que dispararía la flexión en subjuntivo y el movimiento ascendente del verbo léxico. Por otro lado, los predicados epistémicos y factuales no tienen ese operador de imperativo y por tanto no se dispara el movimiento verbal. Esta postura, a pesar de tener un corte sintáctico, le da mucha importancia a los elementos léxico-semánticos del verbo matriz ya que de ahí vienen sus efectos de selección.

También, el subjuntivo ha sido descrito por la gramática tradicional y los enfoques semánticos como el modo de la irrealidad o de lo posible, de la falta de compromiso del enunciador con la verdad de aquello que se está diciendo (*irrealis*). No obstante, ambas explicaciones parecen insuficientes ante la evidencia que muestra casos en los que hay oraciones principales en subjuntivo como en (2) y oraciones cuyo rasgo de irrealidad o posibilidad no tiene que ver con la designación de subjuntivo como en (3).

(2) Quizás estén en su casa

(3) Está bien que haya venido

Por tanto, es probable que la caracterización del modo subjuntivo en español sea bastante más compleja que solamente una oposición entre subordinado/independiente o *realis/irrealis* (Ahern 2008; Quer 1998; Gielau 2015). Sin embargo, parece que hay una idea en la que la mayoría concuerda: la distribución del modo no es una categoría uniforme entre las lenguas del mundo y tanto los valores modales como las condiciones de verdad presentan inconsistencias (Gielau 2015:6). De ahí que sea relevante para el tema de esta tesis cuyo enfoque puntualiza sobre las consecuencias cognitivas que se desprenden del contacto de lenguas.

En algunas lenguas, como el español, el morfema de subjuntivo aparece ligado a configuraciones sintácticas bastante diferentes (Bosque 1990; 2012) pero en general se puede englobar en tres contextos:

- a. Bajo el alcance de un núcleo léxico o funcional específico.
- b. Bajo el alcance de un operador de modalidad o polaridad.
- c. En oraciones matrices

En este trabajo me centraré en los tipos de subjuntivo de (a) y (b) en los que se explica la aparición del subjuntivo por medio de un verbo matriz o de operadores sintácticos que legitiman la morfología de subjuntivo en el predicado subordinado (Poletto 1993, 2000; Kempchinsky 1986, 1997, 2009).

Los contextos del tipo (a) pueden ser construcciones con:

4. María quiere que sus estudiantes lleguen temprano. [verbos volitivos]
5. María pide que sus estudiantes lleguen temprano. [verbos directivos]

6. María hace que sus estudiantes lleguen temprano. [verbos causativos]

7. María lamenta que sus estudiantes lleguen tarde. [verbos emotivos]

Los contextos del tipo (b) son:

8. María no cree que su profesor esté enfermo. [negación epistémica]

9. María no ve que su profesor esté enfermo. [negación en la percepción]

10. María no dijo que su profesor esté enfermo.[negación de discurso referido]

Ejemplos tomados de Gielau (2015)

Los contextos del tipo (c) son básicamente los imperativos y frases exhortativas:

11. ¡Canten!

12. ¡Vivan los novios!

Otros tipos de contextos pueden ser:

13. María se queda en su cuarto para que su hijo se despierte.[cláusulas de propósito o finales]

14. Es posible que llueva por la tarde. [contexto modal]

15. Busco una mujer que hable español. [cláusulas relativas]

16. Aunque venga ya es tarde. [cláusulas concesivas]

Bosque (2012) afirma que a pesar de las imprecisiones sigue siendo cierto que el subjuntivo es el modo de la subordinación, puesto que la mayor productividad de esta forma se da en

este contexto, siguiendo con esta idea es momento de aclarar que en este trabajo solamente se analizarán algunos tipos de oraciones subordinadas adverbiales y sustantivas.

Dentro del marco de los enfoques generativistas ha habido un fuerte debate respecto a la localización o *locus* del modo y sus rasgos (Sánchez-Naranjo 2009; Quer 1998; Bosque 2012). Algunos expertos localizaron los rasgos de modo en Flex pero actualmente se le considera como un núcleo independiente que posee rasgos modales capaces de disparar el movimiento de V, se le analiza desde la perspectiva cartográfica que estudia la periferia izquierda y se ha hecho bastante investigación sobre su estructura funcional dentro de la FC (Giorgi & Pianessi 1997; Cinque 1999; Poletto 2000; Kempchisnky 1997; Gielau 2015).

Por este motivo y siguiendo a Montrul (2007) conceptualizo la categoría gramatical Modo como un núcleo funcional que se encuentra inmerso dentro de los fenómenos de la Gramática Universal (GU). Esta categoría funcional codifica la modalidad de la interpretación con un rasgo formal [+modo], coteja con la materialización de la morfología de subjuntivo y se encuentra entre T y C con algunos rasgos en la capa de la CP siguiendo la hipótesis de “Split C” (Rizzi 1997). Poletto (2000) demuestra que en el subjuntivo el núcleo de V se mueve a una posición más alta que en una cláusula de indicativo, por lo tanto podemos afirmar que el indicativo no dispara una proyección de modo y que éste es el modo que se manifiesta por *default*. Esto es, que puede aparecer sin necesidad de un disparador en cláusulas principales o subordinadas (Bosque 2012).

Cabe señalar que Montrul (2007) solo toma en cuenta el *locus* de modo en el núcleo de C y al igual que Cinque (1999) y Poletto (2000) no se detiene en analizar a profundidad los diferentes rasgos modales en C. Sin embargo, en el trabajo de Kempchisnky (2009) que

tiene un enfoque donde se pondera la semántica, sí se desglosa esta proyección puesto que las diferentes proyecciones de la proyección de C son las que se encargan de analizar los rasgos que se relacionan con el discurso. Por tanto, en este trabajo se tomará en cuenta también el análisis de la proyección de C y los operadores que acompañan la proyección de la FM.

Es importante mencionar que también se ha generado una discusión significativa sobre qué módulo de la gramática es responsable de la computación de la distribución del modo, puesto que la sintaxis de las cláusulas de subjuntivo parece estar profundamente relacionada con la interpretación semántica. El consenso general es que se trata de un fenómeno de interfaz (Gielau 2015; Quer 1998) dado que está demostrado que los diferentes componentes del lenguaje intervienen en la determinación del modo para su interpretación (Quer 1998: 21). De tal suerte, que se puede afirmar que el modo español es una categoría funcional que involucra aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos (Sánchez- Naranjo 2009).

Por otro lado, parecería que explicar cómo es que un modo esté relacionado con una variedad tan amplia de contextos oracionales es el problema fundamental de construir una teoría unificada y con adecuación explicativa. Los datos que se pueden obtener desde el análisis gramatical nos muestran un fenómeno con una serie de hechos irregulares: en principio se ha dicho que el subjuntivo es el modo de la subordinación, pero aparece en oraciones principales; también es cierto que se opone al indicativo por su asociación con determinadas nociones pero éstas parecen no mantener ninguna relación lógica entre sí; y finalmente en las oraciones independientes la alternancia de modos puede servir para diferenciar lo que se afirma de lo expresado como un mandato o una sugerencia (Ahern

2008:8). Como acabo de explicar, las restricciones sintácticas y semánticas que gobiernan la selección de indicativo/subjuntivo en español son demasiado complejas como para dar cuenta de cada una de ellas en este espacio. Por esta razón, el presente trabajo se centra en el procesamiento de las cláusulas adverbiales impropias o lógicas a saber: condicionales, finales y concesivas así como oraciones sustantivas con predicados volitivos y directivos.

2.3. Caracterización semántica del modo

La complejidad que envuelve a la interpretación semántica del modo en las lenguas naturales ha sido tema de bastantes enfoques teóricos que han intentado hacer una caracterización unificada. Esta empresa, sin embargo, ha resultado fallida pues ya se ha visto que el modo no es una categoría uniforme en todas las lenguas del mundo y que además se manifiesta en diferentes contextos entre las lenguas romances (Gielau 2015).

Tradicionalmente, las distinciones entre indicativo y subjuntivo se habían explicado mediante la noción de *realis/irrealis*. El indicativo o el *realis* hace referencia a la verdad de una proposición en el mundo real¹². Por otro lado, el subjuntivo o *irrealis* se refiere a los hechos en el campo del pensamiento o de mundos alternativos; algo que no es necesariamente verdad en el mundo real (Palmer 1986). Esta división funciona bien para ciertas lenguas como el griego, sin embargo, en otras lenguas se presentan bastantes problemas al tratar de ajustar la descripción de su comportamiento a esta definición (Gielau 2015).

En el cuadro IV podemos ver las nociones que tradicionalmente se han relacionado con el indicativo y el subjuntivo desde los rudimentos de la separación *realis/irrealis*.

¹² Una proposición es verdadera cuando describe adecuadamente un estado de las cosas (Escandell 2004: 233).

Indicativo	Subjuntivo
Lo real	Lo irreal
Lo factual	Lo hipotético
Hecho objetivo	Idea subjetiva

Cuadro IV: Explicaciones tradicionales de los modos tomado de Ahern 2008

Los conceptos de *realis/irrealis* se encuentran asociados a nociones como la de compromiso contextual y veracidad (Giannakidu 1997; Farkas 1992). Según este marco teórico la selección de indicativo/subjuntivo refleja el compromiso del hablante respecto al valor de verdad de la proposición subordinada. Una proposición es no verdadera si la proposición subordinada no es necesariamente verdadera en todos los mundos posibles. Quer (1998) se basa en estas nociones para el desarrollo de su análisis que asegura que las cláusulas subordinadas de subjuntivo introducen modelos específicos de interpretación al contexto. Esto es, que los cambios en el modelo de evaluación de la asertividad se marcan con el modo subjuntivo en español (Pérez-Cortés 2016).

Para Quer (1998) los contextos de subjuntivo marcan un cambio en el contexto de evaluación. Es decir, el modo subjuntivo indica que el contexto de evaluación de la cláusula subordinada es diferente al contexto de evaluación de la cláusula matriz. Es importante mencionar que no le asigna cierto significado al subjuntivo, sino que, según el autor, lo que hace el subjuntivo es marcar un distanciamiento del hablante respecto a la proposición y esto marca un cambio en el modelo de interpretación. Por lo tanto, los modelos se encuentran relativizados de manera subjetiva y el mundo que se interpreta por *default* sería el mundo real o epistémico (W_R)¹³ (Gielau 2015) puesto que de hecho, existe una

13 Por convención se marca una W para hacer saber que se trata de una lectura semántica con énfasis en la modalidad, la R hace referencia al mundo real. La W quiere decir mundo “world” y se refiere a una lectura del mundo real o mundos alternativos.

correlación entre el modo indicativo y la aserción. Este modelo clasifica los predicados en débiles o fuertes según su nivel de intensionalidad. Se denomina “construcciones intensionales” a las construcciones que nos obligan a tomar en consideración otros mundos diferentes¹⁴de aquel en el que estamos realizando la evaluación de la verdad (Escandell 2004:235).

Las proposiciones subordinadas que son evaluadas como verdaderas con base en el compromiso del hablante sobre la declaración se conocen como predicados intensionales débiles. Sin embargo, cuando el modelo de evaluación cambia hacia una realización alternativa del mundo real se conocen como predicados intensionales fuertes. Este modelo teórico es insuficiente para explicar todos los subjuntivos licenciados por el operador de la negación, entre otras inconsistencias menores. Sin embargo, es muy útil para analizar directamente la fuerza ilocucionaria¹⁵ y los modelos de interpretación, por lo tanto será tomada en cuenta en el análisis de este trabajo que dicho sea de paso, no contempla oraciones negativas ni con concordancia temporal.

Según Chung y Timberlake (1985) la evaluación de las cláusulas subordinadas se encuentra constreñida a tres tipos de modalidad, a saber: deóntica, epistémica y epistemológica. La base modal deóntica hace referencia a la potencialidad de los eventos en tanto obligación, permiso y prohibición. Expresa lo que está prohibido y lo que es obligatorio como en (17). Las modalidades epistémica y epistemológica son muy similares, ambas se ocupan del estatus factual de las proposiciones. La modalidad epistémica se refiere a la evaluación de un evento respecto a todos los mundos posibles. Expresa el

14 Un mundo posible es un constructo semántico que establece todas las situaciones y relaciones posibles en el *universo de discurso* en unas coordenadas dadas.

15 Afirmar, mandar, prometer, exigir, etcétera.

compromiso o la falta de éste del interlocutor e indica distintos grados de certeza como en (18). Finalmente la modalidad epistemológica evalúa la realidad de un evento en relación con la fuente de información, es decir, la evidencialidad.

17. María tiene que/puede/debe estar de viaje.

18. Es posible que María esté de viaje

19. Dique María está de viaje.

En conclusión, podemos decir que la semántica del subjuntivo español posibilita no solo que el hablante exprese órdenes claras, deseos, evaluaciones y juicios sino también que declare su incertidumbre, dudas o pensamientos poco convincentes (Lozano 1995:113).

2.4. Caracterización sintáctica del modo en español

Es bien sabido que el verbo finito en español nos da información sobre número y persona, así como del tiempo y aspecto que caracteriza el evento. También nos da información sobre el modo (indicativo/subjuntivo). Las gramáticas han clasificado los tiempos del subjuntivo en los siguientes: presente (cante); imperfecto (cantara); pretérito perfecto (haya cantado); pluscuamperfecto (hubiera cantado); futuro (cantare, hubiere cantado) este último caído en desuso. Bosque y Gutiérrez-Rexach (2011) advierten que los modos tienen tiempos y no viceversa. Esto quiere decir que la información modal afecta, hasta cierto punto, a toda la oración y no solo a la FV. Como ya mencioné antes, para efectos de este trabajo me centraré solamente en las oraciones en presente.

Retomando lo dicho anteriormente, el modo es un núcleo sintáctico con rasgos determinados. Por tanto, seleccionará ciertos rasgos que sean compatibles y será

seleccionado por otros núcleos cuyos rasgos necesiten ser cotejados con él. Existen verbos y palabras de ciertas clases que seleccionan o imponen el subjuntivo, esto es que lo subcategorizan, esto quiere decir que lo manda- c y no debiera haber ningún constituyente que pueda bloquear esta relación. También es cierto que el subjuntivo español se usa de manera diferente según su contexto: la selección de subjuntivo puede ser obligatoria dependiendo del contexto sintáctico con ciertos predicados o marcadores o puede ser opcional cuando la interpretación depende del contexto semántico.

Las oraciones adverbiales en las que me centraré son oraciones finales con la locución conjuntiva “para que”, condicionales con el nexos “si” y concesivas con el nexos “aunque”. Éstas forman parte de la caracterización de oraciones adverbiales que no desempeñan funciones argumentales dentro de la oración, como afirman Di Tullio (2014), Ahern (2008) y Sánchez-Naranjo (2009). Esto es, no mantienen ninguna relación intrínseca con la oración principal pero pueden modificarla. Por tanto, tendrían que ocupar el lugar de adjuntos del verbo principal.

2.4.1 Cláusulas finales

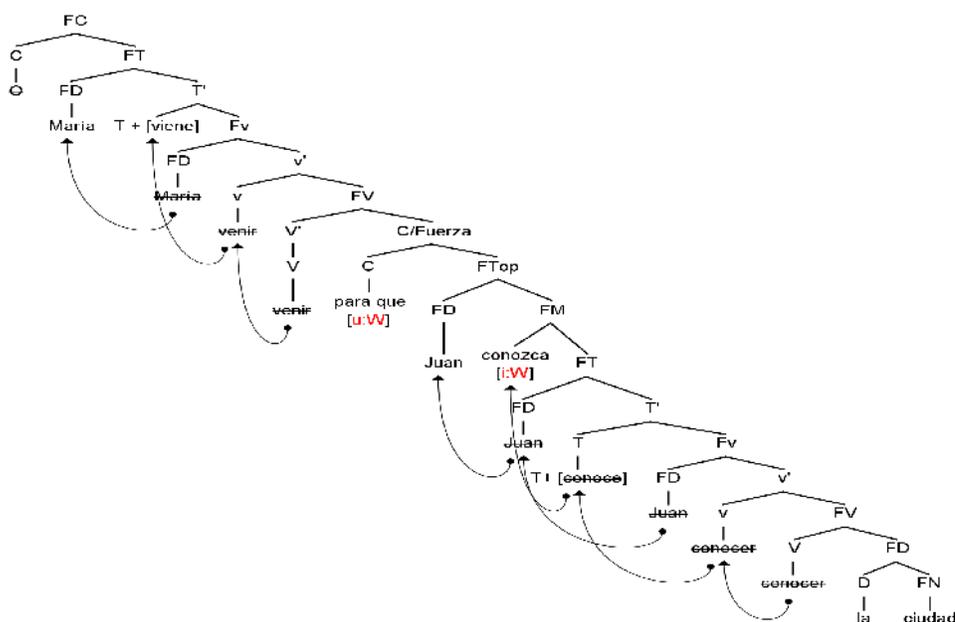
En el caso de las cláusulas finales con el marcador “para que” son cláusulas de subjuntivo obligatorio que se encuentra legitimado por el mismo nexos¹⁶ que es el que selecciona un determinado modo (Di Tullio 2014). Este tipo de construcciones disparan el subjuntivo por

16 Existe una controversia respecto a la forma en que estas oraciones se deben analizar. Según Bosque (1991) la preposición y el complementante forman una unidad y este es el criterio que tomaré para este trabajo. La otra forma de analizarlas sería como una oración sustantiva donde la preposición es una FP y el complementante el núcleo de C. Sin embargo, si se analiza de esta manera no se podría justificar un rasgo [w]no interpretable en FF puesto que ni la preposición “para” por sí misma, ni el complementante “que” por sí mismo son capaces de disparar la aparición del subjuntivo. Es decir, que el significado depende claramente de la composicionalidad de la forma “para que”. Por ejemplo: A) María viene para visitar la ciudad. B)*María viene para que visitar la ciudad. C)*María viene para visite la ciudad. D) María viene para que visite la ciudad.

la relación implicativa que recae sobre el evento de la cláusula subordinada o por la actitud volitiva del agente. El uso del subjuntivo en estos contextos finales se justifica por el carácter volitivo o intencional que caracteriza la oración subordinada y porque esta oración no comunica ningún hecho sino un objetivo, un evento virtual, cuya realización, si llega a producirse, es necesariamente posterior a lo designado por la oración principal, por tanto, se encuentra en el mundo de lo posible o potencialmente realizable (modalidad epistémica) (Pérez-Saldanya 1999).

Por ejemplo:

18. María viene para que Juan conozca la ciudad



En la representación arbórea podemos observar que la locución conjuntiva “para que” funciona como un operador modal que subdetermina la aparición del subjuntivo en el predicado subordinado por medio de un rasgo [w] no interpretable que coteja con el rasgo [w] interpretable que se encuentra en el núcleo de la FM.

Existe una relación entre las oraciones finales y el carácter volitivo del subjuntivo. De hecho, hay investigadores que consideraban que el modo de las oraciones finales venía determinado por un verbo abstracto (sin realización fonológica) de carácter volitivo. Sin embargo, esa postura no goza de popularidad en la investigación actual.

2.4.2. Cláusulas concesivas

Otras oraciones de las que me ocuparé en esta tesis son las adverbiales con el nexos “aunque” caracterizadas como concesivas, esto es que “conceden” que una situación es verdad atribuyéndola al punto de vista de otro individuo, al mismo tiempo que en la oración principal se afirma algo que se opone a dicha situación (Ahern 2008). Estas oraciones expresan una dificultad que, contra lo que se conjetura, no constituye un obstáculo para la realización del evento expresado en la principal (Di Tulio 2014). Se trata de construcciones que establecen relaciones semánticas bastante complejas pero que por cuestiones de espacio en este trabajo no se indagará¹⁷ y me centraré solamente en dos tipos de lecturas: el verbo se flexiona en indicativo cuando la dificultad es real o en subjuntivo cuando es eventual. También se puede decir que van de una tesis realizada por el conector a una antítesis (Pérez-Saldanya 1999). Estas construcciones aceptan indicativo o subjuntivo según su relación con la factualidad. Como mencioné, las oraciones con indicativo se refieren a un hecho que de cierto está ocurriendo o haya ocurrido en el pasado, mientras que las de subjuntivo se refieren a un hecho hipotético con una mirada hacia el futuro. Por ejemplo:

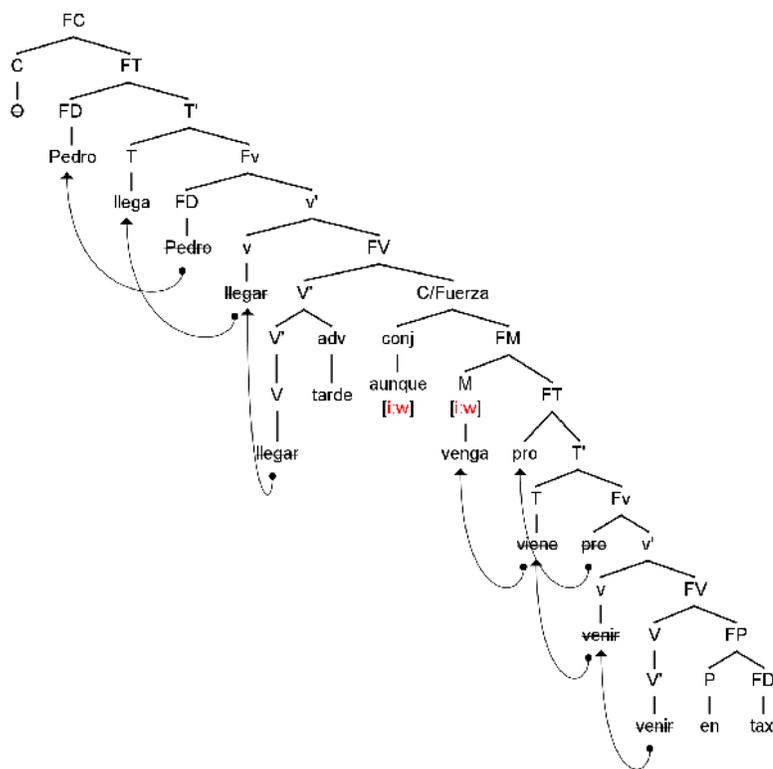
19. Aunque llueva no habrá suficiente agua para el campo. (lectura hipotética)

20. Aunque llueve no habrá suficiente agua para el campo. (lectura factual)

¹⁷ Para ampliar la visión de la problemática de las oraciones concesivas véase Pérez Saldanya (1999), Ahern (2008), Zamorano (2005), entre otros.

Este tipo de oraciones establecen una relación en la que lo que se afirma en la oración principal se opone a la expectativa creada por el contenido de la concesiva. Las interpretaciones de los ejemplos (19) y (20) son distintas en cuanto a lo que se comunica acerca de la actitud del hablante con respecto a la oración subordinada. Se usa el indicativo cuando afirmamos su contenido, esto es, que lo tratamos como una información que se transmite al interlocutor. Por otro lado, se usa el subjuntivo cuando tratamos ese contenido como una situación potencial (Ahern 2008: 73). La representación arbórea de las oraciones es la siguiente:

21. Pedro llega tarde aunque venga en taxi.

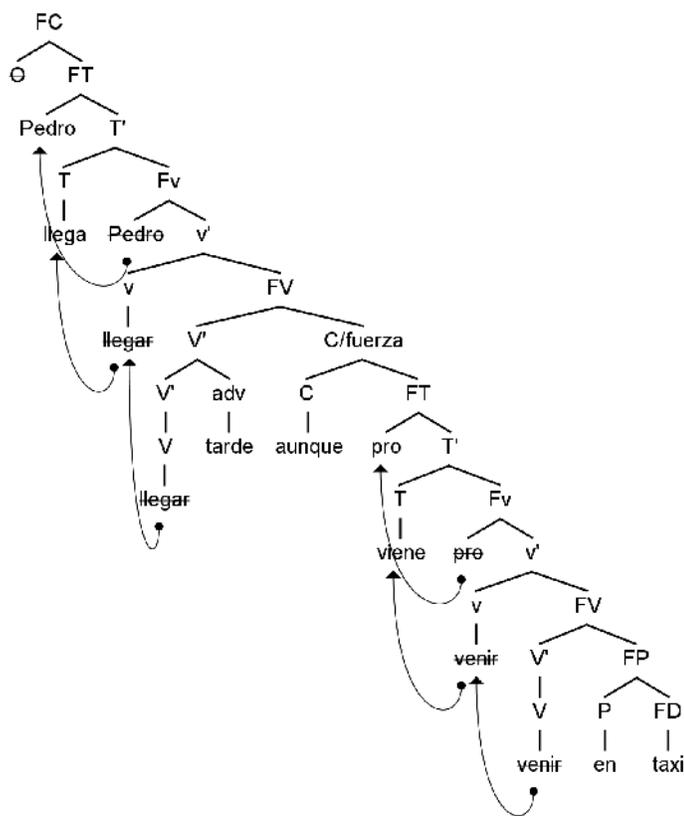


En la representación arbórea podemos ver claramente que la oración subordinada, al ser un adjunto, se encuentra fuera de toda influencia de mando-c del predicado principal.

Por lo tanto el rasgo [w] se encuentra en el nexa y es interpretable puesto que es relevante para la interpretación semántica.

En la contraparte de esta oración tenemos las oraciones concesivas con indicativo, que son oraciones asertivas donde el modo indicativo aparece por “default” debido a la falta de fuerza ilocucionaria en un contexto informativo. La representación arbórea sería la siguiente:

22. Pedro llega tarde aunque viene en taxi



Podemos ver que en este tipo de oraciones el complementante no tiene el rasgo [w] por lo tanto no hay nada que dispare la proyección FM. De tal suerte que el rasgo

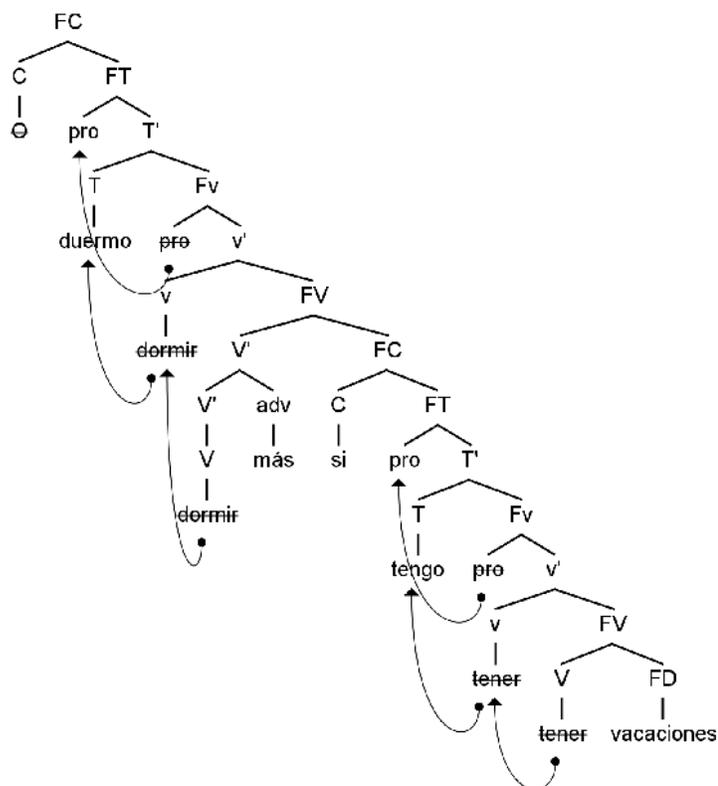
dependerá de la intención del hablante sobre lo que quiere comunicar. Ya sea la certeza sobre lo que ocurre o la posibilidad de esto.

2.4.3. Cláusulas condicionales

Finalmente, las últimas oraciones adverbiales que se analizan en esta tesis son las condicionales. En este tipo de oraciones se hace referencia a dos situaciones relacionadas entre sí por el hecho de que la realización de una de ellas supone la realización de la otra. Estas construcciones incluyen una oración subordinada donde se expresa la condición para la realización de lo que se describe en la oración principal (Ahern 2008:69). La oración subordinada de estas estructuras se denomina prótasis y la oración principal apódosis. El nexo prototípico de estas construcciones es la conjunción *si*. La oración subordinada (prótasis) expresa la condición de la que depende la realización de lo enunciado en la principal (apódosis). En este tipo de oraciones existen diversas combinaciones de concordancia temporal y de esto depende la selección indicativo/subjuntivo. Sin embargo, en este trabajo no tomaré en cuenta este tipo de concordancia y solo me centraré en las oraciones en presente que tienen una lectura factual de indicativo obligatorio.

Por ejemplo:

23. Duermo más si tengo vacaciones

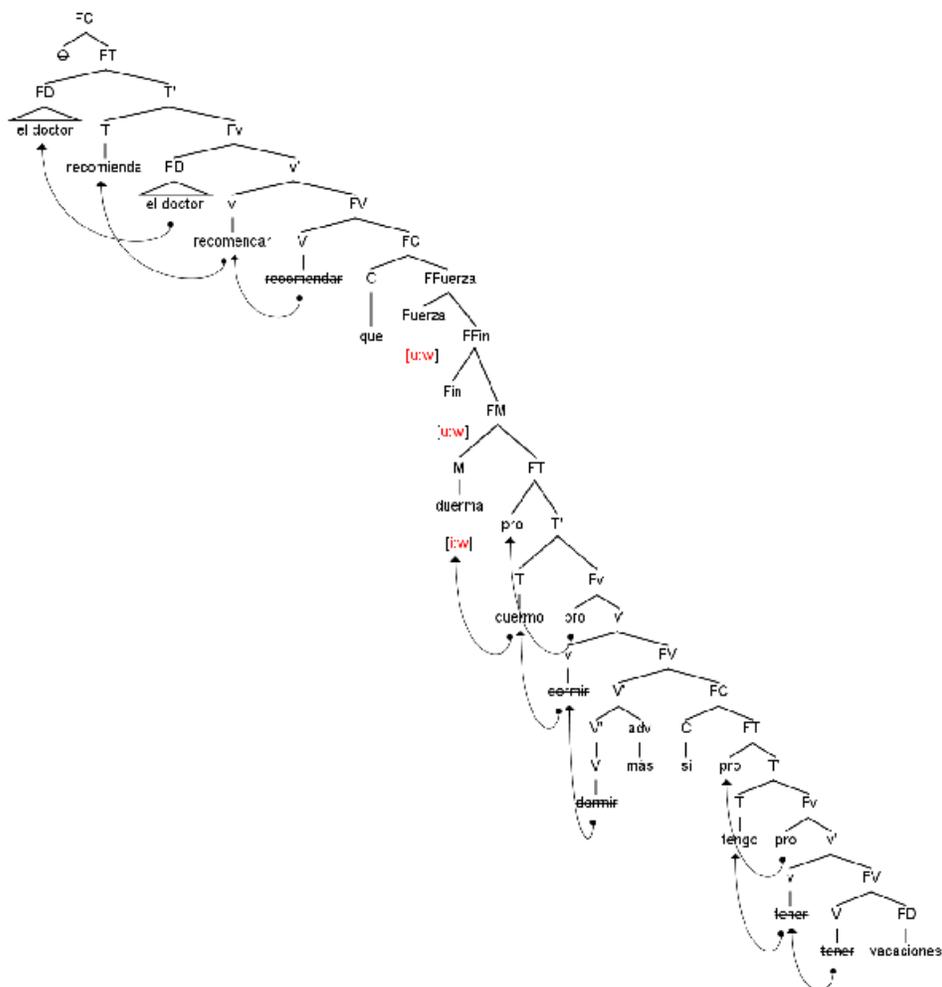


2.4.4. Cláusulas sustantivas

Otro tipo de oraciones de las que me ocuparé en esta tesis es de las subordinadas sustantivas con predicados directivos y volitivos. Esto, con el fin de hacer contraste con las oraciones condicionales que son de indicativo obligatorio.

Las oraciones sustantivas con predicados como *pedir*, *sugerir*, *recomendar*, *exigir* y *prescribir* se denominan oraciones directivas y los requerimientos léxicos de estos verbos hacen que solo acepten complementos en subjuntivo, es decir son de subjuntivo obligatorio. Otras oraciones sustantivas de este tipo son las volitivas con verbos como *desear*. Ejemplo:

24. El doctor recomienda que duerma más si tengo vacaciones



Según Kempchinsky (2009), Gielau (2015) y Quer (1998) este tipo de predicados tienen un operador modal de cuasi-imperativo en C que establece una conexión y dispara la aparición de la FM. El rasgo interpretable de la FM coteja en dos ocasiones con rasgos no interpretables en la periferia izquierda. Uno en la FFin¹⁸ y otro en la FFuerza. La lectura de este tipo de predicados pasaría de la aserción a una orden indirecta.

2.5. Diferencias sintácticas del modo en inglés y en español

18 Se abre la FFin, en general, cuando se va a estudiar la correferencia en fenómenos de obviación como hacen Kempchinsky (2009), Pascual y Cabo, Lingwall & Rothman (2012) y Gielau (2015).

Retomando lo dicho anteriormente, en español el modo corresponde a una de las maneras posibles de expresar la modalidad. Las otras formas pueden ser parte de varias categorías como son verbos modales, adverbios y marcadores discursivos. Sin embargo, la diferencia indicativo/subjuntivo es bastante productiva si se compara con el inglés.

Aunque el inglés es capaz de gramaticalizar la modalidad mediante la morfología, es mucho más productivo hacerlo mediante verbos modales y otros marcadores. Al parecer, la morfología del subjuntivo en inglés moderno se encuentra debilitada en su uso y productividad. No ha caído en desuso completamente pero su aparición parece relacionarse solamente con registros cultos o frases formuláticas como (25) y (26).

25. God save the Queen

26. God be with you

Ejemplos tomados de Sánchez- Naranjo (2014)

Este uso se limita a frases idiomáticas que provienen del inglés arcaico y se aprenden como expresiones completas. En este sentido, es una figura anómala dentro del sistema verbal del inglés no solo por su frecuencia sino también por sus peculiaridades morfosintácticas (Sánchez-Naranjo 2014:79). Según Palmer (2001) el subjuntivo en inglés no corresponde a una forma marcada y al perderse ha dado paso a un sistema modal en el cual se distinguen algunos verbos modales fundamentales: *can, could, might, should, ought to, must, may, will, shall*. Por lo tanto, esta estructura es una opción mínima y poco operativa para sus hablantes. Por una parte queda reducida a un número limitado de contextos (obligatorio, ritualizado y contrafáctico) y por otro lado carece de elementos formales que lo identifiquen. Esto último es justamente su característica fundamental: que hay ausencia de marcas formales (Sánchez- Naranjo 2014).

Silvina Montrul (2007) asegura que el inglés no instancia la modalidad en la morfología y que el uso formuláico que se hace no es productivo. Esto podría ser parte de la explicación sobre la dificultad de los aprendientes de español como L2 para adquirir tanto la proyección como sus consecuencias sintácticas, morfológicas y semánticas. Puesto que mientras que el español usa la morfología de modo para marcar un cambio en el modelo de evaluación, el inglés lo hace por medio de construcciones sin flexión. Sánchez-Naranjo (2014) corrobora esta postura al asegurar que el problema en los hablantes de español como L2 respecto al subjuntivo es más un problema de representación que de actuación.

Por tanto, los hablantes bilingües de inglés y español tendrán que ser capaces de detectar los contrastes estructurales y morfológicos de ambas lenguas para poder adquirir las construcciones en español. Dicho de otro modo, los hablantes tendrán que reasignar los rasgos modales que se encuentran en ciertos operadores del inglés y ponerlos en la morfología del subjuntivo español.

2.6. Conclusiones

Retomando lo anterior y tomando en cuenta la caracterización sintáctica y semántica del modo español, se puede concluir que la selección modal va más allá de ser un fenómeno puramente de selección léxica, sino que incorpora diferentes aspectos del lenguaje que están ligados a la interpretación. Éstos van desde los significados léxicos de los predicados que seleccionan, hasta los diferentes aspectos de la interpretación discursiva en contraste con la realidad. El hablante tiene, entonces, que tener en cuenta diferentes elementos de los contextos tanto semántico como sintáctico para seleccionar un tipo de morfología. Esto, justamente, parece ser un problema en la adquisición del subjuntivo español como segunda

lengua en hablantes nativos del inglés puesto que, como mencioné, en esta lengua es poco productivo y esto origina que tales aprendientes cuenten con modelos pobres en su lengua materna sobre los cuales elaborar hipótesis acerca de su uso (Collentine 2003). Esto es, que los hablantes de inglés como lengua materna tendrían que adquirir los valores semánticos y sintácticos de la selección del subjuntivo español.

En el siguiente capítulo hablaré de las diferentes posturas teóricas respecto a este problema y el estado de las cosas en la investigación actual sobre este tema.

III. Adquisición

3.1. Introducción

En el presente capítulo hablaré sobre los diferentes tipos de adquisición y cómo éstas afectan el desarrollo del subjuntivo en la gramática mental de los hablantes. Expondré las diferencias entre adquisición de la primera lengua (L1) y adquisición de la segunda lengua (L2) y por qué resulta intrigante el desarrollo del modo en español de los hablantes LH (bilingües tardíos y tempranos).

Es importante aclarar las diferencias en L1 y L2 puesto que a partir de ahora estos conceptos los usaré continuamente. La lengua primera o materna normalmente se refiere a la lengua adquirida de manera oral o signada en el hogar desde el nacimiento. La lengua segunda hace referencia a una lengua que se adquiere una vez que las bases estructurales del sistema de la primera lengua se encuentra ya estable en la mente del hablante. Para que esto suceda, necesariamente estaremos hablando de cierta edad en la que los sujetos iniciaron la adquisición de su segunda lengua, puesto que los primeros cuatro años de vida son fundamentales para que la lengua materna se adquiera y estabilice. Se puede hablar de segundas lenguas adquiridas en la infancia temprana o tardía, en ese caso estaremos hablando de adquisición bilingüe. En esta tesis yo me referiré a la adquisición adulta del español como español L2 y a la adquisición del inglés o español como segunda lengua en la infancia como adquisición bilingüe. En el apartado 3.4. ahondo más sobre este tema.

Existen varias diferencias entre la adquisición de una L1 y una L2. Fundamentalmente tiene que ver con el estado final al que el hablante puede llegar. Durante la infancia tanto el proceso como el resultado de la adquisición de la lengua materna son

universales, uniformes y exitosos (a menos de que exista alguna patología). Universal en tanto que le ocurre de manera irremediable a todos los seres humanos que estén en interacción con otros seres humanos; uniforme puesto que en general los niños de la misma edad poseen el mismo conocimiento lingüístico y pasan por las mismas etapas en las diferentes lenguas y culturas; y exitoso porque todos los niños adquieren su lengua materna y se vuelven adultos capaces de usarla en su comunidad de habla. Mientras que el resultado de la adquisición de una segunda lengua no es universal, es variable y no siempre se logra un estado exitoso de estabilidad en ésta. La respuesta parece ser, que en la infancia el cerebro posee más plasticidad para adquirir no una sino varias lenguas (Meisel 2004) y una vez pasada la pubertad, esta capacidad disminuye notablemente puesto que la lengua solo puede adquirirse durante un periodo biológico sensible y si no ocurre dentro de este tiempo la adquisición no será óptima (Montrul 2013). A esta noción se le llama la hipótesis del periodo crítico y sobre ella hablo en el apartado 3.2.

Sin embargo, la edad no es el único elemento que hace que la adquisición de la L1 y la L2 sean tan diferentes. En realidad los adultos construyen un sistema lingüístico mental con el *input* que reciben, al igual que los niños y también pasan por etapas de desarrollo bien delineadas en la adquisición (Montrul 2013). ¿Qué es entonces lo que hace diferente a la adquisición L1 y L2? Según Montrul (2013) y Meisel (2011) la adquisición L1 es guiada principalmente por las reglas de la GU mientras que en la adquisición de la L2, además de las reglas de GU¹⁹, los sistemas de la cognición general entran en juego.

En síntesis, la adquisición de una L2 es un proceso muy complejo que comparte algunas similitudes con la adquisición de la lengua materna pero que también tiene

¹⁹ Existe una controversia sobre qué tanto la GU tiene injerencia en la adquisición L2, para ahondar en el debate ver Meisel (2011).

características propias. Meisel (2011) lo llama un sistema híbrido que posee sus propias reglas más allá de la transferencia de la L1 y del comportamiento de la L2. Hay muchos factores extralingüísticos que pueden delinear la adquisición, tales como la edad de adquisición, el contexto de adquisición, el conocimiento previo de la lengua, el tipo de errores cometidos, entre otros (Montrul 2013:199). Sin embargo, por cuestiones de espacio solo analizaré los factores determinantes en la adquisición del subjuntivo como L1, L2 y LH y hablaré de éstos en el apartado 3.6.

3.2. Adquisición monolingüe

Como mencioné en la introducción, para que los niños desarrollen la lengua y puedan expresarse de la misma forma en que se expresan los adultos de su comunidad de habla, es necesario que los niños estén expuestos a los datos lingüísticos por medio de la interacción durante el periodo crítico (Lenneberg 1967). En esta hipótesis se plantea que la capacidad para adquirir el lenguaje va mermando conforme pasa el tiempo, puesto que el cerebro pierde plasticidad. De tal suerte que esta capacidad se ve bastante reducida una vez pasada la pubertad.

Existen también versiones más suaves de esta hipótesis en las que se postula que no solo existiría un periodo crítico sino varios periodos sensibles para la adquisición sintáctica que es la que nos ocupa en este trabajo (Meisel 2011; 2013) puesto que se han identificado ya algunos periodos sensibles para la adquisición del subjuntivo en español.

Según Silvina Montrul (2004) la morfología del subjuntivo emerge tempranamente en el desarrollo. Algunos datos de López Ornat (1994) y Hernández-Pina (1984) muestran que desde de los dos años de edad los niños producen morfología de subjuntivo en algunos

contextos obligatorios como imperativos y cláusulas adverbiales finales, así como verbos que subcategorizan subjuntivo como *querer*. Por otro lado, Gili Gaya (1972) asegura que los hablantes monolingües de español no adquieren totalmente todos los valores del subjuntivo sino hasta la pubertad.

Blake (1983) corrobora esta información, el autor analizó 134 niños mexicanos entre los 4 y los 12 años y encontró que los niños menores de 7 años presentan mucha variabilidad morfológica en el subjuntivo especialmente con verbos de duda y con expresiones de aserción. Sabemos que el subjuntivo puede ser obligatorio o variable según el contexto. Con base en esto, Blake (1983) propone una secuencia de adquisición en el desarrollo que comienza con mandatos indirectos, para seguir con cláusulas adverbiales, relativas y finalmente complementos oracionales. Sin embargo, Perez-Leroux (1998) desmiente esta aproximación, dado que hay subjuntivo opcional en las cláusulas adverbiales (que estarían en el segundo lugar de adquisición) y casi siempre se presenta subjuntivo obligatorio en los complementos oracionales (que se encuentran al final de la secuencia).

Desde el punto de vista de Pérez- Leroux (1998) existen otros factores cognitivos que podrían dar cuenta de la secuencia de adquisición. La autora analizó a 22 niños de 3;5 a 6;11 años y observó que solamente los niños que habían pasado una prueba cognitiva de “falsas creencias” eran capaces de producir el subjuntivo. En este caso, la habilidad de los niños de producir el subjuntivo estaba correlacionada con la capacidad cognitiva de entender las creencias falsas. Esta habilidad iba mejorando significativamente con la edad, por tanto, la capacidad de mejorar en la interpretación de contextos modales es un efecto secundario de la capacidad para entender estados mentales respecto a posibilidades

contrafactuales. Desde este punto de vista, los niños tanto monolingües como bilingües deberán estar listos cognitivamente para manejar situaciones hipotéticas, presuposiciones y creencias falsas para poder adquirir el subjuntivo.

Con base en estos estudios pioneros, se podría decir que la adquisición del subjuntivo es un proceso prolongado, en comparación con otras estructuras; que toma varios años para su desarrollo total y que la adquisición se encuentra guiada por líneas de modalidad: en primer lugar los niños adquieren contextos deónticos (mandatos o mandatos indirectos, predicados volitivos, directivos y desiderativos), después se adquiere la modalidad epistémica con cláusulas adverbiales y relativas, finalmente, se adquieren los contextos epistemológicos. Así pues la adquisición del modo en español depende del desarrollo semántico y es muy probable que este desarrollo pueda estar ligado al desarrollo de capacidades cognitivas²⁰.

Retomando lo anterior, se puede decir que hay un cuerpo notable de investigación que sugiere que la adquisición del subjuntivo puede verse afectada por el tipo de modalidad que se instancia en los predicados (Lozano 1995; Merino 1983; Pérez-Leroux 1998; Silva Corvalán 2014; Hernández-Pina 1984). Como mencioné con anterioridad, la propuesta es que la modalidad deóntica se adquiere antes (2.5 – 3.0 años) que las modalidades epistémica y epistemológica (7.0-9.0 años) como documenta Pérez- Leroux (1998). Desde este punto de vista, pareciera que lo que guía la adquisición del subjuntivo es la semántica y no la sintaxis.

20 Para ver más sobre la evidencia de esto véase Sánchez- Naranjo (2009:99) y Pérez-Cortés (2016:55)

Estados de la adquisición del modo

Tipo de adquisición	Tipos de modalidad	Contexto sintáctico
Adquisición tardía (desde los 7 años en adelante)	Modalidad epistemológica (actitudes del hablante)	Cláusulas matriz y de complemento
Alrededor de los 4 años hasta los 7 años.	Modalidad epistémica (cláusulas adverbiales y relativas)	Cláusulas de adjunto
Adquisición temprana (desde los 2 años)	Modalidad deóntica (predicados volitivos, directivos y desiderativos)	Cláusulas matriz y de complemento

Cuadro V. Tomado de Pérez-Cortés (2016). Modificaciones más.

Según el cuadro anterior, el orden de adquisición del modo español no parece estar siendo delineado por la categoría de obligatoriedad/opcionalidad ni por las condiciones estructurales en las que se encuentra integrado. Parecería, entonces, que la adquisición recae en la complejidad de los esquemas de modalidad en el que se desenvuelven las operaciones sintácticas.

3.3. Adquisición del subjuntivo en L2

Como sabemos, la adquisición del subjuntivo en español es uno de los procesos más complejos de la adquisición sintáctica en segundas lenguas (Sánchez- Naranjo 2014). Algunos autores han mencionado que se trata de un área especialmente complicada y con poco éxito evidenciado a pesar de la instrucción formal; de hecho, lo han llamado “el problema del subjuntivo” (Collentine 1995, 2003, 2017).

Algunos autores sugieren que la variabilidad en la producción del subjuntivo español de hablantes nativos de inglés se debe, entre otros factores, a influencia de la L1 sobre la L2. Esta influencia no se da de manera directa, sino que los hablantes analizan de

forma errónea el *input*, lo que impide la correcta asignación de la modalidad en la morfología. Es decir, que hay una falta de integración entre los factores morfosintácticos y semánticos que los lleva a generar unas formas “hechizas” en el mapeo forma/significado que pueden funcionar en algunos contextos pero no en otros (Sánchez- Naranjo 2009).

Otros autores parten de la misma idea pero explican que esta influencia interlingüística se da a un nivel de cotejo de rasgos tanto en la L1 como en la L2 puesto que es posible reasignar rasgos funcionales de una lengua a otra (Lardiere 2008, Putnam & Sánchez 2013; Pascual & Cabo 2012; Pérez- Cortés 2016; Cuza & Pérez-Tattam 2015).

Algunos otros, como Montrul (2007), afirman que esta variabilidad se debe a un déficit representacional en las gramáticas mentales de los hablantes de español como L2. Es decir, que la FM no se despliega cuando debe hacerlo puesto que no existe en las gramáticas internalizadas, pero que se puede adquirir en un período amplio de tiempo y llegar a tener un dominio cuasi-nativo.

En lo que todos concuerdan es que el subjuntivo es uno de los aspectos más difíciles y prolongados de adquirir en L1 y L2 y que es proclive a presentar variabilidad en hablantes de español L2 y bilingües tempranos y tardíos. Esto puede deberse a fosilización en hablantes de español como L2 o a que ha sido parcialmente adquirido y/o perdido en hablantes de lengua heredada (bilingües tempranos y tardíos).

En la misma línea de Silvina Montrul, existen autores que sustentan que la FM no es un elemento funcional en las gramáticas mentales de los hablantes de español L2, sino hasta estados muy avanzados (Collentine 1995; Terrel, Baycroft y Perrone 1987; Stokes & Krashen 1990). Collentine (1995) afirma que las relaciones semántico-pragmáticas de la

selección indicativo/subjuntivo son muy complejas para almacenarlas en la memoria de corto plazo. Esto aunado al hecho de que las estructuras en subjuntivo son escasas en el *input* que reciben los aprendientes (Sánchez- Naranjo 2014) puesto que en el *input* estructurado de la exposición formal a la lengua puede ser insuficiente para la adquisición.

En general los estudios de la adquisición del subjuntivo en esta área se han enfocado en la producción y la comprensión de este aspecto en estudiantes de nivel básico e intermedio o en hablantes de niveles muy avanzados con un dominio cuasi-nativo. Ningún estudio, hasta ahora ha podido establecer cuándo es que la morfología emerge o es reconocida por los hablantes/estudiantes. Ese es un tema en el que hace falta más información.

Lo que sí se ha podido observar es que, a pesar de las dificultades, los aprendices pueden adquirir las sutilezas del subjuntivo después de un proceso largo y mientras se esté expuesto de manera constante a un *input* rico²¹, como en el desarrollo de la L1 (Borgonovo, Bruhn de Garavito & Prévost 2005; Borgonovo & Prévost 2005) La investigación sugiere que los hablantes de español como L2 deben restablecer su conocimiento acerca de los rasgos semánticos del modo en su lengua y asignar los rasgos que se encuentran en ciertos marcadores a un núcleo funcional.

3.4. Adquisición bilingüe

Hay personas que desde el nacimiento han estado expuestas a dos lenguas si es que nacieron en una familia bilingüe o en un entorno bilingüe. Existen otro tipo de bilingües

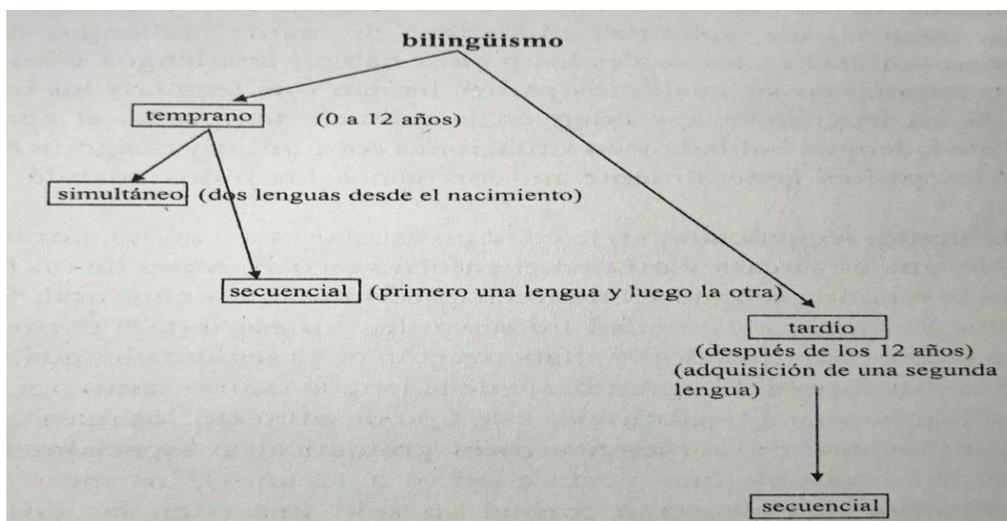
21Cuando hablo de un *input* “rico” me refiero a la medición que hace Silvina Montrul (2016). Un *input* “rico” se podría medir por el número de contextos y registros en el que se usa la lengua. Es decir, si se usa en contextos domésticos, escolares, de trabajo, gubernamentales, en registros cultos y /o populares. Pues sabemos que en cada contexto de usa un tipo de léxico y de gramática que se diferencia de otros.

que adquieren primero una lengua y luego aprenden la otra durante la infancia o en la edad adulta (Montrul 2013). Por lo tanto, existen dos puntos fundamentales para definir a un individuo bilingüe: (a) la edad de inicio a la exposición a las lenguas y (b) la secuencia de adquisición. Respecto a (a) la edad, es fundamental discernir si ésta se dio durante la infancia o después de la pubertad. Cuando una persona adquiere dos lenguas en la infancia esto es, entre el nacimiento y los 12 años estamos hablando de un bilingüismo temprano. Si la persona aprende después de los 12-13 años nos referimos a un bilingüismo tardío o adquisición de una segunda lengua (L2). Lo cual nos enlaza con el segundo factor de importancia: (b) la secuencia de adquisición. Dentro del bilingüismo temprano se puede hablar de una segunda lengua en la infancia (ChildL2). Una persona que creció en una familia o entorno bilingüe se le conoce como un bilingüe simultáneo (que tiene dos lenguas primeras (2L1)), mientras que los que aprendieron una lengua después de haber adquirido la primera se dice que son bilingües secuenciales.

Montrul (2008) afirma que los bilingües simultáneos (2L1) son niños que estuvieron expuestos a las dos lenguas desde el nacimiento hasta los 3 años. Los bilingües secuenciales tempranos son los chicos que adquirieron la segunda lengua de los 4 a los 6 años, justo antes de entrar a la escolarización. Otro grupo importante es el de los secuenciales tardíos en la infancia, que adquieren la segunda lengua en la edad de escolarización, es decir, de los 7 a los 12 años. El último grupo es el de los que aprenden la segunda lengua después de la pubertad (AdultL2)²². Respecto a este último grupo es importante aclarar que no será parte de esta tesis pues solamente me enfocaré a la

22 Los cortes de las edades todavía es un tema bastante controversial. Algunos autores como Meisel (2011) plantean que los 2L1 van desde el nacimiento a los 4 años, los ChildL2 de los 5 a los 10 años y los AdultL2 de los 11 años en adelante. En esta tesis se tomará la postura teórica de Montrul (2016) puesto que coincide con los periodos sensibles de la adquisición del subjuntivo y me permite un análisis más fino.

adquisición durante la infancia, es decir antes de la pubertad. A este último grupo lo llamaré adquisición adulta de segunda lengua (AdultL2) basándome en la nomenclatura de Meisel (2011) y para evitar confusiones con el grupo de secuenciales tardíos en la infancia²³.



Cuadro VI. Tipos de bilingüismo según la edad de adquisición de las dos lenguas tomada de Montrul (2013)

Como se ha dicho, la adquisición del subjuntivo español toma algunos años en los que es necesario estar expuesto a un input rico y constante. Pero ¿qué ocurre con los niños que están expuestos a un input más pobre por menos periodos de tiempo? Existen todavía pocos estudios que den cuenta de la producción y la comprensión de la morfología del subjuntivo en niños bilingües (por ejemplo, Anderson 2001; Cuevas de Jesús 2011; Merino 1983 y Silva-Corvalán 2003, 2014). Los trabajos de Montrul (2007, 2009, 2009) aseguran que los niños bilingües que después serán etiquetados como hablantes de herencia nunca adquirieron totalmente ese aspecto de la gramática y los que lo adquirieron experimentan “atrición” de la lengua materna por interrupción del input. Con base en estas ideas se puede

23 Así que toda vez que me refiera a secuenciales tempranos o tardíos me estoy refiriendo a la adquisición temprana o tardía en la infancia.

pensar en que la variabilidad que tienen los hablantes de herencia respecto al subjuntivo en sus diferentes contextos podría deberse a una adquisición incompleta. Esto derivado de la drástica interrupción del input en español a edades donde el subjuntivo todavía no está adquirido en su totalidad.

Merino (1983) estudia la producción e interpretación 42 niños chicanos de cuarto año con subjuntivo intensional y polar. Se documentó una pérdida significativa de la morfología de modo. La autora explica que no hay suficiente evidencia para asegurar que la aparente simplificación del sistema sea por “atrición” sino que lo que en realidad sucede son efectos de la disminución en la frecuencia de activación de la lengua minoritaria. Esto sostiene la postura de Putnam & Sánchez (2013) quienes aseguran que existe un cambio cognitivo de “dominancia” hacia la lengua dominante. Sobre este tema hablaré en el siguiente apartado.

Silva-Corvalan (2003, 2014) también documenta una dramática pérdida de la morfología de modo en 5 niños bilingües en el primer trabajo. En el segundo sigue a dos niños de manera longitudinal donde se da el mismo patrón de pérdida morfológica. Por otro lado, la postura de Pérez-Cortés (2016) diría que los bilingües, tanto tempranos como tardíos pueden lograr internalizar las series de reglas estructurales y semánticas del subjuntivo español dependiendo en gran medida de cómo se desenvuelven estas reglas en su lengua dominante (inglés).

3.5. Factores lingüísticos en la adquisición del modo: vulnerabilidad en las interfaces y complejidad gramatical.

Las interfaces gramaticales son puentes que unen módulos lingüísticos independientes. Las interfaces externas relacionan el sistema computacional o sintáctico con el sistema conceptual-intencional, mientras que la forma fonética relaciona la sintaxis con la fonología. Existen también interfaces internas entre sub-módulos de la gramática. La integración de la información de estos diferentes módulos puede generar cierta carga cognitiva, de hecho se sabe que tanto las interfaces internas como externas son vulnerables a variación e inestabilidad en la adquisición de niños bilingües, adultos L2 e incluso adquisición de la L1 en contextos no prototípicos (Montrul 2009: 243).

Debido a esto, Sorace (2011) postula la hipótesis de la interfaz (IH), que asegura que las estructuras sintácticas que involucran interfaces son más difíciles de adquirir en su totalidad por aprendientes de L2. Esto debido a que hay un mayor costo cognitivo al tener más de una representación gramatical en la mente. Esta noción que fue originalmente desarrollada para dar cuenta de fenómenos de segundas lenguas fue, posteriormente, tomada para explicar fenómenos de divergencia en las gramáticas internalizadas de hablantes bilingües. Actualmente se plantea como un hecho de la realidad bilingüe que lo hace fundamentalmente diferente a la monolingüe.

En resumen, derivado de la tensión entre la activación y la inhibición entre dos lenguas los fenómenos que se encuentran en la interfaz sintaxis-discurso pueden ser más proclives a “atrición” y a otro tipo de fenómenos. Es decir, que acceder e integrar dos niveles de representación implica más costo que acceder solamente al nivel sintáctico. Esta

vulnerabilidad no se encontraría a nivel de la representación, sino a nivel de la actuación debido al costo cognitivo del procesamiento.

Otro concepto que se encuentra íntimamente ligado a la de vulnerabilidad de las interfaces es la de complejidad gramatical. Montrul (2009) estudia la adquisición del tiempo, aspecto y modo en hablantes de herencia y reportó que tanto el imperfecto como el subjuntivo tardaban más en adquirirse respecto al perfecto y al indicativo. Postula que este retraso en la adquisición puede deberse a que el perfecto y el indicativo, al ser formas no marcadas, hacen el mapeo de forma a significado completamente transparente. Mientras que en el imperfecto y en el subjuntivo presentan relaciones de una forma/diversos significados los hacía más complicados para la adquisición puesto que el mapeo no siempre es transparente.

La idea de complejidad gramatical está relacionada, también, con el concepto de marcación que hace referencia a las formas menos frecuentes en un sentido tipológico. En el sentido formal, quiere decir que involucra más formas de representación o más derivaciones. Desde un punto de vista de la adquisición se refiere a que se adquiere después de otras. Justamente, el hecho de que las formas complejas que se adquieren después de otras más simples nos vincula directamente con la hipótesis de la regresión (*Regression Hypothesis*) sobre la cual hablaré en el siguiente apartado.

3.6. Factores extralingüísticos en la adquisición del modo: edad de inicio de la adquisición, orden de adquisición, hipótesis de la regresión, nivel de dominio y frecuencia de activación

Cuando dos o más lenguas entran en contacto, se crea un escenario donde lo social y lo cognitivo se retroalimentan. Esto genera que varios factores extralingüísticos puedan afectar el desarrollo de las lenguas, en este caso, de la lengua materna.

Se sabe que la edad de inicio de la adquisición es un factor clave para entender la variabilidad en la producción del subjuntivo de hablantes bilingües. También es importante para determinar la competencia gramatical respecto a la adquisición y mantenimiento de rasgos no interpretables que se seleccionan en la infancia como parte del lexicón (Montrul: 2008:90). Sin embargo, también existen otros factores que pueden delinear la adquisición bilingüe (Cuza & Frank 2014; Montrul 2002, 2004, 2008; Silva- Corvalán 1994, 2003).

Hay evidencia empírica que muestra que los bilingües tanto tempranos como tardíos con altos niveles de dominio tienen mayor precisión en la interpretación de indicativo/subjuntivo que aquellos con menor nivel de dominio (Montrul 2007, 2009; Silva- Corvalán 1994). Se puede concluir que los bilingües con niveles más altos de dominio de la lengua heredada son más proclives a reasignar rasgos funcionales de ítems léxicos específicos mientras que los bilingües con menor dominio de la lengua heredada, al no tener clara la morfología, usan formas no marcadas: generalización del masculino o generalización del indicativo (Pérez-Cortés 2016).

Pareciera que esto se debe a la activación continua de la lengua debilitada o segunda. Hay evidencia que permite concluir que la constante activación está relacionada

con estabilidad gramatical. Según Putnam y Sánchez (2013) los hablantes de español como lengua heredada pasan por un proceso de “cambio de dominancia”. Esto es, que una vez que el input de la L1 se ve significativamente reducido, favorece a la estabilidad de la L2. Este cambio gradual en la “dominancia” de la lengua afecta la asociación entre los rasgos funcionales, semánticos y fonológicos en la lengua debilitada. Esto, producto de la constante inhibición cognitiva (Pérez-Cortés 2016).

Otro factor importante a tomar en cuenta es la interferencia interlingüística (IIL) anteriormente llamada “transferencia”, pues parecería que es más frecuente en contextos cognitivos donde hay constante inhibición de la lengua débil (Sorace 2000, 2011). Existen ciertas áreas donde se integra la información lingüística con dominios externos de la cognición, es en estas áreas donde hay más vulnerabilidad a la IIL puesto que se genera un mayor costo cognitivo al integrar la información de las interfaces.

Respecto a la Hipótesis de la Regresión, se puede afirmar que ésta se encuentra íntimamente relacionada con el orden de adquisición puesto que postula que las estructuras que se adquieren primero son las más estables y las últimas en perderse (en el caso de demencia senil o ciertas afasias). Y que las estructuras que por su complejidad y opacidad en el mapeo forma/significado son las últimas en adquirirse también serán las primeras en presentar variabilidad o desaparecer (Jackobson 1941). Pareciera, entonces, que el orden de adquisición L1 puede determinar la secuencia de la “atracción” o pérdida L1 (Montrul 2009). Merino (1983) en su estudio muestra cómo niños chicanos de 4to año tienen un 50% de precisión en las pruebas de subjuntivo, mientras que los niños de menor edad muestran mayores niveles de precisión. En este mismo estudio se pudo observar que longitudinalmente el subjuntivo sufre de “atracción” mientras que el imperfecto/perfecto es

más estable. Estos resultados junto con los de Silva-Corvalán (2003) fortalecen la hipótesis de que el orden de adquisición, estabilidad de las estructuras y pérdida de las mismas pueden estar relacionados (Montrul 2009).

3.7. Efectos de la reducción del *input* y del descenso de activación: influencia interlingüística, atrición, *adquisición incompleta*

En contextos donde los niños no están expuestos a un *input* suficientemente rico, variado y constante durante los periodos sensibles de adquisición la lengua materna puede correr el riesgo de no desarrollarse por completo según Silvina Montrul (2009). En este mismo escenario las estructuras adquiridas pueden erosionarse o perderse. El término “atrición” hace referencia a un fenómeno de pérdida lingüística que puede estudiarse a través de las generaciones o de manera individual. Si se observa como un fenómeno individual esto implica que un sistema gramatical que fue adquirido por completo y ha permanecido estable por un tiempo empieza a erosionar ciertos aspectos (Montrul 2009:240).

Otro efecto de la reducción del *input* es la adquisición incompleta, que según Montrul (2008) se da cuando el *input* de la lengua materna se ve dramáticamente reducido durante los años críticos del desarrollo lingüístico y los periodos sensibles de adquisición. Por lo tanto, ciertas estructuras truncan su desarrollo y nunca se desenvuelven como potencialmente se podrían haber desarrollado o como lo hacen en poblaciones monolingües.

Tanto la *adquisición incompleta* como la “atrición” son fenómenos que pueden coexistir en un mismo individuo. Aunque es difícil diferenciarlos, sus consecuencias son muy similares. Los efectos de la *adquisición incompleta* o de la “atrición” son muchos y

muy variados, afecta la recuperación léxica, los valores fonéticos y los aspectos (centrales y de interfaz) de la competencia gramatical. Esto incluye la morfología flexiva y la sintaxis (Montrul 2008). Hay evidencia de que la morfología flexiva es la más afectada por estos fenómenos: concordancia de género, paradigmas de tiempo, distinción aspectual entre perfecto e imperfecto y la selección de subjuntivo e indicativo (Montrul 2013).

Respecto a la influencia interlingüística es necesario decir que, aunque es un concepto viejo que ha sufrido críticas a través del tiempo, el término se encuentra todavía vigente pues se identifica como uno de los rasgos distintivos en la adquisición de L2. A este fenómeno se le ha estudiado desde diferentes propuestas teóricas que pasan desde el conductismo hasta la revolución cognitiva. Como es de suponer, el término ha sufrido varios cambios y reformulaciones. Para este trabajo cuyo corte es cognitivo, me apearé a una definición puramente psicolingüística de Paradis (1993:15) en la que asegura que la influencia interlingüística es simplemente el hecho de que al tener mayor cantidad de ítems y por lo tanto rasgos en el inventario léxico el procesamiento en las interfaces se vuelve naturalmente más lento y difícil.

3.8. Conclusiones

En resumen, podemos concluir que la adquisición del subjuntivo L1, L2 es un proceso multifactorial y que toma varios años para su completa adquisición y estabilidad. El subjuntivo en general, al ser un fenómeno de interfaz, es bastante complejo para su análisis y caracterización. En su adquisición intervienen otros factores, además de los puramente lingüísticos, los cuales pueden delinear la adquisición y el estado final de las lenguas.

Por otro lado, hemos visto también que la adquisición bilingüe del subjuntivo está sujeta a variables extralingüísticas que caracterizan y definen lo que es ser bilingüe, como la edad de adquisición, el orden en el que ésta se dio, la frecuencia del uso, el contexto sociopolítico que incluye el contexto de adquisición y el nivel de conocimiento de las lenguas o dominio (Montrul 2013). También sabemos que estas variables guían de alguna manera la competencia lo que nos puede dar una idea de cómo se encuentran representadas y organizadas en la mente de los hablantes. Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó un estudio del que se hablará en el próximo capítulo.

IV. El estudio

4.1. Introducción

El estudio parte de la idea de que la categoría funcional Frase Modo (FM) se encuentra activa y productiva en los hablantes de español, mientras que en los hablantes de inglés la modalidad se instancia con rasgos modales que se encuentran en ciertas preposiciones, verbos y construcciones modales pero muy pocas veces en un cambio morfológico (indicativo/subjuntivo). Según Pérez-Cortés (2016) esto permitiría explicar la dificultad para adquirir ciertas cláusulas del subjuntivo en los aprendientes de español como segunda lengua (EL2), puesto que los sujetos tendrían que reasignar los rasgos de modalidad distribuidos en varios operadores a una proyección.

En el caso de este trabajo, se indaga sobre la representación mental de la FM en los hablantes de español como lengua heredada (LH), partiendo de la hipótesis de que Modo no constituye un núcleo que proyecta una frase en la gramática internalizada por los hablantes de español LH que se comportan en esta área de la gramática de manera muy similar a los hablantes de español L2. Por tanto, las preguntas que pretendo contestar son: (1) ¿Existen diferencias significativas de la representación mental de la FM en español entre los hablantes de español LH, los hablantes de español L2 y los hablantes monolingües? (2) si hubiera diferencias ¿en qué consisten? Para este propósito diseñé un estudio que me permitiera un acercamiento empírico a las preguntas anteriores.

En este capítulo desglosaré el diseño de los instrumentos, hablaré de los sujetos experimentales y de los criterios para la selección de éstos.

4.2. Fundamentos teóricos de los instrumentos

Antes de hablar sobre los instrumentos es necesario saber de dónde vienen y por qué se tomó la decisión de usarlos como método de investigación. Para ello es importante saber que las nociones de gramaticalidad y aceptabilidad que Chomsky ha desarrollado hacen referencia a la capacidad que tienen los seres humanos de reconocer si una oración en su lengua materna está bien formada o no sin haber tenido que estudiar este conocimiento de manera formal. Estos conceptos se basan primordialmente en la dicotomía que desarrolla el autor entre competencia y actuación:

*“We thus make a fundamental distinction between **competence** (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and **performance** (the actual use or language in concrete situations.”* Chomsky (1965:4)

Como mencioné en los preliminares teóricos el objetivo de este enfoque es describir el conocimiento de la Lengua I, esto es que se interesa especialmente por la competencia lingüística. Por tanto, si bien es cierto que la investigación que se hace en el marco del Programa Minimalista está interesada en la competencia lingüística más que en la actuación, también es cierto que la actuación es la única manera por medio de la cual se puede acceder a la competencia a través de las intuiciones que tiene un hablante sobre la buena formación de las oraciones de su lengua materna.

Por este motivo, en este trabajo utilicé una de las metodologías mayormente usadas para levantar datos que se denomina *judgment task* o “tareas de juicios”. Este tipo de tareas buscan captar las intuiciones de los hablantes por medio de la evaluación de oraciones inapropiadas, agramaticales o anómalas. En consecuencia, se usan para determinar no

solamente lo que es posible, sino lo que no es posible lingüísticamente hablando²⁴. Es decir, se echa mano de ellos para indagar en los límites lingüísticos de las gramáticas internalizadas de los hablantes o aprendientes de alguna L2. Los instrumentos contemplan, además de los ítems críticos, algunos distractores con el fin de que los sujetos puedan tener menos consciencia de lo que se está buscando o cómo se lo está buscando.

Según Schütze (1996) existen cuatro aspectos primordiales que los juicios de gramaticalidad pueden medir. En primera instancia nos permiten acercarnos a las reacciones de los hablantes con oraciones anómalas que sería casi imposible que escucharan en un contexto natural. Esto nos ayuda a ver los límites entre lo que es posible y lo que no en la construcción gramatical de las oraciones. El segundo aspecto que menciona el autor es que justamente nos permite obtener información sobre construcciones que existen escasamente en la lengua y que por lo tanto nos tomaría mucho tiempo poder recabar esa información en lengua en uso o *corpus*. El tercer aspecto es que al observar únicamente el habla es difícil discernir lo que es un problema de actuación de un problema de representación, mientras que al hacerlo de manera escrita se vuelve un poco más confiable el dato. Finalmente el cuarto aspecto se refiere a que nos permite minimizar la medida en la cual las funciones comunicativa y representacional de la habilidad lingüística oscurecen nuestra visión sobre de la naturaleza mental de ésta, puesto que la competencia gramatical se concibe como un elemento cognitivo separado de otras facetas de conocimiento y uso lingüístico. En este sentido se construyen ejemplos de lengua hechos de forma arbitraria para ver las reacciones de los participantes, lo que nos permite distinguir la

24 Mejor conocido como “evidencia negativa”.

emergencia de reglas y límites abstractos que son muy difíciles de encontrar en los métodos de observación.

Dentro de los juicios de gramaticalidad existen variaciones respecto al tipo de tarea que los sujetos deben realizar. En este caso tenemos juicios de elicitación, juicios de gramaticalidad y juicios de verdad y sobre ellos hablo en el siguiente apartado.

4.3. Instrumentos

El estudio consta de un cuestionario de historia lingüística y tres instrumentos experimentales. El cuestionario utilizado proviene de la página del *National Heritage Languages Research Center* (NHLRC) cuya autora es Silvina Montrul. Este es el cuestionario que normalmente se usa para este tipo de estudios puesto que es bastante completo y arroja suficientes datos, tanto cualitativos como cuantitativos. Éste permite saber a qué edad los sujetos fueron expuestos tanto al inglés como al español y también con cuántas personas interactuaban y siguen interactuando en ambas lenguas. La información arrojada por el cuestionario fue suficiente para establecer el perfil psicolingüístico de cada participante y saber si podría formar parte o no del estudio.

Se diseñaron tres instrumentos que tienen diferentes tareas. El propósito de estos instrumentos fue evaluar tanto la producción como la comprensión del subjuntivo en contextos obligatorios y opcionales. Se utilizaron las cláusulas adverbiales impropias (lógicas): cláusulas finales, condicionales y concesivas. Sin embargo, para generar contraste en el instrumento II también eché mano de cláusulas subordinadas sustantivas de objeto directo OD.

Dado que la selección modal implica la interacción de conocimiento morfosintáctico y semántico, traté de cubrir todos estos aspectos al momento de diseñar los instrumentos. Llevé a cabo un análisis de los distractores para comprobar que los sujetos entendieran las tareas y así poder estar segura de que las respuestas no estaban influenciadas por falta de comprensión sobre lo que los sujetos debían hacer.

4.3.1. Instrumento I (Producción controlada)

A este tipo de instrumento se llama también juicios de elicitación o inducción, éstos nos permiten observar varios ejemplos del fenómeno que se está buscando y que sería muy raro encontrar en habla natural o espontánea, en este caso: la producción morfológica del subjuntivo.

Si bien es cierto que este tipo de producción se da en un ambiente totalmente artificial, también es cierto que desde la postura teórica a la que adscribo en este trabajo no es relevante que los ejemplos de análisis sean tomados en un ambiente comunicativo primordialmente. Así que este sentido y retomando lo dicho en el párrafo anterior, es más lo que esta tarea nos puede aportar de lo que nos puede desviar la muestra.

Así pues, la primera es una prueba de producción controlada, en la que los sujetos deben completar una oración con el final que se deseen. La aparente libertad que tiene el participante lo invita a cerrar la oración con el verbo que le parezca mejor, sin embargo, el nexos subordinante licencia verbos en modo subjuntivo. Son cláusulas subordinadas finales con el nexos “para que” de subjuntivo obligatorio. En este experimento se midió la gramaticalidad o agramaticalidad de la oración subordinada que los sujetos escribieron, de

tal suerte que las oraciones gramaticales fueron evaluadas con 1 mientras que las agramaticales con 0. Ejemplo:

1. María está en México con su esposo estadounidense. Viene de visita a Guanajuato para que

conozca a su familia

Instrumento I	Objetivo	Tarea	Predicción	Fenómeno
10 reactivos 10 distractores	Producción. Evaluar si los sujetos son capaces de producir verbos en subjuntivo motivados por el nexo subordinante.	Producción controlada.	Se esperaba que los sujetos monolingües produjeran la morfología de subjuntivo en todos los ítems, los hablantes de español L2 tuvieran dificultades así como los HL.	Sintáctico de subjuntivo obligatorio legitimado por un operador modal.

4.3.2. Instrumento II (Juicios de gramaticalidad)

A través de estos juicios se busca que los sujetos discriminen si las oraciones son gramaticales o agramaticales con base en la noción de gramaticalidad ya mencionada. Por tanto, la segunda tarea consiste en juicios de gramaticalidad y consta de 24 reactivos de los cuales 12 son distractores. De los 12 reactivos críticos seis son de subjuntivo obligatorio y seis de indicativo obligatorio, esto con el fin de evaluar si la morfología de alguno de los modos se produce más frecuentemente que la otra.

El sujeto estuvo expuesto a oraciones que tiene que calificar como lógicas o contradictorias; las que resultan contradictorias tienen que ser corregidas por el sujeto. En este experimento se usaron cláusulas condicionales con el nexos “si” las cuales son de indicativo obligatorio, a menos que exista una oración principal (desiderativa) cuyo verbo subcategorice subjuntivo obligatorio. Por ejemplo:

2. Si me siento bien y está caluroso el fin de semana ~~nade~~ en la bahía.

nado

En esta prueba se hicieron pares mínimos que quedaron distribuidos al azar junto con los distractores. La selección modal depende de si existe una oración principal cuyo verbo subcategorice la selección de subjuntivo o no. Además de determinar si la oración es lógica o contradictoria, los sujetos tenían que corregir la oración que les pareciera contradictoria (agramatical). Esto con el fin de coleccionar corpus del mismo instrumento y ver si eran capaces no solo de identificar la agramaticalidad sino de producir la morfología adecuada. Por este motivo, esta tarea permitió generar una escala en la que 0 es la respuesta incorrecta donde asumo que el sujeto no percibe la agramaticalidad, 1 equivale a que el sujeto percibió la agramaticalidad, pero no fue capaz de corregirla de manera satisfactoria y 2 es cuando el sujeto percibió la agramaticalidad y produjo la morfología correcta.

Instrumento II	Objetivo	Tarea	Predicción	Fenómeno
12 reactivos: 6 de indicativo y 6 de subjuntivo. 12 distractores	Percepción y producción. Observar si los sujetos pueden identificar la agramaticalidad de la oración y si son capaces de hacerlo, evaluar si producen la morfología adecuada.	Juicios de gramaticalidad y producción.	Se esperaba que los sujetos monolingües pudieran percibir la agramaticalidad y corregirla de manera adecuada según la morfología requerida. Mientras que tanto los hablantes de español L2, como los LH no sean capaces ni de percibir, ni de producir.	Sintáctico. Alternancia de subjuntivo obligatorio e indicativo obligatorio.

4.3.3. Instrumento III (juicios de verdad)

El último instrumento es una variante de los juicios de gramaticalidad, en este caso más que la gramaticalidad o la buena formación de las oraciones se está midiendo la anomalía según el contexto. Es decir, se está haciendo hincapié en la semántica de la oración.

Pensando en esto, se incluyeron diez juicios de verdad de los cuales cuatro son distractores. El sujeto leyó una pequeña introducción que le daba un cierto contexto para poder calificar dos pares mínimos al final. Dado que ambas oraciones son gramaticales, la oración aceptable debe ser lógica y coherente con el contexto citado, para poder evaluar el

conocimiento, semántico y pragmático que las construcciones requieren para su correcta interpretación. Las cláusulas son concesivas con el nexos “aunque”.

Ejemplo:

3. La epidemia de la influenza está atacando a todas las comunidades estudiantiles. Si no te has vacunado es necesario vacunarse, pero debes saber que...

a) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunas.

b) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunes.

Instrumento III	Objetivos	Tarea	Predicción	Fenómeno
6 reactivos 4 distractores	Comprensión. Saber si los sujetos son capaces de discernir entre la morfología de indicativo o subjuntivo que resulta lógica y coherente para el contexto establecido.	Juicios de verdad.	Se esperaba que los sujetos monolingües identificaran la opción verdadera según el contexto recibido. Mientras que los hablantes de español L2 y LH tuvieran variabilidad en las respuestas.	Semántico. Alternancia de subjuntivo e indicativo opcional.

El estudio fue diseñado como un todo donde la primera tarea mide si los sujetos son capaces de producir la morfología adecuada en el contexto sintáctico requerido, esto es legitimado por un rasgo [w] en el nexos subordinante. Por tanto, se toma en cuenta el conocimiento sintáctico y morfológico de los hablantes. La segunda prueba evalúa también el conocimiento sintáctico y si los sujetos son capaces de asignar la morfología adecuada de indicativo o subjuntivo dependiendo de la subcategorización del verbo matriz o no. Finalmente, la tercera tarea pone a prueba el conocimiento semántico de los sujetos y si éstos son capaces de discernir entre una morfología que implica que la proposición sea verdadera o falsa según el contexto. El estudio en su totalidad pretende funcionar como un *continuum* que vaya desde el conocimiento gramatical hacia el conocimiento el semántico puesto que el conocimiento de un núcleo funcional implica conocer su morfología, la distribución sintáctica y sus implicaciones semánticas (Montrul 2007), por lo menos si pensamos en un hablante nativo ideal.

4.4. Sujetos

El número total de participantes es de ciento veinticuatro ($n=124$) separados en 3 grupos. Un grupo control de veinticuatro hablantes monolingües de español ($n=24$); un grupo experimental conformado por cuarenta y dos hablantes ($n=42$) cuya adquisición fue monolingüe en inglés y cuyo nivel de adquisición en español se encuentra ya en un punto de estabilidad en el que se pueda presumir que el proceso de adquisición sintáctico ha concluido²⁵(Adult SL2)²⁶; otro grupo experimental de cincuenta y ocho hablantes de español

25 Para el establecer nivel de dominio de español se tomaron en cuenta los criterios de la Universidad Estatal de Arizona. Solamente los grupos 314 y 315 (C1) fueron tomados en cuenta para el estudio. También estudiantes cuya especialización escolar “minor” o “mayor” es en Español puesto que para esto se requiere un nivel mínimo de 314 o 315.

26 Esta nomenclatura pertenece a Meisel (2011)

como lengua heredada ($n=58$). El rango de edades varía entre los dieciocho y treinta y cuatro años.

4.5. Criterios de selección de los participantes

Los participantes del grupo experimental LH fueron seleccionados con base en su variante dialectal y en su tipo de adquisición. Debido a que una de las características de esta población es su heterogeneidad, se privilegió a la variedad del español mexicano y se formaron tres subgrupos.

El primer subgrupo está formado por hablantes cuya adquisición fue bilingüe, esto es que estuvieron expuestos de forma más o menos equilibrada tanto al inglés como al español desde su nacimiento y hasta los tres años y por tanto tienen interiorizados los dos sistemas como lengua materna (2L1)²⁷. El segundo subgrupo consta de hablantes que fueron expuestos al inglés de manera temprana, esto entre los cuatro y los seis años (edad de escolarización) pero que previo a esta fecha desarrollaron una adquisición monolingüe en español (Early Child EnglishL2). Los dos grupos anteriores pueden ser especialmente vulnerables a la influencia interlingüística (IIL) por la desactivación del español en favor del inglés, dado que esta última es la lengua mayoritaria y tiende a ser la dominante en el contexto en el que se desenvuelven. Finalmente, el tercer subgrupo se encuentra conformado por hablantes cuya exposición al inglés se dio después de los 6 años (Late Child EnglishL2) una vez que la adquisición de la primera lengua está ya estabilizada.

27 Es importante aclarar que muy pocas veces se logra tener un input equilibrado en las dos lenguas, normalmente hay una a la que se está más expuesto (Montrul, 2016:122).

Cuadro VII: Número de participantes por grupo.

Grupos	Participantes
Control	24
Lengua Heredada	58
Español L2	42

Cuadro VIII: Número de participantes de los subgrupos de LH

Subgrupos LH	Participantes
2L1	13
Early EL2	36
Late EL2	9

La decisión de formar subgrupos de contraste obedece a razones teóricas mencionadas en el capítulo anterior. Como vimos, una noción bastante aceptada es que la adquisición del lenguaje se encuentra sujeta a los efectos de maduración cerebral como postula Lenneberg (1967). Como mencioné, esta hipótesis plantea que solamente durante los primeros doce años de vida se puede adquirir de manera exitosa una lengua puesto que posterior a este momento el cerebro pierde plasticidad, por tanto las posibilidades de adquirir una lengua en su totalidad disminuyen considerablemente.

Montrul (2016) habla de los factores determinantes para la adquisición y mantenimiento sintáctico: uno de ellos es la cantidad y calidad del input; otro muy importante es la edad en la que los sujetos han sido expuestos a las dos lenguas dada la situación de bilingüismo o diglosia en la que se desenvuelven. En el caso específico del subjuntivo se sabe que es un proceso que inicia a los 2.5 años pero que no se concreta sino

hasta los doce o trece años según diversos autores (López-Ornat 1994; Blake 1983; Collentine 2003; Pérez-Leroux 1998, entre otros).

No debemos perder de vista que el desarrollo de esta estructura en un contexto monolingüe es un proceso complejo²⁸ teniendo en cuenta emergencia temprana, adquisición y manejo total de estructuras tanto simples como complejas en producción y comprensión. Esto aunado al hecho de que existen sofisticaciones semánticas y pragmáticas muy sutiles que pueden tomar más allá de la pubertad para alcanzar los niveles de producción adulta (Keijzer 2007) ¿cuánto más se puede complicar este proceso si además agregamos otro sistema lingüístico que genera mayor activación y por lo mismo se vuelve dominante?

Por este motivo, Meisel (2013) hace una crítica al cuerpo de investigación que hasta esa fecha se había dado sobre el tema de hablantes de herencia. Es importante mencionar que los niños adquieren las propiedades fundamentales de la L1 en los primeros tres años de vida, en este sentido los bilingües secuenciales tempranos se encuentran ya en cierta desventaja simplemente cuestiones de maduración cerebral. Aunque parezca obvio, resulta decisivo reflexionar al respecto, pues al parecer algunos investigadores en el campo han ignorado estos hechos²⁹.

Aparentemente el error fundamental que se percibe en el cuerpo de investigación de LH es que se está mezclando a bilingües simultáneos (2L1) con bilingües secuenciales tempranos (Early ChildL2) y tardíos (Late ChildL2) lo cual hace improbable reconstruir el proceso de adquisición y por tanto caracterizar el estado final de los hablantes que sufrieron

28 Comparado con la adquisición de otras estructuras gramaticales.

29 Para seguir este debate ver Meisel (2013).

diferentes etapas de adquisición respecto a su maduración cerebral y al tipo de *input* recibido.

Dicho esto, se puede concluir que la edad de exposición a la lengua es un factor determinante en el tipo de bilingüismo que se desarrollará y en el estado que la gramática internalizada de cada individuo puede alcanzar. Debido a lo anteriormente expuesto es que decidí separar a los participantes del estudio que aquí se presenta en los subgrupos antes mencionados.

4.6. Aplicación

La metodología del estudio fue *off-line* y en general la aplicación fue bastante sencilla. Llevó un tiempo de aproximadamente 30 minutos resolver los instrumentos experimentales y el cuestionario de historia lingüística unos 15 minutos más.

La aplicación se llevó a cabo en dos instituciones académicas: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para el grupo control y la Universidad Estatal de Arizona (ASU) para los grupos experimentales.

La primera etapa de aplicación en ASU se hizo -uno por uno- en una oficina que la universidad me facilitó. Al ver que no contaba con un número suficiente de sujetos tuve que hacer una labor de reclutamiento por correo electrónico y pancartas en diferentes departamentos de la universidad para invitar a más participantes.

Finalmente, los profesores del departamento de español me facilitaron la entrada a sus grupos para poder aplicar de manera grupal y poder así coleccionar la mayor cantidad posible de datos.

V. Análisis y discusión de los resultados

5.1. Introducción

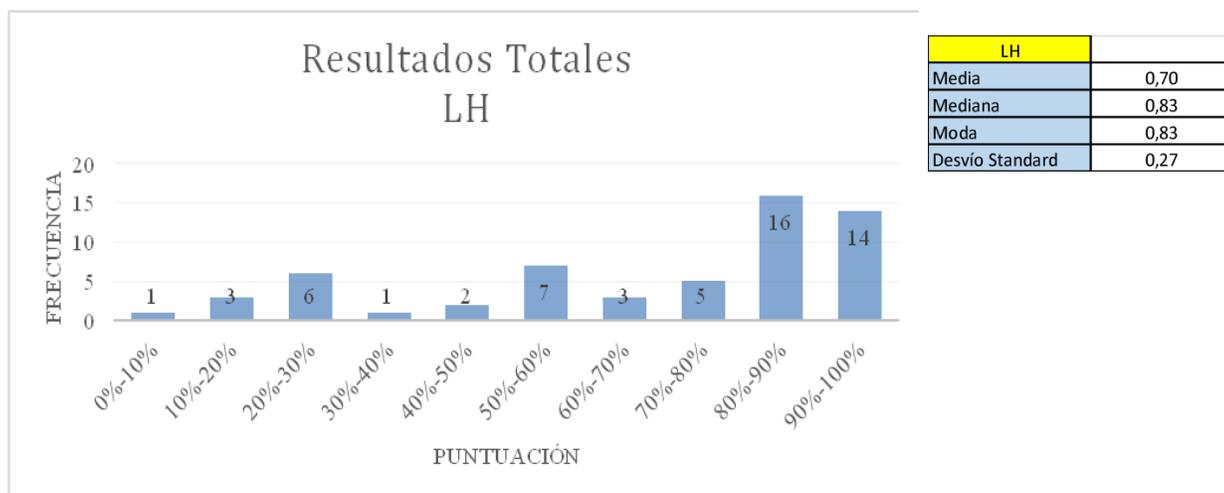
A continuación presento los resultados obtenidos del análisis de datos que llevé a cabo. El capítulo se divide en cuatro partes: una introducción para ver los resultados totales de los tres instrumentos y un apartado por cada instrumento en el que se discuten los resultados de manera más minuciosa. En cada apartado se muestran los gráficos y resultados estadísticos que se obtuvieron mediante la prueba estadística Kruskal-Wallis (no paramétrica) así como la interpretación de los resultados a la luz del marco teórico.

En los siguientes histogramas se puede apreciar la distribución de los datos totales en cada grupo. El primer histograma hace referencia al grupo control de hablantes monolingües del español y podemos ver lo que se esperaba desde un principio: la mayoría de los datos se encuentran distribuidos hacia la derecha del gráfico donde se encuentran los porcentajes de mayor precisión de acierto.

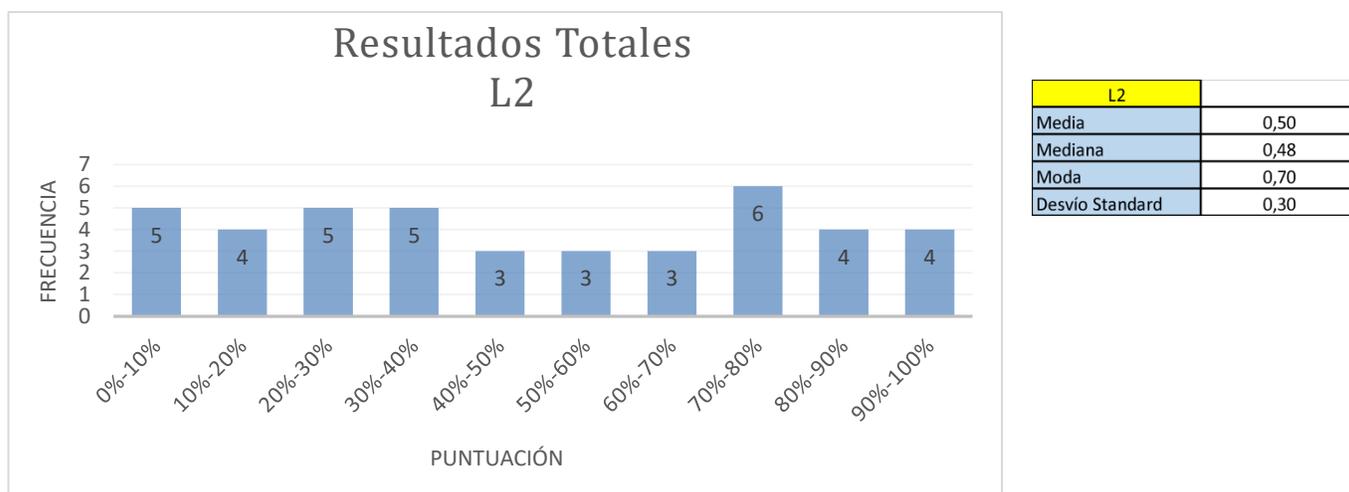


GC	
Media	0,90
Mediana	0,94
Moda	0,98
Desvio Standard	0,08

En el segundo histograma que corresponde al grupo de hablantes de español como lengua heredada (LH) se aprecia una mayor dispersión de los datos. Sin embargo, todavía el mayor porcentaje se encuentra hacia la derecha con mayor precisión de acierto.



El tercer histograma pertenece al grupo de hablantes de español como segunda lengua (L2) y aquí es muy clara la dispersión de los datos aparentemente sin ningún patrón ordenado.



Con base en lo que acabamos de ver de manera superficial podemos concluir rápidamente que el comportamiento del grupo control y el grupo L2 es totalmente diferente. Sin embargo, no queda claro si el comportamiento del grupo LH es más parecido al grupo control o al grupo L2. Para poder llegar a una conclusión al respecto hice un análisis pormenorizado de cada uno de los fenómenos por instrumento para finalizar con una prueba estadística y así poder determinar si el grupo LH tiene un comportamiento diferente a alguno de los grupos o no. Para este fin, decidí hacer un análisis que describo a continuación.

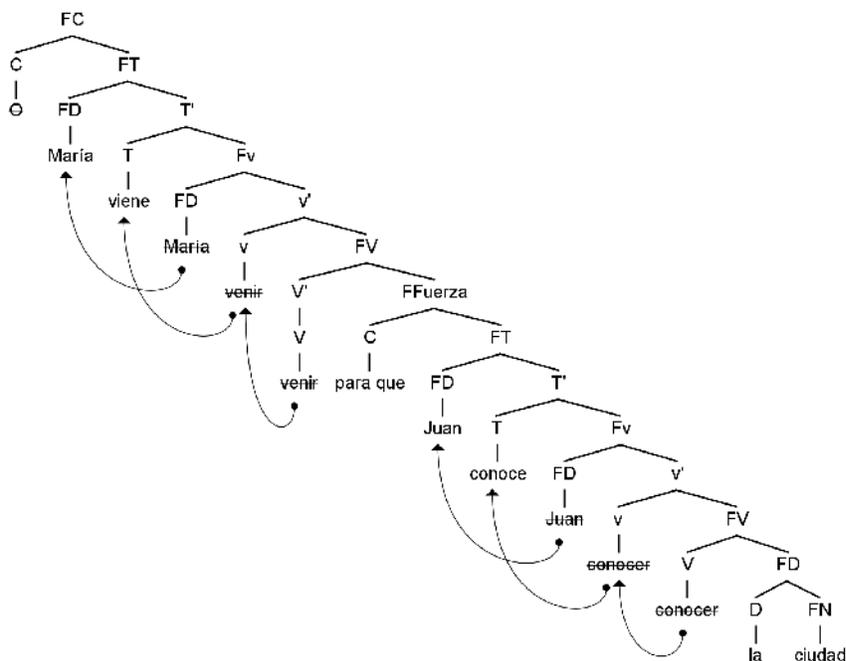
5.2. Instrumento 1 (Producción controlada) Fenómeno: Subjuntivo obligatorio

Como fue descrito en el capítulo anterior, el instrumento uno es una prueba de producción controlada en la que se busca que los sujetos produzcan la morfología adecuada. El fenómeno a estudiar es un subjuntivo gramatical obligatorio legitimado por el nexo “para que”.

Cuando los hablantes lo producen nos muestra una representación mental donde el proceso que se puede ver en la representación arbórea consta del cotejo de rasgos entre los rasgos no interpretables del operador modal con los rasgos interpretables de la FM. Cuando los hablantes no son capaces de producir la morfología en subjuntivo y la producen en indicativo esto puede ser indicador de dos cosas: (a) que el hablante no identifique el rasgo modal como un disparador de la FM y no abra la proyección o bien (b) que aunque identifique el operador modal y dispare la proyección ésta no logre cotejar los rasgos. Es decir, que se abra la proyección pero pase al sistema fonológico con rasgos no cotejados lo

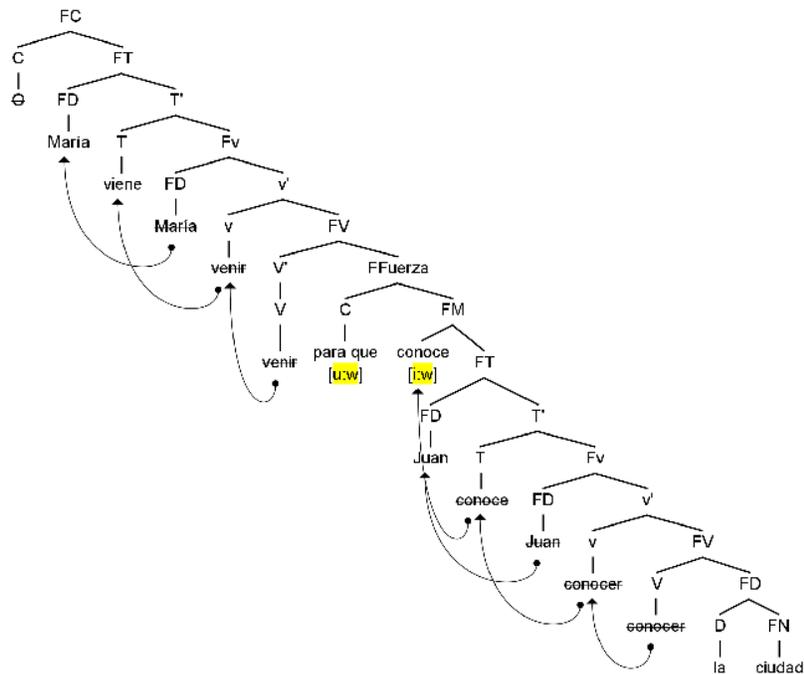
que resultaría, en cualquiera de los dos casos, en una oración agramatical como en (27a) y (27b):

27a.* María viene para que Juan conoce la ciudad.



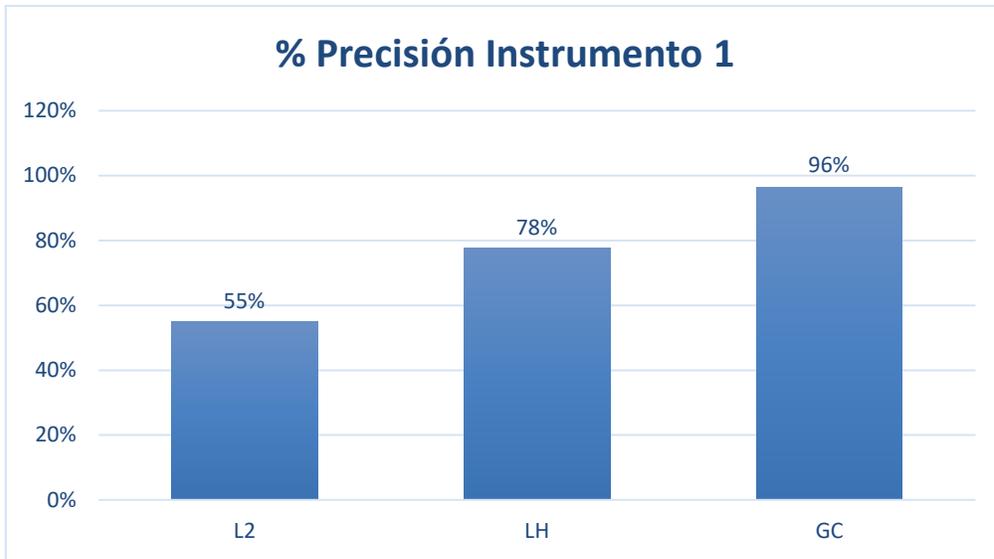
En esta representación se puede apreciar que el hablante carece de la representación de FM, como afirmaría Montrul (2016), puesto que no abre la proyección a pesar de que el operador en el nexa la requiere. Por esta razón el verbo léxico no sube a tomar la morfología correspondiente y esto hace que la oración sea agramatical.

27b. *María viene para que Juan conoce la ciudad.



Como podemos ver en la representación arbórea, el operador modal y la proyección FM no cotejan los rasgos correspondientes y por lo tanto el verbo no toma la morfología adecuada. En este tipo de representación se podría afirmar que el hablante posee la representación mental de la proyección, pero que la agramaticalidad radica en el procesamiento del cotejo de rasgos como afirman Pascual y Cabo & Rothman (2012b); Putnam & Sánchez (2013) y Cuza & Pérez Tattam (2016).

El siguiente gráfico nos permite ver los porcentajes de acierto de los tres grupos. A simple vista se puede apreciar y confirmar lo que vimos en los histogramas. Los grupos LH y control muy alejados y el grupo LH en medio de ellos.



Kruskal-Wallis INSTRUMENTO 1		
Nivel Significación (α)	0,05	
Número de Grupos (k)	3	
Puntajes Combinados (N)	124	
Puntaje en Muestra (n L2)	42	
Puntaje en Muestra (n LH)	58	χ^2_{obt}
Puntaje en Muestra (n GC)	24	$= \frac{\text{frac}(12)\{124(124+1)\}}{\left(\frac{\text{frac}(1926^2)\{42\} + \frac{\text{frac}(3936^2)\{58\} + \frac{\text{frac}(1888^2)\{24\}}{\right)} - 3(124+1) = 15.154$
R _{L2}	1926	
R _{LH}	3936	15.154 \geq 5.991 \rightarrow se rechaza H_0
R _{GC}	1888	
χ^2_{crit}	5,991	P-value = 0,0005
Si $\chi^2_{obt} \geq \chi^2_{crit} \rightarrow$ se rechaza H_0		0,0005 < 0,05 \rightarrow se rechaza H_0

Después de correr la prueba estadística podemos concluir que los tres grupos presentan diferencias significativas entre ellos. Es decir, que el grupo LH no se comporta de manera similar a ninguno de los grupos anteriores y por tanto es una población diferente en sí misma con su propio comportamiento.

5.3. Instrumento 2 (Juicios de gramaticalidad) Fenómeno: subjuntivo/indicativo obligatorio

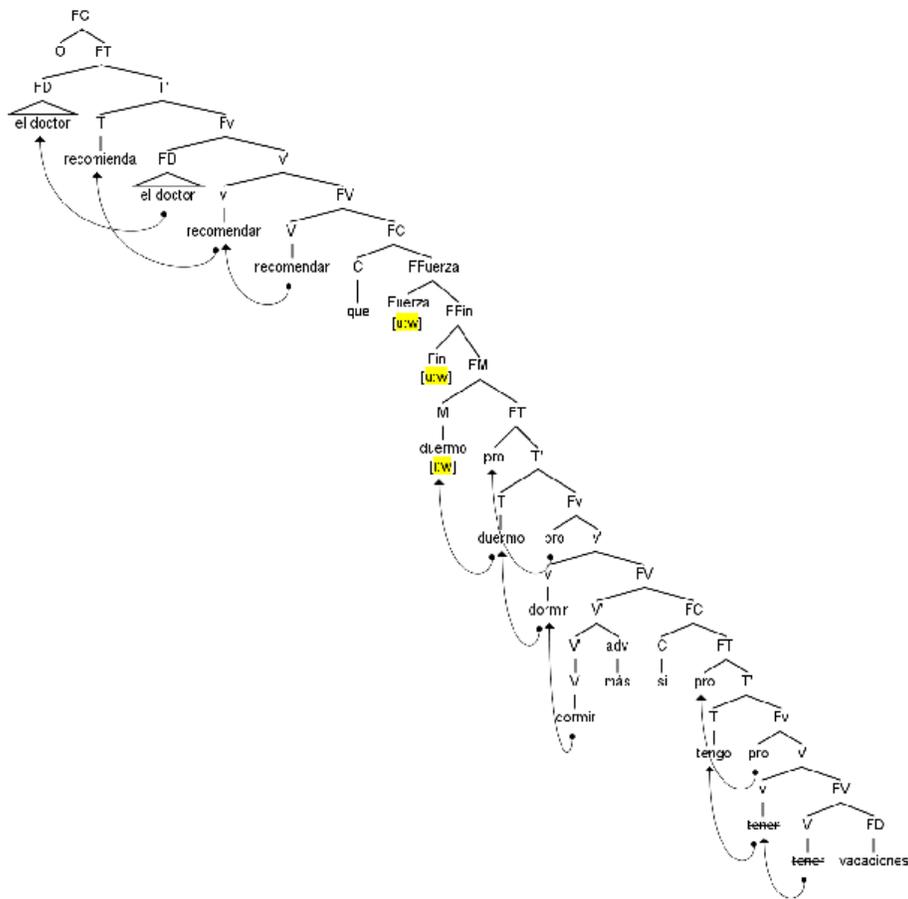
El fenómeno que se estudia en este instrumento es el de subjuntivo/indicativo obligatorio. Es decir, que consta de juicios de gramaticalidad tanto para el indicativo como para el subjuntivo. Además de esto, el instrumento cuenta con un apartado para “corregir” las agramaticalidades lo que me permite saber si el sujeto identifica los contextos de cotejo de rasgos o no.

Respecto a los ítems de subjuntivo, todos constan de oraciones subordinadas con predicados volitivos o directivos que disparan la proyección FM de manera obligatoria y cualquier otra opción resultaría agramatical. Por otro lado, los ítems de indicativo son oraciones similares a las de subjuntivo (con el fin de distraer al sujeto) pero que al carecer de una oración principal que legitime el subjuntivo, tienen que ser producidas en indicativo de manera obligatoria. Dicho de otro modo, lo que se busca es poder observar si el sujeto identifica los modos obligatorios según el contexto sintáctico que se le presente y de esta manera poder saber si los sujetos poseen la proyección o no.

En este instrumento podemos encontrar tres escenarios: (a) que el sujeto identifique la agramaticalidad y produzca la morfología adecuada, es decir un comportamiento típico de un hablante nativo³⁰; (b) que el sujeto identifique la agramaticalidad y produzca una oración agramatical, lo cual nos indicaría que el sujeto tiene la proyección FM desarrollada en su gramática mental pero que por algún problema de procesamiento del cotejo de rasgos produce de manera agramatical; (c) que el sujeto no identifique la agramaticalidad y produzca una oración agramatical, lo que mostraría la carencia de la FM en su gramática mental. Podemos ver el proceso de derivación de las opciones agramaticales de subjuntivo obligatorio en los ejemplos (28b) y (28c) y las de indicativo obligatorio en (29b) y (29c):

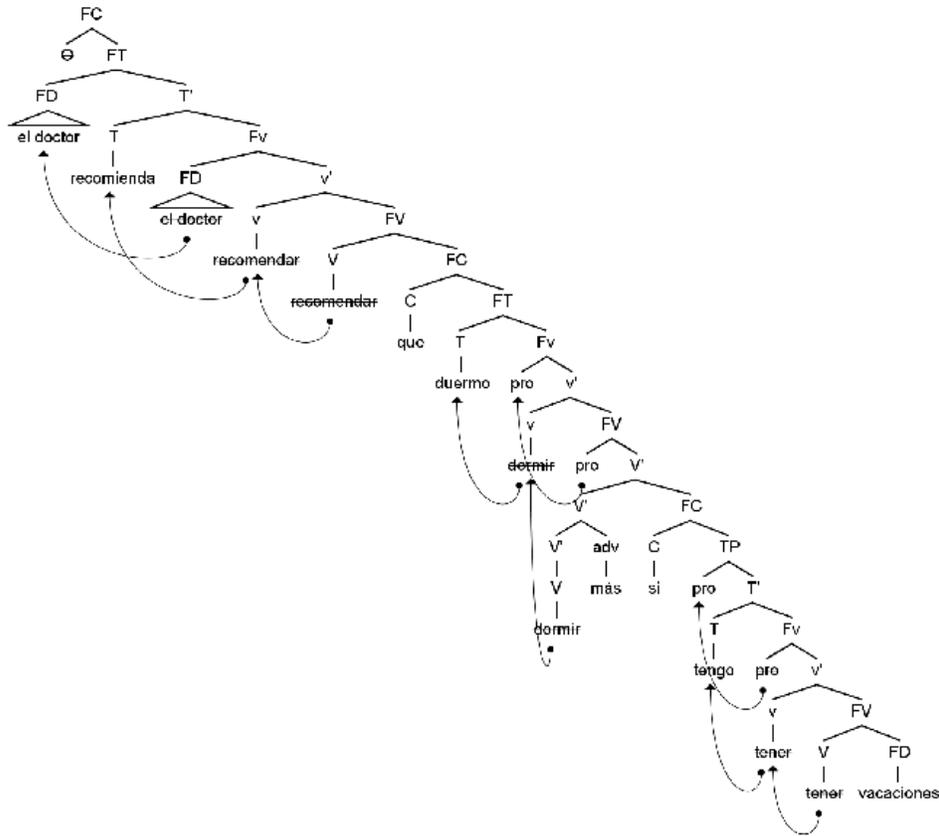
30 La derivación gramatical de este tipo de oración se encuentra en los apartados 2.4.3 y 2.4.4

28b. *El doctor recomienda que duermo más si tengo vacaciones.



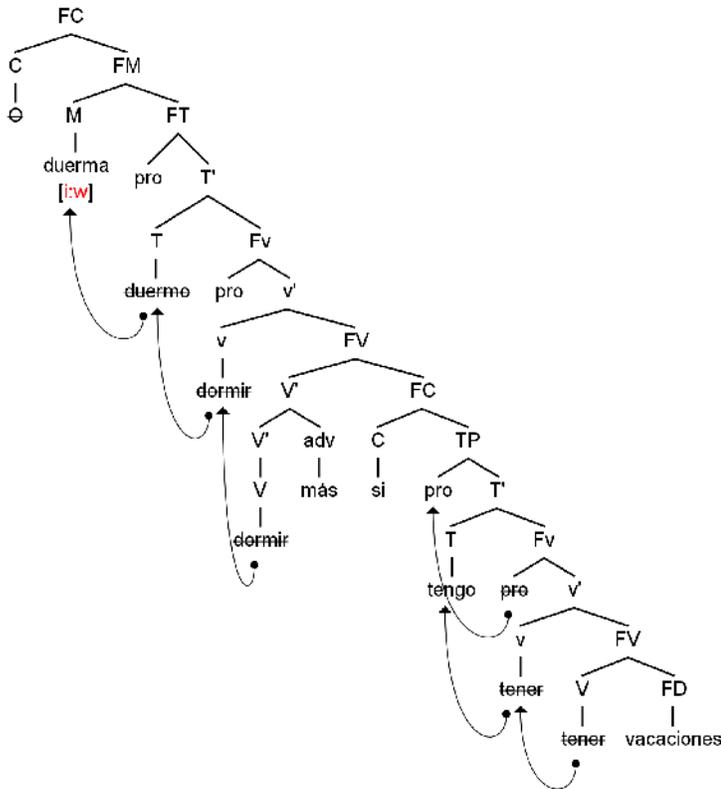
Se puede observar que la representación arbórea muestra una derivación incompleta que termina siendo agramatical. El problema consiste en que el hablante puede detectar el operador semi-imperativo del verbo principal pero no logra cotejar los rasgos de la proyección FM con sus operadores por lo tanto pasa al componente fonológico de manera incompleta y agramatical.

28c. *El doctor recomienda que duermo más si tengo vacaciones



En la representación arbórea anterior se puede ver que la agramaticalidad consiste en la incapacidad del hablante para detectar el operador semi-imperativo que se encuentra en el verbo principal, lo que legitimaría la proyección de la FM. Al no detectar el operador la FM no es proyectada, lo cual indicaría una carencia representacional.

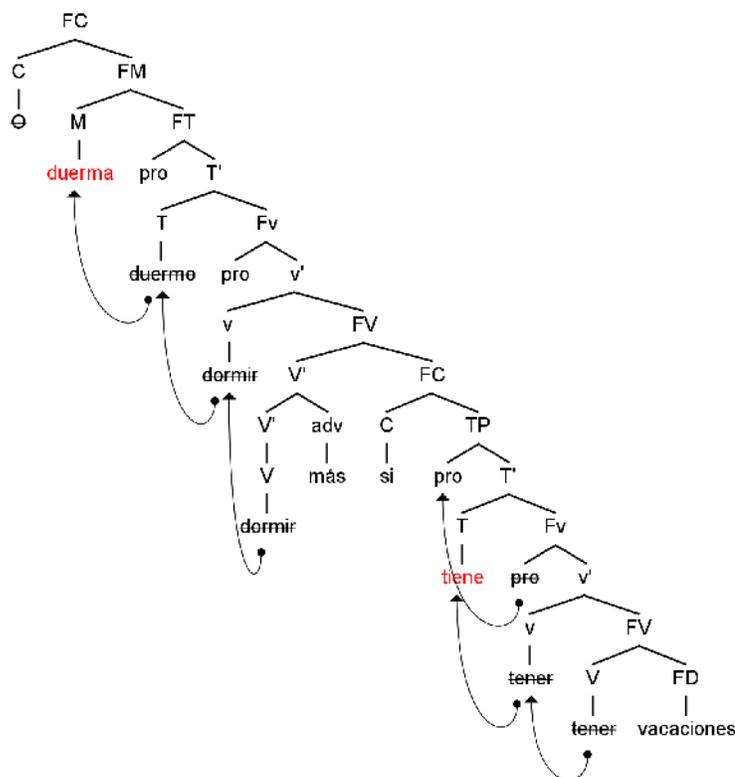
29b.* Duerma más si tengo vacaciones.



En la representación arbórea anterior, se ve una producción agramatical que el hablante acepta como gramatical, es decir, que no percibe que la morfología del verbo principal no corresponde al modo indicativo sino al subjuntivo. No podemos saber si el hablante produciría esta forma por sí mismo puesto que el instrumento ya le dio la oración hecha para ser juzgada como gramatical o agramatical. Si esta oración tuviera una representación sería una donde la morfología en subjuntivo nos sugiere que existe una proyección de FM con rasgos interpretables pero sin ningún antecedente con el cual cotejar o que haya legitimado la proyección, lo cual la vuelve agramatical. Si el hablante tiene un

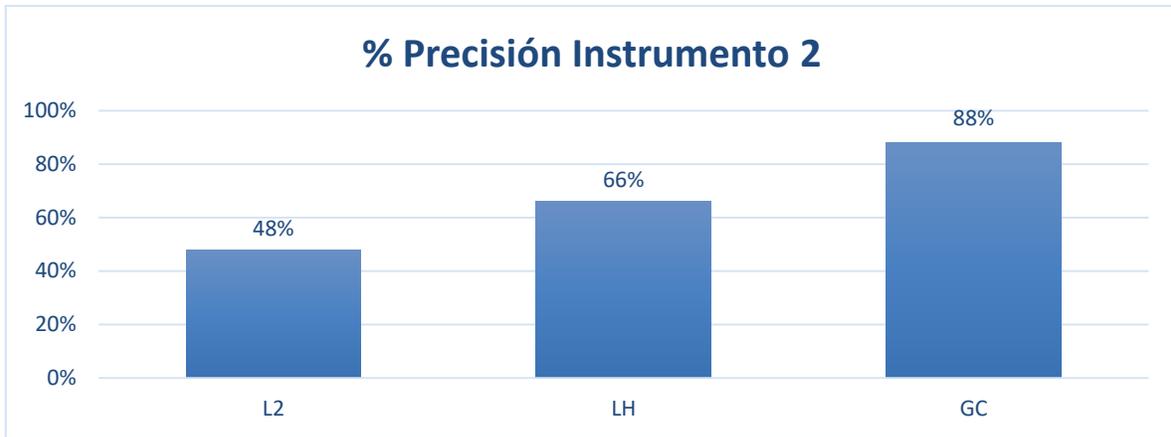
problema en el cotejo de rasgos en general, aquí se puede ver claramente que no identifica cuándo hay rasgos para cotejar y cuándo no.

29c. *Duerma mas si tengo vacaciones.



Otra posibilidad es que el hablante reconozca que hay una agramaticalidad y su corrección sea, al no identificar el modo subjuntivo, buscar la concordancia de los verbos y de esta manera convertir la oración en una típica oración de imperativo.

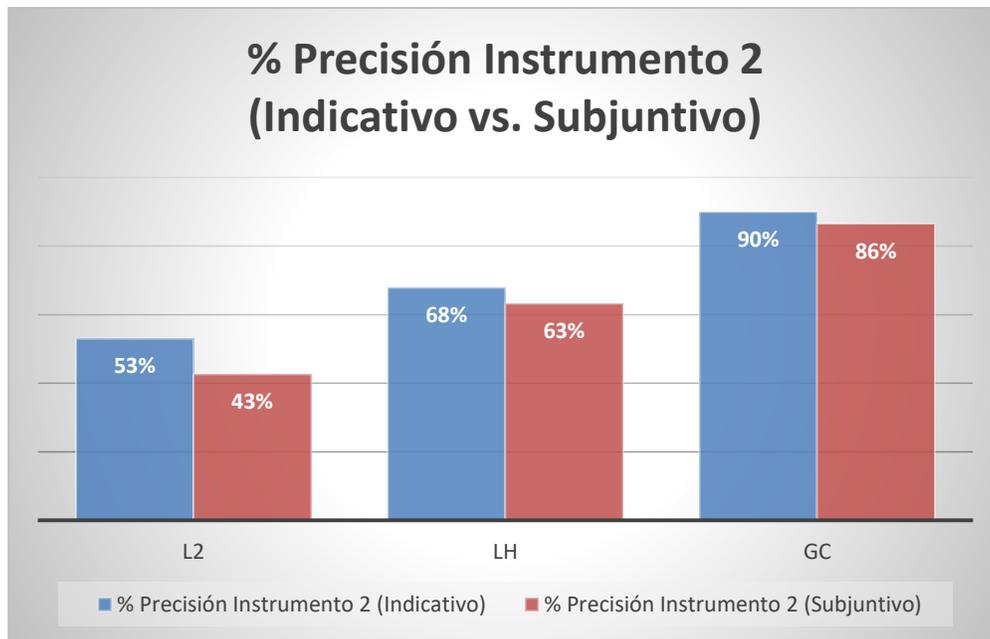
Respecto al gráfico que vemos a continuación se ve que los grupos tienen el mismo comportamiento que presentaron en el instrumento 1, es decir, los grupos control y L2 están muy alejados entre ellos y el grupo LH se localiza entre éstos.



Kruskal-Wallis INSTRUMENTO 2		
Nivel Significación (α)	0,05	
Número de Grupos (k)	3	
Puntajes Combinados (N)	124	
Puntaje en Muestra (n L2)	42	
Puntaje en Muestra (n LH)	58	
Puntaje en Muestra (n GC)	24	
R_{L2}	1888,5	$X^2_{obt} = \frac{12}{124(124+1)} \left(\frac{1888,5^2}{42} + \frac{3719^2}{58} + \frac{2142,5^2}{24} \right) - 3(124+1) = 23,433$
R_{LH}	3719	$23,433 \geq 5,991 \rightarrow$ se rechaza H_0
R_{GC}	2142,5	
X^2_{crit}	5,991	P-value = 0
Si $X^2_{obt} \geq X^2_{crit} \rightarrow$ se rechaza H_0		$0 < 0,05 \rightarrow$ se rechaza H_0

Al correr la prueba estadística encontramos también que existen diferencias significativas entre los tres grupos. Es decir, que el grupo LH tiene un comportamiento significativamente diferente a los otros dos grupos. Este es un instrumento crítico para saber si los sujetos poseen o no la proyección y también para preguntarnos si el modelo radical de tener/no tener la representación mental FM sigue puede ser una explicación plausible.

El gráfico que presento a continuación nos muestra que no hay diferencias significativas entre los ítems de indicativo o de subjuntivo salvo en el grupo L2, lo cual sugiere que el déficit representacional puede estar presente en este grupo solamente.



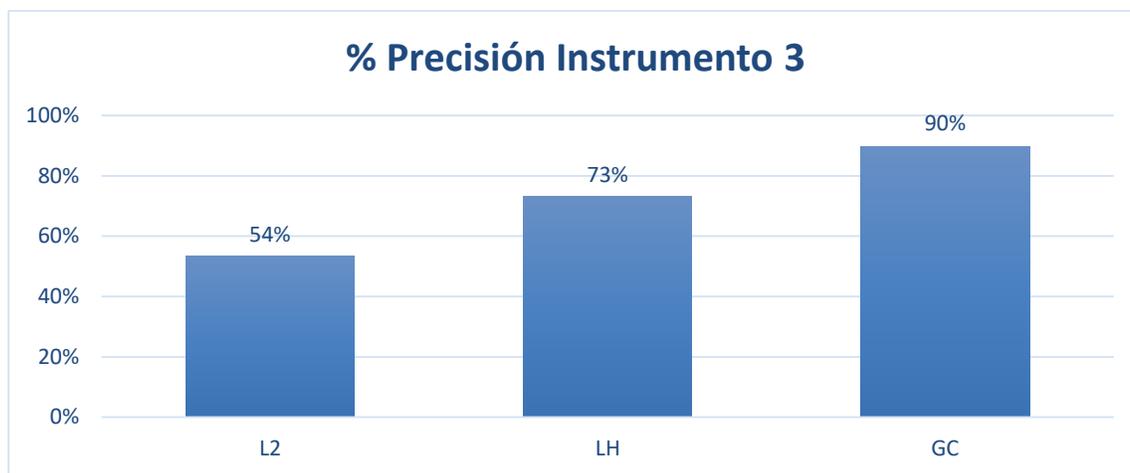
5.4. Instrumento 3 (juicios de verdad) Fenómeno: Subjuntivo opcional dependiente del contexto

Este instrumento consta de juicios de verdad con oraciones concesivas. El sujeto tendría que identificar si la oración es verdadera o no según el contexto semántico que le fue dado. En este instrumento todas las oraciones son perfectamente gramaticales, el problema radicaría entonces en si son o no anómalas semánticamente.

Otra particularidad de este instrumento es que no mide la producción sino la comprensión, por lo tanto me permitirá saber si los sujetos que no son capaces de producir la morfología de subjuntivo son capaces de comprenderla. Cuando el sujeto decide marcar como aceptable la oración que es anómala es claro ver que no logra interpretar las implicaciones semánticas de la morfología que eligió. Es decir, que no interpreta ni reconoce la morfología como un cambio en el modelo de evaluación.

En el gráfico siguiente se puede ver que los datos de este instrumento mantienen el mismo comportamiento por grupos que tienen los instrumentos anteriores. Se puede decir,

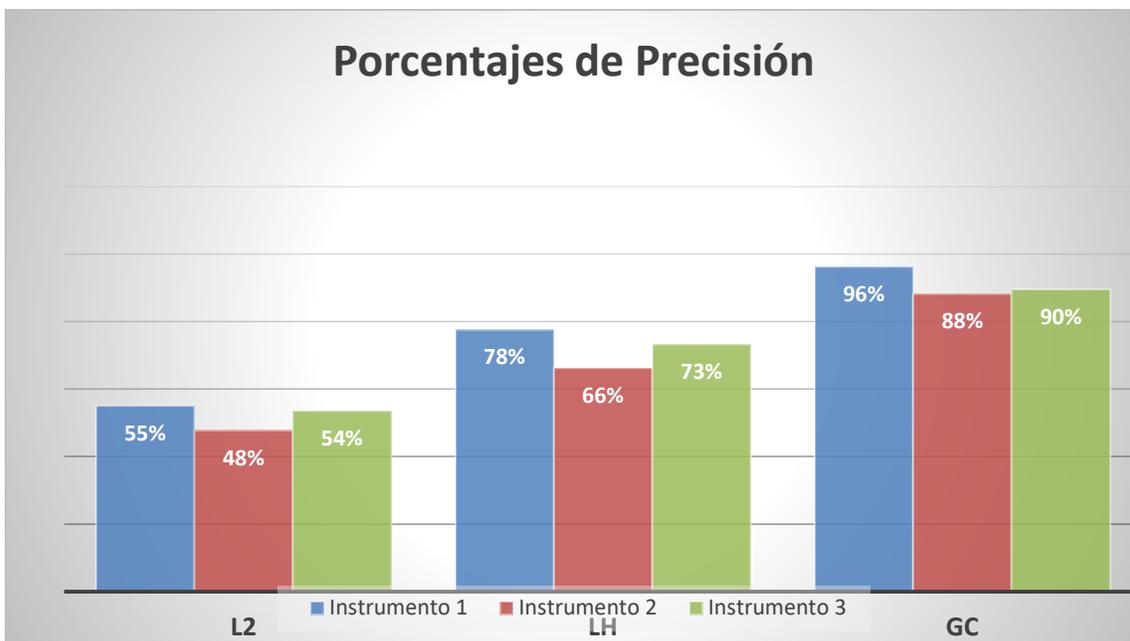
entonces, que existe cierta coherencia en general en los datos tanto en producción como en comprensión.



Kruskal-Wallis INSTRUMENTO 3		
Nivel Significación (α)	0,05	
Número de Grupos (k)	3	
Puntajes Combinados (N)	124	
Puntaje en Muestra (n L2)	42	
Puntaje en Muestra (n LH)	58	X^2_{obt}
Puntaje en Muestra (n GC)	24	$= \frac{12}{124(124+1)} \left[\frac{1782^2}{42} + \frac{3831^2}{58} + \frac{2137^2}{24} \right] - 3(124+1) = 26.755$
R _{L2}	1782	
R _{LH}	3831	$26.755 \geq 5.991 \rightarrow$ se rechaza H_0
R _{GC}	2137	
X^2_{crit}	5,991	P-value = 0
Si $X^2_{\text{obt}} \geq X^2_{\text{crit}} \rightarrow$ se rechaza H_0		$0 < 0.05 \rightarrow$ se rechaza H_0

La corrida estadística afirma que existen diferencias significativas entre los tres grupos. Esto confirma la posibilidad de que el grupo LH sea una sola población en sí misma y que no tenga comportamientos forzosamente similares a alguno de los otros dos grupos de contraste.

Finalmente presento el siguiente gráfico para mostrar la coherencia de los datos tanto de producción como de comprensión instrumento por instrumento y grupo por grupo. Se puede ver también que en general los datos mantienen la misma curva sin importar el tipo de grupo que se observe.



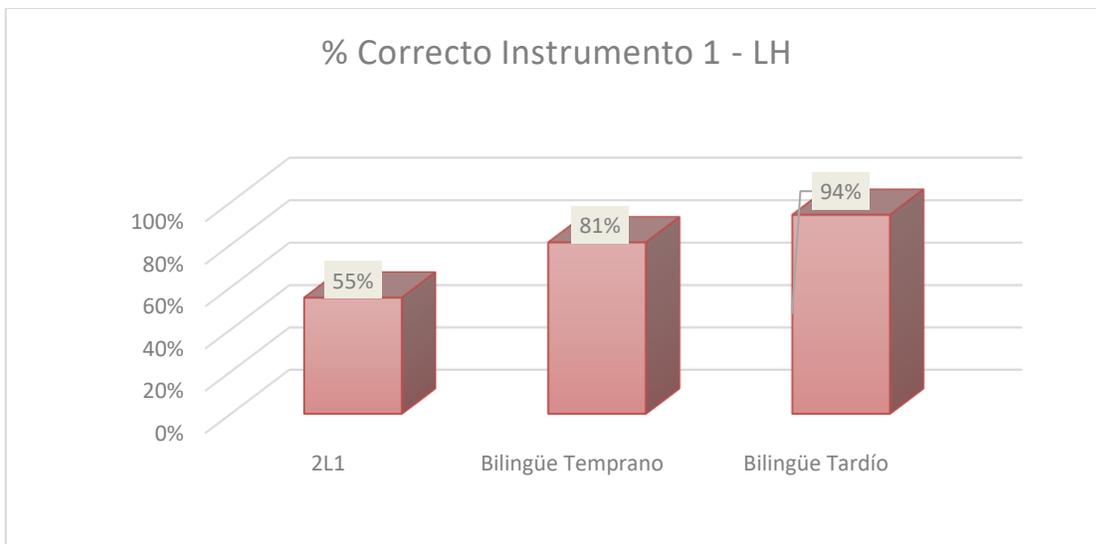
Sin embargo, desde el punto de vista del enfoque de *déficit representacional* no se puede concluir si los hablantes del grupo LH poseen o no la proyección FM en sus gramáticas mentales puesto que los datos se dispersan desde el 100% de precisión hasta el 0% alejados de una distribución normal, lo cual sugiere que tenemos varios grupos integrados en la misma etiqueta que pueden comportarse de diferente manera. Por lo tanto, decidí formar otros tres grupos de contraste tomando en cuenta la variable de la edad de inicio de la adquisición y el orden de adquisición como expliqué en el capítulo IV.

5.5. Resultados del grupo LH

A continuación presentaré los resultados del análisis estadístico de los subgrupos que forman el grupo de LH. No haré ninguna descripción de los instrumentos pues ésta ya fue hecha en apartados anteriores.

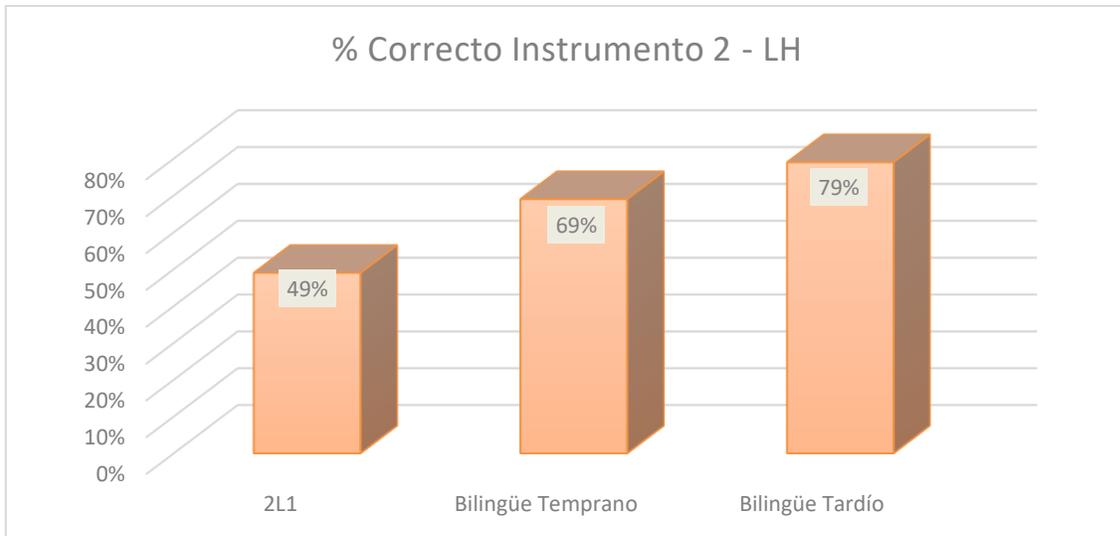
Respecto al gráfico que presento podemos ver que los datos se distribuyen de la misma manera que los gráficos anteriores. Es decir que hay dos subgrupos claramente

diferentes entre ellos un grupo en medio. Pareciera que hay una gradación de porcentaje de precisión en tanto que la edad de adquisición y el orden de adquisición varían. Dicho de otro modo, que los bilingües tardíos tienen un comportamiento más parecido al de los monolingües, mientras que los simultáneos tienen un comportamiento más alejado.



Kruskal-Wallis INSTRUMENTO 1 (LH)		
Nivel Significación (α)	0,05	
Número de Grupos (k)	3	
Puntajes Combinados (N)	58	
Puntaje en Muestra (n 2L1)	13	
Puntaje en Muestra (n BT _m)	36	X^2_{obt}
Puntaje en Muestra (n BT _t)	9	$= \frac{12}{58(58+1)} \left(\frac{302^2}{13} + \frac{1088^2}{36} + \frac{321^2}{9} \right) - 3(58+1) = 3.058$
R _{2L1}	302	
R _{BT_m}	1088	$3.058 < 5.991 \rightarrow$ no se rechaza H_0
R _{BT_t}	321	
X^2_{crit}	5,991	P-value = 0.2168
Si $X^2_{obt} \geq X^2_{crit} \rightarrow$ se rechaza H_0		$0.2168 > 0.05 \rightarrow$ no se rechaza H_0

La prueba estadística nos muestra que en el primer instrumento los grupos mantienen un comportamiento no diferente entre ellos. Al parecer en este instrumento no hay diferencias significativas entre los grupos aunque el margen de rechazo de la hipótesis nula es apenas muy pequeño y se encuentra en el límite, esto es esperado al tener grupos de contraste tan reducidos.

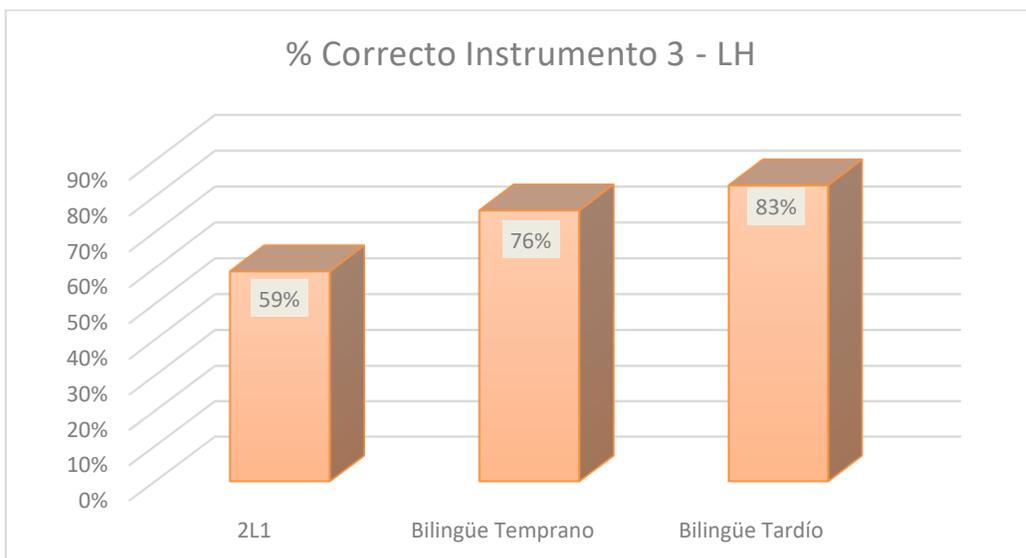


Kruskal-Wallis INSTRUMENTO 2 (LH)		
Nivel Significación (α)	0,05	
Número de Grupos (k)	3	
Puntajes Combinados (N)	58	
Puntaje en Muestra (n 2L1)	13	
Puntaje en Muestra (n BT _m)	36	
Puntaje en Muestra (n BT _d)	9	
R _{2L1}	256,5	
R _{BT_m}	1106,5	
R _{BT_d}	348	
X^2_{crit}	5,991	
Si $X^2_{obt} \geq X^2_{crit} \rightarrow$ se rechaza H_0		
		$X^2_{obt} = \frac{12}{58(58+1)} \left[\frac{256.5^2}{13} + \frac{1106.5^2}{36} + \frac{348^2}{9} \right] - 3(58+1) = 7.196$
		7.196 \geq 5.991 \rightarrow se rechaza H_0
		P-value = 0.0274
		0.0274 < 0.05 \rightarrow se rechaza H_0

En el segundo instrumento es posible demostrar que son poblaciones distintas, esto es que existen diferencias significativas entre los grupos, aunque con un margen también bastante pequeño.

En el siguiente gráfico podemos ver que el nivel de precisión sube respecto a los otros dos instrumentos. Esto es importante puesto que este instrumento es solo de comprensión mientras que en los otros es necesario producir. Este hallazgo es fundamental para saber si es posible decantarse por un modelo que explique la variación desde el *déficit representacional* o si, por otro lado, los datos se podrían explicar con otro tipo de modelo menos radical. Lo esperado era, desde el punto de vista del *déficit representacional* que este instrumento presentara un porcentaje de precisión mucho menor al de los otros dos lo cual no es así. Es decir, que los individuos, aunque no producen siempre de manera adecuada,

son capaces de comprender las implicaciones semánticas de la morfología de subjuntivo. Si esto es así, entonces no estaríamos en condiciones de hablar de una carencia total de una proyección funcional. Entender esto es crucial para las conclusiones de este trabajo.

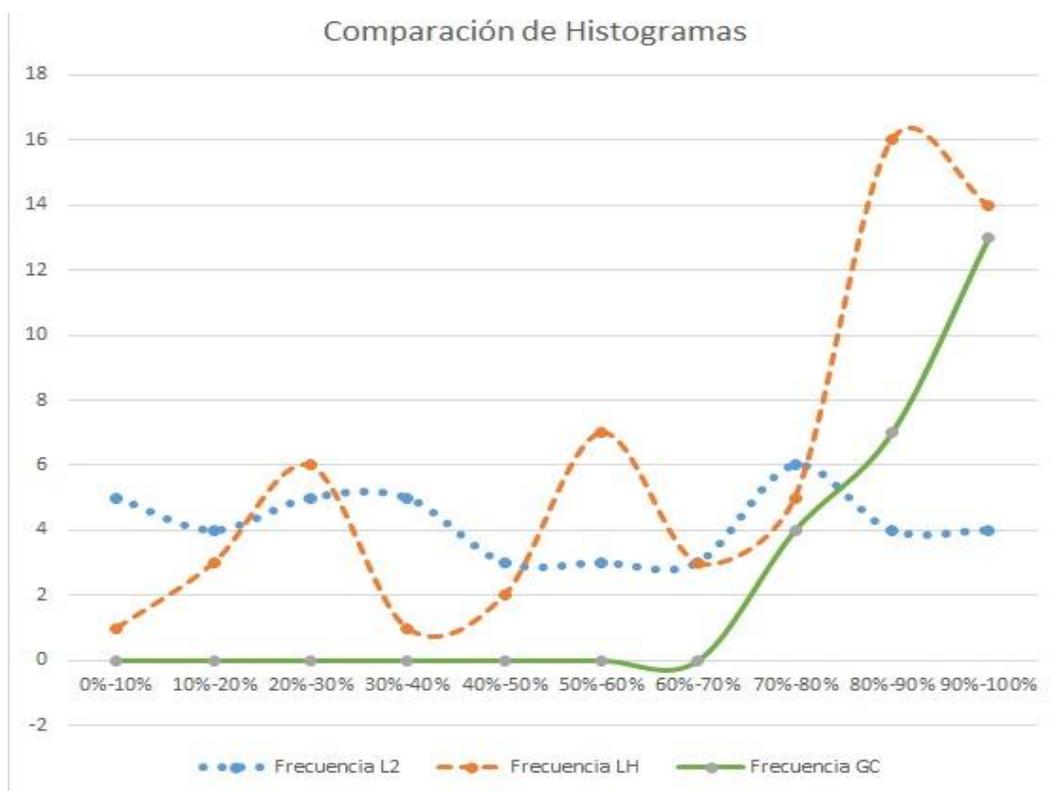


Kruskal-Wallis INSTRUMENTO 3 (LH)		
Nivel Significación (α)	0,05	
Número de Grupos (k)	3	
Puntajes Combinados (N)	58	
Puntaje en Muestra (n 2L1)	13	
Puntaje en Muestra (n BT _m)	36	X^2_{obt}
Puntaje en Muestra (n BT _d)	9	$= \frac{12}{58(58+1)} \left[\frac{263,5^2}{13} + \frac{1107,5^2}{36} + \frac{340^2}{9} \right] - 3(58+1) = 6,249$
R_{2L1}	263,5	$6,249 \geq 5,991 \rightarrow$ se rechaza H_0
R_{BTm}	1107,5	
R_{BTd}	340	
X^2_{crit}	5,991	P-value = 0,044
Si $X^2_{obt} \geq X^2_{crit} \rightarrow$ se rechaza H_0		$0,044 < 0,05 \rightarrow$ se rechaza H_0

La prueba estadística del tercer instrumento muestra que hay diferencias significativas, aunque también se encuentra muy cerca del límite del valor crítico.

En resumen, los datos de esta última parte no son concluyentes sobre las diferencias significativas entre ellos. Habría que retomar los instrumentos con un mayor número de participantes por grupo para poder entonces encontrar resultados indiscutibles. Sobre los resultados de los primeros grupos de contraste tampoco se puede concluir de manera tajante sobre la presencia o la ausencia de la proyección funcional FM.

Los resultados encontrados son diferentes a los esperados desde el punto de vista del modelo de *déficit representacional*, desde el cual se esperaba encontrar similitudes entre el comportamiento del grupo L2 y el grupo LH. Para ejemplificar lo dicho anteriormente muestro este gráfico que nos permite ver el comportamiento en frecuencias de los primeros tres grupos de contraste donde claramente se puede observar que el grupo LH es un grupo en sí mismo y que su comportamiento no es similar a ninguno de los otros dos grupos.



Finalmente, lo anterior me lleva a pensar en otro modelo menos categórico que pueda explicar los datos y me parece que el modelo de *reajuste de rasgos* que postula un *continuum* bilingüe puede ser una alternativa con adecuación explicativa para los datos de esta tesis. Sobre esto hablo en el siguiente apartado.

VI. Conclusiones

A consecuencia de que existe una simplificación en el sistema de modal del español hablado en EU han surgido varias posturas teóricas que tratan de dar cuenta del porqué y del cómo sucede esta simplificación. Una visión bastante extendida es la desarrollada por Montrul, quien defiende la idea de un *déficit representacional* a consecuencia de una *adquisición incompleta* por los hablantes de español como lengua heredada. Esto debido a la abrupta interrupción del *input* en español.

Desde este punto de vista se plantea que los hablantes de español como lengua heredada carecen de la proyección FM en sus gramáticas mentales, pues ésta no fue adquirida y por lo tanto no son capaces de discernir entre las sofisticadas minucias semánticas de la selección indicativo/subjuntivo. Dicho lo anterior, se esperaba que el comportamiento de los hablantes de LH fuera similar al comportamiento de los hablantes de español L2 y el comportamiento de estos dos grupos significativamente diferente al grupo monolingüe.

Para indagar sobre esto se tuvo que contestar la pregunta sobre si realmente existen diferencias significativas de la representación mental de la F.Modos en español entre los hablantes de español LH, los hablantes de español L2 y los hablantes monolingües. Respecto a la pregunta de investigación se puede afirmar que sí hay diferencias significativas, pero en un sentido diferente al que se plantea desde el punto de vista de Silvina Montrul. Puesto que se encontró un hallazgo que me permite afirmar que las diferencias se encuentran entre las tres poblaciones de contraste y no solamente entre dos.

Este descubrimiento no podría ser explicado mediante el modelo del *déficit representacional* puesto que este modelo resulta bastante categórico. Por lo tanto tuve que echar mano de un modelo de *recursos de procesamiento* para lograr adecuación explicativa de los resultados encontrados. En este modelo, la explicación de los datos está basada en el enfoque de *reajuste de rasgos* (Putnam & Sánchez 2013; Lardiere 2008, 2009), que debe ser entendido como la reestructuración y reajuste de rasgos funcionales que se adquirieron en la lengua materna y que pasan a formar una matriz de rasgos que esencialmente diverge de la gramática monolingüe puesto que instancia propiedades tanto de la lengua materna como de la segunda lengua (Cuza & Pérez-Tattam 2016).

Putman y Sánchez, siguiendo el modelo de Lardiere, afirman que los hablantes de LH experimentan el reajuste de rasgos de la lengua materna por medio de los rasgos de la segunda lengua. Este proceso dependerá de los patrones específicos y particulares de activación/inhibición de la L1 en el *continuum* bilingüe que dependiendo del nivel de activación, dominio y uso generará un descenso, o no, del acceso a los rasgos funcionales de la L1 (Cuza & Pérez-Tattam 2016).

Por lo tanto, este enfoque asume que la variabilidad lingüística de los hablantes LH es el resultado de un sistema lingüístico, que a pesar de ser nuevo se encuentra totalmente completo y que tiene rasgos de ambas lenguas. Es decir, que es un sistema diferente al sistema monolingüe, lo cual se ve comprobado con los datos que yo he presentado donde los tres grupos de contraste tienen diferencias estadísticamente significativas que me llevan a pesar que estamos frente a tres sistemas diferentes. Este hallazgo propone una explicación alternativa a la explicación del modelo de *adquisición incompleta* propuesto por Montrul puesto que no se encontraron elementos que nos lleven a pensar en un déficit total de la

proyección. También es un enfoque novedoso en el sentido de que no propone al *input* como variable única a la variabilidad morfosintáctica, sino que toma en cuenta la noción del *intake*³¹ particular de cada hablante y sus circunstancias de activación/inhibición. Recordemos que Paradis (1993) propone que cuando un ítem léxico no es estimulado se vuelve cada vez más difícil activarlo en el tiempo, y esto puede llevar a “atrición” por falta de uso. Por tanto, el proceso de reajuste y reestructuración de rasgos se ve motivado por la IIL del inglés puesto que es la lengua socialmente dominante. Esto se refiere a que la exposición de patrones determinados de esa lengua y el uso continuo desde la infancia determina la experiencia de la adquisición, reajuste y reasignación de rasgos funcionales (Meisel 2007; Silva- Corvalán 2014).

Finalmente, como plantea Cuza y Pérez-Tattam (2016) y con base en los datos de esta investigación, podemos afirmar que en esta área gramatical nos encontramos frente a un sistema nuevo que es guiado tanto por la GU como por la experiencia y uso lingüístico, esto basado en el tipo de consecuencias que un contexto como el del español de EU desencadena de manera natural.

Los resultados encontrados en esta tesis pueden ayudar a dar luz sobre los procesos de adquisición gramatical del español L2 y LH lo cual nos permitirá entender mejor la problemática de estos sujetos en tanto que se pueden diseñar mejores métodos de enseñanza para estos temas en particular, dado que se ha encontrado que no todos los métodos funcionan igual para todas las poblaciones. En un sentido teórico, la aportación de este trabajo se encuentra en que al examinar los fenómenos que se dan en ciertos contextos de

31 Sobre esta noción se habló en el capítulo I.

contacto de lenguas se puede encontrar evidencia indirecta para describir el comportamiento de las lenguas naturales en general y su adquisición por medio de la observación de cómo los factores lingüísticos y extralingüísticos interactúan entre sí.

Para indagar más sobre este sistema independiente del que hablo será necesario profundizar en el comportamiento de los hablantes de LH para ver en qué medida tienen diferencias y similitudes entre ellos según las variables de la edad, el orden de adquisición y los patrones de activación/inhibición tanto de la lengua mayoritaria como de la lengua minoritaria. Esto podría llevarse a cabo en investigaciones posteriores.

Es importante aclarar que una de las limitaciones de este trabajo se encuentra en la superficialidad de las reflexiones semánticas tanto para el diseño de los instrumentos como para el análisis de éstos. Esto se debe a que hay poca bibliografía al respecto y la que hay es bastante caótica, especialmente en los temas de adquisición de la semántica del subjuntivo. Por lo tanto investigaciones posteriores sobre el tema deberían estar dirigidas a ese tema en el cual se encuentra un vacío teórico bastante importante.

Que este trabajo sirva pues como punta de lanza para reflexionar sobre los atributos del sistema lingüístico llamado español como lengua heredada desde un punto de vista biolingüístico. Puesto que su presencia en nuestra realidad será cada vez más cotidiana si tomamos en cuenta los procesos socio- políticos actuales.

VI. Bibliografía

- Ahern, A. (2008) *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco/Libros
- Bosque, I. (1990) Las bases gramaticales de la alternancia modal: Repaso y balance, en *Indicativo y subjuntivo*, ed. I. Bosque, Madrid: Taurus, pp. 13-65.
- Bosque, I. y V. Demonte (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols. Madrid: Espasa.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- Bosque, I. (2012) Mood Indicative vs. Subjunctive, en J.I. Hualde et al. (eds.). *Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, Mass., Black-well, pp. 373-394.
- Bosque, I. (2015) Los rasgos gramaticales, en Á. Gallego (ed.), *Perspectivas de sintaxis*, Madrid, Akal, 2015, pp. 309-387.
- Benmamoun, E. Montrul, S. y Polinsky, M. (2013) Keynote article. Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics, *Theoretical Linguistics* 39, pp. 259-294.
- Blake, R. (1983) Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12, *The Bilingual Review* 10, pp. 21-32.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Cinque, G. (1999) *Adverbs and functional heads*. Oxford: Oxford University Press.
- Collentine, J. (2003) The development of subjunctive and complex syntactic abilities among foreign language learners of Spanish. En *Spanish Second Language Acquisition*, Lafford, B. & Salaberry, R. (eds.) Washington DC: Georgetown University Press, pp. 79-97.
- Cummins, J. (2005) A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal* 89. pp. 585-592.
- Cuza, A. y Frank J. (2011) Transfer effects in the syntax-semantics interface: the case of double-que questions in heritage Spanish. *The Heritage Language Journal* 8. pp. 66-89.
- Cuza, A. y R. Pérez- Tattam (2016) Grammatical gender selection and phrasal word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. *Bilingualism: Language and Cognition* 19. Cambridge. Pp. 50-68.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use.

- Applied Psycholinguistics*, 28(3), pp. 411–424.
- Di tulio, A. (2014) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Gallego, A. (2015) *Perspectivas de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Escandell, V. (2004) *Fundamentos de semántica composicional*. Barcelona: Ariel.
- Farkas, D. (1992) On the semantics of subjunctive Complements. En Hirschbuehler P. y K. Koerner (eds.) *Romance Languages and Modern Linguistics Theory*. Amsterdam: John Benjamins, pp 69-103.
- Ferguson, C. (1959) Diglossia, *Word* 15, pp. 325-340.
- Giannakidu, A. (1997) The Landscape of polarity items. Doctoral Dissertation. University of Groningen, The Netherlands.
- Gielau, E. (2015) Mood distribution and the CP domain of subjunctive clauses in Spanish. PhD Dissertation. University of Iowa.
- Giorgi, A. & Pianessi, F. (1997) *Tense and Aspect: From semantics to morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Grande, F. (2002) La conversación coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Estudios Humanísticos (Filología)*, 24, pp. 49-76.
- Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*: Harvard: Harvard University Press.
- Jackendorff, R. (2002) *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, Oxford: Osford University Press.
- Kempchinsky, P. (1987) The subjunctive disjoint reference effect. In C. Neidle & R. Nuñez-Cedeño (eds.), *Studies in Romance Languages*, Dordrecht: Foris, pp. 123-140.
- Kempchinsky, P. (1990) Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo. En I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus. pp. 234-258.
- Kempchinsky, P. (2009) What can the subjunctive disjoint reference effect tell us about the subjunctive? *Lingua* 119, pp.1788-1810.
- Lambert, W. (1997) Effects of bilingualism on the individual. Cognitive and sociocultural consequences, en Horny, P. (ed.) *Bilingualism, Psycological, Social and Educational Implications*. NY: Academic Press, pp.15-28.
- Lardiere, D. (2008) Feature-Assembly in Second Language Acquisition, en Liceras, J. y H. Goodluck (eds.) *The role of formal features in second language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 106-140.

Lardiere, D. (2009) Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition, en *Second Language Research* 25(2), pp. 173-227.

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: NY Willey

Liceras, J. (1994) La teoría sintáctica y los juicios de gramaticalidad: en torno a la posposición del sujeto en español. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 18, pp. 219-255.

Lipski, J. (1993) Creoloid phenomenon in the Spanish of transitional bilinguals. En Roca, A. y J. Lipski (eds). *Spanish in the United States*. Berlín: Mouton, pp.155-173.

Lipski, J. (1994) *Latin American Spanish*. New York: Longman.

López Ornat, S. (1994) *La adquisición de la lengua española*. Madrid :Siglo XXI.

Lynch, A. (1999) The subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, contact, and language variability. PhD Dissertation, University of Minnesota.

Martinez Mira, M. (2005) Mood simplifications: Adverbial clauses in heritage Spanish. PhD Dissertation, University of Illinois at Urbana- Champaign.

Meisel (2004) The Bilingual Child. Bhatia, T. y W. Ritchie (eds.) *The Handbook or Bilingualism*, pp.91-102.

Meisel, J. (2007) The weaker language in early child bilingualism: acquiring a first language like a second language?, *Applied Psycholinguistics* 28, pp. 495-514.

Meisel, J.(2011) *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meisel, J. (2013) Heritage language Learners: unprecedented opportunities for the study of grammars and their development?, *Theoretical Linguistics* 39, pp. 225-236.

Merino, B. (1983) Language loss in bilingual chicano children. *Journal of Applied developmental Psychology* 4, pp. 277-294.

Montrul, S. (2002) Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5 (1), pp. 39-68.

Montrul (2007) Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. En Potowsky, K. y Cameron, R. (eds.) *Spanish in Contact: Policy, social and Linguistic Inquires*. Amsterdam: John Benjamins, pp.23-40.

Montrul, S. (2008) *Incomplete acquisition in bilingualism. Reexamining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Montrul, S. (2009) Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. En *International Journal of Bilingualis*, pp. 239-269.

Montrul, S. (2011) Assessing Differences and Similarities between Instructed Heritage Language Learners and L2 Learners in Their Knowledge of Spanish Tense-Aspect and Mood (TAM) Morphology. *Heritage Language Journal* 8, pp. 90-133.

Montrul, S. (2012) Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook 12*, pp. 1-29.

Montrul, S. (2013) *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden: Willey Blackwell.

Montrul, S. (2016) *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palmer, F. (1986) *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palmer, F. (2001) *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paradis, M. (1993) Linguistic, psycholinguistic and neurolinguistic aspects of “interference” in bilingual speakers: the Activation Threshold Hypothesis. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, pp. 133-145.

Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Pascual y Cabo, D. Rothman, J. y Lingwall, A. (2012a) Applying the Interface Hypothesis to Heritage Speaker Acquisition: Evidence from Spanish Mood. *BUCLD 36 Proceedings*.

Pascual y Cabo, D. Rothman, J. (2012b) The (il)logical problema of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistic* 33, pp. 1-7.

Pascual y Cabo, D. y Rothman, J. (2014) *Generative Approaches to Spanish Secodn Language Acquisition*.

Pérez-Cortés, S. (2016) *Acquiring obligatory and variable mood selection: Spanish Heritage Speakers and L2 learners performance in desideratives and reported speech context*. PhD Dissertation. Rutgers University.

Pérez- Lérroux, A. (1998) The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses. *The Journal of Child Language* 25, pp. 585-604.

Pérez-Saldanya, M. (1999) El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. Pp. 3209-3251.

- Picallo, C. (1985) *Opaque Domains*. PhD Dissertation. NY: CUNY.
- Poletto, C. (2000) *The Higher Functional Field*. Oxford: Oxford University Press.
- Putman, M. y Sánchez, L. (2013) What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistics Approaches to Bilingualism* 3 (4). Pp. 478-508.
- Quer, J. (1998) *Mood at the interface*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Radford, A. (2009) *Analysing English Sentences a Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2016) *Analysing English Sentence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la lengua española (ASALE) (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols. Madrid: Espasa.
- Ridruejo, E. (1999) Modo y modalidad: El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) Madrid: Espasa. Pp. 3207-3251.
- Rizzi, L. (1997) The fine structure of the left periphery. In Liliane Aegeman (ed.), *Elements of grammar*. Dordrecht: Kluwer. Pp. 281-337.
- Silva Corbalán, C. (1994) *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: OUP.
- Silva Corbalán, C. (2014) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanchez- Naranjo, J. (2009) L2 Learners Difficulties in the Interpretation of the Spanish Subjunctive: L1 Influence and Misanalysis of the Input. Doctoral Dissertation. University of Toronto.
- Sanchés-Naranjo, J. (2014). La selección del subjuntivo español: su análisis y desarrollo en los aprendices de segunda lengua. En *ELA*. Año 32 N.59. México: UNAM-CELE.
- Schütze, C. (1996) *The Empirical Base of Linguistics. Grammaticality Judgments and Linguistics Methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sorace, A. (2011) Pinning down the concept of “interface” in bilingualism. En *Linguistic Approaches of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-33.
- Uriagereka, J. (2015) Subordinación: indicatives y subjuntivos. Gallego, A. (ed.) *Perspectivas de sintaxis formal*, pp. 273-307.

Valdés, G.(2000) Introduction in Spanish for Native Speakers, *Volume I. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16*. New York: Harcourt College, pp. 1-20.

White, L. (2003) *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (2011) The interface hypothesis: how far does it extend? *Linguistic Approaches to Bilingualism 1*,pp. 108-110.

Zamorano, A. (2005) *El subjuntivo en la historia de la gramática española, 1771-1973* Madrid: Arco/Libros.

Zentella, A. (1997) *Growing Up Bilingual*. Malden: Blackwell.

Anexo 1

Title: *Bilingual background questionnaire for Spanish/English speakers*

Author: Silvina Montrul

<http://www.nhlrc.ucla.edu/data/questionnaires.asp>

Age: _____

I. Personal Data

What is your highest level of education completed? (please circle):

some high school high school some college college graduate

Country of origin: _____

Country of current residence: _____

1. If you were not born in the U.S., during what ages did you live in your country of origin?

2. If you were not born in the U.S., how long have you lived in the U.S. for?

II. Family History

3. Where are your parents/caregivers from?

Mother: _____

Father: _____

4. What languages do your parents/caregivers speak?

Mother: _____

Father: _____

5. What do your parents do for a living?

Mother: _____

Father: _____

6. What is your parents' highest level of schooling? (circle one for each)

Mother elementary school

Father: elementary school

Middle school

middle school

High school

high school

College

college

Grad school

grad school

III. Your Linguistic History

7. At what age did you first begin to learn English?

8. At what age did you first begin to learn Spanish?

9. Did you begin to speak both English and Spanish before age 5? (circle one)

Yes

No

10. What languages did you hear in your home between the ages of birth-5 years? (circle all those that apply)

Spanish

English

Mixed

Other (specify) _____

11. What languages did your parents/caregivers use mostly when speaking to you?

Spanish

English

Mixed

Both

Other

12. What languages did you use mostly when speaking to your parents/caregivers?

Spanish

English

Mixed

Both

Other

13. Do you have siblings?

Yes

No

how many?

Are they older or younger?

14. What language/s did you use when speaking with your siblings?

Spanish English Mixed Both Other

15. What language/s did your siblings use when speaking with you?

Spanish English Mixed Both Other

16. Did grandparents live at home?

Yes No

17. What language/s did your grandparents use when speaking to you?

Spanish English Mixed Both Other

18. What language/s did you use when speaking with your grandparents?

Spanish English Mixed Both Other

19. Were there other caregivers in the house (baby-sitter/ other family member)?

Yes No Who?

20. What language/s did your other caregiver use when speaking to you?

Spanish English Mixed Both Other

21. What language/s did you use when speaking to your other caregiver?

Spanish English Mixed Both Other

22. Did you attend daycare or were you cared at home before age 5?

Daycare home with _____

23. What language were you spoken to when in day care/home care?

Spanish English Mixed Both Other

24. What language/s did you use when speaking with your caregiver?

Spanish English Mixed Both Other

25. Did you play with other Spanish-speaking children?

Yes No

26. What languages did you use with other children/siblings?

Spanish English Mixed Both Other

27. Did you watch TV in Spanish?

Yes No

28. Did your parents encourage you to speak Spanish as much as possible in the house?

Yes No

29. Did your parents read stories in Spanish to you?

Yes No

30. Did your parents correct you when you spoke Spanish?

Yes No

IV. Elementary School

31. How often did you use Spanish between the ages 6-10?

always often seldom never

32. Who did you speak Spanish with?

mother/father siblings friends others

33. Did you attend elementary school in the US?

Yes No

34. Was English the primary language of instruction?

Yes No

35. Did you have Spanish as a foreign/second language in elementary school?

Yes No

36. How many hours a week of Spanish did you have in elementary school?

2 hours 5 hours 10 hours more than 10

37. Did you have Spanish-speaking friends at school?

Yes No

38. What language did you speak with your Spanish-speaking friends in elementary school?

Spanish

English

Mixed

Both

V. Middle School

39. How often did you use Spanish between the ages 11-13?

always

often

seldom

never

40. Who did you speak Spanish with?

mother/father

siblings

friends

others

41. Did you attend middle school in the US?

Yes

No

42. Was English the primary language of instruction?

Yes

No

43. Did you have Spanish as a foreign/second language in middle school?

Yes No

44. How many hours a week of Spanish did you have in middle school?

 2 hours 5 hours 10 hours more than 10
hours

45. Did you have Spanish-speaking friends in middle school?

Yes No

46. What language did you speak with your Spanish-speaking friends in middle school?

Spanish English Both

VI. High School

47. How often did you use Spanish between the ages 13-17?

always often seldom never

48. Who did you speak Spanish with?

mother/father siblings friends others

49. Did you attend high school in the US?

Yes No

50. Was English the language of instruction?

Yes No

51. Did you have Spanish as a foreign/second language in high school?

Yes No

52. How many hours a week of Spanish did you have in high school?

2 hours 5 hours 10 hours more than 10
hours

53. Did you have Spanish-speaking friends in high school?

Yes No

54. What language did you speak with your Spanish-speaking friends in high school?

Spanish English Mixed Both

55. Did you travel to Spanish-speaking countries?

Where When How long How often

VII. Your linguistic proficiency now

56. Rate your current overall language ability in ENGLISH

- 1 = understand but cannot speak
- 2 = understand and can speak with great difficulty
- 3 = understand and speak but with some difficulty
- 4 = understand and speak comfortably, with little difficulty
- 5 = understand and speak fluently like a native speaker

57. Rate your current overall language ability in SPANISH

- 1 = understand but cannot speak
- 2 = understand and can speak with great difficulty
- 3 = understand and speak but with some difficulty
- 4 = understand and speak comfortably, with little difficulty
- 5 = understand and speak fluently like a native speaker

58. On a scale from 1 to 5, rate your abilities in English and in Spanish

(1 =poor; 2= needs work; 3=good; 4= very good; 5= native speaker command)

English	Reading =	Speaking=	Listening=	Writing=
Spanish	Reading =	Speaking=	Listening=	Writing=

59. In general, as a young adult, which language do you prefer to use? (circle one)

English	Spanish	It depends	Both
		on whom I talk to	

60. Do you feel Spanish is your native language or like a second language?

Native language	second language
-----------------	-----------------

61. Would you like to improve your Spanish language skills?

Yes	No	Why?
-----	----	------

62. What would you like to improve about your Spanish language ability?

63. How is Spanish important for you?

64. Do you think it is important to maintain and improve Spanish in your life?

65. How do you think you can use more Spanish in your future?

VIII. Notes:

Anexo 2

I. Complete the sentence with the first thing that comes to your mind. Do not think it too much.

Example:

Juanita sale de paseo todos los días con su perro porque los perros necesitan ejercitarse diariamente.

1. Me llamó la casera y me dijo que si no pago la renta me demandará. Necesito que me devuelvas el dinero que te presté pues_____.
2. Con mi mujer estamos buscando casa para mudarnos con nuestros hijos. Hace unos días vimos una casa que ya está vendida pero_____.
3. María está en México con su esposo estadounidense. Viene de visita a Guanajuato para que_____.
4. Me urge el libro que te presté. Si no puedes llevarlo a mi casa te espero para que_____.
5. El calentamiento global está impactando en el planeta desde hace varias décadas. Los gobiernos están tomando medidas porque_____.
6. Tengo muchas ganas de conocer a mi sobrina. Viene desde lejos para que_____.
7. Javier trabajaba en el restaurante italiano que cerró la semana pasada. Ahora se encuentra sin dinero y no tiene donde comer porque_____.

8. Se acerca el viaje de fin de curso y saldrá bastante caro. Los boletos se venden desde ahora para que_____.
9. Los perros son las mejores mascotas porque siempre están contentos esperando a su dueño y mientras llega rompen todo lo que encuentran. Todos los niños pequeños desean tener un cachorro en casa pero_____.
10. Juan ha estado muy enfermo toda la semana y no ha podido ir a la escuela. Yo anoté la tarea y debo explicársela. Juan viene a mi casa para que_____.
11. Los autos generan demasiada contaminación. Estoy intentando usar el transporte público por lo tanto_____.
12. Las vacaciones de verano son un problema para los padres que trabajan. Los niños se aburren en casa y hacen travesuras, por eso los padres llevan a sus hijos al campamento de verano para que_____.
13. Ana tiene un trabajo de tiempo completo que es muy demandante. A veces quisiera ir con sus amigas al cine pero_____.
14. Los zoológicos mantienen animales salvajes en cautiverio. No me gusta ir a ver animales encerrados que tienen comida y agua pero_____.
15. El sueño de mi mujer es conocer el Palacio de Versalles. Vamos a Europa para que_____.
16. Los exámenes de la universidad son cada vez más exigentes. Mis amigos y yo nos juntamos con el propósito de_____.
17. Ayer hubo un accidente en la escuela. No han mandado ningún comunicado y la verdad necesitamos saber qué pasó. Todos los que estamos aquí vinimos para que_____.

18. Bianca proviene de una familia de escasos recursos que se ha esforzado mucho para pagarle la universidad. Ellos no pueden pagar el viaje para ir a la graduación. Bianca está ahorrando para que_____.
19. La situación económica en el mundo se está volviendo muy difícil. En mi familia me enseñaron a administrar bien mis recursos y ahorrar pues_____.
20. La carretera es peligrosa cuando está obscuro, además de que tú no ves bien desde que te cambiaron los anteojos. Reservamos la habitación para que_____.

II. Mark the end of each sentence: **logical** (if you think it is correct), or **contradictory** (if you think there is something odd). If your choice is the latter, correct it for a better understanding.

Example:

Logical Contradictory

A) Las recomendaciones para la contingencia ambiental no pueden esperar.

✓

B) El regente de la ciudad advierten sobre los peligros de la contaminación ambiental.

✓

advierte

Logical Contradictory

1) El dentista previene sobre lavarse los dientes.

2) Mi doctor me recomienda que si llueve hoy me quedo en casa.

3) Si me siento bien y está caluroso el fin de semana nade en la bahía.

4) Antes del verano debo terminar este trabajo.

5) Si tenemos dinero nos hospedamos frente a la playa.

Logical

Contradictory

6) La Organización Mundial de la Salud señala sobre las bondades de la lactancia materna.

7) El profesor me pide que si está ocupado, espero.

8) El Colegio Americano de Pediatría expone los casos riesgosos respecto a la muerte de cuna.

9) Si tengo vacaciones duerma más.

10) Mis hermanos me piden que si tengo tiempo, visito a mis padres todos los domingos.

11) ESPN promociona a los deportistas que han gozado de fama a lo largo de su carrera.

12) Mi entrenador me exige que si está caluroso el fin de semana nado en la bahía.

13) Los expertos afirman que ante la crisis de seguridad debemos seguir alertas.

Logical

Contradictory

14) Si el profesor está ocupado, yo lo espere.

15) Tampoco estoy dispuesto a hacerlo solo, con tu ayuda lo lograré.

16) Tengo mucho trabajo, de cualquier forma voy a la fiesta.

17) El doctor prescribe que si tengo vacaciones, duermo más.

18) Mi marido desea que si tenemos dinero, nos hospedamos frente a la playa.

19) Si llueve hoy, me quede en casa.

20) Últimamente me siento un poco enfermo.

21) Los consejos de la abuela ya han explicado todo sobre la crianza de bebés.

22) Si tengo tiempo, visite a mis padres los domingos.

23) Si tú eres el mejor, no me imagino cómo será el peor.

24) De cualquier manera me quedaré en casa.

III. Select the option deemed most acceptable.

Example:

En la Iglesia. Carlos y Armando están hablando sobre el sacerdote.

Carlos: El cura está cada día más viejo, vengo desde que era niño y ya en aquel entonces era grande y un poco ciego.

a) *Aunque me ve de frente, el cura no me reconoce.*

b) *Aunque me ve de frente, el cura no me reconocía.*

Escenario 1

Mi prima Martha es muy extraña y a muchas personas les cae mal, a pesar de eso yo me llevo bien con ella. La próxima semana será mi cumpleaños pero como mi casa es muy pequeña solo puedo invitar a diez personas:

a) Aunque me cae bien no la invitaré a la fiesta.

b) Aunque me cae bien no la invitará a la fiesta.

Escenario 2

Dos amigos. Juan y Pedro observan a María.

Juan: Es linda, ¿no?

Pedro: Sí, es muy linda pero es la novia de mi mejor amigo.

a) Aunque me coquetea, nunca la invitaré a salir.

b) Aunque me coquettee, nunca la invitaré a salir.

Escenario 3

La crisis económica afecta a todas las familias. Los comerciantes lo saben y ya han bajado los precios de las televisiones:

María: ¡Mira mamá! Las televisiones están muy baratas

a) Aunque está a muy buen precio no puedo comprarla.

b) Aunque está a muy buen precio no puedo comprada.

Escenario 4

En la oficina. El jefe de Recursos Humanos con el jefe del sector.

José: Hola Jorge, quiero hablar contigo sobre el empleado García que siempre llega tarde. ¿Cuál es la solución?

Jorge: Hola, José. El Sr. García vive muy cerca, en el barrio que está detrás de la compañía.

a) Aunque el Sr. García viene en taxi siempre llega tarde.

b) Aunque el Sr. García venga en taxi siempre llega tarde.

Escenario 5

La enfermera del colegio.

La epidemia de la influenza está atacando a todas las comunidades estudiantiles. Si no te has vacunado es necesario vacunarse, pero debes saber que...

c) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunas.

d) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunes.

Escenario 6

En el hospital. Doctor Ramírez y Catalina.

Doctor: Los resultados de los análisis son definitivos. Tus malos hábitos, desde que comenzó el problema, han mermado tu salud y el resultado es el que temía.

Catalina: ¿Qué puedo hacer para contrarrestar el problema? ¿Si me someto a un plan de nutrición puedo recuperar la salud?

Doctor: Dudo mucho que funcione y solamente te sentirás hambrienta y frustrada.

a) Aunque hagas dieta, tu problema de salud ya es crónico.

b) Aunque haces dieta, tu problema de salud ya es crónico.

Escenario 7

¿Escuchaste las noticias en la radio? Dijeron que la sequía lleva ya demasiados meses. Muchas cosechas se han perdido ya y no sabemos cuándo volverá el agua.

a) Aunque llueve no habrá suficiente agua para el campo.

b) Aunque llueva no habrá suficiente agua para el campo.

Escenario 8

Mi hija siempre ha tenido los bronquios muy débiles. Cuando hace frío le compramos ropa especial para evitar un enfriamiento, pero no sirve de nada.

a) Aunque abrigamos a la niña de todas formas se enferma.

b) Aunque abrigamos a la niña de todas formas se enfermaría.

Escenario 9

El semestre ha sido muy difícil respecto a la carga de materias. Mis resultados han sido desalentadores:

- a) Aunque me saque excelente calificación en los exámenes que quedan ya no alcanzo el promedio para la beca.

- b) Aunque me saco excelente calificación en los exámenes que quedan ya no alcanzo el promedio para la beca.

Escenario 10

Pedro y María se aman pero son de diferentes clases sociales. Una melancólica noche estrellada Pedro le dice a su amada:

- a) Tenemos que separarnos aunque nos amemos.

- b) Tenemos que separarnos aunque nos amaríamos.