

LA SELECCIÓN DEL SUBJUNTIVO ESPAÑOL: SU ANÁLISIS Y DESARROLLO EN LOS APRENDICES DE SEGUNDA LENGUA*

Jeannette Sánchez-Naranjo

DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES, AND LINGUISTICS
THE UNIVERSITY OF OKLAHOMA

RESUMEN

Este estudio examina las dificultades que tienen los aprendices adultos de español como segunda lengua para adquirir el modo subjuntivo. En contextos formales de enseñanza y para aquellos cuya lengua materna es el inglés, este modo presenta retos particulares pues los aprendices cuentan con modelos pobres sobre los cuales elaborar hipótesis de su uso. El diseño experimental involucró veinticuatro hablantes distribuidos en los niveles intermedio y avanzado de español como segunda lengua y un grupo de control compuesto por doce hablantes nativos del español. Adicionalmente, se utilizaron dos pruebas para la recolección de los datos: una prueba de producción controlada y otra de comprensión basada en juicios de aceptabilidad. Los resultados muestran que los aprendices experimentan dificultades por la forma en que representan los factores semánticos asociados al modo subjuntivo español y desarrollan diversas etapas en la adquisición del mismo que pueden estar eventualmente influidas por la instrucción.

PALABRAS CLAVE: subjuntivo, adquisición, segunda lengua, interpretación, modalidad

* Agradezco profundamente el trabajo de los revisores anónimos cuyos comentarios y sugerencias fueron sustanciales para la mejora de este artículo.

ABSTRACT

This study examines the difficulties that adult learners of Spanish experience in acquiring the subjunctive mood. In formal instruction contexts and for those whose native language is English, the subjunctive presents a particular challenge because learners rely on poor models to develop hypotheses for its use. The experimental design of this study involved twenty-four speakers distributed in intermediate and advanced levels of Spanish as a second language, and a control group including twelve native speakers of Spanish. In addition to this, data collection involved two research instruments: a controlled production task and a comprehension test based on acceptability judgments. The results show that learners experience difficulties due to the representation of semantic factors associated with the Spanish subjunctive. They also develop different stages in the acquisition of the subjunctive that may be shaped by instruction.

KEY WORDS: subjunctive, acquisition, second language, interpretation, modality

Fecha de recepción del artículo: 26 de agosto de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 16 de enero de 2014
Fecha de aceptación: 28 de enero de 2014

Dirección de la autora:
Jeannette Sánchez-Naranjo
Department of Modern Languages, Literatures, and Linguistics
The University of Oklahoma
780 Van Vleet Oval, KH-108
Norman, OK 73019
USA
snaranjo@ou.edu

INTRODUCCIÓN

La adquisición del subjuntivo español en los contextos formales de enseñanza es una temática de gran interés para los estudiosos debido a la complejidad que implica su uso. De manera especial, para los aprendices adultos cuya lengua materna (L1) es el inglés, este modo entraña dificultades pues es poco productivo en su idioma. Esto origina que tales aprendices no solo cuenten con modelos pobres en su lengua materna sobre los cuales elaborar hipótesis acerca de su uso (Collentine, 2003), sino que también presenten lo que se ha dado en llamar el ‘problema del subjuntivo’, es decir, el poco éxito evidenciado por parte de los hablantes en la selección de este modo, incluso en niveles avanzados (Terrell, Baycroft & Perrone, 1987; Collentine, 1995).

¿Por qué es difícil la adquisición del subjuntivo en español para los hablantes de inglés? Es una pregunta interesante y compleja tanto en extensión como en profundidad que implica diversos acercamientos al fenómeno del subjuntivo y desde diferentes ángulos. Desde la perspectiva de la adquisición de segunda lengua (L2), es posible preguntarse por las variables internas al lenguaje que afectan a los aprendices, aquellas que vinculan la L1 con la naturaleza de las diferencias tipológicas entre L1 y L2, y las representaciones gramaticales de los hablantes (Hawkins, 2001; Pérez-Leroux, 2001). En este sentido surgen dos preguntas relevantes: ¿Qué tipo de análisis desarrollan los aprendices de español como segunda lengua en torno a la semántica del modo subjuntivo? ¿Qué etapas se evidencian en este proceso? Responder a estos interrogantes es el propósito de este ensayo.

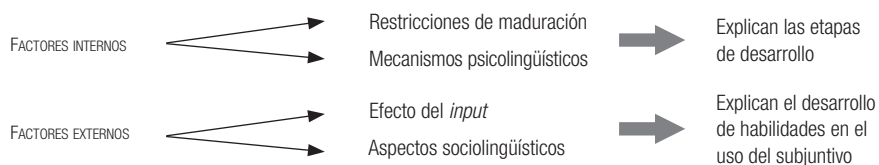
Para ello, este documento se organiza en cinco secciones. La primera presenta la problemática de la adquisición del subjuntivo español y la ubica en el marco de las recientes investigaciones. La segunda examina la semántica del subjuntivo español, presenta la complejidad de dicho fenómeno y establece las diferencias con el subjuntivo en la lengua inglesa. La tercera expone la hipótesis y el diseño del estudio. La cuarta presenta los resultados obtenidos en el trabajo experimental. Finalmente, la última parte plantea la discusión y las conclusiones de este trabajo.

EL SUBJUNTIVO ESPAÑOL: REORIENTANDO EL PROBLEMA

Para los aprendices de español como segunda lengua una de las estructuras gramaticales más difíciles de adquirir es el subjuntivo. Diversos estudios (Terrell,

Baycroft & Perrone, 1987; Stokes & Krashen, 1990; Collentine, 1995, 1997, 1998, 2003; VanPatten, 1990, 1993, 2002; Lee & VanPatten, 1995; Leow, 1995; Lee & Rodríguez, 1997) demuestran que para los hablantes de inglés que aprenden español como L2 existen factores internos y externos anexos al proceso de adquisición de esta estructura gramatical. Estos factores están relacionados con variables de carácter psico-sociolingüístico que explican no solo las etapas de desarrollo en su adquisición sino también el progreso en las habilidades para su uso. La Figura 1 ilustra lo anterior:

FIGURA 1. Factores relacionados con la adquisición del subjuntivo español en hablantes de inglés



En relación con los factores internos, los investigadores señalan que el subjuntivo español no es un elemento funcional de las gramáticas en construcción de los aprendices o la interlengua (IL) hasta estados muy avanzados en su aprendizaje (Collentine, 1995; Terrell, Baycroft & Perrone, 1987; Stokes & Krashen, 1990). En efecto, Terrell, Baycroft y Perrone (1987), así como Stokes y Krashen (1990), afirman que el uso del subjuntivo se ve sometido a un constante monitoreo por parte de los aprendices porque no hay una exposición a un *input* constante y comprensible. Collentine (1995) propone que los estudiantes en un nivel intermedio no están todavía en un punto en el cual pueden procesar en su memoria de corto plazo tanto la sintaxis compleja como las relaciones semántico/pragmáticas (por ejemplo, deseo, duda/negación) existentes entre la cláusula principal y la subordinada que selecciona el subjuntivo. Este autor sugiere que la competencia gramatical española de estos aprendices está en una etapa presintáctica.

Los factores externos, por otra parte, se relacionan con el grado de atención que prestan los aprendices a las formas del subjuntivo y la eficiencia de metodologías de enseñanza particulares que promueven la adquisición de esta estructura (Lee & VanPatten, 1995; Leow, 1995; VanPatten, 1990, 1993, 2002; Lee & Rodríguez, 1997; Collentine, 1997, 1998, 2003). Los investigadores señalan que las formas del subjuntivo no son detectadas fácilmente por los estudiantes y su asimilación no

se da durante las primeras etapas del proceso de adquisición. Lee & Rodríguez (1997), Collentine (1997, 1998) y Leow (1995), por ejemplo, afirman que los aprendices de español como L2 reciben menos exposición a las estructuras del subjuntivo que a las del indicativo y ofrecen tres explicaciones fundamentales para este fenómeno. La primera establece que el subjuntivo no es una construcción fonológicamente relevante, es decir, sus formas no difieren significativamente de sus contrapartes en indicativo; hecho este evidente en el tiempo presente, por ejemplo, las formas tienen la misma base (*canto* vs. *cante*), y los aprendices asocian algunas de sus inflexiones con el presente del indicativo (*bebe* vs. *cante*). La segunda se relaciona con la ‘carencia de valores comunicativos’ que presenta el subjuntivo pues los aprendices no necesitan estar ‘alertas’ a esta estructura para lograr la comprensión de un texto. Finalmente, una tercera explicación propone la necesidad de una base lingüística mínima para lograr la asimilación del subjuntivo de manera consistente: es necesaria la interacción entre la sintaxis compleja y las habilidades del subjuntivo (Collentine, 2003). Adicionalmente, VanPatten (1990, 1993, 2002) muestra cómo el *input* estructurado puede ser insuficiente para promover la adquisición del subjuntivo, por lo que las tareas orientadas a la producción pueden reforzar su desarrollo. En otras palabras, la adquisición completa requeriría tanto la exposición a la segunda lengua como la producción en la misma.

En suma, es evidente que existe dificultad para adquirir el subjuntivo español por parte de los hablantes de inglés. Sin embargo, todavía no se ha establecido en qué radica tal dificultad; lo único que se ha determinado son los factores anexos a la misma: formas de uso, tiempos de exposición a la instrucción, forma y calidad de la instrucción, entre otros. Si bien es cierto que estos factores forman parte del proceso de adquisición del subjuntivo español, también es cierto que afectan el proceso de adquisición de una lengua en general. En otras palabras, aún no se ha planteado de manera concreta el problema central en la adquisición del subjuntivo español; por el contrario, las explicaciones ofrecidas contribuyen más bien a desviar la mirada del mismo.

Desde mi perspectiva, esto se debe en gran medida a la concepción del subjuntivo desde la cual se parte. En los estudios señalados, el subjuntivo español se trata como un fenómeno unificado cuya explicación se relaciona con la co-ocurrencia de un verbo de la cláusula principal y cuyo uso se basa en la distinción *realis/irrealis*. Si bien es cierto que estos son factores relevantes para la selección del subjuntivo en ciertos contextos (como se verá más adelante), también es verdad que no son los únicos relevantes. En efecto, el subjuntivo no se debería percibir como

un elemento monolítico y compacto, pues se tiende a desconocer dos aspectos importantes en su proceso de adquisición: el conocimiento de sus significados y el conocimiento de sus características formales. Así pues, a fin de establecer las dificultades que tienen los hablantes de inglés para adquirir el subjuntivo español es necesario fundamentarse en una descripción más elaborada que dé cuenta de la complejidad de esta estructura gramatical y considerar, no los factores relacionados con el proceso de adquisición, sino el proceso mismo que realizan los aprendices; es decir, el análisis que efectúan los hablantes de inglés en torno a la semántica de este modo y su desarrollo en el proceso de adquisición del español.

Desde una perspectiva generativa, diversos estudios van más allá de la distinción *realis/irrealis* asignada tradicionalmente a las formas indicativo/subjuntivo (Al-Kasey, 1992; Bruhn de Garavito, 1997; Borgonovo & Prévost, 2003, 2005; Borgonovo, Bruhn de Garavito & Prévost, 2005, 2008; Montrul, 2005). Estos estudios muestran que, aunque la morfología del subjuntivo y sus distinciones semánticas asociadas pueden tomar algún tiempo para ser adquiridas, algunos aprendices pueden lograrlo de manera semejante a los hablantes nativos. Cabe señalar que este logro no se da en una sola etapa, sino, por el contrario, en un desarrollo progresivo y, en este sentido, semejante a la adquisición de la lengua materna. Pese a que algunos de estos estudios consideran el subjuntivo como un fenómeno complejo que involucra factores morfosintácticos y semánticos, no responden a las razones por las cuales los aprendices de español como L2 tienen dificultades para establecer la conexión entre los diversos elementos que implica el uso del subjuntivo. Esto, en otras palabras, es el propósito de este estudio. La siguiente sección presenta la descripción del subjuntivo español en la cual se fundamenta este trabajo.

SEMÁNTICA DEL SUBJUNTIVO ESPAÑOL

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. De esta manera, un evento puede ser impuesto por el hablante a su interlocutor; puede ser real, si su mundo correspondiente es idéntico con el mundo real; o hipotéticamente posible, si su mundo no se corresponde con el mundo real. El modo corresponde, entonces, a una categoría gramatical cuya función es describir un evento en términos de posibilidad, necesidad o deseo (Chung & Timberlake, 1985). En este sentido, está asociado a la expresión de diversos tipos de modalidad, la cual,

desde una perspectiva semántica, involucra la expresión de la actitud del hablante hacia el contenido proposicional de una expresión (Lyons, 1977; Herslund, 1989).

De acuerdo con Chung y Timberlake (1985), existen tres tipos fundamentales de modalidad: epistémica, epistemológica y deóntica. La modalidad epistémica expresa el compromiso del interlocutor acerca de la proposición contenida en el enunciado e indica distintos grados de certeza. De la misma manera, expresa la realidad de un evento en relación con los mundos posibles y se clasifica, además, en dos subtipos de modalidad: la posibilidad y la necesidad epistémicas. En la primera, un evento es real en al menos un mundo alternativo; en la segunda, es real en todos los mundos alternativos, como se muestra respectivamente en la oraciones (1) y (2).

(1) Pepita no está en el trabajo. Es posible que ella esté en casa.

(2) Pepita no está en el trabajo. Ella debe estar en casa.

La modalidad epistemológica, por otra parte, evalúa la realidad de un evento en relación con la fuente de información sobre el mismo. Indica los distintos tipos de evidencia que sustentan el compromiso del hablante como se ilustra en (3), (4) y (5):

Tuyuca (Brasil y Colombia)

(3) dǐga apé-ti¹
fútbol jugar + 3SG + PAST-no visto
'El juega fútbol (me dijeron, pero yo no lo he visto)'.

(4) dǐga apé-wi
fútbol jugar + 3SG + PAST-visto
'El juega fútbol (yo lo he visto)'.

(5) dǐga apé-yig
fútbol jugar + 3SG +PAST-sec
'El juega fútbol (alguien me dio esa información)'.

¹ Las abreviaturas utilizadas en las glosas de los ejemplos son las siguientes: 3 = tercera persona; SG = singular; PAST = pretérito.

Existen lenguas con sistemas complejos para expresar la evidencialidad (como la lengua Tuyuca, hablada en Brasil y Colombia), en las cuales los hablantes manifiestan gramaticalmente si han sido testigos de los eventos que relatan, si han obtenido la información de una fuente indirecta (porque se lo han contado o lo han leído) o si es algo que deducen a partir de pruebas circunstanciales. En otras lenguas, al seleccionar el modo, se puede manifestar la actitud del hablante hacia la realidad del hecho.

La modalidad deóntica, finalmente, caracteriza un evento como irreal dada su imposición en una situación dada. En este sentido, existen diversos mundos diferentes del mundo real que pueden estar restringidos con respecto a un evento de tal forma que este último puede pertenecer a algunos o a todos los mundos en cuestión como se ejemplifica en (6):

(6) Pepita tiene que/debe/puede viajar pronto.

Esta modalidad está relacionada con los conceptos de obligación, permiso y prohibición y expresa condicionantes externos ajenos al hablante. Establece, en otros términos, lo que está permitido (posibilidad deóntica) y lo que es obligatorio (necesidad deóntica). Chung y Timberlake (1985) señalan, además, que diversos sentidos o significados pueden surgir dependiendo de variables como los participantes y la fuerza de la modalidad según esta se exprese mediante cláusulas matrices o de complemento. La modalidad se configura, entonces, como una categoría semántica que se presenta bajo múltiples manifestaciones formales en las diversas lenguas (Grande, 2002). En efecto, se expresa con diferentes categorías lingüísticas y estructuras sintácticas. Incluye no solo los modos expresados morfológicamente en la flexión (indicativo, subjuntivo, entre otros), sino además las perífrasis modales (*poder / deber / entre otros + V*) y también los diferentes tipos de oraciones (declarativas, interrogativas, exhortativas).

En la lengua española, el modo corresponde a una de las maneras posibles de expresar la modalidad. Palmer (2001) señala que esta categoría ha sido considerada fundamentalmente en términos de la distinción indicativo y subjuntivo asociados a las nociones de *realis* e *irrealis*, es decir, un sistema binario en el que el indicativo es el modo de la realidad y el subjuntivo, el modo de la subjetividad, la posibilidad y la virtualidad. Sin embargo, es posible encontrar oraciones como (7) y (8):

(7) Me alegro de que hayas venido.

(8) Aunque sea mi hijo, lo castigaré.

en las cuales es evidente que los verbos en subjuntivo expresan hechos reales. Además, como señala el mismo Palmer, los términos ‘indicativo/subjuntivo’ y ‘*realis/irrealis*’ provienen de tradiciones diferentes. Los primeros fueron denominaciones utilizadas habitualmente para las lenguas europeas (se refiere a lenguas modernas) y los segundos, como plantean Bybee, Perkins y Pagliuca (1994) (citados por Palmer, 2001), se utilizaron en primer lugar en la descripción de la lengua australiana maung por Capell y Hinch (1970) y luego generalizaron su uso a las lenguas nativas americanas y del Pacífico. Así pues, las nociones ‘indicativo/subjuntivo’ remiten a categorías morfosintácticas relacionadas con persona, número, tiempo y voz cuyo marcador no es independiente y caracteriza las lenguas flexionales, y los términos ‘*realis/irrealis*’ describen el modo de algunas lenguas marcado con elementos lexicales o con afijos individuales y clíticos.

De la misma forma, se ha asignado una “cierta capacidad de autonomía del modo indicativo” frente a la construcción subordinada “prácticamente constante en el subjuntivo” (Porto Dapena, 1991; Donaire, 2001). El subjuntivo sería, entonces, el modo de la subordinación frente al indicativo. Sin embargo, ambos modos pueden alternar en muchos contextos constituidos tanto por cláusulas matrices como subordinadas, y la diferencia se da en el significado. Las oraciones (9), (10), (11) y (12) ejemplifican esto:

(9) ¡Bendito eres!

(10) ¡Bendito seas!

(11) Necesitamos una secretaria que habla inglés.

(12) Necesitamos una secretaria que hable inglés.

En las dos primeras oraciones, la diferencia está dada porque (9) se refiere a la enunciación de un hecho; mientras que en (10) se produce un mandato sin la garantía de que se realice o no. En (11) y (12) se necesita una secretaria, es una mención individual. Sin embargo, en (11) se alude a una persona concreta, definida, mientras que en (12) se refiere a una clase, a través de una persona cualquiera que

la represente. De acuerdo con Bosque (1990), parece razonable partir de una base sintáctica en la descripción del modo español cuando se analiza la selección modal (indicativo/subjuntivo), dado que la propiedad de elegir complementos se halla en los núcleos de las estructuras lingüísticas. En este sentido, es importante considerar las condiciones ‘estructurales’ en las que el modo está regido. Kempchinsky (1990) propone que la información flexiva (FLEX), núcleo de la oración principal, se mueve a COMP, núcleo de la subordinada, en la forma lógica y que existe un operador en la posición de especificador de SCOMP coindizado con la flexión verbal. De esta manera, el modo se puede seleccionar desde fuera de la proyección máxima. Este operador se caracteriza por ser abstracto en la estructura profunda y en la estructura superficial pero es registrado en el nivel de la forma lógica (FL) cuando se verifican las propiedades de selección-s del verbo de la oración principal. Ahora bien, pese a que ambos autores ofrecen una descripción de la selección modal en términos sintácticos, recurren a nociones semánticas para clasificar los núcleos que seleccionan subjuntivo, en el caso de Bosque, o para caracterizar los verbos que llevan el operador subjuntivo, en el caso de Kempchinsky.

En pocas palabras, se puede observar que el modo español es una categoría gramatical que involucra aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos. En este sentido, asumir una perspectiva exclusivamente sintáctica o semántica para su análisis presenta dificultades a la hora de explicar su complejidad (Bybee & Terrell, 1990). Por ello, en este estudio, se asume como una categoría formal compleja cuya 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.

Desde esta perspectiva, es poco adecuado explicar, entonces, el modo subjuntivo basados en la co-ocurrencia de un verbo de la cláusula principal puesto que se omiten las correlaciones sintácticas y semánticas fundamentales (Bybee & Terrell, 1990). Además, en procesos de adquisición del español como L2, esto tiene como consecuencia que los estudiantes perciban el subjuntivo como si fuera algo que se debe aprender y como un fenómeno extraño o poco común en la lengua española.

El subjuntivo español, por el contrario, es utilizado con frecuencia y en una gama amplia de construcciones. De acuerdo con Lozano (1995), su uso depende de las modalidades semánticas epistémica (13) y deóntica (14) en los diversos contextos sintácticos en los que se selecciona:

(13) Dudo que lo digas.

(14) Mando que lo digas.

Pérez-Leroux (1998) retoma esta idea y propone además que en las cláusulas matrices y de complemento, el uso del subjuntivo depende de las modalidades epistemológica y deóntica. En las cláusulas adjuntas, tales como las oraciones relativas y temporales, la selección del modo está regida por la semántica de la modalidad epistémica. Según esta autora, en las cláusulas de relativo, en particular, como:

(15) Solo cazo osos que *entren* en mi propiedad, **y como no hay, no cazo.**

(16) # Solo cazo osos que *entran* en mi propiedad, **y como no hay, no cazo.***

la anomalía semántica de (16) se explica porque la interpretación del enunciado expresando la modalidad requiere la evaluación del valor de verdad del enunciado en solo un mundo posible además de la del mundo real. En efecto, en (15) el significado de la subjuntiva relativa, que exigiría el acceso a otros mundos posibles, es compatible con la no existencia de osos en mi propiedad. Sin embargo, en (16) el uso del indicativo imposibilita la frase en negritas, pues no es compatible con la no existencia de osos.

En este orden de ideas, se puede proponer, entonces, la semántica del subjuntivo español a partir de las relaciones semántico-sintácticas que se presentan en la Tabla 1:

TABLA 1. Semántica del subjuntivo español

		CLÁUSULAS DE RELATIVO		CLÁUSULAS ADVERBIALES	
		sub	ind	sub	ind
MODALIDAD EPISTÉMICA	Posibilidad epistémica	√	*	√	*
	Necesidad epistémica	*	√	*	√
		CLÁUSULAS DE COMPLEMENTO		ORACIONES MATRICES	
		sub	ind	sub	ind
MODALIDAD EPISTEMOLÓGICA		√	*	√	*
MODALIDAD DEÓNTICA	Obligación	√	*	√	*
	Permiso	√	*		

√ = gramatical * = agramatical

* El símbolo (#) indica que la oración es gramatical pero semánticamente anómala.

En las cláusulas de relativo, como se señaló arriba, se selecciona el subjuntivo para expresar la posibilidad epistémica y el indicativo para expresar la necesidad epistémica. Lo mismo sucede con las cláusulas temporales, concesivas y las condicionales. Las oraciones (17) a la (20) ilustran esto:

(17) Quieren contratar un profesor que *sepa*/**sabe* alemán y húngaro. [Posibilidad]

(18) Cuando *regresemos*/**regresamos* a casa será de noche. [Posibilidad]

(19) Aunque José *esté*/**está* cansado, permanecerá en la oficina. [Posibilidad]

(20) Si no *estuviera*/**estaba* tan atareado, me iría a dar un paseo. [Posibilidad]

En las cláusulas matrices y de complemento, el uso del subjuntivo depende de las modalidades epistemológica y deóntica. En las oraciones independientes, el subjuntivo expresa el compromiso del hablante con el hecho referido y significados de mandato o imperativo como se ilustra en las oraciones (21) y (22):

(21) Quizás *venga*. [Modalidad epistemológica]

(22) ¡*Empiecen* el trabajo! [Necesidad deóntica-obligación]

Las casillas correspondientes a ‘permiso’ en la modalidad deóntica se encuentran vacías porque se utilizan estructuras diferentes al subjuntivo para expresarlas (verbos modales). Finalmente, en las cláusulas de complemento, se manifiestan además de los elementos evidenciales, evaluaciones o valoraciones frente al hecho. En suma, como afirma Lozano (1995: 113), 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, verdades a medias o pensamientos poco convincentes. Tales significados no se manifiestan en un ‘repositorio sintáctico’ exclusivo o extraño a los hablantes; por el contrario, se expresan en diversos tipos de construcciones sintácticas frecuentes y comunes para los mismos.

Ahora bien, en la introducción se señalaba que para el hablante de inglés, el subjuntivo español entraña dificultades dada la poca productividad de esta forma

en su idioma. ¿Qué sucede, entonces, con el subjuntivo inglés? ¿Qué diferencias presenta en relación con el subjuntivo español? De acuerdo con Berk (1999), esta estructura parece débil en el inglés moderno; sin embargo, existe un buen número de hablantes, en su mayoría con altos niveles de educación, que la usan rutinariamente. En este sentido, es una estructura anómala dentro del sistema verbal inglés, no solo por su frecuencia, sino también por sus peculiaridades morfosintácticas.

Diversos autores distinguen dos formas de subjuntivo llamadas forma de presente y forma de pasado (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik, 1985; Huddleston, 1984; Leech, 1989). Siguiendo la terminología de Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985), existen dos usos para la primera forma: mandatorio y ritualizado. El uso obligatorio se ejemplifica en (23) y (24):

(23) I suggest [that he *leave*].

(24) I insist [that you *be* quiet].

El verbo en subjuntivo se ubica en las cláusulas subordinadas introducidas por *that* y está en su forma infinitiva. Esto, según Berk (1999), son vestigios del inglés antiguo. El uso ritualizado, por otra parte, se observa en las oraciones (25) a la (30):

(25) God *save* the Queen.

(26) God *be* with you.

(27) Heaven *forbid*.

(28) *Be* that as it may.

(29) So *be* it.

(30) *Be* he friend or foe, the law regards him as a criminal.

donde el verbo en subjuntivo aparece en algunas oraciones independientes y expresa un deseo por parte del hablante. Este uso se limita a frases ya establecidas que provienen del inglés arcaico y se aprenden como expresiones completas.

Como se observa en los ejemplos anteriores, el uso ritualizado del subjuntivo en inglés está fundamentalmente asociado al contexto religioso, sea que se utilice o no en la liturgia, y al contexto legal.

De manera general, estas formas de presente caracterizan un evento como irreal debido a su imposición en una situación dada, es decir, expresan la modalidad deóntica y se utilizan en cláusulas de complemento y matrices. Las distinciones formales entre formas de indicativo y formas de subjuntivo en los verbos del inglés son escasas, ya que la característica fundamental es, precisamente, la ausencia de cualquier marca formal. Palmer (2001) confirma su poca frecuencia en la lengua inglesa y agrega que no corresponde a una forma marcada como se presenta en otras lenguas; por el contrario, es una estructura que posee diversas funciones dentro de las cuales sobresalen las del infinitivo y del imperativo.

A las formas de pasado se les asigna un solo uso, relacionado primordialmente con contextos hipotéticos y la expresión de deseos por parte de los hablantes. Las oraciones (31) a la (34) lo ilustran:

(31) I wish I *had* a car.

(32) I wish I *had had* a car when I was a student.

(33) If I *were* rich, I would travel around the world.

(34) If he *had loved* her, she would have been the happiest woman in the world.

En estos ejemplos, el subjuntivo se usa en cláusulas de complemento y para expresar situaciones ‘contrafactuales’, es decir, ‘contrarias al hecho’, en las cuales los eventos son conocidos por su falsedad pero aceptados como hipotéticos. Pese a la polémica que este tema provoca (Iatridou, 2000; Palmer, 2001), es pertinente para este estudio retomar la afirmación de Iatridou en el sentido en que el significado contrafáctico expresado en las proposiciones puede manifestarse en distintas formas en las diversas lenguas y se construye a partir de la evaluación del evento que realiza el hablante.

Así pues, resumiendo sobre el subjuntivo inglés y siguiendo a Quereda (2000), se puede afirmar que esta estructura es una opción mínima y poco operativa para sus hablantes. Mínima porque queda reducida a un número muy limitado de con-

textos: obligatorio, ritualizado y contrafácticos. Tanto en las formas de presente como en las de pasado, el uso del subjuntivo caracteriza un evento como irreal, sea porque este se impone como un deseo, un mandato o se refiere a una situación hipotética. Una estructura muy poco operativa debido a la carencia de elementos formales que identifican esta forma. De acuerdo con Quereda (2000), el inglés contemporáneo no dispone de recursos flexivos para poder establecer de una manera clara la distinción semántica que acarrea el contraste indicativo/subjuntivo. En efecto, si se consideran estos elementos, se puede afirmar que para los hablantes nativos de inglés, los pocos usos del subjuntivo pueden fácilmente asociarse con el significado *irrealis* y el indicativo, el modo operativo, puede relacionarse con el significado de *realis*. Palmer (2003) afirma, además, que el subjuntivo inglés ha muerto y ha dado paso a un sistema modal en el cual se distinguen ocho verbos modales fundamentales que lejos de conformar un sistema simétrico sencillo, plantean aspectos problemáticos tales como el estatus de *could*, *might* y *should* y la relación de *ought to* y *must*. Esto sin mencionar el estatus de los semimodales como *be going to*, *have (got) to* y *be able to*.

Ahora bien, si se consideran las formas descritas del subjuntivo inglés teniendo en cuenta la modalidad que expresan y los contextos sintácticos donde aparecen, y se comparan, además, con las del subjuntivo español, es posible advertir dos hechos fundamentales: el primero es la complejidad que implica el uso del subjuntivo español frente al subjuntivo inglés; el segundo es que solamente algunas de las modalidades expresadas en esta forma y los contextos sintácticos se presentan en las dos lenguas. Esto último se ilustra en las casillas sombreadas de la Tabla 2.

Tabla 2. Semántica del subjuntivo: comparación español-inglés

		CLÁUSULAS DE RELATIVO		CLÁUSULAS ADVERBIALES	
		sub	ind	sub	ind
MODALIDAD EPISTÉMICA	Posibilidad epistémica	√	*	√	*
	Necesidad epistémica	*	√	*	√
		CLÁUSULAS DE COMPLEMENTO		ORACIONES MATRICES	
		sub	ind	sub	ind
MODALIDAD EPISTEMOLÓGICA		√	*	√	*
MODALIDAD DEÓNTICA	Obligación	√	*	√	*
	Permiso	√	*		

Implicaciones para la adquisición de L2

Estos hechos son relevantes para la adquisición del español como segunda lengua porque nos remiten a la problemática de la construcción de la interlengua en los aprendices. El análisis contrastivo demuestra que existen diferencias fundamentales entre el inglés y el español en las formas de expresar la modalidad mediante el subjuntivo; es así como el aprendiz de español se encuentra frente a una estructura compleja que relaciona lo semántico con lo sintáctico y no cuenta con valores únicos asignados a estas relaciones. Además, si se piensa en las formas en que se enseña el subjuntivo en los contextos formales de instrucción, nos situamos ante el problema lógico de la adquisición de la L2, pues a los aprendices de español se les presenta el subjuntivo como un listado de contextos asociados en algunos casos a significados específicos, en los cuales predominan las oposiciones *realis/irrealis*, *aserción/no aserción*, o a la co-ocurrencia de un verbo en la cláusula principal. En consecuencia, el *input* al que están expuestos es relativamente pobre. Frente a estas circunstancias, ¿cómo construyen, entonces, la semántica del modo subjuntivo los hablantes de inglés, aprendices de español como L2?

HIPÓTESIS

A la luz de los estudios revisados, surgen dos preguntas de investigación: ¿Qué tipo de análisis desarrollan los hablantes de inglés, aprendices de español como segunda lengua, en torno a la semántica del modo subjuntivo? ¿Qué etapas se evidencian en este proceso? De acuerdo con los elementos señalados en la segunda sección, se puede afirmar que el subjuntivo es una categoría funcional y operacional en español; sin embargo, no sucede lo mismo en inglés. Los aprendices de español deben establecer tanto la modalidad (que se expresa de manera diferente en su L1) como el tipo de constituyente al que corresponde la cláusula en subjuntivo asociado a ella.

Así pues, se espera que si los aprendices de español realizan un proceso de transferencia de su L1 a la L2, asocien las cláusulas de subjuntivo con el significado *irrealis* y las de indicativo con el de *realis*. Esto debido a las formas del subjuntivo que comparten las dos lenguas y los efectos de la instrucción. En este sentido, los hablantes de L2 deberán desempeñarse bien en la selección del subjuntivo para manifestar las modalidades de obligación deóntica y posibilidad epistémica, pero

no en las demás. Adicionalmente, los aprendices intermedios y avanzados se comportarán de manera diferente al grupo de nativos, pero semejante entre ellos. Las etapas del proceso de adquisición del subjuntivo irían de los mandatos directos y los complementos oracionales a las cláusulas adjetivas o adverbiales.

Si, por otra parte, no es un asunto de transferencia de la primera lengua, sino del conocimiento gramatical que inherentemente poseen los aprendices, se espera que ellos evidencien dos tipos de resultado según si tienen acceso o no a la L1. El primero, que los aprendices intermedios asocien las cláusulas de indicativo/subjuntivo con los significados *realis/irrealis* y se desempeñen bien en la selección del subjuntivo para manifestar las modalidades de obligación deóntica y posibilidad epistémica, pero no en las demás. Los avanzados, por otra parte, deberán comportarse de manera semejante a los nativos en la selección del modo. El segundo, que los hablantes L2 tengan un buen desempeño en la conexión entre los contextos sintácticos y la modalidad, sobre todo en el grupo avanzado; aun si presentan problemas en la selección del subjuntivo. Los grupos intermedio y avanzado deberán exhibir diferencias, y este último comportarse de manera semejante al nativo.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Participantes

Tres grupos de hablantes participaron en este estudio. El grupo de control conformado por 12 hablantes nativos de español reclutados principalmente en el contexto universitario, con formación superior y provenientes de diversos países latinoamericanos. Dos grupos integrados por 12 aprendices de español cada uno, distribuidos en los niveles intermedio, con dos años de estudios en español y un promedio de seis horas semanales de exposición a la lengua, y avanzado, con tres años de estudios en español y un promedio de cinco horas semanales de exposición a la lengua; todos con formación universitaria y el inglés como lengua materna o de formación desde sus primeros años de vida.

Instrumentos

Se utilizaron dos pruebas para la recolección de los datos. La primera, semejante en su estructura general a la realizada por Blake (1980), correspondió a una prueba

de producción controlada, articulada en torno a los tipos de modalidad y su relación con las construcciones sintácticas adjuntas, de complemento y matrices. Los participantes debían completar 24 oraciones, 20 exigían la selección de modo y cuatro eran distractores. Cada pregunta presenta una situación particular mediante dos oraciones independientes y una tercera cláusula para ser terminada. La oración (35) ofrece un ejemplo:

- (35) Quieren contratar un profesor nuevo. El profesor debe saber alemán y húngaro.
Quieren contratar un profesor que...

El participante debía considerar el evento introducido en el contexto en relación con un mundo de referencia real, mundos posibles, impuestos por el hablante o evaluados por él, es decir, la modalidad y, posteriormente, expresar tal reflexión en la selección del modo. De esta forma, se esperaba que los sujetos se centraran en el contenido y no estrictamente en la forma del enunciado. Así pues, la oración que se debía completar puede ser gramatical en forma aislada pero se convierte en apropiada o inapropiada de acuerdo con la situación descrita. En el análisis de los resultados se asignaron los valores: 1 a las oraciones cuyo modo seleccionado correspondía al contexto; 2 si se elegía el modo alternativo pero no apropiado, y 3 si se ofrecía otro tipo de respuesta no relacionada con el modo.

El segundo instrumento utilizado para la recolección de los datos fue una prueba de comprensión basada en juicios de aceptabilidad. A los participantes se les pedía que calificaran una oración en una escala de -2 a 2 de la manera siguiente: -2: inaceptable, nunca diría esto o lo escribiría; -1: un poco mal, no me parece del todo mal; 0: no sé; 1: un poco bien, lo podría aceptar pero no lo diría o lo escribiría, y 2: completamente aceptable, yo diría esto o lo escribiría. De la misma forma que en la prueba de producción, se les ofrecía un contexto mediante dos oraciones independientes y la tercera oración debía ser evaluada en relación con este último. La oración (36) ejemplifica esto:

- (36) Tengo mucho trabajo que hacer. No puedo ir a caminar.
Si no tuviera tanto trabajo, caminaría un rato.

Esta prueba incluía 24 oraciones, de las cuales cuatro eran distractores. Las 20 oraciones restantes estaban organizadas en torno a la modalidad y la construcción

sintáctica (ver Tabla 1). Se utilizó el contrabalanceo entre sujetos de tal forma que cada participante leía un modo seleccionado apropiadamente y su inverso.

Como se mencionó anteriormente, tanto en la prueba de producción controlada como en la prueba de comprensión basada en juicios de aceptabilidad, se analizaron todas las condiciones descritas en la Tabla 1. Es importante tener en cuenta que aquellas condiciones asociadas con la modalidad epistémica en las cláusulas adverbiales se dividieron en temporales, concesivas y condicionales. Para facilitar la lectura, se presentan de nuevo las condiciones en la Tabla 3 y se incluyen las abreviaturas utilizadas en la sección de los resultados, las cuales refieren el tipo de modalidad, el contexto sintáctico y la noción de posibilidad/necesidad.

TABLA 3. Condiciones consideradas y sus abreviaturas

CONDICIONES			
MODALIDAD EPISTÉMICA	Posibilidad epistémica	Cláusulas de relativo	= ME-REL-P
		Cláusulas temporales	= ME-TEMP-P
		Cláusulas concesivas	= ME-CONCS-P
		Cláusulas condicionales	= ME-COND-P
	Necesidad epistémica	Cláusulas de relativo	= ME-REL-N
		Cláusulas temporales	= ME-TEMP-N
		Cláusulas concesivas	= ME-CONCS-N
		Cláusulas condicionales	= ME-COND-N
MODALIDAD EPISTEMOLÓGICA		Cláusulas de complemento	= MEP-COMP
		Oraciones matrices	= MEP-MATR
MODALIDAD DEÓNTICA	Obligación	Cláusulas de complemento	= MD-COMP
		Oraciones matrices	= MD-MATR

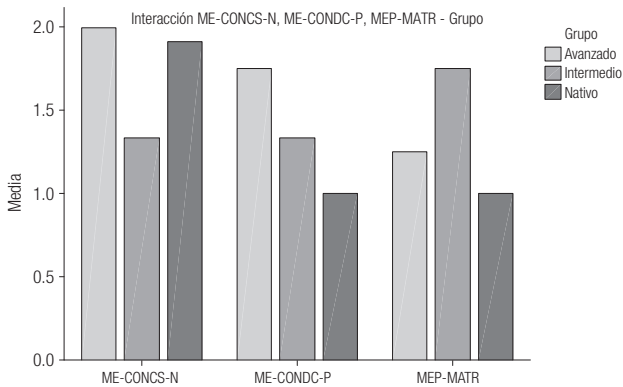
Las dos pruebas en conjunto tomaban un tiempo aproximado de veinte minutos en su realización. En ambas se les pidió explícitamente a los participantes ofrecer su primera respuesta y continuar con la siguiente oración sin volver atrás. Esto, pese a que no ofrece acceso directo a la competencia del hablante, provee información acerca de qué estructuras y sus contenidos son posibles o no en la interlengua del aprendiz (Gass, 1994).

RESULTADOS

Prueba de producción controlada

Esta prueba fue analizada teniendo en cuenta el modo seleccionado por los participantes. Se asignaron los valores: 1 a las oraciones cuyo modo seleccionado (indicativo o subjuntivo) correspondía al contexto; 2 si se elegía el modo alternativo pero este no era apropiado, y 3 si se ofrecía otro tipo de respuesta. Los resultados se obtuvieron por medio de un análisis de variación (ANOVA) con un factor (grupo). La condición de necesidad epistémica en cláusulas concesivas (ME-CONCS-N) presentó diferencias significativas ($F = 9.36, p = .001$), de la misma manera que las condiciones de posibilidad epistémica en cláusulas condicionales (ME-COND-P) ($F = 4.33, p = .021$) y modalidad epistemológica en cláusulas matrices (MEP-MATR) ($F = 5.50, p = .009$). La Gráfica 1 ilustra esto.

GRÁFICA 1. Condiciones con diferencias significativas en la prueba de producción



Una prueba de Fisher para cada condición mostró diferencias significativas entre grupos (ME-CONCS-N $p = 0.008$ / ME-COND-P $p = 0.01$ / MEP-MATR $p = 0.03$). En la condición de ME-CONCS-N se evidenció una diferencia significativa entre el grupo de aprendices intermedios y el grupo de nativos (control) y avanzados. Estos dos últimos tuvieron mayor problema en la selección del modo en las cláusulas concesivas, es decir, escogieron el indicativo cuando la modalidad expresada en el contexto precisaba el subjuntivo. Esto, como se señala en la

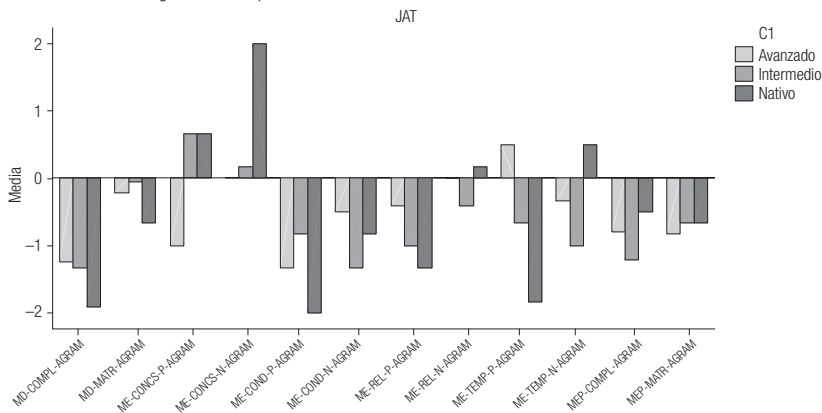
sección de discusión, puede tener diferentes explicaciones y, ciertamente, produce extrañeza frente al comportamiento del grupo de aprendices intermedios.

En la condición de ME-COND-P se muestra una diferencia significativa entre el grupo de control y los aprendices. En este caso, los estudiantes de nivel intermedio y avanzado tuvieron problemas para expresar la posibilidad epistémica en las cláusulas condicionales. En la condición de MEP-MATR, la diferencia significativa se presenta entre el grupo de control y los aprendices intermedios y avanzados. Estos últimos muestran dificultades, más los de nivel intermedio que los avanzados, para seleccionar el subjuntivo en las cláusulas matrices que expresan la modalidad epistemológica.

Prueba de comprensión: juicios de aceptabilidad (JAT)

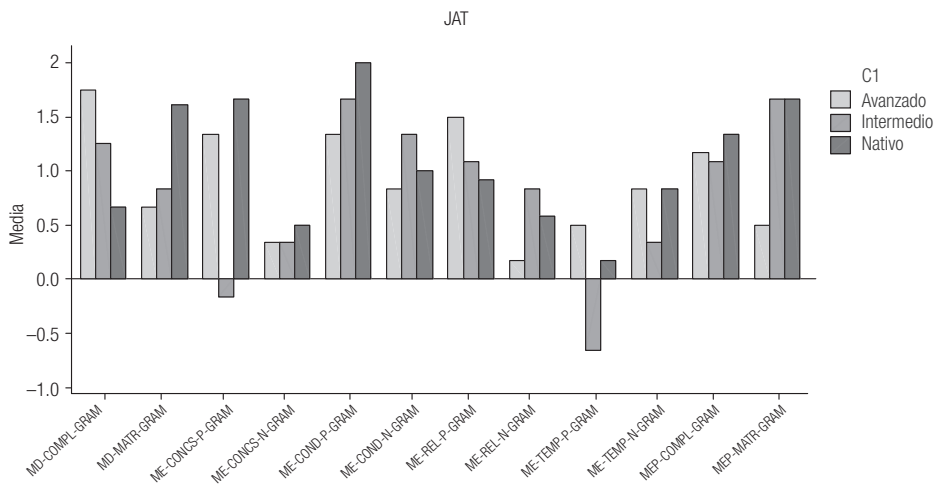
Los resultados promedio para cada condición, gramatical y agramatical, se examinaron mediante un análisis de variación (ANOVA) con un factor (grupo). Al juzgar las oraciones agramaticales, los resultados fueron diferentes entre los tres grupos, especialmente en la necesidad epistémica con las cláusulas concesivas ($F = 5.88, p = .013$) y la posibilidad epistémica con cláusulas temporales ($F = 5.65, p = .015$). De manera general, los grupos de aprendices intermedios y avanzados obtuvieron resultados por debajo del grupo de control; sin embargo, el grupo intermedio se desempeñó mejor que los aprendices avanzados. La interacción por categoría agramatical se ilustra en la Gráfica 2.

GRÁFICA 2. Interacción Agramatical-Grupo



En lo referente a las oraciones gramaticales, no hubo diferencias significativas entre los grupos ($F = 0.90$, $p = 0.426$) como se aprecia en la Gráfica 3.

GRÁFICA 3. Interacción Gramatical-Grupo



El grupo de aprendices avanzados evidenció mejores resultados que el grupo intermedio. Este último presentó algunos inconvenientes al juzgar las oraciones concesivas de la posibilidad epistémica ($F = 6.36$, $p = .010$). En general, los tres grupos mostraron un mejor desempeño al juzgar las oraciones gramaticales.

DISCUSIÓN

En suma, los resultados muestran que los aprendices de español evidencian dificultades al expresar o establecer diferencias entre la posibilidad y la necesidad epistémicas en los contextos de las cláusulas temporales y condicionales. En efecto, centrarse en el evento y expresar su relación con los mundos alternativos a través de una categoría morfosintáctica es un proceso que se puede explicar mejor desde la perspectiva de selección que realiza el hablante. Los aprendices deben determinar rasgos semánticos antes de seleccionar categorías que les permitan expresar tales rasgos. Estas van adquiriendo diferentes representaciones a medida que el aprendiz construye su gramática no nativa. Así pues, parece claro que el uso del subjuntivo español no es un problema de ejecución sino de representación.

Se puede afirmar, entonces, que el proceso de adquisición del subjuntivo no corresponde a un proceso de transferencia de la L1 a la L2. Los resultados demuestran esto. Por una parte, los aprendices, tanto intermedios como avanzados, evidenciaron problemas en la selección del subjuntivo en cláusulas condicionales que comparten criterios semánticos y sintácticos en las dos lenguas. Por otra, se esperaba un comportamiento similar entre los dos grupos de aprendices y marcadamente diferente al de control; sin embargo, en la expresión de la modalidad epistémica, el comportamiento de los aprendices intermedios y avanzados fue notoriamente diferente. Los datos sugieren que los hablantes de L2 deben re-establecer su conocimiento acerca de los rasgos semánticos del subjuntivo español.

La vía alternativa es, en efecto, reiterar que el conocimiento gramatical inherente está disponible para los hablantes pero no a través de su lengua materna. Los aprendices intermedios y avanzados exhiben diferencias y estos últimos se acercan en algunos casos al comportamiento de los nativos. Sin embargo, tal como señala Al-Kasey “while UG may well be guiding their acquisition of the semantic categories, their grammar books are contradicting that analysis with another. The competing systems are working for the distinct goals of acquiring Spanish and earning a high grade in the course” (1992: 150).

Por otra parte, el caso de las concesivas llama poderosamente la atención porque los resultados que ofrecieron los aprendices del grupo avanzado y el grupo de control no son del todo comprensibles. En efecto, se podría señalar que esto apunta a una falla en las condiciones respectivas de los instrumentos utilizados; sin embargo, también se podría aducir la extrema complejidad y la variación que implican las cláusulas concesivas. Marcovecchio (2009) sostiene que la contraposición semántica que se presenta en las concesivas puede expresarse en distintos grados que se ajustan a diversas normas sociales. En otras palabras, se crea una especie de gradación que involucra diferentes resultados expresivos y, por tanto, diferentes construcciones. Este factor de variación entre los hablantes nativos del español ha sido reportado en diferentes estudios del uso del subjuntivo entre los hispanos. Para las cláusulas condicionales y, sobre todo, las concesivas, la investigación muestra que los hablantes nativos prefieren el indicativo al subjuntivo (García & Terrell, 1977; Lantolf, 1978; Rojas-Anadón, 1979; Blake, 1981; Guitart, 1982, 1987; Ocampo, 1990; Silva-Corvalán, 1991, 1994, 2001; Veidmark & Aguiar, 1991; De-La-Puente-Schubeck, 1992; Gutiérrez, 1994a, 1994b; Bayerová, 1994, 1996; Lynch, 1999; Scott, 2004; Casilde, 2006; Dunlap, 2006; Gudmestad,

2006). De la misma manera, elementos como la edad, el nivel educativo, el género y el conocimiento de otras lenguas se reportan como factores importantes en la variación de la selección de modo en las cláusulas concesivas (Blas-Arroyo & Porcar-Miralles, 1997; Murillo-Medrano, 1999; Fernández-Ulloa & Portillo-Mayorga, 2000). Parece claro, entonces, que al evaluar la selección del modo, al menos en algunas de las cláusulas adverbiales, la variabilidad entre los hablantes nativos del español es un factor que se debe tener en cuenta, mucho más cuando se comparan con aprendices de esta lengua.

Finalmente y de acuerdo con los datos, el orden en las etapas de adquisición se evidenció como se muestra en la Figura 2.

FIGURA 2. Etapas en la adquisición del subjuntivo español como L2



Este orden varía con respecto al propuesto por Blake (1980) para la L1. Según este autor, su investigación en niños aprendices de español muestra que existen dos tipos de estructuras fundamentales en el proceso de adquisición. El primero incluye las cláusulas adjetivas (*busco una persona que sepa cantar*), las adverbiales y las nominales que expresan mandatos indirectos (*quiero que vengas*). Los niños se aproximaron a los niveles de los adultos alrededor de los cinco años tanto en las cláusulas adverbiales como en los mandatos indirectos. La selección de modo con las cláusulas adjetivas se consolidó en los pequeños solamente después de utilizar adecuadamente estas dos primeras construcciones. El segundo tipo conformado por las restantes cláusulas nominales evidenció un cuadro bastante diferente. El grupo de control realizó sus selecciones con base en elementos variables más que en aspectos categoriales. La noción lingüística de subordinación junto con las complicaciones generadas por la selección de modo se evidenció como problemática para los niños menores de siete años. En este sentido, Blake pudo observar que su uso era puramente mecánico y que, por encima de esta edad, lo que aparecía como error correspondía más bien a elementos de variabilidad. Basado en esto, el autor presenta un desarrollo por etapas en la adquisición del subjuntivo correspondiente al esquema que se observa en la Figura 3.

FIGURA 3. Etapas en la adquisición del subjuntivo español como L1 (Blake, 1980)



Para los aprendices adultos de español como L2, el hecho de que las cláusulas adverbiales se adquieran al final podría estar afectado por la interferencia de la instrucción. Es importante trabajar en esto en futuras investigaciones.

CONCLUSIÓN

En este estudio se han examinado las dificultades que tienen los aprendices de español como segunda lengua para seleccionar el modo. Desde la perspectiva de la modalidad, se considera el subjuntivo como un fenómeno complejo que involucra factores morfosintácticos y semánticos frente a los cuales, los aprendices no tienen mayores referentes productivos en su lengua materna. Con base en los contextos donde fallan al seleccionar el modo apropiado y algunos de los problemas exhibidos por su parte, se ha propuesto que su análisis consiste en establecer aspectos semánticos y relacionarlos con algunos contextos sintácticos. Sin embargo, es un trabajo que puede tener obstáculos dado el tipo de instrucción que se les ofrece. Esto confirma los hallazgos de la perspectiva generativa en el sentido de que los aspectos semánticos y sintácticos de la gramática están relacionados. Investigaciones futuras deberán ampliar la muestra de los participantes para revelar si el orden de influencia varía en virtud del estado de la gramática del aprendiz, como pareciera entrecerse en este estudio. Finalmente, es importante señalar que este estudio contribuye a enriquecer la comprensión del proceso de adquisición del español como segunda lengua en contextos formales de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- AL-KASEY, T. (1992). *Sentential complement acquisition in L1 and L2; (non) conjunction of factivity and mood*. (Tesis doctoral, University of Massachusetts, 1992).
- BAYEROVÁ, M. (1994). Alternancia indicativo x subjuntivo en oraciones independientes. *Études Romanes de Brno*, 24: 61-71.

- BAYEROVÁ, M. (1996). Verbos asertivos y su comportamiento en el español mexicano. *Études Romanes de Brno*, 26: 17-26.
- BERK, L. M. (1999). *English syntax: from word to discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- BLAKE, R. (1980). *The acquisition of mood selection among Spanish-speaking children: ages 4 to 12*. (Tesis doctoral, University of Texas at Austin, 1980).
- BLAKE, R. (1981). Some empirically based observations on adult usage of the subjunctive mood in Mexico City. En J. Lantolf & G. B. Stone (eds.). *Current research in romance languages* (pp. 13-22). Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.
- BLAS-ARROYO, J. L. & M. PORCAR-MIRALLES (1997). Aproximación sociolingüística al fenómeno de la neutralización modal en las comunidades de habla castellonenses (análisis de algunos contornos sintácticos). *Sintagma: Revista de Lingüística*, 9: 27-45.
- BORGONOVO, C. & P. PRÉVOST (2003). Knowledge of polarity subjunctive in L2 Spanish. En B. Beachley, A. Brown & F. Conlin (eds.). *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 150-161). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- BORGONOVO, C. & P. PRÉVOST (2005). *Polarity subjunctive in L2 Spanish: is the semantics-syntax interface vulnerable in L2 acquisition?* (Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación Canadiense de Hispanistas, celebrado en 2005).
- BORGONOVO, C., J. BRUHN DE GARAVITO & P. PRÉVOST (2005). *Acquisition of mood distinctions in L2 Spanish*. Manuscrito inédito.
- BORGONOVO, C., J. BRUHN DE GARAVITO & P. PRÉVOST (2008). *Methodological issues in the L2 acquisition of a syntax/semantics phenomenon: how to assess L2 knowledge of mood in Spanish relative clauses*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- BOSQUE, I. (1990). Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance. En I. Bosque (ed.). *Indicativo y subjuntivo* (pp. 13-65). Madrid: Taurus Universitaria.
- BRUHN DE GARAVITO, J. (1997). *Verb complementation, coreference, and tense in the acquisition of Spanish as a second language*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- BYBEE, J. & T. TERRELL (1990). Análisis semántico del modo en español. En I. Bosque (ed.). *Indicativo y subjuntivo* (pp. 145-163). Madrid: Taurus Universitaria.
- BYBEE, J., R. PERKINS & W. PAGLIUCA (1994). *The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press.
- CAPELL, A. & H. HINCH (1970). *Maung grammar: texts and vocabulary*. La Haya/ París: De Gruyter Mouton.
- CASILDE, I. (2006). Mood selection: a look at Northern Nevada Latinos. *Academic Exchange Quarterly*, 10: 18-22.

- COLLENTINE, J. G. (1995). The development of complex syntax and mood-selection abilities by intermediate-level learners of Spanish. *Hispania*, 78: 122-135.
- COLLENTINE, J. G. (1997). Irregular verbs and noticing the Spanish subjunctive. *Spanish Applied Linguistics*, 1: 3-23.
- COLLENTINE, J. G. (1998). Processing instruction and the subjunctive. *Hispania*, 81: 576-587.
- COLLENTINE, J. G. (2003). Development of subjunctive and complex-syntactic abilities among FL Spanish learners. En B. Lafford & R. Salaberry (eds.). *Studies in Spanish second language acquisition: the state of the science* (pp. 74-97). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- CHUNG, S. & A. TIMBERLAKE (1985). Tense, mood and aspect. En T. Shopen (ed.). *Language typology and syntactic description: grammatical categories and the lexicon* (pp. 202-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- DE-LA-PUENTE-SCHUBECK, E. B. (1992). *La pérdida del modo subjuntivo en el español chicano de Nuevo Mexico*. (Tesis doctoral, University of New Mexico, 1992).
- DONAIRE, M. L. (2001). *Subjuntivo y polifonía*. Madrid: Arrecife.
- DUNLAP, C. (2006). Dialectal variation in mood choice in Spanish journalistic prose. *Language Variation and Change*, 18: 35-53.
- FERNÁNDEZ-ULLOA, T. & R. PORTILLO-MAYORGA (2000). Uso del imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo entre estudiantes universitarios de Bilbao (País Vasco) y Santander (Cantabria). *Onomázein*, 5: 167-187.
- GARCÍA, M. E. & T. TERRELL (1977). Is the use of mood in Spanish subject to variable constraints? En M. P. Hagiwara (ed.), *Studies in Romance linguistics: proceedings of the Fifth Linguistic Symposium on Romance Linguistics* (pp. 214-226). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- GASS, S. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. En E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (eds.). *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 303-322). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRANDE, F. J. (2002). *Aproximación a las modalidades enunciativas*. León: Universidad de León.
- GUDMESTAD, A. (2006). *L2 variation and the Spanish subjunctive: linguistic features predicting mood selection*. Ponencia presentada en Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages.
- GUITART, J. M. (1982). On the use of the Spanish subjunctive among Spanish-English bilinguals. *Word*, 33: 59-67.
- GUITART, J. M. (1987). Sobre el uso del subjuntivo español en dos dialectos caribeños: análisis pragmático. *Thesaurus*, 42: 141-148.
- GUTIÉRREZ, M. (1994a). Simplification, transfer, and convergence in Chicano Spanish. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 19: 111-121.

- GUTIÉRREZ, M. (1994b). La influencia de “los de abajo” en tres procesos de cambio lingüístico en el español de Morelia, Michoacán. *Language Problems and Language Planning*, 18: 257-269.
- HAWKINS, R. (2001). *Second language syntax. A generative introduction*. Oxford: Blackwell.
- HERSLUND, M. (1989). *On modality. Papers from meetings and discussions in the Linguistic Circle of Copenhagen*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- HUDDLESTON, R. (1984). *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IATRIDOU, S. (2000). The grammatical ingredients of counterfactuality. *Linguistic Inquiry*, 31/2: 231-270.
- KEMPCHINSKY, P. (1990). Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo. En I. Bosque (ed.). *Indicativo y subjuntivo* (pp. 234-258). Madrid: Taurus Universitaria.
- LANTOLF, J. P. (1978). The variable constraints on mood in Puerto Rican-American Spanish. En M. Suñer (ed.). *Contemporary studies in Romance linguistics* (pp. 193-217). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- LEE, J. & B. VANPATTEN (1995). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: McGraw Hill.
- LEE, J. & R. RODRÍGUEZ (1997). The effects of lexemic and morphosyntactic modifications on L2 reading comprehension and input processing. En W. Glass & A. T. Pérez-Leroux (eds.). *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish: Volume II* (pp. 135-157). Somerville MA: Cascadilla Press.
- LEECH, G. (1989). *An A-Z of English grammar and usage*. Londres: Edward Arnold.
- LEOW, R. (1995). Modality and intake in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 79-90.
- LOZANO, A. (1995). Cognitive development, deontic and epistemic subjunctives. *Hispanic Linguistics*, 6/7: 93-115.
- LYNCH, A. (1999). *The subjunctive in Miami Cuban Spanish: bilingualism, contact, and language variability*. (Tesis doctoral, University of Minnesota, 1999).
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCOVECCHIO, A. M. (2009). *¿En qué sentido las construcciones concesivas son concesivas?* Manuscrito inédito.
- MONTRUL, S. (2005). *Subjunctive selection in L2 Spanish: emergency and development of morphological and semantic knowledge*. Manuscrito inédito.
- MURILLO-MEDRANO, J. (1999). Subjuntivo e indicativo en las oraciones circunstanciales. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 23: 143-156.

- OCAMPO, F. (1990). El subjuntivo en tres generaciones de hablantes bilingües. En J. J. Bergen (ed.). *Spanish in the United States: sociolinguistic issues* (pp. 39-48). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- PALMER, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALMER, F. R. (2003). Modality in English: theoretical, descriptive and typological issues. En R. Facchinetti, M. Krug & F. Palmer (eds.). *Modality in contemporary English* (pp. 1-17). Nueva York: De Gruyter Mouton.
- PÉREZ-LEROUX, A. T. (1998). The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses. *Journal of Child Language*, 25: 585-605.
- PÉREZ-LEROUX, A. T. (2001). *The generative study of the acquisition of Spanish*. Manuscrito inédito.
- PORTO DAPENA, J. A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- QUEREDA, L. (2000). *Algunas consideraciones teóricas sobre el subjuntivo inglés*. [Versión electrónica. Consulta: 23 de junio de 2014 en <http://www.ugr.es/~lquereda/teoria_subjuntivo.htm>]
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH & J. SVARTVIK (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- ROJAS-ANADÓN, S. (1979). *El subjuntivo en el español de Sudamérica: indicios de cambio sintáctico*. (Tesis doctoral, University of Michigan, 1979).
- SCOTT, D. (2004). *Mood variation in Spanish: a neo-gricean pragmatic explanation*. (Tesis doctoral, University of Illinois, Chicago, 1990).
- SILVA-CORVALÁN, C. (1991). Spanish language attrition in a contact situation with English. En H. W. Seliger & R. Vago (eds.). *First language attrition: structural and theoretical perspectives* (pp. 151-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1994). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6: 255-272.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- STOKES, J. & S. KRASHEN (1990). Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: a re-analysis. *Hispania*, 73: 705-710.
- TERRELL, T., B. BAYCROFT & CH. PERRONE (1987). The subjunctive in Spanish interlanguage: accuracy and comprehensibility. En B. VanPatten, T. Dvorak & J. F. Lee (eds.). *Foreign language learning: a research perspective* (pp. 19-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- VANPATTEN, B. (1990). Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-301.

- VANPATTEN, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26: 435-450.
- VANPATTEN, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52 (4): 755-803.
- VEIDMARK, R. R. & J. U. AGUIAR, (1991). La desaparición del subjuntivo español y sus implicaciones para el cambio lingüístico. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 17: 193-202.