



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

***LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE
DEL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL COMO L2/LE.
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ENFOQUE BASADO EN EL USO***

Sonia María Pérez González

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Elena Extramiana del Olmo

MADRID

Septiembre de 2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
3. OBJETIVOS.....	4
4. MÉTODO.....	5
5. DESARROLLO Y DISCUSIÓN.....	8
5.1. EL ENFOQUE BASADO EN EL USO.....	8
5.2. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS COGNITIVAS ENTRE EL APRENDIZAJE DE UNA L1 Y UNA L2.....	14
5.3. EL SUBJUNTIVO ESPAÑOL.....	20
5.4. LA MORFOLOGÍA DEL SUBJUNTIVO.....	24
5.5. LA SINTAXIS DEL SUBJUNTIVO.....	29
5.6. EL MODO DEL SUBJUNTIVO. DIMENSIÓN SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA.....	35
6. CONCLUSIONES.....	40
7. REFERENCIAS.....	42

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.....	10
TABLA 2.....	13
TABLA 3.....	19
TABLA 4.....	22
TABLA 5.....	26
TABLA 6.....	26
TABLA 7.....	31
TABLA 8.....	33
TABLA 9.....	35
TABLA 10.....	39

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado de Español como Lengua Extranjera (ELE), en algún momento de su carrera, se tropieza con la tarea de enseñar algunas cuestiones gramaticales de gran dificultad para el alumnado. Uno de estos aspectos es, sin duda, el subjuntivo. Como indican Martín Sánchez y Nevado Fuentes (2007), «nos encontramos ante uno de los contenidos gramaticales más complicado, necesario y a la vez más temido». Es ciertamente necesario porque su dominio mejora la competencia comunicativa al introducir funciones comunicativas como argumentar, rebatir, establecer hipótesis, expresar deseos y sentimientos, juzgar, valorar, describir objetos irreales, expresar planes de futuro... Por esta razón, aunque temido por muchos, el aprendizaje del subjuntivo es una parte indispensable para completar un dominio pleno de la competencia gramatical y, por extensión, lingüística, del español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).

De hecho, no solo para los alumnos supone un desafío; ni siquiera los lingüistas se ponen de acuerdo acerca de las características y funciones del subjuntivo. Considerando esta realidad habrá que explorar más allá del campo descriptivo y didáctico, ya que por el momento no se han podido establecer unos criterios universales. Por ello, se ha decidido buscar respuestas en la psicolingüística y, más concretamente, desde el ángulo que ofrece el enfoque basado en el uso. Bajo este enfoque, se persigue ahondar en los procesos cognitivos que tienen lugar en el cerebro durante la adquisición y el aprendizaje del subjuntivo (si bien algunas teorías lingüísticas diferencian entre adquisición y aprendizaje, por razones de claridad en este documento se emplearán indistintamente ambos términos).

La disciplina de la que parte esta revisión es la psicolingüística, que puede definirse como aquella que investiga los mecanismos psicológicos que posibilitan el lenguaje; nació en la década de 1920 y ha tenido un largo desarrollo hasta la actualidad (Arcos Pavón, 2009). Dentro de la psicolingüística existen muchas teorías que pretenden explicar el proceso de adquisición del lenguaje. Una de estas teorías es el cognitivismo, de la cual surgió el enfoque basado en el uso, marco teórico que ha sido escogido para orientar este trabajo. Para el enfoque basado en el uso no existen reglas gramaticales, tan solo combinaciones diversas de construcciones lingüísticas (morfemas, palabras, oraciones...), definidas como mapas de forma-función que expresan significados. Asimismo, el enfoque basado en el uso considera que estas construcciones se aprenden

por los mismos procesos cognitivos generales que se emplean para la adquisición de cualquier otra habilidad (Wulff y Ellis, 2018).

Este trabajo se desarrollará en diferentes epígrafes. En el siguiente, denominado *Justificación*, se expondrá de manera ampliada las razones por las cuales se ha seleccionado este tema de estudio. A continuación, se enumerarán las metas que se persiguen con esta labor en el epígrafe *Objetivos*. Para ello, se establece un objetivo general que guía la dirección del trabajo, desmenuzándolo seguidamente en diversos objetivos específicos. El cuarto epígrafe, titulado *Método*, describirá las decisiones metodológicas tomadas, el proceso de documentación, la importancia del enfoque escogido y los principales autores que vertebran la revisión. Tras estos epígrafes introductorios, se dará paso a la sección principal del trabajo, contenido en el epígrafe *Desarrollo y discusión*. En él se expondrán ordenadamente las principales ideas de toda la bibliografía revisada, siendo organizada de manera estructurada y cohesionada. Este quinto apartado se divide en los siguientes subepígrafes: 5.1. *El enfoque basado en el uso*, 5.2. *Similitudes y diferencias cognitivas entre el aprendizaje de una L1 y una L2*, 5.3. *El subjuntivo español*, 5.4. *La morfología del subjuntivo*, 5.5. *La sintaxis del subjuntivo* y 5.6. *El modo del subjuntivo. Dimensión semántica y pragmática*.

En el primer subepígrafe, 5.1. *El enfoque basado en el uso*, se explicará en qué consiste este enfoque con sus características. Pero antes de llegar ahí se enmarcará en su contexto histórico y teórico haciendo un repaso de las principales corrientes psicolingüísticas. En el subepígrafe 5.2. *Similitudes y diferencias cognitivas entre el aprendizaje de una L1 y una L2*, se detallarán los procesos comunes entre el aprendizaje de los dos sistemas, así como los factores que les afectan por igual. Posteriormente, se señalarán aquellas características del aprendizaje de una L2 que la distinguen del aprendizaje de una L1. En el subepígrafe 5.3. *El subjuntivo español*, se expondrán las reglas dictaminadas por la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2010) en lo que respecta al modo subjuntivo en español. También se explicará el criterio escogido para el análisis de los procesos cognitivos del aprendizaje del subjuntivo en ELE que se llevará a cabo en los siguientes subepígrafes.

A continuación, en los subepígrafes finales del desarrollo se analizarán por separado las dimensiones morfológica, sintáctica y semántica-pragmática del subjuntivo. En el subepígrafe 5.4. *La morfología del subjuntivo*, se explorarán los factores y procesos cognitivos implicados en la morfología del subjuntivo. De la misma manera, en el subepígrafe 5.5. *La sintaxis del subjuntivo*, se expondrán los factores y procesos cognitivos aplicables a la sintaxis y, de manera más específica, a la subordinación en el subjuntivo. Por último, en el subepígrafe 5.6. *El modo del subjuntivo*.

Dimensión semántica y pragmática, se recogerán las opiniones contrastadas de diversos autores respecto de las funciones semánticas del subjuntivo. También se analizarán los principales hallazgos sobre el orden de adquisición de las modalidades del habla aplicables al subjuntivo. Tras esta disertación se pasará al epígrafe 6. *Conclusiones*, donde se establecerán las conclusiones de la revisión, repasando las ideas principales, reflexionando sobre las limitaciones de la investigación y proporcionando algunas sugerencias prospectivas. Terminaría así el documento con el séptimo epígrafe, 7. *Referencias bibliográficas*, dedicado a documentar las referencias bibliográficas que han sido empleadas para la elaboración de este trabajo.

En este documento no se pretende hallar una respuesta sobre cómo se debe enseñar el subjuntivo, pero no cabe duda de que se obtendrán nuevas direcciones hacia las que mirar. La meta de esta revisión es permitir al profesorado de ELE mejorar su entendimiento sobre el subjuntivo ofreciéndole nuevos datos e indicios desde la perspectiva cognitiva del enfoque basado en el uso. De este modo, se espera que a partir de estas aportaciones puedan innovar en estrategias de aprendizaje y en el método de enseñanza. En definitiva, esta revisión aspira a ser una guía complementaria que ayude a la docencia a preparar mejor al alumnado en su recorrido hacia el dominio de este aspecto tan interesante a la par que complejo de la gramática española.

2. JUSTIFICACIÓN

Son dos los motores motivacionales que justifican la elección de este tema para mi trabajo. Por un lado, al provenir de un grado universitario alejado de la filología, me urge fortalecer mi formación lingüística, lo que me ha llevado a embarcarme en el estudio del subjuntivo, uno de los aspectos gramaticales más desafiantes en ELE. A esto hay que sumarle mi interés por los temas estudiados en el campo de la psicolingüística, como la interrelación entre la psique y el lenguaje o los procesamientos neuropsicológicos que tienen lugar en el cerebro para que el lenguaje sea posible. Por ello, he escogido un prisma que parte de la psicolingüística para guiar este trabajo, el enfoque basado en el uso, el cual estudia los procesamientos mentales cognitivos para comprender la adquisición y el aprendizaje de las lenguas.

Existe un doble factor que explica por qué es tan difícil para los discentes aprender el subjuntivo: un método de enseñanza infructuoso y la ausencia de una gramática del subjuntivo en muchas de las lenguas nativas de los aprendientes (Solá Simón, 2020). Precisamente, Solá Simón

(2020) enfatiza que el enfoque comunicativo —el utilizado mayoritariamente por el profesorado de ELE en la actualidad— no suele dar buenos resultados cuando se aplica de manera exclusiva. Esto responde a la poca relevancia que se le da al modo verbal, a la baja frecuencia de *input* relacionado y a la falta de un modelo de comparación en la primera lengua (L1) del alumnado.

Por otra parte, la complejidad de la morfología del subjuntivo se observa en sus seis tiempos verbales (dos de ellos prácticamente en desuso) y seis formas flexivas, cada una de ellas con seis terminaciones distintas en función de la persona. Todo ello sin contar con que hay que conjugar este modo, considerando sus equivalencias en los modos de indicativo e imperativo, con sus correspondientes tiempos verbales y formas flexivas (Solá Simón, 2020). Aprender la morfología del subjuntivo puede volverse el doble de espinoso para aquellos aprendientes sin un sistema de subjuntivo en su L1. En el plano sintáctico, el subjuntivo suele aparecer en la subordinación, un tipo de oración que implica un nivel profundo de organización y, por ende, un procesamiento de la información más complejo (Llopis-García, 2019; Solá Simón, 2020). En la dimensión semántica, no se ha descubierto un criterio universal que permita diferenciar el modo subjuntivo del indicativo, hecho que señala lo abstracto e impredecible que puede resultar, incluso para los nativos y los propios docentes (Llopis-García, 2019).

Como se ve, se parten de muchos desafíos que se presentan al discente que se propone aprender el subjuntivo. Desmenuzar el subjuntivo en sus partes complejas y analizar cómo cada una de ellas son procesadas a nivel cognitivo por los aprendientes puede arrojar muchas pistas que pueden resultar útiles a los docentes de ELE. Por ejemplo, qué factores facilitan o dificultan su aprendizaje, qué orden de enseñanza de sus diferentes partes es el más adecuado o qué estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden extraerse de las conclusiones de esta revisión. Con esta base se espera que los profesores de ELE sean capaces de comprender mejor el funcionamiento del subjuntivo, creando y mejorando técnicas didácticas que faciliten a los estudiantes su dominio.

3. OBJETIVOS

Esta revisión parte de la confianza de que un entendimiento profundo de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje del subjuntivo en español como L2/LE llevará a una mejor base formativa para poder ofrecer una mejor enseñanza de este aspecto lingüístico. Para iniciar esta labor es necesario enunciar los objetivos que se pretenden alcanzar. A continuación, se expondrá el

objetivo principal que da sentido y significado a este trabajo de revisión para, seguidamente, detallar los cuatro objetivos específicos que se han establecido en el orden en que se abordarán a lo largo del documento.

- Objetivo general:
 - Exponer una revisión bibliográfica actualizada de los procesos cognitivos aplicables al aprendizaje del subjuntivo en ELE bajo la mirada del enfoque basado en el uso.
- Objetivos específicos:
 1. Definir los términos de la psicolingüística, el enfoque basado en el uso, disciplinas relacionadas y sus implicaciones en el objeto de estudio.
 2. Describir la conexión entre los procesos cognitivos para la adquisición del subjuntivo del español como L1 y su aprendizaje como L2/LE.
 3. Establecer lo que dictamina la norma española del subjuntivo, exponiendo las discusiones teóricas que emergen en torno a este sobre sus características y funciones.
 4. Analizar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje del subjuntivo del español como L2/LE de acuerdo con el enfoque basado en el uso.

4. MÉTODO

Se ha optado por una modalidad de revisión, pues lo que se pretende es ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. En un principio no se había elegido ningún enfoque en particular, por lo que a nivel más general se buscó bibliografía en relación a la psicolingüística. A medida que se avanzaba, los autores que ofrecían las respuestas más concisas eran los adscritos al enfoque basado en el uso, los cuales podían complementarse con cognitivistas, funcionalistas... Para acotar, se tomó la decisión de filtrar el trabajo bajo este enfoque, desechando cualquier fuente alejada del mismo. Aunque habían temas relacionados interesantes como el análisis descriptivo, contrastivo, histórico, didáctico... —de hecho, algunos se trataron someramente— se descartaron aquellas fuentes que se desviaban demasiado hacia estas perspectivas, pues los procesos cognitivos ya suponían un gran bloque de estudio.

El enfoque basado en el uso es un marco teórico que bebe de la teoría psicolingüística del cognitivismo. Los autores que pueden situarse como piedras angulares de esta revisión a partir de los cuales han surgido y orbitado los demás autores son Michael Tomasello (2003) y Holgar Diessel (2009). Sus monografías *Constructing a Language* del primero y *The Acquisition of Complex Sentences* del segundo han aportado un marco muy completo en el plano morfosintáctico de la adquisición gramatical a nivel cognitivo en la L1 (con posibles aplicaciones a la L2/LE). Por ello, se han tomado como base para el resto del trabajo, eligiendo así el enfoque basado en uso, empleado por ellos.

Michael Tomasello es actualmente profesor de Psicología y Neurociencia en la Universidad de Duke y director emérito del Instituto Max Planck para la Antropología Evolucionaria y a lo largo de su carrera ha recibido varios premios académicos por sus contribuciones. Sus estudios van desde los procesos psicológicos de la cognición social, el aprendizaje social, la cooperación y la comunicación hasta las habilidades cognitivas de los primates y su relación con la cognición humana (Viegas, 2018). En cuanto a Holger Diessel, es profesor de Filología Inglesa en la Universidad Friedrich-Schiller de Jena y tiene un doctorado en Lingüística General por la Universidad de Buffalo. Ha investigado en topología lingüística, cambio lingüístico y adquisición del lenguaje, con tres monografías y más de cincuenta artículos publicados (Loop, s.f.).

Para completar las aportaciones de Tomasello (2003) y Diessel (2009), la tesis doctoral de Galarza (2020), de corte funcionalista, ha sido esencial en el análisis de la dimensión semántica-pragmática del subjuntivo. Por otro lado, la norma española más actualizada sobre el subjuntivo ha sido revisada a partir del manual de gramática de la RAE y la ASALE (2010). Los conceptos teóricos e hipótesis más importantes que vertebran esta revisión probablemente sean: los procesos cognitivos lingüísticos generales de la analogía, la categorización, la automatización y la abreviación (Tomasello, 2003; Wulff y Ellis, 2018), los mecanismos particulares del aprendizaje de una L2 de MacWhinney (2015), el modelo de proceso simple de Bybee (1995), la doble ruta de Diessel (2009), los niveles de organización sintáctica en el aprendizaje de una L2 de Klein y Perdue (citado en Galarza, 2020) y el orden de adquisición modal del subjuntivo de Galarza (2020).

De forma más detallada, se expresan a continuación los principales autores consultados en los distintos subepígrafes del desarrollo. Para desarrollar el subepígrafe 5.1. *El enfoque basado en el uso*, se hizo una revisión de las principales teorías psicolingüísticas con los autores Fernández Martín (2009) y Mayor Sánchez (2004). Dentro de este apartado también se definió el enfoque basado en el uso y se explicaron sus características de la mano de Von Mengden y Coussé (2014).

Para el subepígrafe 5.2. *Similitudes y diferencias cognitivas entre el aprendizaje de una L1 y una L2*, fue fundamental la aportación de MacWhinney (2015) que destaca los obstáculos cognitivos que surgen en el aprendizaje de una L2. En contraste, se establecieron las similitudes entre ambos sistemas a través de Tomasello (2003), Diessel (2009), Wulff y Ellis (2018) e Irisarri y Villegas-Paredes (2021). Para el tratamiento de la norma española en 5.3. *El subjuntivo español*, como ya se ha expresado, se ha empleado como fuente vital la RAE y la ASALE (2010). Además, se acudió a una gran variedad de autores para exponer una breve recopilación contrastiva interlingüística sobre la existencia del subjuntivo.

Continuando con los siguientes subepígrafes, el 5.4. *La morfología del subjuntivo* se consolidó con las aportaciones de Tomasello (2003) —donde el modelo de proceso simple de Bybee (1995) cobra una especial importancia— y de Wulff y Ellis (2018). El subepígrafe 5.5. *La sintaxis del subjuntivo* se basó en Tomasello (2003) pero, sobre todo, en Diessel (2009) para la adquisición de la sintaxis en la L1. Por otra parte, la exploración del aprendizaje de la sintaxis en la L2 se hizo gracias a Galarza (2020). Por último, en el subepígrafe 5.6. *El modo del subjuntivo. Dimensión semántica y pragmática*, la exposición de los diferentes criterios propuestos para diferenciar el subjuntivo del indicativo se realizó visitando a Cea (2014), Llopis-García (2019) y Crismán-Pérez (2020). Asimismo, para el desarrollo del modo en la L1 se acudió a Tomasello (2003), mientras que en la L2 ha sido la tesis de Galarza (2020) la que ha sentado la base.

Respecto al método de trabajo, el punto de partida fue una selección bibliográfica aportada por la directora académica de este trabajo, Elena Extramiana, a partir de cuyas lecturas se han ido recopilando y resumiendo aquellos términos y teorías más pertinentes. Esta selección ha ido articulando el esqueleto que determinaría luego la estructura de la revisión. A su vez, cada texto escogido se ha ido contrastando y ampliando con nuevos conceptos. También se han rellenado lagunas de información con nuevas búsquedas bibliográficas y acudiendo, cuando ha sido necesario, a las fuentes de los autores visitados. De este modo se ha ido conformando el cuerpo del trabajo, obteniendo un discurso que se ha perfeccionado hasta lograr una exposición ordenada, cohesionada y coherente que responde a los objetivos perseguidos.

En cuanto al método de búsqueda bibliográfica, se han empleado términos completos y sus raíces léxicas, así como combinaciones claves de términos, tanto en español como en inglés. Algunos de estos términos, con combinaciones variables (incluyendo también sus traducciones al inglés) son: «gramatic-» (raíz léxica de gramática, grammatical...), «adquisición del lenguaje», «adquisición/aprendizaje de lengua» (lo cual puede incluir tanto L1 como L2/LE), «cogni-» (que

admite cognición, cognitivo, cognitiva y cognitivismo) y «subjuntivo», «semántica», «pragmática», «morfología», «sintaxis»... El término «enfoque basado en el uso» se buscó exclusivamente en inglés —«usage-based approach»— pues no es mencionado en fuentes españolas. Los principales motores de búsqueda bibliográfica empleados han sido Scholar Google y ProQuest.

5. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

5.1. EL ENFOQUE BASADO EN EL USO

El enfoque basado en el uso es un marco teórico dentro de la psicolingüística que se aplica a la adquisición de lenguas (L1 y L2/LE). Pero antes de definir el enfoque basado en el uso es necesario describir qué es la psicolingüística: un campo interdisciplinario que combina la lingüística con la psicología cognitiva experimental y que se encarga de estudiar los mecanismos y procesos que hacen posible la comprensión, adquisición y reproducción del lenguaje humano (Arcos Pavón, 2009; Silva Villena, 2005). Asimismo, Silva Villena (2005), distingue dentro de esta disciplina seis principales áreas de investigación: la producción, la comprensión, las perturbaciones o trastornos, el lenguaje y pensamiento, la neurocognición y la adquisición. Concretamente, sobre la neurocognición se obtienen aportaciones relevantes de la neurociencia cognitiva.

En este punto se hace necesario precisar en qué se diferencia la neurociencia cognitiva de la psicología cognitiva, pues suelen prestarse a confusión. Ambas disciplinas estudian los procesos cognitivos que emplean las personas para integrarse en su entorno (cómo lo perciben, reaccionan a él y lo representan) y que participan de fenómenos como la atención, la percepción, el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, la resolución de problemas, el razonamiento, el pensamiento, la emoción... No obstante, la psicología cognitiva trata de explicar estos fenómenos a un nivel cognitivo-conductual, desde la tradición psicológica. En contraste, la neurociencia cognitiva intenta explicarlos centrándose en el estudio de la actividad neuronal involucrada en los procesos que producen estos fenómenos, cómo tienen lugar en el cerebro y cómo el sistema nervioso los implementa (Ellis, 1985; Rodríguez Villagra, 2014; Irisarri Vega y Villegas-Paredes, 2021).

Dentro de la psicología cognitiva, Ellis (1985) distingue a aquella encargada del estudio de la adquisición de la segunda lengua que él denomina *Cognitive SLA (Second Language Acquisition)*. Siguiendo a este autor, la *Cognitive SLA* presenta dos principales acercamientos al problema de la adquisición de la segunda lengua: el simbolismo y el conexionismo. Por un lado, el simbolismo se

basa en el modelo del procesamiento de la información. El modelo puede describirse así: se perciben estímulos del entorno que son procesados en la memoria de trabajo, en ocasiones se almacenan en la memoria a largo plazo y, finalmente, se emplean en el *output*. El objetivo del simbolismo es explicar la adquisición a través de constructos abstractos y la relación entre ellos (por ejemplo, *input*, *output*, comprensión, memoria de trabajo, adquisición...).

Por otro lado, para el conexionismo no existen símbolos ni reglas sino asociaciones de diferentes grados de fuerza que se almacenan a partir de los elementos del *input* experimentados previamente. De tal modo, a medida que estas asociaciones se van estableciendo con una buena base, se va creando una red de conexiones de la cual emerge la gramática, que se entiende como un comportamiento parecido al de las reglas. Para Christiansen y Chater (1999), las redes conexionistas aprenden de la experiencia, mientras que los modelos simbólicos no aprenden, pues su procesamiento del lenguaje es innato.

Volviendo a la psicolingüística, se pondrá el foco en el área de investigación señalado por Silva Villena (2005) que interesa en esta revisión, el de la adquisición. Para ello, de la mano de Mayor Sánchez (2004) y Fernández Martín (2009) se hará un breve recorrido por las principales teorías sobre la adquisición de lenguas que se han desarrollado desde los inicios de la psicolingüística hasta la actualidad: el conductismo, el innatismo o mentalismo, el cognitivismo (a partir del cual surge el enfoque basado en el uso), el interaccionismo, el ambientalismo, el funcionalismo y los modelos integradores.

En los años veinte emergió la primera de las teorías de la psicolingüística, el conductismo, la cual se vio reforzada en las siguientes dos décadas. El conductismo concibe la adquisición de una lengua como un proceso de formación de hábitos que emplea estrategias como la imitación, la repetición y la memorización. Más adelante, en los años sesenta, surgió el innatismo o mentalismo a partir de Chomsky (citado en Mayor Sánchez, 2004), que propugna la existencia de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje, cuyo conjunto de reglas lingüísticas innatas y universales se denominaría Gramática Universal. También Chomsky introdujo la diferencia entre competencia (capacidad de adquirir lenguaje) y actuación lingüística (realización empírica del lenguaje).

Tabla 1

Relaciones disciplinares y teóricas dentro de la psicolingüística

La Psicolingüística		
<ul style="list-style-type: none"> Definición: campo interdisciplinario que combina la lingüística con la psicología cognitiva experimental y que se encarga de estudiar los mecanismos y procesos que hacen posible la comprensión, adquisición y reproducción del lenguaje humano. 		
	- Producción	
	- Comprensión	
	- Trastornos	
	- Lenguaje y pensamiento	
	- Neurocognición: se nutre de la <u>neurociencia cognitiva</u> , disciplina que estudia la actividad neuronal involucrada en los procesos cognitivos, cómo tienen lugar en el cerebro y cómo el sistema nervioso los implementa.	
• Campos de investigación:	Se nutre de la <u>psicología cognitiva</u> , disciplina que estudia los procesos cognitivos a un nivel cognitivo-conductual, desde la tradición psicológica.	- Simbolismo
	Dentro de la psicología cognitiva se encuentra la <i>Cognitive SLA</i> que estudia la adquisición de la L2. Sus principales acercamientos teóricos son:	- Conexionismo
- Adquisición:	Corrientes de adquisición del lenguaje (L1 y L2/LE):	- Conductismo
		- Innatismo
		- Cognitivismo
		- Interaccionismo
		- Ambientalismo
		- Funcionalismo
		- Enfoque basado en el uso
	- Modelos integradores	

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

Como reacción crítica al conductismo, en la década de los setenta comenzó a desarrollarse el cognitivismo. Este enfoque considera que para aprender o adquirir un lenguaje el individuo no emplea ningún mecanismo innato, sino los mismos mecanismos cognitivos generales que se emplean en el aprendizaje de cualquier otra habilidad. El cognitivismo diferencia entre dos tipos de procesos: los controlados y los automáticos o procedimentales. Los primeros producen un conocimiento explícito y consciente y suelen asociarse al aprendizaje de lenguas, mientras que los segundos producen un conocimiento implícito e inconsciente y suelen asociarse a la adquisición

lingüística. La conexión entre el conocimiento explícito e implícito se produce a través de la práctica.

Esta distinción entre procesos automáticos y conscientes fue observada por Krashen (1982) en su hipótesis sobre la distinción entre adquisición y aprendizaje. Esta es una de las cinco hipótesis que conforman el modelo del monitor de Krashen, el cual marcó un hito en el campo de la adquisición y aprendizaje de lenguas. Las otras cuatro hipótesis son la hipótesis del orden natural (hay un orden predecible en la adquisición y aprendizaje), la hipótesis del monitor (la función del aprendizaje es la de auto-corrección de la producción lingüística), la hipótesis del *input* (para una correcta adquisición, la exposición al *input* lingüístico debe situarse en un nivel superior al nivel actual de competencia lingüística) y la hipótesis del filtro afectivo (los factores afectivos influyen en la adquisición y el aprendizaje).

En una línea cercana al enfoque comunicativo, en la década de los setenta y ochenta empezaron a destacar los planteamientos funcionalistas. Sin embargo, Berns (1983) asocia este enfoque a una tradición lingüística más antigua proveniente de Reino Unido que se remonta a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con autores que ella cita como Sweet, Jones y Firth. Precisamente, para el funcionalismo el lenguaje sirve a la comunicación y se basa en conexiones entre forma y función, por lo que adquirir una lengua consistiría en adquirir estas relaciones forma-función de la lengua meta (Galarza, 2020). Macwhinney y Bates (1989) especifican que el sentido de función en este enfoque es el de propósito o meta, es decir, el lenguaje se concibe como un sistema de actividades orientado hacia objetivos. De aquí surge su propuesta del modelo de competición, que describe la conducta lingüística bajo una óptica funcional.

Por último, en los años setenta y ochenta surgieron el interaccionismo y el ambientalismo, para los cuales el foco de atención se halla en la importancia del entorno en el proceso de aprendizaje. Para el interaccionismo, la adquisición de una lengua es un proceso que integra la información lingüística que encuentra el individuo en la interacción social y las capacidades cognitivas para procesarla. Por otra parte, el ambientalismo presta atención a los factores contextuales y afectivos que influyen en la adquisición de la lengua (sin dejar de considerar los factores cognitivos). Son estas dos últimas teorías las que conforman el marco teórico para el método de enseñanza comunicativo que predomina hoy en día en la didáctica de lenguas extranjeras. No obstante, en la actualidad no hay ninguna teoría de adquisición que sobresalga y tanto investigadores como profesionales se inclinan hacia la flexibilidad. La tendencia es huir de los reduccionismos y reconocer que existen numerosas dimensiones y variables en los procesos de

adquisición y enseñanza de lenguas, donde cada teoría tiene algo que aportar. Así surgen modelos globales integradores de adquisición de una L2 como el propuesto por Mayor Sánchez en 1994 u otros citados por él como el modelo integrador de Stern.

En cuanto al enfoque basado en el uso, hay que situarlo dentro del cognitivismo, pues defiende que en el aprendizaje de una lengua se emplean los mismos mecanismos cognitivos generales involucrados en el aprendizaje de cualquier tipo de habilidad. Este enfoque no ampara una teoría en concreto, sino que sirve de marco para un gran grupo de teorías que tienen en común la concepción de que la estructura lingüística surge del uso del lenguaje. Dichas teorías también suelen denominarse cognitivo-funcionales (Tomasello, 2003; Von Mengden y Coussé, 2014). Tal como se cita en Von Mengden y Coussé (2014), fue Langacker en 1987 el primero en usar el término «basado en el uso» (*usage-based*) para distinguir la gramática cognitiva de la gramática generativa (innatismo chomskyano). Langacker (citado en Von Mengden y Coussé, 2014) define la gramática cognitiva como un modelo de estructura lingüística basado en el uso, maximalista, no reduccionista y *bottom-up*, contrastando con la gramática generativa que la describe como minimalista, reductiva y *top-down*. Este enfoque se siguió desarrollando en las siguientes décadas, comenzando a marcar una tendencia notable a inicios del siglo XXI (Tomasello, 2003; Von Mengden y Coussé, 2014).

Tal y como explican Von Mengden y Coussé (2014), el análisis *bottom-up* como característica del enfoque basado en el uso implica que la información obtenida durante el uso es la base para las representaciones mentales. Al contrario sucede en la perspectiva generativa, donde las representaciones mentales se originan a partir de algunas facultades innatas del lenguaje. Asimismo, Wulff y Ellis (2018) conciben que en el enfoque basado en el uso aprender una lengua es aprender construcciones lingüísticas. Las construcciones se definen como mapas de forma-función convencionalizadas que expresan significados en una comunidad de hablantes. Según estos autores, las construcciones pueden graduarse desde morfemas, pasando por palabras, oraciones... hasta marcos sintácticos y pueden tener un propósito semántico o funcional. Desde este punto de vista, la línea entre el léxico y la gramática se diluye. La oración no se entiende como el resultado de aplicar una regla a un grupo de palabras con un orden establecido, sino como la combinación de un número de construcciones (simples, complejas, léxicamente específicas, abstractas...) de una manera particular. Por estas razones, el enfoque basado en el uso puede considerarse afín al conexionismo, para el que la gramática emerge a partir de las redes de conexiones que se van formando a medida que el cerebro realiza asociaciones a lo largo de su experiencia.

Puesto que son varias las teorías que recoge el enfoque basado en el uso, Kemmer y Barlow (tal como se cita en Von Mengden y Coussé, 2014), enumeran una lista de características claves que suelen compartir la mayoría de estos modelos: la importancia de la información de uso para construir las teorías; la relevancia de la frecuencia, la comprensión, la producción y el contexto en el sistema lingüístico; la importancia dada al rol del aprendizaje y la experiencia en la adquisición del lenguaje; el foco en las relaciones entre el sistema lingüístico y los sistemas cognitivos no lingüísticos, en las relaciones entre estructuras lingüísticas y casos de uso del lenguaje y en las relaciones entre uso, variación sincrónica y cambio diacrónico; y la concepción de las representaciones del lenguaje como entidades emergentes y no como entidades fijas.

Tabla 2

Principales teorías psicolingüísticas de la adquisición del lenguaje

Teorías	Década de surgimiento	Características fundamentales
Conductismo	1920s	Concibe la adquisición de una lengua como un proceso de formación de hábitos que emplea estrategias como la imitación, la repetición y la memorización.
Innatismo o mentalismo	1960s (Chomsky)	Defiende la existencia de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje (Gramática Universal) e introduce la diferencia entre competencia y actuación lingüística.
Cognitivismo	1970s	Considera que para aprender o adquirir una lengua el individuo no emplea ningún mecanismo innato, sino los mismos mecanismos cognitivos generales que se emplean en el aprendizaje de cualquier otra habilidad. Diferencia entre procesos controlados (que producen conocimiento explícito) y procesos automáticos (que producen conocimiento implícito).
Interaccionismo	1970s-1980s	Entiende la adquisición de una lengua como un proceso que integra la información lingüística que encuentra el individuo en la interacción social y las capacidades cognitivas para procesarla. Junto al ambientalismo conforma el marco teórico del método comunicativo.
Ambientalismo	1970s-1980s	Presta atención a los factores contextuales y afectivos que influyen en la adquisición de la lengua (sin dejar por ello de considerar los factores cognitivos). Junto al interaccionismo conforma el marco teórico del método comunicativo.
Funcionalismo	1980s	Para el funcionalismo, adquirir una lengua es adquirir las relaciones entre forma y función existentes en la lengua meta.

Enfoque basado en el uso	Surge en 1980s (Langacker). Se fortalece a inicios del siglo XXI.	Tiene una base cognitivista. No hay mecanismos innatos, intervienen los mismos mecanismos generales involucrados en el aprendizaje de cualquier tipo de habilidad. Argumenta que la estructura lingüística surge del uso del lenguaje. Aprender una lengua es aprender construcciones lingüísticas. No hay reglas sino combinación de construcciones.
Modelos integradores	Actualidad	Ninguna teoría destaca sobre las demás, cada una tiene algo que aportar. Tendencia hacia la flexibilidad, se huye de los reduccionismos y se reconoce la existencia de numerosas dimensiones y variables en el proceso de adquisición.

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

5.2. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS COGNITIVAS ENTRE EL APRENDIZAJE DE UNA L1 Y UNA L2

La neurociencia cognitiva considera el lenguaje un proceso complejo o superior en cuya adquisición o aprendizaje participan procesos básicos fundamentales como la percepción, la atención y la memoria. La percepción es la que interviene en la interacción entre lo físico y lo mental que, a través de los sentidos, permite la entrada de información para que pueda ser procesada. La atención es la que selecciona los estímulos pertinentes de todos los estímulos percibidos (según el objetivo del individuo y los recursos mentales disponibles). Por último, la memoria es la que almacena la información durante un tiempo (a corto o largo plazo) para ser usada con posterioridad (Irisarri Vega y Villega-Paredes, 2021).

Según Mayor Sánchez (2004), existen dos hipótesis psicolingüísticas principales sobre la relación entre los sistemas lingüísticos L1 y L2: que ambos sistemas son independientes o que estos son interdependientes, es decir, que influye el uno sobre el otro. Esta segunda hipótesis es la más respaldada e investigada, aceptada también en el enfoque basado en el uso. Concretamente, el enfoque basado en el uso considera que no hay diferencias cualitativas entre el aprendizaje de una L1 y una L2, ya que en ambos contextos los aprendientes usan los mismos mecanismos de aprendizaje estadístico.

De hecho, Irisarri Vega y Villegas-Paredes (2021) señalan estudios que confirman que las estructuras cerebrales que se activan durante el aprendizaje de una L1 y L2 son las mismas. Como estas autoras describen, al comienzo del aprendizaje de una L2, la primera lengua se procesa de forma automática y el aprendiente acude a ella para interpretar los nuevos significados que aprende de la segunda. Cuando el aprendiente alcanza mayores niveles de competencia en la segunda

lengua, los mecanismos para procesarla se van automatizando. Las diferencias observables en el aprendizaje de ambos sistemas no se deben a aspectos cualitativos diferenciados sino a sesgos atencionales previamente configurados durante la adquisición de una L1 que obstaculizan el aprendizaje de una L2.

Son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de lenguas, tanto de la L1 como de la L2. Estos factores pueden llegar a determinar la resistencia al aprendizaje de un elemento o construcción así como el tiempo requerido para aprenderlo. En el marco de la adquisición de construcciones complejas en la L1, Diessel (2009) señala cuatro factores relevantes: el desarrollo cognitivo, la complejidad, el valor pragmático y la frecuencia. Posiblemente el desarrollo cognitivo sea un factor exclusivo de la infancia, pues los niños no pueden adquirir construcciones cuyas implicaciones conceptuales todavía no se han desarrollado en su cognición. Será más adelante, cuando su desarrollo cognitivo haya madurado, que emergerán estas construcciones. No obstante, los otros factores son aplicables al aprendizaje de cualquier lengua (L1 y L2) y a cualquier edad. El factor de la complejidad determina que a mayor complejidad presente en una construcción, más tardará en ser aprendida. Por otra parte, el valor pragmático se refiere al nivel de utilidad que tiene una construcción; cuanto mayor sea su utilidad comunicativa, más temprana será su adquisición.

En cuanto al cuarto factor, la frecuencia, es decisivo en el aprendizaje de una L2 (Wulff y Ellis, 2018). La frecuencia ha sido ampliamente investigada y se ha demostrado que a mayor frecuencia de exposición de una construcción en el entorno del aprendiente, más temprana será la adquisición de esta construcción. También puede afirmarse que cuanto más frecuente se escuchan dos construcciones juntas más se fortalece esa combinación en el procesamiento del aprendiente. Por tanto, Wulff y Ellis (2018) sugieren que el orden de adquisición de los aprendientes irá desde aquellas construcciones (y combinación de construcciones) que con mayor frecuencia ocurren en el *input* hasta, de manera gradual, aquellas menos frecuentes.

Asimismo, Tomasello (2003) presenta dos procesos cognitivos fundamentales en la adquisición de una L1 implicados en la formación de construcciones abstractas: la analogía y la categorización (término escogido en este documento para facilitar su comprensión referido al «análisis distribucional basado en funciones»). Según este autor, investigaciones sobre el desarrollo demuestran que estas habilidades no son exclusivas del aprendizaje lingüístico y los niños también las entrenan en otros tipos de actividades, lo que las hace probablemente extrapolables al aprendizaje de una L2.

En la analogía, los aprendientes comparan construcciones enteras o partes de las mismas e intentan alinear todos los elementos y relaciones buscando una correspondencia. Finalmente, los objetos implicados se borran y se retiene el rol de estos en la estructura relacional. La búsqueda de analogías es más sencilla cuando los elementos y relaciones no son solo similares funcionalmente sino perceptualmente; por ejemplo, *por* y *para* son dos preposiciones morfológicamente similares pues ambas contienen las letras *p* y *r*. Los elementos morfológicos se agrupan por similitud fonológica y semántica, mientras que las construcciones sintácticas lo hacen en base a las interrelaciones funcionales entre los componentes de las construcciones que están siendo comparadas. Un ejemplo de esto puede ser cuando un niño aprende el esquema *dame x: dame agua, dame la pelota, dame eso...*

Por otro lado, en la categorización los aprendientes agrupan en categorías elementos lingüísticos concretos (palabras o frases) con funciones comunicativas similares en las declaraciones que escuchan a lo largo del tiempo. Las categorías permiten a los aprendientes usar, sin experiencia directa, elementos aprendidos de la misma manera que otros elementos similares han sido usados en el pasado. Los tipos de categorías lingüísticas dependen principalmente de la dimensión funcional de los símbolos lingüísticos, en función de sus propiedades distribucionales y combinatorias. Como ejemplifica Tomasello (2003): «los nombres son lo que los nombres hacen en estructuras lingüísticas más grandes». Otro ejemplo que expone es el de los sustantivos *lápiz* y *bolígrafo*, los cuales suceden frecuentemente en los mismos contextos lingüísticos, de modo que el aprendiente terminará formando una categoría con estas dos palabras y otras que se comporten similarmente.

A un nivel morfológico, Tomasello (2003) indica que las categorías lingüísticas prototípicas son los nombres y verbos, siendo interpretadas las primeras como entidades acotadas y las segundas como procesos. A partir de aquí se puede entender la función de los determinantes —ayudar a localizar un nombre en el espacio real o conceptual— y de los marcadores de tiempo —ayudar a localizar un verbo en un tiempo real o conceptual—. Un ejemplo de cómo funciona la categorización en construcciones más largas que palabras es el de los sintagmas nominales. Si bien los sintagmas nominales adoptan muchas combinaciones construccionales diferentes, todos ellos cumplen la misma función en las declaraciones: identificar el referente que cumple un rol concreto en la situación representada.

Por último, Wulff y Ellis (2018) también destacan como procesos cognitivos comunes a la adquisición de una L1/L2 (así como de cualquier otro tipo de habilidad) la automatización y la

abreviación, las cuales están relacionadas. La automatización se produce mediante la repetición, de tal modo que elementos previamente independientes acaban siendo procesados como una única unidad. La automatización conduce a la abreviación al producir el acortamiento de construcciones pues, cuanto más se use una forma, más posibilidad hay de que acabe siendo abreviada o reducida fonológicamente por los hablantes, siguiendo el principio del esfuerzo mínimo. Se pueden ver numerosos ejemplos de cómo muchos sustantivos se reducen en el habla oral: «*bici*» en vez de *bicicleta*, «*boli*» en vez de *bolígrafo*, «*profe*» en vez de *profesor*... Algunos de estos sustantivos acortados se acaban convirtiendo en denominaciones oficiales aceptadas por la RAE, desbancando a las palabras completas originales, como *zoo* en vez de *zoológico* o *taxi* en vez de *taxímetro*. Dentro del habla oral también se observa este fenómeno en estructuras más largas como «*porfa*» en vez de «*por favor*» o «*pa'lante*» en vez de «*para adelante*».

Las únicas diferencias apreciables entre el aprendizaje de una L1 y una L2 radican en una serie de obstáculos cognitivos a los que se enfrentan los aprendientes de una L2 que no están presentes en los aprendientes de la L1. Estos obstáculos se producen por la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua. MacWhinney (2015) detalla una serie de factores de riesgos que complican el aprendizaje de una L2 en adultos: el afianzamiento, la transferencia negativa, el parasitismo, la mala conexión y el aislamiento. Se describen a continuación:

- El afianzamiento se produce en ciertas estructuras lingüísticas establecidas en zonas de los mapas corticales que se han vuelto resistentes a la reestructuración durante el aprendizaje de la segunda lengua.
- La transferencia negativa se refiere a la aplicación errónea del aprendiente de una estructura de la primera lengua en la segunda.
- El parasitismo implica que para poder comprender, el aprendiente traduce a su primer lenguaje las construcciones de la segunda lengua en vez de acceder al significado directamente (dicho con otras palabras, no es capaz de pensar en la segunda lengua).
- La mala conexión ocurre cuando las conexiones de materia blanca con las áreas corticales no realizan una transferencia de información eficiente.
- El aislamiento social afecta sobre todo a los aprendientes más mayores, incapaces de integrarse bien en la comunidad de la segunda lengua.

No obstante, este autor señala que los adultos también desarrollan procesos favorecedores que reducen los riesgos anteriormente descritos: la resonancia, la transferencia positiva, la internalización, la fragmentación (*chunking*) y la participación. La conjunción entre inmersión lingüística y entrenamiento enfocado es la fórmula más efectiva que recomienda MacWhinney (2015) para optimizar los efectos de estos procesos protectores. Con la descripción de estos mecanismos en las siguientes líneas se da por finalizado este subepígrafe, pasando a explicar en el próximo la norma española del subjuntivo.

- La resonancia consiste en codificar nuevas formas lingüísticas en múltiples dimensiones para que puedan ser recuperadas de un modo más fiable.
- En la transferencia positiva, al contrario que en la transferencia negativa, las similitudes entre la L1 y la L2 de ciertas estructuras semánticas y pragmáticas son aprovechables.
- La internalización es lo opuesto al parasitismo, pues se refiere a que el aprendiente es capaz de pensar en la segunda lengua, agilizando los procesos (sin una traducción mediada) y dando lugar a menos errores por una mala interpretación.
- La fragmentación consiste en crear unidades más grandes para fomentar una producción más fluida. Por ejemplo, un estudiante de nivel básico quizás aprenda primero fonéticamente la construcción «'ko mo es 'tas» como si fuera una sola unidad, para más adelante diferenciar entre *cómo* y *estás* de la oración que correctamente escrita sería *¿cómo estás?*
- La participación puede definirse como lo opuesto al aislamiento social, ya que se basa en formar vínculos sociales y sistemas de apoyo que permitan maximizar el contacto del aprendiente con la lengua meta.

Tabla 3*Características específicas y comunes de los sistemas de adquisición L1 y L2/LE*

Características específicas de la adquisición de la L1	
- El factor del <u>desarrollo cognitivo</u> : no se puede aprender una estructura cuya implicación conceptual no se ha desarrollado a nivel cognitivo general.	
Características comunes en la adquisición de L1 y L2/LE	
Factores:	Procesos:
- La <u>complejidad</u> : cuanto más compleja sea una estructura más tardará en aprenderse.	- La <u>analogía</u> : consiste en comparar estructuras o partes de ellas, buscar las relaciones correspondientes y adquirir los patrones encontrados.
- El <u>valor pragmático</u> : cuanto más útil sea una estructura más temprano se aprenderá.	- La <u>categorización</u> : consiste en agrupar en categorías elementos lingüísticos con funciones comunicativas similares en las declaraciones que se escuchan a lo largo del tiempo.
- La <u>frecuencia</u> : cuanto más frecuente sea una estructura en el <i>input</i> , más temprano se aprenderá.	- La <u>automatización</u> : mecanismo por el cual elementos previamente independientes acaban siendo procesados como una única unidad.
	- La <u>abreviación</u> : proceso por el cual cuanto más se use una forma, más probable será que acabe siendo abreviada o reducida fonológicamente por los hablantes. La automatización conduce a la abreviación.
Características específicas del aprendizaje de una L2/LE en adultos	
Mecanismos que dificultan el aprendizaje:	Mecanismos que favorecen el aprendizaje:
- El <u>afianzamiento</u> : resistencia de algunas estructuras previamente adquiridas a ser reestructuradas durante el aprendizaje de la L2.	- La <u>resonancia</u> : codificación de nuevas formas lingüísticas en múltiples dimensiones para que puedan ser recuperadas de un modo más fiable.
- La <u>transferencia negativa</u> : aplicación errónea de una estructura de la primera lengua en la segunda.	- La <u>transferencia positiva</u> : el aprovechamiento, en el aprendizaje de la L2, de ciertas estructuras semánticas y pragmáticas de la L1 similares a la L2.
- El <u>parasitismo</u> : incapacidad de pensar directamente en la segunda lengua por lo que se requiere la L1 como mediadora y traductora.	- La <u>internalización</u> : capacidad de pensar directamente en la L2 sin mediación de la L1.
- La <u>mala conexión</u> : ineficiente transferencia de información en las conexiones de materia blanca con las áreas corticales.	- La <u>fragmentación</u> : creación de unidades más grandes para fomentar una producción más fluida.
- El <u>aislamiento social</u> : incapacidad de integrarse en la comunidad de hablantes de la L2.	- La <u>participación</u> : formación de vínculos sociales y sistemas de apoyo que permitan maximizar el contacto del aprendiente con la lengua meta.

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

5.3. EL SUBJUNTIVO ESPAÑOL

El subjuntivo no es un modo verbal universal. No existe un modo subjuntivo en lenguas asiáticas como el chino (Ma, 2020), el japonés (Fukushima, 2013) o el coreano (Lumbreras Cobo, 2018), en lenguas eslavas (Pamies Bertrán y Valeš, 2015) o en lenguas germánicas como el holandés (Bob, 1999) o el noruego (Hoel Olsen, 2014). Si bien existe un modo subjuntivo en algunas lenguas europeas, como en las germánicas inglés y alemán (Schulze, 2016), es en las lenguas romances donde su presencia es más conocida: en el italiano (Arias Bedoya, 2021), francés (Dudemaine, 1998), portugués (Lorenzo Gea y Trazegnies Otero, 2006) y, por supuesto, en el español. Esto se debe a que el latín heredó el modo subjuntivo de las lenguas protoindoeuropeas, donde ya habían registros de un subjuntivo primitivo. Consecuentemente, las lenguas romances lo han preservado aunque de un modo más restringido y debilitado (Kitova-Vasileva, 2000). Pero para entender qué es el subjuntivo primero es necesario entender en qué consiste la modalidad verbal.

Como indica Kitova-Vasileva (2000), los lingüistas no se han puesto de acuerdo sobre la naturaleza de la modalidad, a la cual no se le ha encontrado un criterio universal, pues sus características varían enormemente según la lengua estudiada. En el caso del español, también ha habido diversidad de criterios y modificaciones sobre la visión de sus modos verbales. Como instancia, tal y como relata González Calvo (1995), tanto los grecolatinos como los medievales no distinguían claramente entre contenidos modales y expresiones sintagmáticas, léxicas y flexionales. De manera anecdótica, este autor señala que incluso surgieron teorías en el siglo XX que negaban la misma existencia de un modo, considerando, por ejemplo, que el subjuntivo era una variante del indicativo en vías de extinción.

Con respecto a lo que dicta la norma española, la RAE (Real Academia Española) ya contemplaba cinco modos verbales en la *Gramática de la lengua española* de 1931 (tal como se cita en Vázquez González, 2013): infinitivo, indicativo, potencial, subjuntivo e imperativo. Estos cinco modos serían reducidos a tres en la última edición de 2010 (*Nueva gramática de la lengua española*): indicativo, subjuntivo e imperativo. El modo potencial fue absorbido por el indicativo y el modo infinitivo fue suprimido para pasar a convertirse en un conjunto de formas no personales (Vázquez González, 2013).

De acuerdo con la última edición de 2010 de la RAE y la ASALE, el modo indica tradicionalmente la actitud del hablante ante la información presentada. Sin embargo, reconoce que el término «actitud» es impreciso, por lo que acude a diversas oposiciones semánticas entre

indicativo y subjuntivo que los teóricos han ido acuñando: certeza/incertidumbre, realidad/virtualidad, aserción/no aserción, etc. A este respecto se dedicará un epígrafe más adelante. Según el manual de gramática española de la RAE y la ASALE (2010), el subjuntivo español tiene seis tiempos (dos de ellos prácticamente en desuso) a diferencia de los nueve tiempos que presenta el indicativo.

Es necesario hacer aquí un inciso, pues como se acaba de señalar, el subjuntivo cuenta con dos tiempos que apenas son empleados actualmente. Estos tiempos son el futuro simple y el futuro compuesto del subjuntivo, los cuales se usaban en la lengua antigua y clásica. Como señalan la RAE y la ASALE (2010), aunque todavía se registren en textos jurídicos y administrativos y, ocasionalmente, en algunas expresiones fijas o voces literarias, en la actualidad han caído en desuso en la lengua oral y han sido reemplazados por otros tiempos verbales del subjuntivo. Concretamente, el futuro simple ha sido reemplazado por el presente de subjuntivo y por el pretérito imperfecto de subjuntivo (p. ej. *Suspenderá aquel que cometa dos faltas* en vez de *suspenderá aquel que cometiere dos faltas*). Por otro lado, el futuro compuesto de subjuntivo suele sustituirse por el pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo (p. ej. *Habríamos llegado a tiempo si le hubiéramos hecho caso* en vez de *habríamos llegado a tiempo si le hubiéremos hecho caso*). Por estas razones, en el presente documento no se tratarán estos dos tiempos verbales, poniendo el foco en los cuatro principales y sus características, según lo establecido por la RAE y la ASALE (2010).

Igualmente, es importante mencionar que el presente de subjuntivo posee algunas funciones alternativas, pudiendo actuar como imperativo en oraciones interrogativas (p. ej. *¿mande?, ¿diga?*) y como subjuntivo independiente o no regido (p. ej. *que te vaya bien, sea quien sea, venga o no...*). El subjuntivo independiente no presenta una correspondencia directa con ningún tiempo en otros modos verbales. En la Tabla 4 se muestran los tiempos del subjuntivo con sus tiempos verbales correspondientes en el modo de indicativo. Para ello, se usan como ejemplo las conjugaciones del verbo cantar de la tercera persona del singular.

Tabla 4

Los principales tiempos del subjuntivo con sus tiempos verbales correspondientes en indicativo

Tiempos del subjuntivo	Tiempos correspondientes en indicativo
presente (<i>cante</i>)	presente (<i>canta</i>)
	futuro simple (<i>cantará</i>)
pretérito perfecto compuesto (<i>haya cantado</i>)	pretérito perfecto compuesto (<i>ha cantado</i>)
	futuro compuesto (<i>habrá cantado</i>)
pretérito imperfecto (<i>cantara - cantase</i>)	pretérito perfecto simple (<i>cantó</i>)
	pretérito imperfecto (<i>cantaba</i>)
	condicional (<i>cantaría</i>)
pretérito pluscuamperfecto (<i>hubiera cantado - hubiese cantado</i>)	pretérito pluscuamperfecto (<i>había cantado</i>)
	condicional compuesto (<i>habría cantado</i>)

Nota. Entre parentésis se pueden observar, como ejemplo, las conjugaciones de cada tiempo en la tercera persona del singular del verbo cantar. Elaboración propia a partir del manual de la RAE y la ASALE (2010).

El subjuntivo puede tener una interpretación prospectiva (para expresar acciones futuras) como en *espero que el tren no se retrase*; una interpretación actual (para expresar acciones del presente) como en *necesito que por una vez seas sincero conmigo* o una interpretación retrospectiva (para expresar acciones pasadas) como en *es increíble que lo haya terminado en tan solo unas horas*. En ocasiones no se especifica el tiempo al que alude la situación respecto del acto del habla, pudiéndose contemplar varias interpretaciones. En estos casos, serán elementos circundantes léxicos, adverbiales, preposicionales... los que indicarán el tiempo al que el emisor hace referencia. Algunos ejemplos son: *espero que mañana te comportes en la reunión* (interpretación prospectiva); *por ahora no hagas nada* (interpretación actual); *¡qué bueno que haya mejorado tanto en el último semestre!* (interpretación retrospectiva).

Por otra parte, en ciertos contextos los modos indicativo y subjuntivo pueden alternarse (contemplando los posibles cambios de significado correspondientes), mientras que en otros será de obligada aplicación solo uno de ellos. Esta alternación se ve, por ejemplo, con el presente de subjuntivo/futuro de indicativo (...*ante la situación que se encuentren/encontrarán*) y con el pretérito perfecto compuesto de subjuntivo/futuro compuesto de indicativo (...*la película que hayan visto/habrán visto cuando lleguemos*). Sin embargo, en las oraciones *te llamaré cuando lo sepa o en*

caso de que regrese sería totalmente incorrecto aplicar un futuro de indicativo (*te llamaré cuando lo sabré o en caso de que regresará*), por lo que el único modo posible es el subjuntivo.

Puesto que el subjuntivo aparece con mucha frecuencia en oraciones subordinadas, una de sus características más notables es la concordancia temporal. La concordancia temporal se refiere a la relación correspondiente que existe entre la forma verbal de la oración principal y la forma verbal de la oración subordinada. Dependiendo de si el verbo de la oración subordinada es anterior, posterior o simultáneo al verbo de la oración principal, estas relaciones entre ambas formas verbales pueden ser de anterioridad, de posterioridad o de simultaneidad. Un ejemplo de relación de anterioridad se ve en la oración *estaba sorprendido de que hubiera ocurrido un accidente*, donde el verbo de la oración subordinada es cronológicamente anterior al verbo de la oración principal. Una oración con una relación de posterioridad es, por ejemplo, *confiaba en que llegaras a tiempo*, donde el verbo de la oración subordinada es cronológicamente posterior al verbo de la oración principal. En cuanto a la relación de simultaneidad, sirve de ejemplo la oración *le gustaba que la habitación estuviera limpia*, donde los verbos de ambas oraciones son cronológicamente simultáneos.

También puede darse una doble orientación temporal cuando el verbo de la oración subordinada está orientado tanto desde el momento del habla como en función del tiempo que expresa el verbo de la oración principal. Por ejemplo, esto se ve en la oración *de no haber caído enfermo, el alcalde nos hubiera comunicado la semana pasada que los arquitectos están trabajando en la nueva obra del centro de ciudadanos*. Aquí se informa de una situación que acontece en el momento del habla pero que también ya se daba en el momento en que tendría que haberse dado dicha información. Se podrían seguir describiendo más particularidades sobre la concordancia temporal pero ocuparían más líneas de las necesarias para la breve introducción que se pretende recoger en este apartado.

González Calvo (1995) destaca que es vital tener en cuenta la multidimensionalidad de la modalidad verbal, pues según la dimensión desde la que se analice (morfológica, sintáctica, semántica, pragmática...) se van a tomar unos factores de análisis u otros. Es por esta razón que en los siguientes subepígrafes se ha estimado oportuno analizar el subjuntivo en cada una de sus dimensiones. Para ello, se tendrán en cuenta aquellos aspectos lingüísticos que hacen al subjuntivo tan difícil de aprender y enseñar, ofreciendo una revisión descriptiva cuando se considere necesaria pero, fundamentalmente, centrándose en la perspectiva cognitiva del enfoque basado en el uso. En la dimensión morfológica se tratará la morfología en sí misma y la alternancia con el indicativo, en la dimensión sintáctica se analizará la subordinación y en la dimensión pragmático-semántica la

intención comunicativa del hablante (Llopis-García, 2019; Solá Simón 2020). Con este análisis se tratará de dislumbrar cuáles son los procesos cognitivos implicados en el procesamiento de cada una de las dimensiones del subjuntivo.

5.4. LA MORFOLOGÍA DEL SUBJUNTIVO

En primer lugar, se darán algunas pinceladas sobre lo estudiado acerca de la morfología en la adquisición de la L1 y, para ello, se acudirá a Tomasello (2003). Dentro de las propiedades de la morfología se pueden percibir que hay formas regulares (que siguen un patrón o regla) y formas irregulares (excepciones que no responden a ninguna regla). Según Tomasello (2003), se han establecido diferentes teorías para explicar cómo se asimilan estos dos tipos de formas durante la adquisición de la L1: el modelo de proceso dual y el modelo de proceso simple. El modelo de proceso dual fue propuesto entre otros, por Marcus, Pinker, Ullman, Hollander, Rosen y Xu (citado en Tomasello, 2003), mientras que el modelo de proceso simple fue propuesto por Bybee (1995).

De acuerdo con el modelo de proceso dual, existen dos procesos diferentes que se aplican durante la adquisición de la morfología. El proceso de la memorización, aplicado a las formas irregulares, y el proceso basado en la regla, para las formas regulares. El proceso de la memorización es influenciado por los efectos de la frecuencia y la similitud entre los ejemplares, mientras que el proceso basado en la regla es insensible a dichos efectos. Según este modelo, cuando el niño asimila una forma irregular, se produce un bloqueo que impide la aplicación del proceso basado en la regla. El problema de este modelo es que los datos empíricos del lenguaje infantil no proveen evidencia para dos procesos separados. Tampoco hay un modelo ni ningún tipo de pista que explique satisfactoriamente y de manera interlingüística cómo los niños reconocen la forma regular en el paradigma morfológico. Asimismo, no explica por qué existen periodos donde los niños emplean simultáneamente formas regulares e irregulares para un elemento dado.

Como alternativa, el modelo de proceso simple expone que cuanto más alta sea la frecuencia de un ítem en el habla percibida del niño, más se resistirá a ser asimilado por cualquier tipo de esquema generalizado (las palabras similares en forma semántica y/o fonológica se agrupan en esquemas). Este modelo rechaza la existencia de un proceso basado en la regla que sea inmune a las influencias de la frecuencia, la similitud y otros factores que se aplican en los procesos de aprendizaje normal. Puesto que este modelo no necesita mecanismos extras de bloqueo para evitar que reglas abstractas se apliquen demasiado, suele ser preferido.

Para entender mejor el modelo de proceso simple aplicado al subjuntivo se expondrá un ejemplo con algunos verbos cuyas formas infinitivas terminan en *-er*. El infante podría primero escuchar con frecuencia verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo (en la forma terminada en *-iese*, por ejemplo) como *bebiese*, *comiese*, *metiese*... Entonces los agruparía dentro de una categoría en la que todos los verbos que en infinitivo terminan en *-er* sustituyen esta terminación por *-iese* en aquellas construcciones donde se emplee este tiempo del subjuntivo, manteniendo la misma raíz verbal. Si bien puede parecer que sigue una regla «innata» según el modelo de proceso dual, es el resultado de la consolidación de un esquema aprendido que sigue una simple aplicación de la analogía y la categorización: elementos similares producen efectos similares. Y de esta forma el niño, sin necesidad de exponerse al *input* de todos los verbos que en infinitivo terminan en *-er*, producirá correctamente formas como *corriese*, *viесе*, *moviese*, etc.

No obstante, es también posible que en alguna ocasión el infante dijera erróneamente **teniese* en vez de *tuviese*, pues se ha tropezado con un verbo que se comporta de manera irregular. Siguiendo el modelo de Bybee (1995), si el niño estuviera expuesto de manera muy frecuente a la forma verbal *tuviese*, la probabilidad de que se confundiera y dijera **teniese* sería muy baja. Esto se debe a que la forma *tuviese*, obtenida a través de una alta frecuencia del *input*, habría sido fuertemente asimilada. Por tanto, sería adquirida como un elemento separado del esquema *-iese* correspondiente a los verbos regulares terminados en *-er* en la forma infinitiva, donde se mantiene la raíz verbal.

En el terreno del aprendizaje del subjuntivo en ELE, hay que tener en cuenta que el subjuntivo posee una morfología compleja en la que hay que considerar el tiempo, la persona y el número, como ocurre con las flexiones verbales del modo indicativo. Por un lado, los aprendientes se enfrentan al reto de dominar estas desinencias verbales y, por otro, ser capaz de hallar sus correspondientes alternancias con el indicativo y coordinarlas con los tiempos compatibles en el resto de las construcciones subordinadas. A continuación se puede ver en la Tabla 5 una pequeña muestra de las desinencias verbales que son necesarias aprender en la morfología del subjuntivo.

Tabla 5

Pequeña muestra de las desinencias en los tiempos simples del subjuntivo de los verbos regulares

Desinencias regulares del subjuntivo	Yo	Tú	Él, ella	Nosotros/as	Vosotros/as	Ellos/as
presente (-ar)	-e	-es	-e	-emos	-éis	-en
presente (-er; ir)	-a	-as	-a	-amos	-áis	-an
pretérito imperfecto (-ar)	-ara	-aras	-ara	-áramos	-arais	-aran
	-ase	-ases	-ase	-ásemos	-aseis	-asen
pretérito imperfecto (-er; ir)	-iera	-ieras	-iera	-iéramos	-ierais	-ieran
	-iese	-ieses	-iese	-iésemos	-ieseis	-iesen

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Ejemplo práctico del modelo de proceso simple de Bybee

Panel 1:

¿No quiere comer? Si comiese más no estaría tan débil.

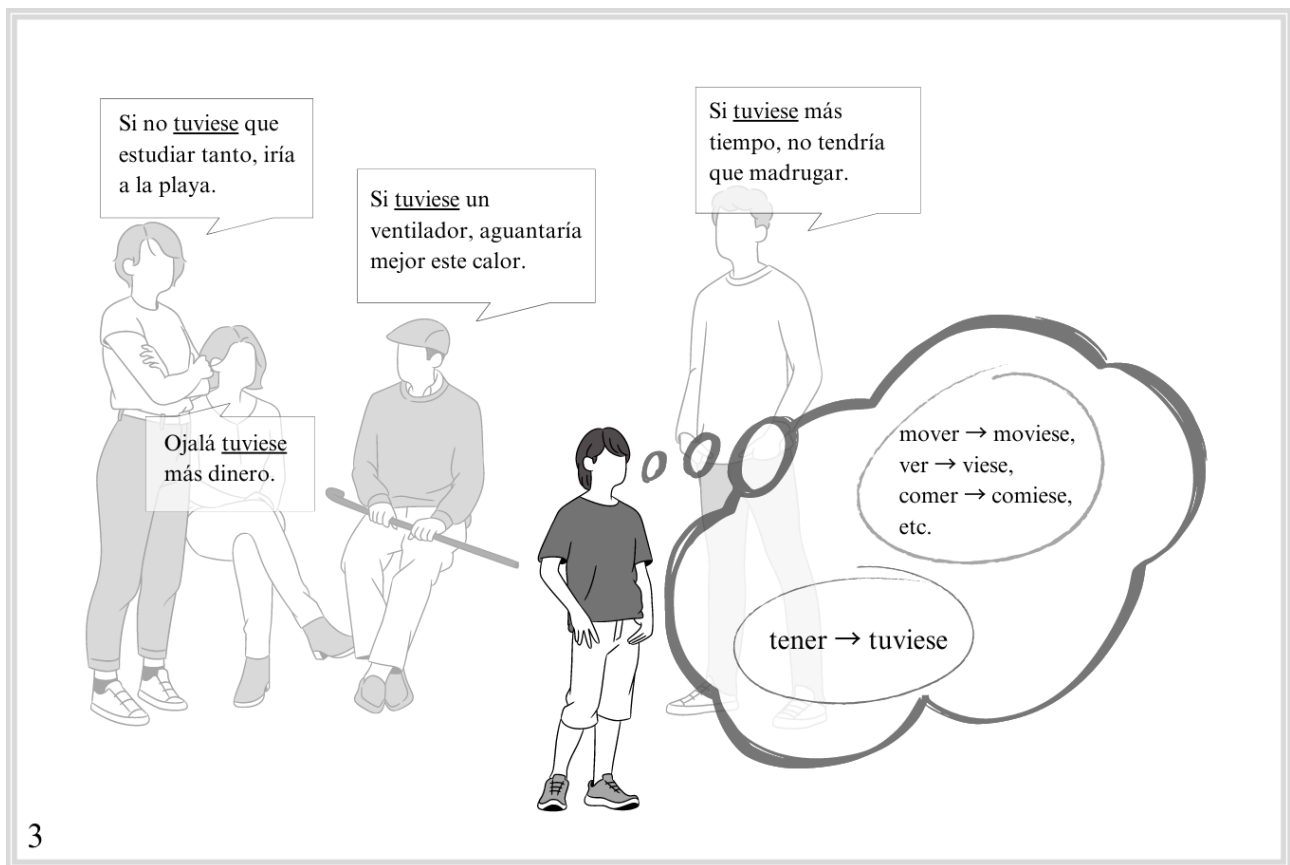
No se puede meter más en la maleta. Si metiese más cosas se rompería.

¿Se puede mover el cuadro más a la derecha? Creo que si se moviese un poco quedaría mejor.

comer → comiese,
meter → metiese,
mover → moviese...
raíz verbal + -er
→ raíz verbal + -iese

Panel 2:

Si raíz verbal + -er
→ raíz verbal + -iese,
entonces...
ver → viese,
beber → bebiese,
¿tener → *teniese?



Nota. 1. Con el input que obtiene del entorno, el niño crea una categoría; 2. Aplica esta categoría a todos los elementos que cumplen el patrón; 3. Adquiere las excepciones de manera separada a la categoría anterior por la frecuencia de uso que obtiene en el input [elaboración propia con la herramienta digital Canva].

El reto para aprender la morfología no es algo exclusivo del subjuntivo. La adquisición de la morfología es, por lo general, un ámbito muy difícil en el aprendizaje de una lengua. Lo demuestran así diversos fenómenos expuestos por Tomasello (2003). Por ejemplo, se observa en el empobrecido sistema morfológico de las lenguas pidgin y criollas, en el pobre dominio morfológico de los niños con deterioro del lenguaje o en la variedad básica del lenguaje que desarrollan muchos aprendientes adultos de una L2. La dificultad para aprender la morfología, incluyendo el caso del subjuntivo, se ve afectada por una serie de características lingüísticas: la baja prominencia, la alta redundancia, la plurifuncionalidad y el bajo nivel de atención (Wulff y Ellis, 2018; Tomasello, 2003). Se explican a continuación:

- La prominencia se refiere a cuánto destaca la forma de un elemento en el contexto construccional, lo cual depende de diferentes factores como la cantidad de sustancia fonética, el nivel de estrés, la posición en la oración, etc. (Wulff y Ellis, 2018). Las desinencias verbales del subjuntivo son trozos fonológicos reducidos con baja prominencia en el flujo del lenguaje; por ello, son más difíciles de percibir que otros elementos lingüísticos. Como ejemplo, se puede

analizar la oración *si tuviera un superpoder, sería volar*. Podría sugerirse que, en primer lugar, el elemento con más fuerza sonora y semántica de la oración donde parece situarse el mayor nivel de estrés es *superpoder* y, en segundo lugar, *sería volar*. Por otro lado, el elemento *si*, que indica condición, es a su vez muy reconocible pues, aunque fonéticamente destaca menos que otros elementos, es más frecuente en el *input* que la desinencia del verbo en subjuntivo. A esto se le suma la raíz del verbo *tuvi* que permite reconocer el verbo del que procede y su significado. En resumen, con los elementos circundantes el aprendiente puede inferir de manera bastante aproximada el mensaje contenido en la oración sin necesidad de comprender la desinencia verbal subjuntiva del verbo tener *-iera*. Su baja prominencia sonora junto a su baja exposición en los casos de uso hace que pierda en «la competición por destacar» entre los demás elementos de la oración.

- La plurifuncionalidad significa que un elemento ejecuta varias funciones simultáneas. Las desinencias verbales del subjuntivo, al igual que en el indicativo, señalan el modo, el tiempo, la persona y el número. Llegar a dominar la aplicación y detección de toda esta variedad de funciones en los diferentes contextos de uso puede llegar a ser realmente complicado (Tomasello, 2003). En el ejemplo *lo quieras o no, mañana va a llover*, la terminación del verbo *quieras* en *-as* indica que el sujeto está en segunda persona del singular y que está empleando el tiempo verbal presente del subjuntivo. Para deducir toda esta información de manera automática se requiere entrenamiento y práctica.

- En cuanto a la redundancia (Tomasello, 2003; Wulff y Ellis, 2018), es frecuente encontrar en las construcciones otros elementos que aportan la misma información que las desinencias verbales del subjuntivo, mucho más fáciles de detectar y con una carga semántica mucho mayor (Llopis-García, 2019; Solá Simón, 2020). De este modo, si un hablante de L2 omite o descuida el subjuntivo, no suele producirse una barrera comunicativa, pues en la mayoría de casos el oyente puede inferir la información completa. Por tanto, al no suponer una urgencia para el aprendiente la correcta asimilación de la morfología del subjuntivo, esta se resiste al aprendizaje y dominio (Wulff y Ellis, 2018). En ocasiones se pueden presentar pistas sobre la referencia temporal, como por ejemplo en *si no hubiera llovido ayer, habríamos ido a la playa*, donde el adverbio tiene más prominencia que la desinencia verbal de *hubiera llovido*. En otras, pueden darse pistas sobre referencias cuantificadoras, como en *si hubieran ido más niños al parque, mi hijo se lo habría pasado mejor*. En este ejemplo, el adjetivo *más* y el sustantivo *niños* ya señalan el plural sin que sea necesario fijarse en la forma verbal compuesta de ir: *hubieran ido* (Wulff y Ellis, 2018).

- Por último, en el caso de los adultos, la atención y el bloqueo aprendidos del procesamiento del lenguaje automatizado de la L1 puede afectar al proceso de aprendizaje de la L2 (Wulff y Ellis, 2018). Si en la lengua materna no existe el subjuntivo o ciertas desinencias verbales como en el español, probablemente el aprendiente no prestará tanta atención a estos nuevos elementos de la L2 como a otros que son pilares en su lengua nativa. Por ejemplo, esta sería la situación en la que se encontraría un aprendiente sinohablante, pues en el chino no existe el modo subjuntivo.

5.5. LA SINTAXIS DEL SUBJUNTIVO

La subordinación suele ser frecuente en el subjuntivo y es este el aspecto de la sintaxis que dificulta su correcto aprendizaje, pues la subordinación se asocia a niveles profundos de organización que conllevan un procesamiento de la información más compleja (Llopis-García, 2019; Solá Simón 2020). Según el estudio de Tomasello (2003) sobre la adquisición de la L1 en niños angloparlantes, las primeras estructuras lingüísticas que producen los niños son holofrases. Las holofrases son combinaciones de dos palabras o una única palabra repetida, en situaciones donde ambas tienen la misma relevancia (p.ej. *pelota mesa*, cuando el niño ve una pelota sobre la mesa). En estas todavía no hay un empleo de la sintaxis.

Más adelante, empiezan a producir esquemas pivotes, los cuales se definen como producciones de varias palabras con un patrón sistemático (p. ej. *más leche, más uvas, más jugo...*). Luego, los niños comienzan a emplear construcciones basadas en elementos. En estas construcciones se empieza a usar un marcado sintáctico como el orden de palabras o la morfología gramatical para indicar algunos roles que participan en los eventos referidos (p.ej. *Paula come galletas, el gato bebe agua, papá hace la cena...* donde se observa el orden SVO). Por último, mediante diversas habilidades como la analogía y la categorización, los niños ya pueden comenzar a producir construcciones abstractas con símbolos sintácticos similares a las adultas. A partir de aquí comienzan a emerger las oraciones complejas, en las cuales se incluyen las oraciones subordinadas.

A través de Diessel (2009) se explorará en las siguientes líneas cómo se adquieren las oraciones complejas en la L1. Según este autor, las oraciones complejas se adquieren gradualmente en un proceso de abajo hacia arriba; a partir de oraciones simples y concretas, se originan las primeras oraciones complejas que van poco a poco ganando en complejidad y abstracción. Las primeras estructuras multiclausaes suelen ser oraciones simples que denotan una situación única (p. ej. *quiero comer*) o dos declaraciones independientes que se combinan de forma pragmática en el

discurso en curso (p. ej. *mamá dijo «¡vamos!»*). Ninguno de los dos casos implica incrustación de una cláusula dentro de otra. Más adelante y de forma gradual, las oraciones complejas empleadas por los niños se van ampliando y van adquiriendo más complejidad y abstracción, hasta que son capaces de expresar dos situaciones independientes relacionadas mediante dos cláusulas completamente desarrolladas. Las oraciones simples no incrustadas evolucionan en oraciones complejas (incluyendo las subordinadas) mediante dos posibles rutas: por integración de dos oraciones independientes en una única unidad gramatical o por expansión de cláusula.

Concretamente, por la primera vía se desarrollan las oraciones subordinadas adverbiales, además de las oraciones coordinadas, integrando dos oraciones separadas en una unidad biclausal. Las primeras cláusulas coordinadas y adverbiales que suelen aparecer son oraciones gramaticalmente independientes pero pragmáticamente enlazadas a una declaración previa, aunque a veces puedan incluir un nexo conectivo (p.ej. *padre: «¿por qué te gusta este libro?»*, *niño: «porque es bonito»*); donde el mensaje total implica dos cláusulas: al niño le gusta este libro porque es bonito). Cuando los niños comienzan a aprender el uso de oraciones complejas con dos cláusulas integradas, las primeras construcciones en emerger son dos cláusulas coordinadas (p.ej. *mamá se fue y papá está en la cocina*). En el caso de las subordinadas adverbiales, surgirán primero aquellas construcciones compuestas de una cláusula matriz y una cláusula adverbial final (p.ej. *no quiero comer eso porque no me gusta*). Aquellas oraciones subordinadas con cláusulas adverbiales iniciales surgen más adelante dada su mayor complejidad (p.ej. *cuando vamos a casa de la abuela juego con el perro*).

Por otro lado, la adquisición mediante expansión de cláusula implica que los infantes irán gradualmente añadiendo e integrando en su habla cláusulas subordinadas cada vez más complejas. Esta expansión va desde oraciones con dos cláusulas que hacen referencia a una misma situación (p.ej. *ella fue quien me pegó*), hasta oraciones cuyas cláusulas determinan una relación específica entre dos situaciones independientes (p.ej. *la niña que me pegó está jugando allí*). Las oraciones subordinadas sustantivas (p.ej. *me prometiste que me llevarías al cine*) y de relativo (p.ej. *el gato que tiene manchas negras corre muy rápido*) se desarrollan mediante la expansión de cláusula.

Tabla 7

Orden de adquisición de la sintaxis en la L1 hasta llegar a la subordinación

Orden de adquisición de la sintaxis en la L1				
	1° Holofrasas			
1° Oraciones simples	2° Esquemas pivotes			
	3° Construcciones basadas en elementos			
	4° Construcciones abstractas sintácticamente similares a las adultas			
2° Oraciones complejas	1° Oraciones cuasi-complejas en las que no hay incrustración.	- Oración simple con dos verbos que denota una situación única		
		- Dos declaraciones independientes combinadas de forma pragmática en el discurso		
	2° Adquisición mediante dos posibles rutas:	- Por <u>integración</u> de dos oraciones independientes en una unidad gramatical	- oraciones coordinadas	- oraciones subordinadas adverbiales
		- Por <u>expansión de cláusula</u>		- oraciones subordinadas sustantivas - oraciones subordinadas de relativo

Nota. Cuadro resumen de elaboración propia.

Diessel (2009) especifica cuatro principales factores que determinan el proceso de adquisición de oraciones complejas en la L1, los cuales ya se vieron en el segundo subepígrafe 5.2. *Similitudes y diferencias cognitivas entre el aprendizaje de una L1 y una L2*. Como se puede recordar, estos factores son el desarrollo cognitivo, la complejidad, el valor pragmático y la frecuencia. En adelante, se darán ejemplos de cómo estos factores pueden influir en este aspecto. Un caso de cómo afecta el desarrollo cognitivo general —una construcción no puede ser adquirida hasta que el niño no domine cognitivamente los elementos y conceptos que forman parte de ella— se puede ver en la teoría de la mente. Los niños pequeños todavía no han desarrollado plenamente la teoría de la mente, por eso, en usos asertivos de las cláusulas matrices suelen emplear primero verbos como *decir*, *contar*, etc. como en la oración *mamá me dijo que sí puedo*. No será sino más tarde cuando empiecen a emplear otros verbos que describen estados mentales como *creer*, *pensar*, *saber*, *recordar*, etc. como en la oración *creo que no tienes razón*.

Respecto al factor de la complejidad, influye de tal manera que cuánto más compleja es una construcción, más probable es que se retrase su aparición en el habla infantil. Un ejemplo de ello radica en cómo los niños aprenden mucho más temprano oraciones complejas que incluyen cláusulas subordinadas no finitas como en la oración *quiero comer*. Esto se debe a que son más cortas y semánticamente más atadas a la cláusula matriz que oraciones complejas con dos cláusulas finitas como en la oración *vi la película mientras comía*. Asimismo, el valor pragmático de una

construcción indica que cuanto más útil sea en la situación comunicativa, más probable es que aparezca antes en el habla. Por ejemplo, las construcciones presentacionales, como en la oración *ese es el gato que vimos ayer*, son la primera forma en que las cláusulas relativas emergen. La razón detrás de ello se halla en que niños y progenitores suelen hablar sobre elementos presentes en el entorno y estas construcciones permiten enfocar la atención del oyente sobre estos elementos que se encuentran en el escenario del habla.

Para terminar y, como se recordará acerca de la frecuencia, cuánto más frecuente es una construcción en el *input* del niño, más probable es que aparezca antes en su habla. Un sencillo ejemplo lo ofrece elnexo *y*, el cual es extremadamente común en el *input*, por lo que será más sencillo para los niños aprender oraciones coordinadas con elnexo *y* que con otros menos habituales como *además de*. En este punto se puede ya observar la complejidad intrínseca a las oraciones subordinadas del subjuntivo y la poca utilidad que pueden tener con respecto a otras construcciones lingüísticas, lo que conlleva también a una baja frecuencia. Todos estos elementos hacen que la subordinación sea adquirida de una forma especialmente tardía en el español como L1. Cabría plantearse si estos factores citados son extrapolables al aprendizaje del subjuntivo en español como L2, pues fortalecería las razones por las que es tan difícil su dominio para los aprendientes.

En contraste, ha sido mucho más complicado encontrar estudios sobre algunos principios cognitivos que afecten a la adquisición del subjuntivo en la L2. A partir de una investigación sobre la adquisición de diferentes L2 realizada por Klein y Perdue (tal como se cita en Galarza, 2020) se dividieron en tres niveles de organización sintáctica el aprendizaje de la sintaxis de la L2: la etapa de organización nominal, la etapa de organización infinitiva y la etapa de organización finita. La transición de una etapa a la siguiente se produce de manera lenta y gradual y cada una de ellas tiene las siguientes características:

1. La etapa de organización nominal: en esta etapa los aprendientes no emplean verbos, tan solo sustantivos, adjetivos, adverbios y frases hechas. No se observa una organización argumental ni asignación de roles temáticos. Cobra mayor peso funcional principios pragmáticos como la estructura de tópico-foco (recuerda a las primeras etapas del desarrollo sintáctico infantil descritas por Tomasello [2003] como las holofrases y los esquemas pivote). P. ej. **no problema. Tú feliz, yo feliz.*

2. La etapa de organización infinitiva: en esta etapa, además de lo anterior, ya se producen verbos, aunque todavía no hay un uso productivo del contraste entre verbos finitos. El principio

de controlador (el elemento nominal con mayor control se producirá primero) se puede integrar en la organización sintáctica de los enunciados que emite el aprendiente. P. ej. **yo hablar un poquito español; *estoy cansado, ayer yo camino mucho.*

3. La etapa de organización finita: a todo lo anterior se le suma que el aprendiente ya contrasta la morfología verbal y empieza a aplicar los principios de organización de frase en sus producciones. P. ej. *me siento cansado porque ayer caminé mucho, así que hoy me quedaré en casa.*

Además, Galarza (2020) subraya cómo Klein y Perdue hallaron que todos los discentes son capaces de alcanzar la etapa de organización infinitiva, pero no todos logran superarla y llegar a dominar la etapa de organización finita. Esto podría explicarse por varias razones; principalmente porque la etapa de organización infinitiva ya es eficiente comunicativamente, lo que se denomina la variedad básica. Al contrario, en la primera etapa, el aprendiente construye el significado mediante estrategias de andamiaje comunicativo en función de las contribuciones del interlocutor. Por tanto, existe una necesidad comunicativa de dominar como mínimo la segunda etapa para una comunicación eficiente.

Tabla 8

Etapas de organización sintáctica durante el aprendizaje de la sintaxis de la L2

Etapa	Características	Diferencias	Principios de organización
1. Etapa de organización nominal	Se producen sustantivos, adjetivos, adverbios y frases hechas.	Se diferencia de la etapa de organización infinitiva porque, como no se utilizan verbos, no hay organización argumental, expresión de la valencia del verbo ni asignación de roles temáticos.	Los principios pragmáticos, como la estructura de tópico-foco, tienen mayor peso funcional.
2. Etapa de organización infinitiva	Además de sustantivos, adjetivos, adverbios y frases hechas, se producen verbos.	Se diferencia de la etapa de organización finita, dado que no se utiliza productivamente un contraste entre verbos finitos.	Ante la presencia de verbos, el principio de controlador puede integrarse en la organización sintáctica de los enunciados del aprendiente.
3. Etapa de organización finita	Además de los elementos de las etapas anteriores, se contrasta la morfología verbal.	En esta etapa, se observa un contraste en la morfología, aunque puede ser distinto a los contrastes morfológicos de la lengua meta.	Se cambia el balance entre principios, dado que los principios de organización de frase comienzan a influenciar la organización de enunciados del aprendiz.

Nota. Adaptación del cuadro resumen de Galarza (2020, pp. 126-127).

Los autores añaden dos alicientes motivacionales que pueden explicar por qué unos aprendientes llegan a alcanzar la última etapa de organización finita a diferencia de otros. Uno de ellos es la limitación comunicativa, pues si la segunda etapa es suficiente para la comunicación básica, la tercera permite una comunicación más enriquecedora y completa. La segunda es la integración en la comunidad, pues sin un dominio completo de la sintaxis, la diferenciación entre sus miembros y el aprendiente sigue siendo marcada, a quien consideran un extraño, alguien externo a la comunidad. Para terminar, junto a Klein y Perdue, Galarza (2020) revisa los estudios de Sato y Giacalone Ramat, a partir de los cuales establece los siguientes patrones comunes sobre la adquisición del subjuntivo en la L2:

- Los aprendientes empiezan a emplear oraciones subordinadas temporales y causales antes que otros tipos de subordinación. Esto puede ser explicado por su mayor funcionalidad pues, en palabras de Galarza (2020), «ofrecen trasfondo temporal y causal y expresan propósito». P. ej. *si no fuera porque me torcí el tobillo, participaría en la carrera; le dejó claro que tomaría una decisión cuando supiera exactamente lo que había ocurrido.*

- En ciertos casos, los aprendientes emplean frases hechas como precursoras de las oraciones subordinadas de complemento. P. ej. *lo tengo en la punta de la lengua* versus *ahora no me acuerdo de cómo se dice; metió la pata* versus *hizo lo que no debía.*

- Las oraciones que emplean verbos modales e infinitivos suelen aparecer antes que las oraciones subordinadas con alta integración semántica. P. ej. *puedo cocinar algo* versus *no me importa cocinar algo para los que quieran comer ya; fumar es malo para la salud* versus *las personas que fuman demasiado suelen desarrollar problemas de salud.*

- Las oraciones subordinadas de relativo emergen después de que los aprendientes empiecen a introducir morfología conectiva en las oraciones subordinadas que producen (con nexos como *quien* y *que*). P. ej. *No se esperaba que hubiera sido su propia madre quien la había traicionado; de haberlo sabido antes, hubiera denunciado al hombre que provocó el accidente de tráfico.*

- Los discentes prefieren emplear construcciones yuxtapuestas con algunos predicados nominales (como los predicados de enunciación, de conocimiento y de actitud proposicional) y para expresar relaciones de complemento. P. ej. *ayer conocí a tu amiga. Es simpática* versus *tu amiga, a quien conocí ayer, me pareció simpática; tengo que tomarme esta medicina. Me lo dijo el médico* versus *el médico me dijo que me tengo que tomar esta medicina.*

5.6. EL MODO DEL SUBJUNTIVO. DIMENSIÓN SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA

Como se ha explicado en la introducción del epígrafe 5.2. *Similitudes y diferencias cognitivas entre el aprendizaje de una L1 y una L2*, los modos son paradigmas que señalan la actitud del hablante respecto al contenido que comunica (RAE y ASALE, 2010). Los modos a veces son defectivos o incompletos y pueden coincidir con elementos de otros modos. Actualmente, se atribuyen al español tres modos: el imperativo, el indicativo y el subjuntivo. El uso del imperativo es muy restringido con una función limitada a órdenes y peticiones y, aunque el subjuntivo puede emplearse como imperativo en oraciones interrogativas y algunas negativas, no suele prestarse a tanta confusión. En cambio, es la alternancia entre los modos indicativo y subjuntivo lo que suele atormentar a discentes y docentes.

Son muchos los contextos en los que, según los tipos de predicados y partículas, se puede inducir el modo indicativo o subjuntivo. Sin embargo, también existen contextos donde se da una alternancia modal entre ambos. En estos casos, son consideraciones de carácter semántico las que pueden indicar cuál de los dos modos puede ser más apropiado (RAE y ASALE, 2010). Exactamente, es en los criterios para seleccionar indicativo o subjuntivo donde los teóricos no parecen ponerse de acuerdo, debatiendo sobre cuáles son las funciones o actitudes del hablante que pueden explicar la diferencia entre ambos modos. A lo largo de la historia y, con especial intensidad en los últimos dos siglos, numerosos autores han propuesto diversas teorías, la mayoría de ellas complementarias. Los principales criterios defendidos por los autores son el conocimiento del referente, el grado de realidad, el grado de aserción y la intención del hablante. Bajo estas líneas se presenta, en la Tabla 9, un cuadro resumen de los principales criterios defendidos por los autores (aunque hay muchos más).

Tabla 9

Principales criterios propuestos para la selección modal

Criterio	Es indicativo si...	Es subjuntivo si...
El conocimiento del referente	la información no es conocida.	la información es conocida o no se informa.
El grado de realidad	la información se sitúa en un plano real, objetivo, factual...	la información se sitúa en un plano no real, virtual, hipotético, subjetivo...
El grado de aserción	la información tiene un sentido afirmativo.	se suspende la afirmación (porque no se quiere o no es necesario afirmar).
La intención del hablante	la información se expresa desde una óptica intelectual (con intención enunciativa).	la información se expresa desde una perspectiva actitudinal (por ejemplo, con intención desiderativa).

Nota. Elaboración propia.

Sobre el conocimiento del referente, Crismán-Pérez (2020) indica que la referencialidad implica si la información que emite el hablante es conocida o no. El indicativo se aplica si la información es nueva y el subjuntivo en caso de que ya se conozca la información o no se informe. Por ejemplo, en la oración *su madre no quiere que ella llegue tarde*, a través del indicativo (*quiere*) se da información nueva sobre la actitud de la madre respecto a una acción que se desconoce (*llegue*, conjugado en subjuntivo), pues no se sabe si la hija llega tarde o no. Cambiaría el significado si la oración fuera *su madre no quiere que ella llegue tarde como la última vez*, donde la acción de la hija se trata como una información ya conocida, gracias al marco dado por los elementos circundantes. Como apunta este autor, no hay que confundir referencialidad con veracidad, es decir, no indica si la información es verdadera o no, sino única y estrictamente si es conocida. Crismán-Pérez (2020) apunta como defensores de este criterio a Vesterinen y Bylund y a Matte Bon, siendo este último también señalado por Cea (2014).

En segundo lugar, se ha empleado tradicionalmente como criterio para diferenciar entre indicativo y subjuntivo el par de opuestos real-no real, el cual es concebido por Maldonado (citado en Crismán-Pérez, 2020) como el «control del dominio epistémico». Según Maldonado, el modo indicativo designa eventos localizados dentro del dominio epistémico del emisor —es decir, en el plano real (p. ej. *voy en autobús al instituto todos los días*)—, mientras que en el modo subjuntivo los eventos se localizan fuera de este —en un plano virtual (p. ej. *si fuera una bruja, iría volando en mi escoba al instituto todos los días*)—. Crismán-Pérez (2020) destaca a Vesterinen y Priego-Casanova como autores que han contemplado este criterio, mientras que Cea (2014) señala a autores como Seco y Sastre Ruano.

En tercer lugar, para muchos autores como Terrell y Hooper o Ruiz Campillo, ambos señalados por Cea (2014) y Crismán Pérez (2020), así como Vesterinen (citado en Crismán Pérez, 2020) el indicativo tiene un sentido afirmativo mientras que en el subjuntivo se suspende la aserción. Aquí tampoco hay que confundirlo con la veracidad; independientemente de si los hechos tuvieron lugar en realidad, el subjuntivo se emplea cuando no se quiere o cuando no es necesario afirmarlos. En este sentido, Llopis-García (2019) señala que cuando no se declara, el hablante no quiere resaltar ese objeto en el discurso pero desea incluirlo en su emisión, de modo que la no-aserción le resta importancia. Por ejemplo, mediante el indicativo se afirma en las siguientes oraciones: *creo que esta película es divertida; estoy seguro de que esta película es divertida*. Por el contrario, con el subjuntivo el emisor no afirma; bien porque no puede, como en *puede que esta película sea divertida*, o porque no es necesario, como en *me da igual que la película sea divertida*.

Por último, la intención del hablante es un criterio tradicional de carácter semántico que clasifica las oraciones en función de si la actitud del hablante es enunciativa, para el indicativo, o desiderativa, para el subjuntivo (Crismán-Pérez, 2020). Cea (2014) cita a Bolinger, quien amplía este criterio y considera que el indicativo implica una manera intelectual de ver la realidad (p. ej. *mi ordenador no funciona*), mientras que el subjuntivo lo hace desde una óptica actitudinal (p. ej. *desearía que mi ordenador funcionara*). En la misma línea, Crismán-Pérez (2020) cita a Vesterinen y Bylund, quienes agrupan verbos que pueden aparecer en el subjuntivo según criterios semánticos que recuerdan, en cierta manera, a la perspectiva actitudinal de Bolinger (citado por Cea, 2014). Por ejemplo, Vesterinen y Bylund (citados por Crismán-Pérez, 2020) proponen verbos de volición (p. ej. *querer; desear*), verbos epistémicos (p. ej. *dudar; negar*) y verbos fácticos (p. ej. *lamentar; deplorar*).

Por otra parte, Crismán-Pérez (2020) recuerda que el modo verbal, como cualquier otro elemento de una lengua natural, es susceptible a las variaciones diatópica, diastrática y diafásica. Así, por ejemplo, cuanto más distancia hay entre los interlocutores (más formalidad) más apropiado es el uso del subjuntivo. La RAE y la ASALE (2010) presentan como ejemplo de peculiaridad diatópica y diastrática algunas variantes del español popular andino. Estas variantes neutralizan el presente y el pretérito imperfecto del subjuntivo con tiempos simples (p. ej. *no llovió. Yo quería que llueva* en vez de *que lloviera*) y el pretérito perfecto compuesto y el pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo con tiempos compuestos (p. ej. *yo quería que haya llovido* en vez de *que hubiera llovido*). Hasta este punto se han visitado las principales funciones atribuidas al subjuntivo. Lamentablemente, ninguno de los criterios señalados aquí ni fuera de esta revisión pueden establecerse como regla universal para todos los casos, pues de cada criterio hay contraejemplos donde no puede aplicarse. Esta falta de unicidad y sistemacidad añaden al subjuntivo una peculiaridad abstracta e impredecible que dificulta su aprendizaje.

En lo concerniente a la dimensión semántica del subjuntivo en la adquisición de la L1, es importante referir que los niños aprenden primero a establecer referencias futuras para más tarde adquirir el sentido de incertidumbre (Tomasello, 2003). O'Neill y Atance (tal y como cita Tomasello, 2003), observaron que los niños angloparlantes de 2-5 años en su estudio usaban primero términos como *maybe* (quizás), *probably* (probablemente) y *might* (puede que) para expresar intenciones futuras (p. ej. *a lo mejor voy*) pero no para expresar incertidumbre con respecto a eventos futuros (p. ej. *puede que llueva mañana*). Esto último sucedería mucho más tarde, normalmente después de los 3 años. En estos casos, los adultos aprendientes de una L2 suelen tomar

«atajos» que les permiten referenciar tiempos remotos con mayor prontitud que los niños, por ejemplo, al aprender palabras temporales como *cuando* o tiempos verbales complejos como el pretérito pluscuamperfecto (p. ej. *lo terminaré cuando pueda; cuando anocheció, él ya había llegado*) (Tomasello, 2003).

Asimismo, Tomasello (2003) cita a Stephany, quien argumenta que la modalidad actitudinal (incluye obligación, necesidad, permiso, volición, intención, habilidad, posibilidad, certidumbre...) tiene sus orígenes en los imperativos, los cuales suelen expresarse con una entonación demandante (p. ej. *¡dame!; ¡leche!*). La modalidad deóntica (afectada por la necesidad: *deber de, tener que, poder, querer, desear...*) emerge primero alrededor de los dos años y, más adelante, se expande a la modalidad epistémica (basada en el conocimiento y la posibilidad: *ser, deber, poder, poder ser, deber ser...*). Esto se puede ver, por ejemplo, en el verbo *tener que*, el cual puede usarse primero como imperativo (p. ej. *tengo que estudiar*) y luego, además, con un valor epistémico (p. ej. *tiene que ser así*, implicando certeza).

En cuanto a la negación, suele ser tratada de manera separada a las demás modalidades (aunque también refleja la actitud del hablante), debido a sus muchas funciones. En el caso de los niños angloparlantes, la negación suele ir emergiendo a lo largo de tres fases. En la primera fase, emerge con la función de la no existencia, prohibición, rechazo o fracaso (p. ej. *no está, no quiero, no comas, no fue...*). En la segunda fase, se emplea también para emitir incapacidad (p. ej. *no puedo*) y negación epistémica (p. ej. *no sé*). Por último, en la tercera fase, se añade la función de expresar la negación normativa (p. ej. *eso no se hace*) y la negación inferencial (p. ej. *quizás no fue él*) (Tomasello, 2003).

Por otro lado, Galarza (2020) advierte que los contextos volitivos tienen menor tasa de error en los niños durante la adquisición del subjuntivo en su L1 respecto a contextos de duda, emoción y aserción, lo cual parece responder a varios factores. Uno de estos factores es la influencia de los patrones de subjuntivo que los adultos emplean en el habla con más frecuencia, así como la menor variación que presentan los contextos volitivos en comparación con otros contextos. Una demostración de este fenómeno es ofrecida por la tesis de Silva-Corvalán (1994). Según esta tesis, las generaciones posteriores de inmigrantes hispanohablantes en Estados Unidos usan el subjuntivo de manera más sólida en contextos de menor variación (como en los volitivos). Por el contrario, en los contextos de mayor variación el subjuntivo acaba perdiéndose y siendo sustituido por el indicativo.

Con respecto al aprendizaje de una L2, Galarza (2020) explica que el subjuntivo se adquiere tardíamente y emerge en primer lugar en contextos volitivos, donde se asocia el presente de subjuntivo con algunos significados, principalmente de carácter volitivo. Las demás formas temporales específicas del subjuntivo se van desarrollando lentamente pues, en primer lugar, deberán desarrollarse las versiones del indicativo de estas formas temporales. También en la L2 son en los contextos de volición donde surgen usos del subjuntivo de manera más temprana y más frecuente que en otras categorías semánticas (p. ej. *me gustaría que vinieras a la fiesta*). Esto podría explicarse porque otros contextos, como el de duda y emoción, tienen menor dependencia semántica del subjuntivo que el contexto volitivo. Más adelante, se observa un uso más intenso del subjuntivo en contextos de duda (p. ej. *no estoy seguro de que esto entre en el examen*) que en contextos de emoción (p. ej. *¡me alegra tanto que se haya recuperado!*).

No obstante, la frecuencia de uso se invierte en los aprendientes casi nativos que, al igual que los hablantes nativos, emplean el subjuntivo más en la emoción que en la duda. Los aprendientes con un nivel avanzado, casi nativo, hacen un uso del subjuntivo mayor en la volición, seguido de la emoción, la duda y la aserción (ejemplo de oración asertiva con subjuntivo: *te juro que hubiera actuado de la misma forma*). Del mismo modo, para los hablantes nativos la volición es también el contexto más fuerte del subjuntivo, seguido de cerca por la emoción, mientras que la duda presenta mayor variación en los datos recogidos de los hablantes nativos.

Tabla 10

Orden de frecuencia de uso semántico del subjuntivo en aprendientes de L2

En aprendientes de L2 de nivel básico e intermedio	En aprendientes avanzados de L2 (similar a nativos)
1° en contextos volitivos	1° en contextos volitivos
2° en contextos de duda	2° en contextos de emoción
3° en contextos de emoción	3° en contextos de duda
	4° en contextos de aserción

Nota. Elaboración propia a partir de Galarza (2020).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de esta revisión se han abordado, a nivel cognitivo, las principales complicaciones que presenta el aprendizaje del subjuntivo en ELE, cumpliendo para ello los objetivos expuestos al inicio del documento. Respecto al primer objetivo específico, en el subepígrafe *5.1. El enfoque basado en el uso*, se ha explicado la psicolingüística y sus principales corrientes teóricas desde los inicios de este campo hasta la actualidad. Entre estas corrientes se incluye el enfoque basado en el uso, al que se le ha dedicado mayor atención, estableciendo así la base teórica tomada para comprender el análisis que se ha realizado posteriormente.

En cuanto al segundo objetivo específico, se alcanzó a lo largo de todo el desarrollo. En primer lugar, en el subapartado *5.2. Similitudes y diferencias cognitivas entre el aprendizaje de una L1 y una L2*, se recoge la comparativa general entre el sistema de aprendizaje de L1 y de L2. Pero, además, a lo largo de los siguientes subepígrafes, se han acudido a procesos de la adquisición de la L1 para explicar fenómenos aplicables al aprendizaje del subjuntivo en la L2, demostrando cómo ambos sistemas se conectan y se interrelacionan. El tercer objetivo específico se desarrolló en el subapartado *5.3. El subjuntivo español*, donde se han señalado las principales características del subjuntivo según la norma española, y en el epígrafe *5.6. El modo del subjuntivo. Dimensión semántica y pragmática*, donde se han recogido las principales teorías propuestas acerca de las funciones del subjuntivo.

Por otro lado, el cuarto objetivo específico se ha logrado en el despliegue teórico de los subepígrafes *5.4. La morfología del subjuntivo*, *5.5. La sintaxis del subjuntivo* y *5.6. El modo del subjuntivo. Dimensión semántica y pragmática*. En ellos se estructura el análisis de estos procesos según en qué dimensión lingüística pueden situarse y centrándose en aquellos elementos de cada dimensión más desafiantes para el aprendizaje del subjuntivo. De esta manera, puede concluirse que el objetivo general de este estudio ha sido satisfactoriamente alcanzado, salvo por la insuficiente literatura actualizada empleada, de lo que se hablará más adelante. A continuación, se enumeran las ideas principales de la revisión:

1. El enfoque basado en el uso defiende que aprender una lengua es aprender construcciones lingüísticas. Según este enfoque no existen reglas sino combinación de construcciones y en la adquisición de una lengua se emplean mecanismos cognitivos generales no exclusivos del lenguaje.

2. Para el enfoque basado en el uso, la L1 y la L2 son sistemas interdependientes que no presentan diferencias cualitativas, pues en ambos se usan los mismos mecanismos de aprendizaje. Comparten procesos como la automatización, la abreviación, la analogía y la categorización. Además, ambos son afectados por factores comunes a la hora de aprender una estructura nueva como la complejidad, el valor pragmático y la frecuencia. La L2 se diferencia principalmente de la L1 por una serie de obstáculos cognitivos que no se hallan presentes en la adquisición de la L1: el afianzamiento, la transferencia negativa, el parasitismo, la mala conexión y el aislamiento. No obstante, estos pueden ser compensados por otros procesos favorecedores: la resonancia, la transferencia positiva, la internalización, la fragmentación y la participación.

3. Las principales dificultades para aprender el subjuntivo residen en el dominio de las desinencias verbales y la concordancia temporal (plano morfológico), en el aprendizaje de la subordinación (plano sintáctico) y en la capacidad para comprender y detectar la intención del hablante (plano semántico-pragmático).

4. El modelo de proceso simple explica la adquisición de la morfología en la L1 y es probablemente extrapolable al aprendizaje de una L2. Los principales obstáculos a la hora de aprender la morfología del subjuntivo son su baja prominencia, su alta redundancia, su plurifuncionalidad y el bajo nivel de atención.

5. En la adquisición de la L1 (y posiblemente también de la L2), las oraciones subordinadas emergen a partir de oraciones simples no incrustadas por dos posibles rutas: la integración o la expansión de cláusula. Existen varias tendencias sobre la adquisición de la subordinación en la L2. Una de estas tendencias es la preferencia por construcciones yuxtapuestas a la subordinación con algunos predicados nominales o para expresar relaciones de complemento. Otra tendencia importante es la emergencia más temprana de las oraciones temporales y causales y de aquellas que emplean verbos modales e infinitivos.

6. No hay un consenso teórico sobre cuál es el criterio definitivo para diferenciar el modo indicativo del subjuntivo. En el aprendizaje de una L2, el subjuntivo se adquiere tardíamente y emerge en este orden: primero en contextos volitivos, seguido de contextos de duda y, en tercer lugar, contextos de emoción. Los aprendientes con un nivel avanzado hacen un uso del subjuntivo mayor en la volición, seguido de la emoción, la duda y la aserción.

La principal limitación al realizar esta revisión ha sido la escasez de estudios concretos sobre el subjuntivo en ELE. Por ello, se ha tenido que acudir a literatura general sobre procesos cognitivos y sobre la adquisición de otras L2 distintas del español. Del mismo modo, la falta de literatura sobre los procesos cognitivos en el aprendizaje de una L2 ha llevado a trabajar con fuentes centradas en la adquisición de una L1, en las cuales no hay siempre evidencia de su aplicación a la L2 (aunque sí indicios). En ocasiones, la falta de acceso gratuito a bancos bibliográficos con documentación pertinente como JSTOR, Cambridge University Press y Elsevier también ha jugado en contra. Por último, se ha tenido que tomar mucha literatura clásica, siendo pocos los estudios recientes encontrados sobre la cuestión (un 46,34% de la bibliografía consultada tiene una antigüedad igual o menor a diez años).

Ante los desafíos encontrados, se ha revelado de vital importancia continuar ampliando la investigación psicolingüística en el aprendizaje de una L2/LE y, concretamente, de ELE. Asimismo, se anima a los investigadores que continúen esta labor a tomar objetos de estudio más específicos. En el caso de esta revisión se ha escogido el subjuntivo, pero también podría ser cualquier otro elemento lingüístico que sea de interés para la investigación como el léxico, el condicional, los adverbios... Se cree que este enfoque metodológico puede ser conveniente pues, entre otras razones, el estudio analítico de unidades más pequeñas permite corroborar si las hipótesis generales se aplican, efectivamente, a los casos concretos. Del mismo modo, el enfoque basado en el uso no se ha explorado lo suficiente y, sin embargo, aporta una visión innovadora que comulga con otras corrientes psicolingüísticas. Finalmente, este estudio quedaría inconcluso en su relación con la enseñanza de ELE si no se investiga la aplicación de sus conclusiones en el campo de la didáctica, tanto para mejorar la enseñanza del subjuntivo como las estrategias de aprendizaje de este.

7. REFERENCIAS

Arcos Pavón, M.E. (abril, 2009). *Las aportaciones de la psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas* [Comunicación]. Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española: Instituto Cervantes de São Paulo, São Paulo, Brasil. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2009/25_arcos.pdf

- Arias Bedoya, F.Y. (2021). El subjuntivo en español e italiano: una descripción contrastiva. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (37), 1-26.
- Berns, M.S. (1983). Functional approaches to language and language teaching: another look. *Studies in Language Learning*, (4), 4-22.
- Bob, J. (1999). El uso del subjuntivo: ¿un problema para los hablantes de lenguas germánicas? *Diálogos Hispánicos. Las lenguas en la Europa Comunitaria III: La adquisición/enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras / Las lenguas de minorías / La traducción*, 3 (23), 75-83.
- Bybee, J. (1995) Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10 (5), 425-455.
- Cea, M. (2014). *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo* [Tesis de licenciatura en filosofía, Lund University]. Lund University Publications. <https://lup.lub.lu.se/record/4863289>
- Christiansen, M.H. y Chater, N. (1999). Connectionist natural language processing: the state of the art. *Cognitive Science*, 23 (4), 417-437.
- Crismán-Pérez, R., (2020). El subjuntivo en la actualidad según tres autores y su aplicación a la enseñanza de ELE: Matte Bon, Ruiz Campillo y Vesterinen. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 1-45. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163275003/92163275003.pdf>
- Diessel, H. (2009). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486531>
- Dudemaine, C. (1998). Un triángulo amoroso: español, subjuntivo, francés. En T. Jiménez Juliá, M.C. Losada Aldrey y J.F. Márquez Caneda (Eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 537-544.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE. Revista de*

Didáctica Español Lengua Extranjera, (9), 1-33. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528006.pdf>

Fukushima, N. (octubre, 2013). *¿Existe el subjuntivo en japonés?* [Comunicación]. Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón: Instituto Cervantes de Tokio, Tokio, Japón. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/27_fukushima.pdf

Galarza Galarza, I. (2020). *La adquisición de la expresión modal en español de L2* [Tesis doctoral, Indiana University]. Indiana University ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/38024442a3a30ce49551db573790655a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

González Calvo, J. M. (1995). Sobre el modo verbal en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, (18), 177-203.

Hoel Olsen, C.M. (2014). *Variables en el uso del modo subjuntivo por estudiantes noruegos: Un estudio empírico enfocado en oraciones sustantivas, categorías semánticas y expresiones particulares* [Trabajo de Fin de Máster, Universitetet I Oslo]. DUO Research Archive. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/43112>

Irisarri Vega, N. y Villegas-Paredes, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/92165031012.pdf>

Kitova-Vasileva, M. (2000). La ‘verosimilitud relativa’ y su expresión en español. *Revista Lucense de Lingüística y Literatura*, (8), 7-188.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press

Llopis-García, R. (2019). Gramática cognitiva y selección modal en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 255-273). Routledge.

Loop (s.f.). *Holger Diessel. Brief Bio*. Loop. Recuperado el 1 de agosto de 2023 de <https://loop.frontiersin.org/people/739408/bio>

- Lorenzo Gea, A. y Trazegnies Otero, R. (junio, 2006). *Dificultades del aprendizaje del subjuntivo para hablantes de portugués y francés* [Comunicación]. Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera: Instituto Cervantes de Río de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/11_lorenzo-trazegnies.pdf
- Lumbreras Cobo, D. (2018). Introducción al idioma coreano en contraste con el español. *Revista Electrónica del Lenguaje*, (5), 1-26. <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2018/12/2018-vol5-07.pdf>
- Ma, S. (2020). Español Moderno (Vol.1): Yansheng Dong y Jian Liu Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, 2014 [reseña]. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, (32). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e56067f5-a7f5-4fc9-9db2-8a574e3e0cc4/resenya-espanol-moderno.pdf>
- MacWhinney, B. (2015). Multidimensional SLA. En T. Cadierno. y S. Wind Eskildsen (Eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (pp. 19-48). De Gruyter Mouton.
- MacWhinney, B. y Bates, E. (1989). Functionalism and the Competition Model. En B. MacWhinney y E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 3-76). Cambridge University Press.
- Martín Sánchez, M. A. y Nevado Fuentes, R. (2007). En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (2), 61-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325473>
- Mayor Sánchez, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua* [Ponencia]. Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE: Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Madrid, España. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Mayor Sánchez, J. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Vol. 1, pp. 43-69). Madrid: SGEL,

- Pamies Bertrán, A. y Valeš, M. (2015). *El subjuntivo español y su equivalencia en checo* (1ª edición). Granada Lingvistica
- RAE y ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Espasa.
- Rodríguez Villagra, O.A. (2014). Modelos cognitivos formales: Una herramienta para la integración del conocimiento en psicología cognitiva y neurociencia cognitiva. *Actualidades en Psicología*, 28 (117), 79-91. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/14481/16711>
- Schulze, C. (2016). *El valor del modo subjuntivo en español, inglés y alemán, y sus implicaciones en la enseñanza de estas lenguas* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/39114>
- Silva-Corvalán, C. (1994). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. *Language Variation and Change*, 6, 255-272.
- Silva Villena, O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? *Forma y Función* 18, 229-249. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17985/18871>
- Solá Simón, E. (2020). *A cognitive-operative approach to improve the L2 learning of the Spanish subjunctiv* [Tesis doctoral, Universidad de Strathclyde]. STAX. <https://doi.org/10.48730/4sk2-dz03>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Vásquez González, J. A. (2013). Los modos verbales del español actual. *Lingüística y Literatura*, (63), 255-271. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/16185/14055>
- Viegas, J. (13 de agosto de 2018). *Profile of Michael Tomasello*. PNAS. <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1812244115>
- Von Mengden, F. y Coussé, E. (2014). Introduction. The role of change in usage-based conceptions of language. En E. Coussé y F. Von Mengden (Eds.), *Usage-based approaches to language change* (pp. 1-19). John Benjamins Publishing Company.

Wulff, S. y Ellis, N. (2018). Chapter 3. Usage-based approaches to second language acquisition. En D. Miller, F. Bayram, J. Rothman y L. Serratrice (Eds.), *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields* (pp. 37-56). John Benjamins Publishing Company.