

ÍNDICE

RÉSUMÉ	III
RESUMEN.....	IV
ÍNDICE.....	V
DEDICATORIA Y EPITAFIO	IX
AGRADECIMIENTOS.....	X
PREFACIO	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I ADQUISICIÓN DE LENGUAS MATERNAS Y SEGUNDAS	10
1. CARACTERÍSTICAS COMUNES A TODOS LOS SERES HUMANOS: INNATISMO E INTERACCIONISMO.....	11
1.1 Evolución	12
1.2 Diferencias entre el lenguaje de los niños y el de los adultos	18
1.3 Modelo de aprendizaje variacional (Yang, 2002)	21
2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS SEGUNDAS O EXTRANJERAS	25
2.1 Modelo de los Principios y Parámetros y adquisición de lenguas segundas o extranjeras	27
2.1.1 Tres hipótesis de investigación sobre la disponibilidad de la GU en adquisición de lenguas segundas o extranjeras	27
2.1.2 Estadios de adquisición	30
2.2 Programa Minimalista y adquisición de lenguas segundas o extranjeras	34
2.3 Modelo de aprendizaje variacional (Yang, 2002) y adquisición de lenguas segundas o extranjeras	37
3. CONCLUSIÓN	44
CAPÍTULO II VERBOS, MODOS Y ORACIONES SUBORDINADAS EN ESPAÑOL.....	45
1. CARGA INFORMACIONAL DE LOS VERBOS	46
2. DISTRIBUCIÓN MODAL	53
2.1 Subjuntivo en oraciones subordinadas relativas	55
2.2 Subjuntivo en oraciones subordinadas adverbiales	57
2.3 Subjuntivo en oraciones subordinadas completivas.....	58
3. PARTICULARIDADES DE LA DISTRIBUCIÓN DEL SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES SUBORDINADAS COMPLETIVAS	60
3.1 Papel de la negación en la distribución modal	61
3.1.1 Tipos de negación y evolución	61
3.1.2 Negación y orden de palabras	63
3.1.3 Interacción de la negación con los cuantificadores, términos de polaridad negativa y modos verbales ...	64
3.2 Alternancia modal.....	66
3.3 Doble subordinación: suspensión o no de la selección modal	70
3.4 Concordancia temporal	75
3.4.1 Subjuntivo temporalmente dependiente	77
3.4.2 Subjuntivo temporalmente independiente	82
3.4.3 Subjuntivo temporalmente dependiente o independiente según la clase léxica del verbo matriz que lo seleccione	86
4. ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO.....	88
5. CONCLUSIÓN	96
CAPÍTULO III INVESTIGACIÓN SOBRE LA DISTRIBUCIÓN MODAL EN LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS COMPLETIVAS.....	97

1. SEMÁNTICA FORMAL	98
2. SEMÁNTICA PRESUPOSICIONAL	100
2.1 <i>Predicados de acto mental versus predicados de comentario</i>	102
2.2 <i>Alternancia modal</i>	104
2.3 <i>Doble subordinación: suspensión de selección modal</i>	108
3. SEMÁNTICA DE LOS MUNDOS POSIBLES	109
3.1 <i>Modalidad</i>	110
3.1.1 Estudios sobre las expresiones modales en la TdMP	112
3.1.2 Aplicación del análisis de las expresiones modales a los predicados de actitud proposicional	114
3.2 <i>Tres enfoques de investigación sobre la distribución modal</i>	116
4. CONCLUSIÓN	124
CAPÍTULO IV POLARIDAD, MONOTONICIDAD Y DISTRIBUCIÓN MODAL	125
1. POLARIDAD Y MONOTONICIDAD	126
1.1 <i>Términos con doble comportamiento</i>	136
1.2 <i>Distribución de TPN en las proposiciones subordinadas completivas</i>	143
1.2.1 Papel del modo subjuntivo en la distribución de TPN en las proposiciones subordinadas completivas ..	145
2. ALGUNOS DESAFÍOS DE LOS ANÁLISIS BASADOS EN EL CONCEPTO DE MONOTONICIDAD	149
2.1 <i>Nuevo desafío para los análisis basados en la monotonicidad</i>	155
2.2 <i>Factor tiempo en la explicación de la distribución de TPN en las subordinadas completivas</i>	157
2.2.1 Secuencias temporales posibles	157
2.2.1.1 Ignorar	159
2.2.1.2 Verbos de influencia	161
2.2.1.3 Verbos de deseo, de incertidumbre y que aparecen bajo un operador afectivo	163
2.2.1.4 Verbos factivos y de negación	167
2.2.2 Secuencias temporales y distribución de TPN	173
2.2.2.1 Negación submínima y TPN	175
2.2.2.2 Negación mínima y TPN	178
2.2.2.3 Negación clásica y TPN	191
2.2.2.4 El caso del francés	202
2.3 <i>Alternancia modal: paralelo entre monotonicidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares</i>	204
2.4 <i>Doble subordinación: posibles combinaciones de operadores afectivos</i>	208
3. MONOTONICIDAD O VERIDICALIDAD EN ESPAÑOL	214
4. CONCLUSIÓN	219
CAPÍTULO V ESTUDIO TEÓRICO: PAPEL DEL CONCEPTO DE MONOTONICIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DEL	
SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL	221
1. HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	221
2. CORPUS	222
3. MÉTODO DE ANÁLISIS	223
4. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRINCIPIOS DE CLASIFICACIÓN	224
5. CRITERIOS DE ANÁLISIS	224
6. EXPLICACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN MODAL EN TÉRMINOS DE MONOTONICIDAD	226
6.1 <i>Primera hipótesis</i>	230
6.2 <i>Segunda hipótesis</i>	233
6.3 <i>Tercera hipótesis</i>	238
7. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE EXPLICACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN MODAL A LAS ORACIONES SIMPLES	247
8. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE EXPLICACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN MODAL A LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS	
ADVERBIALES	249

9. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE EXPLICACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN MODAL A LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS RELATIVAS	256
10. CONCLUSIÓN	259
CAPÍTULO VI ESTUDIO EMPÍRICO: PAPEL DEL CONCEPTO DE MONOTONICIDAD EN LA ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL LENGUA SEGUNDA	262
1. ADQUISICIÓN DE LA NEGACIÓN Y DE LA MONOTONICIDAD	263
1.1 <i>Interacción entre la negación y los cuantificadores any/some y every</i>	266
1.2 <i>Extensión del dominio cuantificacional del cuantificador universal every a contextos positivos</i>	270
1.2.1 Interpretación simétrica: Punto de vista de competencia parcial versus Punto de vista de competencia completa	271
1.2.2 Propiedades monotónicas de every	273
1.3 <i>Propiedades monotónicas del operador de foco only</i>	279
1.4 <i>Operador negativo None of the Ns</i>	281
1.5 <i>Implicaturas escalares</i>	285
2. NUESTRO ESTUDIO	290
2.1 <i>Hipótesis y preguntas de investigación</i>	291
2.2 <i>Corpus y sujetos</i>	292
2.3 <i>Metodología</i>	293
2.3.1 Método de análisis del corpus empírico	294
2.3.2 Método de análisis de los datos y principios de clasificación	295
2.3.2.1 Algunos factores a tomar en cuenta para un análisis cualitativo	297
2.3.3 Criterios de análisis	300
3. SEIS CUESTIONARIOS Y RESULTADOS	302
3.1 <i>Cuestionario 1: Test à choix multiples «Test de selección múltiple»</i>	303
3.1.1 Resultados	304
3.1.2 Discusión	304
3.2 <i>Cuestionario 2: Test d'identification des verbes «Test de identificación de los verbos»</i>	306
3.2.1 Resultados	306
3.2.2 Discusión	309
3.3 <i>Cuestionario 3: Test de sélection des modes indicatif et subjonctif (obligatoire ou d'alternance) «Test de selección de los modos indicativo y subjuntivo (obligatorio o de alternancia)»</i>	313
3.3.1 Resultados	314
3.3.1.1 Resultados de la selección modal en contextos de distribución obligatoria	314
3.3.1.2 Resultados de la selección modal en contextos de alternancia modal	326
3.3.2 Discusión	336
3.4 <i>Cuestionario 4: Test de jugement sur les combinaisons de mots «Test de juicio sobre las combinaciones de palabras»</i>	340
3.4.1 Resultados	341
3.4.2 Discusión	362
3.5 <i>Cuestionario 5: Test de compréhension des situations «Test de comprensión de situaciones»</i>	366
3.5.1 Resultados	368
3.5.2 Discusión	385
3.6 <i>Cuestionario 6: Test de jugement des implications «Test de juicio de las implicaciones»</i>	395
3.6.1 Resultados	396
3.6.2 Discusión	399
4. CONCLUSIÓN	403
CONCLUSIÓN	405
BIBLIOGRAFÍA.....	419

APÉNDICE I: IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ VERBAL DEL ESPAÑOL.....	447
APÉNDICE II: IRREGULARIDADES EN LAS PERSONAS Y LOS TIEMPOS VERBALES	450
APÉNDICE III: IRREGULARIDADES EN LAS TERMINACIONES VERBALES.....	451
APÉNDICE IV: PATRONES GENERALES DE LOS VERBOS IRREGULARES	452
APÉNDICE V: CONJUNCIONES O LOCUCIONES CONJUNTIVAS DE SUBORDINACIÓN ADVERBIAL Y DISTRIBUCIÓN MODAL.....	453
APÉNDICE VI: CLASES SEMÁNTICAS DE LOS PREDICADOS QUE RIGEN EL SUBJUNTIVO EN LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS COMPLETIVAS (CF. RAE/ASALE, 2009)	456
APÉNDICE VII: CLASES SEMÁNTICAS DE LOS PREDICADOS QUE RIGEN EL INDICATIVO EN LAS PROPOSICIONES SUBORDINADAS COMPLETIVAS (CF. RAE/ASALE, 2009)	458
APÉNDICE VIII: PREDICADOS QUE ADMITEN LA ALTERNANCIA MODAL: POLISEMIA O DESLIZAMIENTO SEMÁNTICO (CF. RAE/ASALE, 2009)	459
APÉNDICE IX: PREDICADOS QUE ADMITEN EL OTRO MODO OCASIONALMENTE (CF. RAE/ASALE, 2009)	461
APÉNDICE X: TERMINACIONES DE LOS CUATRO TIEMPOS DEL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL	462
APÉNDICE XI: ADQUISICIÓN DEL SUBJUNTIVO DE MARÍA.....	463
APÉNDICE XII: DIFERENTES SIGNIFICADOS DE LOS PREDICADOS (BASADO EN TERRELL Y HOOPER, 1974: 491-492).....	464
APÉNDICE XIII: TÉRMINOS DE POLARIDAD NEGATIVA (BOSQUE, 1980).....	465
APÉNDICE XIV: OPERADORES MODALES	466
APÉNDICE XV: OPERADORES AFECTIVOS.....	467
APÉNDICE XVI: DEFINICIONES EN TÉRMINOS DE ÁLGEBRAS DE BOOLE	468
APÉNDICE XVII: TEST 1 : TEST À CHOIX MULTIPLES	470
APÉNDICE XVIII: TEST 2 : TEST D'IDENTIFICATION DES VERBES	477
APÉNDICE XIX: TEST 3 : TEST DE SÉLECTION DES MODES INDICATIF ET SUBJONCTIF (OBLIGATOIRE OU D'ALTERNANCE).....	478
APÉNDICE XX: TEST 4 : TEST DE JUGEMENT SUR LES COMBINAISONS DE MOTS	480
APÉNDICE XXI: TEST 5 : TEST DE COMPRÉHENSION DES SITUATION.....	483
APÉNDICE XXII: TEST 6 : TEST DE JUGEMENT DES IMPLICATIONS.....	495

À tous mes êtres chers!

«Un test importante para cualquier teoría es saber si puede arrojar luz
sobre fenómenos distintos de los que la motivaron en primer lugar»
(Baker y Travis, 1997: 12; nuestra traducción)

AGRADECIMIENTOS

Le debo al Profr Español-Echevarría haberme introducido en el mundo de la investigación mediante los estudios superiores. Desde el principio de la maestría hasta el final de esta tesis doctoral, el Profr Español-Echevarría me ha supervisado como director y así acompañado a pasar a través de los desafíos de mi investigación doctoral. Le agradezco muchísimo al Profr Español-Echevarría haberme aconsejado y guiado a lo largo de todos estos años.

Quisiera agradecer también a la Profra Borgonovo por haber actuado de prelectora, además de formar parte del Comité de tesis. Asimismo, merecen un agradecimiento especial los demás miembros del Comité que juzgaron mi tesis y la mejoraron gracias a sus comentarios. Estimados Profres Claudia Helena Sánchez-Gutiérrez y Patrick Duffley, ¡muchísimas gracias!

Esta tesis no habría podido ser sin el aporte de los participantes de mi estudio empírico. Les agradezco a los 24 aprendices de español lengua segunda, así como a los 7 locutores nativos de español haber consagrado una parte de su tiempo para contribuir a mi investigación doctoral. La parte empírica de esta tesis doctoral no habría sido igual sin la ayuda de mi director, el Profr Español-Echevarría, tanto en cuanto al estudio empírico como tal como al reclutamiento de participantes. También contribuyeron a reclutar a participantes la Sra Ceballos y la Sra Fitz Camacho de la École des langues vivantes de la Université Laval. ¡Muchísimas gracias a todos!

Está claro que un estudio empírico no puede tener lugar sin el consentimiento del Comité de ética. Consecuentemente, quisiera agradecer a los miembros del Comité de ética de la Université Laval, por haber respondido a las preguntas que tuve a lo largo del estudio empírico, así como a los empleados de la Université Laval que me ayudaron con los detalles de reclutamiento en la comunidad universitaria y con los locales para recibir a los participantes. ¡Muchas gracias a todos por su tiempo!

Mi despertar por la investigación se ha manifestado conjuntamente con los trabajos que hice como auxiliar de investigación bajo la supervisión del Profr Español-Echevarría al principio de mis estudios superiores. Al combinar los contratos a guisa de auxiliar de investigación para el Profr Español-

Echevarría a los contratos a guisa de auxiliar de enseñanza para los cursos de Gramática I y II ofrecidos por la Profra Borgonovo en el marco del B.A. en Estudios hispánicos que impartí a finales de la maestría y al principio de mis estudios doctorales, adquirí buenas herramientas de trabajo en estos dos componentes que forman parte de la carrera de un profesor a nivel universitario. No podría finalmente pasar por alto la contribución de todos los profesores y profesionales que me han ayudado a enriquecer mis conocimientos en el mundo de la investigación y de la enseñanza.

Un merci spécial à mes collègues de l'Université de Moncton, de l'Asociación de Hispanistas de las Provincias Atlánticas, de l'Association de linguistique des provinces atlantiques et de l'Écoles des langues vivantes de l'Université Laval pour leurs encouragements tout au long de ces années.

À tous mes ami.e.s et connaissances que j'ai rencontré.e.s et cotoyé.e.s au fil de toutes ces années d'études doctorales et même plus, car le travail était déjà amorcé à la maîtrise : merci pour ces moments agréables partagés en votre compagnie où je me suis changée les idées! Parmi ces ami.e.s, je me dois de faire des remerciements particuliers à mes ami.e.s des Maritimes, avec lesquels je partage ma passion, l'espagnol.

Je ne pourrais passer sous silence que cette thèse doctorale est dédiée à ma famille, qui, de près (à Moncton) comme de loin (au Québec) est toujours à mes côtés : merci infiniment pour votre appui constant!

PREFACIO

Distribución modal. Monotonicidad. Polaridad. Tres temas que han invadido mi vida poco a poco sin que yo pensara que jugarían un papel tan determinante en mi formación universitaria, hasta desarrollar esta tesis doctoral. Desde el recuerdo más lejano, me familiaricé con el fenómeno de distribución modal en español en los cursos de español lengua extranjera durante mis estudios colegiales para después ver el tema intensamente en un curso de verano de lengua española en la École des langues vivantes de la Université Laval, justo antes de emprender mis estudios universitarios en dicha universidad. Después de este curso, yo creía «manejar» el tema y no pensaba que iría más allá. Sin embargo, unos pocos meses más tarde, el tema de la distribución modal surgió otra vez en mi vida en los cursos de gramática en el marco de mi B.A. en Estudios hispánicos. Desde aquel momento, la distribución modal había invadido mi vida, al igual que el tema de la monotonicidad y de la polaridad a partir de mi segundo año de B.A. en Estudios hispánicos en un curso de lingüística del Profr Español-Echevarría. Así conviví con los tres temas durante mis estudios de maestría. Al finalizar la memoria sobre la distribución modal, la monotonicidad y la polaridad (Potvin, 2004a), quedaban pendientes unas preguntas en mi mente. Años más tarde, entrego esta tesis doctoral, a partir de la cual se han generado otras preguntas, como verán al final de la tesis.

Después de tantos años consagrados a estos temas y a pesar de que les presento esta tesis como una obra doctoral acabada, temo que en realidad el tema de la distribución modal, de la monotonicidad y de la polaridad no haga más que comenzar y volver a comenzar continuamente, como si fuera un tema sin fin.

¡Buena lectura!

INTRODUCCIÓN

Formando parte de las categorías gramaticales, al igual que el aspecto, el tiempo, el número y el género (Quer, 2007; RAE/ASALE, 2009; Thieroff, 2010), el modo ha sido el objeto de investigación de numerosos estudios. De la sintaxis a la semántica pasando por la adquisición de lenguas materna y segunda, el tema de la distribución modal ha generado dos líneas de pensamiento: aquella en la que se defiende que se puede alcanzar a establecer una explicación uniforme de la distribución modal y aquella que mantiene lo contrario, es decir que este objetivo es inalcanzable.

Cualquiera que sea el punto de vista que uno adopte, no se puede negar que existen rasgos del modo subjuntivo que varían de una lengua a otra. Consideremos, a guisa de ejemplo, las manifestaciones morfosintácticas del subjuntivo en español, griego y ruso. Mientras que el español, como las demás lenguas romances, recurre a la flexión verbal para representar el modo subjuntivo, el griego usa la partícula *na* y el ruso tiene un complementizador de subjuntivo, *cto-by*, en su sistema C, véanse los ejemplos (1)-(3) respectivamente (cf. Quer, 2007).

- (1) Quieren que renuncie.
- (2) θélun *na* paretiθí. (Quer, 2007: 661)
Querer-3p.pl. SUBJ renunciar-3p.s.
«Quieren que renuncie.» (Nuestra traducción)
- (3) Ja zhelaju *cto-by* ona ushla. (Quer, 2007: 661)
Yo desear.1p.s. that-BY ella ir-pasado
«Deseo que vaya ella.» (Nuestra traducción)

Esta particularidad de las lenguas de representar el modo de diferentes maneras nos hace dividir las según la forma que adopten para representar el modo subjuntivo: las que recurren a la flexión verbal, las que usan una partícula especial y las que tienen un complementizador especial de subjuntivo (cf. Quer, 2007). Esta «clasificación» de lenguas según la manifestación morfosintáctica que les sirve para representar el subjuntivo las divide y las reúne a la vez cuando uno trata de la explicación de la

distribución modal como tal. Por nuestra parte, nos dedicaremos al primer tipo de lenguas: las que representan el modo subjuntivo vía la flexión verbal.

A la hora de emprender un estudio sobre el subjuntivo, uno tiene que posicionarse frente a detalles más complejos de lo que parecen a primera vista. En ocasiones, estos detalles han generado debates entre los lingüistas y gramáticos. Por ejemplo, cualquier estudio sobre el subjuntivo tiene que determinar qué se entiende por «subjuntivo». A este respecto, Thieroff (2010) examina la morfología de 36 lenguas europeas y establece la distinción entre el Condicional del Este ('Eastern Conditional') y el Condicional del Oeste ('Western Conditional')¹. Caben dentro de las lenguas que tienen el Condicional del Este, las lenguas eslavas, así como el letón, lituano, finlandés, estonio y húngaro. Dentro del segundo grupo encontramos las lenguas germánicas, romances y célticas. Comparando después los usos del Condicional del Este del ruso con los usos del modo subjuntivo del español, Thieroff (2010) concluye que el Condicional del Este equivale en realidad a un subjuntivo, mientras que el Condicional del Oeste es un tiempo (pasado futuro). Como dice el autor (2010: 27; nuestra traducción), «De hecho, el Subjuntivo y el Condicional del Este son ejemplos de la mismísima categoría interlingüística». Esta constatación no vale para todas las lenguas, sin embargo. Por ejemplo, el condicional en finlandés, estonio y húngaro no se emparenta con esta categoría interlingüística de subjuntivo (Thieroff, 2010), lo cual testimonia que los lingüistas no pueden ponerse de acuerdo frente a la cantidad de modos que se deben reconocer dentro del conjunto de lenguas. El español no escapa a esta controversia. ¿Son el futuro y el condicional modos por sí mismos? ¿Es o no es el imperativo un modo distinto del subjuntivo?

Por su parte, la RAE/ASALE (2009: 1867) arroja luz sobre el tema² y afirma que «Son numerosos los casos en los que el uso de ciertos tiempos en el discurso les otorga características de algunas formas de modalidad sin convertirlos por ello en modos verbales». Por lo tanto, el futuro y el condicional de

¹ Estas dos apelaciones no tienen nada que ver con la distribución geográfica de las lenguas que disponen de estos tipos de condicionales.

² Como explica la RAE/ASALE (2009: 1867), «el tiempo verbal expresa determinados contenidos modales, de forma que el significado de cada uno de estos usos se obtiene subordinando implícitamente sentidos temporales a algún predicado de naturaleza epistémica [...] que denota probabilidad, suposición u otras nociones semejantes que relativizan (o convierten en dependiente) el estado de cosas que se considera.» Para más detalles, véase el Capítulo 25, secciones 25.1f, 25.1g, 25.1h y 25.1i de la RAE/ASALE (2009: 1867-1968).

conjetura, véanse los ejemplos (4)-(5), a pesar de adquirir un significado de presente e imperfecto modalizados, véanse los ejemplos (6)-(7), son tiempos y no modos³.

- (4) ¿Cuántos años tendrá Felipe?
- (5) ¿Cuántos años tendría Felipe?
- (6) ¿Cuántos años debe tener Felipe?
- (7) ¿Cuántos años debía tener Felipe?

En lo que se refiere al imperativo, después de haber sido considerado por los gramáticos tradicionales como «una variante de subjuntivo independiente o no regido» (RAE/ASALE, 2009: 1867), unos lo consideran ahora como un modo independiente. Tres argumentos apoyan cada uno de los puntos de vista. Por una parte, los que defienden que el imperativo no es un modo (cf. Alarcos Llorach, 2002) se basan en las tres restricciones siguientes: el sujeto gramatical de un imperativo es de segunda persona, la perspectiva temporal de un imperativo es el presente y la oración en la que se puede usar un imperativo tiene que ser afirmativa (Alarcos Llorach, 2002)⁴. Por el contrario, los que afirman que el imperativo es un modo se basan en el hecho de que el paradigma del imperativo tiene formas diferentes de las del subjuntivo (p. ej. sal, ven, etc.). Segundo, el paradigma del imperativo y el del subjuntivo difieren en lo que se refiere a la interpretación de la persona y del número cuando las formas son similares (p. ej. el imperativo «coma» refiere a la persona usted solamente, mientras que el subjuntivo «coma» en «le digo que coma» puede referir o bien a usted, o bien a él/ella). Tercero, ciertas diferencias formales testimonian que el imperativo y el subjuntivo son dos modos distintos. Pensemos, por ejemplo, en la posición del sujeto y de los pronombres átonos, así como en las particularidades que conlleva consigo el uso de la negación (RAE/ASALE, 2009): mientras que el imperativo exige que los pronombres OI y OD aparezcan detrás del verbo en forma afirmativa, pero delante de este en forma negativa, véanse los ejemplos en (8), el subjuntivo sigue el orden básico, es decir que los pronombres OI y OD aparecen delante del verbo conjugado en subjuntivo, ya sea en forma afirmativa o negativa, véanse los ejemplos en (9). En lo que se refiere al efecto de la negación,

³ Contrariamente a la RAE/ASALE (2009), Alarcos Llorach (2002) divide los modos en tres clases: el indicativo, el condicionado (o potencial) y el subjuntivo. Dentro del modo condicionado caben el futuro y el condicional. Por nuestra parte mantenemos el esquema modal en dos grandes bloques, es decir el indicativo y el subjuntivo.

⁴ Véase Alarcos Llorach (2002: 151-152) para una explicación de la incompatibilidad del imperativo con la negación.

los ejemplos en (8) muestran cómo la negación influencia la morfología verbal del imperativo: vemos en (8) que a pesar de que el sujeto verbal es la persona tú, la forma del verbo difiere en la forma afirmativa y negativa. Esta particularidad del efecto de la negación de cambiar el paradigma verbal se aplica sólo al imperativo: vemos en (9) que dicho efecto no influencia el paradigma verbal del subjuntivo. Por el contrario, cuando la negación aparece en la proposición principal, influencia la rección modal de la proposición subordinada de predicados como los de creencia y de duda, entre otros, véanse los ejemplos (10)-(11).

- (8) (a) Dile la verdad.
(b) No le digas la verdad.
- (9) (a) Me ordena que le diga la verdad.
(b) Me ordena que no le diga la verdad.
- (10) (a) Creo que es injusto.
(b) No creo que es / sea injusto.
- (11) (a) Dudo que sea verdad.
(b) No dudo que sea / es verdad.

Frente al hecho de que no se pueda alcanzar una explicación interlingüística (ni intralingüística) uniforme en cuanto a lo que es el subjuntivo, su distribución u otros fenómenos relacionados con el modo subjuntivo (p. ej. la transparencia), Quer (2007) concluye que no se pueden agrupar las proposiciones de subjuntivo bajo una única clase porque el modo subjuntivo es un epifenómeno que proviene de otros factores léxicos, sintácticos y semánticos. Por el contrario, la RAE/ASALE (2009) deja abierta la posibilidad de encontrar algún día una explicación que reúna todos los usos del modo subjuntivo bajo una misma clase. Como afirma la RAE/ASALE (2009: 1870), «De ello no se deduce que sea imposible un análisis integrador de todos los contextos que determinan la elección del modo, sino más bien que, por el momento, esa integración no se ha conseguido». Así, unos investigadores han intentado dar una explicación uniforme de la distribución del modo subjuntivo a partir de unas categorías semánticas como la inseguridad, la irrealidad, la virtualidad, la falta de aserción, etc.. Sin embargo, como especifica Bosque (2012: 378; nuestra traducción), «hay algo intuitivamente verdadero en todas estas nociones, pero, al mismo tiempo, son difíciles de aplicar en ausencia de una estructura

sintáctica», lo cual hace que juzguemos que el estudio de la distribución modal en español tiene que inscribirse dentro de los fenómenos de interfaz, es decir que es mediante el estudio de la interacción entre diferentes módulos lingüísticos que se puede alcanzar la explicación más legítima posible.

Frente al estado de las cosas, quisiéramos contribuir al debate sobre la distribución del modo subjuntivo ofreciendo una nueva propuesta de explicación de la distribución modal en español donde defendemos que la flexión verbal del subjuntivo es una manifestación de la monotonía decreciente en español. Nuestra propuesta, basada en el concepto de monotonía dentro del marco teórico de la Teoría de los Mundos Posibles (TdMP), tendrá que satisfacer dos componentes: un primer componente, el componente teórico, que corroboraremos mediante el segundo componente, es decir el componente empírico.

El objetivo principal de nuestra investigación doctoral es entonces doble. Primero, desde el punto de vista teórico, propondremos una nueva explicación de la distribución del modo subjuntivo en español de acuerdo con el concepto de monotonía. Esta propuesta se inscribirá dentro de los fenómenos de interfaz. Segundo, desde el punto de vista empírico, verificaremos si el concepto de monotonía⁵ juega un papel en la adquisición del modo subjuntivo en español lengua segunda (L2) por parte de unos aprendices cuya lengua materna es el francés.

Los objetivos secundarios relacionados con el objetivo principal son los siguientes:

- (12) Delimitar los efectos de la monotonía en la adquisición del subjuntivo y en el uso correcto de este modo;
- (13) Determinar las etapas de desarrollo de las nociones del concepto de monotonía por parte de aprendices francófonos de español L2;
- (14) Relacionar la monotonía con los elementos lingüísticos que entran en juego en la adquisición y uso del subjuntivo en español L2;

⁵ Véase el Capítulo IV para una definición de monotonía.

- (15) Establecer si hay primacía, así como si hay influencia de un componente lingüístico (sintaxis, semántica, morfología, ...) en otro;
- (16) Verificar si hay operadores afectivos y términos de polaridad negativa (TPN) que se adquieren antes que los demás, y si esto corresponde a una clase particular (débil, fuerte, muy fuerte) de operadores y TPN;
- (17) Verificar si hay interferencia de la L1 en la L2 en el uso del subjuntivo a través de los diferentes tipos de monotonicidad;
- (18) Estudiar el fenómeno de adquisición modal desde la interfaz morfosintaxis-semántica-pragmática;

Para satisfacer los dos componentes de nuestra propuesta, nuestra tesis, titulada *Aspectos teóricos y de adquisición de la distribución del modo subjuntivo*, dedica los capítulos I, II, III, IV y V al componente teórico, el cual es previo al estudio empírico que describiremos en el Capítulo VI.

El Capítulo I, *Adquisición de lenguas maternas y segundas*, dará cuenta de la investigación que se ha hecho en torno a la adquisición de lenguas, ya sean materna (adquisición L1) o segunda (adquisición L2) con el fin de determinar la línea de investigación en la que se inscribirá nuestro estudio de la adquisición del subjuntivo en español L2. A guisa de introducción, nos familiarizaremos con las líneas de investigación en el dominio de la adquisición L1: el innatismo y el interaccionismo. Estas dos líneas están basadas en las características comunes a todos los seres humanos y nos servirán de base para abordar el tema de la adquisición L2, el cual pasó del Modelo del Monitor de Krashen (1981, 1985) a la extensión de la teoría chomskiana al dominio de la adquisición L2. Las propuestas de Chomsky, las cuales incluyen, entre otras, el modelo de Principios y Parámetros y el Programa Minimalista, así como las diferentes hipótesis que han generado estas propuestas, han alcanzado unos resultados notables para el dominio de la adquisición L2, al que agregaremos una extensión del Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) a dicho dominio.

El Capítulo II, *Verbos, modos y oraciones subordinadas en español*, tiene como objetivo presentar los rasgos que definen la distribución modal en español. Por rasgos, entendemos tanto los relacionados con la morfología verbal y las particularidades de los verbos regulares e irregulares como los

relacionados con la distribución modal como tal. La presentación de los rasgos característicos del sistema modal del español será entonces gradual: pasaremos de las partículas de significado más pequeñas, es decir los morfemas verbales, a unidades más complejas como la formación de verbos, las oraciones simples y complejas. Las oraciones complejas, como es bien sabido, se dividen en tres tipos: las oraciones subordinadas relativas, las oraciones subordinadas adverbiales y las oraciones subordinadas completivas. Después de haber presentado brevemente los rasgos definitorios de los dos primeros tipos de oraciones subordinadas, nos concentraremos en el tercer tipo exponiendo sus rasgos definitorios y tratando de cuatro particularidades de la distribución modal en este tipo de proposición subordinada: el papel de la negación, la alternancia modal, la doble subordinación y la concordancia temporal, donde se ha postulado que el subjuntivo es temporalmente dependiente (Picallo, 1990; Progovac, 1993), temporalmente independiente (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) o temporalmente dependiente o independiente según el verbo matriz que lo seleccione (González Rodríguez, 2003). Puesto que el objetivo de nuestra tesis doctoral es verificar el rendimiento de los aprendices de español L2 en lo que se refiere al uso y al significado del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas, presentaremos el estado de la investigación sobre la adquisición de la distribución modal en español L2.

El Capítulo III, *Investigación sobre la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas*, se centrará en delimitar el marco semántico en el que se inscribe nuestra propuesta de explicación de distribución modal en español. Para ello, prestaremos primero una especial atención a los estudios de semántica formal y a los estudios de semántica presuposicional, los cuales se han dedicado a los predicados de acto mental y de comentario, así como a los fenómenos de alternancia modal y de doble subordinación. Esta introducción al dominio de la semántica nos llevará a circunscribir el marco de nuestro estudio teórico dentro de la Semántica de los mundos posibles. Concretamente, definiremos lo que se entiende por «modalidad» para tratar después de los estudios sobre las expresiones modales en la Teoría de los mundos posibles (TdMP) y de algunas aplicaciones del análisis de las expresiones modales a los predicados de actitud proposicional. Terminaremos presentando tres enfoques de investigación sobre la distribución modal: la semántica de los sintagmas nominales (SSNN), la semántica temporal y la semántica modal.

El Capítulo IV, *Polaridad, monotonicidad y distribución modal*, tratará de dos fenómenos clave en el estudio de la distribución del subjuntivo y de su adquisición, la polaridad y la monotonicidad, con el fin de refinar la propuesta de explicación de distribución del subjuntivo de Potvin (2004a). Para ello, examinaremos el doble comportamiento de los minimizadores y de las palabras negativas y lo compararemos con el del modo subjuntivo. Presentaremos además el papel del modo subjuntivo en la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas. Puesto que los análisis basados en el concepto de monotonicidad tienen que superar algunos desafíos, mostraremos la relevancia de considerar el factor tiempo, la alternancia modal y la doble subordinación. Finalizaremos el Capítulo IV abordando brevemente la noción de veridicalidad (Giannakidou, 1994, 1995, 1997, 1998). Después de haber presentado las características de la veridicalidad, discutiremos el papel de esta teoría en el análisis de la distribución modal en español.

El Capítulo V, *Estudio teórico: papel del concepto de monotonicidad en la distribución del subjuntivo en español*, consta de las hipótesis y preguntas de investigación que determinan las pautas teóricas que dirigirán el estudio empírico desarrollado en el Capítulo VI. Expondremos además la información en torno al corpus, al método de análisis, al método de análisis de los datos y principios de clasificación y a los criterios de análisis para juzgar los enunciados monotónicos decrecientes. Estos criterios de análisis resuelven en cierta medida dos problemas de los análisis basados en la monotonicidad: la distribución de TPN en contextos que no son monotónicos decrecientes y la falta de legitimación de TPN en contextos monotónicos decrecientes. Estas nociones nos permitirán explicar la distribución modal en términos de monotonicidad examinando tres hipótesis de investigación, para después aplicar nuestra propuesta de explicación de la distribución modal basada en el concepto de monotonicidad a las oraciones simples, así como a las proposiciones subordinadas adverbiales y relativas.

El Capítulo VI, *Estudio empírico: papel del concepto de monotonicidad en la adquisición del subjuntivo en español lengua segunda*, retomará las consideraciones teóricas de los capítulos anteriores para darles vida empíricamente. En otras palabras, el lazo entre polaridad, monotonicidad y distribución del subjuntivo se verá como una nueva manera de considerar el tema de la adquisición del subjuntivo en español L2 mediante el papel que puede jugar el concepto de monotonicidad. Para llevar este objetivo a cabo, abordaremos algunas particularidades de la adquisición de la negación y de la monotonicidad.

Después, introduciremos los detalles de nuestro estudio empírico, tales como las hipótesis y preguntas de investigación, el corpus y los sujetos, así como la metodología, dentro de la cual caben el método de análisis del corpus empírico, el método de análisis de los datos, los principios de clasificación y los criterios de análisis. Terminaremos presentando los resultados de los seis cuestionarios que constituyen nuestro estudio empírico (Test de selección múltiple, Test de identificación de los verbos, Test de selección de los modos indicativo y subjuntivo, Test de juicio sobre las combinaciones de palabras, Test de comprensión de situaciones y Test de juicio de las implicaciones monotónicas). Para cada uno, ofreceremos una breve descripción, expondremos los resultados e incluiremos una discusión en torno a los resultados. Gracias a nuestro estudio sobre la adquisición del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas por parte de aprendices francófonos de español L2, esperamos contribuir a los estudios sobre la adquisición L2, la adquisición modal y la monotonicidad.

Los dos componentes de nuestra investigación doctoral desarrollados a lo largo de los seis capítulos pretenden resolver en cierta medida unos problemas de las explicaciones sobre la distribución modal en español. Al igual que Quer (2007), concluiremos que el modo subjuntivo es un epifenómeno derivado de otros factores léxicos, sintácticos o semánticos. A diferencia de Quer (2007), estos factores léxicos, sintácticos y semánticos nos permitirán probar que se puede alcanzar a establecer una explicación uniforme del fenómeno de distribución modal según la clase de lenguas a la que pertenece el español en lo que se refiere a la forma de expresar el subjuntivo. En otras palabras, el hecho de que el español recurra a la flexión verbal para expresar el modo subjuntivo hace que podamos considerar el modo subjuntivo bajo una misma y única clase: el subjuntivo representa la manifestación morfológica de la monotonicidad decreciente en español.

CAPÍTULO I

Adquisición de lenguas maternas y segundas

Se ha intentado explicar el fenómeno de adquisición L1 mediante varias propuestas. El conductismo prevaleció hasta los años sesenta en las ciencias sociales y la psicología⁶. En aquella época, se entendía el aprendizaje como un proceso de ensayo y error que resulta en la formación de hábitos. Aplicado al aprendizaje lingüístico, esto significa que el niño, al imitar los sonidos y las estructuras lingüísticas de su entorno, alcanza a comunicarse de manera exitosa. Frente al hecho de que «todos los niños del mundo empiezan a comunicarse, desde muy pequeños, en la lengua de la comunidad que les ha tocado en suerte, de forma natural, sin ningún esfuerzo especial, sin proponérselo deliberadamente» (Baralo Ottonello, 1999: 10), el conductismo ha dado paso al innatismo, primera propuesta de la línea de investigación que toma en cuenta las características comunes a todos los seres humanos (véase la sección (1)). La evolución del innatismo (1.1) le permitió desembocar en una nueva línea de investigación, el interaccionismo, donde se combinan las bases generativas con factores sociales y externos para explicar la adquisición L1. Cualquiera que sea la corriente generativista, se ha manifestado un interés por las diferencias entre el lenguaje de los niños y el de los adultos (1.2), lo que inspiró a Yang (2002) a desarrollar el Modelo de aprendizaje variacional (1.3).

Las propuestas innatistas han generado varias teorías para explicar adecuadamente lo que es la adquisición L2 (2). Dentro del modelo de los Principios y Parámetros (2.1), se ha intentado determinar si la Gramática Universal (GU) sigue disponible mediante 3 hipótesis (2.1.1), además de interesarse por los estadios de adquisición L2 (2.1.2). La reforma del modelo bajo el Programa Minimalista también ha engendrado unas líneas de investigación sobre la adquisición L2 (2.2). Por su parte, el Modelo de aprendizaje variacional (Yang, 2002) se ha dedicado solamente a la adquisición L1. Dado que juzgamos que este modelo puede aplicarse a la adquisición L2, propondremos una explicación de la adquisición L2 basada en este modelo (2.3). Terminaremos resaltando los puntos esenciales (3).

⁶ El conductismo, base teórica del Análisis Contrastivo (AC), se desarrolla en psicología paralelamente al estructuralismo en lingüística (Vázquez, 1991). El AC se verá reemplazado por el Análisis de Errores (AE), que dará lugar al Análisis de Errores no Contrastivo (AENC) para tratar de las formas idiosincrásicas que no pueden explicarse mediante procesos de interferencia. Sigue después el Análisis Performativo (AP), basado en un corpus de errores y no errores de la interlengua.

1. Características comunes a todos los seres humanos: innatismo e interaccionismo

La universalidad del proceso de adquisición de una L1 puede deducirse a partir del hecho de que este tipo de adquisición ocurre a la misma edad para todos e implica los mismos estadios de adquisición, las mismas estructuras y los mismos errores cualquiera que sea la L1⁷. Así, la corriente lingüística desarrollada por Chomsky a partir de los años 50, el innatismo, postula que la facultad del lenguaje está biológicamente programada en los seres humanos. Consecuentemente, el lenguaje se desarrolla en los seres humanos normales a la misma edad y sin necesidad de enseñanza o de refuerzo positivo, como cuando se desarrolla cualquier otro componente biológico (p. ej. la visión o el andar). Así, el hecho fundamental a la base de la teoría chomskiana es que:

[...] cualquier individuo es capaz de comprender una cantidad inmensa de oraciones expresadas en su lengua materna, oraciones que oye por primera vez. Tiene la posibilidad, en el momento dado, de expresarse oralmente mediante nuevas expresiones que otros poseedores de esta lengua van a comprender de la misma manera. (Chomsky, 1968: 1; nuestra traducción).

A partir de esta premisa, Chomsky (1986), desarrolla la gramática generativa, es decir «una gramática que es capaz de generar todas y solamente las oraciones gramaticales de una lengua» (Hawkins, 2001: 4; nuestra traducción). Esta teoría trata del estado del cerebro o de la mente que tiene una persona cuando esta conoce una lengua. Asimismo, se interesa por la manera cómo se adquiere una lengua⁸ gracias a la Gramática Universal (GU), la cual representa la teoría del estadio inicial de la facultad del lenguaje antes de entrar en contacto con unas experiencias lingüísticas. Una vez especificada la GU y según la manera cómo interactúan los principios de la GU con la experiencia lingüística, se puede determinar una lengua particular.

⁷ Para más detalles sobre las etapas de adquisición del lenguaje en español, véanse Hernández Pina (1984), Baralo Ottonello (1999) y López Ornat (1994a y 1994b).

⁸ Así, la sintaxis, por ejemplo, se interesa por la manera cómo se desarrolla el conocimiento sintáctico a lo largo del tiempo, lo cual corresponde al problema del desarrollo ('developmental problem'). Por ejemplo, se dedica a determinar por qué ciertas propiedades se adquieren antes que otras y por qué ciertas propiedades son más difíciles de adquirir, por ejemplo, por parte de aprendices L2 (Hawkins, 2001).

Puesto que los niños alcanzan a conocer la estructura completa de su L1 sólo a partir de lo que escuchan, la teoría chomskiana postuló el problema lógico de la adquisición del lenguaje, el cual concierne a la pobreza del estímulo⁹. «[...] debido a que el input solo es insuficiente para dar cuenta de las propiedades adquiridas de la gramática, la hipótesis en gramática generativa es que el conocimiento sobre lo que es y lo que no es posible se debe en parte a una GU innata, la cual contiene principios y parámetros que restringen a las gramáticas de diferentes maneras» (White, 1990: 124; nuestra traducción). El desafío fundamental del innatismo consiste entonces en determinar las características de una gramática compuesta de reglas y operaciones capaces de generar – y asignar las estructuras – las oraciones gramaticales, y solo las gramaticales, de una lengua dada. Dentro de esta gramática, además de unas reglas y restricciones, caben las categorías gramaticales y los rasgos. Las categorías gramaticales son de dos tipos: las categorías léxicas (p. ej. los sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y preposiciones) proyectan los elementos que conllevan información conceptual y las categorías funcionales (p. ej. la inflexión, los determinantes, los complementizadores y la negación) determinan las operaciones sintácticas (p. ej. el movimiento) además de ofrecer distinciones y establecer relaciones gramaticales como el tiempo, la concordancia, el número, etc. (Prévost, 2009).

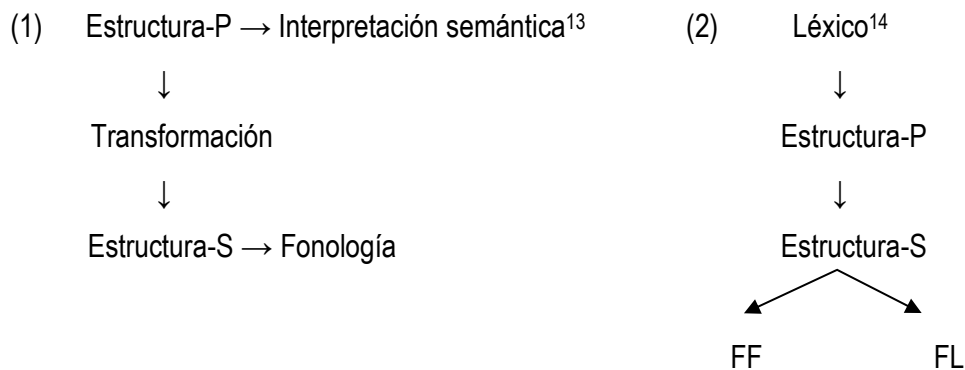
1.1 Evolución

Desde su inicio, la teoría chomskiana ha pasado a través de diversas etapas. A mediados de los años 50, la gramática generativa, de tendencia descriptiva, se interesa por el estudio del lenguaje humano en términos de modelos para encontrar los principios generales que rigen los mecanismos de las gramáticas. A partir de la mitad de los años 60, la investigación toma otra orientación: se intenta dar una adecuación explicativa, mediante un modelo propuesto en *Aspects* (Chomsky, 1965) en el que interactúan los componentes sintácticos, fonológicos y semánticos como en (1) (cf. Herschensohn, 2000: 58; nuestra traducción). A finales de los años 70 prevalece la investigación empírica y teórica de una gran variedad de lenguas gracias a un nuevo modelo de la GU, los *Principios y Parámetros*¹⁰

⁹ Chomsky (2011) sostiene que se puede plantear la cuestión de la pobreza del estímulo sólo en el caso de que uno reconozca que existe una capacidad del lenguaje y que esta es única al ser humano. La pobreza del estímulo concierne entonces a estos dos componentes genéticos únicos a los humanos.

¹⁰ Como especifica White (1990), las lenguas varían en lo que se refiere a la fijación de los principios, es decir que no todos los principios operan en todas las lenguas. Los principios se fijan en las lenguas que manifiestan las propiedades relevantes. Por su parte, el concepto de parámetros de la GU permite dar cuenta de las similitudes y de las diferencias entre las lenguas (White, 1990).

(Chomsky, 1981). Por una parte, los principios están presentes en la gramática de cualquier lengua del mundo, es decir que son universales y no se aprenden, puesto que ya están presentes muy temprano en el lenguaje de los niños (p. ej. la Subyacencia y el Ligamiento¹¹). Por otra parte, los parámetros se adquieren a partir de las evidencias lingüísticas específicas del entorno lingüístico en el que están creciendo los niños. A partir de estas evidencias, se fijan los valores positivos o negativos de los parámetros propios de la lengua que el niño está adquiriendo. Consiguientemente, la fijación de los parámetros permite dar cuenta de las variaciones interlingüísticas (p. ej. el parámetro del sujeto nulo¹²). Como apuntan Yang y Roeper (2011: 555; nuestra traducción), «los parámetros para los cuales el valor meta se expresa más frecuentemente se aprenden más rápido por parte de los niños que los que se expresan menos frecuentemente». En este modelo, la gramática se compone de un léxico, de un componente sintáctico muy restringido y de un componente de interpretación de sonidos (la forma fonológica, FF) y significados (la forma lógica, FL). Todos estos elementos interactúan entre sí como en (2) (cf. Herschensohn, 2000: 58; nuestra traducción).



¹¹ La Subyacencia es responsable de la extracción de los sintagmas Qu, mientras que el Ligamiento determina las relaciones existentes entre el sustantivo antecedente y el pronombre que lo reemplaza.

¹² El parámetro del sujeto nulo permite distinguir las lenguas que admiten la omisión del sujeto (p. ej. el español y el italiano) de las que no (p. ej. el francés y el inglés).

¹³ En este modelo, la fonología y la semántica, es decir los dos componentes interpretativos, interpretan las estructuras sintácticas en forma fonética y de significado respectivamente. Por su parte, la sintaxis engendra una estructura profunda, es decir la Estructura-P, la cual es responsable de la interpretación semántica (Jackendoff, 1972), y una estructura de superficie, es decir la Estructura-S, la cual es responsable de la interpretación fonética. El léxico y las reglas de estructura de las oraciones constituyen la base de la sintaxis. Las reglas representan el input de las reglas transformacionales que permiten modificar la Estructura-P en Estructura-S. Para más detalles, véase Herschensohn (2000).

¹⁴ Dentro del léxico caben todas las informaciones relacionadas con las palabras (p. ej. su significado, su pronunciación y sus contextos de uso). Estas informaciones constituyen las entradas léxicas de las palabras y se dividen en cuatro tipos: la representación fonológica, la información semántica, la información sintáctica y la información morfológica (Speas, 1990; citado en Herschensohn, 2000).

Como explican Hornstein, Nunes y Grohmann (2005), el resultado alcanzado por el modelo de los Principios y Parámetros fue el de dar una representación de la estructura de la facultad del lenguaje, lo cual permitió solucionar el Problema de Platón¹⁵ (véase Chomsky, 1986). Queda entonces por pulir este modelo para responder a los criterios convencionales de evaluación de una teoría, es decir para responder a los criterios de naturaleza, parsimonia, simplicidad, elegancia, etc.. Ese es el objetivo del *Programa Minimalista* (o *minimista*), desarrollo específico del modelo de los Principios y Parámetros (cf. Chomsky, 2004) introducido a principios de los años 90: aplicar esos criterios de evaluación al análisis de la GU. Consiguientemente, el Programa Minimalista no es una teoría, sino un programa de investigación cuyas principales ideas permitirán elaborar análisis y teorías (Hornstein, Nunes y Grohmann, 2005).

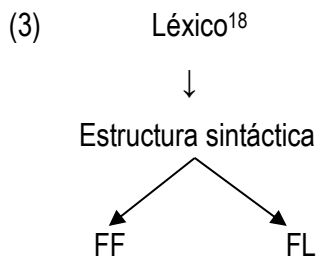
Puesto que bajo el Programa Minimalista no se considera la organización interna de la facultad del lenguaje como modular, es decir compuesta de subcomponentes o subáreas independientes, sino como unas propiedades de computación que interactúan entre sí (Boeckx, 2011b), se emprende el estudio de los fenómenos de interfaz. A partir de estos estudios se «engendran nuevos análisis más efectivos sobre cuestiones que han sido ampliamente estudiadas en la literatura y que parecen imposibles de comprender en su totalidad a partir de enfoques más tradicionales» (Folli y Ulbrich, 2011b: 2; nuestra traducción). Consecuentemente, la investigación lingüística más prometedora es aquella que tome en cuenta los hallazgos que traten de varios aspectos de una estructura dada (Geeslin, 2014b)¹⁶. A este respecto, los recientes estudios en adquisición del lenguaje han mostrado que la influencia interlingüística se manifiesta en ciertos niveles. A pesar de que las investigaciones anteriores hayan constatado que las dos lenguas que coexisten en un locutor bilingüe constituyen dos sistemas totalmente distintos en lo que concierne a la fonología, morfología y sintaxis, puede haber interferencias entre los dos sistemas lingüísticos (Serratrice, Sorace y Paoli, 2004). Esta influencia interlingüística se produciría probablemente en la interfaz entre sintaxis y pragmática (Hulk y Müller, 2000). En realidad, «las propiedades sintácticas específicas de una lengua interactúan con los

¹⁵ El Problema de Platón refiere a que los locutores nativos adultos de una lengua benefician de una gramática cuyo conjunto de reglas les permite generar una cantidad ilimitada de estructuras gramaticales gracias a la influencia de los datos lingüísticos a los que fueron expuestos durante su niñez.

¹⁶ Dos eventos llevaron a la teoría lingüística a interesarse por los fenómenos de interfaz. Primero, mediante los análisis lingüísticos de los diferentes dominios, la lingüística generativista ya había desarrollado explicaciones y descripciones lo suficientemente sofisticadas como para dedicarse a las interrelaciones de los componentes que constituyen las gramáticas. Segundo, el Programa Minimalista les concede a los fenómenos de interfaz un papel predominante.

principios universales discursivos pragmáticos [...] y hacen que este fenómeno de interfaz^[17] sea un caso de prueba ideal para la hipótesis de influencia interlingüística» (Serratrice, Sorace y Paoli, 2004: 185; nuestra traducción).

En el Programa Minimalista se ve ahora la gramática más bien como «un sistema computacional capaz de generar un conjunto de derivaciones admisibles, computaciones que no son simplemente gramaticales según la interpretabilidad de la FF y FL [...], sino que son también derivadas de la manera más económica, según los principios de *menor esfuerzo* e interpretabilidad» (Herschensohn, 2000: 67; nuestra traducción). Fundamentales en el diseño del Programa Minimalista (Chomsky, 1995), los principios de economía se dividen en dos tipos: la economía metodológica (*'methodological economy'*) y la economía sustantiva (*'substantive economy'*). El primer tipo de economía recae en la idea de que hay que eliminar módulos para responder a los criterios teóricos de parsimonia y simplicidad. En realidad, según estos principios, «más es peor, menos es mejor» (Hornstein, Nunes y Grohmann, 2005: 8; nuestra traducción). Consecuentemente, se eliminaron las estructuras -P y -S de los modelos en (1)-(2), lo cual resultó en el modelo en (3) (cf. Prévost, 2009: 4; nuestra traducción). El concepto de parámetros en el Programa Minimalista se centró en el léxico, donde se prestó una especial atención a las categorías funcionales (Prévost, 2009).



¹⁷ El fenómeno de interfaz del que hablan Serratrice, Sorace y Paoli (2004) concierne a la selección y distribución de los sujetos y objetos. Las autoras se interesaron por la adquisición bilingüe y monolingüe de estos argumentos en italiano.

¹⁸ El léxico en el Programa Minimalista consta de los rasgos, fuertes o débiles, de las categorías léxicas y funcionales. Los rasgos, además de distinguirse por su fuerza fuerte o débil, pueden ser interpretables o no interpretables. Los rasgos interpretables representan los rasgos categoriales y los rasgos-phi (*'phi-features'*) de los sustantivos, es decir la persona, el número y el género, mientras que los rasgos no interpretables son cualquier otro tipo de rasgo implicado en las derivaciones sintácticas. Mediante la verificación (*'checking'*) de los rasgos, hay movimiento o no. En el caso de la verificación de un rasgo fuerte, hay movimiento explícito (*'overt movement'*), mientras que, en el caso de la verificación de un rasgo débil, hay movimiento implícito (*'covert movement'*). Los movimientos explícitos pueden engendrar cambio en el orden de las palabras, mientras que los movimientos implícitos no. Estos últimos tienen lugar en FL, donde se interpretan semánticamente las oraciones.

En el Minimalismo:

El conocimiento lingüístico se modela en términos de un sistema computacional que opera sobre elementos a partir del léxico de una lengua para formar representaciones de expresiones lingüísticas para el sonido y significado de cada expresión lingüística formada. El léxico y el sistema computacional constituyen una gramática de una lengua, que sirve como una teoría o la I-lengua, donde 'I' significa interna, individual e intensional. La forma de las I-lenguas es determinada en gran parte por los mecanismos gramaticales disponibles para la construcción de expresiones lingüísticas y por las restricciones generales sobre su operación y output. Estos mecanismos y restricciones se aplican en general a través de las I-lenguas y por lo tanto pertenecen a la teoría general de la I-lengua, lo que se llama gramática universal y sirve para caracterizar el estadio inicial de la facultad del lenguaje de todos los locutores (Freidin y Lasnik, 2011: 1; nuestra traducción).

El hecho de encontrar por una parte el léxico y por otra parte el sistema computacional como dos constituyentes separados de la Facultad de lenguaje ha llevado a postular la Condición de Inclusividad ('Inclusiveness Condition'), la cual restringe las representaciones sintácticas a los rasgos de los elementos léxicos (Freidin y Lasnik, 2011). Así, no se pueden añadir nuevos elementos mientras que se computa una estructura, puesto que los elementos que sirven para la computación de una estructura, tanto en FF como en FL, ya están presentes en el conjunto de elementos léxicos que forman parte de la Numeración. Esta postura da como resultado la eliminación de los índices, los niveles barras de la Teoría X', etc.. «En este sentido, el léxico impone severas restricciones en el sistema computacional como tal» (Freidin y Lasnik, 2011: 5; nuestra traducción).

El segundo tipo de economía recae en las nociones de menor esfuerzo, donde prevalecen los desplazamientos más cortos ('Shortest Move'), las derivaciones con pocas reglas, la aplicación del movimiento sólo si necesario y la prohibición de las expresiones inútiles en las representaciones gramaticales ('Full Interpretation'). Así, las operaciones computacionales (p. ej. Numeración ('Numeration'), Fusión ('Merge'), Movimiento ('Move'), Concordancia ('Agree'))¹⁹ que establecen la

¹⁹ Por Numeración, se entiende la selección de un conjunto de elementos del léxico debido a ciertos rasgos. La operación computacional Fusión pone en las oraciones los elementos seleccionados vía la Numeración. Por su parte, Movimiento hace subir un elemento seleccionado a la estructura de la oración para unirlo junto a otro cuyos rasgos necesitan ser verificados. Como apunta Prévost (2009), la Valuación es reciente en el Programa Minimalista y viene del hecho de que se considera que los rasgos no interpretables no tienen valor. Para ello, necesitan ser «valorados», y no verificados. Como

estructura de una oración son regidas por el principio general de Economía, donde «siempre tiene que ser seleccionada la computación menos compleja» (Prévost, 2009: 4; nuestra traducción). En orden de economía, las operaciones computacionales se ordenan como sigue: Fusión, Concordancia y Movimiento, donde el movimiento implícito es más económico que el movimiento explícito (Prévost, 2009).

La evaluación del modelo de los Principios y Parámetros mediante el Programa Minimalista ha dado y sigue dando una serie de proyectos cuyo fin es mejorar en términos de menor esfuerzo conceptos ya existentes. El objetivo del Programa Minimalista es entonces alcanzar la unificación de todas las operaciones gramaticales mediante la noción de menor esfuerzo. Esta última etapa en la evolución del generativismo es lógica, puesto que con las teorías chomskianas vamos más allá de la descripción de las lenguas. En realidad, la revolución chomskiana, para retomar las palabras de Folli y Ulbrich (2011b), permitió a la lingüística ir más allá de ser una ciencia clasificatoria, puesto que el fin de la lingüística es el de explicar por qué las lenguas son como son. «En cierta medida, el paso de la descripción a la explicación puede verse como un desarrollo natural» (Folli y Ulbrich, 2011b: 13; nuestra traducción) en el que el Minimalismo intenta contribuir mediante la mejora de conceptos ya establecidos en la teoría chomskiana.

Recientemente, se ha desarrollado una nueva rama de investigación, el interaccionismo, donde a las bases generativas se agregan factores sociales para explicar la adquisición L1. En realidad, el interaccionismo defiende que «la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada de la especie, sino también de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales» (Baralo Ottonello, 1999: 19). Dentro de estos factores encontramos el habla de los adultos, la cual tiene características particulares. Por ejemplo, el ritmo es más lento, las estructuras son más cortas y simples, se varía la entonación, hay más repeticiones, y los temas de conversación se limitan al entorno inmediato del niño (Baralo Ottonello, 1999). Para el interaccionismo, el intercambio conversacional juega un papel primordial en adquisición de lenguas, lo cual hace que «el experto adecue su habla al nivel de la del niño» (Baralo Ottonello, 1999: 20).

dice el autor, «La Valuación tiene lugar en una relación definida con un rasgo interpretable correspondiente vía la operación Concordancia (la cual no implica movimiento explícito)» (Prévost, 2009: 4; nuestra traducción).

Un tema que ha interesado los estudios sobre la adquisición L1, cualquiera que sea la época de la corriente generativista, es el que concierne a las etapas por las que pasa un niño a lo largo del proceso de adquisición L1. Gracias a estos estudios, se ha puesto de manifiesto el hecho de que el lenguaje de los niños difiere del de los adultos tanto en lo que se refiere a la producción como a la comprensión de enunciados. Según la corriente se han generado diferentes explicaciones lingüísticas como veremos a continuación.

1.2 Diferencias entre el lenguaje de los niños y el de los adultos

Yang (2002) desarrolla un modelo donde la GU interactúa con una teoría de aprendizaje de los datos. A partir de una perspectiva biológica, el desarrollo del lenguaje, como el desarrollo de otros sistemas orgánicos, representa una interacción entre unos factores internos y unos factores externos; específicamente entre el conocimiento interno de las estructuras lingüísticas del niño y las experiencias externas que recibe. Yang (2002) propone que la adquisición del lenguaje se modela como un grupo de gramáticas, las cuales compiten entre ellas para reflejar las experiencias lingüísticas, como en la selección natural. El autor observa que «los niños producen muchas veces enunciados que están virtualmente ausentes del lenguaje del adulto» (Yang, 2002: 8; nuestra traducción), pero que estas anomalías forman parte de la gramática de otra lengua. Yang (2002) se refiere, entre otras cosas, a la omisión del sujeto por los niños que adquieren el inglés L1 (p. ej. «help daddy», «dropped the candy»), mientras que en el discurso adulto los sujetos son obligatorios. Según el autor, esta omisión del sujeto por parte de los niños que adquieren el inglés es similar al mandarín. Para explicar lo que pasa en adquisición del inglés L1, Yang (2002) postula que la opción de dejar el tópico se elimine gradualmente. Por su parte, Crain y Thornton (1998: 33; nuestra traducción) argumentan que «Hay fuertes restricciones sobre las diferentes formas que las gramáticas de los niños pueden tomar, sin embargo. El modelo adopta la Hipótesis de la Continuidad – la propuesta de que las gramáticas en desarrollo de los niños pueden diferir de la gramática de los adultos de una comunidad lingüística sólo en las formas en las que las gramáticas adultas difieren entre sí». Así, bajo la Hipótesis de la Continuidad, «los niños no difieren de los adultos en su gramática, según este punto de vista, aun cuando las producciones de los niños no son como las de los adultos» (Gualmini, 2005: 33; nuestra traducción).

La producción de enunciados por parte de los niños difiere de la de los adultos no sólo en lo que se refiere a la omisión del sujeto, sino también en lo que se refiere a las dependencias de estructura y a los infinitivos opcionales, entre otras cosas. Por ejemplo, los niños que están adquiriendo el inglés producen preguntas en las que aparece una copia extra del pronombre-Qu (p. ej. «*What do you think what that is?» (Gualmini, 2005: 33)) o preguntas en las que aparece un auxiliar añadido (p. ej. «*Is the boy who is being kissed by his mother is happy?» (Crain y Nakayama, 1987: 530)). Llamado *fenómeno de infinitivo opcional*, los niños que están adquiriendo el francés producen enunciados donde aparece un verbo en infinitivo (p. ej. «Moi pousser»), mientras que, en el lenguaje adulto, el verbo tiene que estar conjugado (Prévost, 2009: 28). Otra diferencia entre el lenguaje de los niños y el de los adultos reside en el uso de las formas inespecíficas (p. ej. la segunda y tercera persona del singular en francés, «es, est» respectivamente) cuando deberían aparecer formas específicas (p. ej. la primera persona del singular y del plural y la tercera persona del plural, «suis, sommes, sont» respectivamente) (Prévost, 2009: 29). Como especifica Prévost (2009), esta particularidad de usar formas inespecíficas por parte de los niños no se encuentra en los niños que están adquiriendo una lengua con un paradigma inflexional rico, como el español y el italiano, puesto que hay terminaciones verbales propias a cada persona verbal. Por consiguiente, los niños que adquieren el español o el italiano usan las formas específicas desde el principio (Prévost, 2009).

Según lo que avanzan Rothman y Pascual y Cabo (2014), los errores de producción de los niños son sistemáticos y constreñidos. Así, es posible predecirlos a partir de lo que los Principios y Parámetros permiten dentro de la GU. A este respecto, Yang (2002: 25; nuestra traducción) añade que «las diferencias entre los lenguajes del niño y del adulto [...] reflejan un sistema gramatical en desarrollo y en transición, antes de que el estadio final se haya establecido». El autor propone entonces que la adquisición de la lengua esté determinada por un grupo de gramáticas y no sólo por una gramática. Estas gramáticas compiten entre ellas hasta reflejar las experiencias lingüísticas. Por ejemplo, supongamos que un niño disponga de dos gramáticas, la G1 y la G2, donde la G1 representa la gramática de su L1, y la G2, la gramática en competencia. Al principio de la adquisición, las dos gramáticas están al mismo nivel. De esta manera, el niño puede seleccionar una u otra gramática. Cuanto más avanza la adquisición, más terreno pierde la G2 frente a la G1, puesto que la G2 no corresponde al input L1, mientras que la G1 sí. Al final de la adquisición, la G2 no se manifestará más y la G1 quedará como única opción posible. Como menciona Yang (2002: 28; nuestra traducción), «la

metáfora de competencia sirve solamente para ilustrar (a) la coexistencia de gramáticas y (b) su diferente representación en la facultad de lenguaje del aprendiz»²⁰.

No sólo los niños producen enunciados que difieren de los de los adultos, sino que también ocurre que interpreten de manera diferente ciertos enunciados. Por ejemplo, Boster y Crain (1993) descubrieron en un estudio sobre la interpretación de los diferentes argumentos del cuantificador *every* «cada» que ciertos niños añaden una restricción adicional a la interpretación de la oración en (4): contrariamente a los adultos, un grupo de niños exigió que el tipo de animal elegido por los cazafantasmas fuera el mismo.

- (4) Every ghostbuster will choose a cat or a pig. (Boster y Crain, 1993: 12)
«Cada cazafantasmas va a elegir un gato o un cerdo.» (Nuestra traducción)

Por su parte, el estudio de Lidz y Musolino (2002) muestra que los niños prefieren la interpretación isomórfica frente a la interpretación no isomórfica comparativamente a los adultos para las oraciones (5)-(8). Por interpretación isomórfica, se entiende que no es el caso que el Monstruo Galleta haya comido dos pedazos de pizza en (5), que el hombre de las cavernas haya montado a dos caballos en (6), que Donald haya encontrado a dos chicos en (7) y que el chico haya acariciado dos animales en (8); mientras que por interpretación no isomórfica, se entiende que hay dos pedazos de pizza que el Monstruo Galleta no comió en (5), que hay dos caballos que el hombre de las cavernas no montó en (6), que hay dos chicos que Donald no encontró en (7) y que hay dos animales que el chico no acarició en (8)²¹. En la interpretación isomórfica, se interpreta el sintagma nominal cuantificado de las oraciones (5)-(8), es decir dos pedazos de pizza, dos caballos, dos chicos y dos animales, dentro del dominio de

²⁰ Véase Yang (2002) para más detalles sobre las particularidades de su teoría (p. ej. el peso de las gramáticas, etc.).

²¹ Interesado por determinar la interpretación que los niños asignan a enunciados cuyo sujeto u objeto es un cuantificador universal en una oración negativa, véanse los ejemplos (i)-(ii) respectivamente, Musolino (1999) encuentra que la interpretación isomórfica predomina, lo cual hace que el autor denomine esta preferencia de los niños bajo la apelación *Observación de isomorfismo*. El autor concluye que «[...] la diferencia entre los niños y adultos es que los niños se limitan a la interpretación isomórfica de las oraciones que contienen un SN cuantificador universal y una negación» (Musolino, 1999: 500; nuestra traducción).

- (i) Every horse didn't jump over the fence. (Musolino, 1999: 500)
«Cada caballo no saltó encima de la cerca.» (Nuestra traducción)
- (ii) The Smurf didn't buy every orange. (Musolino, 1999: 500)
«El Pitufo no compró cada naranja.» (Nuestra traducción)

la negación, mientras que en la interpretación no isomórfica, el sintagma nominal cuantificado de estas oraciones tiene alcance sobre la negación.

- (5) Cookie Monster didn't eat two slices of pizza. (Lidz y Musolino, 2002: 130)
«El Monstruo Galleta no comió dos pedazos de pizza.» (Nuestra traducción)
- (6) The caveman didn't ride two horses. (Lidz y Musolino, 2002: 130)
«El hombre de las cavernas no montó a dos caballos.» (Nuestra traducción)
- (7) Donald didn't find two guys. (Lidz y Musolino, 2002: 130)
«Donald no encontró a dos chicos.» (Nuestra traducción)
- (8) The boy didn't pet two animals. (Lidz y Musolino, 2002: 130)
«El chico no acarició dos animales.» (Nuestra traducción)

El tema de las diferencias entre el lenguaje de los niños y el de los adultos llevó a Yang (2002) a desarrollar el Modelo de aprendizaje variacional, donde investiga lo que está a la base de las diferencias entre el lenguaje infantil y el lenguaje adulto, y la manera cómo los niños alcanzan a superar estas diferencias gracias a su experiencia lingüística.

1.3 Modelo de aprendizaje variacional (Yang, 2002)

En el Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002), los niños adquieren una lengua gracias a la interacción entre los factores internos y los factores externos. Por factores internos, Yang (2002) se refiere al conocimiento interno de las estructuras lingüísticas. Por factores externos, el autor se refiere a la experiencia lingüística externa del entorno del niño²². Así, «No importa con cuánto conocimiento lingüístico innato (S_0) los niños estén dotados, el lenguaje tiene que ser adquirido a partir de la experiencia (E). [...] no todas las lenguas, no todos los aspectos de una misma lengua, se aprenden de manera uniforme» (Yang, 2002: 6; nuestra traducción).

²² Como observa Yang (2002), los entornos lingüísticos no son homogéneos, así que no se puede atribuir los datos lingüísticos a una sola gramática idealizada.

Según lo que avanza Yang (2002), la adquisición del lenguaje no implica sólo una gramática, sino que varias gramáticas cambian y se adaptan según los rasgos lingüísticos del entorno del niño. Consiguientemente, los supuestos errores que comenten los niños mientras que están adquiriendo una L1 son en realidad unas hipótesis gramaticales que forman parte de otras lenguas. Para llevar a cabo su Modelo de aprendizaje variacional, Yang (2002) se basa en la Hipótesis de la Continuidad explicativa ('Explanatory Continuity')²³, donde la L1 de un niño difiere de la de un adulto en lo que se refiere a su competencia gramatical, en la que se observa una competencia cuantitativamente diferente, es decir que sólo una parte de la L1 de un niño no corresponde a la L1 de un adulto. Como especifica Yang (2002: 47; nuestra traducción), «la deficiencia de una gramática guarda relación con su "lejanía" con respecto a la gramática meta. Esta distancia se puede medir a través de la cantidad de parámetros que difieren: la distancia de Hamming. [...] cuanto más y más se alejan las gramáticas, sus valores de compatibilidad se deterioran rápidamente».

El hecho de que encontremos diferencias en el lenguaje infantil comparativamente a la L1 de un adulto no impide que estas diferencias no formen parte de otro sistema gramatical de otra lengua que pertenece a la GU. Por lo tanto, «el lenguaje infantil en desarrollo refleja una combinación estadística de gramáticas posibles permitidas por la GU, sólo algunas de estas se mantienen eventualmente cuando termina la adquisición de la lengua» (Yang, 2002: 12; nuestra traducción). En este modelo entonces, el lenguaje infantil se constituye de una colección de lenguas adultas, en lugar de ser constituida por una sola, lo cual lo diferencia de los modelos transformacionales del enfoque generativista. Por consiguiente, el modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) no es generativista en su totalidad, a pesar de inscribirse dentro del modelo de los Principios y Parámetros²⁴ y adoptar la versión más fuerte de la Hipótesis de la Continuidad²⁵, sino que incorpora al marco generativista un aspecto del Aprendizaje estadístico generalizado ('Generalized statistical learning')

²³ La Hipótesis de la Continuidad explicativa es una rama de la Hipótesis de la Continuidad (cf. sección 1.2), en la que se postula que los sistemas cognitivos de los niños y de los adultos son iguales, pero difieren o bien en lo que se refiere al rendimiento lingüístico, o bien en lo que se refiere a la competencia gramatical, la cual difiere de manera cualitativa o cuantitativa.

²⁴ Roeper (1999) también ha propuesto que el niño dispone de una combinación de múltiples gramáticas para explicar la adquisición L1. Lo que distingue la propuesta de Roeper (1999) de la de Yang (2002) es que Roeper (1999) inscribe su explicación dentro del Programa Minimalista, puesto que el niño sigue los principios de economía cuando es el momento de seleccionar entre las gramáticas en competición. En realidad, «se prefieren las gramáticas con menos representaciones estructurales complejas» (Yang, 2002: 54; nuestra traducción).

²⁵ En la Hipótesis de la Continuidad, los aprendices tienen acceso a las gramáticas definidas por la GU a partir del principio de la adquisición de la L1.

del enfoque empiricista. Tal como dice el autor, «una GU innata proporciona el *espacio de hipótesis* y el aprendizaje estadístico proporciona el *mecanismo*» (Yang, 2002: 24; nuestra traducción). Yang (2002) argumenta así que las gramáticas que forman parte de la GU disponen de un «peso», el cual varía según el entorno lingüístico al que está expuesto el niño²⁶.

Frente a las evidencias lingüísticas que recibe el niño a partir del entorno lingüístico en el que está inmerso, es decir frente a las evidencias lingüísticas que componen la lengua meta, el peso de la gramática a las que pertenecen estas evidencias lingüísticas aumenta, mientras que el peso de las gramáticas cuyas evidencias lingüísticas son diferentes de las de la lengua meta baja. Visto de esta manera, la adquisición de una L1 termina una vez que se haya estabilizado el peso de todas las gramáticas. En este modelo, las lenguas «compiten» en cierta medida entre ellas²⁷. Por consiguiente, a lo largo de la adquisición L1, la gramática del niño va modificándose según el peso de las diferentes gramáticas que aumenta y baja. Así, temprano en la adquisición, el niño produce oraciones que pertenecen a diferentes gramáticas, véase el ejemplo (9). Esto se debe a que el niño no es capaz de analizar las oraciones del input, puesto que no tiene ninguna idea de cuáles son los valores de la gramática meta T, debido a que no se ha establecido el peso del vector de parámetro P. En la etapa intermedia, disminuye la producción de oraciones que forman parte de las gramáticas que no sean la de la L1, véase el ejemplo (10). Esto ocurre porque el niño comienza a analizar más oraciones del input como formando parte o no de la L1. El peso de los parámetros de la L1 va aumentando, mientras que el peso de las gramáticas en competición va bajando, lo cual hace que los valores de la gramática meta se acerquen al peso de los parámetros de la L1. Una vez que el niño produce solamente oraciones que corresponden a la L1, se acaba el proceso de la adquisición, puesto que se ha eliminado la gramática G2 y queda sólo la gramática meta, véase el ejemplo (11). En esta última fase de

²⁶ Además de tener un peso, cada gramática comprende una probabilidad de penalidad en un entorno E (Yang, 2002). Esta probabilidad de penalidad equivale «al porcentaje de las oraciones del entorno en el que la gramática G_i es incompatible. [...] la probabilidad de penalidad es una propiedad fija de una gramática en relación con un entorno lingüístico E, del cual las oraciones del input se diseñan» (Yang, 2002: 31). Para determinar las probabilidades de penalidad, se tiene que considerar la gran mayoría de las 2ⁿ gramáticas y encontrar una lengua que corresponde a cada una de estas gramáticas, a partir de la cual se saca una muestra grande de oraciones para analizarlas con respecto a las demás lenguas competidoras 2ⁿ - 1.

²⁷ Tal como explica el autor: «Bajo la presentación de un dato s del input mostrado a continuación:

- a. Selecciona una gramática G_i con la probabilidad p_i
- b. Analiza s con respecto a G_i
- c. Si el análisis tiene éxito, se recompensa G_i aumentando p_i
- d. En el caso contrario, se sanciona G_i disminuyendo p_i » (Yang, 2002: 26-27; nuestra traducción).

adquisición, el peso de los parámetros L1 ya está determinado para todos los parámetros de la L1, los valores de la lengua meta también, y el niño es capaz de analizar todas las oraciones del input como formando parte de la L1 o no.

(9) $S_{G1}, S_{G1}, S_{G2}, S_{G1}, S_{G2}, S_{G2}, \dots$ (Yang, 2002: 27)

(10) $S_{G1}, S_{G1}, S_{G2}, S_{G1}, S_{G1}, S_{G1}, \dots$ (Yang, 2002: 27)

(11) $S_{G1}, S_{G1}, S_{G1}, S_{G1}, S_{G1}, S_{G1}, \dots$ (Yang, 2002: 27)

Esta manera de concebir la adquisición L1 hace que los niños dispongan de una gramática híbrida hasta que se haya determinado el peso de los parámetros y los valores de la lengua meta. Como dice el autor, «Puesto que la adquisición exitosa de una gramática se cumple solamente cuando se han fijado correctamente todos los parámetros, los niños pueden pasar a través de un período prolongado de tiempo en el cual algunos parámetros ya están listos, mientras que otros siguen fluctuando.» (Yang, 2002: 53; nuestra traducción).

En un orden de ideas similar al de Yang (2002), Roeper (1999) desarrolla la perspectiva de Bilingüismo Teorético, en la que se concibe que los locutores disponen de un conjunto de minigramáticas que hacen que todas las lenguas comprendan una forma profunda de bilingüismo. Esta nueva manera de definir la noción de bilingüismo²⁸ pone de manifiesto que las más pequeñas variaciones gramaticales son muestras de bilingüismo, puesto que representan propiedades teoréticas profundas de la estructura mental de un locutor. La gramática inicial de un locutor se caracteriza entonces por la opcionalidad y por diferentes estadios de adquisición. Así, un niño puede utilizar dos o más gramáticas si su adquisición se sitúa entre dos estadios, lo cual lleva a decir que es posible que un niño use rasgos incompatibles en su gramática de manera simultánea²⁹. Una vez que se haya abandonado una regla opcional a favor de una regla obligatoria, no hay más opcionalidad, es decir que se ha abandonado

²⁸ Roeper (1999) desarrolla así la propuesta de Bilingüismo Teorético, el cual va más allá que la noción social de bilingüismo convencional, es decir el manejo de dos lenguas diferentes.

²⁹ En realidad, las reglas opcionales forman un superconjunto. A partir de las evidencias del input, este superconjunto se restringe a un subconjunto. Por consiguiente, una de las etapas en la formación de una gramática, y así del aprendizaje, es la eliminación de las reglas opcionales.

una gramática, la del rasgo opcional. Por lo tanto, Roeper (1999) defiende que siempre que haya dos gramáticas, sólo una se considera la Gramática Mínima por Defecto.

Esta propuesta de tendencia minimalista difiere de las demás que argumentan por unas gramáticas múltiples por el hecho de que en el Bilingüismo Teorético se intenta determinar la opcionalidad y la variación léxica, las cuales son rasgos recalcitrantes de la adquisición L1. Para ello, el recurso al Programa Minimalista hace que se entienda el bilingüismo como variación léxica. Además, gracias al Principio de economía se intenta predecir los puntos en los que haya bilingüismo en una lengua.

Los modelos hasta aquí presentados se han dedicado a la adquisición L1. A lo largo de la investigación lingüística, las propuestas innatistas han generado diversas teorías para investigar y explicar la adquisición L2.

2. Líneas de investigación sobre la adquisición de lenguas segundas o extranjeras

Dentro del marco de la investigación en adquisición L2, el Modelo del Monitor de Krashen (1981, 1985) representa «el primer intento serio de formular un modelo de adquisición de LE [lengua extranjera]» (Baralo Ottonello, 1996: 64). Con este modelo se establece una distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*, distinción basada en las nociones de *inconsciente* y *consciente*. Por adquisición, se refiere a los:

procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico. [...] se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo que permite al hablante nativo o no nativo determinar si alguna expresión «le suena bien», en el sentido de que puede aceptarla o rechazarla como propia o no de la lengua, aunque no sepa explicar por qué (Baralo Ottonello, 1996: 64).

Además de este conocimiento intuitivo que viene de la L1, existen elementos que forman parte de la L2 que está aprendiendo el aprendiz y que él no sabe a pesar de conocer ya su L1 (p. ej. las palabras,

las reglas gramaticales, los sonidos, etc.). Este conocimiento es «nuevo» y tiene que aprenderse en lugar de adquirirse. Por lo tanto, el término *aprendizaje* refiere a los:

procesos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua. [...] este conocimiento aprendido es producto de la instrucción y del estudio en contextos formales o institucionales (Baralo Ottonello, 1996: 65).

La propuesta de Krashen (1981, 1985) ha sido criticada, entre otras cosas, por el hecho de que es difícil determinar cuáles son los límites de lo consciente y de lo inconsciente de un conocimiento (Baralo Ottonello, 1996). Por nuestra parte, nos preguntamos en qué y cómo un proceso mental puede ser o no automático. En lo que se refiere al tipo de memoria que distingue los dos términos, el recurso a la memoria a corto plazo en el proceso de aprendizaje hace que los aprendices deban en algún momento olvidar las nociones (léxicas y gramaticales) aprendidas antes de que estas nociones se almacenen en la memoria a largo plazo, porque estas nociones forman parte de la memoria a corto plazo y todavía no se han almacenado en la memoria a largo plazo. Sin embargo, se dice que los aprendices conocen explícitamente las nociones de la lengua, lo cual lleva a una contradicción entre memoria a corto plazo y conocimiento: si los aprendices conocen explícitamente las nociones de la lengua, estas nociones deberían formar parte de la memoria a largo plazo, y no de la memoria a corto plazo. Cabe añadir que no todo lo que pasa por la memoria a corto plazo termina almacenado en la memoria a largo plazo. Además, la definición del término *aprendizaje* se aplica solamente a un contexto de adquisición L2: el del aula. Por consiguiente, no se considera el hecho de que una persona pueda aprender una lengua en contexto de inmersión. En contexto de inmersión, el aprendiz tiene que deducir el significado de las palabras y deducir las reglas por sí mismo, sin la ayuda de nadie. La aplicación de la definición del término *aprendizaje* a este tipo de contexto de adquisición resulta inadecuada, puesto que la adquisición L2 en contexto de inmersión no procede de un conocimiento explícito, como lo sugiere la definición del término *aprendizaje*. A la inversa, un aprendiz cuya adquisición L2 ocurre en un contexto institucionalizado puede alcanzar un nivel donde su conocimiento de la lengua es implícito (cf. definición de *adquisición*). En lo que se refiere al término *adquisición*, ¿cómo los procesos mentales automáticos pueden basarse sólo en la memoria a largo plazo? La memoria a largo plazo es un tipo de memoria, entre otros, donde se almacenan los conocimientos.

Frente a estas lagunas, recurrimos a la teoría chomskiana, donde se ofrece una mejor explicación del papel de los procesos mentales y del conocimiento intuitivo.

2.1 Modelo de los Principios y Parámetros y adquisición de lenguas segundas o extranjeras

La teoría chomskiana defiende que existe una GU innata, la cual se compone de principios y parámetros. Estos principios y parámetros han permitido explicar cómo se adquiere una L1: «la adquisición procede a partir de la base del input que interactúa con los principios y parámetros de la GU, permitiendo la construcción de una gramática o una serie de gramáticas; eventualmente, el niño alcanza una gramática fija» (White, 2000: 131; nuestra traducción).

En las últimas décadas, la propuesta de Chomsky ha evolucionado y se ha aplicado a la investigación en adquisición L2. Dentro del modelo de los Principios y Parámetros, la investigación en adquisición L2 se ha dividido en tres hipótesis de investigación en relación con la disponibilidad de la GU (2.1.1) para más tarde dedicarse a determinar los estadios de adquisición L2 (2.1.2).

2.1.1 Tres hipótesis de investigación sobre la disponibilidad de la GU en adquisición de lenguas segundas o extranjeras

La investigación en adquisición L2 se ha interesado en verificar si la GU continuaba realmente asequible más allá de la adquisición de una L1. En realidad, si la adquisición L1 es regida por unos principios universales innatos, queda por saber si los aprendices L2 tienen acceso todavía a estos principios y parámetros de la GU (White, 1990). Del debate que se emprendió en los años 80 sobre la cuestión han resultado 3 hipótesis³⁰ de investigación: la Hipótesis de la falta de acceso, la Hipótesis de Acceso Total y la Hipótesis de Acceso Parcial.

Los partidarios de la Hipótesis de la falta de acceso, postulan que la GU no está disponible de manera global (Impedimento Global 'Global Impairment') o de manera local (Impedimento Local 'Local

³⁰ Véanse White (1989, 1990) para más detalles.

Impairment'). Los que sostienen la posición de Impedimento Global defienden que el acceso a la GU está totalmente vedado (Meisel, 1997), lo cual hace que los adultos que adquieren una L2 dispongan de unos mecanismos de aprendizaje diferentes de los que adquieren una L1 (cf. Bley-Vroman, 1989; Clahsen, 1990; Clahsen y Muysken, 1986 y Moskovsky, 2001). El adulto dispone así del conocimiento previo de una lengua, su L1, y de la habilidad cognitiva general de tratar con sistemas formales abstractos (Bley-Vroman, 1989). Estos dos componentes de adquisición³¹ compensan parcialmente la ausencia de la GU y los procedimientos de aprendizaje específicos a un dominio ('domain-specific learning procedures')³² típicos de la adquisición L1. Resumimos en el cuadro (12) las diferencias entre la adquisición L1 y L2 según los componentes de adquisición que forman parte del proceso de adquisición L1 y L2.

(12) Diferencias entre la adquisición L1 y la adquisición L2

Componentes de adquisición	L1	L2
Conocimiento lingüístico de base	Gramática Universal	Conocimiento de la lengua nativa
Procedimientos cognitivos	Procedimientos de aprendizaje específicos a un dominio	Sistemas generales de resolución de problemas

Por su parte, los que sostienen la posición del Impedimento Local (Beck, 1998; Eubank, 1993/1994) argumentan que los rasgos específicos de la gramática L2 no tienen valores de fuerza, ni fuerte ni débil, a pesar de que la GU está disponible. Como apunta Prévost (2009), del enfoque Impedimento Local se destaca una contradicción entre el hecho de que se sostiene que la GU sigue disponible en adquisición L2 y el hecho de que no se puede especificar el valor fuerte o débil de los rasgos. Por consiguiente, en este enfoque no se cumplen las restricciones de la GU, por ejemplo, la fijación del valor de un rasgo, lo cual hace que se lo considere como una variante de la Hipótesis de la falta de acceso. White (2003: 101; nuestra traducción) especifica que, tanto en el Impedimento Global como en el Impedimento Local, las gramáticas de la interlengua «pueden demostrar propiedades que no son características del lenguaje natural». Por lo tanto, son defectivas o salvajes.

³¹ Estos componentes justifican por qué hay aprendices L2 que alcanzan niveles muy altos, lo cual prueba, según Moskovsky (2001), que la Hipótesis de Diferencia Fundamental permite explicar la adquisición L2 más allá del período crítico y, de hecho, la existencia de este último.

³² Se refiere al *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)* ('*innate language acquisition device*', LAD).

Los partidarios de la segunda línea de investigación (Acceso Total), es decir los que defienden que la GU sigue disponible, postulan que tal como los hablantes de una L1 pueden adquirir su L1 a partir de un input no explícito y llegar a un conocimiento muy complejo de esta lengua y de sus sutilezas, los aprendices L2 pueden también alcanzar este resultado. En realidad, «si los aprendices L2 alcanzan un conocimiento inconsciente de la L2 que va más allá del input y el cual no puede ser adquirido en la base del aprendizaje general de estrategias o de la L2, esto significa que la GU debe de estar implicada todavía» (White, 1990: 126; nuestra traducción). Aquí, los aprendices tienen acceso a la GU durante su adquisición L2. Los puntos de vista difieren, sin embargo, en cuanto al punto de partida de la gramática inicial del aprendiz L2: para ciertos, es la GU como tal (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Vainikka y Young-Scholten, 1994), mientras que, para otros, la L1 actúa como gramática inicial (Eubank, 1993/1994; Schwartz y Sprouse, 1996). Sin embargo, ninguno de estos dos puntos de vista parece llevar unanimidad en cuanto al papel que juega la transferencia de la L1 en la adquisición L2.

En lo que concierne a la última línea de investigación (Acceso Parcial), es decir aquella que postula que la GU está disponible, pero a la que se accede a través del conocimiento de la L1 del aprendiz L2, esta posición se divide en dos tendencias. La primera tendencia, la Hipótesis de Transferencia ('Transfer Hypothesis') (Cook, 1988; Cook y Newson, 1996; Yuan, 1994; citados en Watanabe y col., 2008), defiende que los elementos de la GU de la L1, es decir los principios y parámetros de la L1, quedan asequibles a los aprendices L2 e intervienen en la adquisición L2, pero no la GU como tal. En el caso de que los parámetros de la L2 no formen parte de los parámetros de la L1, será imposible fijarlos o acceder a estos parámetros de la L2 mediante la L1. En realidad, son los valores de la L1 que se usan en L2. La segunda tendencia, la Hipótesis de Recalibrado de los Parámetros ('Parameter Resetting Hypothesis') (Watanabe y col., 2008; White, 1990, 2003), defiende que, si atribuimos un papel a la L1 en la adquisición L2, entonces la GU está disponible. Según lo que avanzan Flynn (1987) y White (1988b), citados en White (1990), los principios y parámetros de la L1 pueden servir a los aprendices L2 al principio, mientras que se acomodan a los datos de la L2. A partir del input L2 adecuado, el aprendiz puede fijar los parámetros de la L2 mediante la GU que sigue activa. Consecuentemente, esta operación recibe el nombre de recalibrado de parámetros ('parameter resetting')³³.

³³ Contrariamente a la Hipótesis de Recalibrado de los Parámetros, encontramos la Hipótesis Sin Recalibrado de los Parámetros (Schachter, 1996).

Estas tres hipótesis de investigación han dado lugar a diferentes orientaciones de investigación en adquisición L2 según los estadios de adquisición.

2.1.2 Estadios de adquisición

Los temas de investigación sobre los estadios de adquisición se han dividido según se trate del estadio inicial, del estadio de desarrollo de las gramáticas y de la naturaleza del estadio final, es decir el último nivel posible de adquisición L2³⁴ (White, 2000). Podemos distinguir seis perspectivas de investigación relacionadas con las hipótesis de investigación que presentamos en la sección anterior. Estas perspectivas se basan en la influencia que puede ejercer la GU en las representaciones de la interlengua del aprendiz L2 según el acceso que se le atribuya en adquisición L2 (Falta de acceso, Acceso Parcial o Acceso Total) y en el papel que juega la gramática de la L1 (Sin Transferencia, Transferencia Parcial o Transferencia Total):

- (a) Falta de acceso / Sin Transferencia (Clahsen y Muysken, 1986; Meisel, 1997)³⁵;
- (b) Acceso Parcial/ Transferencia Parcial³⁶ (Eubank, Bischof, Huffstutler y West, 1997);
- (c) Acceso Parcial / Transferencia Total³⁷ (Clahsen y Hong, 1995; Schachter, 1990; Tsimpli y Roussou, 1991);
- (d) Acceso Total / Transferencia Total (Schwartz y Sprouse, 1994, 1996, 2000; White, 1989);
- (e) Acceso Total / Transferencia Parcial (Eubank, 1993/1994; Vainikka y Young-Scholten, 1994, 1996a, 1996b);
- (f) Acceso Total / Sin Transferencia (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Platzack, 1996).

Estas seis perspectivas de investigación parten de diferencias concretas en lo que se refiere al papel de la L1 y de la GU para investigar el estadio inicial y el estadio de desarrollo, y predecir finalmente si el resultado final puede ser o no similar al de un locutor nativo. Mientras que para la perspectiva Falta

³⁴ Los estudios que se han interesado por el tema del estadio final en adquisición L2 se dividen en tres tipos de investigaciones: el período crítico, la *no convergencia* ('non-convergence') y la *adquisición casi nativa* ('near nativeness').

³⁵ A pesar de que Bley-Vroman (1989) atribuye un papel indirecto a la GU mediante el conocimiento de la L1, siguiendo a Sauter (2002), no lo incluimos en los estudios de la perspectiva Falta de acceso / Sin Transferencia.

³⁶ Se refiere también a esta perspectiva bajo el nombre de *Falta de acceso / Transferencia Parcial*.

³⁷ Se refiere también a esta perspectiva bajo el nombre de *Falta de acceso / Transferencia Total*.

de acceso / Sin Transferencia, los aprendices no disponen de la GU (Impedimento Global) ni de los valores de los rasgos (Impedimento Local), la perspectiva Acceso Total / Sin Transferencia, atribuye a la GU ser el estadio inicial. Por el contrario, para las perspectivas Acceso Parcial / Transferencia parcial, Acceso Parcial / Transferencia Total, Acceso Total / Transferencia Total y Acceso Total / Transferencia Parcial, es o bien la L1, o bien ciertas propiedades de la L1 que forman el estadio inicial de los aprendices L2.

En lo que se refiere al estadio de desarrollo,

- (a) Hay resolución general de problemas, puesto que la GU no actúa en el estadio de desarrollo, tampoco vía la L1 (Falta de acceso / Sin Transferencia);
- (b) Hay restricción de la GU ('UG-constrain'), pero sólo para las propiedades L1 transferidas (Acceso Parcial / Transferencia Parcial);
- (c) No hay nuevas fijaciones de parámetros ni nuevas especificaciones de rasgos. En el caso de que no se pueda acomodar el input L2 en la gramática transferida, hay Resolución general de problemas. La GU restringe la adquisición L2, pero sólo vía los rasgos L1 transferidos. (Acceso Parcial / Transferencia Total);
- (d) Hay acceso a nuevas fijaciones de parámetros ('parameter settings') de las categorías funcionales y de los valores de rasgos o hay reestructuración ('restructuring') de las propiedades L2 que difieren de las de la L1 (Acceso Total / Transferencia Total);
- (e) Hay acceso a nuevas fijaciones de parámetros, pero no para todos los parámetros y/o rasgos de las categorías funcionales (Acceso Total / Transferencia Parcial);
- (f) Hay acceso a la GU a lo largo de la adquisición L2, al igual que en adquisición L1, lo cual hace que se puedan fijar los parámetros L2 (Acceso Total / Sin Transferencia).

En lo que se refiere al estadio final, las perspectivas Falta de acceso / Sin Transferencia, Acceso Parcial / Transferencia Parcial y Acceso Parcial / Transferencia Total predicen que el estadio final de los aprendices L2 será no nativo³⁸, es decir que el estadio final L2 difiere del de la L1. Mientras que

³⁸ La perspectiva Acceso Parcial / Transferencia Total difiere de la perspectiva Acceso Parcial / Transferencia Parcial porque predice que, si las propiedades de la GU de la L1 del aprendiz L2 coinciden con las de la L2, este aprendiz L2

los locutores de una L1 llegan a adquirir un estadio final similar, los aprendices L2 llegan a un estadio final diferente, y esto, aun en el caso de que la L1 sea la misma. Como explica White (2000: 145; nuestra traducción), «Parece que los aprendices “se detienen” en su adquisición de la L2 en diferentes puntos (“fossilización”), terminando así con diferentes gramáticas». Por el contrario, las perspectivas Acceso Total / Transferencia Total y Acceso Total / Transferencia Parcial no garantizan que haya convergencia, mientras que la perspectiva Acceso Total / Sin Transferencia predice que sí habrá convergencia, es decir que el estadio final se aproximará al de un locutor nativo de la L2 meta. Resumimos en el cuadro (13) las diferentes perspectivas.

(13) Cuadro resumen de las perspectivas de investigación en adquisición L2

Perspectivas	Acceso a la GU	Estadio inicial	Estadio de desarrollo	Estadio final
Falta de acceso / Sin Transferencia	No	---	Resolución general de problemas	No nativo
Acceso Parcial / Transferencia Parcial	Sí, vía las propiedades L1 transferidas	Ciertas propiedades de la L1	Restricción de la GU para las propiedades L1 transferidas	No nativo
Acceso Parcial / Transferencia Total	Sí, vía los rasgos L1 transferidos	Gramática L1	Resolución general de problemas, no hay nuevas fijaciones de parámetros ni nuevas especificaciones de rasgos	No nativo
Acceso Total / Transferencia Total	Sí	L1 (los rasgos de los principios y parámetros de la GU de la L1)	Nuevas fijaciones de parámetros de las categorías funcionales y sus rasgos o reestructuración de las propiedades L2 que difieren de las de la L1	Convergencia posible
Acceso Total / Transferencia Parcial	Sí	Ciertas partes de la L1 (categorías léxicas)	Nuevas fijaciones de ciertos parámetros y/o rasgos de las categorías funcionales	Convergencia posible
Acceso Total / Sin Transferencia	Sí	GU	Fijación de los parámetros L2, al igual que en L1	Convergencia segura

puede alcanzar un estadio final de adquisición de la L2 similar al de un locutor nativo de esta lengua. Por consiguiente, los aprendices L2 cuya L1 difiere de la L2 tendrán una gramática L2 diferente de la de un locutor nativo de esta lengua.

Estas perspectivas de investigación no llevan a la unanimidad en lo que se refiere a su relevancia. Primero, la perspectiva que defiende que la GU no está disponible puede difícilmente explicar que ciertos aprendices L2 o L3 alcancen un nivel casi nativo en la L2 o L3 en cuestión. Segundo, a la perspectiva que pretende que la GU está disponible le causa problemas explicar los casos de transferencia³⁹. Tercero, la relevancia de la perspectiva donde la GU está parcialmente disponible o bien vía transferencia, o bien vía recalibrage, es discutible en ciertos puntos. Si sólo están disponibles los elementos de la L1, es decir los principios y parámetros ya fijados en la L1, sólo estos elementos pueden adquirirse en L2, lo cual hace que un aprendiz nunca pueda alcanzar un nivel casi nativo en L2. Este problema se emparenta con el que identificamos para la perspectiva donde la GU no está disponible. En un mismo orden de ideas, ¿cómo podemos explicar el hecho de que un aprendiz pueda adquirir los elementos característicos de su L2? Si los parámetros del resto de la GU no están más disponibles ya en L1, no lo van a estar más para la adquisición L2. Por consiguiente, será imposible remediar a los casos de transferencia. En lo que se refiere a la segunda tendencia de esta perspectiva, la del Recalibrage de los Parámetros, el hecho de que los principios y parámetros de la L1 sirvan al principio de la adquisición de la L2 hace que los aprendices puedan fijar los parámetros de la GU que sigue disponible. El recalibrage de parámetros resuelve los casos de transferencia de la L1 a la L2 y es una explicación pertinente para los casos de aprendices que alcancen un nivel casi nativo. Sin embargo, creemos que hay que refinar la noción de recalibrage, como haremos más en adelante.

Las perspectivas del modelo de los Principios y Parámetros destacan las primeras fases de la investigación L2 de la teoría chomskiana. Con el desarrollo del Programa Minimalista, se ha llevado a una serie de modificaciones en la investigación en adquisición L1⁴⁰, las cuales tienen repercusiones en la investigación sobre la adquisición L2.

³⁹ Este problema puede resolverse bajo el Modelo de adquisición variacional de Yang (2002), como veremos a continuación.

⁴⁰ Hornstein, Nunes y Grohmann (2005) resumen las modificaciones llevadas al modelo de los Principios y Parámetros por el Programa Minimalista. Más concretamente, los autores se concentran en las modificaciones llevadas a la Teoría de Gobierno y Ligamiento. Para más detalles, véase Hornstein, Nunes y Grohmann (2005).

2.2 Programa Minimalista y adquisición de lenguas segundas o extranjeras

Como la investigación en adquisición L2 parte de los estudios hechos en adquisición L1 para verificar la posible disponibilidad de la GU en adquisición L2 y como el Programa Minimalista se ve como una «mejora» de lo que se ha hecho dentro del modelo de los Principios y Parámetros, la investigación en adquisición L2 desde el punto de vista del Programa Minimalista da lugar también a una serie de proyectos donde se analiza la relevancia de las teorías, de los conceptos, de los principios, etc., para determinar si son válidos o no, y cómo pueden mejorarse y modificarse para mantenerlos en la explicación de la adquisición L2. Siguiendo los pasos del modelo de los Principios y Parámetros en lo que se refiere a la parametrización de las propiedades sintácticas mediante la especificación de los rasgos de los elementos léxicos, el Minimalismo «se asocia completamente con este enfoque, por el cual las operaciones en sintaxis son significativamente, si no enteramente, dependientes de la interacción entre las características de las unidades léxicas» (Rothman y Pascual y Cabo, 2014: 49; nuestra traducción). Así, además de las preguntas de disponibilidad de la GU y del papel de la transferencia de la L1 en adquisición L2, los desafíos de esta adquisición conciernen a la manera cómo se ensamblan, se proyectan, pasan a la interfaz y se procesan los rasgos. En este sentido, los aprendices L2 tienen que adquirir los rasgos específicos de la L2. En el caso de la adquisición de los tiempos en español L2, los aprendices cuya L1 es el inglés por ejemplo tienen que adquirir que la especificación de los rasgos de la cabeza inflexional atrae al verbo explícitamente en español, lo cual no es el caso en inglés. Esto hace que una vez especificados los rasgos de la flexión verbal los aprendices L2 también hayan adquirido el orden de las palabras y produzcan enunciados como en (14), donde el verbo precede al adverbio, mientras que en su L1 el verbo aparece después del adverbio, véase el ejemplo (15). De esta manera, «si la representación mental de los rasgos de Tiempo en español puede ser adquirida en la edad adulta, entonces los hechos relacionados con el orden de las palabras prosiguen simplemente» (Rothman y Pascual y Cabo, 2014: 49; nuestra traducción).

(14) Pau baila a menudo. (Rothman y Pascual y Cabo, 2014: 49)

(15) Pau often dances. (Rothman y Pascual y Cabo, 2014: 49)

La tarea del aprendiz L2 es entonces bastante similar a la de los niños que adquieren su L1. La diferencia entre ambos tipos de adquisición reside una vez más en el hecho de que el aprendiz L2 ya tiene una L1 en la que ya se han especificado los rasgos. Consiguientemente, en el Minimalismo también se considera el hecho de que el estadio inicial en adquisición L2 sea diferente del de una L1, si uno asume que hay transferencia de la L1. En tal caso, los aprendices L2 cuya L1 (p. ej. el francés) es la misma tienen un estadio inicial uniforme entre ellos, y este estadio inicial difiere de unos aprendices L2 cuya L1 es otra lengua (p. ej. el inglés) (Rothman y Pascual y Cabo, 2014). Según Rothman y Pascual y Cabo (2014: 50; nuestra traducción), «se predice que un locutor L1 de la lengua A tendrá comportamientos de desarrollo diferentes para diferentes lenguas metas L2 precisamente porque la tarea de aprendizaje está restringida por la relación de apareamiento L1-L2»⁴¹. Además, los aprendices L2, mientras que están adquiriendo una L2, tienen que «desaprender» las especificaciones de rasgos que son características de su L1. Según Rothman y Pascual y Cabo (2014), esto lleva a diferencias entre la L1 y la L2 más allá del estadio inicial, puesto que habrá variabilidad en lo que se refiere a las especificaciones de los rasgos de las diferentes gramáticas.

Herschensohn (2000), a través del construccionismo o modelo construccionista, una rama del Programa Minimalista, adopta unos elementos de las teorías en adquisición L2 y propone que el aprendiz L2 pasa por 3 estadios de adquisición, pero que es posible que estos estadios no se realicen completamente en todos los aprendices L2. El estadio inicial L2 representa la transferencia a partir de la L1. La autora se basa en la perspectiva Transferencia Total / Acceso Total (Schwartz y Sprouse, 1994, 1996), perspectiva del estadio inicial, de la disponibilidad de la GU y de la restructuración de la gramática relevante para su estudio. Por su parte, el estadio de desarrollo se caracteriza por la variabilidad en el desreglaje y la subespecificación de los rasgos de la L1. Para llegar a esta conclusión, Herschensohn (2000) modifica el enfoque teórico desarrollado por Eubank (1993/1994) sobre la subespecificación y así da cuenta de las diferencias entre la adquisición L1 y la adquisición L2. Según lo que avanza la autora, los locutores L1 fijan parámetros y alcanzan el manejo morfológico, mientras que los aprendices L2 no. En el estadio final se consolidan el léxico y la morfología L2 gracias al hecho de que los aprendices expertos L2 fijan los rasgos necesarios y reajustan los parámetros principales de orden de palabras. El construccionismo es entonces un enfoque morfológico de

⁴¹ Esto tendrá también repercusiones en lo que se refiere al estadio final al que puede «aspirar» un aprendiz L2 (Rothman y Pascual y Cabo, 2014).

investigación sobre la adquisición L2 que propone que la morfología y el léxico juegan un papel mayor que la sintaxis en la emergencia de la gramática L2, lo cual difiere de un enfoque minimalista estándar. Tal como dice Herschensohn (2000: 109; nuestra traducción) «Adoptando la posición minimalista en la que la variación interlingüística es morfoléxica, la hipótesis construccionista propone que la adquisición L2 es sustancialmente una cuestión de adquisición de vocabulario y de morfología con un progresivo ajuste de los rasgos [\pm interpretable] para alcanzar el valor correcto de un parámetro dado». En el construccionismo, hay entonces variabilidad en los diferentes estadios de adquisición. Esta idea de hacer del léxico el elemento que prevalega sobre la sintaxis es, como apunta Cook (1996), un punto clave de las repercusiones que tienen las modificaciones engendradas por el Programa Minimalista en la investigación en adquisición L2.

Central a la teoría gramatical Minimalista y a la práctica lingüística, la noción de interfaz abarca a estudios sobre las interfaces entre la sintaxis y la semántica, la sintaxis y la morfología, la fonética y la fonología, etc.. Estos estudios permiten alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos lingüísticos, así como de la estructura del componente lingüístico en la mente. Por consiguiente, «[...] la comprensión propia de un fenómeno lingüístico particular, de lenguas, de grupos de lenguas, o de variaciones interlingüísticas requieren todas referencia a las interfaces» (Adger y Borer, 2011: vii; nuestra traducción). La investigación en adquisición bilingüe y en adquisición L2 no ha escapado a esta nueva tendencia que prevalece en el Programa Minimalista y diversas investigaciones lo demuestran (Ahern, Aménos-Pons y Guijarro-Fuentes, 2014; Borgonovo, Bruhn de Garavito y Prévost, 2008; Demonte, 2014; Gregory, 2007; Hout, Hulk y Kuiken, 2003b; Montrul, 2004; Müller y Hulk, 2001; Schulz, 2002; Serratrice, Sorace y Paoli, 2004; Sorace, 2004, 2011; Sorace y Serratrice, 2009; entre otros).

Este breve resumen sobre la investigación en adquisición L2, tanto por el modelo de Principios y Parámetros como por el Programa Minimalista, muestra que esta investigación es tan compleja como la de una L1, observación ya apuntada por Chomsky en los años 70: «Chomsky (1972), en una de sus primeras y escasas menciones del lenguaje no nativo, considera que explicar la adquisición de L2 constituye un problema tan serio como el de explicar la adquisición de L1» (Liceras, 1993b: 27). Los datos aquí presentados testimonian efectivamente la complejidad del fenómeno de adquisición L2.

2.3 Modelo de aprendizaje variacional (Yang, 2002) y adquisición de lenguas segundas o extranjeras

Las propuestas chomskianas en cuanto a la adquisición L1 pasaron a ser las bases de la investigación en adquisición L2, donde se ha prestado una atención particular a la disponibilidad de la GU y su posible papel en adquisición L2. La panoplia de consideraciones teóricas, tanto en el modelo de Principios y Parámetros como en su revisión bajo el Programa Minimalista en adquisición L1 y L2, nos lleva a determinar qué enfoque seguiremos y cuáles serán sus características. Como el enfoque de Yang (2002) hace interactuar el componente biológico con el componente social y externo, este enfoque puede contribuir de manera más completa a la investigación en adquisición L2. Así, quisiéramos extender las nociones desarrolladas por Yang (2002) para la adquisición L1 a la investigación en adquisición L2 y definir la disponibilidad de la GU, así como las características del estadio inicial, de desarrollo y final de dicha adquisición.

Varias razones identificadas por Yang (2002) hacen que hayamos adherido al Modelo de aprendizaje variacional frente a un enfoque empirista o racionalista (generativista) más «tradicional». Primero, el Modelo de aprendizaje variacional atribuye un papel importante tanto al estadio innato (S_0) del aprendiz como a la función L, gracias a la cual el estadio inicial S_0 y el estadio final se proyectan a partir de la experiencia en el entorno del niño, E^{42} . En el modelo de Yang (2002), tanto S_0 como L juegan un papel cuya importancia es similar para una adquisición L1 exitosa. Segundo, Yang (2002) argumenta que el enfoque empirista no permite dar cuenta de la complejidad del fenómeno de adquisición de los tiempos del pasado. Además, este enfoque, que pretende ser «empírico», no trata el fenómeno de adquisición de una lengua desde un amplio contexto empírico. Tercero, las propuestas generativistas limitan el espacio de aprendizaje a la gramática meta solamente, lo cual hace que las gramáticas no metas, es decir las gramáticas que no sean la L1, sean inalcanzables para un niño⁴³. Esto hace que no se puedan explicar los casos de ambigüedad del input, puesto que la noción de

⁴² Como apunta Yang (2002), el enfoque empirista privilegia L, la cual corresponde al mecanismo general de aprendizaje, mientras que el enfoque racionalista o generativista asume que un estadio inicial S_0 rico garantiza la adquisición de una lengua.

⁴³ En el Modelo de aprendizaje variacional, un niño que está adquiriendo su L1 dispone de todas las gramáticas. Así, al recibir un input X que corresponda a diversas gramáticas, el niño tendrá diversas opciones de gramáticas a las que este input corresponda. Con el tiempo, puesto que las gramáticas entran en competición, la gramática cuyo peso sea mayor será la que corresponderá a la gramática L1 del niño, sin dejar de lado la posibilidad de que se comparta una característica de esta L1 con otra(s) gramática(s).

ambigüedad de una oración concierne a más de una gramática⁴⁴. Cuarto, los modelos transformacionales del enfoque generativista pueden ser afectados por el más mínimo ruido, provocando así un error en la gramática⁴⁵. Quinto, los entornos lingüísticos no son homogéneos, lo cual hace que no se pueda pretender que se adquiriera una gramática ideal. Por consiguiente, los casos de variabilidad lingüística son difícilmente explicables en términos de modelos transformacionales. Sexto, puesto que se supone en el modelo transformacional que los niños disponen de una sola gramática, la producción lingüística de los niños debería parecerse a una sola gramática, la que está adquiriendo el niño. Sin embargo, Yang (2002), a partir de unos análisis estadísticos de estudios comparativos concluye que no se puede asociar el sujeto nulo en el lenguaje infantil en inglés a ninguna gramática adulta, ni la italiana, ni la del mandarín. Séptimo, tanto el enfoque de déficit del rendimiento (p. ej. Hipótesis de la Continuidad) como el enfoque de déficit de la competencia, a pesar de asumir que el lenguaje infantil representa una forma imperfecta del lenguaje adulto, no pueden explicar una gran parte de los comportamientos en el estadio de desarrollo. Todos estos argumentos hacen que Yang (2002: 24; nuestra traducción) concluya que:

Mientras que no hay duda de que el conocimiento innato de la UG debe jugar un papel crucial en la limitación del espacio de las hipótesis del niño y el proceso de aprendizaje, hay un componente en el enfoque AEG [Aprendizaje estadístico generalizado, GSL 'Generalized Statistical Learning' del enfoque empirista] que es demasiado lógico como para descartarlo. Es decir, el enfoque de aprendizaje estadístico parece el más apropiado para la modelización de la progresividad del desarrollo del lenguaje.

Partiendo del modelo de Principios y Parámetros, la gramática de un aprendiz se compone de un léxico, de un componente sintáctico muy restringido y de un componente de interpretación de sonidos (Forma fonológica) y de significados (Forma Lógica). Como se ha determinado en el modelo de

⁴⁴ La noción de ambigüedad en el Modelo de aprendizaje variacional refiere al hecho de que un mismo elemento pueda pertenecer a dos gramáticas, a pesar de que en una de estas dos gramáticas hay algunas particularidades propias a esta gramática. Yang (2002) ejemplifica el caso gracias a los sujetos explícitos: mientras que en inglés es obligatorio un sujeto temático explícito, en mandarín el uso de los sujetos es opcional, lo cual hace que el niño esté frente a una evidencia ambigua al escuchar un sujeto explícito y pueda seleccionar cualquier gramática compatible con la evidencia, es decir la del inglés y la del mandarín. Mientras que sigue desarrollando su L1, el inglés, el niño tendrá evidencias de que siempre se usan los sujetos. A la inversa, no tendrá evidencias que caracterizan al mandarín, es decir que no siempre se usan los sujetos, puesto que son opcionales, lo cual hará que, frente al inglés, el mandarín no sea una opción a adoptar como gramática final.

⁴⁵ Como especifica Yang (2002), cualquier anomalía en el input del niño, por ejemplo, la interrupción de una oración, puede dañar el proceso de adquisición de una lengua.

Principios y Parámetros, el léxico conlleva informaciones sobre la representación fonológica, así como informaciones semánticas, sintácticas y morfológicas. Al igual que Herschensohn (2000), asumimos que el léxico y la morfología prevalecen sobre la sintaxis en las primeras etapas de adquisición L2⁴⁶.

Las nociones clave de la investigación en adquisición L2 dentro de un Modelo de aprendizaje variacional (Yang, 2002) aplicado a la adquisición L2, es decir la disponibilidad o no de la GU, así como los estadios por los que tiene que pasar a través un aprendiz de español L2, reflejarán la asunción de que la adquisición del lenguaje se modela como un grupo de gramáticas, las cuales compiten entre ellas para reflejar las experiencias lingüísticas (Yang, 2002). Consecuentemente, debemos descartar la adopción de la Hipótesis de la falta de acceso como hipótesis sobre la disponibilidad de la GU en un Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) aplicado a la adquisición L2. Lo que nos lleva a esta conclusión es el simple hecho de que los aprendices de español L2, a pesar de haber «formado» su gramática L1, tienen acceso, además de esta gramática, a otras gramáticas disponibles, lo cual muestra que la GU sigue siendo accesible.

En lo que se refiere a la Hipótesis de Acceso Total, esta podría en parte inscribirse dentro de un Modelo de aprendizaje variacional aplicado a la adquisición L2, puesto que se postula que los aprendices L2 tienen acceso a la GU. Sin embargo, los puntos de vista en lo que se refiere al punto de partida de la gramática inicial del aprendiz L2 difieren. Así, el punto de vista donde se defiende que la gramática inicial es la GU puede inscribirse dentro de un Modelo de aprendizaje variacional aplicado a la adquisición L2, puesto que así los aprendices L2 tendrían acceso a todas las gramáticas. Por otra parte, el punto de vista donde se defiende que la gramática inicial del aprendiz L2 es la L1 no puede ser una opción posible para un Modelo de aprendizaje variacional aplicado a la adquisición L2, puesto que deja de lado las demás gramáticas de los aprendices L2.

Otra hipótesis a considerar para atribuirle un papel a la GU en un Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) aplicado a la adquisición L2 es la Hipótesis de Acceso Parcial, donde tenemos que

⁴⁶ Así, para nuestro estudio, establecemos la relación entre las informaciones semánticas y morfológicas del léxico en lo que se refiere a la interpretación del modo subjuntivo, es decir que el modo subjuntivo es una manifestación morfológica de la monotonía decreciente.

diferenciar las consecuencias de adoptar una u otra hipótesis entre la de Transferencia y la de Recalibrage. El hecho de que la Hipótesis de Transferencia sostenga que es imposible para un aprendiz alcanzar un nivel comparable al de un locutor nativo y el hecho de que se transfiera solamente los elementos de la GU de la L1 hacen que este tipo de hipótesis no tenga su razón de ser para el Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) en la investigación sobre la adquisición L2: ¿cómo un aprendiz de español L2 podría acceder a las demás gramáticas si la GU no está disponible? Descartada la Hipótesis de Transferencia, queda por considerar si la Hipótesis de Recalibrage de los Parámetros puede aplicarse al desarrollo de la extensión del Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) a la investigación en adquisición L2.

Como la Hipótesis de Recalibrage de los Parámetros sostiene que, si se le atribuye un papel a la L1 en adquisición L2, la GU está disponible, una extensión del modelo interaccionista a la esfera de la adquisición L2 compartirá esta premisa. Oponiéndose a la Hipótesis de Recalibrage de los Parámetros, donde sólo los principios y parámetros de la L1 forman la gramática inicial de los aprendices L2, un Modelo de aprendizaje variacional aplicado a la adquisición L2 permitirá el acceso a los principios y parámetros de las demás gramáticas. Entonces, en el caso de que estos principios y parámetros de la L1 difieran de los de la L2, habrá recalibrage, mientras que en el caso de que los principios y parámetros de la L2 correspondan a los principios y parámetros de otra gramática, habrá fijación de estos parámetros en la gramática L2. Así, se puede justificar que ciertos aprendices L2 alcancen un nivel en L2 comparable al de un locutor nativo de esta lengua.

Si comparamos las dos hipótesis que juzgamos que son opciones posibles para una extensión del Modelo de aprendizaje variacional a la esfera de la adquisición L2, es decir la Hipótesis de Acceso Total y la Hipótesis de Acceso Parcial (recalibrage), ninguna de las dos puede servir en su totalidad. En lo que se refiere a la Hipótesis de Acceso Total, es verdad que bajo un Modelo de aprendizaje variacional los aprendices tendrán acceso a la GU mediante las demás gramáticas. Sin embargo, no se puede considerar que la gramática inicial no contiene ningún principio ni parámetro de la L1, puesto que los aprendices ya tienen una L1 y los casos de transferencia son previsibles. En cuanto a la Hipótesis de Acceso Parcial (recalibrage), los principios y parámetros de la L1 entran en juego al principio de la adquisición L2 paralelamente con el papel que puede jugar el resto de la GU mediante

la cual se da acceso a las demás lenguas. Así, se puede explicar por qué los aprendices al principio de la adquisición L2 cometen errores basados en nociones de su L1 y también por qué cometen errores que no se parecen ni a la L1 ni a la L2, sino a otra lengua. Además, esta explicación serviría en el caso de la adquisición de una tercera lengua, por ejemplo: podríamos encontrar errores en la L3 que provinieran de la L1 o de la L2. Sin embargo, ocurre a veces que una L2 comparta características de la L1 del aprendiz, lo cual representa un problema para la Hipótesis de Acceso Parcial (recalibrage). Dado que los aprendices L2 ya tienen un sistema desarrollado de elementos léxicos y de categorías funcionales, adquirir la manera cómo los rasgos de la lengua que están adquiriendo se ensamblan representa un verdadero problema (Lardiere, 2009). En este caso, no puede haber recalibrage de los parámetros, sino reconfiguración (o remontaje 're-assembling') de los parámetros (Lardiere, 2009)⁴⁷. Por reconfiguración, se entiende que el aprendiz L2, al constatar que los rasgos L2 no corresponden en realidad a los de su L1, reconfigura los rasgos en cuestión para que correspondan a su L2. Frente a esta realidad, la extensión del Modelo de aprendizaje variacional a la adquisición L2, la cual permite explicar la adquisición de nuevos rasgos, debe adoptar la Hipótesis de Remontaje de los Parámetros (Lardiere, 2009), donde los aprendices L2 pueden reconfigurar los rasgos ya existentes en su L1 para hacer que coincidan con los usos de la L2 que están adquiriendo.

Establecida la disponibilidad de la GU, tenemos ahora que determinar cómo se caracterizan los estadios inicial, de desarrollo y final de la adquisición L2 bajo la extensión del Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) a la adquisición L2. El estadio inicial en adquisición L2 se caracterizará por la presencia de rasgos de la L1, así como de rasgos que pertenecen a otras lenguas que no son ni de la L1 ni de la L2. Yang (2002) argumenta que es importante para un modelo de aprendizaje tomar en cuenta el papel de la evidencia en el input para así alcanzar a determinar correlaciones entre dos aspectos que caracterizan una lengua. Por ejemplo, los niños tienden a usar más rápido los verbos

⁴⁷ Cabe mencionar que se ha establecido una numerosa cantidad de categorías flexivas y de proyecciones funcionales. Por ejemplo, Weibelhuth (1995, citado en Lardiere, 2009) establece una lista que comprende 16 categorías flexivas. Por su parte, Cinque (1999, citado en Lardiere, 2009) argumenta que existen 30 proyecciones funcionales oracionales, mientras que Kayne (2005, citado en Lardiere, 2009) determina que hay más de 40 categorías posibles de elementos léxicos funcionales (p. ej. complementizadores, diferentes tipos de modales, morfemas de tiempo, morfemas de negación, marcadores de clase léxica, morfemas de concordancia en número, morfemas de caso, demostrativos, artículos (in)definidos, cuantificadores, palabras -Qu, conjunciones, diferentes tipos de prefijos, sufijos derivacionales, etc.). Lardiere (2009) especifica que dentro de estas categorías funcionales hay diversas subcategorías y diversos elementos morfológicos. Frente a esto, Lardiere (2009) opina que es imprescindible que los investigadores se cuestionen sobre lo que se entiende por *adquisición de SFlex* ('sintagma flexivo') y de *SC* ('sintagma complementizador').

auxiliares cuando están expuestos más a preguntas totales, es decir sí/no. Aplicado a la adquisición L2, es de suponer que, si los aprendices están más expuestos a una estructura X en la que se destaca una característica Y de una lengua, estos aprendices deberían usar/adquirir la característica Y más rápido que otra que forma parte de una estructura Z menos usada. Así, «el parámetro con firmas ['signatures'] más abundantes se aprende más temprano que el otro» (Yang, 2002: 40; nuestra traducción)⁴⁸. Por firmas, se entiende el conjunto de oraciones, s_α , de un parámetro dado α , que se puede analizar cuando se recibe input, puesto que α forma parte de la lengua meta⁴⁹. Por lo tanto, en el estadio intermedio prevemos que haya «fijación» más rápida de los rasgos a los que el aprendiz esté más expuesto, frente a rasgos a los que el aprendiz esté menos expuesto. Consiguientemente, en este estadio, habrá variabilidad de los rasgos menos frecuentes, mientras que otros rasgos ya se habrán adquirido por tener mayor input. En lo que se refiere al estadio final, se puede prever que un aprendiz alcance un nivel muy alto, parecido al de un locutor nativo, según la cantidad de input que reciba para todos los rasgos que caracterizan a la lengua meta. Aquí es importante mencionar dos aspectos que van a afectar a la «calidad» del estadio final. Primero, hablando del cambio lingüístico, Yang (2002) especifica que para que ocurra un cambio lingüístico, la gramática del niño se emparenta con una combinación de una multitud de gramáticas (I-lenguaje), lo cual hace que el estadio final del niño resulte ser diferente del de sus antepasados (E-lenguaje). Aplicado a la adquisición L2, si un aprendiz falla en algún momento en la adquisición L2, el estadio final de su L2 diferirá necesariamente del de un locutor nativo en cuanto a este punto fallado (a pesar de alcanzar un nivel L2 alto). Segundo, puesto que los aprendices L2 que aprenden una lengua en un contexto institucional están expuestos a la L2 sólo en el aula y que una vez terminado el curso están en contacto con su L1 continuamente, podemos explicar los casos de transferencia y de fosilización mediante la probabilidad de penalidad (Yang, 2002) y también el hecho de que tardan más en alcanzar un nivel muy alto en su L2. Por probabilidad de penalidad, se entiende «la probabilidad de que una gramática G_i no alcance a analizar una oración entrante y como resultado se vea castigada» (Yang, 2002: 31; nuestra traducción). Se trata de una propiedad fija de una gramática respecto a un entorno lingüístico E. Los lingüistas se sirven de la probabilidad de penalidad para determinar el porcentaje de oraciones de un entorno X

⁴⁸ Cabe notar que no todos los parámetros tienen firmas, sólo los parámetros independientes tienen (p. ej. el parámetro del movimiento -Qu, el parámetro de la subida del verbo, el parámetro del sujeto nulo). Se reduce así la carga cognitiva de la adquisición del lenguaje, puesto que se reduce de la mitad el espacio de aprendizaje.

⁴⁹ Tal como dice Yang (2002), se pueden hacer predicciones basándose en las estadísticas de corpus en el caso de que los parámetros tienen firmas.

incompatibles con una gramática. Por ejemplo, en el caso de las lenguas V2 (p. ej. alemán), una gramática V2 tiene una probabilidad de penalidad de 0. Sin embargo, el inglés, a pesar de no ser una lengua V2, comparte una cierta proporción de las oraciones V2 de las lenguas V2. Por consiguiente, es posible predecir que una gramática SVO tiene una probabilidad de penalidad del 30% frente al hecho de que el 70% de las oraciones de las lenguas V2 sea compatible con el orden SVO (Yang, 2002). En otras palabras, en el 30% de los casos, la gramática del inglés se verá castigada en un entorno propio a las lenguas V2. Aplicado a la adquisición L2, el entorno lingüístico en situación institucional se representa por el entorno E₁, el de la L1, y el entorno E₂, el de la L2 en el aula, lo cual hace que el aprendiz esté en contacto con dos entornos, a los cuales se asocia una lengua, la L1 o la L2 según el caso. Por consiguiente, el input L2 que reciben es entrecortado por el de la L1. Además, las actividades en parejas pueden influenciar la probabilidad de penalidad, puesto que los aprendices trabajan con un compañero cuya adquisición L2 también está en desarrollo, lo cual hace que emita estructuras que no pertenecen a la L2 y estas estructuras incompatibles con la L2 sirven de input, a pesar de no pertenecer a la L2. Otra particularidad que hay que tomar en cuenta concierne al hecho de que la compatibilidad de los datos del input de unas gramáticas afecta al aprendizaje. En otras palabras, cuanto más compatibles son los datos del input con las gramáticas, mejor será el aprendizaje⁵⁰ (Yang, 2002: 32; nuestra traducción). Esto podría explicar por qué los aprendices de español L2 tardan en adquirir *ser* y *estar*, *por* y *para*, el subjuntivo, la diferencia entre pretérito indefinido y pretérito perfecto, etc., en el caso de que estas particularidades de la lengua española no formen parte de su gramática L1⁵¹.

Así presentada, la extensión del Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) a la adquisición L2 da cuenta del papel de la GU, así como de los estadios inicial, de desarrollo y final de dicha adquisición. A diferencia de los demás enfoques dedicados a la adquisición L2, la extensión del Modelo

⁵⁰ A pesar de esta posible ventaja, los aprendices L2 no reciben la misma cantidad de input que los niños/locutores nativos de la lengua L2 que están adquiriendo los aprendices, lo cual hace que se pueda tardar más antes de adquirir un rasgo de la L2 a pesar de que haya compatibilidad entre dos gramáticas. Cabe recordar aquí que el aprendiz tiene que reconfigurar los rasgos de la L1 que son compatibles con la L2 (Lardiere, 2009) y adquirir las particularidades propias de la L2 que no forman parte de su L1.

⁵¹ El aprendizaje de datos viene constreñido por unos límites en lo que se refiere a la cantidad de datos lingüísticos necesarios para la adquisición de un elemento, es decir que no es infinito. En el caso de que el aprendizaje de datos es mucho mayor que los límites, no se va a alcanzar la adquisición del elemento en cuestión. Para más detalles, véase Yang (2002, Capítulo IV).

de aprendizaje variacional de Yang (2002) a la adquisición L2 permite medir el input y explicar por qué ciertos elementos de una L2 tardan a ser adquiridos por parte de los aprendices L2.

3. Conclusión

La amplitud del fenómeno de adquisición es obvia cuando echamos un vistazo a la evolución de este tema de investigación tanto en L1 como en L2. Tal como especifica Baralo Ottonello (1996), la investigación en el dominio de la adquisición L1 se desarrolló gracias a los aportes del modelo innatista, el cual se basa en dos principios, la existencia de una GU y el proceso de *construcción creativa* guiado por los principios innatos. Mediante el Programa Minimalista, el modelo de los Principios y Parámetros de esta teoría está ahora bajo revisión. El innatismo ha también desembocado en el Interaccionismo, donde interactúan los componentes biológicos y sociales en la explicación de la adquisición L1.

Al igual que la investigación en adquisición L1, la investigación llevada a cabo en adquisición L2 se caracteriza por diversos enfoques como el *Modelo del Monitor* ('Monitor Model') de Krashen (1981, 1985), donde se establece una distinción entre adquisición y aprendizaje, y la extensión de la teoría de Chomsky, es decir de la GU, aplicada a la adquisición L2. La investigación en adquisición L2 ha sido mejorada por los aportes de la teoría chomskiana. Una de las orientaciones de investigación en adquisición L2 se ha concentrado en dilucidar la disponibilidad de la GU para después examinar la naturaleza de la gramática de la interlengua (White, 2003). El porvenir de la investigación en adquisición L2 está entre las manos de nuevas corrientes en adquisición L2, como la de Yang (2002), que podemos aplicar a la adquisición L2. Determinadas ya las principales líneas en adquisición L2 que seguiremos en esta tesis, pasemos ahora a la descripción de nuestro objeto de estudio teórico: la distribución el modo subjuntivo en español.

Capítulo II

Verbos, modos y oraciones subordinadas en español

Las oraciones se componen de diversos elementos que entran en relación entre sí. Frente al hecho de que «toda oración implica la *relación predicativa* que se establece entre dos términos denominados por tradición *sujeto* y *predicado* [...]» (Alarcos Llorach, 2002: 137), los modos indicativo y subjuntivo juegan un papel importante en lo que se refiere a la interpretación que quiere transmitir un locutor a su interlocutor. Así, a las particularidades sintácticas que existen en el uso de los modos se suman ciertas particularidades a nivel semántico. Con el fin de dar cuenta de estas particularidades, dedicamos el Capítulo II a la presentación de los rasgos que entran en juego en la distribución modal y del estado de la investigación en lo que se refiere a la adquisición de ciertos elementos clave de la distribución del subjuntivo.

Dado que el núcleo de las oraciones es el verbo, expondremos la carga informacional que conllevan los verbos mediante los morfemas verbales de persona, número, modo, tiempo y aspecto (véase la sección 1). Proseguiremos resumiendo las particularidades de la distribución modal en oraciones simples y en oraciones complejas (2), las cuales se agrupan según sean oraciones subordinadas relativas (2.1), adverbiales (2.2) o completivas (2.3). Puesto que nos interesamos por la adquisición del subjuntivo en las oraciones subordinadas completivas, expondremos cuatro aspectos de la distribución de este modo en este tipo de subordinada (3): el papel de la negación en la distribución modal (3.1), donde presentaremos los tipos de negación y su evolución (3.1.1), la negación y el orden de palabras (3.1.2) y la interacción de la negación con los cuantificadores, los términos de polaridad negativa (TPN) y los modos verbales (3.1.3); la alternancia modal (3.2); la doble subordinación (3.3) y la concordancia temporal (3.4). En lo que se refiere a la concordancia temporal presentaremos tres puntos de vista sobre su tratamiento teórico: el subjuntivo es temporalmente dependiente (Picallo, 1990; Progovac, 1993) (3.4.1), el subjuntivo es temporalmente independiente (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) (3.4.2) y el subjuntivo es temporalmente dependiente o independiente según la clase léxica del verbo matriz (González Rodríguez, 2003) (3.4.3).

Una vez familiarizados con las nociones básicas y algo más complejas que tiene que manejar cualquier tipo de locutor de español, ya sea nativo o locutor de español L2, para alcanzar un nivel nativo o un nivel alto o casi nativo en español L2 según el caso, continuaremos presentando algunos puntos clave de la investigación sobre la adquisición de la distribución modal (4) antes de concluir (5).

1. Carga informacional de los verbos

Morfológicamente, la formación de los verbos resulta de la combinación del componente léxico con el componente gramatical, es decir con los morfemas verbales. Por componente léxico, nos referimos a la raíz de una palabra, ya sea un verbo, un sustantivo o un adjetivo. A esta raíz, es posible agregarle unos morfemas derivativos, los cuales permiten formar sustantivos, véase (1), o adjetivos, véase (2), o unos morfemas flexivos, para formar verbos, véase (3).

(1) *hablante, bebida, vivienda*

(2) *hablador, bebible, viviente*

(3) *hablo, bebo, vivo*

En lo que se refiere a los verbos como tales, su raíz puede ser regular o irregular. «Se llaman [verbos] regulares aquellos cuya raíz presenta un significante invariable en todas sus formas, salvo algunas diferencias en la posición del acento. Se denominan [verbos] irregulares los que presentan diversidad fónica en sus significantes» (Alarcos Llorach, 2002: 170). Según los datos de la RAE/ASALE (2009), casi el 90% de los verbos españoles son regulares, mientras que el 10% restante corresponde a la cantidad de verbos irregulares. Las diversidades fónicas características de los verbos irregulares vienen de unas particularidades fonológicas, como los reajustes fonológicos, los cambios de acento, el hiato, la supresión del hiato y la supresión de vocales; o de unas particularidades morfológicas, como la sustitución de vocales, la inserción de consonantes o la alteración de consonantes o vocales⁵². Estas irregularidades constituyen alteraciones en la raíz. Tomando «el concepto de 'irregularidad' en su interpretación amplia», la RAE/ASALE (2009: 183) completa el esquema de los verbos irregulares

⁵² Para más detalles en lo que se refiere a las irregularidades en la raíz verbal, véase el Apéndice I. Además de estas irregularidades, existen las que conciernen a la grafía, de las cuales no trataremos aquí.

incluyendo las raíces supletivas, como el verbo *ir* que pasa a ser *voy* o *fui* en presente y pretérito indefinido respectivamente, además de incluir los verbos defectivos, «que no se conjugan en todas las formas posibles, como los terciopersonales *llover* u *ocurrir*».

Mientras que la posición general sostiene que las «raíces» se adquieren con su categoría gramatical, es decir si se trata de un sustantivo, de un adjetivo o de un verbo, para Alarcos Llorach (2002), el componente léxico por sí mismo no indica la categoría gramatical de las palabras. Por consiguiente, para este autor, el recurso al componente gramatical es imprescindible para determinar la categoría de las palabras. Por componente gramatical, entiende los diversos elementos de significado que tienen una función sintáctica. En torno a los verbos, se trata de los morfemas de persona, número⁵³, modo, tiempo, aspecto y voz⁵⁴, los cuales testimonian la gran complejidad de la flexión verbal en español según Pérez Saldanya (2012). Estos morfemas flexivos tienen dos funciones: «establecer la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical y expresar las nociones de ‘modo’, ‘tiempo, y ‘aspecto’ que corresponden al evento» (RAE/ASALE, 2009: 180). A estos elementos de significado se les debe añadir la vocal temática, que se identifica a partir del infinitivo, es decir la -a, la -e y la -i. La vocal temática permite agrupar los verbos en tres conjugaciones, es decir los verbos en -AR, los en -ER y los en -IR. A cada conjugación le corresponden unas terminaciones que difieren según la persona y el número. Frente a todo esto, la carga informacional que conllevan los verbos se segmenta morfológicamente en cuatro elementos característicos de la flexión verbal: la raíz, la vocal temática, el tiempo y el modo, donde se incluye el aspecto, y la persona y el número (RAE/ASALE, 2009).

Los morfemas de persona (primera, segunda y tercera personas) y número (singular y plural) se manifiestan mediante diferentes «variantes fonológicas» según la conjugación a la que pertenece un verbo, así como el tiempo y el modo en el que se conjuga este verbo⁵⁵. El hecho de que todas las personas verbales, cualquiera que sea el tiempo y el modo en el que esté conjugado el verbo, sean

⁵³ Existen morfemas de persona y número no sólo en los verbos, sino también en los sustantivos, adjetivos y artículos.

⁵⁴ En español, la voz (activa y pasiva) no se refleja mediante una morfología particular, sino más bien mediante una construcción diferente del enunciado. Consecuentemente, no incluiremos dentro de nuestra presentación los morfemas de voz propios a otras lenguas.

⁵⁵ Aquí también encontramos irregularidades en los morfemas de personas y tiempos verbales, véase el Apéndice II, e irregularidades en las terminaciones verbales, véase el Apéndice III. A pesar de que estamos frente a una cantidad increíble de verbos irregulares en español, es posible destacar unas semejanzas entre los verbos irregulares del indicativo y los del subjuntivo. Para más detalles, véase el Apéndice IV.

diferentes hacen que el español forme parte de las lenguas de sujeto nulo ('pro-drop') (Pollock, 1989), es decir que los locutores no tienen que recurrir al uso obligatorio de (pronombres) sujetos para designar al sujeto gramatical de un verbo⁵⁶.

Según la persona y el número de un verbo o bien expresamos que el hablante y el ente corresponden al sujeto gramatical, véase (4), o bien designamos al oyente del acto habla, véase (5), o bien indicamos que el sujeto gramatical no corresponde ni al hablante ni al oyente, sino a una entidad diferente, la cual puede ser humana o no (Pérez Saldanya, 2012), véase (6).

- (4) Hablo/hablamos francés, inglés y español.
- (5) Hablas/habláis francés, inglés y español.
- (6) Habla/hablan francés, inglés y español.

Todos los morfemas arriba citados tienen papeles diferentes. Así, «La persona y el número señalan la concordancia con el sujeto del enunciado; el tiempo, el aspecto y el modo refieren al evento (la localización del evento en el tiempo y cómo lo conceptualiza el locutor)» (Pérez Saldanya, 2012: 227; nuestra traducción). Tal como especifica Alarcos Llorach (2002: 149), las diferentes variaciones morfológicas de los modos indicativo y subjuntivo representan «los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho». Contrariamente a Alarcos Llorach (2002), Bosque (1990b: 16) sostiene que:

[...] las concepciones que se apoyan en nociones tan intuitivas como la actitud del hablante no deben confundirse con las concepciones “semánticas” de los modos, [...]. Si decimos que la selección del subjuntivo en el objeto del verbo *lamentar* se debe a la “actitud” del hablante, estaremos ocultando que al hablante no le cabe más actitud que la de seleccionar el subjuntivo, de lo que se desprende que es más bien en la naturaleza

⁵⁶ Entran dentro de los pronombres personales los pronombres *yo, tú/vos, él/ella, nosotros/nosotras, vosotros/vosotras* y *ellos/ellas*. Los dos pronombres de tratamiento formal, *usted* para el singular y *ustedes* para el plural, designan al oyente, pero exigen las terminaciones verbales de tercera persona de singular y de plural respectivamente. A pesar de tener un sistema pronominal similar, España y América hispana actúan de manera diferente en lo que se refiere al uso de ciertos pronombres sujetos. Para más detalles sobre las formas de tratamiento en España y América, véanse Calderón Campos y Medina Morales (2010), De Jonge y Nieuwenhuijsen (2012), Hummel (2010a, 2010b, 2010c), Moser (2010), Placencia (2010), Steffen (2010a, 2010b), Torrejón (2010), Vázquez Laslop y Orozco (2010) y la RAE/ASALE (2009).

de ese verbo (y no en la reacción particular que el hablante manifieste hacia la lamentación) donde parece estar la clave de la selección modal.

Por su parte, la RAE/ASALE (2009), además de tomar en cuenta que el modo informa sobre la actitud del hablante, considera las características semánticas de los predicados.

Para retomar las palabras de Bosque (1990b), existe una jerarquía entre modo y tiempo, es decir que los modos tienen tiempos y no lo contrario. Consecuentemente, los modos indicativo y subjuntivo comprenden diferentes tiempos verbales que se dividen en formas simples o complejas⁵⁷. A primera vista, se supondría que los tiempos, tanto simples como complejos, «[...] nos permite[n] situar en la línea temporal el tiempo de la parte del evento denotado por el verbo de la que se habla en la oración» (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3072). Sin embargo, a pesar de que los tiempos se agrupan en secuencias temporales de presente, pretérito o futuro según expresen simultaneidad, anterioridad o posterioridad respectivamente, un mismo tiempo puede usarse independientemente del tiempo cronológico⁵⁸. En los ejemplos (7)-(10), el presente puede actuar como presente histórico, habitual, gnómico o de anticipación respectivamente. En lo que se refiere al futuro y al condicional, su uso va más allá que el de referir simplemente a hechos posteriores: es posible, por ejemplo, usarlos para expresar la simultaneidad. Como ejemplifican las oraciones (11)-(12), el uso del futuro y del condicional de

⁵⁷ Los tiempos que constituyen el modo indicativo se dividen entre las formas simples (p. ej. el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido, el futuro y el condicional) y las formas compuestas (p. ej. el pretérito perfecto, el pretérito pluscuamperfecto, el futuro compuesto y el condicional compuesto). Por su parte, de los seis tiempos que forman parte del modo subjuntivo, sólo se usan cuatro, es decir el presente y el imperfecto, que son formas simples; y el perfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo, que son formas compuestas. Las formas compuestas se constituyen del auxiliar *haber* y del participio pasado de un verbo. El participio es una forma derivada de la raíz del verbo cuyas terminaciones más frecuentes son *-ado* para los verbos en *-AR* e *-ido* para los verbos en *-ER* y en *-IR*. Existen sin embargo participios irregulares. Por ejemplo, los participios *abierto*, *dicho*, *escrito*, *hecho*, *muerto*, *puesto*, *roto*, *visto*, *vuelto*, etc., son los participios de los verbos *abrir*, *decir*, *escribir*, *hacer*, *morir*, *poner*, *romper*, *ver* y *volver* respectivamente. El participio que aparece en formas compuestas siempre es invariable en género y en número comparativamente al participio que aparece adyacente de un sustantivo (p. ej. *la casa destruida*) o atributo de un verbo (p. ej. *Felipe y Marta están casados*). En estos dos últimos casos, los participios varían en género y en número debido a que cumplen la función de adjetivo.

⁵⁸ Por su parte, los tiempos del pasado pueden usarse no sólo para expresar anterioridad, sino también para expresar posterioridad (Alarcos Llorach, 2002):

- (i) Comenzábamos el proyecto mañana, pero nos falta el acuerdo de dos socios.

Esta característica de los tiempos de referir a eventos en diferentes momentos engendra a veces ambigüedades. Por ejemplo, en (ii)-(iii), el presente puede referir a una acción presente o futura, mientras que el condicional puede referir a una acción simultánea o subsecuente:

- (ii) María come en el restaurante.
(iii) Felipe dijo que María comería en el restaurante.

Para más detalles sobre los tiempos verbales, véase la RAE/ASALE (2009).

conjetura hacen que estos dos tiempos adquieran un significado de presente e imperfecto modalizados respectivamente (RAE/ASALE, 2009)⁵⁹.

- (7) Cristóbal Colón llega a América en 1492.
- (8) Me levanto a las 7 todos los días.
- (9) El agua hierve a los 100° C.
- (10) Lo operan la semana próxima.
- (11) Tendrán un bebé para tener tantos juguetes en su casa.
- (12) Para que Felipe llevara un gorro, tendría que hacer muy frío.

El hecho de que la noción de tiempo no siempre aluda al tiempo cronológico también es característico de los tiempos del modo subjuntivo. Como especifica Bosque (1990b), los tiempos que constituyen el modo subjuntivo son tiempos «defectivos», es decir que un mismo morfema temporal puede referir a varios tiempos (ahora o mañana), como en (13):

- (13) No creo que lo sepa. (Bosque, 1990b: 56)⁶⁰

Podríamos entonces concluir que el tiempo es una «noción semántica mediante la cual los hablantes anclan una situación dada con respecto a una situación temporal particular (King, 1983). No ha de existir necesariamente una correspondencia necesaria entre TIEMPO y tiempo cronológico (cf. Bull, 1968; King, 1983)» (Suñer y Padilla Rivera, 1990: 195; nuestra traducción). Así, el tiempo interactúa con el aspecto para transmitir informaciones temporales sobre eventos, es decir para situar los eventos con respecto a una perspectiva externa, lo cual hace que tengan un valor relacional (Zagona, 2012):

El Tiempo caracteriza la locación temporal de un evento (pasado, presente, futuro) respecto a un tiempo de evaluación externo, como el “momento del discurso” que sirve

⁵⁹ A pesar de esto, la RAE/ASALE (2009) no considera el futuro y el condicional como modos, sino como tiempos (RAE/ASALE, 2009).

⁶⁰ En ciertos casos, los morfemas de subjuntivo son morfemas supletivos del futuro de indicativo:

(i) Cuando llegues / *llegarás a casa, ya habremos terminado de cenar.

Para algunos, los tiempos de subjuntivo pueden ser temporalmente dependientes o independientes del predicado de la principal, como veremos en la sección 3.4.

como un centro deíctico en las proposiciones principales. [...] El **Aspecto** caracteriza los límites de un evento – su comienzo y su fin – respecto a un marco temporal externo. (Zagona, 2012: 355; nuestra traducción).

Los morfemas de aspecto se dividen en dos tipos, los no terminativos y los terminativos⁶¹, y sirven para distinguir los pretéritos imperfecto e indefinido. Los ejemplos (14)-(15) refieren a un hecho anterior al acto de habla, pero los dos enunciados tienen significados diferentes. En (14), el pretérito imperfecto sirve para expresar la durabilidad de la acción de comer. En este caso, resulta una interpretación en la que comer es simultáneo con el tiempo del enunciado y adquiere una interpretación habitual. En (15), el pretérito indefinido sirve para expresar la puntualidad de la acción de comer, es decir que el pretérito señala un evento único terminado en el pasado. En el primer caso estamos frente a un morfema no terminativo, mientras que en el segundo caso se trata de un morfema terminativo.

(14) Dijo que comía demasiado.

(15) Dijo que comió demasiado.

Los ejemplos que acabamos de ver muestran que el aspecto «[...] nos informa acerca de la relación que existe entre este tiempo y el tiempo total o real del evento» (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3072). Carrasco Gutiérrez (1999) define así los cuatro contenidos aspectuales básicos a los cuales pertenecen unos tiempos verbales específicos:

(16) Aspectos básicos

Aspectos básicos	Definición	Tiempos verbales
Perfecto	Caracteriza como posterior o anterior el tiempo de un estado de cosas frente al tiempo del evento.	Tiempos compuestos y condicional
Prospectivo		Ir (en presente o imperfecto) + a + infinitivo
Perfectivo / aoristo	Caracteriza el final del tiempo total de un evento.	Pretérito indefinido
Imperfectivo	Caracteriza la inclusión del tiempo de la parte del evento de la que se habla en la oración en el tiempo total del evento.	Presente, pretérito imperfecto, tiempos compuestos y futuro

⁶¹ No hay que confundir los morfemas no terminativos y terminativos con el hecho de que una raíz verbal pueda ser terminativa o no terminativa. Los morfemas aspectuales actúan independientemente del hecho de que un verbo sea durativo (imperfectivo) o no (perfectivo). Para más detalles, véase Alarcos Llorach (2002).

Contrariamente a Carrasco Gutiérrez (1999), Laca (2010) desarrolla un análisis del sistema temporal-aspectual del español diferente. Basándose en el sistema neo-Reichenbachiano de Demirdache y Uribe-Echevarria (2007), Laca (2010) considera que el tiempo ('tense') relaciona el tiempo ('time') de evaluación ('Ast-T') con el tiempo ('time') de discurso ('Utt-T'). Por su parte, el aspecto relaciona el tiempo ('time') del evento ('Ev-T') con el de evaluación ('Ast-T'). Según Laca (2010), la gran mayoría de los tiempos simples en español son neutros aspectualmente, es decir que no manifiestan aspecto. El hecho de ser neutros aspectualmente no significa que las formas simples no tengan restricciones, sino que expresan preferencias en cuanto a su interpretación. Por ejemplo, el imperfecto prefiere las interpretaciones imperfectivas comparativamente al pretérito indefinido y el futuro simple prefiere las interpretaciones perfectivas comparativamente al futuro progresivo. Por el contrario, hay un tiempo simple que no forma parte de los neutros aspectuales: el pretérito indefinido, el cual es un tiempo perfectivo que requiere que el tiempo de evaluación ('Ast-T') incluya el tiempo del evento ('Ev-T'). Laca (2010) relaciona el tiempo y el aspecto gramatical en español de la siguiente manera:

(17) Tiempo y aspecto gramatical en español (Laca, 2010: 199)

	Antes	Ahora	Después
Tiempo	Pretérito indefinido Pretérito imperfecto	Presente Pretérito imperfecto ⁶²	Futuro Condicional
Aspecto	Pretérito Pluscuamperfecto Pretérito perfecto Anterioridad inmediata (acabar + de)	Presente progresivo (estar + gerundio)	Futuro perifrástico (ir + a + infinitivo)

Para Laca (2010: 200; nuestra traducción), el «aspecto se expresa explícitamente en español por un conjunto de combinaciones perifrásticas que manifiestan un comportamiento característico (Laca, 2005)». Es el caso de las construcciones perifrásticas de los tiempos perfectos como el perfecto, el pluscuamperfecto, el futuro compuesto y el condicional compuesto. Lo mismo ocurre con el presente

⁶² Laca (2010) explica los dos usos del imperfecto, el primero clasificado en la columna «Antes» y el segundo en la columna «Ahora» del cuadro (17), por el hecho de que, en el primer caso, se trata de la interpretación deíctica, es decir que se trata de un tiempo pasado ($Utt-T > Ast-T, ASP \emptyset$), y en el segundo caso, se trata de la interpretación anafórica del imperfecto, es decir que se trata del presente del pasado ($Tx \subseteq AST-T, ASP \emptyset$). Tx representa un anclaje temporal ('temporal anchor') diferente del Utt-T, lo cual diferencia el uso anafórico del imperfecto comparativamente al uso deíctico del imperfecto. Laca (2010) especifica además que sólo los predicados de actitud proposicional pueden proporcionar el anclaje temporal Tx del tiempo anafórico.

progresivo y el futuro perifrástico, los cuales comparten una distribución similar a la de sus equivalentes en inglés, es decir el progresivo y la construcción *be-going-to* respectivamente.

Además de las particularidades que conllevan los morfemas de persona, número, modo, tiempo y aspecto, los locutores de español L1 y los aprendices de español L2 tienen que manejar las particularidades de la distribución modal según el tipo de oraciones, como veremos a continuación.

2. Distribución modal

Los modos indicativo y subjuntivo pueden aparecer en cualquier tipo de oraciones, tanto simples, véase (18), como complejas, es decir en oraciones subordinadas relativas, véase (19), adverbiales, véase (20), o completivas, véase (21)⁶³.

(18) (a) *Ganó* el premio gordo.

(b) ¡Ojalá *gane* el premio gordo!

(19) (a) El último que *se fue* pagó la cuenta.

(b) El último que *se vaya* pagará la cuenta.

(20) (a) Cuando su padre *terminó* de cenar, le contó una historia a su hijo.

(b) Cuando su padre *termine* de cenar, le contará una historia a su hijo.

⁶³ Lo que determina si una oración compleja es una relativa, una adverbial o una completiva es la función sintáctica que desempeña en la oración. En (i), la proposición subordinada *que llegó después de nosotros* desempeña la función de adjetivo, al igual que el adjetivo *alto* en la oración (ii). Debido a que la proposición subordinada desempeña dicha función, se trata de una proposición subordinada adjetiva o relativa. En (iii), la proposición subordinada *en cuanto lo sepa* desempeña la función de un complemento circunstancial de tiempo, al igual que el adverbio *mañana* en (iv). Debido a que la proposición subordinada desempeña dicha función, se trata de una proposición subordinada adverbial. En (v), la proposición subordinada *que habían terminado de trabajar a las 17h* desempeña la función de un complemento de objeto directo, al igual que el sintagma nominal *la verdad* en (vi). Debido a que la proposición subordinada desempeña dicha función, se trata de una proposición subordinada sustantiva, también llamada completiva.

(i) El hombre *que llegó después de nosotros* es el marido de Ana.

(ii) El hombre *alto* es el marido de Ana.

(iii) *En cuanto lo sepa*, te lo digo.

(iv) *Mañana* te lo digo.

(v) Nos dijeron *que habían terminado de trabajar a las 17h*.

(vi) Nos dijeron *la verdad*.

Cabe notar que no exponemos aquí todas las funciones que pueden desempeñar las proposiciones subordinadas. Para ello, véanse las secciones 2.1, 2.2 y 2.3.

- (21) (a) Creen que Raúl *se fue* a las 9.
(b) Dudan que Raúl *se haya ido* a las 9.

A pesar de que «Las oraciones no subordinadas se construyen por lo general en indicativo» (RAE/ASALE, 2009: 1870), el uso del subjuntivo en oraciones simples es posible mediante la presencia de una expresión que lo legitima (p. ej. la negación, el complementizador *que*, la partícula *ojalá* o un adverbio – *quizás*) (Laca, 2010). Es posible entonces encontrar este modo en oraciones simples de duda introducidas por expresiones adverbiales como *acaso*, *quizás*, *tal vez*⁶⁴, así como después de expresiones como *posiblemente* o *probablemente*, véase (22); en oraciones simples que expresan deseo gracias a expresiones como *ojalá* o al subordinante *que*, véanse (23)-(24); en fórmulas de significado concesivo, véase (25), o en expresiones hechas, véase (26)⁶⁵:

- (22) Posiblemente / Probablemente despidan a 30 empleados antes del final del mes.
(23) ¡Ojalá gane el premio gordo!
(24) ¡Que descanses!⁶⁶
(25) Sea como sea, le otorgamos la beca.
(26) Que yo sepa, no ha aprobado el curso.

La distribución del subjuntivo no se limita sólo a la presencia de una expresión: se le puede atribuir un significado. Así, se ha intentado explicar la distribución modal en las oraciones simples y complejas

⁶⁴ Vemos en los ejemplos (i)-(iii) que estas expresiones admiten tanto el indicativo como el subjuntivo:

- (i) Acaso viene/venga Juan.
(ii) Quizás nos pagan/paguen el viaje.
(iii) Tal vez encuentras/encuentres a su madre.

Terrell (1976) especifica que las expresiones de duda (p. ej. *acaso*, *quizás*, *tal vez*) en oraciones no subordinadas expresan un grado de duda frente a la validez de la proposición por parte del locutor. Cuando se considera la proposición como una aserción, se usa el indicativo, mientras que cuando hay duda alguna en la mente del locutor frente a la validez de la proposición, se usa el subjuntivo (Terrell, 1976).

⁶⁵ También hay distribución del subjuntivo en oraciones simples para expresar una orden negativa. En este caso se recurre al uso del presente de subjuntivo:

- (i) No le escondas la verdad.

⁶⁶ El uso del subordinante *que* con subjuntivo está restringido a que aparezca el presente de subjuntivo: el uso del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto de subjuntivo en **¡Que descansaras!*, **¡Que hayas descansado!* es agramatical. Además de esta restricción, el uso del subordinante *que* con presente de subjuntivo no ocurre en los mismos contextos que su equivalente imperativo: *Cállate* versus *¡Que te calles!* (Español-Echevarría, comunicación personal). El subordinante *que* con presente de subjuntivo sirve para repetir una orden: *Véte ahora mismo. ¿Qué dices? ¡Que te vayas ahora mismo!*. En este caso el verbo *decir* está sobrentendido.

de diferentes maneras. Para Terrell y Hooper (1974) y Terrell (1976), el modo indicativo es el modo de la aserción, lo cual hace que lo encontremos en la gran mayoría de las oraciones simples. Asimismo, «[...] el subjuntivo indica invariablemente que no se asevera el contenido proposicional», como en las oraciones directivas, desiderativas y ciertas oraciones de modalidad epistémica (p. ej. la duda) (Laca, 2010: 215; nuestra traducción).

Al igual que la distribución del subjuntivo en oraciones simples, en las oraciones subordinadas adverbiales y completivas, la aparición de este modo también parece deberse a la presencia de elementos legitimadores, como veremos a continuación, pero antes veamos qué caracteriza la distribución modal en las oraciones subordinadas relativas.

2.1 Subjuntivo en oraciones subordinadas relativas

Las proposiciones subordinadas relativas desempeñan la función de adjetivos. Existen dos tipos de oraciones relativas: las determinativas y las explicativas. Las primeras introducen una información esencial a la comprensión del antecedente al que se refiere, véase (27)⁶⁷. Las segundas añaden un detalle que no es esencial y que no determina al antecedente, véase (28)⁶⁸. Por ello, se introducen mediante el uso de la coma.

(27) Los músicos que practican varias horas diarias tocan mejor que los demás.

(28) Los músicos, que practican varias horas diarias, tocan mejor que los demás.

Los diversos subordinantes relativos⁶⁹ pueden cumplir diferentes funciones sintácticas en una oración. Estas funciones sintácticas pueden ser:

⁶⁷ En (27), se modifica el antecedente *los músicos* mediante la relativa *que practican varias horas diarias* para significar que, de todos los músicos, sólo los que practican varias horas diarias tocan mejor que los demás, mientras que los que no practican todos los días, no.

⁶⁸ En (28), todos los músicos practican diariamente y todos tocan bien.

⁶⁹ Dentro de los subordinantes relativos caben *que*, *quien* (*quienes*), (Preposición +) *que*, *el que*, *la que*, *los que*, *las que*, *lo que*, *el cual*, *la cual*, *los cuales*, *las cuales*, *lo cual*, *cuanto*, *cuanta*, *cuantos*, *cuantas*, *donde*, *como* y *cuando*.

- (29) Sujetos: La casa que se vende en la esquina es la casa de Enrique.
- (30) Atributos: Felipe no es más el amigo de confianza que era antes.
- (31) Complementos de nombre: Su madre, de la que tuve noticias hace dos semanas, tiene un cáncer.
- (32) Complementos de objeto directo: El papel que encontró debajo de la puerta era un mensaje importante para su mujer.
- (33) Complementos de objeto indirecto: El hombre, a quien entregué las llaves, ni siquiera me lo agradeció.
- (34) Complementos circunstanciales: La ciudad en la que se conocieron tiene una población de 150 000 habitantes.

En lo que se refiere a la distribución modal en las relativas, se puede usar el subjuntivo sólo en las relativas determinativas; en las relativas explicativas, siempre aparece el indicativo. Encontramos el subjuntivo en los siguientes casos:

- (35) Cuando se desea o se exige del antecedente una característica específica: Es importante preparar un plan que dé cuenta de todas las posibilidades en caso de fracaso del proyecto.
- (36) Cuando la proposición principal es negada, restrictiva o interrogativa: No hemos entrevistado a ningún candidato que respondiera a los criterios esenciales del puesto⁷⁰.
- (37) Después de locuciones relativas concesivas formadas por *quiera* (p. ej. *quienquiera que*, *quienesquiera que*, *cualquiera que*, *cualesquiera que*, *cualquier cosa que*, *dondequiera que*, *cuando quiera que*, *como quiera que*) para expresar un evento futuro o posible: Cuando quiera que nos encontremos, avíseme por correo electrónico.

El uso del subjuntivo en las relativas determinativas es, sin embargo, obligatorio para referir a un evento futuro. Por ejemplo, en (38), la acción de llegar refiere a un tiempo prospectivo, lo cual hace que se use el subjuntivo en la proposición subordinada relativa determinativa.

⁷⁰ En este caso, sabemos que dentro del conjunto de candidatos que hemos entrevistado, ninguno cumple con los criterios de selección del puesto y usamos el subjuntivo a pesar de que se trata de algo real. Es el determinante «ningún» el que es responsable de la distribución del subjuntivo.

(38) El primero que llegue encenderá la calefacción.

Contrariamente a las proposiciones subordinadas relativas⁷¹, las proposiciones subordinadas adverbiales y completivas, al igual que las oraciones simples, exigen una expresión para autorizar la distribución de uno u otro modo, como veremos más adelante.

2.2 Subjuntivo en oraciones subordinadas adverbiales

Las proposiciones subordinadas adverbiales desempeñan en una oración el papel de complemento circunstancial. Existen diferentes tipos de proposiciones subordinadas adverbiales: las de lugar (39), las de tiempo (40), las de modo (41), las causales (42), las finales (43), las concesivas (44), las consecutivas (45), las comparativas (46) y las condicionales (47).

(39) Guarda los juegos donde los encuentres.

(40) Te enviaré los documentos en cuanto pueda.

(41) Limpié los zapatos según me dijiste.

(42) Le escribí porque quería tener noticias tuyas.

(43) Les dejamos las llaves para que pudieran entrar en la casa.

(44) Aunque no tengo noticias del proyecto, sigo trabajando.

(45) No hay nada en la nevera, así que voy a comer al restaurante.

(46) Este restaurante es mejor de lo que me habían dicho.

(47) Si me responde pronto, podré terminar el proyecto.

A cada tipo de proposiciones subordinadas adverbiales corresponden diversas conjunciones o locuciones conjuntivas de subordinación, las cuales no actúan de la misma manera en lo que se refiere a la distribución modal⁷². A guisa de ejemplo, la gran mayoría de las proposiciones de modo y las temporales exigen uno u otro modo según se exprese un hecho real (IND) o una acción futura o un

⁷¹ Para más detalles sobre la distribución modal en las proposiciones subordinadas relativas, véanse la RAE/ASALE (2009) y Pérez Saldanya (1999), entre otros.

⁷² Para más detalles, véase el Apéndice V.

hecho hipotético (SUBJ). Por lo contrario, las temporales introducidas por *antes [de] que* y *hasta tanto que* exigen sólo el subjuntivo.

Esta breve revisión de los diferentes tipos de proposiciones subordinadas adverbiales muestra que la distribución del subjuntivo, del indicativo o de ambos modos no es propia de un tipo de proposición, sino que viene influenciada por la presencia de una expresión que exige uno u otro modo o ambos. Lo mismo ocurre en las proposiciones subordinadas completivas.

2.3 Subjuntivo en oraciones subordinadas completivas

Las oraciones subordinadas completivas, también conocidas bajo el nombre de oraciones subordinadas nominales o sustantivas, desempeñan diferentes funciones sintácticas en la oración. Estas funciones vienen asignadas gracias a una conjunción de subordinación y son propias de las funciones de los sustantivos. Por lo tanto, una proposición subordinada completiva puede ser:

- (48) Una completiva sujeto: Es necesario que comprenda la situación.
- (49) Una completiva objeto directo: Nos escribió que se mudaba.
- (50) Una completiva objeto indirecto: Le devolveré el dinero a quien me lo ha prestado.
- (51) Una completiva atributo: Lo triste es que se haya ido enfadado.
- (52) Una completiva objeto preposicional⁷³: Se acordó de que no había cerrado la puerta con llave.

La conjunción de subordinación que establece el lazo entre la proposición principal y la proposición subordinada arriba citadas es *que*, mientras que si se trata de una completiva interrogativa indirecta, es posible usar una palabra interrogativa como subordinante, véanse (53)-(54), o la partícula *si*⁷⁴, véase (55):

⁷³ Alarcos Llorach (2002) usa el término de *objeto preposicional* para designar a las oraciones subordinadas donde la conjunción *que* desempeña el papel de objeto preposicional.

⁷⁴ La partícula *si* tiene dos significados. Uno, como acabamos de ver, concierne al *si* interrogativo, mientras que el otro es el *si* condicional.

- (53) No sabían *cómo* iba a volver a casa.
 (54) Nos preguntaron *cuándo* llegaba Raúl.
 (55) Nos preguntaron *si* habíamos encontrado la llave⁷⁵.

En lo que concierne a la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas, dicha distribución se debe al verbo de la proposición principal, véanse (56)-(57), a un sustantivo de la proposición principal, véanse (58)-(59), o a un adjetivo de la proposición principal, véanse (60)-(61)⁷⁶:

- (56) (a) Creo que Pedro se fue a las 9.
 (b) *Creo que Pedro se haya ido a las 9.
 (57) (a) *Dudo que Pedro se fue a las 9.
 (b) Dudo que Pedro se haya ido a las 9.
 (58) (a) La creencia de que su nieto no está muerto le da esperanza.
 (b) *La creencia de que su nieto no esté muerto le da esperanza.
 (59) (a) *La necesidad de que se arregle el problema con recursos exteriores sirve para ganar tiempo.
 (b) La necesidad de que se arregle el problema con recursos exteriores sirve para ganar tiempo.
 (60) (a) Es seguro que no tiene dinero.
 (b) *Es seguro que no tenga dinero.
 (61) (a) *Están contentos de que su hijo ha superado la enfermedad.

⁷⁵ Lo que determina si utilizamos un pronombre interrogativo o la partícula *si* es el tipo de preguntas al que se alude en estilo directo. Las preguntas abiertas hacen que en estilo indirecto se use el mismo pronombre interrogativo que en la pregunta de estilo directo, véanse (i)-(ii), mientras que las preguntas cerradas que pasamos al estilo indirecto exigen la partícula *si*, véanse (iii)-(iv).

- (i) ¿Cuándo llega Raúl?
 (ii) Nos preguntaron cuándo llegaba Raúl.
 (iii) ¿Han encontrado la llave?
 (iv) Nos preguntaron si habíamos encontrado la llave.

⁷⁶ A pesar de que el núcleo verbal, nominal o adjetival es el responsable de la selección modal en las proposiciones subordinadas completivas, el tipo de complemento que le sigue puede influenciar la distribución modal (Bosque, 1990b). Por ejemplo, en (i), *estar cansado* rige el subjuntivo en la proposición subordinada completiva, mientras que en (ii), constatamos que la distribución del subjuntivo es agramatical. En este último caso, no estamos más frente a un caso de rección por *estar cansado*, el cual exige una subordinada, sino que estamos frente a una proposición circunstancial introducida por la partícula *porque*.

- (i) Está cansado de que le {dicen / digan} siempre lo mismo.
 (ii) Está cansado porque le {dicen / *digan} siempre lo mismo.

(b) Están contentos de que su hijo haya superado la enfermedad.

Numerosos son los estudios que han intentado clasificar los predicados que rigen uno u otro modo bajo una clase semántica⁷⁷. Sin embargo, la RAE/ASALE (2009: 1879) subraya que «Las clases semánticas mencionadas [...] no abarcan todos los predicados que admiten el indicativo. De hecho, se ha observado en los estudios sobre los modos que resulta algo menos complejo acotar o perfilar las nociones semánticas que inducen el subjuntivo que las que imponen el indicativo»⁷⁸.

Otra clasificación que se ha hecho concierne a los verbos que admiten la alternancia modal según aparezcan en oraciones afirmativas (p. ej. *parecer, admitir, alegrarse de, confiar, comprender, decir, entender, esperar*, etc.) o en oraciones negativas o interrogativas (p. ej. *creer, contar, explicar, relatar, opinar*, etc.) (Bustos y Aliaga, 1996)⁷⁹.

Desde el punto de vista de la adquisición, el tipo de oraciones (simples o subordinadas) en el que puede aparecer el subjuntivo, así como el tipo de subordinante, y el núcleo verbal, nominal o adjetival de la principal, son otros elementos más que se agregan a la serie de elementos que tienen que manejar los aprendices de español L2 a la hora de adquirir la distribución modal. A estos elementos se suman cuatro particularidades que influyen la distribución modal y su adquisición en las oraciones subordinadas completivas: el papel de la negación, la alternancia modal, la doble subordinación y la concordancia temporal, como veremos a continuación.

3. Particularidades de la distribución del subjuntivo en las oraciones subordinadas completivas

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de algunos elementos que entran en juego a la hora de hablar del fenómeno de distribución modal. Exponemos aquí otras cuatro particularidades de la distribución modal, es decir el papel de la negación en la distribución modal (3.1), la alternancia modal (3.2), la doble subordinación (3.3) y la concordancia temporal (3.4).

⁷⁷ Para más detalles, véase el Apéndice VI.

⁷⁸ Para más detalles, véase el Apéndice VII.

⁷⁹ Véanse los Apéndices VIII y IX.

3.1 Papel de la negación en la distribución modal

La noción de negación se manifiesta bajo diversos tipos de negación que han evolucionado de manera específica según las lenguas (3.1.1) y determinan el orden de las palabras (3.1.2). Por su parte, la negación oracional influencia los cuantificadores, TPN y modos (3.1.3).

3.1.1 Tipos de negación y evolución

A primera vista, la negación representa el medio para negar una afirmación. Así definida, nos referimos a la negación estándar, es decir que «el dominio de la negación es la proposición entera, la proposición es una declarativa, su predicado principal es un verbo, y la estrategia negativa utilizada es una estrategia general (productiva)» (Auwera, 2011: 73; nuestra traducción), véase (62). En el caso de que le falte una de estas características, no estamos ya frente a una negación estándar, sino que estamos frente a una negación no estándar, como la negación de prohibición ('prohibitive negation'), los predicados existenciales o negadores existenciales (p. ej. *nema* en serbo y *njama* en beloruso 'no wild cats', cf. Auwera, 2011)⁸⁰, las marcas de negación no verbales, los pronombres y adverbios negativos como *nothing* 'nada' y *nowhere* 'ningún lugar', véase (63)⁸¹.

(62) John does not like Fred. (Auwera, 2011: 73)

«A John no le gusta Fred.» (Nuestra traducción)

(63) (a) This is impossible. (Auwera, 2011: 73)

«Esto es imposible.» (Nuestra traducción)

(b) Doncha come no more! (Auwera, 2011: 73)

«¡No vengas más!» (Nuestra traducción)

(c) Fred is no stranger to us. (Auwera, 2011: 73)

«Fred no es un extraño para nosotros.» (Nuestra traducción)

⁸⁰ Como especifica Auwera (2011), los negadores existenciales pueden volverse negaciones estándares, así como negaciones de prohibición.

⁸¹ Como especifica Auwera (2011), las negaciones en (63) se distinguen por el hecho de que en (63a), no estamos frente a un dominio oracional; en (63b), no se trata de una oración declarativa; en (63c), no se trata de un predicado verbal; y en (63d)-(63e), no se recurre a la perífrasis con *do* del inglés.

- (d) I like nothing. (Auwera, 2011: 73)
 «No me gusta nada.» (Nuestra traducción)
- (e) I can't be bothered. (Auwera, 2011: 73)
 «No se me puede molestar.» (Nuestra traducción)

Como especifica Auwera (2011), un negador no estándar puede pasar a ser un negador estándar en algún momento de su evolución. Para dar cuenta de esta evolución, los estudios teóricos que se han interesado en el tema de la negación, tanto desde el punto de vista sintáctico como semántico, han prestado una especial atención al Ciclo de Jespersen, donde se predicen los estadios por los cuales pasan los elementos de la negación antes de adquirir un significado negativo (p. ej. «pas» en francés)⁸².

Frente a la panoplia de tipos de negaciones, Auwera (2011) se interroga sobre cómo las lenguas alcanzan a formar los adverbios inherentemente negativos como *nothing* 'nada' y *nowhere* 'ningún lugar' y cuáles son las estrategias de combinación del negador estándar con los constituyentes no negativos para formar *anything* 'nada' y *anywhere* 'ningún lugar'. El autor determina que un negador estándar se combina con un indefinido positivo en el caso de *nothing* 'nada', mientras que en el caso de *anything* 'nada' se trata de un TPN, el cual puede aparecer tanto en contextos negativos como en proposiciones condicionales o preguntas⁸³, entre otros contextos modales.

⁸² Según Auwera (2011), el proceso que define los estadios es bastante complejo, y por ello, el autor habla de los «Ciclos de Jespersen».

⁸³ Auwera (2011) especifica que al principio *anything* «cualquier cosa» era un minimizador basado en el numeral *one* «uno» (cf. Haspelmath, 1997) y que habrá pasado por un significado enfático del tipo *even one thing* «incluso una cosa» como en el caso de *pas* en francés *even a step* «incluso un paso», y que después, sufrió un proceso de vaciado léxico, lo cual le dio su significado actual. Según Auwera (2011), *anything* podía aparecer sólo en entornos estrictamente negativos, al igual que *personne* «nadie» en francés, véase (i) donde el contexto es estrictamente negativo. A pesar de esto *personne* puede todavía aparecer en contextos polares, como en (ii).

- (i) Je n'ai vu *personne*. (Auwera, 2011: 96)
 «No vi a nadie.» (Nuestra traducción)
- (ii) Elle chante mieux que *personne*. (Auwera, 2011: 96)
 «Canta mejor que nadie.» (Nuestra traducción)

La evolución de *personne* se emparenta con la de *pas*, puesto que *personne* puede ser el único elemento de negación, es decir que puede aparecer sin la negación *ne* «no», como en (iii), y también ser una respuesta elíptica, como en (iv).

- (iii) J'ai vu *personne*. (Auwera, 2011: 96)
 «Vi a nadie.» (Nuestra traducción)
- (iv) Qui as-tu vu? **Ne personne / Personne*. (Auwera, 2011: 96)
 «¿A quién viste? *A no nadie / A nadie.» (Nuestra traducción)

El tema de la negación abarca, sin embargo, a más que una simple tipología de negadores⁸⁴, cualquiera que sea el tipo del que estamos hablando y la manera cómo se forma. En realidad,

No sólo encontramos una gran cantidad de adverbios negativos, verbos, cópulas, cuantificadores y afijos, sino que también la interacción de la negación con otros operadores (incluyendo las múltiples interacciones de la negación en sí misma) puede ser extremadamente problemática, extendiéndose (como ya exploró en detalle Otto Jespersen en primer lugar) a la concordancia negativa, la incorporación negativa, y la distribución generalizada de los términos de polaridad negativa, cuya distribución está sujeta a principios sintácticos, semánticos y pragmáticos. (Horn, 2011b: 1; nuestra traducción)

A pesar de su gran variedad y de los fenómenos que engendran, los diferentes tipos de negación sintáctica no se manifiestan mediante los mismos principios de orden de palabras (cf. Dahl, 2011).

3.1.2 Negación y orden de palabras

Tal como especifica Dahl (2011), en el 80-90% de los casos, los negadores aparecen o bien delante, o bien detrás del verbo, tanto en las lenguas VO como en las lenguas OV. En lo que se refiere a la negación sintáctica como tal, hay una preferencia en cualquier tipo de lenguas por una posición preverbal. Dahl (2011) especifica además que parece haber una correlación positiva entre el orden verbo objeto y la negación morfológica. Así, en las lenguas OV, encontramos más negadores ligados que libres, mientras que tan sólo un cuarto de las lenguas VO expresan la negación morfológicamente. Otro punto a considerar cuando hablamos de orden de palabras y de negación es la posición del verbo cuando en la oración aparece un auxiliar junto a un verbo principal. Como explica Dahl (2011: 24; nuestra traducción),

En Dahl (1979), por otro lado, se proponía que la posición de los negadores era típicamente definida de acuerdo con el “elemento conjugado” de la oración – lo cual es esencialmente un auxiliar o el verbo conjugado, y que los negadores no flexionados tendían a aparecer delante del elemento conjugado. En el caso de una lengua cuyo verbo no está en posición final, los auxiliares normalmente preceden a los verbos principales,

⁸⁴ Para más información sobre los diferentes tipos de negación (p. ej., la negación morfológica o de afijos, las partículas negativas y los verbos negativos) en diferentes lenguas, véase Dahl (2011).

y así los órdenes atestados son Neg Aux Verbo y Aux Neg Verbo, o en el caso de la doble negación, Neg Aux Neg Verbo. Cuando se pone una negación después del auxiliar tiende a agregarse a la izquierda, es decir al auxiliar, y no al verbo principal. El orden Aux Verb Neg no parece ocurrir.

En ciertas lenguas, el orden de las palabras puede variar según el tipo de proposición (p. ej. en las lenguas germánicas o en francés). Por ejemplo, en francés, la negación *ne* precede al verbo conjugado y *pas* aparece detrás del verbo conjugado, véase (64), mientras que, si se trata de un verbo no conjugado, *ne* y *pas* preceden al verbo, véase (65). Por su parte, la negación en español no cambia de lugar según el tipo de proposiciones: siempre aparece delante del verbo, ya sea conjugado o no, véanse los ejemplos (66)-(67).

(64) Il s'est déshydraté parce qu'il n'a pas bu assez d'eau.

(65) Il s'est déshydraté à force de ne pas boire assez d'eau.

(66) Se deshidrató porque no bebió suficiente agua.

(67) Se deshidrató a fuerza de no beber suficiente agua.

Mientras que el español y el francés siguen usando las mismas negaciones estándares en su proposición subordinada o con verbos en infinitivo, hay lenguas que varían y usan negaciones diferentes en estos contextos (p. ej. en yoruba, galés o griego clásico). Otro caso donde encontramos diferencias entre las lenguas concierne a la interacción de la negación con los cuantificadores, como veremos a continuación.

3.1.3 Interacción de la negación con los cuantificadores, términos de polaridad negativa y modos verbales

Ocurre a veces que el cuantificador negativo aparece junto a la negación estándar, como en francés, véase (68). El español manifiesta sin embargo un comportamiento mixto (Dahl, 2011), en el sentido de que el cuantificador negativo puede aparecer en posición de sujeto sin ninguna negación estándar, véase (69), mientras que, en posición posverbal, necesita una negación estándar para aparecer, véase (70).

- (68) *Personne n'est venu.*
(69) *Nadie vino.*
(70) *No vino nadie.*

Esta interacción de la negación con ciertas partículas es a veces obligatoria. Tal es el caso para la distribución de lo que se llaman los Términos de polaridad negativa (TPN). Los TPN son elementos que necesitan la presencia de un operador afectivo (p. ej. una negación) para poder aparecer en una oración. Así, el uso de los TPN *gran cosa*, *mover un dedo* y *pegar ojo* engendran oraciones gramaticales en la versión (a) de los ejemplos (71)-(73), mientras que su distribución es imposible en la versión (b) de los mismos ejemplos debido a la ausencia de la negación⁸⁵.

- (71) (a) *No he visto gran cosa.*
(b) **He visto gran cosa.*
(72) (a) *Felipe no ha movido un dedo para solucionar el problema.*
(b) **Felipe ha movido un dedo para solucionar el problema.*
(73) (a) *Los niños no pegaron ojo anoche.*
(b) **Los niños pegaron ojo anoche.*

Dentro de los fenómenos tratados por Dahl (2011)⁸⁶, no se hace mención sin embargo al hecho de que la negación pueda alterar la distribución modal en lenguas como el español y el francés⁸⁷. Mientras que Dahl (2011) especifica que encontramos diferencias en lo que se refiere a las estrategias de negación entre las proposiciones declarativas en indicativo y las oraciones en imperativo⁸⁸, así como diferencias en lo que se refiere a la construcción verbal en las imperativas positivas y negativas⁸⁹, el autor no trata del hecho de que la interacción de la negación con ciertos predicados engendra la alternancia modal como ilustra el caso de la oración en (74):

⁸⁵ Volveremos al tema de la legitimación de los TPN más detalladamente en el Capítulo IV.

⁸⁶ Dahl (2011) subraya que el estudio de la negación llevó a los investigadores a interesarse por la relación entre la negación y el foco. Sobre este tema, véanse Borgonovo (2002) y Bosque (1990b).

⁸⁷ No expusimos aquí todos los casos tratados en Dahl (2011), sino los que mejor describen el fenómeno de negación en español. Para más detalles, véase Dahl (2011).

⁸⁸ Es el caso en los dos tercios de las lenguas en el estudio de Auwera y col. (2005, citados en Dahl, 2011).

⁸⁹ En español, las terminaciones de los verbos conjugados en imperativo difieren según se trate de imperativas positivas o negativas. Así, la versión positiva *Canta* pasa a ser *No cantes*, por ejemplo.

(74) No creo que Felipe es / sea el culpable.

Los casos aquí presentados testimonian el hecho de que la distribución modal está condicionada en ciertos casos por la presencia de una negación, la cual engendra la alternancia modal a veces.

3.2 Alternancia modal

Considerado como uno de los problemas gramaticales clásicos, el fenómeno de la alternancia modal representa «los pares de contextos en los que un mismo predicado admite indicativo o subjuntivo» (RAE/ASALE, 2009: 1887), la cual puede ocurrir en oraciones tanto afirmativas como negativas (Bustos y Aliaga, 1996), véase el cuadro (75)⁹⁰.

(75) Casos de alternancia modal (Bustos y Aliaga, 1996)

Tipo de alternancia	Ejemplos
En oraciones positivas	<i>Parecer, admitir, alegrarse de, confiar, comprender, decir, entender</i>
En oraciones negativas	Todos los predicados que rigen el indicativo, pero que admiten la alternancia modal en el dominio de una negación: <i>creer, contar, explicar, relatar, opinar</i>
	Predicados de duda en el dominio de una negación: <i>dudar</i> ⁹¹

En lo que concierne a la alternancia modal en oraciones afirmativas, Bosque (1990b) especifica que son muchos los predicados que seleccionan ambos modos⁹². Para intentar explicar el fenómeno, se

⁹⁰ Cabe notar que Bosque (1990b) y la RAE/ASALE (2009), entre otros, incluyen dentro de los inductores negativos a la interrogación que, al igual que la negación, genera la alternancia modal en la proposición subordinada completiva de ciertos predicados.

⁹¹ A la clase de predicados de duda de Bustos y Aliaga (1996), en la que aparece sólo el predicado *dudar*, se puede agregar *ignorar*. Como vemos en los ejemplos (i)-(ii), *ignorar* exige el subjuntivo, pero admite la alternancia modal cuando aparece bajo negación como *dudar*.

(i) Ignoraba que estuviera enfermo.

(ii) No ignoraba que estaba/estuviera enfermo.

Por el contrario, no todos los predicados que expresan duda actúan de esta manera. Por ejemplo, *resultar raro*, el cual admite el modo subjuntivo en la proposición subordinada, véase (iii), no admite la alternancia modal cuando aparece negado, véase (iv) (Español-Echevarría, comunicación personal).

(iii) Me resulta raro que Pedro esté enfermo.

(iv) No me resulta raro que Pedro *está/esté enfermo.

⁹² También existen casos de selección modal dialectal: en el español peninsular, los predicados *enfurecerse* y *regocijarse* rigen el subjuntivo, mientras que en México estos predicados admiten también el indicativo (cf. Bosque, 1990b).

ha recurrido a las nociones de «homonimia» y «polisemia». La RAE/ASALE (2009: 1888) califica de «paradójicos» los casos de homonimia, puesto que «resulta difícil sostener que a cada uno de ellos ha de corresponder dos o más acepciones en el diccionario». Dos argumentos testimonian esta problemática. Por una parte, cuando un predicado que admite la alternancia modal exige subjuntivo, se exige una acción por parte de una persona ajena. Por otra parte, es posible coordinar dos oraciones subordinadas con modos distintos a un predicado que admite la alternancia modal:

(76) Les dijo que tenían derecho a una indemnización y que esperaran la decisión del juez.
(RAE/ASALE, 2009: 1889)

Según avanza Bosque (1990b), la alternancia modal en oraciones afirmativas se debe más bien a la polisemia del predicado principal. Efectivamente, el predicado *decir* en (76) tiene dos significados. En (77a), *decir* admite el indicativo debido a que tiene un significado de verbo de comunicación, mientras que en (77b), rige el subjuntivo debido a que tiene un significado de verbo de orden.

(77) (a) Les dije que se mudaban antes del lunes.
(b) Les dije que se mudaran antes del lunes.

La RAE/ASALE (2009) se refiere a estos casos con el título de «deslizamiento semántico». Resumimos brevemente algunos de estos casos en el cuadro (78)⁹³.

(78) Casos de alternancia modal: el deslizamiento semántico (RAE/ASALE, 2009)

Predicado	+ IND	+ SUBJ
Sentir	Percepción	Sentimiento
Verbos de lengua (decir)	Certidumbre	Orden
Verbos de entendimiento (pensar)	Certidumbre	Decisión
Predicados de aceptación, aquiescencia o entendimiento	Entendimiento	Influencia
Soñar	Representación	Intención o voluntad
Predicados de sospecha, suposición o imaginación	Creencia	Conjeturas
Explicar, garantizar	Aserción	Justificación

⁹³ Véase el Apéndice VIII para más detalles.

No todos los casos de alternancia modal pueden explicarse vía polisemia o deslizamiento semántico. Frente a casos como los en (79)-(80), Bosque (1990b: 47) sostiene que «existen pruebas independientes que relacionan el problema de la selección doble con el del ámbito asertivo de los predicados». El autor se refiere a las partículas confirmativas, como el adverbio *ya*, el cual rechaza el subjuntivo en la subordinada de *comprender* en (80):

(79) Comprendo que {necesitas / necesites} tiempo. (Bosque, 1990b: 47)

(80) Ya comprendo que {necesitas / *necesites} tiempo. (Bosque, 1990b: 47)⁹⁴⁻⁹⁵

Otro caso de alternancia modal se manifiesta cuando un predicado que rige preferentemente un modo (el subjuntivo) admite ocasionalmente el otro (el indicativo) por cuestiones geográficas, léxicas, históricas, etc.⁹⁶. Asimismo, la RAE/ASALE (2009: 1895) apunta que «Cabe pensar que la extensión del indicativo a los contextos característicos del subjuntivo [...] se da porque los hablantes ponen el contenido asertivo de tales predicados por encima del emotivo, es decir, del que induce el subjuntivo de forma generalizada con los predicados que se mencionan».

En las proposiciones subordinadas cuya principal está en forma negativa o interrogativa, aparece el subjuntivo en la proposición subordinada donde normalmente habría aparecido el indicativo. Este tipo de alternancia modal ocurre en las proposiciones subordinadas completivas introducidas por un verbo declarativo o que expresa la existencia, una certidumbre o una percepción intelectual⁹⁷⁻⁹⁸:

⁹⁴ Como sostiene el autor, el adverbio *ya* no debe considerarse como un inductor modal, sino que su naturaleza discursiva rechaza el uso del subjuntivo en (80): «este adverbio introduce enunciados de tipo confirmativo e incide sobre predicados que presentan la percepción de un estado de cosas que es conforme a algún enunciado anterior o a alguna situación que se supone presentada o conocida. De hecho, este adverbio es inapropiado para introducir otro tipo de enunciados» (Bosque, 1990b: 47). Sin embargo, el uso del *ya* confirmativo sólo es posible en «aserciones débiles que presentan la percepción de un estado de cosas» (Bosque, 1990b).

⁹⁵ Cabe notar que, para ciertos locutores, el uso del subjuntivo en el ejemplo (80) da una oración gramatical.

⁹⁶ Véase el Apéndice IX para más detalles.

⁹⁷ Este caso de subjuntivo ha recibido el nombre de *subjuntivo polar*. El subjuntivo polar es el subjuntivo que aparece en las completivas de verbos epistémicos (p. ej. *creer*, *saber*) o declarativos (p. ej. *declarar*, *decir*) que están en el dominio de una negación o interrogación (Borgonovo, 2002; Ridruejo, 1999).

⁹⁸ El efecto de la negación en lo que se refiere a la distribución modal no es típico de las proposiciones subordinadas completivas. Por ejemplo, ocurre en las proposiciones subordinadas adverbiales causales introducidas por *porque*, véase (i); en ciertas proposiciones subordinadas adverbiales consecutivas introducidas por *tanto (tan) ... que* o *tal ... que*, véase (ii); y también en las proposiciones subordinadas relativas determinativas, véase (iii).

- (i) (a) Van a aumentar el presupuesto porque lo exigen.
- (b) No van a aumentar el presupuesto porque lo exijan.

- (81) (a) Creen que su hijo es inteligente.
(b) No creen que su hijo es / sea inteligente.
(c) ¿Creen que su hijo es / sea inteligente?

Por el contrario, aparece el indicativo en las proposiciones subordinadas de ciertos predicados negados o interrogados donde normalmente habría aparecido el subjuntivo (p. ej. *dudar, ignorar*):

- (82) (a) Dudo que le otorguen la beca.
(b) No dudo que le otorgan / otorguen la beca.
(c) ¿Dudas que le otorgan / otorguen la beca?

Cuando la proposición principal está negada e interrogada, se cancela la alternancia modal en los casos que acabamos de enumerar, como en (83)⁹⁹:

- (83) (a) ¿No creen que su hijo es / *sea inteligente?
(b) ¿No van a aumentar el presupuesto porque lo exiges / *exijas?
(c) ¿Su casa no era tan grande que podían / *pudieran recibir a 10 huéspedes?
(d) ¿No hay quien se lo cree / *crea?
(e) ¿No dudas que le *otorgan / otorguen la beca?

Los casos aquí expuestos testimonian primero el hecho de que la alternancia modal puede resultar de la polisemia de los predicados o de la presencia de un elemento como la negación o la interrogación. En referencia al segundo punto, el patrón para la alternancia modal concierne a los predicados que se

-
- (c) ¿Van a aumentar el presupuesto porque lo exijas?
(ii) (a) Su casa era tan grande que podían recibir a 10 huéspedes.
(b) Su casa no era tan grande que pudieran recibir a 10 huéspedes.
(c) ¿Su casa era tan grande que pudieran recibir a 10 huéspedes?
(iii) (a) Hay quien se lo cree.
(b) No hay quien se lo crea.
(c) ¿Hay quien se lo crea?

⁹⁹ Cabe notar, sin embargo, que no todos los locutores están de acuerdo con la cancelación de la alternancia modal en los ejemplos (83a), (83b), (83c) y (83d).

construyen con indicativo en oraciones afirmativas y que permiten el subjuntivo (alternancia modal) en contextos negativos o interrogativos, o, en el caso de *dudar* o *ignorar*, por ejemplo, de predicados que se contruyen con subjuntivo en oraciones afirmativas y que permiten el indicativo (alternancia modal) en contextos negativos o interrogativos. Segundo, la alternancia modal puede cancelarse, como en los casos expuestos en (83). Este fenómeno de interrupción de la alternancia modal o *suspensión de selección modal* ('suspension of mood choice', Borgonovo, 2002), donde se bloquea la distribución del subjuntivo y queda como única opción la distribución del indicativo, se manifiesta tanto en los casos de subordinación simple como en los casos de subordinación doble, como veremos a continuación.

3.3 Doble subordinación: suspensión o no de la selección modal

Se ha observado que, si combinamos diferentes predicados o expresiones, la distribución modal puede verse afectada o no según esos predicados o expresiones rijan un modo particular obligatoriamente o admitan la alternancia modal. Como sabemos, ciertos predicados rigen el indicativo como *saber* y *creer*, véanse (84)-(85), mientras que otros rigen el subjuntivo como *querer*, *alegrar*, *sorprender* y *dudar*, véanse (86)-(89).

- (84) Saben que se ha equivocado.
- (85) Creen que es feliz.
- (86) Quiere que sepan la verdad.
- (87) Les alegra que haya tenido un aumento de sueldo.
- (88) Les sorprende que haya cambiado de idea.
- (89) Dudan que sea competente para este puesto.

Esta distribución puede verse alterada gracias a la presencia, entre otras cosas, de una negación. Por ejemplo, *saber* y *creer* bajo negación rigen, además del indicativo, el subjuntivo:

- (90) No saben que se ha equivocado / se haya equivocado.
- (91) No creen que está / esté contento.

La presencia de una negación no siempre afecta sin embargo a la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas. Por su parte, los predicados *querer*, *alegrar* y *sorprender* siguen rigiendo sólo el subjuntivo cuando aparecen bajo negación:

- (92) No quiere que *saben / sepan la verdad.
- (93) No les alegra que *ha tenido / haya tenido un aumento de sueldo.
- (94) No les sorprende que *ha cambiado / haya cambiado de idea.

No todos los predicados que rigen el subjuntivo actúan de la misma manera. En realidad, *dudar* bajo negación admite el indicativo, además del subjuntivo:

- (95) No dudan que es / sea competente para este puesto.

Gracias a los ejemplos aquí expuestos, constatamos que la presencia de la negación afecta o no a la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas: por una parte, los predicados *saber*, *creer* y *dudar* se ven afectados por su presencia; por otra parte, *querer*, *alegrar* y *sorprender* no.

En casos de doble subordinación, diferentes escenarios son posibles según la influencia del predicado superior o la influencia del predicado subordinado. Por ejemplo, hay influencia del predicado superior «en las construcciones de subordinación sucesiva, es decir, en aquellas en las que un determinado predicado está subordinado a un predicado subordinado, se dan con cierta frecuencia casos en los que el verbo de la oración más alta es el que decide sorprendentemente el subjuntivo de la oración más baja, pasando por encima del verbo intermedio» (Bosque, 1990b: 34). Este hecho ha sido tratado por Lleó (1979), Fernández Ramírez (1986) y Fukushima (1990) (citados en Bosque, 1990b) y se conoce bajo el nombre de «salto del verbo intermedio». Por ejemplo, en la oración *Da pena pensar que para andar en paz haya que usar del miedo* (Fernández Ramírez, 1986, citado en Bosque, 1990b: 34), el predicado que selecciona el subjuntivo es *da pena* y el predicado que se salta es *pensar*.

Se ha identificado, sin embargo, otros dos escenarios posibles según los diferentes tipos de combinaciones de expresiones que rigen uno u otro modo. Asimismo, además de la influencia del predicado superior, puede ocurrir que el predicado superior no tenga ninguna influencia. Esto ocurre cuando dos predicados rigen el subjuntivo. En los ejemplos (96)-(98), la distribución del subjuntivo no varía ante la combinación de dos predicados/expresiones que rigen obligatoriamente el subjuntivo.

- (96) Es lamentable el hecho de que los estudiantes tengan que posponer su inscripción al curso por falta de recursos pedagógicos.
- (97) Les preocupaba el hecho de que Rafael no pudiera asistir al concierto.
- (98) Es triste el hecho de que se vaya a vivir a otro país.

Ocurre a veces que la combinación de un predicado que rige el subjuntivo con un predicado que rige el indicativo no modifica la selección modal del predicado subordinado. En el ejemplo (99), la expresión *ser una pena* rige el subjuntivo, lo cual explica *crea*. Sin embargo, en casos de doble subordinada, «el efecto de *ser una pena* no va más allá de su complemento» (Bosque, 1990b: 19), es decir que el subjuntivo no puede ser seleccionado en el complemento de *crear*. Se trata de un caso de intransitividad de la selección modal, es decir que «si A selecciona B, y B selecciona C, es obvio que no podemos decir que A seleccione C» (Bosque, 1990b: 19). En tal caso, el predicado superior no tiene ninguna influencia en la selección modal del predicado intermedio.

- (99) Es una pena que la gente crea que Pepe {está / *esté loco}¹⁰⁰. (Bosque, 1990b: 19)

En casos de alternancia modal, la combinación de ciertos predicados/expresiones puede seguir permitiendo la alternancia modal (Ridruejo, 1999) o puede bloquearla (Borgonovo, 2002; Quer, 1998a; Navas Ruiz, 1990; Ridruejo, 1999). Ridruejo (1999) menciona que se sigue admitiendo la alternancia modal cuando el predicado superior significa valoración o comentario y que el predicado intermedio es un verbo de conocimiento.

¹⁰⁰ Cabe notar aquí que no todos los locutores rechazan el uso del subjuntivo en este caso de doble subordinación.

- (100) (a) Me agradaría constatar que fuera digno de mención (Ridruejo, 1999: 3245)
(b) Me agradaría constatar que {fue/es/será} digno de mención. (Ridruejo, 1999: 3245)

El autor observa también que cuando el predicado superior se compone de adjetivos como *imposible*, *increíble*, *sorprendente*, etc., o de la expresión *no es que...*, y que el predicado intermedio es un verbo de conocimiento, se admite el subjuntivo en la proposición inferior, véanse los ejemplos (101)-(102). Por consiguiente, no hay influencia del predicado subordinado, sino influencia del predicado superior.

- (101) Es alucinante que los periódicos aseguren ahora que deban retroceder a la línea de armisticio.
(Ridruejo, 1999: 3245)
(102) No es que diga que venga tarde, es que dice que no viene. (Ridruejo, 1999: 3245)

Tal como especifica Ridruejo (1999: 3244):

[...] cuando se produce una sucesión de cláusulas incrustadas, el modo verbal de cada una de ellas es el determinado por el predicado inmediatamente superior [véase (103)], con arreglo a lo que ha sido señalado hasta el momento [...] No obstante, ha sido observado que, en ocasiones, es el predicado de la cláusula superior (llamado 'superregente') el que determina el modo verbal de la oración subordinada inferior, mientras que el predicado intermedio no ejerce ningún papel a este respecto [véase (104)].

- (103) Comprendió que había sido mejor que no estuviera en casa. (Ridruejo, 1999: 3244)
(104) Me llama la atención que Xavier afirme que en Cataluña se encuentren cinco de los mejores restaurantes. (Ridruejo, 1999: 3244)

La interrupción de la alternancia modal, o la *suspensión de selección modal* ('suspension of mood choice'), donde se bloquea la distribución del subjuntivo y queda como única opción la distribución del indicativo, se manifiesta tanto en las subordinadas simples como en las subordinadas dobles. En las subordinadas simples, la suspensión de selección modal ocurre cuando una aserción negada aparece

en una interrogación, véase (105)¹⁰¹; cuando una proposición con un adjetivo o sustantivo de certeza negado aparece en una interrogación, véase (106); y en la subordinada de un imperativo negativo, véase (107).

(105) ¿No ve que está enfermo?

(106) ¿No era evidente que no venía? (Navas Ruiz, 1990: 140)

(107) No digas que Pedro es-IND / *sea-SUBJ culpable. (Borgonovo, 2002: 22)

En las subordinadas dobles, hay interrupción de la alternancia modal cuando un predicado que rige el subjuntivo polar aparece en la subordinada de un predicado intensional fuerte¹⁰², véase (108), en la prótasis de una condicional contrafactual, véase (109); y en la apódosis de una condicional contrafactual, (110).

(108) Es necesario que no se crea que aquí hay-IND / *haya-SUBJ problemas. (Borgonovo, 2002: 21)

(109) Si no creyeras ya que Pedro es-IND / *fuera-SUBJ culpable, deberías hablar con el comité.¹⁰³
(Borgonovo, 2002: 22)

(110) No creería que Pedro es-IND / *fuera-SUBJ culpable si no hubiera visto los documentos.
(Borgonovo, 2002: 22)

En resumen, la agramaticalidad del subjuntivo subordinado a un operador de polaridad viene del hecho de que el predicado matriz es un intensional fuerte, un contrafactual o un imperativo. En el caso de

¹⁰¹ Tratando de este tema, Navas Ruiz (1990: 140) ejemplifica el caso con el ejemplo en (i), el cual puede recibir una interpretación agramatical para ciertos locutores debido al hecho de que la versión afirmativa suena rara, véase (ii):

(i) ¿No ves que no llevo corbata? (Navas Ruiz, 1990: 140)

(ii) ??No ves que no lleve corbata.

Por el contrario, el ejemplo en (105) representa un caso gramatical en la versión afirmativa, véase (iii). Por consiguiente, estamos frente a un caso de suspensión gramatical cuando se trata de una interrogativa:

(iii) No ve que esté enfermo.

(iv) ¿No ve que está enfermo?

¹⁰² Dentro de los predicados intensionales fuertes caben los prediados volitivos (p. ej. *querer*), los directivos (p. ej. *ordenar*, *mandar*) y algunos modales.

¹⁰³ Cabe notar aquí que, para ciertos locutores, el uso del subjuntivo es gramatical si le quitamos a la oración el adverbio *ya*. Si se mantiene el adverbio, hay locutores que consideran casi gramatical (?) el uso del subjuntivo.

que el predicado matriz es un factivo, un operador de polaridad, un epistémico o una proposición adjunta no final, no hay suspensión de opción modal (Borgonovo, 2002).

El tema de la doble subordinación está directamente relacionado con el de la suspensión o no de la selección modal, así como el de la alternancia modal. Otra particularidad del fenómeno de distribución modal concierne a la concordancia temporal.

3.4 Concordancia temporal

Así como los morfemas de persona y número determinan la concordancia del verbo con el sujeto, los morfemas de modo y tiempo pueden determinar otro tipo de concordancia: la concordancia temporal (Bosque, 1990b). Gracias al hecho de que el español dispone de cuatro tiempos verbales usuales en subjuntivo¹⁰⁴, los locutores pueden expresar la simultaneidad, la anterioridad y la posterioridad vía la concordancia temporal. Según el principio de concordancia temporal, los rasgos [\pm pasado] del predicado principal determinan la forma morfofonológica del verbo subordinado conjugado en subjuntivo. Consecuentemente, «si el primero tiene el rasgo [\pm pasado], el último ha de estar marcado del mismo modo» (Suñer y Padilla Rivera, 1990: 185; nuestra traducción). Las posibles combinaciones temporales entre la proposición principal y la proposición subordinada pueden ser las siguientes:

- (111) Si el predicado de la proposición principal está en presente¹⁰⁵, futuro o pretérito perfecto de indicativo, el predicado de la proposición subordinada puede estar en presente o en perfecto de subjuntivo.
- (112) Si el predicado de la proposición principal está en pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, condicional o condicional compuesto de indicativo, o en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, la proposición subordinada puede estar en imperfecto o en pluscuamperfecto de subjuntivo.

¹⁰⁴ Para los tiempos del subjuntivo y sus terminaciones, véase el Apéndice X.

¹⁰⁵ Según Carrasco Gutiérrez (1999: 3065), «la subordinación a una forma verbal de presente no tiene efectos visibles de concordancia». Es decir que debido a que el presente expresa simultaneidad de acuerdo con el momento de habla, se mantienen por transitividad los significados de anterioridad, simultaneidad o posterioridad del verbo subordinado a un verbo conjugado en presente.

La noción de concordancia temporal refiere entonces al hecho de que el tiempo del predicado de una proposición subordinada depende del tiempo del predicado de la proposición principal de la oración. Se atribuye este fenómeno a las proposiciones subordinadas en subjuntivo, típicamente en las oraciones completivas. En realidad, «en las oraciones subordinadas distintas de las sustantivas la concordancia de tiempos no es obligatoria» (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3106). Esto se debe a que las oraciones relativas y causales orientan sus relaciones temporales a partir de un tiempo de evaluación diferente del del tiempo de la principal (Carrasco Gutiérrez, 1999)¹⁰⁶.

A pesar de que se ha caracterizado el fenómeno de concordancia temporal típico de las proposiciones subordinadas completivas en subjuntivo mediante la generalización expuesta en (111)-(112), ¿cómo se puede explicar la distribución modal en los ejemplos (113)-(114)? Como vemos, en (113), el predicado matriz, que está conjugado en presente, admite el imperfecto de subjuntivo, contrariamente a lo que suele admitir, según la generalización que presentamos en (111), donde el presente de indicativo en la proposición principal admite sólo el presente o perfecto de subjuntivo en la proposición subordinada. En el mismo orden de ideas, en (114), el predicado matriz conjugado en pretérito imperfecto de indicativo no debería admitir el presente de subjuntivo en la proposición subordinada, puesto que según la generalización en (112), el pretérito imperfecto admite o bien el imperfecto, o bien el pluscuamperfecto de subjuntivo en la proposición subordinada. Por consiguiente, los ejemplos (113)-(114) testimonian el hecho de que basarse en la generalización en (111)-(112) no permite representar todos los casos posibles de usos de los tiempos del subjuntivo.

(113) No cree que su hermano pudiera robarle dinero.

(114) Antonio quería que su hija entre a las 10 de la noche.

Así, la investigación sobre la concordancia temporal ha dado tres líneas de estudios. Además de los estudios que defienden que el subjuntivo es temporalmente dependiente del predicado principal (Picallo, 1990; Progovac, 1993) (3.4.1), encontramos estudios que postulan que el subjuntivo es

¹⁰⁶ Por su parte, los verbos de las oraciones simples determinan sus relaciones temporales a partir del momento de enunciación, el cual representa el eje de la deixis temporal para este tipo de oración. Contrariamente a las oraciones simples, el eje de la deixis temporal para los verbos en oraciones subordinadas es el tiempo del evento de la oración principal. Para más detalles, véase Carrasco Gutiérrez (1999).

temporalmente independiente del predicado principal (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) (3.4.2) y estudios que defienden que el subjuntivo es temporalmente dependiente o independiente según la clase léxica del verbo matriz que lo seleccione (González Rodríguez, 2003) (3.4.3).

3.4.1 Subjuntivo temporalmente dependiente

Para ciertos autores, el fenómeno de concordancia temporal «alude a la relación de dependencia que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica» (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3063)¹⁰⁷. Por ejemplo, Picallo (1990) desarrolla una explicación centrada en los rasgos de tiempo ([Tiempo]) y de concordancia ([CONC]) del nudo FLEX para explicar el diferente comportamiento de las proposiciones subordinadas en indicativo o en subjuntivo frente a los casos de sujeto focalizado y de extracción del cuantificador en las lenguas de sujeto nulo (p. ej. catalán o español). Tal como especifica la autora, una oración se compone de un núcleo, FLEX, y de un SN sujeto y un SV, los cuales representan el especificador y el complemento del núcleo respectivamente:

(115) O → SN FLEX SV (Picallo, 1990: 210)

Por su parte, el nudo FLEX se caracteriza como en (116), donde los rasgos de [Tiempo] son rasgos verbales¹⁰⁸, mientras que los rasgos [CONC] son rasgos de carácter nominal, debido a que caracterizan los rasgos de persona y número del sujeto:

(116) FLEX → [+Tiempo] [±CONC] (Picallo, 1990: 210)

La expansión de FLEX puede manifestarse de cuatro maneras (Picallo, 1990):

¹⁰⁷ También Giannakidou (2009) defiende que el subjuntivo es dependiente en griego.

¹⁰⁸ El estudio de Picallo (1990) se centra en el catalán. Como especifica la autora, en catalán, los rasgos de [Tiempo] pueden caracterizarse como [±Pasado], [±Perfecto] y [±Posterior].

- (117) (a) [+Tiempo] [+CONC]
- (b) [-Tiempo] [-CONC]
- (c) [-Tiempo] [+CONC]
- (d) [+Tiempo] [-CONC]¹⁰⁹⁻¹¹⁰

Picallo (1990) determina que la posibilidad en (a) define las oraciones en indicativo. En lo que se refiere a la opción en (b), esta caracteriza al infinitivo. En lo que concierne a (c), representa el subjuntivo¹¹¹. Como observa la autora, el subjuntivo tiene características tanto del indicativo como del infinitivo. Se emparenta con el indicativo debido a que el sujeto de su proposición puede realizarse o no de manera léxica o fonológica. Si se realiza lexicalmente, el sujeto recibe Caso nominativo. En el caso donde no se realiza el sujeto fonológicamente, se puede identificar referencialmente al sujeto mediante los rasgos [+CONC] de FLEX. En oposición al indicativo, el subjuntivo no muestra rasgos de tiempo, lo cual lo emparenta con el infinitivo y justifica por qué tanto el subjuntivo como el infinitivo no pueden aparecer en cláusulas principales en el primer caso y en cláusulas independientes en el segundo caso. Tal como especifica Picallo (1990: 214) en el caso del infinitivo: «al estar vacío el operador [Tiempo], la cláusula no expresa una proposición completa. Su predicado no está determinado en términos temporales, y deja sin especificar si el evento expresado en la entrada léxica del verbo tiene lugar o no».

Lo de no especificar si el evento expresado en el verbo ha ocurrido o no se manifiesta en las proposiciones en subjuntivo también (cf. Picallo, 1990). Sin embargo, las proposiciones en subjuntivo reciben marcas morfológicas [\pm Pasado], las cuales dependen del rasgo [Tiempo] de la proposición principal, según la autora.

¹⁰⁹ Estas cuatro posibilidades lógicas permiten a Picallo (1990) sostener que, para las lenguas de sujeto nulo, es necesario que FLEX esté especificado lexicalmente, es decir que debe tener rasgos temporales, para actuar como rector propio para [SN, O]. Será entonces sólo en las oraciones en indicativo, donde FLEX está marcado [+Tiempo, +CONC], como veremos más adelante, que se regirá adecuadamente la posición de sujeto (Picallo, 1990). Para más detalles, véase Picallo (1990).

¹¹⁰ Picallo (1990) especifica que en catalán sólo se aplican las tres primeras posibilidades.

¹¹¹ Dado que la autora estudia el caso del catalán y que en esta lengua se aplica sólo los tres primeros esquemas, Picallo (1990) no entra en los detalles de lo que es la opción (d), salvo que se trata de un tiempo independiente que no tiene marcas de persona.

Frente a esto podemos preguntarnos lo siguiente: si FLEX es [-Tiempo], ¿cómo el subjuntivo puede recibir marcas morfológicas [\pm Pasado]? Picallo (1990: 217) asocia la especificación de [Tiempo] de las oraciones en subjuntivo a una relación anafórica con un antecedente:

Al FLEX_{SUB}, al no denotar tiempo, se le asigna un valor en relación con la especificación del esquema temporal del predicado que lo subcategoriza. La marca [Tiempo] en la cláusula subordinada en subjuntivo puede, por tanto, considerarse como consecuencia sintáctica del Tiempo de la oración más alta y del morfema que marca [\pm Pasado] en las cláusulas de subjuntivo, semejante en algún sentido al marcado *-self (mismo)* para las anáforas.

Lo de considerar las proposiciones en subjuntivo como anafóricas para defender el carácter temporalmente dependiente del modo subjuntivo también ha sido desarrollado por Progovac (1993). Como menciona la autora, los análisis sintácticos más influyentes (Anderson, 1982; Pica, 1984; Everaert, 1984; Jakubowicz, 1984; Johnson, 1985; citados en Progovac, 1993) han mostrado que el tiempo de las proposiciones en subjuntivo es anafórico. Estos estudios sostienen que hay coindización del tiempo subjuntivo con el tiempo indicativo de la proposición principal, lo cual permite la extensión del dominio a esta proposición principal. A partir de esto, Progovac (1993) ofrece una explicación uniforme de la extensión del dominio de los reflexivos, de los pronombres y de los TPN que aparecen en proposiciones subordinadas en subjuntivo. Para llevar a cabo su estudio, Progovac (1993: 38; nuestra traducción) inscribe su análisis dentro de la *Teoría de Ligamiento* ('Binding Theory') y propone lo siguiente:

(118) «La morfología de subjuntivo es una manera explícita de marcar la ausencia de tiempo independiente»¹¹².

Las propuestas aquí presentadas defienden que el modo subjuntivo carece de independencia temporal, lo cual hace que su valor temporal venga determinado por el tiempo del predicado de la

¹¹² Progovac (1993) especifica que es posible para una lengua en la que no hay marcas morfológicas de subjuntivo extender el dominio. Para más detalles, véase Progovac (1993).

proposición principal¹¹³. Sin embargo, una explicación de este tipo restringe aún más las generalizaciones que vimos en (111)-(112) y no permite explicar los casos problemáticos siguientes. Primero, «el uso del subjuntivo, heredado del latín, se complica con los valores semánticos que aportan los tiempos del subjuntivo» (Baralo Ottonello, 2004: 309). Por ejemplo, es posible encontrar el imperfecto de subjuntivo en la proposición subordinada de una principal conjugada en presente o en perfecto de indicativo¹¹⁴:

(119) «No es que fuera terco. (F. Ayala)» (Bedel, 2004: 482)

Segundo, es posible encontrar el presente de subjuntivo en una subordinada cuya principal está conjugada en pasado o en condicional¹¹⁵:

(120) «Por extraño que pueda parecer, Basilio Illich no había acariciado nunca la idea de salir de su país. (A. Cerezales)» (Bedel, 2004: 482)

Tercero, Bosque (1990b) especifica que los morfemas flexivos de subjuntivo pueden estar anclados deícticamente en el momento de habla, como en (121a), o en el tiempo del verbo de la principal, como en (121b). Consecuentemente, «el subjuntivo posee tiempos propios, es decir argumentos temporales que no están anclados en el tiempo de la oración principal, y por tanto no han de estar medidos o interpretados necesariamente desde él» (Bosque, 1990b: 60).

(121) (a) Me sugirió que vaya a hablar con él. (Bosque, 1990b: 60)

(b) Me sugirió que fuera a hablar con él. (Bosque, 1990b: 60)

¹¹³ Para un inventario de las diferentes combinaciones temporales posibles para expresar la anterioridad, posterioridad y simultaneidad en relación con los aspectos perfecto, prospectivo, perfectivo e imperfectivo, véase Carrasco Gutiérrez (1999).

¹¹⁴ En este caso, el recurso al imperfecto de subjuntivo en la subordinada sirve para resaltar el aspecto imperfectivo de una acción o un hecho pasados, lo cual es imposible si usamos el perfecto de subjuntivo en la subordinada.

¹¹⁵ En este caso se recurre al presente de subjuntivo para resaltar la perspectiva presente o futura de la acción, a pesar de que depende de un verbo pasado (Bedel, 2004).

Cuarto, frente a ejemplos como los de (122)-(123), tomados en Picallo (1990: 216),

(122) «Desea que {lleve / haya llevado / *llevara / *hubiera llevado} un libro.»

(123) «Deseó que {*lleve / *haya llevado / llevara / hubiera llevado} un libro.»

González Rodríguez (2003: 44) sostendría que los verbos volitivos (p. ej. *querer, desear*):

[...] tienen restricciones que vienen impuestas por sus propiedades léxicas. Las restricciones atañen, en este caso, a las relaciones temporales que establecen con respecto a la oración subordinada. [...] exigen que el evento denotado por la oración subordinada sea posterior al acontecimiento de la oración principal». Consecuentemente es imposible la estructura «desea + imperfecto de subjuntivo [+pasado]»^[116].

En el mismo sentido, Carrasco Gutiérrez (1999: 3083-3087) identifica tres grupos de verbos que, debido a sus propiedades léxicas, no autorizan cualquier combinación temporal, véase (124).

(124) Verbos con restricciones léxicas (basado sobre los datos de Carrasco Gutiérrez, 1999)

Particularidad	Ejemplos
Aparición imposible en la proposición subordinada de formas verbales que expresen anterioridad o simultaneidad	(a) Verbos de influencia (<i>animar, decidir, ordenar, permitir, prohibir, recomendar, suplicar</i>) (b) Algunos verbos de voluntad o sentimiento (<i>apetecer, necesitar, prometer, querer, pretender, vaticinar</i>)
Aparición obligatoria de formas verbales que expresen simultaneidad en la proposición subordinada	(a) Verbos de percepción física o de percepción intelectual (<i>comprobar, fijarse, oír, ver</i>) (b) Verbos implicativos (<i>acordarse, atreverse, conseguir, dignarse</i>) e implicativos negativos (<i>abstenerse, evitar, negarse, olvidarse</i>) (c) Verbos <i>acostumbrarse, dedicarse, esforzarse o soportar</i>
Rechazo de formas verbales que expresen posterioridad en la proposición subordinada	Verbos como <i>acusar, arrepentirse o confesar</i>

¹¹⁶ González Rodríguez (2003) añade que contrariamente a los demás verbos, los verbos volitivos son los únicos que admiten el subjuntivo cuando están conjugados en futuro.

El punto de vista de Bosque (1990b), Carrasco Gutiérrez (1999) y González Rodríguez (2003) es otro argumento que prueba que el subjuntivo no es temporalmente dependiente. Veamos a continuación unos estudios que van en este sentido, es decir estudios que defienden que el subjuntivo es temporalmente independiente.

3.4.2 Subjuntivo temporalmente independiente

Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) defienden que en realidad cada predicado matriz tiene su propio comportamiento frente a las diferentes combinaciones temporales que admite en su subordinada. Para llevar a cabo lo que avanza, los autores establecen una clasificación de los predicados que rigen el subjuntivo en lo que se refiere a las diferentes combinaciones temporales que se admiten en las proposiciones subordinadas, es decir en cuanto a las combinaciones temporales siguientes: [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado], [+pasado, +pasado] y [+pasado, -pasado].

Según los datos de Suñer y Padilla Rivera (1990), las oraciones adverbiales y las oraciones relativas tienen un subjuntivo subordinado temporalmente independiente del verbo de la proposición principal. En lo que se refiere a las oraciones sustantivas, Suñer y Padilla Rivera (1987) establecen una clasificación de los predicados matrices en dos grupos: los predicados que exigen aparecer con un elemento-operador como la negación, la interrogación, etc. (p. ej. *creer*), y los que no exigen ningún elemento-operador para regir subjuntivo (p. ej. los predicados factivos y de negación, los predicados de incertidumbre, los predicados de influencia, los predicados de deseo y los predicados de *falta de conocimiento* ('lack of knowledge', p. ej. *ignorar*, *desconocer*). El primer grupo de predicados se diferencia del segundo por el hecho de que el segundo «manifiesta una dependencia temporal estricta entre el predicado de la oración principal y el de la subordinada» (Suñer y Padilla Rivera, 1990: 186). Ejemplificamos a continuación las diferentes posibilidades de secuencias temporales en las oraciones sustantivas según los diferentes tipos de predicados de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990)¹¹⁷.

¹¹⁷ Suñer y Padilla Rivera (1990) tratan también de las expresiones impersonales de duda (p. ej. *ser dudoso / difícil / (im)posible / (im)probable*), de deseo y de emoción. No trataremos de estas expresiones debido a que se comportan de la misma manera que la clase semántica verbal correspondiente (Suñer y Padilla Rivera, 1990).

En lo que concierne al primer grupo de predicados, es decir los predicados que aparecen bajo un operador afectivo, es posible cualquier combinación temporal, salvo la secuencia [+pasado, -pasado], como en (125c):

- (125) (a) Los jueces no creen que sea/fuera/haya sido/hubiera sido un error confesar el delito.
(Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)
(b) Los jueces no creían que fuera un error confesar el delito.
(c) ??/*Los jueces no creían que sea un error confesar el delito.

En lo que se refiere al comportamiento temporal de las oraciones encabezadas por predicados de la segunda clase de predicados, esos predicados pueden dividirse entre los que menos restringen la concordancia temporal hasta los que más la restringen. Caben dentro de los predicados que menos restringen la concordancia temporal los predicados factivos y los de negación, debido a que admiten cualquier combinación temporal, como en (126)-(127):

- (126) (a) Me alegra que Pedro trabaje en esta empresa.
(b) Me alegra que te lo agradecieran. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)
(c) Sentí mucho que no lo haya visitado cuando ... (Obaid, 1967: 117, citado en Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)
(d) Lamentó que Bolivia no esté incorporada... (Obaid, 1967: 113, citado en Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)
- (127) Niego/Negué rotundamente que sostenga/haya sostenido/sostuviera/hubiera sostenido vínculos con el Partido Nazi. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)

En lo que concierne a los predicados de incertidumbre (p. ej. *dudar*), de influencia (p. ej. *ordenar*, *exhortar*, *exigir*) y de deseo (p. ej. *querer*, *desear*, *preferir*, *anhelar*), estos predicados son un poco más restrictivos debido a que rechazan una de las cuatro secuencias temporales posibles. Por su parte, los predicados de incertidumbre no admiten la combinación [+pasado, -pasado], véase (128c):

- (128) (a) Dudo que reciba/recibiera/haya recibido/hubiera recibido un premio por una actuación tan mediocre. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)
- (b) Dudaba que estuvieran enfermos. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)
- (c) *Dudaba que estén enfermos.¹¹⁸ (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)

En lo que se refiere a los predicados de influencia, estos rechazan la combinación [-pasado, +pasado]¹¹⁹, como en (129b):

- (129) (a) Le exigen que conteste a las acusaciones.
- (b) *Le exigen que contestara a las acusaciones. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 636)
- (c) Le recomendaron que hubiese estudiado antes de las siete (RAE, 1974: 520, citado en Suñer y Padilla Rivera, 1987: 636)
- (d) El presidente ordenó también al Departamento de la Defensa que incrementase en todo el país el adiestramiento... (Obaid, 1967: 113, citado en Suñer y Padilla Rivera, 1987: 635)

Por su parte, los predicados de deseo no admiten normalmente la combinación [+pasado, -pasado], como en (130d):

- (130) (a) Él quiere que vengamos.
- (b) Él ha querido que viniéramos. (Espinosa y Wonder, 1976: 205, citados en Suñer y Padilla Rivera, 1987: 636)
- (c) Prefirió que llegaras a las 4. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 636)
- (d) *Prefirió que llegues a las 4. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 636)

¹¹⁸ Para ciertos locutores, esta oración no es agramatical.

¹¹⁹ Esto se debe al hecho de que el significado de los predicados de influencia tenga el rasgo [+subsecuente] o [+posterior], lo cual hace que la acción de la subordinada deba tener lugar después de la acción de la principal (RAE, 1974, citada en Suñer y Padilla Rivera, 1987). Por lo tanto, el requisito de posterioridad de los predicados de influencia no está ligado a los rasgos temporales de la oración subordinada, se trata de un requisito derivado del significado léxico del predicado principal (Suñer y Padilla Rivera, 1990). Suñer y Padilla Rivera (1990) especifican que el rasgo [+posterior] no es propio de los predicados que rigen el subjuntivo, también encontramos predicados que rigen el indicativo que tienen este rasgo (p. ej. *prometer, programar, proyectar, planificar, planear*).

La clase de predicados más restrictivos es la de los predicados de falta de conocimiento (p. ej. *ignorar, desconocer, no saber*). Sus restricciones temporales vienen de dos particularidades que podemos atribuir a esta clase de predicados. La primera particularidad es que admiten una subordinada encabezada por el complementizador *que* sólo cuando están conjugados en pasado, lo cual hace que sean imposibles las secuencias temporales [-pasado, -pasado] y [-pasado, +pasado]. La segunda es que una vez que se haya cumplido el requisito del complementizador *que* por medio de la conjugación del predicado en pasado, constatamos que la subordinada no puede tener un verbo conjugado en presente de subjuntivo, véase (131d). Frente a estas particularidades, la única secuencia temporal que los predicados de falta de conocimiento admiten es [+pasado, +pasado], como en (131c).

(131) (a) Ignoro si está en la lista o no.

(b) Ignoro si estaba en la lista o no.

(c) Ignoraba que estuviera en la lista. (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 637)

(d) *Ignoraba que esté en la lista.¹²⁰ (Suñer y Padilla Rivera, 1987: 637)

Resumimos en el cuadro (132) las conclusiones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990).

(132) Combinaciones temporales en las subordinadas completivas (cf. Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990)

	[-Pasado, - pasado]	[-Pasado, +pasado]	[+Pasado, +pasado]	[+Pasado, - pasado]
1. Operador + V (p. ej. creer)	Sí (125a)	Sí (125a)	Sí (125b)	No (125c)
2.a Verbos factivos	Sí (126a)	Sí (126b)	Sí (126c)	Sí (126d)
2.b Verbos de negación	Sí (127a)	Sí (127b)	Sí (127c)	Sí (127d)
2.c Verbos de incertidumbre	Sí (128a)	Sí (128a)	Sí (128b)	No (128c)
2.d Verbos de influencia	Sí (129a)	No (129b)	Sí (129c)	Sí (129d)
2.e Verbos de deseo	Sí (130a)	Sí (130b)	Sí (130c)	No (130d)
2.f Verbos que carecen de conocimiento conjugados en pasado (admiten una sub. encabezada por QUE)	No (completiva con SI, (131a))	No (completiva con SI, (131b))	Sí (131c)	No (131d)

¹²⁰ Para ciertos locutores, esta oración no es agramatical.

Los datos que acabamos de presentar testimonian otra vez el hecho de que, a pesar de tener un esquema general de concordancia temporal, este esquema no responde a las particularidades de ciertos grupos de predicados. Contrariamente a los estudios de Picallo (1990) y Progovac (1993), donde se defiende la dependencia temporal del subjuntivo, los estudios de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) defienden la independencia temporal del subjuntivo subordinado¹²¹. Frente a la posible independencia temporal del subjuntivo condicionado por el verbo matriz (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990), González Rodríguez (2003: 45) argumenta que:

[...] los verbos que no pertenecen a la clase léxica de los factivos emotivos seleccionan un subjuntivo sin autonomía temporal. La interpretación temporal de la forma subordinada varía en función del tiempo verbal que tengamos en la oración principal. Por el contrario, los verbos emotivos subordinan un subjuntivo con independencia temporal. El motivo radica en que, independientemente de la forma verbal de la oración principal, el presente de subjuntivo conserva el rasgo semántico de [-pasado], mientras que el pretérito siempre está marcado como [+pasado].¹²²

Veamos ahora la propuesta de González Rodríguez (2003) más en detalle.

3.4.3 Subjuntivo temporalmente dependiente o independiente según la clase léxica del verbo matriz que lo seleccion

González Rodríguez (2003) defiende que en realidad la dependencia o independencia temporal del subjuntivo subordinado está condicionada por la clase léxica del verbo matriz. Concretamente, una forma verbal dependiente puede tomar el rasgo [+pasado] o [-pasado] según el tiempo del predicado principal. Por el contrario, una forma verbal independiente siempre mantiene su rasgo de base [+pasado] o [-pasado]: este rasgo no se ve modificado por el tiempo del predicado matriz. González

¹²¹ Otro argumento a favor de la independencia temporal del subjuntivo subordinado viene del hecho de que es posible encontrar un predicado principal que rija dos subordinadas en subjuntivo en las que los tiempos del subjuntivo son diferentes, como en (i).

(i) «... el delegado de Malasia pidió al Consejo que no *dejase* que los debates se convirtieran en simples polémicas, sino que *determine* si hubo o no agresión por parte de Indonesia (Farley, 1965: 551).» (Suñer y Padilla Rivera, 1990: 192).

Para más detalles sobre el anclaje deictico del subjuntivo, véase la sección 3.3 y Bosque (1990b), entre otros.

¹²² Dentro de las formas verbales que tienen el rasgo [+pasado] encontramos el pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de indicativo y de subjuntivo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto, el condicional y el condicional compuesto de indicativo. Dentro de las formas verbales a las que se atribuye el rasgo [-pasado] caben el presente y el pretérito perfecto de indicativo y subjuntivo, y el futuro y el futuro compuesto de indicativo.

Rodríguez (2003) saca tres generalizaciones en lo que se refiere a la naturaleza temporal de los modos:

- (a) el indicativo subordinado siempre es temporalmente independiente cualquiera que sea la clase léxica del verbo matriz;
- (b) un subjuntivo subordinado a un verbo matriz que no es factivo emotivo es temporalmente dependiente;
- (c) un subjuntivo subordinado a un verbo matriz que entra dentro de la clase léxica de los factivos emotivos es temporalmente independiente.

Retomando la noción de fase de Chomsky (1999, citado en González Rodríguez, 2003), González Rodríguez (2003) establece que la proposición subordinada de verbos temporalmente dependientes no constituye una fase, en oposición a lo que sucede en la proposición subordinada de verbos temporalmente independientes.

A pesar de estar frente a un análisis que da cuenta del comportamiento «real» del subjuntivo en lo que se refiere al hecho de ser dependiente o independiente temporalmente del tiempo del verbo matriz, el estudio de González Rodríguez (2003) se limita en analizar dos grupos de verbos, los factivos emotivos y los no factivos emotivos, mientras que en realidad se deberían considerar tres: los verbos factivos, los verbos de duda y negación, y los verbos volitivos y los demás, es decir los verbos que autorizan la distribución del subjuntivo intensional (Bravo, 2008). Tanto los verbos factivos como los verbos de duda y negación no tienen restricciones temporales en el verbo de la proposición subordinada. La diferencia entre ambos tipos de verbos es que, en el primer caso, se permite el Doble Acceso ('double-access sentences')¹²³, mientras que, en el segundo caso, no. Por otra parte, los verbos que autorizan la distribución del subjuntivo intensional restringen temporalmente al verbo de la proposición subordinada y no admiten el Doble Acceso.

¹²³ Las oraciones de Doble Acceso son oraciones cuyo verbo subordinado conjugado en presente está en el dominio inmediato del predicado de la principal, el cual está conjugado en pasado. En estos casos, se puede interpretar el verbo subordinado desde el momento de habla o desde el tiempo del predicado matriz.

Las cuatro particularidades que acabamos de presentar se suman a los conocimientos lingüísticos que tienen que manejar los aprendices con el fin de usar adecuadamente el modo subjuntivo en español. Veamos ahora algunas investigaciones que se han dedicado al estudio de la adquisición del subjuntivo.

4. Adquisición del subjuntivo

La complejidad del fenómeno de adquisición del subjuntivo en español hace entrar en juego, además del nivel adecuado en el desarrollo de la sintaxis compleja, elementos como la maduración, los mecanismos psicolingüísticos, los factores sociolingüísticos y el input. Frente a esta complejidad, los estudios empíricos que se han interesado en el tema de la adquisición del subjuntivo han tomado dos direcciones: los que se han dedicado a los factores internos y los que se han dedicado a los factores externos (Collentine, 2006).

Por factores internos, Collentine (2006) se refiere a la influencia que puede ejercer la maduración (Baralo Ottonello, 2004; Blake, 1983, 1985; Hernández Pina, 1984) y a los mecanismos psicolingüísticos (Lozano, 1995; Pérez-Leroux, 1998; Terrell, Baycroft y Perrone, 1987; Stokes, 1988; Stokes y Krashen, 1990; Wasa, 1999) en las diferentes etapas del desarrollo lingüístico del niño. Los estudios en español L1 han mostrado que la morfología del subjuntivo se adquiere muy temprano en el desarrollo lingüístico de los niños nativos españoles (Blake, 1983; Hernández Pina, 1984; López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994b), pero que estos tardan más de 6 años antes de haber adquirido la selección del modo subjuntivo en todos los contextos donde puede aparecer (Blake, 1983). Los resultados del estudio de Blake (1983) testimonian que se adquiere el subjuntivo etapa por etapa: el uso del subjuntivo se manifiesta primero en las órdenes indirectas, segundo en las proposiciones adverbiales, tercero en las proposiciones relativas y cuarto en los complementos oracionales¹²⁴. Las etapas identificadas por Blake (1983) no corresponden a las del estudio de Baralo Ottonello (2004), donde se adquiere primero el subjuntivo para expresar deseos y necesidades y en oraciones

¹²⁴ Extrañamente, «los niños son capaces de adquirir la selección del subjuntivo en las proposiciones relativas (donde alterna con el indicativo) antes de la selección del subjuntivo en los complementos de los verbos factivos emotivos (donde es obligatorio)» (Pérez-Leroux, 1998: 591; nuestra traducción). En consecuencia, la adquisición del subjuntivo no está ligada con el carácter obligatorio o no de distribución del subjuntivo.

independientes de imperativo negativo. Comparando las primeras fases de desarrollo del subjuntivo hasta los cuatro años de edad en español L1¹²⁵ con la adquisición del subjuntivo por parte de aprendices de español L2, Baralo Ottonello (2004) concluye que la adquisición del subjuntivo en español L2 coincide con el curso de la adquisición del subjuntivo en español L1, y es más: los aprendices cometen pocos errores en las subordinadas sustantivas, lo cual no corresponde a los datos de Blake (1983). Según el estudio de Baralo Ottonello (2004), la subordinación adverbial es más problemática para los aprendices de español L2, dificultad también compartida en los niños españoles L1, lo cual tampoco corrobora los datos de Blake (1983). En lo que se refiere a los mecanismos psicolingüísticos, el estudio sobre la adquisición del subjuntivo en español L1 por Pérez-Leroux (1998: 596; nuestra traducción) se interesa por el hecho de que «ciertos aspectos del desarrollo cognitivo afectan al proceso de la adquisición del lenguaje limitando el conjunto de representaciones semánticas disponibles para el niño». Esto tendrá repercusiones en la adquisición de la selección modal, puesto que esta selección presenta desafíos cognitivos específicos para el niño, que se manifiestan, por ejemplo, en la capacidad del niño de llevar a cabo una representación mental de los eventos que son independientes o incompatibles con la realidad (Pérez-Leroux, 1998). En términos de modalidad¹²⁶, Pérez-Leroux (1998) especifica que la secuencia de adquisición del subjuntivo de Blake (1983) equivale a decir que se adquiere la modalidad deóntica primero, mediante los pedidos indirectos, después se adquiere la modalidad epistémica, mediante la adquisición de las adverbiales y de las relativas, y se termina adquiriendo la modalidad epistemológica, mediante la adquisición de las proposiciones completivas¹²⁷. Por consiguiente, la adquisición del modo subjuntivo no depende del carácter obligatorio de su distribución o no. Por su parte, Pérez-Leroux (1998) se interesa por la adquisición de la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas relativas y muestra que esta adquisición evoluciona de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los niños. Como apunta la autora, mediante la selección modal en las proposiciones subordinadas relativas en español, es posible determinar la capacidad de representación mental de la irrealidad que tiene un niño, es decir su capacidad de comprensión de las falsas creencias. Esta selección modal testimonia la habilidad de

¹²⁵ Véase el Apéndice XI.

¹²⁶ Lozano (1995) defiende que la distribución del subjuntivo está ligada a las diferentes modalidades semánticas. Estas modalidades son características de diferentes contextos sintácticos en los que puede aparecer el modo subjuntivo.

¹²⁷ Por modalidad deóntica, se caracteriza a un evento no necesariamente real, puesto que se trata de un evento impuesto por obligación o por permiso en una situación dada. Por modalidad epistémica, se entiende la expresión de la relación entre un evento y los mundos posibles. Por modalidad epistemológica, se evalúa la realidad de un evento frente a la fuente o al participante meta. Para más detalles, véase Pérez-Leroux (1998).

representación de las presuposiciones de realidad/irrealidad relacionadas con la selección modal. Puesto que la selección modal en las proposiciones relativas viene de la semántica de la modalidad epistémica, donde se evalúa si un evento es real en alguno o todos los mundos posibles, el indicativo presupone la existencia de uno de los miembros del conjunto, por lo menos, mientras que el subjuntivo refiere a la clase entera de seres o entidades y no a un individuo específico. Por lo tanto, la verdad de las relativas en indicativo se evalúa a partir de un mundo posible, mientras que la verdad de las relativas en subjuntivo se evalúa gracias al acceso a otros mundos posibles. Los resultados del estudio de Pérez-Leroux (1998) muestran que la adquisición de la selección modal depende del desarrollo semántico, el cual está relacionado con los cambios en las capacidades cognitivas de los niños. En realidad, «la comprensión de las creencias falsas es un prerrequisito cognitivo para la adquisición de los valores epistémicos del subjuntivo en español. El desarrollo del área de la teoría de la mente muestra claramente una fuerte asociación con el desarrollo del área de la sintaxis compleja» (Pérez-Leroux, 1998: 600; nuestra traducción).

En lo que concierne a los factores externos, Collentine (2006) menciona los efectos que pueden tener los factores sociolingüísticos y el input en el desarrollo de las capacidades de uso del subjuntivo¹²⁸. La investigación sobre los factores sociolingüísticos se ha interesado sobre todo en las repercusiones de la adquisición bilingüe en el uso del subjuntivo. Este interés viene de la investigación llevada a cabo por los dialectólogos sobre la adquisición del español en los EEUU. Resalta de dicha investigación que la interdicción de uso del español en instituciones públicas, como en las escuelas, contribuye a retrasar el desarrollo sintáctico de los bilingües español-inglés, lo cual afecta el desarrollo del uso del subjuntivo por parte de esos bilingües (Floyd, 1983). A la inversa, en los casos donde se encuentra un soporte institucional para la adquisición del español de los niños bilingües español-inglés, se adquiere el subjuntivo (Floyd, 1983; Guitart, 1982). Dicha adquisición tarda, sin embargo, hasta la adolescencia. A pesar de esto, se ha notado una correlación negativa entre los años de residencia en los EEUU y la capacidad de uso del modo subjuntivo. Concretamente, Guitart (1982) sostiene que cuanto más contacto con el inglés tiene un bilingüe español-inglés, menos usos del subjuntivo hace ese bilingüe.

¹²⁸ A este respecto, encontramos dentro de esta categoría de estudios los de Blake (1983, 1985) en L1 y los de Floyd (1983) y Guitart (1982) en bilingüismo. En lo que se refiere a los estudios sobre L2/LE, contamos con los estudios de Collentine (1995, 1998), Gass y Varonis (1994), Lee (1987), Leow (1993, 1995), Pica y Doughty (1985), Schmidt (1990), Tomlin y Villa (1994), VanPatten (1990), y VanPatten y Cadierno (1993), entre otros.

Cabe mencionar aquí que, según Merino (1982; citado en Lozano, 1995: 102; nuestra traducción), «los elementos que se adquieren al final (es decir el subjuntivo) son normalmente los primeros elementos en desaparecer». En el mismo sentido, Solé (1977), a partir de los datos sobre el uso del subjuntivo por parte de los tejanos, avanza que:

[...] parecería ser que tanto el subjuntivo como las oraciones subordinadas se mantienen más estables en aquellas estructuras que primero se dominan en el habla infantil y que luego son de mayor frecuencia en el habla adulta. A la inversa, las estructuras de adquisición más tardía y de menor empleo, parecen ser las menos estables. (Solé, 1977: 196)

Esta inestabilidad puede explicarse también por el hecho de que la fuerza representacional de las reglas marcadas es mayor que la de las reglas no marcadas. Por consiguiente, lo marcado es lo que tiende a desaparecer en caso de contacto de lenguas y en cambio histórico (Zobl y Liceras, 1994). También Hensey (1973) ha constatado este tipo de inestabilidad en su estudio sobre las variables gramaticales que caracterizan al español de El Paso. En realidad, los sujetos de su estudio usan el indicativo en lugar del subjuntivo (con antecedentes indefinidos en oraciones negativas, en complementos de SN y para el futuro con *cuando*) y usan el subjuntivo en lugar del indicativo en oraciones subordinadas relativas determinativas (p. ej. «*Hay dos calles que crucen la montaña», Hensey, 1973: 10) y con *aunque* que rige el indicativo¹²⁹ (p. ej. «*El Paso, aunque sea ciudad pequeña...»¹³⁰, Hensey, 1973: 10). Además de estas particularidades en el uso de los modos, el autor menciona una particularidad fonológica: la acentuación en la raíz de la 1^{ra} persona del plural del presente de subjuntivo: *véngamos, *váyamos, *traíngamos. Esta particularidad no sólo es característica de los mexicanos de El Paso, sino también de los de México, y se atribuye al desarrollo de una regla fonológica no estándar (Hensey, 1973). Por otra parte, el estudio de Isabelli (2006) muestra que ciertos factores sociolingüísticos (p. ej. comunidades latinas cercanas, centros latinos, ceremonias religiosas en lengua española, programas académicos para latinos, etc.) favorecen el mantenimiento de la lengua minoritaria, el español. En su estudio, los participantes de tres

¹²⁹ Hensey (1973) llama las subordinadas relativas determinativas «subordinadas relativas descriptivas» y refiere al *aunque* que rige el indicativo mediante la expresión «aunque no-concesivo».

¹³⁰ Cabe notar que, para ciertos locutores, esta oración no es agramatical.

generaciones no muestran diferencias en el uso obligatorio del subjuntivo en las subordinadas sustantivas y adverbiales en la producción oral¹³¹.

La investigación sobre el input se ha interesado tanto por el input escrito (Lee, 1987; Leow, 1993, 1995) como por el input oral en la adquisición del subjuntivo. Tal como especifican VanPatten, Dvorak y Lee (1987b: 11; nuestra traducción) «el input, lo que el aprendiz oye o lee, es tan importante – si no más – para el desarrollo del lenguaje como la práctica que el aprendiz recibe en la producción oral o escrita de la lengua». En lo que concierne al input escrito y la adquisición del subjuntivo, Lee (1987) encuentra que es posible para los estudiantes que no han recibido enseñanza del subjuntivo comprender el significado de las oraciones y/o de las proposiciones sustantivas en subjuntivo. Por su parte, Leow (1993) verifica el (re)conocimiento de las formas del pretérito perfecto y del presente de subjuntivo por parte de 137 estudiantes graduados de 1^{er} (sin instrucción formal) y 4^o semestre (con instrucción formal) en español L2. Los resultados muestran que no hay efectos de ningún tipo en la simplificación del input que permitan facilitar a los estudiantes una profundización de los elementos lingüísticos en este mismo input. Sin embargo, «los sujetos expuestos a las versiones simplificadas recordaron de manera significativa más ideas de los pasajes simplificados que los expuestos a los pasajes no simplificados» (Leow, 1993: 337; nuestra traducción). Además, los estudiantes cuyo desarrollo lingüístico es más avanzado son mejores para redistribuir ('reallocate') su capacidad cognitiva para profundizar de manera significativa en los elementos lingüísticos del input escrito. Lee (1987: 55; nuestra traducción) concluye que «los resultados de este estudio muestran la necesidad de pasar de la concepción ascendente (punto de vista estructuralista) de la lectura al enfoque de información descendente (tratamiento de la información)». En el mismo sentido, Collentine (1995) cree que las metodologías para la enseñanza del español exigen una «modernización».

Para completar el esquema del estado de la investigación en lo que se refiere a la adquisición de la distribución modal, cualquier estudio empírico debe prestar una especial atención a las

¹³¹ La autora concluye que, además de encontrar factores sociolingüísticos que favorecen el mantenimiento de la lengua minoritaria, se debe incluir la educación en la lengua minoritaria no sólo en el nivel elemental, sino también en el nivel secundario, puesto que «es en este nivel que aparece normalmente la gramática más compleja (densidad léxica, complejidad frástica y sintáctica, y metáforas gramaticales)» (Isabelli, 2006: 6; nuestra traducción).

particularidades de adquisición de la distribución modal según el tipo de oraciones subordinadas, es decir las oraciones subordinadas relativas, adverbiales y completivas.

Por su parte, la adquisición de las oraciones relativas en español L1 se ve afectada por el desarrollo cognitivo de los niños (Pérez-Leroux, 1998). En realidad, la capacidad de producir proposiciones relativas en subjuntivo aumenta con la edad. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo constituye un factor relevante en la adquisición del subjuntivo en L1. En español L2, Escobar (1997) observa que los aprendices anglófonos de español L2 cometen errores en lo que se refiere al uso de los pronombres *que* y *quien* en las proposiciones relativas de sujeto¹³². Sin embargo, esta tendencia tiende a desaparecer a medida que progresa la adquisición del español. Esto se debe a que los aprendices de español L2 pueden desarrollar una gramática L2 diferente de su L1. En lo que se refiere al uso del subjuntivo como tal, Stokes (1988) atribuye la dificultad de los aprendices anglófonos para adquirir el subjuntivo, por ejemplo, en las relativas, al hecho de que los nativos anglófonos no siempre pueden basarse en su L1, el inglés, para saber si tienen que utilizar o no el subjuntivo en español. Por su parte, Collentine y col. (2002) examinan si existe una correlación entre la instrucción de la sintaxis compleja y la instrucción del subjuntivo¹³³. Los resultados de su estudio muestran que tanto los aprendices que recibieron instrucción de la sintaxis compleja y del subjuntivo como los que recibieron sólo instrucción del subjuntivo tuvieron un rendimiento similar para identificar los contextos donde se exigía el subjuntivo. Sin embargo, los que recibieron ambos tipos de instrucción se destacaron en la identificación de las condiciones sintácticas que no exigen el subjuntivo. Como concluyen los autores «[...], los aprendices que recibieron la instrucción adicional de la sintaxis eran más aptos para seleccionar el modo» (Collentine y col., 2002: 43; nuestra traducción).

En lo que concierne a la adquisición de la distribución modal en las oraciones adverbiales, Stokes (1988) concluye que es más fácil para los anglófonos aprendices de español L2 adquirir las subordinadas con conectores evidentes (p. ej. *antes que*) que otro tipo de subordinadas. Otro factor que puede influir en la adquisición de la distribución modal en dichas proposiciones subordinadas es

¹³² En realidad, los aprendices usan el pronombre *quien* en contextos donde se tiene que usar *que*, lo cual es el reflejo del tipo de pronombre, es decir *who*, en inglés (Escobar, 1997).

¹³³ La instrucción sintáctica permite al aprendiz desarrollar su conocimiento para generar y analizar complementos léxicos y proposicionales, mientras que la instrucción del subjuntivo permite a los aprendices conocer el subjuntivo en proposiciones adjetivales (Collentine y col., 2002).

la estancia en un país hispanohablante. En realidad, Isabelli y Nishida (2004a, 2004b) encuentran que los estudiantes que han vivido en un país hispanohablante se benefician de su estancia en el extranjero a la hora de producir y usar el subjuntivo en las proposiciones adverbiales temporales frente a los que no han vivido en el extranjero. Sin embargo, desde el punto de vista semántico, los aprendices comprenden el significado semántico de la morfología de subjuntivo mediante la instrucción en clase (Isabelli y Nishida, 2004a, 2004b). En lo que se refiere a la distribución modal en las proposiciones condicionales con diferentes conectores (p. ej. *en caso de que, a condición de que, si, con tal de que, siempre y cuando, a no ser que, ...*), el estudio de Baralo Ottonello (2004) muestra que sólo el 18% de los estudiantes cometió errores de selección modal según el conector que habían elegido. La autora concluye entonces que «el problema del subjuntivo está sobredimensionado y que, al menos en este nivel de dominio y en este tipo de pruebas se producen más errores por sobregeneralización de una regla de uso que por otros procesos típicos de la interlengua, tales como la construcción creativa del hablante no nativo, la preferencia por el uso de la forma menos marcada (indicativo) o la simplificación» (Baralo Ottonello, 2004: 317).

En lo que se refiere a la adquisición de la distribución modal en las oraciones subordinadas completivas, los datos de Terrell, Baycroft y Perrone (1987) testimonian el hecho de que el uso del subjuntivo en estas oraciones por parte de aprendices principiantes es incorrecto en la gran mayoría de los casos. En oposición a los resultados de estos autores, Collentine (1995) encuentra que los aprendices intermedios usan el subjuntivo diferentemente según la categoría semántica del verbo principal. Concretamente, lo usan de manera correcta en 41% de los contextos de influencia, en 36% de los contextos de duda y de negación, y en 23% de los contextos de emoción. Por su parte, Gudmestad (2006) verifica si ciertos rasgos morfológicos y semánticos predicen la selección del subjuntivo por parte de aprendices intermedios y avanzados. Según sus resultados, ambos tipos de aprendices han seleccionado el subjuntivo en la tarea de escritura. Sin embargo, los aprendices avanzados se han destacado en el sentido de que han seleccionado más el subjuntivo que los intermedios. Además, los rasgos lingüísticos que favorecen la selección del subjuntivo difieren de un grupo a otro: los intermedios se ven más influenciados por los verbos irregulares en subjuntivo, mientras que los avanzados se ven influenciados tanto por los verbos irregulares en subjuntivo como por las expresiones de futuro y de deseo y la ausencia de expresiones de emoción en la selección del

subjuntivo. Consecuentemente, cuanto más avanzan los aprendices en la adquisición del español, mejor es el uso del subjuntivo en dichas subordinadas.

Como la investigación en adquisición L2 se basa en gran parte en los avances en la investigación en adquisición L1, se ha abordado como fenómeno de interfaz la interpretación de los modos en español L2. Interesados por determinar si la adquisición L2 de propiedades que implican la interfaz sintaxis-pragmática es más difícil de adquirir que las propiedades puramente sintácticas, Iverson, Kempchinsky y Rothman (2008) estudian la selección modal en los complementos de predicados volitivos y en los complementos de predicados epistémicos negados por parte de aprendices anglófonos de español L2 de nivel avanzado e intermedio. Debido a que los aprendices intermedios son mejores cuando tienen que usar el subjuntivo en contextos obligatorios, es decir en el complemento de verbos volitivos, y que los aprendices avanzados han logrado manejar la distribución modal en contextos de interfaz sintaxis-pragmática, los autores concluyen que se adquiere primero el manejo del subjuntivo en contextos obligatorios, mientras que la adquisición de la distribución modal en contextos de interfaz tarda más. Esto no significa, sin embargo, que la adquisición de propiedades que resultan de las interfaces sea insuperable. Como los resultados del estudio indican, se puede alcanzar un comportamiento casi nativo en lo que se refiere a la distribución modal aún en los casos de interfaz sintaxis-pragmática, los cuales son más difíciles de adquirir comparativamente a los casos puramente sintácticos. Esto corrobora los datos de Borgonovo y Prévost (2003), los cuales se interesan por la cuestión de la adquisición del subjuntivo polar por parte de aprendices de español L2 cuya L1 es el francés. Los autores encuentran que el proceso de adquisición es gradual, debido a que los estudiantes superiores de su estudio obtuvieron mejores resultados comparativamente a los avanzados. Frente al hecho de que los aprendices disponen de la misma sensibilidad que los nativos en lo que se refiere al lazo entre modo y presuposición, los autores concluyen que «la competencia casi nativa puede alcanzarse en adquisición L2, probablemente debido a la disponibilidad de la GU» (Borgonovo y Prévost, 2003: 160; nuestra traducción)¹³⁴.

¹³⁴ Véase Ahern, Aménos-Pons y Guijarro-Fuentes (2014) para un estudio sobre la interfaz sintaxis-pragmática en la adquisición de las sutilezas modales en las condicionales en español. Asimismo, véase Borgonovo, Bruhn de Garavito y Prévost (2008) en lo que se refiere al fenómeno de interfaz en la adquisición de la selección modal en las proposiciones relativas.

Dado que «los enfoques de interfaz se desarrollan rápidamente, informan y se mantienen informados gracias a la investigación aplicada, y representan un desarrollo muy importante e inevitable del dominio y de sus objetivos» (Folli y Ulbrich, 2011b: 14; nuestra traducción), inscribir nuestro estudio dentro del enfoque de los fenómenos de interfaz contribuirá al dominio.

5. Conclusión

El manejo de los elementos lingüísticos arriba citados por parte de los locutores nativos, así como por parte de los aprendices de español L2, es primordial para un uso adecuado de los modos indicativo y subjuntivo en español. De esta manera, las terminaciones, la formación de verbos regulares e irregulares, las nociones morfológicas de persona, número, tiempo, modo y aspecto, el tipo de oraciones (simples o subordinadas), el tipo de oración subordinada relativa, el tipo de subordinante en las oraciones adverbiales o completivas, y el núcleo verbal, nominal o adjetival de la oración principal, son todos unos elementos que forman parte de la serie de elementos lingüísticos que tienen que adquirir, en un momento u otro, los locutores nativos y los aprendices de español L2. Además de estos elementos, cualquier tipo de locutor tiene que adquirir las sutilezas de la interacción de la negación en la distribución modal, de la alternancia modal, de la doble subordinación y de la concordancia temporal para llegar al dominio de la distribución modal y la adquisición de los modos en español. Dicha adquisición se ve influenciada por factores internos y externos. A pesar de que todos los elementos que tratamos en este capítulo juegan un papel en el uso de los modos y su adquisición, el tema de la distribución modal va más allá de todo lo expuesto en este capítulo.

CAPÍTULO III

Investigación sobre la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas

Frente a las lagunas atribuidas a la explicación tradicional (véanse Farkas, 1992; Matte Bon, 2008; Potvin, 2004a; RAE/ASALE, 2009), ciertos autores han optado por otra manera de estudiar la distribución modal en las completivas. Consecuentemente, las explicaciones de tendencia sintáctica (p. ej. Bello, 1847) han dado paso a los análisis basados en la semántica, los cuales asumen que el uso del modo subjuntivo conlleva significado. Así, daremos cuenta de los avances hechos en la esfera de la semántica para delimitar el marco semántico al que intentará contribuir nuestra propuesta de explicación de distribución modal en español. Para ello, volveremos a tratar de algunos de los fenómenos expuestos en el Capítulo II para exponer las explicaciones semánticas de estos fenómenos.

La reflexión en lo que se refiere al papel de la semántica en la explicación de la distribución modal se ha hecho desde varios puntos de vista. Para ejemplificarlo, introduciremos la semántica formal (véase la sección (1)) y la semántica presuposicional (2), la cual se ha dedicado a la distribución del indicativo y del subjuntivo en las completivas de los predicados de acto mental y de comentario (2.1), a la alternancia modal (2.2) y al fenómeno de la doble subordinación (2.3). Seguiremos con la presentación del marco en el que se inscribirá nuestro estudio: la semántica de los mundos posibles (3), donde definiremos la noción de modalidad (3.1) y presentaremos los estudios de Kratzer (1977, 1981) sobre las expresiones modales en la Teoría de los mundos posibles (TdMP) (3.1.1), así como unas aplicaciones de este análisis de las expresiones modales a los predicados de actitud proposicional (3.1.2). Terminaremos exponiendo tres enfoques de investigación sobre la distribución modal (3.2): la semántica temporal, la semántica de los sintagmas nominales (SSNN) y la semántica modal. Concluiremos resaltando los puntos esenciales del Capítulo III (4).

1. Semántica formal

De manera general, la semántica es la disciplina que se ocupa del estudio del significado. Paralelamente, la semántica lingüística se centra en el estudio del significado que expresan las palabras, las proposiciones y las oraciones (Cann, 1993). En los años 1960, los estudios semánticos en lingüística hacían prevalecer la sintaxis en el estudio del significado:

Las representaciones semánticas han sido muchas veces modeladas a partir de las estructuras de árbol sintáctico [...], y en ciertas teorías se han asociado (y se asocian) a un cierto nivel de las estructuras sintácticas (p. ej. las estructuras subyacentes de la semántica generativa o el nivel de forma lógica de la sintaxis rección y ligamiento ['Government and Binding']). (Partee, 1996: 12; nuestra traducción)

Con el tiempo, el papel de la sintaxis en la interpretación semántica ha sido reconsiderado por los lógicos interesados en los aspectos universales del significado, lo cual les permitió concentrarse más bien en la estructura semántica¹³⁵ (Benthem, 1989).

Bajo la denominación de semántica formal o de semántica lógica, se designa una de las diferentes orientaciones que ha tomado la lógica en lingüística (Bannour, 1995). Antes de incorporarse al mundo de la lingüística, la semántica formal se encargaba solamente de la interpretación de los lenguajes formales, es decir los lenguajes lógicos y matemáticos. Como estos lenguajes son claramente diferentes a los lenguajes naturales, los lógicos no consideraban que se podían aplicar las nociones de semántica formal de los lenguajes formales a los lenguajes naturales hasta que el lógico-filósofo Richard Montague¹³⁶, personaje clave en la introducción de la semántica formal a la esfera de la lingüística, mostrara que se podía analizar el significado de las oraciones del inglés a partir de las técnicas y nociones de la semántica formal que servían para los lenguajes formales.

¹³⁵ Esto no significa que la sintaxis no tenga ningún papel que jugar en la semántica formal de los lenguajes naturales.

¹³⁶ Podemos encontrar el punto de vista desarrollado por Montague en tres artículos que publicó a principios de los años 1970: *English as a formal language* (1970a), *Universal grammar* (1970b) y *The proper treatment of quantification in English* (1973). Véanse Dowty y col. (1981), Cann (1993) y Partee (2001) para una explicación más detallada de la semántica de Montague.

La semántica formal se distingue de otro tipo de semántica (p. ej. la semántica generativa o la semántica interpretativa) porque se basa en modelos teóricos en lugar de ser representacional (Portner y Partee, 2002b). Su objetivo es el de definir el concepto de verdad en una lengua, tomando en cuenta sus interpretaciones (Guenther y Rohrer, 1978b). Así, «los rasgos más constantes de esta teoría a lo largo del tiempo han sido el énfasis sobre los aspectos veridicondicionales del significado, una concepción semántica modelo-teorética, y la centralidad metodológica del *Principio de composicionalidad* ('Principle of Compositionality')» (Portner y Partee, 2002b: 1; nuestra traducción).

El Principio de composicionalidad, desarrollado por Frege (1984), se basa en que el significado de una expresión compleja resulta del significado de las unidades que la componen y de las reglas que las combinan. Por consiguiente, se puede interpretar una infinitud de formas lingüísticas a partir de una cantidad determinada de reglas de combinación de los significados de estas formas para llegar a un significado «final» (Bentham, 1989). El significado de una oración proviene entonces de la combinación de los significados de cada una de las partes de la oración. Mediante el *enfoque regla-por-regla* ('rule-by-rule approach', véase Bach, 1976; citado en Portner y Partee, 2002b) se establece que las reglas sintácticas agrupan expresiones para formar expresiones aún más complejas y que las reglas semánticas correspondientes sirven para interpretar el todo como una función de las interpretaciones de cada parte (Portner y Partee, 2002b).

Los estudios en semántica formal se han dedicado a nociones como la referencia, las condiciones de verdad¹³⁷, las relaciones de implicación, las presuposiciones, etc..¹³⁸ En lo que se refiere a la investigación sobre la distribución modal en semántica formal, se ha tratado, entre otras cosas, de la *fuerza ilocutiva* ('illocutionary force') de los modos (cf. Portner, 2003) y del análisis de los diferentes tipos de proposiciones subordinadas (p. ej. las relativas, las adverbiales como las condicionales y las concesivas, etc., y las completivas) en lo que se refiere a la selección modal y su interpretación. Empíricamente, el tema de la distribución modal ha sido objeto de estudio en lingüística generativa

¹³⁷ Los valores de verdad de una oración representan la veracidad o la falsedad de una oración dentro de un mundo donde esta oración es verdadera o falsa. Como especifica Partee (1996:12), la tradición de las condiciones de verdad en semántica viene de los lógicos y filósofos (p. ej. Frege, 1984; Wittgenstein, 2015). Para ellos, la semántica era el estudio de una relación entre el lenguaje y lo que concierne al lenguaje. En tal caso, los dominios de interpretación pueden ser el mundo real o una parte de este mundo real, así como un modelo hipotético de este mundo.

¹³⁸ Véase Chierchia y McConnell-Ginet (1990) para una introducción a la semántica.

durante muchos años (Lakoff, 1970; Karttunen y Peters, 1975; Brée, 1982; McCawley, 1996; Cole y Morgan, 1975; citados en Portner, 2003).

En los estudios formales sobre la semántica de los modos se han desarrollado propuestas a partir de diferentes áreas de la sintaxis y de la semántica. Pollock (1989) ha reevaluado la sintaxis proposicional sugiriendo la existencia de unas proyecciones que corresponden a varias categorías inflexionales, dentro de las cuales se encuentra el modo. También se ha relacionado la noción de modo con fenómenos de dependencia semántica no local como la polaridad negativa (Giannakidou, 1994, 1995, 1997) o la selección de tiempo en las proposiciones subordinadas (Stechow, 1995a, 1995b; Portner, 2003).

Por otra parte, ha habido también un interés creciente por la semántica de los modos en obtener una mejor comprensión de los diversos subgrupos de contextos intensionales. La intensionalidad representa una característica relevante del lenguaje humano debido a que además de expresar hechos, es posible expresar relaciones de significado entre estos hechos, así como intensiones, actitudes y expectativas frente a estos hechos (Benthem, 1989). Para ello, las lenguas recurren a diversas expresiones de modalidad, causalidad, voluntad, creencia y sabiduría, entre otras cosas. Estudios en semántica léxica de los verbos matrices de oraciones completivas (Farkas, 1992; Heim, 1992; Portner, 1997; Villalta, 2000, 2001a, 2001b) testimonian el interés creciente por la semántica de los modos de acuerdo a la intensionalidad. Finalmente, un buen número de estudios ha intentado explicar la distribución modal a partir de las actitudes que pueden tomar los locutores frente a un enunciado. Esos estudios se inscriben dentro del dominio de la semántica presuposicional (2) o la semántica de los mundos posibles (3).

2. Semántica presuposicional

La semántica presuposicional hace entrar en juego las nociones de presuposición y aserción para explicar la distribución modal¹³⁹. Así, Terrell y Hooper (1974), Terrell (1976) y Bybee y Terrell (1990)

¹³⁹ Las presuposiciones son enunciados donde «el hablante presupone como verdadera la proposición de la cláusula subordinada» (Bybee y Terrell, 1990: 145). Caben dentro de esta categoría los predicados factivos (Kiparsky y Kiparsky,

desarrollan una clasificación semántica de los predicados des español basada en las nociones de presuposición o aserción. A cada categoría creada a partir de esta clasificación le corresponde un modo particular¹⁴⁰. El cuadro (1) muestra que el indicativo es el modo de las aserciones. Por lo tanto, lo encontramos en los dos tipos de enunciados asertivos: las aserciones y los informes. Por otra parte, el modo subjuntivo aparece en las subordinadas donde no se afirma ni se presupone la verdad del complemento, es decir en las proposiciones subordinadas de los predicados de duda e imperativos. Hay sin embargo una «zona gris» o, como dicen Terrell y Hooper (1974), un área de inestabilidad del sistema modal, donde los predicados de acto mental (p. ej. *notar, darse cuenta*) rigen el indicativo, mientras que los de comentario (p. ej. *lamentar*) rigen el subjuntivo a pesar de que ambos presupongan la proposición subordinada¹⁴¹.

(1) Correlación entre presuposición/aserción y modo regido

Noción semántica	Tipo de enunciado	Ejemplo	Modo
Aserción	(1) Aserción	Oraciones asertivas simples, <i>creer, ser seguro, parecer, saber, ser verdad, pensar</i>	IND
	(2) Informe	<i>Decir, leer, constestar, contar</i>	IND
Presuposición	(3) Acto mental	<i>Darse cuenta, enterarse, tomar en consideración, notar</i>	IND
	(4) Comentario	Juicio de valor (p. ej. <i>ser una lástima, bueno, malo, interesante, maravilloso, etc.</i>), subjetivos (p. ej. <i>alegrarse de, etc.</i>)	SUBJ
Ni aserción ni presuposición	(5) Duda	<i>Dudar, negar, ser posible</i> , la negación de los predicados asertivos de opinión	SUBJ
	(6) Imperativo	Oraciones simples en imperativo, oraciones complejas con matrices que sirven para calificar la orden (p. ej. <i>querer, mandar, preferir, aconsejar, permitir, ser necesario</i>)	SUBJ

1971; citados en Terrell y Hooper, 1974). Por otra parte, las aserciones son oraciones que tienen como complemento una afirmación (Terrell y Hooper, 1974).

¹⁴⁰ Véase también Ridruejo (1999) donde se defiende que además del significado del predicado de la oración principal, hay que tener en cuenta el orden en el que se presentan los argumentos del predicado de la oración principal y también el grado de aserción de la oración subordinada completa.

¹⁴¹ Terrell y Hooper (1974) indican que ciertos hablantes muestran una tendencia general a utilizar el indicativo en cualquier tipo de subordinada en la que se denota una presuposición. Así, no sólo las presuposiciones de acto mental exigen el indicativo, sino también las de comentario:

- (i) Me sorprendió que vino/viniera. (Terrell y Hooper, 1974: 488)
- (ii) Es bueno que Ud. llega/llegue a tiempo. (Terrell y Hooper, 1974: 488)

Frente a la zona gris de la clasificación semántica de los predicados del español basada en las nociones de presuposición y aserción de Terrell y Hooper (1974) han surgido diferentes explicaciones que presentamos a continuación.

2.1 Predicados de acto mental versus predicados de comentario

Frente a la zona gris de Terrell y Hooper (1974), Terrell (1976) demuestra que los predicados de acto mental forman parte de la clase de los semifactivos. Por semifactivos¹⁴², se entienden los predicados de presuposición débil según la terminología de Karttunen (1971) y Hooper (1974) (citados en Terrell, 1976). En las oraciones cuya matriz es un predicado de presuposición débil, no siempre se infiere la verdad del complemento (p. ej. *No supe que se había cancelado el vuelo sino que todavía no había llegado*, Terrell, 1976: 223), contrariamente a lo que ocurre en las oraciones cuya matriz es un predicado de presuposición fuerte (p. ej. *No me sorprende el hecho de que hayan podido hacer el viaje sino que hayan podido quedarse allí por tanto tiempo*, Terrell, 1976: 223).

Para Terrell (1976), los semifactivos se emparentan más con los predicados asertivos, puesto que la negación y la interrogación influyen sobre el complemento¹⁴³. En las aserciones, se considera el complemento subordinado como verdadero, véase (2a). El uso de la negación afecta a la verdad del complemento en el sentido de que, bajo negación, el complemento se vuelve falso, véase (2b). Mientras que en (2a) se asevera el hecho de que Mary sea guapa es verdadero, en (2b) se considera el hecho de que Mary es guapa como falso¹⁴⁴.

¹⁴² Dentro de los predicados semifactivos caben: *poner en claro, ver, darse cuenta de, aprender, tomar en consideración, percibir, reconocer, acordarse de*, etc. (Terrell, 1976). Encontramos dentro de los factivos los predicados siguientes: *deplorar, lamentar, alegrarse de, entristecerse de, estar contento (alegre, triste, avergonzado, furioso, enojado) de, ser ridículo (triste, significativo, raro, trágico, emocionante, divertido, natural, extraordinario, una tragedia, una cosa de risa), dar vergüenza, sorprender*, etc. (Terrell, 1976).

¹⁴³ Además, en ambos casos es posible la *Preposición del Complemento* ('Complement Preposing') y la *Preposición del Sintagma Verbal* ('Verb Phrase Preposing').

¹⁴⁴ Contrariamente a las aserciones, las presuposiciones no se ven afectadas por la negación. Por ejemplo, en (i) se presupone que Mary estudia mucho y en (ii), a pesar de que se niega el predicado principal, se sigue presuponiendo que Mary estudia mucho.

- (i) It is interesting that Mary studies so much. (Terrell y Hooper, 1974: 485)
«Es interesante que Mary estudie tanto.» (Nuestra traducción)
- (ii) It is not interesting that Mary studies so much. (Terrell y Hooper, 1974: 485)
«No es interesante que Mary estudie tanto.» (Nuestra traducción)

- (2) (a) It is true that Mary is beautiful. (Terrell y Hooper, 1974: 485)
«Es verdad que Mary es guapa.» (Nuestra traducción)
(b) It is not true that Mary is beautiful. (Terrell y Hooper, 1974: 485)
«No es verdad que Mary sea guapa.» (Nuestra traducción)

Esto ocurre también con los predicados de acto mental, donde (3b) no parece incompatible con la presuposición de que María no fuera guapa.

- (3) (a) Raúl se dio cuenta de que María es guapa.
(b) Raúl no se dio cuenta de que María fuera guapa¹⁴⁵.

Por otra parte, Mejías-Bikandi (1998) matiza la noción de presuposición dándole un valor pragmático en su propuesta de explicación de la distribución modal en las proposiciones de los predicados de comentario y de acto mental. Así, muestra que los predicados de comentario y los de acto mental difieren en lo que se refiere a las presuposiciones pragmáticas de su complemento: mientras que se presuponen pragmáticamente los complementos de los predicados de comentario, no se presuponen pragmáticamente los complementos de los predicados de acto mental. Por presuposición pragmática, Mejías-Bikandi (1998: 943; nuestra traducción) entiende lo siguiente:

Un enunciado A presupone pragmáticamente una proposición P ssi (si y solamente si) para que A sea apropiada P tiene que pertenecer al conocimiento mutuo del locutor y del interlocutor. Una proposición P pertenece al conocimiento mutuo del locutor y del interlocutor ssi (si y solamente si) el locutor sabe que P, y el locutor sabe que el interlocutor sabe que P, y el locutor sabe que el interlocutor sabe que el locutor sabe que P (y así sucesivamente).

El hecho de que se presupone pragmáticamente el complemento de los predicados de comentario se refleja en el hecho de que estos predicados introducen información antigua (Mejías-Bikandi, 1998), es decir que «Un complemento f representa información antigua cuando el locutor asume familiaridad

¹⁴⁵ Cabe notar que la verdad de la proposición subordinada se mantiene bajo negación si aparece el indicativo en la proposición subordinada.

con la información expresada por el complemento. Asumir familiaridad es asumir que la información ha sido expresada o discutida anteriormente por el interlocutor» (Mejías-Bikandi, 1998: 943; nuestra traducción).

Por otra parte, los predicados de acto mental actúan de manera contraria: no se presupone pragmáticamente su complemento y así, no se introduce ninguna información antigua¹⁴⁶. El análisis de Mejías-Bikandi (1998) permite explicar por qué los predicados de acto mental rigen el indicativo, mientras que los de comentario rigen el subjuntivo a pesar de pertenecer a la misma categoría de predicados, es decir la de los predicados presuposicionales. La propuesta de Mejías-Bikandi (1998) se resume así: los predicados de comentario, por introducir una información antigua, generan la presuposición pragmática de su complemento, lo cual justifica que aparezca el subjuntivo en la proposición subordinada de estos predicados; por su parte, los predicados de acto mental, dado que no introducen información antigua, no generan la presuposición pragmática de su complemento, lo cual justifica que aparezca el indicativo en la proposición subordinada de estos predicados.

Además de interesarse por los predicados de acto mental y de comentario, los estudios en Semántica presuposicional se han dedicado al estudio de los casos de alternancia modal, como veremos a continuación.

2.2 Alternancia modal

En lo que respecta al tratamiento de los casos de alternancia modal, se ha defendido en repetidas ocasiones que este fenómeno se debe a la polisemia del predicado matriz, el cual tiene dos lecturas semánticas posibles (Terrell y Hooper, 1974¹⁴⁷). Así, se le suele atribuir al predicado *decir* un

¹⁴⁶ Comparemos, por ejemplo, los casos en (i)-(ii), tomados de Mejías-Bikandi (1998: 942). En (i), la información de la proposición subordinada completiva es antigua, es decir que tanto el locutor como el interlocutor comparten la información porque ya la han discutido anteriormente. Por consiguiente, el predicado de comentario *lamentar* admite el subjuntivo en la proposición subordinada. En (ii), la información de la proposición subordinada completiva es nueva. Por consiguiente, aparece el indicativo en la proposición subordinada del predicado de acto mental *notar*.

(i) Lamento que Pedro haya perdido el trabajo.

(ii) He notado que Teresa ya no me llama.

¹⁴⁷ Véase el Apéndice XII para las diferentes posibilidades de significados de los predicados que caben dentro de la clasificación de Terrell y Hooper (1974).

significado de verbo de comunicación, véase (4a), o un significado de verbo de orden, véase (4b), los cuales son responsables de la distribución del indicativo o del subjuntivo en su completiva.

- (4) (a) Raúl dijo que Alejandra llegaba a las 10.
(b) Raúl dijo que Alejandra llegara a las 10.

Según Vet (1996), no es necesario atribuir dos significados al verbo *decir* para justificar que pueden aparecer ambos modos en su subordinada. En este sentido, el concepto de aserción ha desempeñado un papel esencial en la investigación sobre la alternancia modal (cf. Bosque, 1990b). Por ejemplo, Ridruejo (1999) explica que el indicativo expresa la aserción, mientras que el subjuntivo significa la no aserción, la cual se puede atribuir al sujeto de la oración o al locutor. Por su parte, De Jonge (1998) también atribuye la alternancia modal en (4) a la diferencia de significado de los modos¹⁴⁸: tanto el indicativo como el subjuntivo tienen su propio significado semántico, véanse (5)-(6).

- (5) Indicativo: aserción del evento expresado por el verbo.
(6) Subjuntivo: pertinencia contextual¹⁴⁹ de una alternativa de un evento expresado por el verbo.

Consecuentemente, en (4a) se afirma que Alejandra llegará a las 10, mientras que en (4b) existe una alternativa del evento de llegar a las 10, la cual podría ser «no llegará a las 10»¹⁵⁰. Para nosotros, sin embargo, la explicación de De Jonge (1998) nos hace preguntarnos por qué la pertinencia contextual, así como la noción de alternativa, se aplican sólo en el caso de la distribución del subjuntivo.

En lo que se refiere a los casos de alternancia modal que se manifiestan cuando se niegan ciertos predicados matrices, Terrell (1976) y Terrell y Hooper (1974) siguen recurriendo al cambio de

¹⁴⁸ La explicación de De Jonge (1998) vale tanto para los casos de recepción modal obligatoria como para los casos de alternancia modal en las proposiciones completivas o también en las relativas como las encabezadas por artículos definidos o indefinidos, las encabezadas por *lo* y las que tienen un antecedente superlativo.

¹⁴⁹ Para aplicar la explicación de De Jonge (1998), es necesario considerar la situación comunicativa en la que se producen los enunciados. Consecuentemente, el uso del indicativo o del subjuntivo tiene repercusiones comunicativas en el significado del mensaje. Véase De Jonge (1998) para más detalles.

¹⁵⁰ Tal como sostiene De Jonge (1998), la negación es la alternativa más común a un verbo.

significado del predicado matriz para explicar dicho fenómeno. Por ejemplo, los predicados asertivos, los cuales rigen normalmente el indicativo, véase (7a), una vez negados pasan a significar duda, véase (7b); mientras que los de duda, que rigen el subjuntivo normalmente, véase (8a), pasan a ser una aserción, véase (8b). A pesar de que esos verbos cambian de categoría verbal (si nos basamos en la explicación de Terrell, 1976; Terrell y Hooper, 1974, entre otros), no hay que olvidar que esos verbos, aún negados, siguen rigiendo el indicativo y el subjuntivo respectivamente, véanse (7c)-(8c). De hecho, la explicación de Terrell (1976) y Terrell y Hooper (1974) no permite explicar el hecho de que se pueda seguir rigiendo el indicativo en (7c) y el subjuntivo en (8c)¹⁵¹.

- (7) (a) Creo que Martín ha leído ese libro. (Terrell y Hooper, 1974: 490)
(b) No creo que Martín haya leído ese libro. (Terrell y Hooper, 1974: 490)
(c) No creo que Martín ha leído ese libro.
- (8) (a) Dudo que Consuelo sea culpable. (Terrell y Hooper, 1974: 490)
(b) No dudo que Consuelo es culpable. (Terrell y Hooper, 1974: 490)
(c) No dudo que Consuelo sea culpable.

Podemos añadir otro desafío para los análisis basados en el cambio de significado del predicado matriz: no sólo la negación tiene la propiedad de afectar al modo regido en la completiva de esos predicados (Mejías-Bikandi, 1998; Potvin, 2004a). En los ejemplos (9)-(10), el cuantificador *poco* y el adverbio *sólo* también pueden afectar a la rección modal de los predicados¹⁵²:

- (9) Pocos trabajadores creen que haya que ir a la huelga. (Mejías-Bikandi, 1998: 945)
(10) Sólo Pedro cree que haya que ir a la huelga. (Mejías-Bikandi, 1998: 945)

Interesado por la alternancia modal en las proposiciones subordinadas completivas del verbo *creer* en oraciones interrogativas, Wasa (1999) recurre a los diferentes tipos de modalidades para explicar dicho

¹⁵¹ Se puede aplicar aquí la explicación de De Jonge (1998), pero como ya hemos dicho, se debe considerar la situación comunicativa.

¹⁵² Además de estos dos casos, cabe recordar que especificamos en el Capítulo II que la interrogación también afecta a la rección modal de los predicados.

fenómeno. Según el autor, «las modalidades de las oraciones declarativas pueden dividirse en dos clases: las epistémicas, que no requieren un complemento que se presupone, y las evaluativas, que lo requieren» (Wasa, 1999: 122). Consecuentemente, las subordinadas de las oraciones declarativas que expresan modalidad evaluativa siempre van en subjuntivo, mientras que las de modalidad epistémica admiten la alternancia modal «según el grado de convicción acerca de la verdad de la proposición del complemento» (Wasa, 1999: 123). En lo que se refiere a las oraciones interrogativas, expresan modalidad epistémica, lo cual justifica que encontremos frecuentemente alternancia modal en dicho tipo de oraciones. Este es el caso con el verbo *creer*. Lo que justifica el uso de uno u otro modo es el foco. Si el foco está en la proposición subordinada, aparece el subjuntivo, mientras que, si está en la proposición principal, aparece el indicativo en la proposición subordinada¹⁵³. Esta explicación sirve para los casos de alternancia modal, pero no se puede aplicar para explicar por qué hay verbos que bajo interrogación (negación o cuantificadores como *poco*, *sólo*, etc.) no admiten la alternancia modal¹⁵⁴ (p. ej. *querer*, *desear*, *preferir*). Lozano (1995) establece así una distinción entre los predicados que rigen siempre el subjuntivo, por ejemplo, *mandar*, y los predicados como *dudar*, que admiten la alternancia modal bajo negación. En el primer caso, así como en el caso de las imperativas en subjuntivo y las evaluativas en subjuntivo, estamos frente a un caso de modalidad deóntica, mientras que, en el segundo caso, estamos frente a un caso de modalidad epistémica. Lozano (1995) distingue así tres tipos de subjuntivo: el subjuntivo imperativo deóntico, donde el locutor expresa un mando, una volición o un deseo; el subjuntivo deóntico evaluativo, donde el locutor expresa una evaluación o un juicio; el subjuntivo dubitativo, donde el locutor expresa una duda, una incertidumbre, una hipótesis o una gradación de duda. A pesar de que Lozano (1995) ha sometido

¹⁵³ Ejemplificamos a continuación lo que se entiende por «foco en la proposición subordinada» y «foco en la proposición principal» a partir de dos ejemplos de Wasa (1999: 123). En (i), el foco está en la proposición principal, lo cual hace que no se presuponga el complemento de la proposición de *creer*. El hecho de que el foco esté en la proposición principal hace que aparezca el indicativo en la proposición subordinada de *creer* que está en una oración interrogativa. Por otra parte, en (ii), el foco está en la proposición subordinada. En este caso, el locutor expresa algún juicio epistémico frente a la proposición subordinada. El hecho de que el foco esté en la proposición subordinada hace que aparezca el subjuntivo en la proposición subordinada de *creer* que está en una oración interrogativa.

(i) ¿Crees que ha leído el libro?

(ii) ¿Crees que haya leído el libro?

Que el foco esté en la proposición principal o en la subordinada tiene repercusiones en lo que se refiere a las posibles respuestas del interlocutor. Wasa (1999) nos informa que, para responder a la pregunta (i), el interlocutor tiene dos opciones: la respuesta afirmativa *sí* o la respuesta negativa *no*, de ahí que la pregunta (i) equivalga a «¿Ha leído el libro?». Por el contrario, para responder a la pregunta (ii), el interlocutor no recurre al adverbio *sí* o *no*, sino que expresa un comentario, de ahí que la pregunta (ii) equivalga a «¿Ha leído el libro? ¿Tú qué crees?».

¹⁵⁴ Cabe especificar que no todos los locutores admiten el subjuntivo en la proposición subordinada de *creer* que aparece en una oración interrogativa.

una explicación que abarca tanto al subjuntivo obligatorio como al subjuntivo que puede alternar con el indicativo bajo ciertas condiciones, el significado del subjuntivo no es uniforme. Según lo que avanzamos en el Capítulo IV, es posible alcanzar una explicación uniforme para explicar la distribución del subjuntivo en español.

El tema de la distribución modal va más allá que el de la distribución obligatoria y que el de la alternancia modal. También abarca al de la doble subordinación, como veremos a continuación.

2.3 Doble subordinación: suspensión de selección modal

Para explicar los casos de suspensión de selección modal, se argumenta que el modo en español indica cómo se debe interpretar la negación (Bosque, 1990b; Borgonovo, 2002) o la interrogación (Wasa, 1999): cuando se selecciona el indicativo, el predicado de la principal es el foco de la negación o de la interrogación, mientras que cuando se selecciona el subjuntivo, el foco de la negación o de la interrogación está en la subordinada. Por lo tanto, cuando la negación es externa, es decir cuando «toma dentro de su ámbito a toda la oración. Se utiliza para refutar una proposición anterior, presupuesta o efectivamente proferida, a la que afecta como un todo manifestando su desacuerdo con la realidad» (Sánchez López, 1999: 2575), aparece el indicativo. Por el contrario, cuando la negación es interna, es decir cuando cae dentro de su ámbito el predicado, aparece el subjuntivo. Visto de esta manera, se sostiene que hay una correlación entre negación externa e indicativo por una parte y entre negación interna y subjuntivo por otra parte (Horn, 1978; Bosque 1980, 1990b; Sánchez López, 1999).

Borgonovo (2002) identifica las ventajas de la hipótesis focal en la explicación de la distribución modal y de la suspensión de la selección modal:

- (11) Cuando se obtienen efectos presuposicionales es porque la subordinada en indicativo está fuera del dominio de la negación. Consecuentemente, hay que interpretar la proposición en cuestión como parte del componente presuposicional y no como parte del componente focal.
- (12) El indicativo indica que el foco de la negación es el verbo principal.

- (13) Cuando se niegan verbos como *pensar* o *creer* y que el operador negativo actúa en su proposición subordinada, la aserción de la oración es más suave.

Los estudios de Bosque (1990b), Borgonovo (2002) y Wasa (1999) tratan el tema de la doble subordinación prestando una especial atención a los casos donde intervienen la negación o la interrogación a partir de las nociones de presuposición y aserción. Esta «concepción, finalmente, del modo como reflejo de la actitud o postura que el hablante adopta ante la acción o proceso indicado por el verbo es sin duda la más extendida y ampliamente aceptada por los gramáticos [...]» (Porto Dapena, 1991: 23). A pesar de esto, constatamos que las nociones de presuposición y aserción desarrolladas en la Semántica presuposicional comportan algunas lagunas: entre otras cosas, la clase de predicados presuposicionales, es decir los de acto mental y los de comentario, dificulta una propuesta clara de la distribución modal. Además, las clases de predicados presuposicionales y asertivos no permiten explicar los casos de polisemia, así como los casos en los que un mismo verbo con dos significados diferentes admite la coordinación de dos proposiciones con modos diferentes (p. ej. *Juan dijo que era tarde y que se fuera María a su casa*). Por consiguiente, las propuestas explican una parte solamente del fenómeno de distribución modal, es decir que las propuestas desarrolladas no tratan del fenómeno en su totalidad. Por ejemplo, las que se centran en el papel de la negación dejan de lado los casos de polisemia, así como la rección modal por los predicados intensionales. Dado que nuestro objetivo es el de llegar a una explicación uniforme de la distribución modal en español y frente a las lagunas que encontramos, las cuales creemos que se pueden resolver dentro de la Semántica de los mundos posibles, optamos por dicho marco para llevar a cabo nuestra explicación.

3. Semántica de los mundos posibles

Los mundos posibles son una herramienta que sirven para dar cuenta del *significado a nivel oracional* ('sentence-level meanings'). Así, representan un medio de evaluación de las condiciones de verdad de los enunciados. Entre otras cosas, la semántica de los mundos posibles ha permitido analizar la modalidad de las oraciones tanto en lógica como en lingüística: «En el trabajo técnico sobre la semántica del lenguaje natural, la modalidad se analiza con la maquinaria de la *semántica de los*

mundos posibles, desarrollada por los lógicos para el lenguaje artificial de la lógica modal» (Fintel, 2006: 3; nuestra traducción).

3.1 Modalidad

En la tradición lógica se ha prestado atención a la noción de modalidad para describir las proposiciones, entre otras, de posibilidad y de necesidad. Por lo tanto, la modalidad refiere a todo lo que puede ser «proposicional»¹⁵⁵⁻¹⁵⁶.

Por su parte, Kant (1945; citado en Ridruejo, 1999) sostiene que «la modalidad viene a representar la expresión del grado de certeza del hablante sobre lo enunciado» (Ridruejo, 1999: 3211). La modalidad lógica permite entonces diferenciar los enunciados según las diferentes posiciones que puede tomar el locutor frente a la verdad del contenido del enunciado o frente a las actitudes de los interlocutores que participan en el acto de enunciación (Ridruejo, 1999). Es mediante una comparación de los enunciados con la realidad que se puede determinar si un enunciado es verdadero o falso. Por ejemplo, la verdad o la falsedad de los enunciados en (14a)-(14b), donde se describen estados de cosas, viene de una comparación con la realidad. En estos casos, el locutor (o el sujeto del predicado principal, según el caso) se compromete en lo que se refiere al grado de verdad de una proposición.

¹⁵⁵ Por el contrario, se atribuye a la tradición lingüística los aspectos no proposicionales de la modalidad: «las expresiones modales en el lenguaje natural se usan más bien para expresar las actitudes del locutor frente a un estado de cosas» (Kiefer, 1987: 67; nuestra traducción). Kiefer (1987) usa el término de *operadores actitudinales* u *operadores de actitud* para referirse a las expresiones no proposicionales, las cuales son:

- (i) Los modales adverbiales: *perhaps* «quizás», *probably* «probablemente», *certainly* «seguramente», *evidently* «evidentemente», etc..
- (ii) Las partículas modales: *really* «realmente», *actually* «realmente», *eventually* «eventualmente», *well* «bien», *indeed* «ciertamente», *namely* «concretamente», *just* «apenas», *say* «por así decir/aproximadamente», etc.
- (iii) Los verbos parentéticos: *believe* «creer», *know* «saber», *imagine* «imaginar», *think* «pensar», *guess* «suponer», etc. (p. ej. *He will be here by tomorrow, I believe.* «Estará aquí mañana, creo.» Kiefer (1987: 76)).
- (iv) Ciertos usos de los auxiliares modales.

La investigación sobre la modalidad en lingüística ha llevado a una modificación de la definición de la noción de modalidad lógica en el campo lingüístico: la noción de modalidad abarca tanto a los elementos proposicionales como a los elementos no proposicionales. Véase Kiefer (1987) para más detalles.

¹⁵⁶ Como apunta Kiefer (1987), si nos basamos en estos dos requisitos, nos damos cuenta de que en la tradición lógica no se pueden considerar los predicados de actitud proposicional como expresiones modales debido a que no expresan necesidad o posibilidad a pesar de ser proposicionales y que tampoco lo son los adverbios modales: en muchos casos expresan necesidad o posibilidad, pero no son proposicionales. Volveremos a este punto más adelante.

- (14) (a) La botella está en la mesa.
(b) La botella no está en la mesa.

Según Kant (1945; citado en Ridruejo, 1999) se puede atribuir una modalidad a cualquier tipo de juicio, ya sea asertórico, problemático (de contingencia) o apodíctico (de necesidad). Por su parte, von Wright (1951; citado en Ridruejo, 1999) establece cuatro grupos de conceptos modales mediante los cuales se transmite la modalidad:

- (15) Modalidad alética: Se manifiesta gracias a las nociones de necesario, posible, contingente e imposible.
- (16) Modalidad epistémica: Viene representada por los conceptos de sabido, cierto, indeciso y sabido como falso.
- (17) Modalidad deóntica: Está constituida por los conceptos de obligatorio, permitido y prohibido.
- (18) Modalidad existencial: Caben los conceptos de universal, existente y nulo.

Ese trabajo de los lógicos se ha extendido al campo de la lingüística. Para el estudio de la lengua española, por ejemplo, dos modalidades pueden ser particularmente útiles: la modalidad epistémica y la modalidad deóntica (Ridruejo, 1999). La modalidad epistémica sirve para expresar el grado de compromiso del locutor frente a la verdad de una proposición, mientras que la modalidad deóntica califica las condiciones necesarias para establecer la verdad del predicado, las cuales pertenecen a un sistema en el que actúa el agente de la proposición o el locutor (Ridruejo, 1999).

Se ha establecido que existen en una lengua diferentes expresiones que refieren a una misma modalidad y que una misma expresión modal puede referir a diversos tipos de modalidad. En español, la modalidad epistémica y la modalidad deóntica se manifiestan gracias a diversos elementos lingüísticos. Por ejemplo, los elementos que caracterizan a la modalidad epistémica son, entre otros, los adverbios, los adjetivos, los verbos modales y la variación modal del verbo. En cuanto a los

elementos que caracterizan a la modalidad deóntica, podemos incluir la entonación, la sintaxis y también la variación modal¹⁵⁷.

Para estudiar las expresiones modales¹⁵⁸ se ha recurrido a los mundos posibles en semántica formal. «Sintácticamente, las palabras modales son operadores oracionales en algún nivel de la forma lógica. Si prefijan una oración con un modal, obtienen otra oración» (Kratzer, 1991a: 641; nuestra traducción), y semánticamente un mismo modal puede recibir diferentes lecturas, como veremos a continuación.

3.1.1 Estudios sobre las expresiones modales en la TdMP

Interesada por encontrar la conexión común a los diferentes usos modales que se atribuyen a los modales *must* «deber» y *can* «poder» en inglés¹⁵⁹, Kratzer (1977) argumenta que todos esos diferentes usos pueden recuperarse bajo las expresiones modales neutras¹⁶⁰ *must in view of* «deber en vista de que» y *can in view of* «poder en vista de que». En lo que se refiere al significado de *must* y *can*, así como el de las expresiones modales neutras *must in view of* y *can in view of*, este requiere dos argumentos: un primer argumento que proviene de lo que se sabe¹⁶¹ y un segundo argumento que proviene de la oración. El primer argumento puede ser implícito o explícito, lo cual permite diferenciar *must* y *can* de su conexión común *must in view of* y *can in view of*. Cuando se usan *must* y *can*, lo que se sabe es implícito (en tal caso, hay que recurrir al contexto de enunciación para «descubrir» lo que se sabe), mientras que cuando usamos *must in view of* y *can in view of*, lo que se sabe se convierte en explícito.

¹⁵⁷ A pesar de que el modo verbal juega un papel dentro de la modalidad, «las citadas variaciones morfológicas de los modos transportan en algunos casos también significados que no parecen tener una clara relación directa con la modalidad» (Ridruejo, 1999: 3215).

¹⁵⁸ El análisis tradicional sobre la modalidad se ha concentrado más bien en los siguientes modales: *necessarily* «necesariamente», *possibly* «posiblemente», *must* «deber», *can* «poder», *should* «deber» y *may* «poder». Este tipo de estudio ha dedicado, sin embargo, poca atención al hecho de que en las lenguas naturales se pueden graduar y comparar las posibilidades, así como analizar las oraciones condicionales en términos de modalidad (Kratzer, 1981, 1991b).

¹⁵⁹ Aquí, se refiere a los cuatro tipos estándares de *must*, es decir 'must deóntico', 'must epistémico', 'must disposicional' y 'must preferencial'. Véase Kratzer (1977) para más detalles.

¹⁶⁰ *Must in view of* y *can in view of* son modales neutros debido a que no son ambiguos, mientras que los modales *must* y *can* son no neutros. Esto no quiere decir que *must* y *can* son ambiguos, puesto que «La existencia de modales neutros sugiere que los modales no neutros no son verdaderamente ambiguos. Necesitan solamente la información que el contexto de uso les atribuya» (Kratzer, 1991a: 640; nuestra traducción). Consecuentemente, habría solamente un modal *must* y un modal *can*.

¹⁶¹ Lo que se sabe cambia de un mundo a otro (Kratzer, 1977).

Como el Principio de composicionalidad en semántica formal postula que el significado de una oración viene de la combinación de los significados de cada parte de la oración, para obtener el significado de una oración con un modal se debe atribuir un significado a cada parte de esta oración. El significado de una oración es una proposición p , la cual es verdadera o falsa en un conjunto de mundos posibles. El significado de *must in view of* y *can in view of* es una función que asigna un significado a lo que se sabe, es decir el primer argumento de una oración modal. Este significado se combina al significado de la proposición p , es decir el segundo argumento de la oración. La propuesta de Kratzer (1977) se resume como sigue:

La semántica de 'must in view of' y 'can in view of' se da mediante una función f , la cual asigna conjuntos de proposiciones a cada mundo posible. Una proposición es necesaria en un mundo posible w en vista de tal función f , si sigue lógicamente del conjunto de proposiciones que f asigna a w . Una proposición es posible en un mundo posible w en vista de tal función f , si es lógicamente compatible con el conjunto de proposiciones que f asigna a w . (Kratzer, 1977: 347; nuestra traducción)

Con el fin de dar cuenta de la gradación y comparación de los modales de posibilidad, la teoría de Kratzer (1981, 1991a) se desarrolla en torno a tres elementos básicos: la base modal, la fuente de ordenación¹⁶² y el trasfondo conversacional ('conversational background')¹⁶³. La base modal sirve para determinar, dentro de todos los mundos, el conjunto de mundos asequibles al trasfondo conversacional y la fuente de ordenación sirve para ordenar el conjunto de mundos asequibles según el tipo de trasfondo conversacional¹⁶⁴. Por ejemplo, si el trasfondo conversacional es epistémico, la base modal corresponde al conjunto de mundos que son asequibles a cada uno de los mundos. Mediante un segundo trasfondo conversacional, el cual induce la ordenación del conjunto de mundos asequibles para cada mundo, se manifiesta la fuente de ordenación.

¹⁶² La base modal y la fuente de ordenación representan parámetros fijados por el contexto de uso (Kratzer, 1981).

¹⁶³ Hay diferentes trasfondos conversacionales: el realístico, el totalmente realístico, el epistémico, el estereotípico, el deóntico, el teleológico, el bulético, etc. En lo que se refiere a las relaciones modales, encontramos la necesidad humana, la posibilidad humana, la posibilidad débil y la posibilidad comparativa.

¹⁶⁴ Kratzer (1981) concluye entonces que una persona que ha adquirido el sistema modal del alemán tiene ciertas habilidades. Primero, es capaz, a partir de los requisitos del vocabulario, de categorizar los trasfondos conversacionales. Segundo, puede establecer inferencias de diversos trasfondos a partir de dos trasfondos conversacionales, es decir la base modal y la fuente de ordenación.

Kratzer (1981, 1991a) muestra que existe una gradación en un mismo tipo de modalidad. Mediante la combinación de una base modal X con una fuente de ordenación Y se engendran diversos tipos de relaciones modales¹⁶⁵, las cuales se emparentan con un modal propio. Por ejemplo, la relación modal de posibilidad humana se emparenta con el modal *There is a good possibility that* «Es muy posible que», la de posibilidad débil con *There is a slight possibility that* «Es poco posible que», la de posibilidad comparativa con *It is more likely that ... than that...* «Es más probable que ... que ...» y la de necesidad humana con *It is probable that* «Es probable que».

En la tradición de la semántica formal, el análisis de las palabras intensionales como los modales ha servido de base para evaluar otro tipo de predicados, los de actitud proposicional (p. ej. *creer, esperar, etc.*)¹⁶⁶ dentro de la semántica de los mundos posibles (Portner, 2003). Dedicamos las siguientes secciones a este tema de investigación.

3.1.2 Aplicación del análisis de las expresiones modales a los predicados de actitud proposicional

Los predicados de actitud proposicional son predicados que expresan un estado cognitivo, emocional o volitivo y tienen una completiva encabezada por el complementizador *que* (Kiefer, 1987). Los predicados que entran en esta categoría de predicados son, por ejemplo, *know* «saber», *believe* «creer», *assume* «asumir», *think* «pensar», *doubt* «dudar», *suppose* «suponer», etc.. Hintikka (1969) incluye dentro de los predicados de actitud proposicional en inglés predicados como *hope* «esperar», *remember* «acordarse» y *strive* «esforzarse/procurar» y los predicados de percepción (p. ej. *feel* «sentir», *hear* «oír», *see* «ver» y *perceive* «percibir»). Por consiguiente, las actitudes a las que se refiere Hintikka (1969, 1989) son el conocimiento, la creencia, la memoria, la percepción, la esperanza, el deseo, etc..

¹⁶⁵ No es la combinación de cualquier base modal con cualquier fuente de ordenación que da resultados adecuados. Por ejemplo, en alemán, hay expresiones modales que aceptan una gran variedad de fuentes de ordenación, mientras que otras lenguas son más restrictivas (Kratzer, 1981).

¹⁶⁶ Las actitudes proposicionales se oponen a las expresiones (operadores) actitudinales porque las primeras expresan actitudes de la persona que actúa como sujeto del predicado de la principal frente al contenido de la proposición subordinada, mientras que las segundas expresan las actitudes del locutor (Kiefer, 1987).

El rasgo distintivo de los predicados de actitud proposicional frente a otro tipo de predicados es que, cuando los usamos, tenemos que considerar más de una posibilidad sobre el mundo (Hintikka, 1969, 1989). Así, «Jaakko Hintikka (1969) propuso analizar las actitudes proposicionales con la misma maquinaria de mundos posibles que se aplicaba originalmente a los modales, haciendo así que la relación entre las dos categorías sea explícita en su semántica» (Fintel, 2006: 7; nuestra traducción). En este sentido, se suele considerar el análisis de Hintikka (1969, 1989) sobre los predicados de actitud proposicional como un análisis estándar en TdMP.

La idea de base de Hintikka (1969, 1989) es que «una atribución de cualquier actitud proposicional a la persona en cuestión implica la división de todos los mundos posibles (más precisamente, todos los mundos posibles que podemos distinguir en la parte del lenguaje que usamos haciendo la atribución) en dos clases: los mundos posibles que concuerdan con la actitud en cuestión y los que son incompatibles con esta actitud» (Hintikka, 1969: 25; nuestra traducción). La persona en cuestión, es decir el sujeto del predicado de actitud proposicional, puede tener diferentes actitudes en diferentes mundos (Hintikka, 1969, 1989). Estos diferentes mundos posibles en los que un individuo puede tener diferentes actitudes son las alternativas de μ , es decir las alternativas de un mundo posible dado. Hintikka (1969, 1989) subraya que tenemos que considerar diferentes *relaciones de alternancia* ('alternativeness relations')¹⁶⁷ para cada una de las actitudes proposicionales. Esto lleva, por ejemplo, a la condición de verdad siguiente para los predicados de creencia: $B_a p$ ¹⁶⁸ es verdad en un mundo posible μ , si y solamente si p es verdad en todas las alternativas de μ (Hintikka, 1969, 1989).

Cuando hablamos de mundos posibles, nos referimos a cualquier tipo de mundos, ya sean reales o no. Los mundos que no son reales se llaman *mundos alternativos al mundo real* o *mundos alternos al mundo real* (Hintikka, 1989). Así se pueden evaluar las condiciones de verdad de los enunciados de acuerdo con el mundo real, véase (19), o con los alternos al mundo real, véase (20).

(19) Pedro me llamó ayer.

¹⁶⁷ Las relaciones de alternancia son las relaciones que testimonian la relación que asocia un individuo dado y un mundo posible dado μ a una cantidad de mundos posibles, los cuales son las alternativas de μ . (Hintikka, 1969, 1989).

¹⁶⁸ Por $B_a p$, se entiende *a cree que p*.

(20) Si me llamara Pedro, lo invitaría a cenar.

Las condiciones de verdad del enunciado en (19) pueden describirse de la siguiente manera:

(21) «Pedro me llamó ayer» = 1 (tiene un valor de verdad positivo) ssi existe un evento en el pasado y en el mundo real de acuerdo al cual Pedro me llamó ayer.

Contrariamente a lo que sucede en (19), las condiciones de verdad del enunciado en (20) no se pueden evaluar veritativamente en el mundo real, debido a que se trata de un enunciado condicional. Consecuentemente, tenemos que evaluar las condiciones de verdad de ese enunciado, así como las de otros muchos enunciados en las lenguas naturales, de acuerdo con los mundos alternos al mundo real. Intuitivamente, resulta bastante claro que la verdad del enunciado en (20) no depende para nada de la realización o no de los eventos, el de *llamar* y el de *invitar*. En realidad, la verdad del enunciado en (20) depende más bien de que exista una relación causal entre los eventos, sea cual sea el desarrollo de los acontecimientos a partir del momento en que (20) se enuncia. La evaluación veritativa de (20) se puede recoger muy adecuadamente en términos de mundos posibles: (20) será verdad si para cualquier mundo cercano al mundo real, el hecho de que me llame Pedro causa o provoca que yo lo invite a cenar; (20) será falsa en cualquier otro caso.

Con el fin de explicar la distribución modal, los estudios contemporáneos han extendido las nociones desarrolladas en el estudio de los modales, de los predicados de actitud proposicional y de las actitudes de los locutores de la TdMP, y han surgido tres enfoques de investigación que se han dedicado al tema de la distribución modal.

3.2 Tres enfoques de investigación sobre la distribución modal

Se pueden agrupar los estudios que se han dedicado a estudiar la distribución modal dentro de la TdMP en los tres enfoques de investigación siguientes (cf. Portner, 2003):

- (22) El modo se emparenta con diferentes rasgos de la *semántica de los SSNN* ('NP semantics') (Baker y Travis, 1997; Beghelli, 1998; Giannakidou, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999; entre otros).
- (23) El modo forma parte de la *semántica del tiempo* ('Tense semantics') (Abush, 1988, 1997; Ogiyara, 1995; Picallo, 1984; Progovac, 1993).
- (24) El modo depende de un elemento modal, el cual refleja las propiedades de algún elemento intensional en el contexto (Beghelli, 1998; Farkas, 1992; Giannakidou, 1994, 1995, 1997; Giorgi y Pianesi, 1997; Portner, 1997; Quer, 1998a; Villalta, 2000, 2001a, 2001b).

En lo que concierne al estudio de la distribución modal dentro de la semántica de los SSNN, Baker y Travis (1997) desarrollan un análisis de los morfemas de modo del Mohawk donde muestran que los prefijos de modo como el marcador de futuro *v-* y el prefijo factual *wa'* pueden interpretarse como los artículos indefinidos y definidos del inglés¹⁶⁹ respectivamente, y no como morfemas de tiempo contrariamente a los estudios anteriores. Interesado por los contextos de distribución de los simples indefinidos en italiano y en griego moderno, Beghelli (1998) determina que la interpretación de estos elementos se ve influenciada por el modo de la proposición en la que se encuentran¹⁷⁰. Además, la interpretación de los indefinidos en proposiciones subordinadas en subjuntivo difiere según el tipo de subjuntivo: la selección modal de predicados como *proponer*, *sospechar* y *dudar* (Clase A) y la selección modal de predicados de orden y de ciertos desiderativos (Clase B). Mientras que los predicados de la Clase A son opacos a los indefinidos, los de la Clase B no lo son tanto (Beghelli, 1998). En lo que se refiere al subjuntivo como tal, Beghelli (1998) establece un paralelo entre los contextos de distribución del subjuntivo y los de *any* en inglés¹⁷¹, y concluye que el modo subjuntivo en italiano es el equivalente de *any* 'free choice' (FC *any*). Por su parte, Giannakidou (1994: 60; nuestra traducción) argumenta que «los parámetros semánticos que influyen en la distribución modal están

¹⁶⁹ En realidad, el morfema *v-*, normalmente considerado como un morfema de futuro, es en el análisis de Baker y Travis (1997) un marcador indefinido, es decir que es el equivalente verbal de un artículo indefinido. Por su parte, el prefijo factual *wa'* es un marcador definido, es decir que es el equivalente de un artículo definido, y el optativo *a-*, también un indefinido, sería la versión de polaridad negativa de *v-*. Para más detalles, véase Baker y Travis (1997).

¹⁷⁰ En realidad, los indefinidos reciben una interpretación específica en proposiciones en indicativo, mientras que reciben una interpretación no específica en proposiciones en subjuntivo. La interpretación específica de los indefinidos en proposiciones en indicativo viene del operador existencial que liga la variable de función de selección ('choice function variable') sobre mundos en el conjunto de contextos. En el caso de que los indefinidos se encuentren en proposiciones en subjuntivo, es un operador universal el que liga en un conjunto de situaciones alternativas como proposiciones, sospechas, deseos, órdenes, etc..

¹⁷¹ Ambos pueden aparecer en las proposiciones completivas de predicados negados como *decir* y *pensar* y de predicados adversativos como *dudar* y *negar*, además de aparecer como imperativo de cortesía y en condicionales.

crucialmente implicados en el mecanismo que legitima los TPN». En realidad, si la proposición está en indicativo, no aparecen TPN; mientras que si está en subjuntivo¹⁷², pueden aparecer o no los TPN según el tipo de predicado. Mientras que los desiderativos, directivos, modales, predicados que expresan un compromiso negativo, predicados de miedo, *antes*, *sin* y *en lugar* admiten TPN; los predicados aspectuales, implicativos, comisivos y de percepción no admiten TPN¹⁷³. Giannakidou (1994) observa que al igual que el subjuntivo, los TPN aparecen en contextos no verídicos, mientras que no aparecen en proposiciones en indicativo, debido a que se trata de contextos verídicos¹⁷⁴.

En lo que se refiere a la investigación sobre la distribución modal dentro de la semántica temporal¹⁷⁵, Picallo (1984) defiende que, para las lenguas de sujeto nulo, Infl actúa como rector ('governor') de [NP, S] sólo cuando Infl está léxicamente especificado, es decir sólo cuando contiene rasgos de tiempo. Así, Picallo (1984) explica por qué la interpretación de los cuantificadores en posición pre y posverbal en las proposiciones subordinadas completivas en indicativo y en subjuntivo en catalán es ambigua en el primer caso entre una lectura de dominio restringido ('narrow scope') y una de dominio extendido ('wide scope'), mientras que en el segundo caso no hay ambigüedad¹⁷⁶. Por su parte, Abusch (1988) presenta una teoría de la interpretación de los tiempos simples en inglés. La autora extrae la generalización en (25), la cual se aplica a los verbos de actitud intensionales (*say* «decir», *suspect* «sospechar», *believe* «creer»), los verbos transitivos intensionales (*look for* «buscar», *need* «necesitar») y los verbos transitivos extensionales (*steal* «robar», *talk to* «hablar», *bite* «morder»):

¹⁷² En griego moderno, la morfología de subjuntivo se manifiesta gracias a las tres partículas siguientes: *na*, *ja na* y *as*. *Na* y *ja na* representan la morfología de subjuntivo en proposiciones subordinadas, mientras que *as* es la forma en las proposiciones principales. Giannakidou (1994) se concentra en el comportamiento del subjuntivo en forma *na* y asume que lo que vale para este tipo de subjuntivo vale para los otros dos tipos.

¹⁷³ Debido a que la segunda serie de predicados no admiten TPN, Giannakidou (1994) concluye que los complementos-na de estos predicados no son complementos en subjuntivo. Consecuentemente, los complementos-na no subjuntivo se comportan como los complementos en indicativo en el sentido de que ambos tienen una base modal realística. Por su parte, los complementos-na subjuntivo tienen una base modal no-realística.

¹⁷⁴ Volveremos a las nociones de (no)veridicalidad en el Capítulo IV.

¹⁷⁵ Como vimos en el Capítulo II, ciertos estudios defienden el carácter dependiente del subjuntivo (Picallo, 1990; Progovac, 1993), independiente (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) o (in)dependiente según la clase léxica del predicado matriz (González Rodríguez, 2003).

¹⁷⁶ Picallo (1984) muestra que, en las proposiciones en subjuntivo, si el sujeto está en posición preverbal, sólo es posible la interpretación de alcance limitado, y si está en posición posverbal, sólo es posible la interpretación de alcance amplio. En el caso de que la proposición esté en indicativo, ambas interpretaciones son posibles cualquiera que sea la posición del sujeto: pre o posverbal.

- (25) «Una oración cuyo verbo subordinante V1 está en pasado, y cuyo verbo subordinado V2 también está en pasado, puede tener una interpretación hacia el futuro ssi en la forma lógica de esta oración, V2 no aparece dentro de un argumento intensional de V1.» (Abusch, 1988: 4; nuestra traducción)

Ogihara (1995) se interesa por la semántica de las oraciones de Doble Acceso y determina que las oraciones de Doble Acceso factivas y las oraciones de Doble Acceso causativas requieren que su proposición subordinada sea verdadera, mientras que la proposición subordinada de las oraciones de Doble Acceso regulares no es verdad en el mundo real.

El tercer tipo de investigación semántica, en el cual la distribución del subjuntivo depende de un elemento modal, puede dividirse en dos tipos de estudios: los que refieren a la ordenación de las proposiciones (Giorgi y Pianesi, 1997; Portner, 1997, Villalta, 2000, 2001a, 2001b) y los que están ligados a las nociones de extensionalidad e intensionalidad (Farkas, 1992; Giannakidou, 1994, 1995, 1997; Quer, 1998a). En el primer tipo de estudios, Giorgi y Pianesi (1997: 205; nuestra traducción) establecen que «la selección modal depende del tipo de contexto en el que se evalúa la proposición subordinada». Las bases modales y las fuentes de ordenación determinan el contexto real en el que se evalúa la verdad de las proposiciones. El modo indicativo se asocia con los contextos evaluados más cercanos al contexto de base, es decir más cercanos a una aserción, mientras que el modo subjuntivo se asocia con los contextos más alejados del contexto de base, es decir más lejos de la aserción.

Para Portner (1997) hay que recurrir a la semántica de situaciones para explicar las diferencias de distribución modal en inglés y en italiano. El autor defiende que el uso del modo indicativo crea proposiciones persistentes, es decir proposiciones que describen hechos que se incorporan en el contexto conversacional extensible ('expandable')¹⁷⁷. Las proposiciones persistentes, como las de creencia o de voluntad, pueden entonces subordinarse a los predicados que tienen la propiedad de

¹⁷⁷ Las proposiciones extensibles son proposiciones que contienen mundos normales (Portner, 1997). Tal como especifica Portner (1997), en la denotación de las proposiciones en indicativo, debe haber algunas de las situaciones que sean mundos normales. Así, se puede establecer una intersección con el contexto conversacional.

extensión ('expandibilidad'), es decir que contienen mundos enteros. Así, las proposiciones como las de creencia y de voluntad son extensibles y son espaciotemporalmente mundos enteros extensivos. Por otra parte, las proposiciones no persistentes¹⁷⁸ como las infinitivas, imperativas y subjuntivas¹⁷⁹ no son extensibles y aparecen en contextos no extensibles ('nonexpandable'). Por consiguiente, las proposiciones no persistentes no contienen mundos enteros.

Por su parte, Villalta (2000, 2001a, 2001b) desarrolla una semántica de las alternativas ordenadas que da cuenta de las propiedades semánticas de los verbos que rigen el subjuntivo en español. Su hipótesis es que «las proposiciones en subjuntivo en español requieren contextos que hacen que las alternativas ordenadas estén disponibles» (Villalta, 2000: 239; nuestra traducción)¹⁸⁰. Recurrir a la semántica de alternativas permite a Villalta (2000: 247; nuestra traducción) dar cuenta de la interpretación de los predicados que rigen el subjuntivo en español¹⁸¹ y formular la generalización siguiente:

¹⁷⁸ Kratzer (1989) define las proposiciones persistentes en el caso de que una proposición contenga todas las supersituaciones de una situación. Las proposiciones no persistentes «típicamente no van a contener ningún mundo entero otro que los raros, los divididos arbitrariamente espaciotemporalmente, como elementos» (Portner, 1997: 171; nuestra traducción).

¹⁷⁹ Portner (1997) dice que los infinitivos, subjuntivos e imperativos no pueden ser evaluados como verdaderos o falsos. Para nosotros, no todos los subjuntivos se comportan así. Por ejemplo, en *Me sorprende que hayas venido*, el hecho de haber venido tiene que ser evaluado como verdadero.

¹⁸⁰ Para llegar a sus fines, la autora se inspira como punto de partida en el análisis de Heim (1992). Contrariamente a Heim (1992), donde la comparación de los mundos p y $\neg p$ da cuenta de la interpretación de los predicados de deseo en inglés, Villalta (2000) argumenta que se puede captar la semántica de los verbos que seleccionan el subjuntivo en español mediante la comparación de la proposición subordinada p con sus alternativas contextuales disponibles, en lugar de con $\neg p$. En otras palabras, Villalta (2000) defiende que hay contextos en los que p se puede comparar con más de dos alternativas.

¹⁸¹ El hecho de que las proposiciones en subjuntivo engendren un ordenamiento de alternativas en una escala hace que se pueda emparentar la semántica de estas proposiciones con la de los TPN, de los cuales trataremos en el Capítulo IV. La diferencia entre los TPN y las proposiciones en subjuntivo es que en el primer caso la escala es inherente al significado del TPN, mientras que en el segundo caso la escala es introducida por el predicado principal (Villalta, 2000). El lazo entre la distribución similar de TPN y del subjuntivo ya había sido establecido por Giannakidou (1994, 1995, 1997, 1998).

(26) Generalización para el modo subjuntivo en español¹⁸²

Una proposición subordinada p requiere el modo subjuntivo, si se compara p a sus alternativas contextuales disponibles en una escala introducida por el verbo¹⁸³.

En el segundo tipo de estudios, el que trata de las nociones de extensionalidad y de intensionalidad, se divide el modo subjuntivo en dos tipos: el subjuntivo intensional y el subjuntivo polar. El subjuntivo intensional es aquel seleccionado por predicados intensionales como *want* «querer», mientras que el subjuntivo polar es el legitimado por operadores como la negación o un operador Qu- (Stowell, 1993, citado en Quer, 1998a). A pesar de esta división, no todos los predicados intensionales rigen el subjuntivo: hay predicados intensionales que rigen el indicativo (p. ej. los epistémicos – *pensar*, *creer* –, los declarativos, etc.). Mediante la noción de *anclaje individual* ('individual anchoring'), Farkas (1992) relativiza a individuos la noción de verdad de una proposición. «El anclaje individual se produce al relacionar mundos a individuos» (Farkas, 1992: 80; nuestra traducción). El sujeto del predicado de actitud proposicional es el elemento que representa el anclaje individual de los mundos en los que se interpretan sus complementos. Así, los predicados extensionales introducen un solo mundo y la verdad del complemento se atribuye al referente del sujeto en el caso de los predicados epistémicos categoriales positivos y los declarativos, mientras que no se atribuye al sujeto en el caso de los verbos de ficción¹⁸⁴. Por su parte, los predicados intensionales¹⁸⁵ tienen la particularidad de introducir un

¹⁸² Esta generalización puede aplicarse sólo a los predicados que rigen el subjuntivo. No puede aplicarse a los predicados que rigen el indicativo porque no se puede expresar de manera apropiada el significado de estos predicados mediante una semántica de alternativas, puesto que los predicados que rigen el indicativo no tienen alternativas en las que se puede establecer una comparación (Villalta, 2000).

¹⁸³ Villalta (2000) especifica que encontramos diferencias en lo que se refiere a la escala de comparación de los predicados que rigen el subjuntivo. Esta escala difiere de un predicado a otro, puesto que el significado léxico de cada predicado determina la escala en cuestión.

¹⁸⁴ Aunque podemos dividir los predicados extensionales en dos grupos generales, cada uno tiene peculiaridades: «los epistémicos introducen un mundo que modela la realidad según el sujeto; los declarativos introducen un mundo que modela la realidad en lo que concierne a una conversación ya expuesta, mientras que los verbos de ficción introducen un mundo alterno – sueño, fantasía, novela, etc.» (Farkas, 1992: 89; nuestra traducción). Tenemos que aclarar que Farkas (1992) especifica que los verbos de ficción se emparentan con los predicados intensionales en el sentido de que ninguno de ellos implica al sujeto en la evaluación de la verdad de su proposición completiva. Sin embargo, los verbos de ficción no rigen el subjuntivo, lo que los distingue de los predicados intensionales. Lo que justifica la posición de Farkas (1992) en clasificarlos como predicados extensionales es el hecho de que introduzcan un mundo particular y único. Por ejemplo, *soñar* introduce el mundo de un sueño preciso. Puesto que introduce un mundo particular, aunque la verdad de su proposición completiva no se evalúe con respecto al sujeto, *soñar* es un predicado extensional y así, se justifica el uso del indicativo.

¹⁸⁵ Los predicados extensionales son los predicados epistémicos categoriales positivos (p. ej. *saber*, *creer*, *pensar*), los declarativos (p. ej. *decir*, *escribir*); y los verbos de ficción (p. ej. *soñar*, *imaginar*) y los predicados intensionales son los desiderativos (p. ej. *querer*, *desear*), los directivos (p. ej. *ordenar*, *pedir*) y los modales (p. ej. *deber*, *poder*).

conjunto de mundos y la verdad del complemento no se atribuye al sujeto¹⁸⁶. El hecho de introducir un solo mundo o un conjunto de mundos explica la distribución modal según Farkas (1992): el indicativo se distribuye en las completivas de los predicados extensionales, mientras que el subjuntivo aparece en las completivas de los predicados intensionales¹⁸⁷.

A partir de las definiciones de Hintikka (1969, 1989) y de Farkas (1992), Potvin (2004a) establece una división de los predicados intensionales y extensionales en español según el modo que rigen, véase el cuadro (27). Además de esta división, los predicados intensionales se clasifican según sean predicados muy intensionales o intensionales y los predicados extensionales se clasifican según sean predicados extensionales o muy extensionales. Entran dentro de los predicados muy intensionales los predicados cuya proposición es verdadera de acuerdo con los mundos alternos al mundo real, ya sean los mundos de los deseos, de las posibilidades, etc.. Por su parte, la verdad de la proposición de los predicados intensionales se evalúa de acuerdo con una comparación del mundo real con los mundos alternos al mundo real, es decir los mundos de lo que le sorprende, extraña, entristece, etc., al sujeto. En lo que se refiere a los predicados extensionales, la verdad de la proposición se evalúa de acuerdo con un mundo alternativo al mundo real, es decir el mundo de las sospechas, el de las creencias, etc., mientras que la verdad de la proposición de los predicados muy extensionales se evalúa de acuerdo con el mundo real como tal.

(27) División de los predicados intensionales y extensionales según el modo que rigen

Predicados	Tipo de intensionalidad	V estudiados	Modo regido
Intensionales	1. Muy intensionales	<i>Querer, decir (V de orden), ser posible, ser mentira, ser imposible</i>	Subjuntivo
	2. Intensionales	<i>Sorprender, extrañar, entristecer, ser una pena, alegrar, desilusionar</i>	Subjuntivo
Extensionales	1. Extensionales	<i>Sospechar, creer</i>	Indicativo
	2. Muy extensionales	<i>Ver, saber, ser verdad</i>	Indicativo

¹⁸⁶ Farkas (1985), en lugar de hablar de predicados intensionales y de predicados extensionales, habla de predicados intensionales fuertes, los cuales corresponden a los predicados intensionales, y de predicados intensionales débiles, los cuales corresponden a los predicados extensionales.

¹⁸⁷ Moreno Quibén (2003) defiende la hipótesis de que los verbos intensionales cuantifican universalmente sobre mundos posibles. El autor afirma que, como los operadores modales, los verbos intensionales son elementos cuantificadores. Para más detalles, véase Moreno Quibén (2003).

Esta división, sin embargo, podría ser más exhaustiva si se considerara otro aspecto que permite definir los verbos según rijan indicativo o subjuntivo: la monotonicidad de estos predicados¹⁸⁸.

Estableciendo una comparación con las lenguas romances, Giannakidou (1995) argumenta que existen dos tipos de lenguas según la propiedad de legitimación de TPN que prevalece en estas lenguas: las lenguas sensibles a la (no)veridicalidad (p. ej. griego y rumano) y las lenguas sensibles a la monotonicidad (p. ej. francés, español, catalán y portugués)¹⁸⁹. Dos factores justifican esta división según Giannakidou (1995). Primero, se selecciona el subjuntivo en francés, en español, en catalán y en portugués tanto por operadores no-verídicos como por operadores verídicos (p. ej. predicados factivos). Segundo, esas lenguas no admiten TPN en proposiciones en subjuntivo, contrariamente a lo que sucede en griego y rumano¹⁹⁰. Según Quer (1998a, 1998b, 2001), hay dos factores que entran en juego en la explicación de la distribución modal en catalán y en español: la selección del subjuntivo se debe a un cambio en el tipo de modelo (de epistémico a bulético) del locutor¹⁹¹ o hay un cambio en el anclaje individual (en el caso de las adscripciones de actitud negativa). Los predicados intensionales débiles rigen el indicativo, modo por defecto, debido a que no hay cambio de modelo por parte del locutor al de un individuo cuando transmite un enunciado. En oposición a lo que sucede en los predicados intensionales débiles, los predicados intensionales fuertes rigen el subjuntivo, lo cual indica que hay un cambio de modelo: pasamos del modelo epistémico del locutor al modelo bulético de un individuo¹⁹².

¹⁸⁸ Véase el Capítulo IV.

¹⁸⁹ Giannakidou (1994) establece que todo operador monotónico decreciente es no-verídico. En realidad, constituyen un subgrupo de los operadores no-verídicos.

¹⁹⁰ Giannakidou (1995) subraya que, en francés, en español, en catalán y en portugués, a pesar de que se exigen contextos monotónicos decrecientes para la legitimación de TPN, ocurre que haya operadores de TPN que no respondan a este criterio, es decir que no induzcan contextos monotónicos decrecientes (p. ej. preguntas). Por nuestra parte, mostraremos en el Capítulo IV que la distribución de los TPN en español no corresponde a lo que avanza Giannakidou (1995).

¹⁹¹ Existen dos tipos de modelos: los modelos epistémicos ($M_E(\text{locutor})$, $M_E(x)$), los cuales son los modelos por defecto, y los modelos buléticos ($M_{Bul}(x)$), los cuales representan un cambio de modelo. A cada tipo de modelo se le atribuye un tipo de predicado. Los modelos epistémicos son los modelos de los predicados intensionales débiles (p. ej. los epistémicos, asertivos, de ficción y prospectivos). Los modelos buléticos son los modelos de los predicados intensionales fuertes (p. ej. los volitivos, directivos y desiderativos contrafactuales). Quer (1998a, 2001) considera el indicativo como el modo por defecto, asociado a un modelo por defecto, el modelo epistémico, como veremos más adelante. El uso del subjuntivo representa entonces un cambio modal, así como un cambio en los modelos.

¹⁹² El análisis de Quer (1998a) se aplica tanto a las proposiciones completivas de los predicados intensionales como a las proposiciones de finalidad ('purpose clauses'), las proposiciones relativas, las adscripciones de actitud negativa, las concesivas condicionales (véase también Quer, 1998b) y las relativas sin antecedente.

Los estudios aquí presentados se han interesado en el fenómeno de distribución modal desde diferentes puntos de vista. La propuesta de explicación de distribución modal que desarrollamos toma en cuenta estas tres orientaciones. Primero, se inscribe dentro de la semántica de los SSNN por emparentar la distribución del subjuntivo con la de los TPN. Contrariamente a Giannakidou (1994), sin embargo, no daremos una explicación en términos de (a)veridicalidad, sino en términos de monotonicidad. Segundo, se inscribe dentro de la semántica temporal porque estableceremos que la gramaticalidad de ciertas secuencias temporales se ve afectada por la presencia de ciertos TPN. Tercero, nuestra explicación se inscribe también dentro de la tercera orientación, puesto que postulamos que la distribución del subjuntivo se debe a la presencia de un (predicado) operador afectivo, el cual tiene la propiedad de inducir contextos monotónicos decrecientes. Para nosotros, tanto el subjuntivo intensional como el subjuntivo polar son regidos por la presencia de un operador afectivo (cf. Capítulo IV).

4. Conclusión

Las lagunas encontradas en los estudios tradicionales han permitido hacer entrar en juego la semántica en la investigación sobre el fenómeno de distribución modal. Los estudios en semántica presuposicional han determinado unas características concretas de los predicados matrices basadas en las nociones de presuposición y de aserción. Se mantiene la noción de verdad del complemento en los estudios en Semántica de los mundos posibles, donde se ha tratado del tema de la distribución modal desde varios puntos de vista, de la semántica nominal a la semántica modal, pasando por la semántica temporal. Por nuestra parte, el análisis de la distribución modal en español que desarrollamos en el Capítulo IV toma en cuenta las propiedades nominales, temporales y modales que caracterizan a dicha distribución y tratará tanto de los contextos de rección obligatoria del indicativo o del subjuntivo como de los casos de alternancia modal debido al «doble significado» del predicado matriz y de los casos de alternancia modal en las completivas de predicados matrices que aparecen bajo negación, *poco* o *sólo*, así como los de suspensión de selección modal.

CAPÍTULO IV

Polaridad, monotonicidad y distribución modal

Los principios de la investigación sobre la polaridad se pueden resumir mediante la siguiente afirmación: «mientras que la mayoría de las palabras y expresiones idiomáticas pueden aparecer en oraciones tanto afirmativas como negativas, hay muchas que pueden llamarse “sensibles a la polaridad”, en el sentido de que pueden aparecer solamente en oraciones afirmativas, o solamente en oraciones negativas» (Baker, 1970: 169; nuestra traducción). A partir de ahí, se ha emprendido la investigación sobre la polaridad negativa, la polaridad positiva y la polaridad modal.

Dicha investigación se ha interesado en explicar el comportamiento de la interacción entre TPN o palabras negativas y operadores afectivos. Además de eso, se han efectuado diversos estudios sobre los TPN según el tipo de oraciones en las que aparecen. Por ejemplo, encontramos estudios que tratan de los TPN en preguntas (Borkin, 1971; Rooy, 2003), en comparativas (Hoeksema, 1983, Zepter, 2003), en contextos negativos y modales (Kadmon y Landman, 1993), en aserciones (Krifka, 1994), en contextos no modales y en contextos no negativos (Dayal, 1995, 1998), en oraciones causales (Johnston, 1993; Linebarger, 1987), en concesivas (Quer, 1998b), etc.. También se ha tratado de la polaridad en la investigación en adquisición de lenguas (Drenhaus, 2002).

La envergadura del fenómeno de polaridad nos lleva a establecer el paralelo entre distribución de TPN y distribución del subjuntivo gracias al concepto de monotonicidad (véase la sección (1)). Así, el Capítulo IV dará cuenta de los elementos clave de nuestra explicación de la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas (Potvin, 2004a) e irá más allá con el fin de refinarla. Examinaremos entonces el doble comportamiento de los minimizadores y de las palabras negativas para compararlo con el del modo subjuntivo (1.1). Seguiremos con la presentación de la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas (1.2), en la que le dedicaremos tiempo al papel del modo subjuntivo en dicha distribución (1.2.1). Frente a los desafíos de los análisis basados en el concepto de monotonicidad, expondremos cuatro criterios a tomar en cuenta para establecer los juicios de enunciados monotónicos (2). Identificaremos después otro desafío que los análisis basados en el concepto de monotonicidad tienen que superar (2.1). Mostraremos así la relevancia de considerar

el factor tiempo en nuestra explicación de la distribución modal basada en la monotonía (2.2), examinando las posibles secuencias temporales (2.2.1) que admiten los predicados operadores afectivos como *ignorar* (2.2.1.1), los verbos de influencia (2.2.1.2), los verbos de deseo, de incertidumbre y que aparecen bajo un operador afectivo (2.2.1.3) y los verbos factivos y de negación (2.2.1.4). A estas secuencias temporales se sumará la influencia que ejerce o no la presencia de los TPN *tanto*, *gran cosa*, *nadie* y *en toda la semana* (2.2.2), examinando los diferentes tipos de operadores afectivos, es decir los de negación submínima (2.2.2.1), los de negación mínima (2.2.2.2) y los de negación clásica (2.2.2.3), así como lo que pasa en francés con respecto al tema (2.2.2.4). Abordaremos también otros dos desafíos relacionados con los análisis basados en el concepto de monotonía: la alternancia modal (2.3) y la doble subordinación (2.4). Terminaremos determinando el papel de la noción de veridicalidad en el análisis de la distribución modal en español (3). Concluiremos el Capítulo IV en la sección 4.

1. Polaridad y monotonía

Las diferentes ramas de la polaridad (positiva, negativa y modal)¹⁹³ muestran que se trata de un fenómeno complejo tanto en sintaxis como en semántica. Desde el punto de vista sintáctico, la investigación sobre la polaridad positiva parte de la simple afirmación de que los contextos de distribución de los términos de polaridad positiva (TPP) se limitan a oraciones afirmativas (Bosque, 1980; Ladusaw, 1979)¹⁹⁴, para después establecer un lazo entre distribución de TPN¹⁹⁵ y distribución de TPP resaltando las particularidades de distribución de los TPP (González Rodríguez, 2008; Progovac, 1994, 2000; Szabolsci, 2004). Por su parte, los estudios semánticos se han basado en la

¹⁹³ La polaridad positiva se ha interesado por explicar la distribución de los términos que tienden a aparecer en contextos afirmativos, como *ya*, *bastante*, *sorprendentemente*, *como mucho*, etc.. La polaridad negativa se ha dedicado a la explicación de la distribución de términos como *mover un dedo*, *pegar ojo*, *gran cosa*, *nadie*, etc., los cuales exigen aparecer en un contexto que genera implicaciones de lo general a lo específico (Ladusaw, 1979). La polaridad modal se ha centrado en la explicación de la distribución de elementos como *siquiera* y *cualquier* por operadores modales irrealizables (p. ej. el futuro, el uso prospectivo del subjuntivo en las proposiciones subordinadas temporales, etc.), los predicados con rasgos léxicos inherentes (p. ej. los predicados intensionales, los predicados con rasgos léxicos negativos y los predicados modales de conveniencia, necesidad y suficiencia), y las construcciones genéricas (p. ej. los predicados caracterizadores o de nivel individual) (Bosque, 1996).

¹⁹⁴ Aunque se pretende que los TPP requieren aparecer en oraciones afirmativas, estos términos, contrariamente a los TPN, son más flexibles en lo que se refiere a sus contextos de distribución: pueden aparecer a veces en contextos negativos (Bosque, 1980).

¹⁹⁵ Véase el Apéndice XIII para una lista de los diferentes TPN en español de Bosque (1980).

caracterización de los contextos negativos bajo las nociones de monotonía, antiaditividad y antimorficidad (González Rodríguez, 2008; Nilsen, 2004; Wouden, 1997¹⁹⁶). A pesar de que dentro de los tres tipos de polaridad haya sido la polaridad negativa la que ha llamado más la atención de los lingüistas, hoy en día constatamos un interés creciente en lo que se refiere a la investigación sobre la polaridad positiva (Bouvier, 2002; Giannakidou, 2008; González Rodríguez, 2008; Hernánz Carbó, 1999; Progovac, 1994).

Contrariamente a la polaridad positiva, la polaridad modal y la polaridad negativa exigen la presencia de unos elementos específicos que autoricen la distribución de los términos de polaridad modal (TPM) y de los TPN respectivamente. Llamados inductores modales (Bosque, 1996) u operadores modales, los elementos que autorizan la distribución de los TPM como *siquiera*¹⁹⁷, *cualquier* y las relativas de subjuntivo de sintagmas indefinidos bajo el ámbito de un operador modal (p. ej. «Busco un socio que tenga dinero», Bosque, 1996: 2)¹⁹⁸, son elementos con los cuales los TPM cotejan sintácticamente sus rasgos modales (Bosque, 1996). Caben dentro de los operadores modales, los verbos modales, los operadores modales irreales (p. ej. el futuro, el uso prospectivo del subjuntivo en las oraciones temporales, la flexión condicional, las conjunciones condicionales, el imperativo y la interrogación retórica), los predicados con rasgos léxicos inherentes (p. ej. los predicados intensionales como *buscar*, *aceptar*, *pedir*, *esperar*, *intentar*, *planear*, *perseguir*, *merecer*, etc.; los predicados con rasgos léxicos negativos como *negar*, *rechazar*, *prohibir*, *evitar* y *dudar*; los predicados modales de conveniencia, necesidad y suficiencia como *bastar*, *venir bien*, *conveniente*, *necesario*, etc.) y las construcciones genéricas (p. ej. los predicados caracterizadores o de individuos)¹⁹⁹.

¹⁹⁶ Presentaremos el estudio de Wouden (1997), donde se establece una jerarquía de TPP relacionada con las nociones de antiaditividad y antimorficidad.

¹⁹⁷ Acerca del TPM *siquiera*, Bosque (1996) especifica que puede ser legitimado por los operadores modales como los inductores modales irreales y los predicados con rasgos léxicos inherentes, pero no por las construcciones genéricas. El autor explica que esta particularidad de legitimación de *siquiera* se debe a su carácter prospectivo, el cual debe cotejar con el operador modal. Los inductores modales irreales y los predicados con rasgos léxicos inherentes responden a este criterio, mientras que los genéricos no.

¹⁹⁸ Los TPM son unidades que presentan normalmente unas marcas léxicas de inespecificidad (Bosque, 1996: 3). Además de estos tres tipos de TPM, Bosque (1996) incluye también a los superlativos cuantificativos de Fauconnier (1975, 1977), debido a que cuando aparecen en contextos modales, admiten, además de la interpretación específica, la interpretación inespecífica. En (i), el superlativo *el ... más ...* no aparece en un contexto modal, lo cual hace que se interprete sólo como específico. En (ii), aparece en un contexto modal, lo cual hace que pueda ser interpretado específico e inespecífico, es decir como cualquier problema.

(i) Juan está resolviendo el problema más difícil. (Bosque, 1996: 4)

(ii) Juan puede resolver el problema más difícil. (Bosque, 1996: 4)

¹⁹⁹ Véase el Apéndice XIV para una lista de los diferentes operadores modales en español.

Asimismo, «la polaridad negativa se considera generalmente como una relación entre la expresión que crea el contexto negativo, y el término de polaridad que depende de este contexto» (Swart, 1998: 111-112; nuestra traducción). Si consideramos los ejemplos en (1), constatamos que (1a) es gramatical, mientras que el uso del TPN *pegar ojo* en (1b) es agramatical. Puesto que los TPN exigen la presencia de una expresión que tenga la propiedad de crear el contexto apropiado para autorizar su distribución, es decir que exigen la presencia de un *operador afectivo* (Klima, 1964; Jackendoff, 1969), un *activador negativo* (Bosque, 1980) o una *expresión monotónica decreciente* (Ladusaw, 1979)²⁰⁰⁻²⁰¹, (1c) es gramatical gracias a la presencia de dicha expresión, la negación *no*.

- (1) (a) Felipe ha dormido esta noche.
(b) *Felipe ha *pegado ojo* esta noche.
(c) Felipe no ha *pegado ojo* esta noche.

Como la negación es un operador modal (Quer, 1994; Giannakidou y Quer, 1995; citados en Bosque, 1996), Bosque (1996) concluye que la polaridad negativa ha de considerarse como un caso de polaridad modal. En realidad,

Si la interpretación de la polaridad modal que se sugiere aquí es correcta, la llamada polaridad negativa vendría a ser un caso más de polaridad, tal vez incluso de polaridad modal, puesto que parece probado independientemente que la negación es un operador modal. En definitiva, la polaridad no es – desde este punto de vista – más que un proceso de cotejo de rasgos léxicos en entornos sintácticos homogéneos. (Bosque, 1996: 10)

No sólo la presencia de un operador negativo es importante para la distribución de los TPN, la estructura interna de estos elementos lo es también. En realidad, Bouvier (2002: 251) argumenta que:

Las variaciones en el grado de polaridad proceden del número de pares complementarios con un único rasgo especificado negativamente. Bajo un enfoque colocacional [distribucional] de la polaridad, cada deficiencia de rasgo debería corresponder a un proveedor arquetípico, de manera que algunas expresiones polares

²⁰⁰ Por nuestra parte, adoptaremos la apelación de *operadores afectivos* a lo largo de la tesis.

²⁰¹ Véase el Apéndice XV para una lista de los diferentes operadores afectivos en español.

aparecen, por ejemplo, bien con un determinante fijo, una preposición fija, o un verbo fijo, mientras que otras aparecen con más de un elemento fijo.

Por lo tanto, hay TPN (y TPP) que exigen un determinante o un posesivo fijo, una preposición o un complementizador fijo, un verbo, un clítico, un adjetivo o un adverbio fijo para tener el significado polar apropiado una vez que se combinan con un operador afectivo. Lo testimonian los ejemplos (2)-(7), donde a pesar de encontrar un operador negativo, todos son ejemplos agramaticales, y los ejemplos (8)-(13), donde todos los ejemplos son gramaticales.

- (2) *Felipe no tiene el duro para reembolsar su deuda.
- (3) *No lo vi de la semana.²⁰²
- (4) *María no cierra ojo estos días.
- (5) *No arriendo la ganancia.
- (6) *Martín no dice pequeña cosa.
- (7) *Alejandro además lo sabe todavía.
- (8) Felipe no tiene un duro para reembolsar su deuda.
- (9) No lo vi en la semana.
- (10) María no pega ojo estos días.
- (11) No te arriendo la ganancia.²⁰³

²⁰² Como especifica Bouvier (2002), el conjunto de rasgos de una preposición dada hace que esta preposición se especialice y sea característica de un tipo de combinación. Por ejemplo, no se pueden intercambiar las preposiciones de la expresión en (i).

- (i) Pour toujours et à jamais (Bouvier, 2002: 79)
«Para siempre y hasta jamás» (Nuestra traducción)
- (ii) *À toujours et pour jamais (Bouvier, 2002: 79)
«Hasta siempre y para jamás» (Nuestra traducción)

En este mismo orden de ideas, la mayoría de las expresiones polares que tienen un determinante tienen un determinante fijo que responde a características precisas. Por ejemplo, la expresión en (iii) exige el artículo indefinido singular masculino, mientras que la expresión en (iv) exige el artículo definido plural.

- (iii) C'est {le / *un} top. (Bouvier, 2002: 248)
«Es {el / *un} tope.» (Nuestra traducción)
- (iv) Il reste {*les / des} lustres à attendre. (Bouvier, 2002: 248)
«Quedan {*los / unos} siglos por esperar.» (Nuestra traducción)

²⁰³ Pusimos los ejemplos en (5) y (11) para ejemplificar lo que se entiende por la exigencia de tener un clítico para dar una oración gramatical. Sin embargo, este clítico no se considera como un TPN contrariamente al francés *en* (cf. Bouvier, 2002), véanse (i)-(ii):

- (i) *Philippe ne peut plus.
«Felipe no puede más.» (Nuestra traducción)
- (ii) Philippe n'en peut plus.

- (12) Martín no dice gran cosa.
(13) Alejandro no lo sabe todavía.

Además de los casos identificados por Bouvier (2002), quisiéramos añadir otros tres: ciertos comparativos y construcciones comparativas que dejan sin explicitar el segundo término (p. ej. SN + igual, SN + semejante, tan ... como ...), véase (14b), las preposiciones que introducen cláusulas temporales que funcionan como término de predicados no durativos (p. ej. *hasta, desde*), véase (15b), y SSNN en singular con alguna determinación (p. ej. adjetivos, oraciones de relativo, etc.) y sin artículo, véase (16b) (Bosque, 1980)²⁰⁴. Por ejemplo, la comparación en (14a), la preposición *hasta* en (15a)²⁰⁵ y el SN en (16a) engendran oraciones agramaticales. Esta agramaticalidad de las versiones (a) de estos ejemplos se debe no a que los TPN aparecen en contextos que no son monotónicos decrecientes, sino a que no todos los elementos que les permiten adquirir su significado están presentes. Por el contrario, las versiones (b) son gramaticales porque las expresiones tienen el significado apropiado para tener un valor polar negativo una vez que se combinen con un operador afectivo:

- (14) (a) *He visto cosa igual.
(b) Nunca he visto cosa igual.
(15) (a) *Juanito se cansa de salir de casa hasta que no llegue su madre.
(b) Juanito tiene miedo de salir de casa hasta que no llegue su madre. (Bosque, 1980: 154)
(16) (a) *Escribe cuento que se venda.
(b) No escribe cuento que se venda.

«Felipe no puede más.» (Nuestra traducción)

²⁰⁴ Estos casos corresponden a unos operadores afectivos identificados por Bosque (1980). Para más detalles, véase el Apéndice XV.

²⁰⁵ Bosque (1980) sostiene que *hasta* tiene dos significados: uno que marca el límite de un predicado durativo y otro puntual. Este último le da un valor polar a *hasta*, mientras que el durativo lo encontramos en oraciones con indicativo, como en (i):

(i) Manolo estuvo estudiando en la biblioteca hasta que se cansó. (Bosque, 1980: 153)

Debido a que la polaridad es una propiedad que caracteriza a elementos léxicos que pertenecen a varias categorías sintácticas y que se extiende más allá del nivel de la palabra²⁰⁶, caracterizar los términos de polaridad y los operadores afectivos solamente basándose en la sintaxis no da resultados satisfactorios²⁰⁷ (Wouden, 1997). Así, la investigación sobre la polaridad negativa ha dado paso a la semántica y/o a la pragmática (Chierchia, 2004, 2006; Fauconnier, 1975, 1977; Giannakidou, 1998; Israel, 2011; Ladusaw, 1979; Klopp, 1998; etc.) para explicar el fenómeno.

Dentro de estos estudios, destacan el de Fauconnier (1975, 1977) y el de Ladusaw (1979, 1980a, 1980b). El de Fauconnier (1977) mostró que:

- (17) Además de la polaridad sintáctica existe la polaridad semántica y pragmática.
- (18) Los contextos que invierten la polaridad sintáctica invierten la polaridad semántica.
- (19) El Principio de escala²⁰⁸ da cuenta de la polarización semántica y de sus inversiones.

Al igual que Fauconnier (1977), frente a la atribución de ser negativo a cualquier contexto que autorice la distribución de TPN (Klima, 1964), Ladusaw (1979: 93; nuestra traducción) especifica que «lo que determina la polaridad de una oración y en consecuencia qué “término de polaridad” puede aparecer en la oración, no es simplemente la presencia de una negación»²⁰⁹, lo cual se comprueba gracias a la lista de operadores afectivos identificados por Bosque (1980) para el español²¹⁰. Consecuentemente, Ladusaw (1979, 1980a) intenta definir el término *afectivo* de la condición de legitimación de los TPN desarrollada por Klima (1964) y recurre al concepto de monotonía para llegar a sus fines.

²⁰⁶ Como especifica Wouden (1997), los TPN y los TPP no forman parte de una sola categoría sintáctica y no todos los miembros de una misma categoría sintáctica son TPN o TPP. Además, la propiedad de ser TPN o TPP no se restringe a las palabras, sino que se extiende también a expresiones idiomáticas, por ejemplo. En lo que se refiere a los elementos que se consideran como *negaciones* u *operadores afectivos*, también forman parte de diversas categorías sintácticas o pueden ser construcciones como las preguntas, las condicionales, etc..

²⁰⁷ Los estudios sobre la polaridad negativa se han interesado primero en el lado sintáctico del fenómeno (cf. Baker, 1970; Bosque, 1994; Jackendoff, 1969; Klima, 1964; Laka, 1990; Progovac, 1994; Uribe-Echevarria, 1994).

²⁰⁸ El Principio de escala se define de la siguiente manera:

(i) Principio de escala

Si x_2 está más bajo que x_1 en la escala asociada a $R(x, \dots)$, entonces $R(x_2, \dots)$ implica $R(x_1, \dots)$; así, particularmente si R vale para el elemento más bajo en S , vale también para todos los elementos de S .

Fauconnier (1975) especifica que es normal que el punto más bajo de una escala sea un superlativo.

²⁰⁹ Por su parte, Ladusaw (1979) determina la propiedad semántica de los operadores afectivos que autoriza la distribución de TPN.

²¹⁰ Véase el Apéndice XV.

La monotonicidad es un concepto que caracteriza la preservación o inversión de las relaciones de inclusión²¹¹ entre los predicados dentro de los valores de verdad de las oraciones que contienen estos predicados, véanse (20)-(21) respectivamente. En los casos donde no se preservan ni se invierten las relaciones de inclusión, estamos frente a un contexto no monotónico, como en (22).

- (20) (a) Martín come manzanas. → Martín come fruta.
(b) Martín come fruta. -/-> Martín come manzanas.
- (21) (a) Martín no come fruta. → Martín no come manzanas.
(b) Martín no come manzanas. -/-> Martín no come fruta.
- (22) (a) Exactamente tres niños compraron pantalones en esta tienda. -/->
Exactamente tres niños compraron en esta tienda.
(b) Exactamente tres niños compraron en esta tienda. -/->
Exactamente tres niños compraron pantalones en esta tienda.

La propiedad característica de la monotonicidad creciente es entonces la de preservar las relaciones de inclusión entre dos predicados a nivel oracional, mientras que la propiedad característica de la monotonicidad decreciente²¹² es la de invertir estas relaciones de inclusión y crear implicaciones a partir de lo general hacia lo específico (Ladusaw, 1979). Expresiones tales como la negación, ciertos cuantificadores (p. ej. *poco*) y ciertos predicados (p. ej. predicados de duda, de oposición, etc.) tienen la propiedad de invertir las relaciones de inclusión e inducir contextos monotónicos decrecientes. Formalmente, la monotonicidad creciente y decreciente se definen como sigue:

(23) Definición formal de monotonicidad creciente

P es un contexto oracional monotónico creciente si para toda P

$P[[SV_1]] \rightarrow P[[SV_2]]$ y $[[SV_1]] \subset [[SV_2]]$.

²¹¹ Por relaciones de inclusión, nos referimos al hecho de que la denotación de un predicado incluya la denotación de otro predicado (véase Chierchia y McConnell-Ginet, 1990).

²¹² Tal como especifica Wouden (1997: 93; nuestra traducción), «la monotonicidad decreciente es solamente una dentro de muchas propiedades matemáticas que ocurren en el lenguaje natural y relevante para la descripción del fenómeno de lenguaje natural».

(24) Definición formal de monotonicidad decreciente

P es monotónico decreciente si para toda P

$P[[SV_1]] \rightarrow P[[SV_2]]$ y $[[SV_2]] \subset [[SV_1]]$.

En otras palabras, una proposición P es un contexto oracional monotónico creciente si toda P que contiene SV_1 , implica P que contiene SV_2 , de manera que la denotación de SV_1 , es decir $[[SV_1]]$, esté incluida en la denotación de SV_2 , es decir $[[SV_2]]$; mientras que una proposición P es un contexto oracional monotónico decreciente si toda P que contiene SV_1 , implica P que contiene SV_2 , de manera que la denotación de SV_2 , es decir $[[SV_2]]$, esté incluida en la denotación de SV_1 , es decir $[[SV_1]]$.

A partir de sus observaciones, Ladusaw (1980a: 13; nuestra traducción) determina que la condición necesaria de legitimación de los TPN es la siguiente:

(25) «Se acepta un término de polaridad negativa sólo si se interpreta en el dominio de una expresión de implicación decreciente.»²¹³

Los estudios de Fauconnier (1975, 1977) y de Ladusaw (1979) marcan el punto de partida de la interacción entre polaridad y monotonicidad. Además de las definiciones formales de monotonicidad creciente y decreciente que presentamos, se puede recurrir a los mecanismos de las álgebras de Boole. Así, Wouden (1997) determina que la interacción entre los contextos de distribución de los TPN y la legitimación de los TPP en dichos contextos permite definir los diferentes tipos de TPP. Por ejemplo, el autor llama *TPP fuertes* ('strong PPI') a los TPP que no son compatibles con la monotonicidad decreciente, a diferencia de los TPN débiles que pueden distribuirse en cualquier contexto monotónico decreciente. Las diferentes definiciones de TPP y TPN²¹⁴ basadas en las

²¹³ Ladusaw (1980a) añade que es posible encontrar TPN en el antecedente de oraciones condicionales sin que haya un operador afectivo para legitimarlos. Ladusaw (1980a: 13; nuestra traducción) sostiene que «*si* expresa los dos argumentos de función de verdad de una implicación material, podemos mostrar que es monotónico decreciente con respecto a su argumento antecedente, pero monotónico creciente con respecto a su argumento consecuente.» Por lo tanto, no se puede legitimar TPN en la consecuencia de una condicional.

²¹⁴ Existen tres tipos de TPP y de TPN: los fuertes, los de fuerza media y los débiles. Cada uno de los tipos de TPP y de TPN se define por el contexto en el que no pueden aparecer en lo que se refiere a los TPP y el contexto en el que tienen que aparecer en el caso de los TPN. En ambos casos, el contexto en cuestión puede ser monotónico decreciente, antiaditivo o antimórfico. Como ya hemos especificado, la monotonicidad decreciente caracteriza los contextos que

nociones de monotonicidad decreciente, antiaditividad y antimorficidad²¹⁵ le permiten a Wouden (1997) sacar las siguientes leyes de polaridad:

- (26) Los TPP fuertes son incompatibles con todos los contextos monotónicos decrecientes.
- (27) Los TPP de fuerza media son compatibles con los contextos monotónicos decrecientes, pero incompatibles con los antiaditivos.
- (28) Los TPP débiles son compatibles con los contextos monotónicos decrecientes y antiaditivos, pero incompatibles con los antimórficos.
- (29) Los TPN débiles son expresiones que pueden aparecer en contextos monotónicos decrecientes.
- (30) Los TPN de fuerza media pueden ser legitimados por contextos antiaditivos, pero no por otros contextos monotónicos decrecientes.
- (31) Los TPN fuertes pueden ser legitimados solamente por contextos antimórficos.

El estudio de Wouden (1997) lo lleva a establecer el corolario siguiente:

- (32) Corolario
 - (a) La negación mínima prohíbe la distribución de los TPP fuertes y legitima la distribución de los TPN débiles.
 - (b) La negación regular prohíbe la distribución de los TPP de fuerza media y legitima la distribución de los TPN de fuerza media.
 - (c) La negación clásica prohíbe la distribución de todos los TPP y legitima la distribución de todos los TPN.

generan una implicación de lo general a lo específico (Ladusaw, 1979). En lo que se refiere a la antiaditividad, la interpretación de los dos complementos oracionales equivale a la unión de las proposiciones que las contienen. Por su parte, la antimorficidad, además de comprender el componente antiaditivo, necesita el componente antimultiplicativo, es decir la unión de los dos complementos oracionales equivale a la interyección de las proposiciones que las contienen. Los operadores afectivos que generan contextos monotónicos decrecientes, antiaditivos y antimórficos reciben el nombre de negación mínima, negación regular y negación clásica respectivamente (Wouden, 1997).

²¹⁵ Para más detalles sobre las definiciones de la monotonicidad creciente y decreciente, antiaditividad y antimorficidad, así como de los diferentes tipos de TPP y de TPN en términos de álgebras de Boole, véase el Apéndice XVI.

Si aplicamos las nociones de polaridad y monotonicidad al español, es posible emparentar la distribución del modo subjuntivo con la de los TPN (Giannakidou, 1995, 1997, 1998; Potvin, 2003, 2004a, 2004b, 2006; Villalta, 2001a, 2001b; entre otras). En los ejemplos en (33)-(34), constatamos que la distribución del subjuntivo ocurre en los mismos contextos que la de los TPN: mientras que su distribución es agramatical en (33a)-(34a), estos términos pueden aparecer gramaticalmente en (33b)-(34b) gracias a la presencia del operador afectivo *no*.

- (33) (a) *Paco comió gran cosa.
(b) Paco no comió gran cosa.
- (34) (a) *Ricardo cree que venga Paco.
(b) Ricardo no cree que venga Paco.

En español, además de la negación, los predicados que rigen el subjuntivo inducen los contextos adecuados a la distribución del modo subjuntivo, puesto que inducen contextos monotónicos decrecientes (Potvin, 2004a). Como vemos en los ejemplos (35)-(39), los predicados *querer*²¹⁶, *dudar* y *sorprender* inducen contextos monotónicos decrecientes, mientras que los predicados *saber* y *creer* no.

- (35) (a) Quiero que vayas a la fiesta. → Quiero que vayas a la fiesta con María.
(b) Quiero que vayas a la fiesta con María. -/-> Quiero que vayas a la fiesta.
- (36) (a) Juan duda que hayan llegado esta mañana. -/-> Juan duda que hayan llegado hoy.
(b) Juan duda que hayan llegado hoy. → Juan duda que hayan llegado esta mañana.
- (37) (a) A Juan le sorprende que hayan llegado esta mañana. -/-> A Juan le sorprende que hayan llegado hoy.
(b) A Juan le sorprende que hayan llegado hoy. → A Juan le sorprende que hayan llegado esta mañana.
- (38) (a) Juan sabe que han llegado esta mañana. → Juan sabe que han llegado hoy.

²¹⁶ Para ciertos locutores, la implicación monotónica decreciente en (35a) no es válida. Además de los predicados volitivos, también los predicados directivos y causativos llevan a una interpretación que puede ser monotónica decreciente para ciertos locutores o no monotónica decreciente para otros. Volveremos sobre este asunto más adelante (cf. sección 2).

- (b) Juan sabe que han llegado hoy. -/-> Juan sabe que han llegado esta mañana.
- (39) (a) Juan cree que han llegado esta mañana. → Juan cree que han llegado hoy.
(b) Juan cree que han llegado hoy. -/-> Juan cree que han llegado esta mañana.

El hecho de que *saber* y *creer* no induzcan monotonicidad decreciente justifica que no admitan TPN, contrariamente a *querer*, *dudar* y *sorprender*, los cuales autorizan el TPN *aunque sea*, *tanto* y *gran cosa* respectivamente.

- (40) *Juan sabe *gran cosa*.
(41) *Juan cree *gran cosa*.
(42) Juan quiere que me des *aunque sea* 5 dólares.
(43) Juan duda que Felipe haya gastado *tanto* dinero.
(44) Me sorprende que María pueda haber dicho *gran cosa* sobre el asunto.

La investigación sobre la polaridad negativa no se ha limitado solamente a determinar cuáles son los TPN y los operadores afectivos de una lengua: también se ha dedicado al doble comportamiento de los minimizadores y de las palabras negativas²¹⁷.

1.1 Términos con doble comportamiento

Existen términos que, por una parte, son sensibles a la presencia de un operador negativo como los TPN y, por otra parte, pueden aparecer sin tal operador. Se trata de los minimizadores y de las palabras negativas²¹⁸. Los minimizadores son expresiones que denotan una cantidad mínima, como,

²¹⁷ Wouden (1997: 72; nuestra traducción) especifica que «se ha observado que los términos de polaridad pueden perder su carácter polar, mientras que otros términos léxicos pueden (¿de repente?) volverse términos de polaridad». Por su parte, Zwarts (1995) subraya que, en holandés moderno, *ooit* «ever» tiene dos usos, uno de los cuales es de polaridad negativa. Hasta los años 60, el uso de *ooit* era sólo sensible a la polaridad. A partir de este momento, se ha comenzado a usar *ooit* de manera no negativa. Zwarts (1995: 308; nuestra traducción) explica este fenómeno de la siguiente manera: «este cambio en el uso no es un caso de pérdida gradual de la sensibilidad a la polaridad, o una debilitación de las restricciones semánticas en el uso, sino el resultado de la introducción de un uso distinto de *ooit*».

²¹⁸ Vemos la relación entre ambos elementos gracias al proceso del Ciclo de Jespersen (1947). Tal como especifica Israel (2011: 46; nuestra traducción), «El ciclo en su totalidad demuestra que, si se considera una forma como un término de

por ejemplo, *an inch* «una pulgada» en inglés en la expresión *budge an inch* «mover un centímetro» (Vallduví, 1994)²¹⁹. Vallduví (1994) especifica que, en inglés, los minimizadores se comportan como TPN, mientras que en español encontramos minimizadores -ni y minimizadores +ni: los primeros se comportan como TPN, contrariamente a los segundos que se comportan como elementos inherentemente negativos²²⁰⁻²²¹(Vallduví, 1994). Como especifica el autor, la partícula *ni* de los minimizadores +ni es opcional en español. Entran dentro de esta categoría de minimizadores las expresiones siguientes: *(ni) (una) gota de vino*, *(ni) (una) pizca de gracia*, *(ni) idea*, *(ni) un pelo* y *(ni) un duro*. En lo que se refiere a los minimizadores -ni, se trata de los «verdaderos» TPN, como *mover un dedo*, por ejemplo.

En lo que concierne a las palabras negativas (p. ej. *nadie*, *nada*, *ningún*, *ninguno/a*, *en ninguna parte*, *nunca* y *tampoco*), estas pueden definirse como expresiones cuyas propiedades pueden ser las propiedades típicas de los TPN como *any*²²² «cualquier/ningún» o las propiedades típicas de elementos inherentemente negativos como *none* «ningún» en inglés (Vallduví, 1994). Así, pueden aparecer sólo en posición posverbal cuando actúan como TPN, véanse (45)-(46), mientras que pueden

polaridad, una palabra-n, o una expresión de negación no sólo es una cuestión de gramática sincrónica, pero esto también puede depender de la posición de una forma dentro de un proceso evolutivo más grande».

²¹⁹ Israel (2011) apunta que los minimizadores son SSNN indefinidos singulares y constituyen el objeto directo de SSVV de algunas construcciones idiomáticas.

²²⁰ Vallduví (1994) estudia los minimizadores del catalán y del español. En el primer caso, todos los minimizadores son +ni y se comportan como elementos inherentemente negativos, mientras que, en el segundo caso, encontramos tanto minimizadores -ni, los cuales se emparentan con TPN, como minimizadores +ni, los cuales se comportan como elementos inherentemente negativos.

²²¹ En lo que se refiere a la conjunción compleja *ni... ni*, Bosque (1994) estipula, al igual que Larson (1990) y Collins (1988) (citados en Bosque, 1994) para *and* «y» en inglés, que se trata de un sintagma conjuntivo en el cual el primer *ni* es el especificador y el segundo *ni* es el complemento del núcleo conjuntivo. Como especifica Bosque (1994: 187), «El sintagma conjuntivo obtenido es un TPN por extensión de las propiedades de su núcleo». Por nuestra parte, adoptamos el análisis de Swart (1998), el cual aplicamos al español, donde se defiende que existen dos *ni* en francés: uno que actúa como los TPN y otro que actúa como término de concordancia negativa. En el primer caso, Swart (1998) muestra que *ni* es la forma polar de la conjunción *ou* «o» y tiene que aparecer en contextos negativos, más concretamente en contextos antiaditivos. En el segundo caso, Swart (1998) dice que *ni* se interpreta como negación y que se trata del primer elemento de la conjunción compleja *ni...ni*. Por consiguiente, *ni* preverbal no niega, como en (i), mientras que en el ámbito de un operador negativo *ni* está bien, como en (ii):

(i) * Juan ni María (no) quieren a Petra.

(ii) Juan no quiere a Petra ni a María.

Por su parte, *ni...ni* en posición preverbal niega y engendra oraciones gramaticales, como en (iii):

(iii) Ni Juan ni María quieren a Petra.

²²² El TPN *any* ha sido el objeto de estudio de numerosas investigaciones dentro de las cuales ciertos defienden que se trata de un indefinido (Kadmon y Landman, 1993), de un existencial (Linebarger, 1980; Jackson, 1995) o de los dos (Fauconnier, 1975).

aparecer en posición preverbal cuando actúan como elementos inherentemente negativos, véanse (47)-(48)²²³.

(45) No le he hablado nunca.

(46) No he visto a nadie.

(47) Nunca le he hablado.

(48) Nadie he visto.

Poder aparecer en posición preverbal implica sin embargo el rechazo de la presencia del operador afectivo *no*:

(49) (a) *Nunca no le he hablado.

(b) *Nadie no he visto.

(c) Nunca le he hablado.

(d) Nadie he visto.

El doble comportamiento de las palabras negativas hace que estemos frente a un dilema: a saber si las palabras negativas son elementos inherentemente negativos o verdaderos TPN²²⁴ (Vallduví, 1994). Para unos, las palabras negativas son un tipo de TPN. Por ejemplo, González Rodríguez (2003), entre otros, incluye las palabras negativas dentro de la clase de los TPN, lo cual hace que existan TPN posverbiales, que exigen un operador afectivo para ser legitimados, y TPN preverbiales, que no exigen la presencia de tal operador. Por otra parte, Bosque (1980) desarrolla la *Tematización de TPN* (T-TPN) que hace que *nadie* en posición posverbal pueda aparecer en posición preverbal. En este tipo de transformación, el TPN sube a la posición preverbal mediante la creación de un nudo por adjunción

²²³ Tanto los TPN como las palabras negativas pueden aparecer en preguntas, en condicionales, en contextos negativos, en comparativas, en predicados legitimadores de TPN, en sintagmas de determinantes (SD) encabezados por un cuantificador universal y en construcciones con *sin*. El único contexto de distribución que diferencia las palabras negativas de los TPN es que pueden aparecer en posición preverbal.

²²⁴ Laka (1990) se posiciona del lado de los que creen que las palabras negativas como *nadie* representan un solo elemento, es decir que son TPN, mientras que Zanuttini (1991) y Vallduvi (1994) optan por considerar a *nadie* como un cuantificador universal negativo. Por su parte, Wouden (1997) considera las palabras negativas como TPN o cuantificadores negativos según el caso.

chomskiana y después se elide la negación *no*²²⁵. Como especifica Bosque (1980: 34), «Si el movimiento de tales sintagmas hacia la posición inicial de la secuencia es, efectivamente, una transformación, es necesario que en algún momento de la derivación exista una negación preverbal que luego habrá de desaparecer y que justifica, por otra parte, la presencia de esos TPN». Por su parte, Laka (1990) postula que la posición preverbal de las palabras negativas corresponde a la de especificador de ΣP ²²⁶ y no a la de especificador de SI ('IP'). En lo que se refiere a los casos donde las palabras negativas aparecen en posición posverbal, Bosque (1980) aplica la regla de concordancia negativa (CN). Tal regla [...] formaría *No ha venido nadie* a partir de *No ha venido alguien*. Además, «los pronombres negativos en función de sujeto deben ir tras el verbo (*No vino nadie*), tanto si el AN [Activador negativo²²⁷] es *No* como si es otro. [...] los AANN (*molestar*, como condicional, *dudar*, *pocos*, etc.) exigen que el sujeto de la oración que rigen esté pospuesto al verbo» (Bosque, 1980: 32-33). Por su parte, Zagana (2002) determina que la negación *no* sube a una posición preverbal para verificar el rasgo [+NEG]. En este caso, la palabra negativa posverbal no es negativa, sino que forma una negación simple con *no*, es decir que entra en CN²²⁸. Para Zagana (2002), los dos requisitos de CN para el español son que:

- (50) La presencia de *no* o de una palabra negativa (*nadie*, *nunca*, *nada*, etc.) tiene que ser preverbal.
- (51) Debe aparecer solamente un constituyente negativo en posición preverbal.

²²⁵ Bosque (1980) precisa que la transformación T-TPN mueve sintagmas y constata tres comportamientos diferentes de los TPN frente a T-TPN:

- (i) No todos los sintagmas TPN admiten T-TPN.
- (ii) Hay sintagmas TPN que admiten T-TPN, pero que no eliden NEG.
- (iii) Hay sintagmas TPN que admiten T-TPN y que eliden NEG según el dialecto.

El autor especifica además que existe una diferencia entre la transformación de CN y la de T-TPN: «la concordancia negativa – al igual que la concordancia de género o número en morfología – debe aplicarse a todos los constituyentes que cumplan el índice estructural. La T-TPN, por el contrario, sólo puede aplicarse a un constituyente. [...] La concordancia negativa no sólo es una operación obligatoria cuando el AN [activador negativo] que la controla es el adverbio *no*. La secuencia *No vino alguien* sólo es gramatical en el caso – bastante extraño – de que el cuantificador se interprete como específico» (Bosque, 1980: 48).

²²⁶ En lugar de hablar de la posición de especificador de ΣP , Bosque (1994) habla de la posición de especificador de NEG". El autor defiende la hipótesis de que hay un movimiento (en la sintaxis o en la forma lógica) de los TPN a la posición de especificador del sintagma encabezado por la negación. Consecuentemente, si el TPN no sube a Esp/NEG" en la sintaxis, sube a esta posición en la forma lógica (Bosque, 1994).

²²⁷ La apelación *activador negativo* (Bosque, 1980) es el equivalente de nuestros *operadores afectivos*.

²²⁸ Haegeman y Zanuttini (1991) sostienen que, además de diferenciar las lenguas según el tipo de negación que tienen, es posible diferenciarlas según la interpretación de varios constituyentes negativos en una misma oración. Es decir que se puede comparar las lenguas de CN (p. ej. las lenguas romances) con las de doble negación (DN) (p. ej. las lenguas germánicas). Véanse Haegman y Zanuttini (1991, 1996) donde se establece una comparación entre las lenguas romances (p. ej. francés, italiano) y las lenguas germánicas (p. ej. flamenco del oeste) en lo que se refiere a la CN.

Para otros, las palabras negativas y los TPN forman dos categorías distintas. Tal como especifica Sánchez López (1999), los TPN se caracterizan de la siguiente manera:

- (52) Los TPN no son el resultado de la concordancia negativa: tienen un significado negativo, pero no tienen rasgos negativos explícitos.
- (53) Los TPN exigen una negación preverbal.
- (54) Los TPN no legitiman ningún elemento polar, tanto palabras negativas como TPN.
- (55) Los TPN no pueden ser respuestas negativas.

Estas características los diferencian de las palabras negativas, las cuales (cf. Sánchez López, 1999):

- (56) pueden expresar negación por sí mismas cuando aparecen en posición preverbal;
- (57) son el resultado de la concordancia negativa;
- (58) admiten TPN;
- (59) constituyen respuestas negativas a preguntas.

Estas características de las palabras negativas (Sánchez López, 1999) nos permiten clasificar las palabras negativas preverbiales dentro de la categoría de los operadores afectivos y las posverbiales dentro de la categoría de los TPN. Así, las palabras negativas preverbiales pueden admitir TPN, véanse (60)-(63), al igual que cualquier tipo de operadores afectivos.

- (60) (a) Nadie ha pegado ojo esta noche.
(b) Nadie ha dicho gran cosa en la reunión.
- (61) (a) Ningún niño ha pegado ojo esta noche.
(b) Ningún empleado ha dicho gran cosa en la reunión.
- (62) (a) Nunca han pegado ojo durante el viaje.
(b) Nunca han dicho gran cosa.
- (63) (a) Nada puede causar tanto daño.
(b) Nada ha cambiado en ninguna parte.

Puesto que las palabras negativas preverbales son elementos negativos autónomos por sí mismos, inducirán contextos monotónicos decrecientes:

- (64) (a) Nadie come fruta. → Nadie come manzanas.
(b) Nadie come manzanas. -/-> Nadie come fruta.
- (65) (a) Ningún estudiante come fruta. → Ningún estudiante come manzanas.
(b) Ningún estudiante come manzanas. -/-> Ningún estudiante come fruta.
- (66) (a) Felipe nunca come fruta. → Felipe nunca come manzanas.
(b) Felipe nunca come manzanas. -/-> Felipe nunca come fruta.
- (67) (a) Nada ha cambiado en ninguna parte. → Nada ha cambiado en este país.
(b) Nada ha cambiado en este país. -/-> Nada ha cambiado en ninguna parte.

Estas mismas palabras legitimarán la distribución de *nadie*, *ningún*, *nunca* y *nada* en posición posverbal, véanse (68)-(71). Consecuentemente, la distribución de estos términos en posición posverbal hace que consideremos *nadie*, *ningún*, *nunca* y *nada* posverbales como TPN.

- (68) (a) Nadie ha invitado a nadie.
(b) Nadie ha invitado a ningún jefe.
(c) Nadie ha robado nunca.
(d) Nadie ha dicho nada. / Nadie ha comido nada.
- (69) (a) Ningún empleado ha invitado a nadie.
(b) Ningún empleado ha invitado a ningún jefe.
(c) Ningún empleado ha robado nunca.
(d) Ningún empleado ha dicho nada. / Ningún empleado ha comido nada.
- (70) (a) Felipe nunca ha invitado a nadie.
(b) Felipe nunca ha invitado a ningún jefe.
(c) Felipe nunca ha dicho nada. / Felipe nunca ha comido nada.
- (71) (a) Nada le ha causado daño a nadie.
(b) Nada ha cambiado en ninguna parte.
(c) Nada le ha causado daño a Felipe nunca.

(d) ?Nada ha cambiado nada.

Puesto que los TPN también pueden aparecer en proposiciones subordinadas completivas gracias a la presencia de un operador afectivo en la proposición principal (Bosque, 1990b; Laka, 1990; Progovac, 1993; entre otros), véase (72), las palabras negativas preverbales también autorizarán la distribución de TPN en proposiciones subordinadas, véanse (73)-(76).

- (72) No creo que Felipe haya dicho gran cosa.
- (73) Nadie cree que Felipe haya dicho gran cosa.
- (74) Ningún empleado cree que Felipe haya dicho gran cosa.
- (75) Nunca he creído que Felipe haya dicho gran cosa.
- (76) Nada ha cambiado gran cosa.

Si contrastamos ahora las características que definen a los TPN y las palabras negativas con las que definen al modo subjuntivo, constatamos que el modo subjuntivo comparte con ambas clases algunas características. Al igual que los TPN y contrariamente a las palabras negativas, el modo subjuntivo:

- (77) No es el resultado de la concordancia negativa: el subjuntivo tiene un significado propio, sin tener rasgos negativos explícitos.
- (78) Necesita una negación (o un operador afectivo) preverbal: esta negación u operador afectivo autoriza la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas.
- (79) no puede ser una respuesta negativa: el subjuntivo no puede servir para responder a una pregunta al igual que lo pueden hacer las palabras negativas (p. ej. *¿Quién vino? Nadie.*).

Contrariamente a los TPN y al igual que las palabras negativas, el modo subjuntivo:

- (80) facilita la legitimación de elementos polares, tanto palabras negativas como TPN, en las proposiciones subordinadas completivas.

Este último punto nos lleva a explicar cómo interviene el modo subjuntivo en la distribución de TPN en las proposiciones subordinadas completivas.

1.2 Distribución de TPN en las proposiciones subordinadas completivas

Además del requisito semántico de aparecer en contextos monotónicos decrecientes, la distribución de los TPN tiene que satisfacer un requisito sintáctico: el de ser mandado-c por el operador afectivo que lo legitima (Laka, 1990). Así, los TPN pueden legitimarse en proposiciones subordinadas sin que aparezca una negación explícita en dicha proposición (Klima, 1964; Linebarger, 1980; Laka, 1990), como en (81)-(82):

- (81) The witnesses denied [that anybody left the room before dinner]. (Laka, 1990: 168)
«Los testigos negaron que nadie saliera de la habitación antes de la cena.» (Nuestra traducción)²²⁹
- (82) The professor doubts [that anybody understood her explanation]. (Laka, 1990: 168)
«El profesor duda que nadie entendiera su explicación.» (Nuestra traducción)

Laka (1990) atribuye la distribución de TPN en estos casos a los complementos proposicionales de los elementos léxicos inherentemente negativos²³⁰ y postula la Condición de mando-c temporal ('Tense C-command condition'):

²²⁹ La traducción de las oraciones (81)-(82) con indicativo en la proposición subordinada también es gramatical, véanse los ejemplos (i)-(ii). En estos casos, *nadie* actúa como palabra negativa en posición preverbal sin necesidad de legitimación, y no como TPN, lo cual da una lectura diferente: mientras que en (81) los testigos dijeron que no era verdad que nadie había salido, porque según ellos alguien salió, en (i) los testigos dijeron que no era verdad que alguien había salido, según ellos, nadie salió (Borgonovo, comunicación personal).

(i) «Los testigos negaron que nadie salió de la habitación antes de la cena.» (Nuestra traducción)

(ii) «El profesor duda que nadie entendiera su explicación.» (Nuestra traducción)

Volveremos al papel del modo subjuntivo en la distribución de los TPN en la sección 1.2.1.

²³⁰ Laka (1990) especifica, sin embargo, que existe una diferencia fundamental entre las propiedades de legitimación de los TPN por morfemas de negación contrariamente a los morfemas de los elementos léxicos inherentemente negativos: mientras que los primeros siempre legitiman TPN, ya sea en complementos proposicionales o no, véanse (i)-(ii), los segundos admiten TPN sólo en complementos proposicionales, véanse (iii)-(iv).

(i) The witnesses didn't say that anybody left the room before dinner. (Laka, 1990: 179)

«Los testigos no dijeron que nadie saliera de la habitación antes de la cena.» (Nuestra traducción)

(ii) The witnesses didn't say anything. (Laka, 1990: 179)

«Los testigos no dijeron nada.» (Nuestra traducción)

(83) Condición de mando-c temporal

Tiempo tiene que mandar-c en estructura-S a todos los operadores proposicionales de la oración.

El estudio de Laka (1990) se inscribe dentro del enfoque de Estructura de superficie ('Surface Structure'). Inscribir la explicación de la distribución de los TPN dentro de la Estructura de superficie no permite, sin embargo, explicar los casos donde los TPN aparecen en posición preverbal según Uribe-Echevarria (1994). Por consiguiente, ciertos lingüistas han optado por inscribir su estudio dentro de la Teoría de la Forma Lógica ('LFT') (Uribe-Echevarria, 1994; entre otros). Este interés por la Forma Lógica viene también apoyado a partir de los años 90 por la puesta en marcha del Programa Minimalista, donde se suprimen los niveles de Estructura profunda y de Estructura de superficie, dejando lugar a la Forma Lógica para explicar el fenómeno. Así, Uribe-Echevarria (1994) reinterpreta las condiciones de legitimación de los TPN de la Estructura de superficie para inscribirlas en el Programa Minimalista. La autora argumenta que una de las condiciones necesarias de legitimación de los TPN es la de que la negación mande-c los TPN en Forma Lógica, puesto que en este nivel se reconstruye el sujeto con un indefinido en el que se encuentra el TPN en la proposición subordinada relativa, como en (84), tomado de Uribe-Echevarria (1994: 21; nuestra traducción).

(84) A doctor who knew anything about acupuncture was not available.

«Ningún doctor que supiera nada de acupuntura estaba disponible.»

Sin embargo, no todos los predicados pueden reconstruirse debido a que la reconstrucción es posible sólo si es necesario formar un predicado complejo. Así, tomando en cuenta las diferencias sintácticas y semánticas de los predicados episódicos o de estadios ('Stage-level predicates', p. ej. *to be available* 'estar disponible') y de los predicados gnómicos o de individuos ('Individual-level predicates', p. ej. *to know* 'saber') (Linebarger, 1980; Kratzer, 1989), Uribe-Echevarria (1994) muestra que no se puede generalizar la gramaticalidad de distribución de TPN con un predicado episódico. Efectivamente,

(iii) The witnesses denied [that anybody left the room before dinner]. (Laka, 1990: 168)
«Los testigos negaron que nadie saliera de la habitación antes de la cena.» (Nuestra traducción)

(iv) *The witnesses denied anything. (Laka, 1990: 169)
«*Los testigos negaron nada.» (Nuestra traducción)

Aunque la generalización sostiene que los casos gramaticales de (2)^[231] implican predicados episódicos, no es el caso que los TPN dentro de un sujeto indefinido preverbal sean licenciados cada vez que un predicado SL esté involucrado. Una hipótesis que llama a la distinción SL vs IL no puede caracterizar apropiadamente cuándo la reconstrucción tiene lugar. (Uribe-Echevarria, 1994: 41-42; nuestra traducción)

Por consiguiente, Uribe-Echevarria (1994) desarrolla un análisis donde la operación de reconstrucción crea un predicado complejo en Forma Lógica. Este predicado complejo se constituye de un verbo con pérdida de significado ('bleached verb') como *existir*, *aparecer* y *ser disponible* (cf. Szabolcsi, 1986, citada en Uribe-Echevarria, 1994) y de un indefinido, como en el ejemplo que expusimos en (84).

La propuesta de Uribe-Echevarria (1994) vale también para explicar por qué la presencia de *any* en posición preverbal en (85) engendra una oración agramatical. Como menciona la autora, «las oraciones con any no pueden formar unos predicados complejos con verbos con pérdida de significado (Uribe-Echevarria, 1994: 55; nuestra traducción).

(85) *Anybody didn't appear. (Uribe-Echevarria, 1994: 54)
«*Nadie no apareció.» (Nuestra traducción)

1.2.1 Papel del modo subjuntivo en la distribución de TPN en las proposiciones subordinadas completivas

En lo que concierne a las lenguas romances, se ha constatado que la distribución de TPN en proposiciones subordinadas ocurre sólo en aquellas donde el verbo está conjugado en subjuntivo²³²:

²³¹ La generalización a la que se refiere Uribe-Echevarria (1994) es la siguiente:

(i) «[NP [...NPI...] Aux Neg V» (Uribe-Echevarria, 1994: 14).

²³² En lo que concierne a las interrogativas indirectas, Sánchez López (1999: 2572) menciona que las oraciones subordinadas interrogativas indirectas, sean flexivas o no, permiten la presencia de palabras negativas si la oración principal es negativa, independientemente de cuál sea el modo verbal del verbo subordinado si este no es infinitivo:

(i) Juan no sabe cómo estudiar ninguna asignatura. (Sánchez López, 1999: 2572)

(ii) No está claro cómo se haya resuelto ninguno de los asuntos pendientes. (Sánchez López, 1999: 2572)

(iii) No recuerdo dónde fue nadie el verano pasado. (Sánchez López, 1999: 2572)

La autora añade que esto ocurre sólo si el elemento interrogado es un complemento no argumental, es decir un complemento no exigido por el verbo matriz. En estos casos, el elemento interrogativo no interfiere con la negación de la principal (Sánchez López, 1999). Queda por resolver por qué las oraciones interrogativas indirectas admiten TPN y palabras negativas cualquiera que sea el modo verbal de la proposición subordinada (Sánchez López, 1999).

(86) María no dijo que Pepe supiera / *sabía nada. (Bosque, 1990b: 39)

Como explica Bosque (1990b: 39) «el subjuntivo permite – sorprendentemente – que la negación esté fuera de la oración que contienen palabras negativas y cuya interpretación interviene decisivamente». Consecuentemente, se ha atribuido al modo subjuntivo la particularidad de crear un dominio transparente para la distribución de TPN en las proposiciones subordinadas completivas (Bosque, 1990b²³³⁻²³⁴; González Rodríguez, 2003; Laka, 1990; Picallo, 1990; Progovac, 1993, 1994; Quer, 1998a; Sánchez López, 1999; Uribe-Echevarria, 1994). Por su parte, Progovac (1993)²³⁵ se interesa por el hecho de que, a pesar de que el subjuntivo crea un dominio transparente, existe una diferencia entre la posibilidad de distribución de TPN en posición de sujeto contrariamente a los TPN en posición de objeto: mientras que el TPN sujeto no puede aparecer en la proposición subordinada en subjuntivo, el TPN objeto sí puede. Lo que explica que la distribución de TPN sujetos en proposiciones subordinadas en subjuntivo engendre oraciones agramaticales se debe, según Progovac (1993: 51; nuestra traducción), a que «los términos de polaridad negativa sujetos engendran automáticamente un rasgo negativo en su Infl local, esta Infl local no puede suprimirse en FL, puesto que contiene material irrecuperable: la negación. Por lo tanto, el dominio para un término de polaridad negativa en la posición de sujeto no puede extenderse». Esta explicación se basa en el hecho de que el TPN objeto exija una negación en Infl para ser legitimado, mientras que el TPN sujeto en posición de

²³³ Bosque (1990b) especifica que el subjuntivo crea dominios transparentes cuando el predicado de la principal es un predicado asertivo o un predicado asimilado a los asertivos, es decir los predicados de conocimiento y de adquisición de conocimiento. El subjuntivo no crea dominios transparentes en el caso de predicados factivos:

- (i) (a) No dije que Pedro hubiera hecho nada. (Bosque, 1990b: 40)
- (b) *No lamenté que Pedro hubiera hecho nada. (Bosque, 1990b: 40)

Laka (1990) atribuye la agramaticalidad de las oraciones en (ii)-(iii) al hecho de que no todas las oraciones donde aparece subjuntivo implican un complementizador negativo (C_N). En realidad, «el modo subjuntivo es requerido en una oración encabezada por un C_N. Sin embargo, un C_N no es requerido cuando una oración es flexionada en modo subjuntivo» (Laka, 1990: 222; nuestra traducción).

- (ii) *Carmen quiere [que la asamblea decida nada]. (Laka, 1990: 221)
- (iii) *Andone espera [que sus experimentos resuelvan nada]. (Laka, 1990: 221)

²³⁴ Bosque (1990b) determina tres efectos relacionados con la interacción de la negación y el subjuntivo: puede haber transporte de la negación, el subjuntivo permite identificar el foco de la negación y el subjuntivo crea dominios transparentes a la distribución de TPN.

En (i), el foco de la negación puede ser *eso*, *ayer* o toda la oración:

- (i) Juan no dijo ayer eso. (Bosque, 1990b: 36)

En (ia), el foco de la negación puede ser *Juan*, *ayer* o toda la oración. Por el contrario, en (iib) el uso del subjuntivo en la proposición subordinada hace que el foco sea sólo la proposición subordinada.

- (ii) (a) Juan no dijo ayer que el alcalde era el responsable. (Bosque, 1990b: 37)
- (b) Juan no dijo ayer que el alcalde fuera el responsable. (Bosque, 1990b: 37)

²³⁵ La explicación de Progovac (1993, 1994) se inscribe en la Teoría del ligamiento.

Especificador de IP ya le da a la cabeza IP un Agr morfológico negativo, es decir Infl. Todo esto de acuerdo con la Concordancia-Especificador-Cabeza en IP. La distribución de TPN sujetos se debe entonces a este Agr negativo en Infl. Los ejemplos en (87)-(88) muestran, sin embargo, lo contrario: tanto *nadie* y *nada* en posición de sujeto como *nadie* y *nada* en posición de objeto pueden aparecer en la proposición subordinada en subjuntivo.

- (87) (a) No he exigido que nadie sea arrestado.
(b) Pablo no quiere que nada cambie. (Laka, 1990: 233)
- (88) (a) No he exigido que Felipe vea a nadie.
(b) Lander no quiere que cambie nada. (Laka, 1990: 233)

Para explicar el ejemplo (87), González Rodríguez (2003) defiende que la naturaleza temporal del subjuntivo hace que se pueda legitimar o no un TPN en una subordinada. Tal como defiende la autora, el subjuntivo subordinado puede ser temporalmente dependiente o temporalmente independiente del verbo matriz²³⁶⁻²³⁷. Mediante su análisis, González Rodríguez (2003: 57) constata que «si el subjuntivo es temporalmente dependiente, el TPN queda legitimado; por el contrario, si su interpretación es independiente, el TPN no puede legitimarse y la oración es agramatical». La autora concluye entonces que el hecho de que el indicativo y el subjuntivo seleccionado por verbos factivos emotivos sean temporalmente independientes juega un papel en lo que se refiere a la imposibilidad de extensión del dominio del operador negativo a contextos subordinados. Por el contrario, el hecho de que el subjuntivo seleccionado por verbos no factivos emotivos sea temporalmente dependiente permite al operador afectivo extender su dominio a contextos subordinados, lo cual explica la distribución de TPN en dichas subordinadas²³⁸.

²³⁶ Los verbos matrices no factivos emotivos tienen un subjuntivo subordinado temporalmente dependiente y los verbos matrices factivos emotivos tienen un subjuntivo temporalmente independiente.

²³⁷ Por subjuntivo temporalmente dependiente, se entiende que una forma verbal de presente o pretérito, por ejemplo, puede tomar tanto el rasgo [-pasado] como el rasgo [+pasado] según la forma verbal de la oración principal. Por subjuntivo temporalmente independiente, se entiende que el presente de subjuntivo mantiene el rasgo [-pasado] y el pretérito de subjuntivo mantiene el rasgo [+pasado] cualquiera que sea el valor temporal del verbo de la principal.

²³⁸ Mediante la noción de fase de Chomsky (1999, citado en González Rodríguez, 2003), González Rodríguez (2003) explica que esta noción representa el factor que determina que las formas verbales subordinadas temporalmente dependientes puedan crear un dominio transparente para la distribución de TPN en proposiciones subordinadas. Como vimos en el Capítulo II, la proposición subordinada de verbos temporalmente dependientes no constituye una fase, contrariamente a la proposición subordinada de verbos temporalmente independientes. El hecho de que la proposición

Contrariamente a González Rodríguez (2003), Bravo (2008: 1) defiende que «no existe correlación entre carecer de interpretación temporal, es decir, ser dependiente anafórico y ser ámbito donde se legitiman los TPN [...]». Para llegar a esta conclusión, la autora opone el comportamiento de los verbos que rigen el subjuntivo polar y los que rigen el subjuntivo intensional al comportamiento de los verbos factivos. Los datos de Bravo (2008) muestran que el subjuntivo polar es temporalmente independiente a pesar de legitimar TPN en la subordinada donde aparece. El hecho de que el subjuntivo polar sea temporalmente independiente y pueda autorizar TPN es un contraejemplo para el análisis de González Rodríguez (2003), donde se defiende que el subjuntivo temporalmente dependiente autoriza la distribución de TPN en una subordinada.

A estos análisis quisiéramos añadir que esta característica del subjuntivo de crear un dominio transparente para la distribución de TPN en oraciones subordinadas se aplica también al caso de los verbos que rigen el subjuntivo cuando aparecen en un contexto afirmativo, pero admiten el indicativo cuando aparecen negados (p. ej. *dudar, ignorar*). En el caso de que aparezca un TPN en la proposición subordinada, *dudar* lo admite en una subordinada en subjuntivo tanto en posición de sujeto como en posición de objeto, véanse (89)-(92). En el caso en el que *dudar* admite la alternancia modal debido a que aparece bajo negación, sólo la subordinada en subjuntivo admite la presencia de un TPN, véanse (90a)-(92a).

(89) Dudo que nadie le haya dicho la verdad a Felipe.

(90) (a) No dudo que nadie le haya dicho la verdad a Felipe.

(b) *No dudo que nadie le ha dicho la verdad a Felipe.²³⁹

(91) Dudo que haya hablado con nadie en la fiesta.

(92) (a) No dudo que haya hablado con nadie en la fiesta.

(b) *No dudo que ha hablado con nadie en la fiesta.

subordinada no constituya fase justifica el hecho de que puedan aparecer TPN en esta subordinada. Para una explicación más detallada, véase González Rodríguez (2003).

²³⁹ Cabe recordar que existe una diferencia entre las palabras negativas que aparecen en posición preverbal y su contrapartida TPN que aparece en posición posverbal: mientras que la primera puede aparecer en una proposición subordinada en indicativo, la versión TPN posverbal tiene que aparecer en una proposición subordinada en subjuntivo. Por consiguiente, tomando en cuenta esta particularidad de las palabras negativas, el ejemplo (90b) es gramatical. Sin embargo, como aquí tratamos de los TPN, lo ponemos agramatical porque evaluamos la oración basándonos en los criterios de legitimación de los TPN y no de las palabras negativas.

Los ejemplos arriba citados prueban que el modo subjuntivo juega un papel en la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas creando un dominio transparente que favorece la distribución tanto de los TPN sujeto como de los TPN objeto, independientemente del tipo de subjuntivo que encontremos en la proposición subordinada, ya sea temporalmente dependiente o independiente.

2. Algunos desafíos de los análisis basados en el concepto de monotonicidad

Se ha determinado que el primer requisito de distribución de un TPN es el de aparecer bajo un operador afectivo que induce contextos monotónicos decrecientes. Sin embargo, se ha notado que la distribución de TPN no siempre responde a este requisito debido a que a veces se legitiman TPN en contextos que no son monotónicos decrecientes, como los antecedentes de las oraciones condicionales, véase (93), y los SSNN genéricos, véase (94); mientras que otras veces no se los legitiman en contextos monotónicos decrecientes (Heim, 1984; Linebarger, 1987).

- (93) If John has stolen the least amount of money, Mary has probably noticed it. (Heim, 1984: 99)
«Si John ha robado la menor cantidad de dinero, Mary lo habrá notado.» (Nuestra traducción)
- (94) Students who make any effort at all (still) don't pass this test. (Heim, 1984: 103)
«Los estudiantes que hacen cualquier esfuerzo en absoluto (aún) no pasan esta prueba.»
(Nuestra traducción)

Para solucionar el primer de los dos problemas de los análisis basados en el concepto de monotonicidad identificados por Heim (1984) y Linebarger (1987), es decir la legitimación de TPN en contextos que no son monotónicos decrecientes, establecimos tres requisitos a tomar en cuenta a la hora de juzgar un enunciado monotónico decreciente (cf. Potvin, 2008), los cuales son:

- (95) la evaluación de la implicación se hace a partir de una perspectiva constante (Kadmon y Landman, 1993)²⁴⁰;

²⁴⁰ Para explicar un caso como el de (i), tomado de Kadmon y Landman (1993: 380), el tipo de perspectiva determina si la implicación es válida o no. Para que sea válida, se tiene que adoptar una perspectiva constante. En el caso (i), la perspectiva (ia) es la de la compra de un coche. Por consiguiente, para determinar si hay monotonicidad decreciente, se

(96) la evaluación de las implicaciones se hace teniendo en cuenta las alternativas ordenadas disponibles (Español-Echevarría, 2004)²⁴¹;

(97) la conclusión de la implicación debe tener un valor definido (Fintel, 1999)²⁴².

Consideremos la implicación en (98).

(98) Me sorprende que se haya comprado un coche. → Me sorprende que se haya comprado un Honda.

tiene que considerar (ib) a partir de la misma perspectiva, es decir la de la compra de un coche, y no a partir de la perspectiva del tipo de coche que se ha comprado. En el caso de que la perspectiva sea la misma para (ia) y (ib), estamos frente a un contexto monotónico decreciente. En tal caso, si me sorprende que se haya comprado un coche, me sorprende también que se haya comprado un Honda.

- (i) (a) Me sorprende que se haya comprado un coche. →
- (b) Me sorprende que se haya comprado un Honda.

²⁴¹ Español-Echevarría (2004) especifica que los verbos de volición (p. ej. *querer, desear, gustar*), los verbos comisivos (p. ej. *aconsejar*) y los verbos de orden (p. ej. *ordenar*) no introducen contextos monotónicos decrecientes de manera tan evidente. Consideremos los ejemplos (i)-(ii) tomados de Español-Echevarría (2004: 1), donde (i) es monotónico decreciente, mientras que (ii), no es válido:

- (i) María quiere que Juan le regale bombones para su cumpleaños. → María quiere que Juan le regale bombones con licor para su cumpleaños.
- (ii) María quiere que Juan le regale bombones con licor para su cumpleaños. -/> María quiere que Juan le regale bombones para su cumpleaños.

Español-Echevarría (2004) recurre a la noción de alternativas para explicar por qué ciertos hablantes no dan como válida la implicación (i) y aceptan la de (ii). Tal como dice el autor, «las alternativas representan una forma de estructura que caracteriza los mundos posibles a considerar como parte de las cosas que María desea en (1) o (2) [aquí en (i) o (ii)]. Estas alternativas introducen, asimismo, un proceso de focalización. [...] La focalización delimita qué alternativas son similares y/o comparables» (Español-Echevarría, 2004: 2). Basándose en las alternativas en (iii), la gente que da como válida la implicación en (ii) lo hace considerando las cosas que María quiere que le regale Juan y no el tipo de bombones. A este respecto, si se basan en el tipo de bombones que María quiere que le regale Juan, como en (iv), la implicación en (i) es válida y la de (ii), no.

- (iii) {regalar libros, regalar flores, regalar bombones con licor, etc.}
- (iv) {bombones con licor, bombones con caramelo, bombones con cerezas, etc.}

²⁴² Por ejemplo, en (i), para que (ia) implique (ib), debemos estar seguros de que en una situación donde es verdad que *Juan no consiguió comprarse una camisa* es también verdad que *Juan no consiguió comprarse una camisa roja*. Por consiguiente, el valor definido de la conclusión es que es una camisa roja lo que Juan no consiguió comprarse, y no una camisa verde, por ejemplo.

- (i) (a) Juan no consiguió comprarse una camisa. →
- (b) Juan no consiguió comprarse una camisa roja.

A este respecto, Fintel (1999) opta por la *Implicación Decreciente a la Strawson*, la cual se define de la siguiente manera:

- (ii) Definición de Implicación Decreciente a la Strawson

Una función f de tipo $\langle \sigma, \tau \rangle$ es monotónica decreciente a la Strawson ssi para todo x , y de tipo σ , tal que $x \rightarrow y$ y $f(x)$ está definida: $f(y) \rightarrow f(x)$.

Para evaluar esta implicación, se tiene que determinar primero la perspectiva, la cual nos permitirá determinar las alternativas disponibles para llevar a cabo la evaluación de la implicación. Una vez determinada la perspectiva, esta perspectiva es constante, en el sentido de que es esta que se va a mantener a lo largo de la evaluación de la implicación. A esta perspectiva se asocian las alternativas necesarias a la evaluación de la implicación (98). En (98), la perspectiva será la de la compra de un coche. Las alternativas ordenadas disponibles de esta perspectiva son las siguientes: {un Honda, un Ford, un GM, un Toyota, etc.}. Como lo que en el mundo real lo que se compró Juan es un Honda (valor definido de la conclusión de la implicación), el cual forma parte de las alternativas disponibles para la perspectiva de la compra de un coche, la implicación es válida. En el caso de que en el mundo real Juan se ha comprado un Toyota, la implicación es inválida. Por consiguiente, las variaciones en las alternativas disponibles se restringen a partir de dos elementos: primero la perspectiva constante, segundo el valor definido de la conclusión de la implicación de acuerdo con el mundo real. Si el valor definido de la conclusión corresponde al mundo, la implicación es válida. Si el valor definido de la conclusión no corresponde al mundo, la implicación no es válida.

Como mencionamos anteriormente, para ciertos locutores no se dan las implicaciones monotónicas decrecientes en el caso de los predicados volitivos, directivos y causativos, mientras que, para otros locutores, estas implicaciones sí son válidas. Estos casos nos permiten poner en práctica los criterios que acabamos de exponer para determinar si una implicación es monotónica decreciente. Consideremos el caso de los predicados volitivos. La gente que juzga inválida la implicación *Quiero que vayas a la fiesta. -/-> Quiero que vayas a la fiesta con María* lo hace basándose en el hecho de que no es con María que quiero que vayas a la fiesta, sino con Felipe. Es decir que rechazan la conclusión de la implicación agregándole una preferencia o una causa. Según nosotros, esta manera de interpretar la implicación en cuestión viene del hecho de que no se considere la conclusión de la implicación como verdadera a base de que, en el mundo de mis voluntades, tengo una preferencia, aquella donde vas a la fiesta con Felipe. Entonces, a partir de estos datos, estamos frente a otro "contexto", y este otro contexto es el que se necesita juzgar: *Quiero que vayas a la fiesta. → Quiero que vayas a la fiesta con Felipe.* es ahora una implicación monotónica decreciente porque la conclusión de la implicación es verdadera en el mundo de mis voluntades. Aplicando nuestros criterios para juzgar las implicaciones monotónicas decrecientes, la implicación es verdadera en tanto en cuanto en el mundo de mis voluntades, frente a la fiesta a las que vas a ir (perspectiva constante), una

de las alternativas disponibles corresponde a mi mayor deseo (alternativa ordenada disponible), el cual es que vayas a la fiesta con Felipe (valor definido de la conclusión).

Los mismos criterios también se pueden aplicar para las implicaciones con directivos y causativos. Para los locutores que juzgan como válida la implicación *Ordeno que Felipe compre un coche.* → *Ordeno que Felipe compre un Toyota.* lo hacen a base de que, para ellos, en el mundo de mis órdenes, frente a la compra que tiene que hacer Felipe (perspectiva constante), una de las alternativas disponibles corresponde a mi mayor orden (alternativa ordenada disponible), la cual es que se compre un Toyota (valor definido de la conclusión). Para los locutores que juzgan esta implicación como inválida basándose en el hecho de que Felipe pueda comprar un Honda y no un Toyota, no consideran como verdadera la conclusión de la implicación, la cual es *Ordeno que Felipe compre un Toyota.* Como ellos hacen entrar en juego, digamos, otro contexto, es decir *Ordeno que Felipe compre un coche.* → *Ordeno que Felipe compre un Honda,* una vez que el valor de la conclusión es verdadero, la implicación es monotónica decreciente, puesto que, en el mundo de mis órdenes, frente a la compra que tiene que hacer Felipe (perspectiva constante), una de las alternativas disponibles corresponde a mi mayor orden (alternativa ordenada disponible), la cual es que se compre un Honda (valor definido de la conclusión). En lo que se refiere a los causativos, la implicación *Logré que corrieras.* → *Logré que corrieras rápido.* es monotónica decreciente en tanto en cuanto en el mundo de mis influencias, frente a la carrera que tenías que hacer (perspectiva constante), una de las alternativas disponibles corresponde a mi mayor influencia (alternativa ordenada disponible), la cual era que corrieras rápido (valor definido de la conclusión).

A pesar de los tres requisitos expuestos en (95)-(97), el ejemplo (99a) testimonia que el predicado operador afectivo *no es verdad* no legitima el TPN *en toda la semana*, mientras que el ejemplo (99b) testimonia que legitima el TPN *gran cosa*. En (100a), el predicado operador afectivo *me entristece* no autoriza el TPN *gran cosa*, mientras que autoriza el TPN *tanto*. Por otra parte, *querer* no autoriza ningún tipo de TPN, salvo el subjuntivo, véanse los ejemplos en (101), mientras que *extrañar* los autoriza todos, véanse los ejemplos en (102).

(99) (a) ??No es verdad que Juan haya hablado con Luis *en toda la semana*.

- (b) No es verdad que haya dicho *gran cosa*.
- (100) (a) *Me entristece que haya dicho *gran cosa*.
- (b) Me entristece que coma *tanto*.
- (101) (a) *Quiero que diga *gran cosa*.
- (b) *Quiero que coma *tanto*.
- (c) *Quiero que venga *nadie*.
- (d) *Quiero que estudie *en toda la semana*.
- (e) Quiero que venga Juan.
- (102) (a) Me extraña que diga gran cosa.
- (b) Me extraña que coma tanto.
- (c) Me extraña que venga *nadie*.
- (d) Me extraña que estudie en toda la semana.
- (e) Me extraña que venga Juan.

Para explicar la falta de distribución de ciertos TPN en contextos monotónicos decrecientes, puesto que exigen un contexto más fuerte que un contexto monotónico decreciente, Potvin (2004a) aplica las nociones de monotonicidad decreciente, antiaditividad, antimultiplicidad y antimorficidad desarrolladas por Wouden (1997) y Zwarts (1993, 1996, 1998). Estas nociones sirven para determinar la jerarquía de los operadores afectivos y la jerarquía de los TPN que establecen las diferentes combinaciones de operadores afectivos y de TPN posibles. Aplicadas al español, Potvin (2004a) elabora las jerarquías de operadores afectivos que resumimos en el cuadro (103), donde *querer* y *ser posible* inducen monotonicidad decreciente, lo cual hace que autoricen sólo el subjuntivo y los TPN débiles. *Entristecer*, *alegrar*, *desilusionar* y *ser una pena* inducen monotonicidad decreciente y antiaditividad, lo cual hace que admitan además del subjuntivo y de TPN débiles, los TPN fuertes. *Sorprender*, *ser mentira*, *ser imposible* y *extrañar* inducen monotonicidad decreciente, antiaditividad y antimultiplicidad, lo cual hace que admitan el subjuntivo, los TPN débiles, fuertes y muy fuertes.

(103) Jerarquía de los predicados operadores afectivos (Potvin, 2004a)²⁴³

Operadores afectivos	Ejemplos	Contextos inducidos	TPN legitimados
Negación submínima	Querer Ser posible	Monotónico decreciente	Subjuntivo TPN débil
Negación mínima	Entristecer Alegrar Desilusionar Ser una pena	Monotónico decreciente Antiaditivo	Subjuntivo TPN débil TPN fuerte
Negación clásica	Sorprender Ser mentira Ser imposible Extrañar	Monotónico decreciente Antiaditivo y antimultiplicativo	Subjuntivo TPN débil TPN fuerte TPN muy fuerte

Por TPN muy débil, débil, fuerte y muy fuerte, entendemos los TPN que exigen que su contexto de distribución sea sólo monotónico decreciente, sólo antiaditivo, o antiaditivo y antimultiplicativo²⁴⁴. Así, en (104) vemos que el subjuntivo es un TPN muy débil, *gran cosa* y *tanto* son TPN débiles, *nadie* es un TPN fuerte y *en toda la semana* es un TPN muy fuerte. El subjuntivo, *gran cosa* y *tanto* exigen aparecer en contextos monotónicos decrecientes, *nadie* en contextos antiaditivos y *en toda la semana* en contextos antiaditivos y antimultiplicativos.

(104) Jerarquía de los TPN en español (Potvin, 2004a)

TPN	Ejemplos	Contextos requeridos
TPN muy débil	Subjuntivo	Monotónico decreciente
TPN débil	Gran cosa, tanto	Monotónico decreciente
TPN fuerte	Nadie	Antiaditivo
TPN muy fuerte	En toda la semana	Antiaditivo y antimultiplicativo

Por consiguiente, a los tres requisitos de evaluación de los contextos monotónicos decrecientes enumerados anteriormente, y con el fin de resolver el segundo problema identificado por Linebarger

²⁴³ Puesto que las palabras negativas preverbiales son operadores afectivos, formarán parte de la jerarquía de operadores afectivos. En lo que se refiere a las palabras negativas TPN, estas formarán parte de la jerarquía de TPN. En realidad, Potvin (2004a) determina que *nadie* es una negación mínima cuando aparece en posición preverbal debido a que induce contextos antiaditivos. Por el contrario, es un TPN fuerte cuando aparece en posición posverbal.

²⁴⁴ Que sepamos, no existe ningún predicado operador afectivo que tenga la propiedad de ser antimórfico. Por consiguiente, los predicados operadores afectivos pueden ser o bien monotónicos decrecientes, o bien antiaditivos, o bien antiaditivos y antimultiplicativos. Véase también Potvin (2004a, 2008) al respecto.

(1987), es decir la falta de legitimación de TPN en contextos monotónicos decrecientes, añadimos un cuarto requisito a tomar en cuenta a la hora de juzgar enunciados monotónicos decrecientes:

(105) Existe una jerarquía de TPN y una jerarquía de operadores afectivos que determinan las combinaciones posibles de operadores afectivos y de TPN (Zwarts, 1993, 1996, 1998; Potvin, 2004a, 2008; Wouden, 1997).

2.1 Nuevo desafío para los análisis basados en la monotonidad

A pesar de haber encontrado una solución adecuada al problema de la falta de legitimación de TPN en contextos monotónicos decrecientes aplicable al español (Potvin, 2004a), el recurso a las jerarquías entre operadores afectivos y TPN y sus posibles combinaciones no permite explicar casos como los que exponemos en los ejemplos (106)-(108). El tema aquí trata de que a partir de la jerarquía de operadores afectivos y de TPN, no se puede dar por sentado que el hecho de estar frente a una combinación de un operador afectivo con un TPN que responda a la jerarquía establecida engendre una oración gramatical en todos los casos. En otras palabras, las combinaciones de operadores afectivos y de TPN posibles procedentes de la jerarquía de operadores afectivos y de TPN se ven influenciadas por las secuencias temporales posibles independientemente de la presencia de un TPN. Exponemos esta situación en los ejemplos (106)-(108). En (106)-(108), si nos basamos solamente en la jerarquía de operadores afectivos y de TPN que establecimos, la combinación de los operadores afectivos *no creer*, *dudar* y *exigir* debería admitir el TPN *nadie* cualquiera que sea la secuencia temporal en la que aparecen estos elementos. Sin embargo, las predicciones basadas en las jerarquías que establecimos se ven confrontadas a las secuencias temporales posibles entre el predicado matriz y el verbo subordinado. Como vemos en las versiones (b) de los ejemplos (106)-(108), la combinación de los operadores afectivos en cuestión con el TPN *nadie* es posible cuando el predicado matriz, es decir el operador afectivo, está en imperfecto de indicativo y el verbo subordinado está en imperfecto de subjuntivo. Cuando se modifica esta secuencia temporal por una que da una secuencia temporal agramatical independientemente de la presencia de un TPN, véase la versión (b) de los ejemplos (106)-(108), la oración con TPN sigue agramatical, pero según la jerarquía de operadores afectivos y de TPN deberíamos estar frente a una oración gramatical. Por consiguiente, la

jerarquía de operadores afectivos y de TPN no puede predecir que las mismas combinaciones de operadores afectivos, aquí *no creer, dudar y exigir*, pueden o no admitir el mismo TPN *nadie y mover un dedo* según la secuencia temporal en la que aparecen estas combinaciones. Este es un primer tipo de influencia que hay que tomar en cuenta: las jerarquías de operadores afectivos y de TPN dependen en cierta medida de la (a)gramaticalidad de las secuencias temporales en las que se encuentran.

- (106) (a) Felipe no creía que viniera nadie.
(b) ??Felipe no creía que venga Juan.
(c) *Felipe no creía que venga nadie.
- (107) (a) María dudaba que viniera nadie.
(b) *María dudaba que venga Juan.
(c) *María dudaba que venga nadie.
- (108) (a) Enrique sólo exige que Gabriel mueva un dedo para ayudar a su hermana.
(b) *Enrique sólo exige que Gabriel dejara de fumar para ayudar a su hermana.
(c) *Enrique sólo exige que Gabriel moviera un dedo para ayudar a su hermana.

Los casos en (106)-(108) testimonian el hecho de que las combinaciones de operadores afectivos y de TPN posibles procedentes de las jerarquías que establecimos se ven afectadas por las secuencias temporales posibles independientemente de la presencia de un TPN. Además de este caso de influencia donde lo que se ve afectado es la jerarquía de operadores afectivos y de TPN, cabe notar que, a la inversa, es posible que la presencia de un TPN genere un enunciado agramatical, mientras que este mismo enunciado sin el TPN en cuestión sería gramatical. Para ejemplificar lo que tenemos en mente, consideremos los casos en (109)-(111), donde la versión (a) muestra que la secuencia temporal expuesta da una oración gramatical y la versión (b), en la que aparece un TPN, da una oración muy rara o agramatical a pesar de que, desde el punto de vista temporal, así como de las jerarquías de operadores afectivos y de TPN, la oración debería de ser gramatical.

- (109) (a) Ordeno que Felipa coma galletas.
(b) ?/??Ordeno que Felipe coma tanto.
- (110) (a) Me alegra que compre un coche.

- (b) *Me alegra que compre gran cosa.
- (111) (a) Sería una pena que Enrique comprara una casa vieja.
- (b) ??/*Sería una pena que Enrique comprara gran cosa.

Frente a estos dos casos de influencia, una que viene de las secuencias temporales y que actúa en la gramaticalidad de las combinaciones de operadores afectivos y de TPN, y otra que viene de la presencia de los TPN y que actúa en la gramaticalidad de las secuencias temporales, quisiéramos considerar el factor tiempo en nuestra propuesta de explicación de distribución modal en español para ver si se puede sacar algunas conclusiones de estos dos tipos de influencia. Dado que el primer caso de influencia deriva del segundo caso de influencia, le dedicamos al segundo caso de influencia las siguientes secciones.

2.2 Factor tiempo en la explicación de la distribución de TPN en las subordinadas completivas

Para explicar los ejemplos (106)-(108), se tiene que considerar el factor tiempo para ver en qué casos influencia o no la distribución de los TPN, teniendo en cuenta la jerarquía de los operadores afectivos y la jerarquía de los TPN. Por otra parte, para explicar los casos en (109)-(111), se tiene que considerar la influencia de la presencia de los TPN en las secuencias temporales que a la base son gramaticales sin tales elementos. Como punto de partida, nos basamos en las diferentes posibilidades de combinación temporal entre el verbo principal y el verbo subordinado de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) y en la jerarquía de operadores afectivos y de TPN de Potvin (2004a) a la que añadiremos tres nuevos operadores afectivos, uno para cada uno de los tipos de operadores afectivos.

2.2.1 Secuencias temporales posibles

Como presentamos en el Capítulo II, Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) se interesaron por las posibles combinaciones temporales que explican que una generalización de concordancia temporal en español no representa la realidad de la lengua española. Por consiguiente, los autores hablan de

secuencias temporales²⁴⁵ y no de concordancia temporal como tal.

Según los datos de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), los verbos factivos y de negación admiten cualquier combinación temporal. Mientras que los verbos de influencia no admiten la combinación [-pasado, +pasado], por su parte los verbos de deseo, los verbos de incertidumbre y el verbo *creer* bajo operador afectivo no admiten la combinación [+pasado, -pasado]. En lo que se refiere al verbo *ignorar*, admite sólo la combinación [+pasado, +pasado].

Presentamos en el cuadro (112) las posibles combinaciones temporales en las proposiciones subordinadas completivas determinadas a partir de los datos de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990).

(112) Combinaciones temporales posibles e imposibles en las proposiciones subordinadas completivas (cf. Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990)

	[-pasado, -pasado]	[-pasado, +pasado]	[+pasado, -pasado]	[+pasado, +pasado]
<i>Ignorar</i>	No	No	No	Sí
Verbos de influencia	Sí	No	Sí	Sí
Verbos de deseo	Sí	Sí	No	Sí
Verbos de incertidumbre	Sí	Sí	No	Sí
Operador afectivo + verbo	Sí	Sí	No	Sí
Verbos factivos	Sí	Sí	Sí	Sí
Verbos de negación	Sí	Sí	Sí	Sí

Por nuestra parte, los datos que tenemos no corresponden a la generalización establecida por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990). Verifiquemos ahora las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) comenzando por el verbo *ignorar* (2.2.1.1), seguimos con los verbos de influencia (2.2.1.2) y los verbos de deseo, de incertidumbre y que aparecen bajo un operador afectivo (2.2.1.3) y terminamos con los verbos factivos y de negación (2.2.1.4).

²⁴⁵ Cabe recordar que dentro de las formas verbales que tienen el rasgo [+pasado] están el pretérito perfecto y pluscuamperfecto de indicativo y de subjuntivo, el pretérito indefinido, el pretérito pluscuamperfecto, el condicional y el condicional perfecto de indicativo. Dentro de las formas verbales a las que se atribuye el rasgo [-pasado] caben el presente y el pretérito perfecto de indicativo y subjuntivo, y el futuro y el futuro compuesto de indicativo. Para el análisis que desarrollamos en las secciones 2.2.1 y 2.2.2, mantendremos esta clasificación a pesar de que no compartamos el hecho de que se encuentre el condicional y el condicional compuesto dentro de los tiempos [+pasados].

2.2.1.1 Ignorar

Según los datos de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), *ignorar* es el predicado más restrictivo²⁴⁶. Parece que sus restricciones temporales provienen de dos particularidades propias a este predicado, es decir la de admitir una subordinada encabezada por el complementizador *que* sólo cuando está conjugado en pasado, lo cual hace que las secuencias temporales [-pasado, -pasado] y [-pasado, +pasado] sean imposibles; y una vez que aparezca el complementizador *que* gracias a la conjugación del predicado matriz en pasado, el predicado subordinado no puede conjugarse en presente de subjuntivo, véase (113). Por consiguiente, la secuencia [+pasado, -pasado] da resultados agramaticales. Frente a estas particularidades, según Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), la única secuencia temporal que el predicado *ignorar* admite es [+pasado, +pasado], como en (114).

(113) *Ignoraba que esté muerto.

(114) Ignoraba que estuviera muerto.

Sin embargo, los ejemplos que siguen no corresponden con lo que avanzan Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990). Primero, cuando el predicado matriz conjugado en presente tiene un verbo subordinado conjugado en perfecto de subjuntivo, la combinación [-pasado, -pasado] engendra oraciones gramaticales, véanse (116) y (118).

(115) *Ignoro que vayas a la fiesta.

(116) Ignoro que hayas ido a la fiesta.

(117) *He ignorado que vayas a la fiesta.

(118) He ignorado que hayas ido a la fiesta.

Segundo, cuando el predicado matriz está conjugado en presente y el verbo subordinado está en imperfecto de subjuntivo, véase (119), y cuando el predicado matriz está en pretérito perfecto y el

²⁴⁶ Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) hablan más bien de una clase de predicados de ignorancia. A diferencia de estos autores, trataremos aquí sólo del verbo *ignorar* como tal.

verbo subordinado aparece en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, como en (121) y (122), la combinación [-pasado, +pasado] engendra oraciones gramaticales:

- (119) Ignoro que fueras a la fiesta.
- (120) *Ignoro que hubieras ido a la fiesta.
- (121) He ignorado que fueras a la fiesta.
- (122) He ignorado que hubieras ido a la fiesta.

Tercero, a pesar de que, para Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), la secuencia [+pasado, -pasado] sea agramatical, los ejemplos (127)-(128) muestran que si el predicado matriz está conjugado en condicional, pueden aparecer el presente y el perfecto de subjuntivo en la proposición subordinada. Por consiguiente, es posible tener enunciados gramaticales con el predicado *ignorar* cuando aparece la secuencia temporal [+pasado, -pasado].

- (123) *Ignoré que vayas a la fiesta.
- (124) *Ignoré que hayas ido a la fiesta.
- (125) *Ignoraba que vayas a la fiesta.
- (126) *Ignoraba que hayas ido a la fiesta.
- (127) Ignoraría que vayas a la fiesta.
- (128) Ignoraría que hayas ido a la fiesta.

En lo que se refiere a la única secuencia temporal que dé resultados gramaticales determinada por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), los ejemplos (129)-(134) testimonian que cualquier tiempo pasado puede combinarse con cualquier tiempo pasado para dar resultados gramaticales en enunciados encabezados por el predicado *ignorar*.

- (129) Ignoré que fueras a la fiesta.
- (130) Ignoré que hubieras ido a la fiesta.
- (131) Ignoraba que fueras a la fiesta.

(132) Ignoraba que hubieras ido a la fiesta.

(133) Ignoraría que fueras a la fiesta.

(134) Ignoraría que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, basarse en las generalizaciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) no refleja el hecho de que el predicado *ignorar* admite las secuencias temporales [-pasado, -pasado] y [-pasado, + pasado]. Además, los autores, a pesar de que habían identificado la secuencia [+pasado, -pasado] como agramatical, los casos en (127)-(128), donde aparece el predicado matriz en condicional, muestran que esta secuencia genera por lo menos dos casos gramaticales.

2.2.1.2 Verbos de influencia

En lo que se refiere a los verbos de influencia, los datos de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) establecen que estos predicados admiten casi todas las combinaciones temporales con la excepción de [-pasado, +pasado]. Sin embargo, los ejemplos siguientes no van en este sentido en absoluto. En realidad, vemos en los ejemplos (136) y (138) que la combinación [-pasado, -pasado] genera oraciones agramaticales a pesar de estar frente a dos tiempos considerados como [-pasado] según la terminología de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990).

(135) Ordeno que vayas a la fiesta.

(136) *Ordeno que hayas ido a la fiesta.

(137) He ordenado que vayas a la fiesta.

(138) *He ordenado que hayas ido a la fiesta.

En lo que se refiere a la combinación [-pasado, +pasado], mientras que Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) avanzan que es la única combinación que genera enunciados agramaticales, Español-Echevarría (comunicación personal) nos informa de que el ejemplo (141) es gramatical cuando el foco está en el sujeto de la principal (p. ej. *Yo he ordenado que fueras a la fiesta*).

- (139) *Ordeno que fueras a la fiesta.
- (140) *Ordeno que hubieras ido a la fiesta.
- (141) He ordenado que fueras a la fiesta.
- (142) *He ordenado que hubieras ido a la fiesta.

Para las combinaciones [+pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado], Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) establecen que estas combinaciones engendran enunciados gramaticales. Los ejemplos (143)-(154) no lo corroboran para nada. En realidad, de la primera combinación, sólo aquellas donde aparece el predicado matriz conjugado en pretérito indefinido o en condicional y el verbo subordinado conjugado en presente de subjuntivo engendran enunciados casi gramaticales, véanse los ejemplos (143) y (147). En lo que se refiere a la segunda combinación, las únicas combinaciones temporales que dan enunciados gramaticales son las donde el verbo subordinado está conjugado en imperfecto de subjuntivo, véanse los ejemplos (149), (151) y (153).

- (143) ?Ordené que vayas a la fiesta.
- (144) *Ordené que hayas ido a la fiesta.
- (145) *Ordenaba que vayas a la fiesta.
- (146) *Ordenaba que hayas ido a la fiesta.
- (147) ?Ordenaría que vayas a la fiesta.
- (148) *Ordenaría que hayas ido a la fiesta.
- (149) Ordené que fueras a la fiesta.
- (150) *Ordené que hubieras ido a la fiesta.
- (151) Ordenaba que fueras a la fiesta.
- (152) *Ordenaba que hubieras ido a la fiesta.
- (153) Ordenaría que fueras a la fiesta.
- (154) *Ordenaría que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, mientras que los datos de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) predicen que las secuencias temporales gramaticales de los predicados de influencia son [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado] y [+pasado, +pasado], nuestros datos muestran que en realidad las secuencias [-pasado, -

pasado] y [+pasado, +pasado] no generan enunciados gramaticales en todos los casos, y la secuencia [+pasado, -pasado] genera en realidad enunciados agramaticales.

2.2.1.3 Verbos de deseo, de incertidumbre y que aparecen bajo un operador afectivo

Según Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), si el predicado matriz es un verbo de deseo, la combinación temporal [-pasado, -pasado], así como la combinación temporal [-pasado, +pasado] generan oraciones gramaticales. Sin embargo, el ejemplo (161) es casi gramatical, los ejemplos (156) y (158) suenan muy raros y los ejemplos (159), (160) y (162) son todos agramaticales. Frente a esto, las únicas combinaciones que responden verdaderamente a las secuencias temporales identificadas gramaticales por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) son las de (155) y (157).

- (155) Quiero que vayas a la fiesta.
- (156) ??/*Quiero que hayas ido a la fiesta.
- (157) He querido que vayas a la fiesta.
- (158) ??/*He querido que hayas ido a la fiesta.
- (159) *Quiero que fueras a la fiesta.
- (160) *Quiero que hubieras ido a la fiesta.
- (161) ?He querido que fueras a la fiesta.
- (162) *He querido que hubieras ido a la fiesta.

Para Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), la combinación temporal [+pasado, -pasado] da oraciones agramaticales. Sin embargo, dentro de los ejemplos (163)-(168), constatamos que esta secuencia temporal da un solo resultado gramatical, el ejemplo (167), donde aparece el predicado *querer* en condicional con un verbo subordinado en presente²⁴⁷.

- (163) *Quise que vayas a la fiesta.

²⁴⁷ Español-Echevarría (comunicación personal) especifica que, en una interpretación genérica, la oración está bien (p. ej. *Yo siempre quise que vayas a esta/la fiesta*).

- (164) *Quise que hayas ido a la fiesta.
- (165) *Quería que vayas a la fiesta.
- (166) *Quería que hayas ido a la fiesta.
- (167) Querría que vayas a la fiesta.
- (168) *Querría que hayas ido a la fiesta.

Suñer y Padilla Rivera (1987-1990) establecen que la combinación temporal [+pasado, +pasado] da oraciones gramaticales. Para nosotros, no es así. Como vemos en los ejemplos (170) y (172), si el predicado matriz está conjugado en pretérito indefinido o en pretérito imperfecto y el verbo subordinado está en pluscuamperfecto de subjuntivo, estamos frente a una oración rara en el primer caso y una oración casi gramatical en el segundo caso.

- (169) Quise que fueras a la fiesta.
- (170) ??Quise que hubieras ido a la fiesta.
- (171) Quería que fueras a la fiesta.
- (172) ?Quería que hubieras ido a la fiesta.
- (173) Querría que fueras a la fiesta.
- (174) Querría que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, los datos expuestos en (155)-(174) prueban que la secuencia temporal [-pasado, +pasado] inicialmente identificada como gramatical por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) no lo es en realidad. Además, para las secuencias [-pasado, -pasado], [+pasado, +pasado] y [+pasado, -pasado], encontramos que las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) no se aplican a todos los casos posibles que generan estas secuencias, ya sean gramaticales, como en el caso de las secuencias [-pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado], o agramaticales, como en el caso de las secuencias [+pasado, -pasado] respectivamente.

En lo que se refiere a los verbos de incertidumbre como tales, según Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), todas las combinaciones temporales generan oraciones gramaticales, salvo [+pasado, -pasado]. La casi totalidad de los ejemplos (175)-(194) corroboran las predicciones de los autores en

el caso del predicado *extrañar*, con la excepción del ejemplo (187). En (187), vemos que el verbo *extrañar* conjugado en condicional admite el presente de subjuntivo en la proposición subordinada, a pesar de que, según Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), la secuencia temporal [+pasado, -pasado] debería generar oraciones agramaticales.

- (175) Me extraña que vayas a la fiesta.
- (176) Me extraña que hayas ido a la fiesta.
- (177) Me ha extrañado que vayas a la fiesta.
- (178) Me ha extrañado que hayas ido a la fiesta.
- (179) Me extraña que fueras a la fiesta.
- (180) Me extraña que hubieras ido a la fiesta.
- (181) Me ha extrañado que fueras a la fiesta.
- (182) Me ha extrañado que hubieras ido a la fiesta.
- (183) *Me extrañó que vayas a la fiesta.
- (184) *Me extrañó que hayas ido a la fiesta.
- (185) *Me extrañaba que vayas a la fiesta.
- (186) *Me extrañaba que hayas ido a la fiesta.
- (187) Me extrañaría que vayas a la fiesta.
- (188) *Me extrañaría que hayas ido a la fiesta.
- (189) Me extrañó que fueras a la fiesta.
- (190) Me extrañó que hubieras ido a la fiesta.
- (191) Me extrañaba que fueras a la fiesta.
- (192) Me extrañaba que hubieras ido a la fiesta.
- (193) Me extrañaría que fueras a la fiesta.
- (194) Me extrañaría que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) en el caso de los verbos de incertidumbre corresponden en la gran mayoría a los datos que tenemos nosotros, con la excepción de un caso de la secuencia temporal [+pasado, -pasado] que identificamos gramatical, mientras que la generalización de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) le atribuiría ser agramatical.

En el caso de que *creer* esté bajo negación, Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) sostienen aquí también que todas las combinaciones temporales son posibles, salvo [+pasado, -pasado]. Los ejemplos (195)-(202) y (209)-(214) testimonian efectivamente que las combinaciones [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado] y [+pasado, +pasado] engendran oraciones gramaticales. En lo que concierne a la combinación [+pasado, -pasado], la única combinación agramatical es cuando el predicado matriz está conjugado en pretérito imperfecto y el verbo subordinado está conjugado en perfecto de subjuntivo, véase (206). No podemos decir, sin embargo, que las demás combinaciones de tiempos [+pasado] con un verbo subordinado en tiempos [-pasado] engendran oraciones gramaticales. En realidad, engendran oraciones o bien casi gramaticales, véanse (204) y (208), o bien raras, véanse (203) y (205), o bien muy raras, por no decir casi agramaticales, véase (207).

- (195) Martín no cree que vayas a la fiesta.
- (196) Martín no cree que hayas ido a la fiesta.
- (197) Martín no ha creído que vayas a la fiesta.
- (198) Martín no ha creído que hayas ido a la fiesta.
- (199) Martín no cree que fueras a la fiesta.
- (200) Martín no cree que hubieras ido a la fiesta.
- (201) Martín no ha creído que fueras a la fiesta.
- (202) Martín no ha creído que hubieras ido a la fiesta.
- (203) ?/?Martín no creyó que vayas a la fiesta.
- (204) ?Martín no creyó que hayas ido a la fiesta.
- (205) ?/?Martín no creía que vayas a la fiesta.
- (206) *Martín no creía que hayas ido a la fiesta.
- (207) ??/*Martín no creería que vayas a la fiesta.
- (208) ?Martín no creería que hayas ido a la fiesta.
- (209) Martín no creyó que fueras a la fiesta.
- (210) Martín no creyó que hubieras ido a la fiesta.
- (211) Martín no creía que fueras a la fiesta.
- (212) Martín no creía que hubieras ido a la fiesta.
- (213) Martín no creería que fueras a la fiesta.
- (214) Martín no creería que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) responden a los datos que tenemos nosotros en lo que se refiere a las secuencias del verbo *creer* que aparece bajo el operador negativo *no*: las secuencias [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado] y [+pasado, +pasado] son gramaticales en todos los casos de combinaciones temporales tanto para ellos como para nosotros, y la secuencia temporal [+pasado, -pasado], la cual genera sólo casos agramaticales para Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), también genera casos agramaticales para nosotros, a pesar de que el grado de agramaticalidad de los diferentes casos de combinaciones temporales varía de raro, muy raro, casi agramatical a agramatical como tal.

2.2.1.4 Verbos factivos y de negación

Cuando el predicado matriz es un verbo factivo, Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) estipulan que todas las combinaciones temporales son posibles. Sin embargo, los ejemplos siguientes, tanto *ser una pena* como *alegrar*, no van en este sentido. Comencemos por considerar algunos ejemplos con *ser una pena*. De los cuatro tipos de combinaciones posibles, sólo [+pasado, +pasado] da oraciones gramaticales cualquiera que sea el tiempo pasado del predicado matriz y del predicado subordinado, véanse los ejemplos (215)-(220). Por su parte, la combinación [+pasado, -pasado] genera oraciones agramaticales la gran mayoría del tiempo, véanse (221)-(224) y (226), o rara, véase (225).

(215) Fue una pena que fueras a la fiesta.

(216) Fue una pena que hubieras ido a la fiesta.

(217) Era una pena que fueras a la fiesta.

(218) Era una pena que hubieras ido a la fiesta.

(219) Sería una pena que fueras a la fiesta.

(220) Sería una pena que hubieras ido a la fiesta.

(221) *Fue una pena que vayas a la fiesta.

(222) *Fue una pena que hayas ido a la fiesta.

(223) *Era una pena que vayas a la fiesta.

(224) *Era una pena que hayas ido a la fiesta.

(225) ???Sería una pena que vayas a la fiesta.

(226) *Sería una pena que hayas ido a la fiesta.

En lo que se refiere a las combinaciones cuyo predicado principal está conjugado en un tiempo [-pasado], las oraciones son casi agramaticales cuando el predicado matriz en pretérito perfecto se combina a un verbo subordinado en presente de subjuntivo, véase (229), o cuando el predicado matriz en presente o pretérito perfecto tiene un verbo subordinado en pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (232) y (234) respectivamente.

(227) Es una pena que vayas a la fiesta.

(228) Es una pena que hayas ido a la fiesta.

(229) ??/*Ha sido una pena que vayas a la fiesta.

(230) Ha sido una pena que hayas ido a la fiesta.

(231) Es una pena que fueras a la fiesta.

(232) ??/*Es una pena que hubieras ido a la fiesta.

(233) Ha sido una pena que fueras a la fiesta.

(234) ??/*Ha sido una pena que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, la única secuencia temporal de las oraciones que tienen como predicado matriz *ser una pena* que corresponda a las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) es [+pasado, +pasado]. En lo que se refiere a las secuencias [-pasado, -pasado] y [-pasado, +pasado], encontramos que en el primer caso son gramaticales en tres de las cuatro posibilidades de combinaciones temporales y que, en el segundo caso, sólo dos de las cuatro posibilidades de combinaciones temporales eran gramaticales. Por su parte, la secuencia temporal [+pasado, -pasado] genera enunciados agramaticales en cinco de las seis posibilidades de combinaciones y un enunciado muy raro.

Se supondría que todos los predicados factivos actuaran de la misma manera. Sin embargo, no es así en todos los casos. Contrariamente a *ser una pena*, *alegrar* conjugado en pretérito perfecto admite que el verbo subordinado esté conjugado en presente de subjuntivo, véase (237). Al igual que *ser una pena*, *alegrar* engendra un enunciado que es casi gramatical o que suena raro cuando el predicado

subordinado está conjugado en pluscuamperfecto de subjuntivo, y esto, tanto cuando el predicado matriz está en presente como en pretérito perfecto, véanse (240) y (242) respectivamente. Por consiguiente, la gramaticalidad de las oraciones en (235)-(242) corresponde a las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) para la totalidad de los casos de la secuencia temporal [-pasado, -pasado] y en dos de las cuatro posibilidades para la secuencia [-pasado, +pasado].

- (235) Me alegra que vayas a la fiesta.
- (236) Me alegra que hayas ido a la fiesta.
- (237) Me ha alegrado que vayas a la fiesta.
- (238) Me ha alegrado que hayas ido a la fiesta.
- (239) Me alegra que fueras a la fiesta.
- (240) ?Me alegra que hubieras ido a la fiesta.
- (241) Me ha alegrado que fueras a la fiesta.
- (242) ???Me ha alegrado que hubieras ido a la fiesta.

En lo que se refiere a las combinaciones cuyo predicado matriz está en pasado, *alegrar* es más tolerante que *ser una pena* frente a los verbos subordinados conjugados en un tiempo [-pasado]. En realidad, mientras que *ser una pena* no acepta casi ninguna combinación con un verbo subordinado [-pasado], *alegrar* las acepta casi todas: sólo en el caso de que *alegrar* en pretérito imperfecto se combine con un verbo subordinado en presente estamos frente a una oración que suena rara, véase (245). Por consiguiente, la secuencia [+pasado, -pasado] de *alegrar* en los ejemplos (243)-(248) corresponde a la casi totalidad de las combinaciones posibles establecidas por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) para la clase de los predicados factivos.

- (243) Me alegró que vayas a la fiesta.
- (244) Me alegró que hayas ido a la fiesta.
- (245) ??Me alegraba que vayas a la fiesta.
- (246) Me alegraba que hayas ido a la fiesta.
- (247) Me alegraría que vayas a la fiesta.
- (248) Me alegraría que hayas ido a la fiesta.

Por otra parte, *alegrar* conjugado en un tiempo [+pasado] admite cualquier tiempo del pasado en la proposición subordinada, véanse (249)-(254), como *ser una pena* y las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990).

(249) Me alegró que fueras a la fiesta.

(250) Me alegró que hubieras ido a la fiesta.

(251) Me alegraba que fueras a la fiesta.

(252) Me alegraba que hubieras ido a la fiesta.

(253) Me alegraría que fueras a la fiesta.

(254) Me alegraría que hubieras ido a la fiesta.

En resumen, contrariamente a las predicciones de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), *alegrar* no admite todas las posibilidades de combinaciones temporales para las cuatro secuencias temporales establecidas por estos autores, sino que admite sólo dos de estas secuencias temporales: [-pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado]. En lo que se refiere a las otras dos secuencias temporales, es decir [-pasado, +pasado] y [+pasado, -pasado] generan algunos casos agramaticales no más.

Por su parte, los verbos de negación representan, según Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), la única clase de verbos que autorizan todas las secuencias temporales. Los ejemplos (255)-(274) van en este sentido.

(255) Niego que vayas a la fiesta.

(256) Niego que hayas ido a la fiesta.

(257) He negado que vayas a la fiesta.

(258) He negado que hayas ido a la fiesta.

(259) Niego que fueras a la fiesta.

(260) Niego que hubieras ido a la fiesta.

(261) He negado que fueras a la fiesta.

(262) He negado que hubieras ido a la fiesta.

(263) Negué que vayas a la fiesta.

- (264) Negué que hayas ido a la fiesta.
 (265) Negaba que vayas a la fiesta.
 (266) Negaba que hayas ido a la fiesta.
 (267) Negaría que vayas a la fiesta.
 (268) Negaría que hayas ido a la fiesta.
 (269) Negué que fueras a la fiesta.
 (270) Negué que hubieras ido a la fiesta.
 (271) Negaba que fueras a la fiesta.
 (272) Negaba que hubieras ido a la fiesta.
 (273) Negaría que fueras a la fiesta.
 (274) Negaría que hubieras ido a la fiesta.

Para resumir, en esta sección verificamos si la generalización establecida por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) (cf. cuadro (112)) era válida. Según ellos, el verbo *ignorar* es el verbo más exigente en lo que se refiere a las secuencias temporales que admite. Le siguen los verbos de influencia, los verbos de deseo, los verbos de incertidumbre y los verbos que aparecen bajo un operador afectivo. Para ellos, los verbos factivos y los verbos de negación son los menos restrictivos en lo que se refiere a las secuencias que admiten, puesto que las admiten todas. Contrariamente a Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), los casos que presentamos en (113)-(274) prueban que su generalización no es válida. Resumimos en el cuadro (275) los resultados a los que llegamos.

(275) Combinaciones temporales posibles e imposibles en las proposiciones subordinadas completivas

	[-pasado, -pasado]	[-pasado, +pasado]	[+pasado, -pasado]	[+pasado, +pasado]
Verbo de influencia: <i>ordenar</i>	Sí (-2)	No (-1)	No	Sí (-3)
Verbo de deseo: <i>querer</i>	Sí (-2)	No	No (-1)	Sí (-2)
Verbo factivo: <i>ser una pena</i>	Sí (-1)	Sí (-2)	No	Sí
<i>Ignorar</i>	Sí (-2)	Sí (-1)	No (-2)	Sí
Operador afectivo + verbo: <i>no creer</i>	Sí	Sí	No	Sí
Verbo de incertidumbre: <i>extrañar</i>	Sí	Sí	No (-1)	Sí
Verbo factivo: <i>alegrar</i>	Sí	Sí (-2)	Sí (-1)	Sí
Verbo de negación: <i>negar</i>	Sí	Sí	Sí	Sí



Como vemos en (275), el orden de los predicados según la cantidad de secuencias posibles que admiten las clases de predicados difiere del de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990). A partir de los predicados que estudiamos, este orden corresponde al siguiente. El verbo de influencia *ordenar* es el más exigente, es decir que es el que menos secuencias temporales admite. Le sigue de cerca el verbo de deseo *querer*, el cual tampoco admite muchas secuencias temporales, sino dos [-pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado]. Aún así, dentro de estas dos secuencias temporales, no admite todas las posibilidades de combinaciones temporales, puesto que, para ambos tipos de secuencias temporales, hay dos casos de combinaciones temporales que no admite. Dado que *ordenar* y *querer* admiten sólo dos de las cuatro secuencias posibles, los agrupamos por ser los más exigentes. Les siguen después los predicados *ser una pena*, *ignorar*, *no creer* y *extrañar*, los cuales admiten tres de las secuencias temporales, es decir las secuencias [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado] y [+pasado, +pasado]. A pesar de admitir las mismas secuencias temporales y de rechazar la secuencia [+pasado, -pasado], estos cuatro predicados no actúan de la misma manera. Por ejemplo, *ser una pena* admite tres de las cuatro combinaciones de tiempos de la secuencia [-pasado, -pasado] y sólo dos de las cuatro combinaciones de tiempos de la secuencia [-pasado, +pasado], mientras que *ignorar* admite sólo dos de las cuatro combinaciones de tiempos de la secuencia [-pasado, -pasado], admite tres de las cuatro combinaciones de tiempos de la secuencia [-pasado, +pasado] y admite cuatro de las seis combinaciones de tiempos de la secuencia [+pasado, -pasado]. En lo que se refiere a *no creer*, admite todas las combinaciones de tiempos de las secuencias [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado] y [+pasado, +pasado], mientras que rechaza todas las combinaciones de tiempos de la secuencia [+pasado, -pasado]. Por su parte, *extrañar* actúa de manera casi igual a la de *no creer*, puesto que admite todas las combinaciones de tiempos de las tres secuencias temporales identificadas para *no creer*, pero en el caso de la secuencia temporal [+pasado, -pasado], hay un caso de combinación temporal de esta secuencia que admite, contrariamente a *no creer*, el cual no admite ninguna. Para terminar, los dos predicados menos exigentes son el predicado factivo *alegrar* y el predicado de negación *negar*: ambos admiten todas las secuencias temporales. Aquí también, sin embargo, constatamos unas ligeras diferencias entre los dos predicados. Por una parte, hay algunas variaciones de aceptabilidad en lo que se refiere a las combinaciones de tiempos que *alegrar* admite para las secuencias [-pasado, +pasado] y [+pasado, -pasado]. En el primer caso, *alegrar* admite dos de las cuatro combinaciones de tiempos de esta secuencia y en el segundo, admite cinco de las seis combinaciones de tiempos. Por otra parte, *negar* admite todas las secuencias temporales cualesquiera

que sean los casos de combinaciones de tiempos para cada una de las secuencias estudiadas.

Los ejemplos aquí presentados testimonian que la generalización de las secuencias temporales desarrollada por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) no refleja la realidad de las combinaciones posibles o imposibles según el tipo de verbos y los tiempos en los que aparecen conjugados²⁴⁸. Dicha generalización, como veremos a continuación, se ve confrontada a otra realidad: la influencia de los TPN en la gramaticalidad de las secuencias temporales que admiten normalmente los predicados operadores afectivos.

2.2.2 Secuencias temporales y distribución de TPN

Desde el punto de vista temporal, acabamos de presentar el comportamiento de cada uno de los predicados operadores afectivos que forman parte de la generalización de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990). A partir de los datos del cuadro que expusimos en (275), presentamos ahora las mismas informaciones para cada uno de los predicados operadores afectivos según la clase de operadores afectivos a la que pertenecen, véase cuadro (276). Como vemos, el hecho de formar parte de una misma clase de predicados operadores afectivos no garantiza un comportamiento similar desde el punto de vista temporal, a pesar de que podamos ver más similitudes que diferencias. Por ejemplo, los predicados de negación submínima *querer* y *ordenar* admiten y rechazan las mismas secuencias temporales. Para los predicados de negación mínima, observamos dos tendencias: por una parte, *ser una pena*, *no creer* e *ignorar* aceptan tres secuencias temporales y rechazan una; por otra parte, *alegrar* las admite todas. En lo que se refiere a los predicados de negación clásica, aquí también estamos frente a dos tendencias: mientras que *extrañar* es un poco más restrictivo porque admite sólo tres de las cuatro secuencias temporales, *negar* las admite todas.

²⁴⁸ Cabe notar que llegamos a las mismas conclusiones que la generalización de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) sólo en el caso de las secuencias posibles e imposibles de *no creer* y de *negar*, para tres de las secuencias de *extrañar* y para dos secuencias de *alegrar*. Para todas las demás secuencias, notamos algunas diferencias. Por consiguiente, concluimos que la generalización de Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) no refleja lo que pasa verdaderamente con los predicados bajo estudio.

(276) Combinaciones temporales posibles e imposibles en las proposiciones subordinadas completivas

Tipo de negación	[-pasado, -pasado]	[-pasado, +pasado]	[+pasado, -pasado]	[+pasado, +pasado]
Negación submínima				
Verbo de deseo: <i>querer</i>	Sí (-2)	No	No (-1)	Sí (-2)
Verbo de influencia: <i>ordenar</i>	Sí (-2)	No (-1)	No	Sí (-3)
Negación mínima				
Verbo factivo: <i>ser una pena</i>	Sí (-1)	Sí (-2)	No	Sí
Verbo factivo: <i>alegrar</i>	Sí	Sí (-2)	Sí (-1)	Sí
Operador afectivo + verbo: <i>no creer</i>	Sí	Sí	No	Sí
<i>Ignorar</i>	Sí (-2)	Sí (-1)	No (-2)	Sí
Negación clásica				
Verbo de incertidumbre: <i>extrañar</i>	Sí	Sí	No (-1)	Sí
Verbo de negación: <i>negar</i>	Sí	Sí	Sí	Sí

Los predicados aquí examinados forman parte de los predicados operadores afectivos. Como sabemos, establecimos una jerarquía de operadores afectivos y de TPN basada en los datos de Wouden (1997) y Zwarts (1993, 1996, 1998) con el fin de determinar las combinaciones posibles e imposibles entre ambos elementos (Potvin, 2004a). A partir de esta jerarquía, postulamos unas predicciones generales en las que tal tipo de predicado operador afectivo admite tal tipo de TPN. Concretamente, nos referimos a que la negación submínima admite el subjuntivo y los TPN débiles; la negación mínima admite el subjuntivo, los TPN débiles y los TPN fuertes; y la negación clásica admite el subjuntivo, los TPN débiles, los TPN fuertes y los TPN muy fuertes.

Tomando en cuenta las exigencias de cada uno de los predicados operadores afectivos en lo que se refiere a las secuencias temporales que admite, así como las combinaciones con los diferentes tipos de TPN que autoriza, quisiéramos examinar la influencia que ejerce la presencia de los TPN en enunciados que normalmente son gramaticales cuando estos TPN no aparecen. Para ello, examinaremos en qué influyen los TPN que admiten los predicados de negación submínima *querer* y *ordenar* (2.2.2.1), los predicados de negación mínima *ser una pena*, *alegrar*, *no creer* e *ignorar* (2.2.2.2) y los predicados de negación clásica *extrañar* y *negar* (2.2.2.3).

2.2.2.1 Negación submínima y TPN

Como sabemos, la negación submínima (p. ej. *querer*, *ordenar*) autoriza la distribución del subjuntivo y de los TPN débiles (p. ej. *tanto*, *gran cosa*). Basándonos en estos hechos generados por las jerarquías de operadores afectivos y de TPN, se supondría que cada vez que encontráramos una negación submínima con un TPN débil, el enunciado fuera gramatical. Sin embargo, no siempre puede ser así, puesto que determinamos en la sección anterior que los predicados actúan de manera diferente frente a las secuencias temporales que admiten. Por consiguiente, como los predicados *querer* y *ordenar* admiten las secuencias [-pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado], se supondría que enunciados con *querer* u *ordenar* que corresponden a las secuencias [-pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado] y donde aparece el TPN *tanto* o *gran cosa* llevaran a unos enunciados gramaticales. Contrariamente a lo que podríamos esperar, los ejemplos (277)-(280) muestran lo contrario. En realidad, la presencia del TPN débil *tanto* en la proposición subordinada en presente de subjuntivo cuyo predicado matriz es *querer* en presente de indicativo, véase (277b), da una oración rara, mientras que el mismo enunciado sin el TPN es gramatical, véase (277a). Además, cuando *querer* está en pretérito perfecto, suena casi agramatical la presencia del TPN *tanto* en una proposición subordinada en presente de indicativo, véase (278b), mientras que el mismo enunciado sin *tanto* da un resultado gramatical, véase (278a). En el caso de que *querer* esté en pretérito indefinido, casi es gramatical una proposición subordinada en imperfecto de subjuntivo en la que aparece el TPN *tanto*, véase (279b), mientras que este mismo enunciado sin el TPN da un enunciado gramatical sin lugar a dudas, véase (279a). Cuando el predicado operador afectivo *querer* está conjugado en imperfecto, no admite el TPN débil *tanto* en una subordinada en imperfecto de subjuntivo, véase (280b), mientras que el mismo enunciado sin *tanto* da una oración gramatical, véase (280a).

(277) (a) Quiero que Enrique coma galletas.

(b) ??Quiero que Enrique coma tanto.

(278) (a) He querido que Enrique coma galletas.

(b) ??/*He querido que Enrique coma tanto.

(279) (a) Quise que Enrique comiera galletas.

(b) ?Quise que Enrique comiera tanto.

- (280) (a) Quería que Enrique comiera galletas.
(b) *Quería que Enrique comiera tanto.

Por otra parte, en el caso de que *querer* esté conjugado en condicional, sí admite el TPN *tanto* cualquiera que sea el tiempo de la proposición subordinada, véanse (281)-(284). Por consiguiente, en estos casos, la secuencia temporal influencia la gramaticalidad de enunciados donde el TPN débil *tanto* aparece en la proposición subordinada de *querer*.

- (281) Querría que Enrique coma tanto.
(282) Querría que Enrique haya comido tanto.
(283) Querría que Enrique comiera tanto.
(284) Querría que Enrique hubiera comido tanto.

Estos ejemplos prueban que la secuencia temporal permite al TPN débil *tanto*²⁴⁹ aparecer en la proposición subordinada de *querer* y así se respeta la jerarquía de operadores afectivos y de TPN que establecimos. Estos ejemplos prueban también que el modo subjuntivo tiene algo que ver en esta distribución, puesto que, si aparece el mismo tiempo en indicativo, estamos frente a oraciones agramaticales.

- (285) *Yo pensaría que Enrique comía tanto.
(286) *Yo dije que Enrique comía tanto.
(287) *Yo comprobé que Enrique comía tanto.

El comportamiento de otro predicado operador afectivo de negación submínima, *ordenar*, es similar al de *querer*, en el sentido de que la presencia del TPN débil *tanto* afecta a las secuencias temporales que admite normalmente *ordenar*. Sin embargo, no es porque ambos predicados operadores afectivos

²⁴⁹ A pesar de que *querer* es un predicado operador afectivo de negación submínima, debería admitir el TPN débil *gran cosa*, pero no lo admite. Por consiguiente, su presencia genera automáticamente oraciones agramaticales cualquiera que sea la secuencia temporal. Además, como es un predicado operador afectivo de negación submínima, *querer* no admite los TPN fuertes como *nadie*, ni tampoco los TPN muy fuertes como *en toda la semana*.

formen parte de la misma categoría de operadores afectivos que se comportan de la misma manera frente a las diferentes posibilidades de secuencias temporales. Por consiguiente, si *ordenar* aparece conjugado en presente, la presencia del TPN débil *tanto* que aparece en una proposición subordinada en presente de subjuntivo da una oración muy rara, véase (288b), mientras que una oración con la misma secuencia temporal genera una oración gramatical, véase (288a). Por el contrario, si *ordenar* está conjugado en pretérito perfecto, se lo admite en una subordinada en presente o perfecto de subjuntivo, véanse (289)-(290), pero no en una subordinada en imperfecto de subjuntivo, véase (291b). Mientras que en el caso de los ejemplos (288) y (291) las secuencias temporales corresponden a las que identificamos que dan oraciones gramaticales (cf. cuadro (275)), la versión (b) de estos ejemplos muestra que la presencia de *tanto* genera la agramaticalidad del enunciado, puesto que el mismo enunciado sin el TPN débil *tanto* es gramatical, véase la versión (a) de los ejemplos (288) y (291).

(288) (a) Ordeno que Felipa coma galletas.

(b) ?/??Ordeno que Felipe coma tanto.

(289) He ordenado que Felipe coma tanto²⁵⁰.

(290) He ordenado que Felipe haya comido tanto.

(291) (a) He ordenado que Felipe comiera galletas.

(b) *He ordenado que Felipe comiera tanto.

Cuando *ordenar* está en pretérito indefinido o en condicional y el verbo subordinado está conjugado en imperfecto de subjuntivo, la presencia del TPN débil *tanto* es gramatical, véanse (292) y (294) respectivamente. Estas combinaciones de tiempos de la secuencia temporal [+pasado, +pasado] corresponden a las combinaciones que admite *ordenar* (cf. cuadro (275)). Sin embargo, siempre tomando en cuenta lo que establecimos en la sección anterior, el ejemplo (293b) debería de ser gramatical, pero no lo es, debido a la presencia de *tanto* en la proposición subordinada. Otra vez, el mismo enunciado sin el TPN *tanto* da una oración gramatical, véase (293a).

²⁵⁰ Esta oración es gramatical especialmente cuando el foco está en el sujeto de la proposición principal, como en *MARÍA ha ordenado que Felipe coma tanto* o *Ha sido María quien ha ordenado que Felipe coma tanto* (cf. Español-Echevarría, comunicación personal).

- (292) Ordené que Felipe comiera tanto.
- (293) (a) Ordenaba que Felipe comiera galletas
 (b) ??Ordenaba que Felipe comiera tanto.
- (294) Ordenaría que Felipe comiera tanto.

A pesar de que *ordenar* sea un predicado operador afectivo de negación submínima y que debería admitir el TPN débil *gran cosa*²⁵¹, al igual que *querer*, no admite este TPN débil, a diferencia de *tanto*²⁵².

Los ejemplos (288)-(294) muestran que la jerarquía de predicados operadores afectivos y de TPN que determina el comportamiento de *ordenar* frente a la distribución del TPN *tanto* y las secuencias temporales admitidas por *ordenar* que predeterminamos anteriormente no dan cuenta de la influencia que ejerce este TPN en la gramaticalidad de las secuencias temporales. Por consiguiente, concluimos que el trabajo hecho por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990), además de no representar la realidad en lo que se refiere a las secuencias temporales admitidas por los predicados matrices, la representa aún menos una vez que intentamos explicar la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas en subjuntivo de verbos volitivos. Veamos ahora qué pasa en el caso de los predicados de negación mínima.

2.2.2.2 Negación mínima y TPN

González Rodríguez (2003) argumenta que el ámbito de los operadores afectivos se extiende según la naturaleza temporal del verbo subordinado: cuando encontramos un subjuntivo temporalmente dependiente, como en el caso de los verbos volitivos y realizativos, se autoriza la distribución de los TPN en la proposición subordinada, mientras que cuando el subjuntivo es temporalmente

²⁵¹ Como especifica Español-Echevarría (comunicación personal), no se distribuye el TPN *gran cosa* incluso si hay negación en la principal:

- (i) *No ordené que Felipe comiera gran cosa.
- (ii) *Nadie ordenó que comieras gran cosa.

Sin embargo, funciona con negación en la subordinada:

- (iii) He ordenado que Felipe no coma gran cosa.

²⁵² Como *ordenar* es un predicado operador afectivo de negación submínima, al igual que *querer*, no admite los TPN *nadie* y *en toda la semana*, cualquiera que sea el tiempo de la proposición subordinada.

independiente, como en el caso de los factivos emotivos, no se admiten TPN en la proposición subordinada. La independencia temporal de los factivos emotivos hace que González Rodríguez los empareje con los predicados que rigen el indicativo: en ambos casos, no se distribuyen TPN en la proposición subordinada. Contrariamente a lo que avanza González Rodríguez, los ejemplos (295)-(308) prueban que el predicado factivo emotivo *ser una pena* extiende su ámbito hasta autorizar la distribución del TPN *tanto* en la proposición subordinada, a pesar de regir, según González Rodríguez (2003), un subjuntivo temporalmente independiente. Estos ejemplos gramaticales corresponden a las combinaciones de tiempos de las secuencias que admite *ser una pena* (cf. cuadro (275)). Dentro de las combinaciones de tiempos que admite *ser una pena*, hay sólo un caso donde la presencia de *tanto* parece afectar a la gramaticalidad de la oración, véase (300).

- (295) Es una pena que Felipe coma tanto.
- (296) Es una pena que Felipe haya comido tanto.
- (297) Es una pena que Felipe comiera tanto.
- (298) Es una pena que Felipe hubiera comido tanto.
- (299) Ha sido una pena que Felipe haya comido tanto.
- (300) ?Ha sido una pena que Felipe comiera tanto.
- (301) Fue una pena que Felipe comiera tanto.
- (302) Fue una pena que Felipe hubiera comido tanto.
- (303) Era una pena que Felipe comiera tanto.
- (304) Era una pena que Felipe hubiera comido tanto.
- (305) Sería una pena que Felipe coma tanto.
- (306) Sería una pena que Felipe haya comido tanto.
- (307) Sería una pena que Felipe comiera tanto.
- (308) Sería una pena que Felipe hubiera comido tanto.

En lo que se refiere al TPN débil *gran cosa*, contrariamente al TPN débil *tanto*, su distribución no engendra enunciados totalmente gramaticales, es decir que según la secuencia temporal el resultado suena raro, véanse (313); es casi agramatical, véanse (309)-(312), (314)-(318) y (320)-(321); o es simplemente agramatical, véase (319).

- (309) ??/*Es una pena que Felipe compre gran cosa.
- (310) ??/* Es una pena que Felipe haya comprado gran cosa.
- (311) ??/*Es una pena que Felipe comprara gran cosa.
- (312) ??/*Ha sido una pena que Felipe haya comprado gran cosa.
- (313) ??/*Ha sido una pena que Felipe comprara gran cosa.
- (314) ??/*Fue una pena que Enrique comprara gran cosa.
- (315) ??/*Fue una pena que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (316) ??/*Era una pena que Enrique comprara gran cosa.
- (317) ??/*Era una pena que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (318) ??/*Sería una pena que Enrique compre gran cosa.
- (319) *Sería una pena que Enrique haya comprado gran cosa.
- (320) ??/*Sería una pena que Enrique comprara gran cosa.
- (321) ??/*Sería una pena que Enrique hubiera comprado gran cosa.

Contrariamente al TPN débil *gran cosa* y al igual que el TPN débil *tanto*, el TPN fuerte *nadie* puede aparecer en la proposición subordinada del predicado operador afectivo *ser una pena*, pero esto no es posible en cualquier combinación temporal. Para que *nadie* pueda aparecer en la proposición subordinada de *ser una pena*, se tiene que estar frente a las combinaciones de tiempos siguientes: si *ser una pena* está en presente con una proposición subordinada en presente o perfecto de subjuntivo, véanse (322)-(323), si está en pretérito perfecto con una proposición subordinada en perfecto de subjuntivo, véase (325), si está en pretérito indefinido con una proposición subordinada en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (327)-(328), y si está en condicional con una proposición subordinada en presente, perfecto, imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (331)-(334), el TPN *nadie* puede aparecer sin afectar a las secuencias temporales. Por otra parte, si *ser una pena* está en presente o pretérito perfecto con una proposición subordinada en imperfecto de subjuntivo, véanse (324b) y (326b) respectivamente, o si está en pretérito imperfecto con una proposición subordinada en imperfecto o en pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (329b) y (330b) respectivamente, la presencia del TPN *nadie* genera oraciones que suenan casi gramaticales o raras.

- (322) Es una pena que Felipe vea a nadie.

- (323) Es una pena que Felipe haya visto a nadie.
- (324) (a) Es una pena que Felipe viera a María.
(b) ?Es una pena que Felipe viera a nadie.
- (325) Ha sido una pena que Felipe haya visto a nadie.
- (326) (a) Ha sido una pena que Felipe viera a María.
(b) ?/??Ha sido una pena que Felipe viera a nadie.
- (327) Fue una pena que Felipe viera a nadie.
- (328) Fue una pena que Felipe hubiera visto a nadie.
- (329) (a) Era una pena que Felipe viera a María.
(b) ?/??Era una pena que Felipe viera a nadie.
- (330) (a) Era una pena que Felipe hubiera visto a María.
(b) ??Era una pena que Felipe hubiera visto a nadie.
- (331) Sería una pena que Felipe vea a nadie.
- (332) Sería una pena que Felipe haya visto a nadie.
- (333) Sería una pena que Felipe viera a nadie.
- (334) Sería una pena que Felipe hubiera visto a nadie.

Recordamos que según González Rodríguez (2003), el verbo subordinado a verbos factivos emotivos es temporalmente independiente, lo cual hace que el operador afectivo no pueda extender su dominio a la proposición subordinada, impidiendo así la distribución de TPN. Consecuentemente, deberíamos esperar no encontrar ninguna secuencia temporal que permita la distribución de TPN en la subordinada de los verbos factivos emotivos *ser una pena* a pesar de estar frente a una combinación de operador afectivo y de TPN que responde a la jerarquía de operadores afectivos y de TPN. Los ejemplos (322)-(334) probaron, sin embargo, que no se puede mantener este punto de vista, puesto que la distribución de *tanto*, *gran cosa* y *nadie* depende primero de las posibilidades de distribución de TPN determinadas por las jerarquías de operadores afectivos y de TPN, a las que se suma el papel que juegan estos TPN en la gramaticalidad de las secuencias temporales entre el predicado matriz *ser una pena* y el verbo de la proposición subordinada. Lo mismo puede decirse de las oraciones encabezadas por otros verbos factivos emotivos, como el predicado operador afectivo de negación

mínima *alegrar*²⁵³.

Las secuencias temporales de las oraciones (335)-(385) son las admitidas por el predicado operador afectivo de negación mínima *alegrar* (cf. cuadro (275)). Sin embargo, según el tipo de TPN, vemos que la presencia del TPN afecta o no a estas secuencias. En el caso del TPN débil *tanto*, su presencia es gramatical en la gran mayoría de los casos, véanse los ejemplos (335)-(351).

- (335) Me alegra que Felipe coma tanto.
- (336) Me alegra que Felipe haya comido tanto.
- (337) Me alegra que Felipe comiera tanto.
- (338) Me ha alegrado que Felipe coma tanto.
- (339) Me ha alegrado que Felipe haya comido tanto.
- (340) Me ha alegrado que Felipe comiera tanto.
- (341) Me alegró que Felipe coma tanto.
- (342) ?Me alegró que Felipe haya comido tanto.
- (343) Me alegró que Felipe comiera tanto.
- (344) Me alegró que Felipe hubiera comido tanto.
- (345) Me alegraba que Felipe haya comido tanto.
- (346) Me alegraba que Felipe comiera tanto.
- (347) Me alegraba que Felipe hubiera comido tanto.
- (348) Me alegraría que Felipe coma tanto.
- (349) Me alegraría que Felipe haya comido tanto.
- (350) Me alegraría que Felipe comiera tanto.
- (351) Me alegraría que Felipe hubiera comido tanto.

Al igual que *ser una pena*, a pesar de que *alegrar* es un predicado operador afectivo de negación mínima y que debería autorizar la distribución del TPN débil *gran cosa*, constatamos en los ejemplos

²⁵³ Al igual que en el caso de los predicados operadores afectivos de negación submínima *querer* y *ordenar*, el hecho de que dos predicados operadores afectivos formen parte de la misma clase de operadores afectivos no implica que ambos predicados actúen de la misma manera en lo que se refiere a la influencia de los TPN en las secuencias temporales.

(352)-(368) que su distribución en las secuencias temporales [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado], [+pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado] genera la agramaticalidad de todos los enunciados. Esto es bastante sorprendente, puesto que *alegrar* es el único predicado de negación mínima que admita todas las secuencias temporales como vimos anteriormente (cf. cuadro (275)).

- (352) *Me alegra que compre gran cosa.
- (353) *Me alegra que haya comprado gran cosa.
- (354) *Me alegra que comprara gran cosa.
- (355) *Me ha alegrado que Felipe compre gran cosa.
- (356) *Me ha alegrado que Felipe haya comprado gran cosa.
- (357) *Me ha alegrado que Felipe comprara gran cosa.
- (358) *Me alegró que compre gran cosa.
- (359) *Me alegró que haya comprado gran cosa.
- (360) *Me alegró que comprara gran cosa.
- (361) *Me alegró que hubiera comprado gran cosa.
- (362) *Me alegraba que Enrique haya comprado gran cosa.
- (363) *Me alegraba que Enrique comprara gran cosa.
- (364) *Me alegraba que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (365) *Me alegraría que Enrique compre gran cosa.
- (366) *Me alegraría que Enrique haya comprado gran cosa.
- (367) *Me alegraría que Enrique comprara gran cosa.
- (368) *Me alegraría que Enrique hubiera comprado gran cosa.

Algo similar pasa con la distribución del TPN *nadie*: mientras que se supondría que encontraríamos algunas secuencias temporales que autoricen la distribución de *nadie*, puesto que los enunciados responden a los criterios de la jerarquía de operadores afectivos y de TPN y de las secuencias temporales admitidas por *alegrar* (cf. cuadro (275)), la gran mayoría de las oraciones con *nadie* resultan raras, véase (384); muy raras, véanse (382) y (385); casi agramaticales, véanse (380)-(381), o agramaticales, véanse (369)-(379) y (383).²⁵⁴

²⁵⁴ Al igual que *ser una pena*, *alegrar* no autoriza el TPN muy fuerte *en toda la semana*, puesto que los predicados de

- (369) *Me alegra que María encuentre a nadie durante su viaje.
- (370) *Me alegra que María haya encontrado a nadie durante su viaje.
- (371) *Me alegra que María encontrara a nadie durante su viaje.
- (372) *Me ha alegrado que Felipe encuentre a nadie.
- (373) *Me ha alegrado que Felipe haya encontrado a nadie.
- (374) *Me ha alegrado que Felipe encuentre a nadie.
- (375) *Me alegró que María encontrara a nadie durante su viaje.
- (376) *Me alegró que María hubiera encontrado a nadie durante su viaje.
- (377) *Me alegró que María encuentre a nadie durante su viaje.
- (378) *Me alegró que María haya encontrado a nadie durante su viaje.
- (379) *Me alegraba que Felipe haya visto a nadie.
- (380) ??/*Me alegraba que Felipe viera a nadie.
- (381) ??/*Me alegraba que Felipe hubiera visto a nadie.
- (382) ??Me alegraría que Felipe vea a nadie.
- (383) *Me alegraría que Felipe haya visto a nadie.
- (384) ?/???Me alegraría que Felipe viera a nadie.
- (385) ??Me alegraría que Felipe hubiera visto a nadie.

En los ejemplos (386)-(449), estamos frente a casos de distribución de TPN en la subordinada de un predicado operador afectivo de negación mínima, *no creer*, pero a diferencia de los dos casos anteriores, el predicado matriz no es un factivo emotivo. Los casos que tratamos en los siguientes ejemplos son particulares en el sentido de que el subjuntivo subordinado es polar. El subjuntivo polar, contrariamente al subjuntivo intensional, es decir el subjuntivo subordinado a *querer, decir, ordenar, pedir, etc.*, es temporalmente independiente (Bravo, 2008). Según lo que avanzaba González Rodríguez (2003), los operadores afectivos no pueden extender su ámbito a la proposición subordinada cuando se trata de un caso de subjuntivo temporalmente independiente (p. ej. los factivos emotivos)²⁵⁵. Sin embargo, a pesar de ser temporalmente independiente, se legitiman TPN en una

negación mínima autorizan solamente el subjuntivo, los TPN débiles y los TPN fuertes. Por consiguiente, no examinamos aquí tampoco oraciones con este tipo de TPN.

²⁵⁵ Cabe notar que para González Rodríguez (2003) sólo el subjuntivo subordinado a los predicados emotivos factivos es independiente temporalmente. Por consiguiente, su propuesta es válida para explicar por qué se legitiman TPN en la proposición subordinada de *no creer*: se trata de un subjuntivo temporalmente dependiente; en tal caso el operador afectivo

subordinada cuyo subjuntivo es polar (Bravo, 2008), lo cual se comprueba en la gran mayoría de los ejemplos (386)-(449). Contrariamente a sus homólogos *ser una pena* y *alegrar, no creer* admite el TPN débil *tanto* en la casi totalidad de las secuencias temporales identificadas como secuencias que admite el operador afectivo *no creer*, es decir [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado], [+pasado, -pasado] y [+pasado, +pasado], véanse (386)-(405).

- (386) Martín no cree que Felipe coma tanto.
- (387) Martín no cree que Felipe haya comido tanto.
- (388) Martín no cree que Felipe comiera tanto.
- (389) Martín no cree que Felipe hubiera comido tanto.
- (390) Martín no ha creído que Felipe coma tanto.
- (391) Martín no ha creído que Felipe haya comido tanto.
- (392) Martín no ha creído que Felipe comiera tanto.
- (393) Martín no ha creído que Felipe hubiera comido tanto.
- (394) ??Martín no creyó que Felipe coma tanto.
- (395) Martín no creyó que Felipe haya comido tanto.
- (396) Martín no creyó que Felipe comiera tanto.
- (397) Martín no creyó que Felipe hubiera comido tanto.
- (398) Martín no creía que Felipe coma tanto.
- (399) Martín no creía que Felipe haya comido tanto.
- (400) Martín no creía que Felipe comiera tanto.
- (401) Martín no creía que Felipe hubiera comido tanto.
- (402) Martín no creería que Felipe coma tanto.
- (403) Martín no creería que Felipe haya comido tanto.
- (404) Martín no creería que Felipe comiera tanto.
- (405) Martín no creería que Felipe hubiera comido tanto.

En lo que se refiere al TPN débil *gran cosa*, constatamos en los ejemplos (406)-(413) que su presencia

puede extender su dominio y así se legitiman los TPN en la proposición subordinada en subjuntivo. Sin embargo, para Bravo (2008) el subjuntivo polar es temporalmente independiente. Por consiguiente, la (in)dependencia temporal del subjuntivo no es un factor a considerar para explicar la distribución de TPN en la proposición subordinada de *no creer*.

en las secuencias [-pasado, -pasado] y [-pasado, +pasado] mantiene la gramaticalidad de estas secuencias en la casi totalidad de los enunciados.

- (406) Martín no cree que Raúl diga gran cosa.
- (407) Martín no cree que Raúl haya dicho gran cosa.
- (408) Martín no cree que Raúl dijera gran cosa.
- (409) ?Martín no cree que Raúl hubiera dicho gran cosa en aquella reunión.
- (410) Martín no ha creído que Felipe compre gran cosa.
- (411) Martín no ha creído que Felipe haya comprado gran cosa.
- (412) Martín no ha creído que Felipe comprara gran cosa.
- (413) Martín no ha creído que Felipe hubiera comprado gran cosa.

Ocurre lo mismo en las secuencias [+pasado, +pasado] que admite normalmente *no creer*: cuando aparece el TPN *gran cosa*, todavía estamos frente a enunciados gramaticales.

- (414) Martín no creyó que Enrique comprara gran cosa.
- (415) Martín no creyó que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (416) Martín no creía que Raúl dijera gran cosa.
- (417) Martín no creía que Raúl hubiera dicho gran cosa.
- (418) Martín no creería que Enrique haya comprado gran cosa.
- (419) Martín no creería que Enrique comprara gran cosa.
- (420) Martín no creería que Enrique hubiera comprado gran cosa.

En lo que se refiere a la distribución del TPN *nadie*, esta es posible en la casi totalidad de las secuencias temporales identificadas como correctas de *no creer* (cf. cuadro (275)), es decir [-pasado, -pasado], [-pasado, +pasado] y [+pasado, +pasado], véanse los ejemplos (421)-(435).

- (421) Martín no cree que Felipe encuentre a nadie.
- (422) Martín no cree que Felipe haya encontrado a nadie.

- (423) Martín no cree que Felipe encontrara a nadie.
- (424) Martín no cree que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (425) Martín no ha creído que Felipe encuentre a nadie.
- (426) Martín no ha creído que Felipe haya encontrado a nadie.
- (427) ?Martín no ha creído que Felipe encontrara a nadie.
- (428) Martín no ha creído que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (429) Martín no creyó que Felipe encontrara a nadie.
- (430) Martín no creyó que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (431) Martín no creía que Felipe encontrara a nadie.
- (432) Martín no creía que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (433) Martín no creería que Felipe haya encontrado a nadie.
- (434) Martín no creería que Felipe encontrara a nadie.
- (435) Martín no creería que Felipe hubiera encontrado a nadie.

Contrariamente a los operadores afectivos de negación mínima, *no creer* admite el TPN *en toda la semana*. La presencia de este TPN no afecta a las secuencias temporales admitidas por *no creer* (cf. cuadro (275)) en el caso de los ejemplos (436)-(439), (442)-(443) y (446)-(447). Por el contrario, la presencia del TPN *en toda la semana* afecta a la gramaticalidad de las secuencias temporales de los ejemplos (440)-(441), (444)-(445) y (448)-(449), puesto que normalmente estas secuencias son gramaticales si no aparece *en toda la semana* (cf. cuadro (275)).

- (436) Martín no cree que Felipe estudie en toda la semana.
- (437) Martín no cree que Felipe haya estudiado en toda la semana.
- (438) Martín no cree que Felipe estudiara en toda la semana.
- (439) Martín no cree que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.
- (440) ???Martín no ha creído que Felipe estudie en toda la semana.
- (441) ?Martín no ha creído que Felipe haya estudiado en toda la semana.
- (442) Martín no ha creído que Felipe estudiara en toda la semana.
- (443) Martín no ha creído que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.
- (444) ?Martín no creyó que Felipe estudiara en toda la semana.

- (445) ?Martín no creyó que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.
(446) Martín no creía que Felipe estudiara en toda la semana.
(447) Martín no creía que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.
(448) ?Martín no creería que Felipe estudiara en toda la semana.
(449) ?Martín no creería que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

Frente al hecho de que *no creer* admita todos los tipos de TPN a pesar de ser un operador de negación mínima, es difícil explicar la distribución de estos tipos de TPN en la proposición subordinada a partir de la noción de (in)dependencia temporal. Primero, para González Rodríguez (2003), sólo el subjuntivo subordinado a los predicados emotivos factivos es temporalmente independiente. Según la autora, los operadores afectivos no pueden extender su ámbito a la proposición subordinada cuando se trata de un caso de subjuntivo temporalmente independiente. Sin embargo, Bravo (2008) prueba que, en realidad, el subjuntivo subordinado a *no creer*, es decir el subjuntivo polar, es independiente temporalmente. Si nos basamos en el razonamiento de González Rodríguez (2003), como el subjuntivo es temporalmente independiente, no debería aparecer ningún TPN en la proposición subordinada de *no creer*, lo cual no es el caso, puesto que los ejemplos (386)-(449) muestran que *no creer* admite todos los tipos de TPN, aún los TPN muy fuertes, a pesar de que la negación mínima no legitima este tipo de TPN normalmente. Se puede explicar esta particularidad de *no creer* por el hecho de que es un predicado que transporta la negación y aparece el subjuntivo polar, el cual crea un dominio transparente que permite la aparición de TPN en su proposición subordinada (Bosque, 1990b).

En lo que se refiere al predicado operador afectivo *ignorar*, Suárez y Padilla Rivera (1987, 1990) habían determinado que se trataba del predicado más caprichoso en lo que se refiere a las secuencias temporales que admitía. Sin embargo, los datos presentados en el cuadro (275) mostraron que *ignorar* no es tan caprichoso como lo pretendían estos autores. Los ejemplos (450)-(457) van en este sentido aun cuando aparece un TPN en la proposición subordinada: las secuencias temporales [+presente, -pasado] y [+presente, +pasado] admiten ambas el TPN *tanto* en la proposición subordinada de *ignorar*.

- (450) Ignoro que Felipe coma tanto.

- (451) Ignoro que Felipe haya comido tanto.
- (452) Ignoro que Felipe comiera tanto.
- (453) Ignoro que Felipe hubiera comido tanto.
- (454) He ignorado que Felipe coma tanto.
- (455) He ignorado que Felipe haya comido tanto.
- (456) He ignorado que Felipe comiera tanto.
- (457) He ignorado que Felipe hubiera comido tanto.

A pesar de esto, la presencia del TPN *tanto* engendra a veces enunciados agramaticales según la secuencia temporal de las oraciones con *ignorar*. Como vemos en los ejemplos (458)-(467), no todas las combinaciones de un tiempo pasado con un tiempo presente o pasado admiten el TPN *tanto*. En realidad, si *ignorar* está en pretérito indefinido, admite el TPN *tanto* sólo cuando el verbo subordinado está en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (458)-(459) respectivamente. Por el contrario, si *ignorar* está en pretérito imperfecto, la distribución de *tanto* es posible en la proposición subordinada cualquiera que sea el tiempo del verbo subordinado, véanse (460)-(463). Por otra parte, cuando *ignorar* aparece en condicional, sólo una proposición subordinada en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo autoriza la distribución del TPN *tanto*, véanse (466)-(467) respectivamente.

- (458) Ignoré que Felipe comiera tanto.
- (459) Ignoré que Felipe hubiera comido tanto.
- (460) Ignoraba que Felipe coma tanto.
- (461) Ignoraba que Felipe haya comido tanto.
- (462) Ignoraba que Felipe comiera tanto.
- (463) Ignoraba que Felipe hubiera comido tanto.
- (464) *Ignoraría que Felipe coma tanto.
- (465) *Ignoraría que Felipe haya comido tanto.
- (466) Ignoraría que Felipe comiera tanto.
- (467) Ignoraría que Felipe hubiera comido tanto.

En lo que refiere a la distribución del TPN *gran cosa*, el predicado *ignorar* no lo autoriza o su presencia es casi agramatical en todas las secuencias temporales que identificamos como posibles para este predicado operador afectivo (cf. cuadro (275)), véanse los ejemplos (468)-(480).

- (468) *Ignoro que Felipe haya comprado gran cosa.
- (469) *Ignoro que Felipe comprara gran cosa.
- (470) *He ignorado que Felipe haya comprado gran cosa.
- (471) *He ignorado que Felipe comprara gran cosa.
- (472) *He ignorado que Felipe hubiera comprado gran cosa.
- (473) ??Ignoré que Enrique comprara gran cosa.
- (474) ?/??Ignoré que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (475) ?/??Ignoraba que Enrique comprara gran cosa.
- (476) ?Ignoraba que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (477) *Ignoraría que Enrique compre gran cosa.
- (478) *Ignoraría que Enrique haya comprado gran cosa.
- (479) ??/*Ignoraría que Enrique comprara gran cosa.
- (480) ??/*Ignoraría que Enrique hubiera comprado gran cosa.

Como *ignorar* es un predicado operador afectivo de negación mínima, puede autorizar la distribución de los TPN fuertes como *nadie*. Tal es el caso en el ejemplo (484), donde *ignorar* está en pretérito perfecto y el verbo subordinado está en imperfecto de subjuntivo; en (487), donde *ignorar* está en pretérito indefinido y el verbo subordinado en pluscuamperfecto de subjuntivo; y en (488) y (490), donde *ignorar* está en imperfecto y el verbo subordinado está en perfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo respectivamente. Todas las demás secuencias temporales que identificamos como correctas para *ignorar* (cf. cuadro (275)) se ven afectadas por la presencia del TPN *nadie*²⁵⁶.

²⁵⁶ Como vemos en los ejemplos siguientes, *ignorar* es un operador de negación mínima, es decir que engendra entornos monotónicos decrecientes y antiaditivos, véanse (i)-(ii), los cuales le permiten legitimar el TPN *tanto/gran cosa* y *nadie*, respectivamente, pero no engendra entornos antimultiplicativos, véase (iii), lo cual hace que no legitime el TPN *en toda la semana*.

- (i) (a) Ignoro que Juan coma fruta. → Ignoro que Juan coma manzanas.
(b) Ignoro que Juan coma manzanas. -/> Ignoro que Juan coma fruta.
- (ii) (a) Ignoro que cante o baile. → Ignoro que cante e ignoro que baile.
(b) Ignoro que cante e ignoro que baile. → Ignoro que cante o baile.

- (481) *Ignoro que Felipe haya encontrado a nadie²⁵⁷.
- (482) *Ignoro que Felipe encontrara a nadie.
- (483) *He ignorado que Felipe haya encontrado a nadie.
- (484) He ignorado que Felipe encontrara a nadie.
- (485) *He ignorado que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (486) ??Ignoré que Felipe encontrara a nadie.
- (487) Ignoré que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (488) Ignoraba que Felipe haya encontrado a nadie.
- (489) ??Ignoraba que Felipe encontrara a nadie.
- (490) Ignoraba que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (491) *Ignoraría que Felipe encuentre a nadie.
- (492) *Ignoraría que Felipe haya encontrado a nadie.
- (493) ??/*Ignoraría que Felipe encontrara a nadie.
- (494) ??/*Ignoraría que Felipe hubiera encontrado a nadie.

Frente a los casos aquí examinados, concluimos que la presencia de los TPN afecta, según los casos, a la gramaticalidad de las secuencias temporales que admiten normalmente los predicados operadores afectivos bajo estudio. Verifiquemos ahora qué pasa en el caso de los operadores de negación clásica.

2.2.2.3 Negación clásica y TPN

Por otra parte, los operadores de negación clásica admiten cualquier tipo de TPN, ya sean débiles, fuertes o muy fuertes (p. ej. *en toda la semana*). Sin embargo, según la secuencia temporal, encontramos enunciados o bien gramaticales, o bien casi (a)gramaticales o agramaticales, independientemente del hecho de que se respete la jerarquía de operadores afectivos y de TPN.

-
- (iii) (a) Ignoro que cante y baile. -/-> Ignoro que cante o ignoro que baile.
 (b) Ignoro que cante o ignoro que baile. -/-> Ignoro que cante y baile.

²⁵⁷ Por el contrario, la misma oración con el complementizador *si* e indicativo en la proposición subordinada da una oración gramatical:

- (i) Ignoro si Felipe ha encontrado a nadie en la fiesta.

Consideremos algunos ejemplos.

Cuando el predicado *extrañar* está conjugado en presente o en pretérito perfecto de indicativo, la distribución del TPN *tanto* es gramatical con cualquier tiempo subordinado en subjuntivo, véanse (495)-(502). Aquí, la presencia del TPN *tanto* no afecta a la gramaticalidad de las secuencias temporales que admite el predicado operador afectivo *extrañar* (cf. cuadro (275)).

- (495) Me extraña que Felipe coma tanto.
- (496) Me extraña que Felipe haya comido tanto.
- (497) Me extraña que Felipe comiera tanto.
- (498) Me extraña que Felipe hubiera comido tanto.
- (499) Me ha extrañado que Felipe coma tanto.
- (500) Me ha extrañado que Felipe haya comido tanto.
- (501) Me ha extrañado que Felipe comiera tanto.
- (502) Me ha extrañado que Felipe hubiera comido tanto.

Cuando *extrañar* está en pretérito indefinido o imperfecto, sólo las subordinadas en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo admiten el TPN *tanto*, véanse (503)-(506), mientras que *extrañar* en condicional admite el TPN *tanto* en las proposiciones subordinadas en perfecto, imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (508)-(510) respectivamente. Aquí, la presencia del TPN *tanto* afecta a la gramaticalidad de una secuencia temporal solamente (cf. cuadro (275)): cuando *extrañar* está en condicional con un verbo subordinado en presente, la presencia de *tanto* hace que el enunciado sea casi gramatical, véase (507).

- (503) Me extrañó que Felipe comiera tanto.
- (504) Me extrañó que Felipe hubiera comido tanto.
- (505) Me extrañaba que Felipe comiera tanto.
- (506) Me extrañaba que Felipe hubiera comido tanto.
- (507) ?Me extrañaría que Felipe coma tanto.
- (508) Me extrañaría que Felipe haya comido tanto.

- (509) Me extrañaría que Felipe comiera tanto.
(510) Me extrañaría que Felipe hubiera comido tanto.

En lo que concierne al TPN débil *gran cosa*, su distribución es gramatical o casi gramatical cuando *extrañar* está conjugado en un tiempo presente, véanse (511)-(518), mientras que sin el TPN *gran cosa*, las secuencias temporales de estos ejemplos engendraban sólo enunciados gramaticales (cf. cuadro 275)).

- (511) Me extraña que Felipe compre gran cosa.
(512) Me extraña que Felipe haya comprado gran cosa.
(513) ?Me extraña que Felipe comprara gran cosa.
(514) ?Me extraña que Felipe hubiera comprado gran cosa.
(515) Me ha extrañado que Felipe compre gran cosa.
(516) Me ha extrañado que Felipe haya comprado gran cosa.
(517) Me ha extrañado que Felipe comprara gran cosa.
(518) ?Me ha extrañado que Felipe hubiera comprado gran cosa.

Cuando *extrañar* está en pretérito indefinido, la distribución de *gran cosa* es más bien muy rara o rara, véanse (519)-(520) respectivamente. Cuando *extrañar* en pretérito imperfecto se combina con un verbo subordinado en imperfecto de subjuntivo, la presencia de *gran cosa* en la proposición subordinada es casi agramatical, véase (521). A pesar de esto, la presencia del TPN débil *gran cosa* es gramatical en una oración donde *extrañar* está conjugado en pretérito imperfecto con una proposición subordinada en pluscuamperfecto de subjuntivo o cuando está conjugado en condicional con cualquier tiempo verbal en la proposición subordinada, véanse (522)-(526).

- (519) ??Me extrañó que Enrique comprara gran cosa.
(520) ???Me extrañó que Enrique hubiera comprado gran cosa.
(521) ??/*Me extrañaba que Enrique comprara gran cosa.
(522) Me extrañaba que Enrique hubiera comprado gran cosa.
(523) Me extrañaría que Enrique compre gran cosa.

- (524) Me extrañaría que Enrique haya comprado gran cosa.
- (525) Me extrañaría que Enrique comprara gran cosa.
- (526) Me extrañaría que Enrique hubiera comprado gran cosa.

En lo que se refiere a la distribución del TPN fuerte *nadie*, su presencia no afecta a la gramaticalidad de las secuencias temporales admitidas por *extrañar* (cf. cuadro (275)) cuando este predicado operador afectivo está conjugado en presente y pretérito perfecto con una subordinada en presente, perfecto e imperfecto de subjuntivo, véanse (527)-(529) y (531)-(533) respectivamente, mientras que con una subordinada en pluscuamperfecto de subjuntivo, estamos frente a una oración casi gramatical, véanse (530) y (534).

- (527) Me extraña que Felipe encuentre a nadie.
- (528) Me extraña que Felipe haya encontrado a nadie.
- (529) Me extraña que Felipe encontrara a nadie.
- (530) ?Me extraña que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (531) Me ha extrañado que Felipe encuentre a nadie.
- (532) Me ha extrañado que Felipe haya encontrado a nadie.
- (533) Me ha extrañado que Felipe encontrara a nadie.
- (534) ?Me ha extrañado que Felipe hubiera encontrado a nadie.

Por otra parte, según las secuencias temporales en las que *extrañar* está conjugado en un tiempo del pasado (cf. cuadro (275)), los ejemplos (535)-(542) muestran que la presencia del TPN fuerte *nadie* en la proposición subordinada no afecta a la gramaticalidad de dichas secuencias.

- (535) Me extrañó que Felipe encontrara a nadie.
- (536) Me extrañó que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (537) Me extrañaba que Felipe encontrara a nadie.
- (538) Me extrañaba que Felipe hubiera encontrado a nadie.
- (539) Me extrañaría que Felipe encuentre a nadie.
- (540) Me extrañaría que Felipe haya encontrado a nadie.

(541) Me extrañaría que Felipe encontrara a nadie.

(542) Me extrañaría que Felipe hubiera encontrado a nadie.

Como los operadores afectivos de negación clásica admiten el TPN muy fuerte *en toda la semana*, la presencia de este TPN muy fuerte no afecta a ninguna secuencia temporal admitida por *extrañar* (cf. cuadro 275)), como lo corroboran los ejemplos (543)-(550):

(543) Me extraña que Felipe estudie en toda la semana.

(544) Me extraña que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(545) Me extraña que Felipe estudiara en toda la semana.

(546) Me extraña que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

(547) Me ha extrañado que Felipe estudie en toda la semana.

(548) Me ha extrañado que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(549) Me ha extrañado que Felipe estudiara en toda la semana.

(550) Me ha extrañado que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

Cuando *extrañar* está conjugado en pretérito indefinido, la distribución del TPN *en toda la semana* engendra oraciones gramaticales cuando aparece en una proposición subordinada en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (551)-(552). Estas secuencias temporales corresponden a las secuencias temporales que admite *extrañar* (cf. cuadro (275)). Por el contrario, si *extrañar* está conjugado en pretérito imperfecto, sólo una proposición subordinada en pluscuamperfecto de subjuntivo admite el TPN muy fuerte *en toda la semana*, véase (554). Cuando aparece el condicional en la proposición principal, la presencia de *en toda la semana* engendra oraciones casi gramaticales cuando el verbo subordinado está en presente de subjuntivo, véase (555), mientras que cuando el verbo subordinado está en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, su presencia no afecta a la gramaticalidad de las secuencias temporales, véanse (556)-(557).

(551) Me extrañó que Felipe estudiara en toda la semana.

(552) Me extrañó que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

(553) ??Me extrañaba que Felipe estudiara en toda la semana.

- (554) Me extrañaba que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.
 (555) ?Me extrañaría que Felipe estudie en toda la semana.
 (556) Me extrañaría que Felipe estudiara en toda la semana.
 (557) Me extrañaría que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

Por su parte, el predicado *negar*, también predicado operador afectivo de negación clásica²⁵⁸, admite cualquier tipo de TPN y esto, cualquiera que sea la secuencia temporal. Lo corrobora la presencia del TPN débil *tanto*, la cual no afecta a ninguna secuencia gramatical admitida por *negar* (cf. cuadro (275)), véanse (558)-(577).

- (558) Niego que Felipe coma tanto.
 (559) Niego que Felipe haya comido tanto.
 (560) Niego que Felipe comiera tanto.
 (561) Niego que Felipe hubiera comido tanto.
 (562) He negado que Felipe coma tanto.
 (563) He negado que Felipe haya comido tanto.
 (564) He negado que Felipe comiera tanto.
 (565) He negado que Felipe hubiera comido tanto.
 (566) Negué que Felipe coma tanto.
 (567) Negué que Felipe haya comido tanto.
 (568) Negué que Felipe comiera tanto.
 (569) Negué que Felipe hubiera comido tanto.
 (570) Negaba que Felipe coma tanto.
 (571) Negaba que Felipe haya comido tanto.
 (572) Negaba que Felipe comiera tanto.

²⁵⁸ Como cualquier predicado operador de negación clásica, *negar* engendra entornos monotónicos decrecientes, antiaditivos y antimultiplicativos, como en (i)-(ii)-(iii) respectivamente.

- (i) (a) Niego que Juan coma fruta. → Niego que Juan coma manzanas.
 (b) Niego que Juan coma manzanas. -/-> Niego que Juan coma fruta.
 (ii) (a) Niego que cante o baile. → Niego que cante y niego que baile.
 (b) Niego que cante y niego que baile. → Niego que cante o baile.
 (iii) (a) Niego que cante y baile. → Niego que cante o niego que baile.
 (b) Niego que cante o niego que baile. → Niego que cante y baile.

- (573) Negaba que Felipe hubiera comido tanto.
- (574) Negaría que Felipe coma tanto.
- (575) Negaría que Felipe haya comido tanto.
- (576) Negaría que Felipe comiera tanto.
- (577) Negaría que Felipe hubiera comido tanto.

Por el contrario, la presencia de *gran cosa* afecta a veces a las secuencias temporales admitidas por *negar* (cf. cuadro (275)). Ninguna secuencia [-pasado, -pasado] y [-pasado, +pasado] se ve afectada por la presencia de *gran cosa* en la proposición subordinada de *negar*, véanse (578)-(585). Mientras que ninguna secuencia donde *negar* está conjugado en indefinido se ve afectada por el TPN *gran cosa*, véanse (586)-(589), su presencia genera enunciados raros en la proposición subordinada en presente y perfecto de subjuntivo de *negar* conjugado en imperfecto de indicativo, véanse (590)-(591) respectivamente, o un enunciado casi gramatical en la proposición subordinada en presente de subjuntivo de *negar* conjugado en condicional, véase (594).

- (578) Niego que Felipe coma gran cosa.
- (579) Niego que Felipe haya comido gran cosa.
- (580) Niego que Felipe comiera gran cosa.
- (581) Niego que Felipe hubiera comido gran cosa.
- (582) He negado que Felipe compre gran cosa.
- (583) He negado que Felipe haya comprado gran cosa.
- (584) He negado que Felipe comprara gran cosa.
- (585) He negado que Felipe hubiera comprado gran cosa.
- (586) Negué que Felipe coma gran cosa.
- (587) Negué que Felipe haya comido gran cosa.
- (588) Negué que Felipe comiera gran cosa.
- (589) Negué que Felipe hubiera comido gran cosa.
- (590) ???Negaba que Enrique compre gran cosa.
- (591) ???Negaba que Enrique haya comprado gran cosa.
- (592) Negaba que Enrique comprara gran cosa.

- (593) Negaba que Enrique hubiera comprado gran cosa.
- (594) ?Negaría que Enrique compre gran cosa.
- (595) Negaría que Enrique haya comprado gran cosa.
- (596) Negaría que Enrique comprara gran cosa.
- (597) Negaría que Enrique hubiera comprado gran cosa.

En lo que se refiere a la distribución del TPN fuerte *nadie*, su presencia no afecta a casi ninguna secuencia temporal admitida por el predicado operador afectivo *negar* (cf. cuadro (275)). En realidad, su presencia afecta sólo a la secuencia donde *negar* está conjugado en imperfecto de indicativo con un verbo subordinado en perfecto de subjuntivo, véase (611).

- (598) Niego que Felipe se encuentre con nadie.
- (599) Niego que Felipe se haya encontrado con nadie.
- (600) Niego que Felipe se encontrara con nadie.
- (601) Niego que Felipe se hubiera encontrado con nadie.
- (602) He negado que Felipe se encuentre con nadie.
- (603) He negado que Felipe se haya encontrado con nadie.
- (604) He negado que Felipe se encontrara con nadie.
- (605) He negado que Felipe se hubiera encontrado con nadie.
- (606) Negué que Felipe se encuentre con nadie.
- (607) Negué que Felipe se haya encontrado con nadie.
- (608) Negué que Felipe se encontrara con nadie.
- (609) Negué que Felipe se hubiera encontrado con nadie.
- (610) Negaba que Felipe se encuentre con nadie.
- (611) ?Negaba que Felipe se haya encontrado con nadie.
- (612) Negaba que Felipe se encontrara con nadie.
- (613) Negaba que Felipe se hubiera encontrado con nadie.
- (614) Negaría que Felipe se encuentre con nadie.
- (615) Negaría que Felipe se haya encontrado con nadie.
- (616) Negaría que Felipe se encontrara con nadie.

(617) Negaría que Felipe se hubiera encontrado con nadie.

En lo que se refiere a la distribución del TPN muy fuerte *en toda la semana*, otra vez su presencia no afecta a casi ninguna secuencia temporal admitida por *negar* en el caso de que estas secuencias temporales sean del tipo [-pasado, -pasado] y [-pasado, +pasado] (cf. cuadro (275)). En realidad, sólo cuando *en toda la semana* aparece en la proposición subordinada en presente de subjuntivo de *negar* conjugado en perfecto de indicativo estamos frente a un enunciado raro, véase (622).

(618) Niego que Felipe estudie en toda la semana.

(619) Niego que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(620) Niego que Felipe estudiara en toda la semana.

(621) Niego que hubiera estudiado en toda la semana.

(622) ?/??He negado que Felipe estudie en toda la semana.

(623) He negado que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(624) He negado que Felipe estudiara en toda la semana.

(625) He negado que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

Cuando *negar* está en pretérito indefinido, la distribución del TPN *en toda la semana* no afecta a la gramaticalidad de las secuencias temporales admitidas por *negar* (cf. cuadro (275)), véanse (626)-(629).

(626) Negué que Felipe estudie en toda la semana.

(627) Negué que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(628) Negué que Felipe estudiara en toda la semana.

(629) Negué que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

Por otra parte, si *negar* aparece en pretérito imperfecto con una proposición subordinada en presente o perfecto de subjuntivo, la presencia del TPN *en toda la semana* engendra un enunciado casi agramatical o casi gramatical, véanse (630)-(631) respectivamente, mientras que su presencia no

afecta a las secuencias temporales de *negar* en imperfecto con una proposición subordinada en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (632)-(633) respectivamente.

(630) ??/*Negaba que Felipe estudie en toda la semana.

(631) ?Negaba que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(632) Negaba que Felipe estudiara en toda la semana.

(633) Negaba que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

En el caso de que *negar* esté conjugado en condicional, la presencia del TPN *en toda la semana* afecta solamente a la secuencia temporal donde el verbo subordinado está en presente de subjuntivo, como en (634).

(634) ??/*Negaría que Felipe estudie en toda la semana.

(635) Negaría que Felipe haya estudiado en toda la semana.

(636) Negaría que Felipe estudiara en toda la semana.

(637) Negaría que Felipe hubiera estudiado en toda la semana.

Los ejemplos presentados en esta sección prueban que la generalización de secuencias temporales establecida por Suñer y Padilla Rivera (1987, 1990) no solo es inválida, sino que resume difícilmente lo que pasa en lo que se refiere a la distribución de los TPN. Recurrir a la explicación de González Rodríguez (2003) tampoco es de gran ayuda, puesto que los ejemplos expuestos en esta sección probaron finalmente que lo de ser un subjuntivo temporalmente (in)dependiente no permite explicar la influencia que ejerce la presencia de los TPN en lo que se refiere a la gramaticalidad de las secuencias temporales admitidas por los predicados operadores afectivos. Visto de esta forma, el estudio de Bravo (2008) podría parecer ser el más adecuado en lo que se refiere a una distinción en el tipo de subjuntivo que aparece en las proposiciones subordinadas, puesto que establece una diferencia entre dos tipos de subjuntivo temporalmente independiente: el de los factivos emotivos, y el subjuntivo polar. Aun así, hay que mejorar las conclusiones de Bravo (2008) añadiendo que los emotivos factivos sí pueden autorizar TPN en su proposición subordinada, pero este TPN tiene que ser débil, como *tanto*. Por consiguiente, vemos otra vez que el concepto de monotonicidad, gracias a la jerarquía de operadores

afectivos y de TPN, aporta algunas precisiones más en lo que se refiere al tema de la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas, y esto, cualquiera que sea el tipo de predicado operador afectivo y de tipo de subjuntivo, temporalmente dependiente o no.

Por nuestra parte, la verificación de las diferentes combinaciones temporales que autorizan o no la distribución de los TPN según el tipo de operador afectivo y de TPN como tal nos permitió esclarecer por qué, a pesar de estar frente a una jerarquía de operadores afectivos y de TPN compatibles, en ciertos casos estamos frente a enunciados raros o agramaticales: esto se debe a la influencia que ejercen los TPN con respecto a las secuencias temporales. Nos limitamos aquí en estudiar los ocho predicados operadores afectivos y los cinco TPN que van a formar parte de nuestro estudio empírico²⁵⁹. No hay que olvidar que, según los dialectos, podríamos encontrar variaciones en lo que se refiere a los juicios de gramaticalidad de los enunciados aquí estudiados. Sin embargo, a partir del análisis que acabamos de hacer, sobresale la siguiente contribución al estudio de la distribución de los TPN a partir de una explicación basada en la monotonicidad:

- (a) Cuanto menos independiente temporalmente es un predicado operador afectivo, menos (tipos de) TPN admite en su proposición subordinada en subjuntivo de acuerdo con las secuencias temporales que admite normalmente.
- (b) Cuanto más independiente temporalmente es un predicado operador afectivo, más (tipos de) TPN admite en su proposición subordinada en subjuntivo de acuerdo con las secuencias temporales que admite normalmente.

Las conclusiones a las que llegamos en (a)-(b) ponen de manifiesto el fenómeno de polaridad temporal, el cual puede crear una intervención²⁶⁰ en lo que se refiere a la distribución de los TPN. Por consiguiente, a nuestra explicación de la distribución del subjuntivo en términos de monotonicidad, donde consideramos que el modo subjuntivo de cualquier tipo que sea – intensional y polar por una parte, y dependiente e independiente por otra parte – aparece en contextos monotónicos decrecientes, lo cual hace que tenga carácter polar, le agregamos otro tipo de polaridad: la polaridad temporal. Dicha

²⁵⁹ Véase el Capítulo VI a este respecto.

²⁶⁰ Para más información sobre la intervención, véase Johnston (1993), entre otros, así como la sección 2.4.

polaridad en presencia de TPN específicos crearía casos de intervención, al igual que en otros casos de intervención (p. ej. la presencia de dos TPN y los casos de doble subordinación que generan la agramaticalidad de un enunciado). Esta polaridad temporal sería más efectiva en los casos de dependencia temporal del subjuntivo comparativamente a los casos de independencia temporal del subjuntivo, lo cual explicaría que se distribuyen menos (tipos) de TPN (lo que avanzamos en (a)) en casos donde la dependencia temporal del subjuntivo es mayor – intervendría la polaridad temporal –; mientras que se distribuyen más (tipos) de TPN (lo que avanzamos en (b)) en casos donde la dependencia temporal del subjuntivo es menor – en tales casos no intervendría la polaridad temporal.

2.2.2.4 El caso del francés

El fenómeno aquí demostrado también se manifiesta en francés. Si echamos un breve vistazo a las diferencias entre el sistema temporal del español y del francés, constatamos que el sistema del francés es más restringido en lo que se refiere a los tiempos que sigue usando. Por ejemplo, en lo que concierne a los tiempos de indicativo, el español sigue usando el pretérito indefinido, véase (638), mientras que el francés lo ha sustituido por el «passé composé», véase (638b).

(638) Rafael se fue a las ocho.

(a) *Rafael partit à 8h.

«*Rafael se fue a las ocho.» (Nuestra traducción)

(b) Rafael est parti à 8h.

«Rafael se ha ido a las ocho.» (Nuestra traducción)

En lo que se refiere a los tiempos de subjuntivo, el español sigue usando el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo, véanse (639)-(640), mientras que el uso de estos dos tiempos en francés es agramatical, véanse (641)-(642).

(639) No creían que Rafael se fuera a las 8h.

(640) No creían que Rafael se hubiera ido a las 8h.

- (641) *Ils ne croyaient pas que Rafael partît à 8h.
(642) *Ils ne croyaient pas que Rafael fût parti à 8h.

Esta diferencia de uso de los tiempos se debe a la evolución del sistema verbal del francés y tiene unas repercusiones en lo que se refiere al uso de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas.

Contrariamente al español, el francés acepta el TPN *lever le petit doigt* 'mover un dedo' en subordinadas en indicativo, véanse (643a)-(644a), pero lo rechaza en (643b)-(644b).

- (643) (a) Je n'ai pas vu qu'il avait *levé le petit doigt* pour la sauver.
«No vi que movió un dedo para salvarla.» (Nuestra traducción)
(b) *Je n'ai pas vu qu'il *levasse le petit doigt* pour la sauver.
«*No vi que moviera un dedo para salvarla.» (Nuestra traducción)
- (644) (a) Je ne croyais pas qu'il avait dit *grand-chose*.
«No creía que había dicho gran cosa.» (Nuestra traducción)
(b) *Je ne croyais pas qu'il eût dit *grand-chose*.
«*No creía que hubiera dicho gran cosa.» (Nuestra traducción)

El caso del francés muestra que el desuso del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo tiene unas consecuencias en lo que se refiere a la distribución de los TPN: se distribuyen TPN en completivas en indicativo. Si ahora cambiamos las combinaciones temporales, constatamos que el francés actúa como el español, es decir que admite TPN en completivas en subjuntivo.

- (645) Je ne crois pas qu'il dise *grand-chose*.
«No creo que diga gran cosa.» (Nuestra traducción)
- (646) Je ne crois pas qu'il ait dit *grand-chose*.
«No creo que haya dicho gran cosa.» (Nuestra traducción)

Además, como en español, las secuencias temporales del francés también varían cuando aparece un TPN en la proposición subordinada. Como vemos en la versión (a) del ejemplo (647), la oración es gramatical. Por el contrario, en la versión (b), la presencia del TPN *lever le petit doigt* 'mover un dedo' hace que la oración sea agramatical.

(647) (a) Je ne vois pas qu'il lève son chapeau pour saluer la foule.

«No veo que salude a la muchedumbre con su sombrero.» (Nuestra traducción)

(b) *Je ne vois pas qu'il lève le petit doigt pour la sauver.

«*No veo que mueva un dedo para salvarla.» (Nuestra traducción)

En resumen, frente a la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas, tanto una explicación que toma en cuenta la concordancia temporal como una basada en las secuencias temporales (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) no alcanzan a representar de manera fiel las particularidades que conlleva la distribución de los TPN, tanto en español como en francés. No podemos negar, sin embargo, que los estudios que defienden la (in)dependencia temporal (cf. Bravo, 2008; González Rodríguez, 2003; Picallo, 1990; Progovac, 1993; Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) hayan avanzado unas propuestas interesantes cuando se aplican parcialmente. Sin embargo, un análisis más profundo muestra que una explicación de la distribución de los TPN vía el tema de la (in)dependencia temporal no supera a una explicación bajo el concepto de monotonía. A pesar de esto, es sin embargo necesario incluir la interacción que existe entre el factor tiempo y la distribución de los TPN en nuestra propuesta de explicación de la distribución modal basada en la monotonía con el fin de explicar ciertas oraciones agramaticales.

2.3 Alternancia modal: paralelo entre monotonía decreciente y cancelación de implicaturas escalares

La alternancia modal se manifiesta o bien por polisemia del predicado matriz, o bien por el hecho de que un verbo declarativo o epistémico se encuentra en el dominio de un operador afectivo (cf. Capítulo II). En este último caso, caben los predicados que rigen el indicativo (p. ej. *saber, ver, creer, pensar*, etc.) y ciertos predicados que rigen el subjuntivo (p. ej. *dudar, ignorar*) cuando no aparecen bajo

negación. Para explicar el fenómeno de alternancia modal, quisiéramos proponer recurrir al paralelo entre monotonicidad decreciente e implicaturas escalares (Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004; Horn, 1989).

Las implicaturas escalares²⁶¹ son unas «inferencias que producimos cuando interpretamos oraciones que contienen ciertas palabras lógicas y que nos permiten ir más allá de lo que está dicho literalmente en la oración» (Chierchia y col., 2004: 283; nuestra traducción). Este tipo de implicatura permite dar cuenta de las dos interpretaciones que se pueden asignar a *or* 'o', es decir una interpretación exclusiva, como en (648), o una interpretación inclusiva, interpretación por defecto, como en (649). En (648), asignamos a *or* 'o' una interpretación exclusiva, puesto que estamos frente a una implicatura escalar, es decir que de las tres situaciones en (650), sólo S1 o S2 es posible (Chierchia y col., 2004). En (649), *or* 'o' recibe una interpretación inclusiva debido a que no hay implicatura escalar y las tres situaciones en (650) son posibles (Chierchia y col., 2004).

(648) John learned French or English, but not both. (Chierchia y col., 2004: 284)

«John aprendió francés o inglés, pero no los dos.» (Nuestra traducción)

(649) John learned French or English. (Chierchia y col., 2004: 284)

«John aprendió francés o inglés.» (Nuestra traducción)

(650) (a) S1: John sólo aprendió francés.

(b) S2: John sólo aprendió inglés.

(c) S3: John aprendió inglés y John aprendió francés.

Con el fin de explicar las diferentes lecturas asignadas a *or* 'o', se ha establecido un paralelo entre monotonicidad decreciente e implicaturas escalares (cf. Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004; Horn, 1989). Horn (1989) observa que las implicaturas escalares se cancelan en contextos monotónicos

²⁶¹ Una escala representa un medio de ordenar ciertas palabras (lógicas) según una fuerza informativa (Chierchia y col., 2004). En el caso de palabras lógicas como *or* 'o' y de cuantificadores como *some* 'algunos', las escalas serían las siguientes:

- (i) and \subseteq or
«y \subseteq o»
- (ii) every \subseteq most \subseteq many \subseteq some
«todo \subseteq mayoría \subseteq mucho \subseteq algunos»

decrecientes, como en (651). Dado que hay cancelación de las implicaturas escalares en contextos monotónicos decrecientes, se atribuye a *or* 'o' una interpretación inclusiva, como en (651). En (651), *or* 'o' se encuentra en un contexto monotónico decreciente. Los contextos monotónicos decrecientes tienen la propiedad de cancelar las implicaturas escalares (Horn, 1989). El hecho de que se cancelen las implicaturas escalares en contextos monotónicos decrecientes afecta a la interpretación de *or* 'o' (Chierchia, 2000, citado en Gualmini, 2001). En tales contextos, la interpretación de *or* 'o' no es más exclusiva, como en (648), sino inclusiva, como en (649).

(651) John did not write a paper or make a presentation. (Gualmini, 2001: 12)

«John no escribió un artículo o hecho una presentación.» (Nuestra traducción)

Por su parte, Chierchia (2000, citado en Gualmini, 2001) explica la relación entre las implicaturas escalares y la monotonicidad decreciente. Como avanza el autor, la computación de las oraciones que contienen elementos escalares puede producirse gracias a una representación alternativa. Esta representación alternativa se adopta cuando es más informativa que la interpretación de base de la oración en cuestión. Las implicaturas escalares deben entonces hacer que la aserción del locutor sea más informativa, como en (648). En el caso donde la implicatura es menos informativa que la oración de base, la computación de implicaturas escalares no es apropiada, como en (649).

El paralelo entre monotonicidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares puede servir para explicar los casos de alternancia modal en las proposiciones subordinadas completivas en español. Puesto que las implicaturas escalares se producen en contextos que no son monotónicos decrecientes y que esto le da a *or* 'o' una interpretación exclusiva, el uso del indicativo en las subordinadas completivas de verbos que admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo un operador afectivo reflejaría dicha interpretación, como en (652a) y (653a). Por el contrario, puesto que las implicaturas escalares se cancelan en contextos monotónicos decrecientes y que esto le da a *or* 'o' una interpretación inclusiva, el uso del subjuntivo en las subordinadas completivas de verbos que admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo un operador afectivo reflejaría una interpretación inclusiva, como en (652b) y (653b).

- (652) (a) No sabía que Felipe hablaba inglés o francés.
(b) No sabía que Felipe hablara inglés o francés.
(c) S1: Felipe habla inglés.
S2: Felipe habla francés.
S3: Felipe habla inglés y Felipe habla francés.
- (653) (a) No vi que Raúl compraba un libro o un diccionario.
(b) No vi que Raúl comprara un libro o un diccionario.
(c) S1: Raúl compra un libro.
S2: Raúl compra un diccionario.
S3: Raúl compra un libro y Raúl compra un diccionario.

Como especificamos antes, la distribución del subjuntivo es posible gracias a un contexto monotónico decreciente inducido por un operador afectivo, mientras que el indicativo aparece en contextos monotónicos crecientes. En los ejemplos que acabamos de tratar, la negación está presente tanto en la versión (a), donde aparece el indicativo, como en la versión (b), donde aparece el subjuntivo. Con el fin de diferenciar el caso en (a) del caso en (b), proponemos recurrir al estudio sobre la partícula *ni* «ni» en francés tal y como lo propone Swart (1998).

Swart (1998) argumenta que la partícula *ni* en francés es o bien un TPN, o bien un término de concordancia negativa²⁶². Cuando *ni* es un TPN, esta partícula representa la versión polar de la disyunción *ou* «o» del francés. Como ya sabemos, los TPN aparecen en contextos monotónicos decrecientes y estos contextos tienen la propiedad de cancelar las implicaturas escalares (Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004; Horn, 1989). La versión *ni* TPN aparecería entonces en contextos donde se cancelen las implicaturas escalares. En los ejemplos (654) y (655), constatamos que en español la distribución de *ni* en las proposiciones subordinadas completivas en indicativo es muy rara, mientras que su distribución en las proposiciones subordinadas completivas en subjuntivo es gramatical.

²⁶² En el caso donde *ni* es un término de concordancia negativa, lo encontramos en la construcción compleja *ni...ni*, donde el primer *ni* es el elemento de negación con el que el segundo *ni*, término de concordancia negativa, entra en concordancia (Swart, 1998).

(654) ??No sabía que Felipe producía ni vendía papas.

(655) No sabía que Felipe produjera ni vendiera papas.

El hecho de que *ni* TPN en español aparezca en las proposiciones subordinadas completivas en subjuntivo testimonia la diferencia que se debe atribuir a las oraciones en (652) y (653), donde la negación y la disyunción *o* están ambas presentes a pesar de que *o* recibe dos interpretaciones diferentes.

La aplicación del paralelo entre monotonidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares (Horn, 1989; Chierchia, 2004; Chierchia y al., 2004) a los casos de alternancia modal permite completar nuestra propuesta de explicación de la distribución del modo subjuntivo en español en cuanto al tema de la alternancia modal.

2.4 Doble subordinación: posibles combinaciones de operadores afectivos

En casos de doble subordinación, el fenómeno de alternancia modal se ve afectado según las diferentes combinaciones de predicados o expresiones (cf. Capítulo II). Así, la alternancia modal en las proposiciones subordinadas de predicados que la admiten cuando aparecen bajo negación (p. ej. *saber*, *creer* y *dudar*) resultará alterada según las posibles combinaciones con los diferentes tipos de operadores afectivos. Por ejemplo, *no saber*, *no creer* y *no dudar* actúan de la misma manera bajo el operador de monotonidad decreciente *querer*, en el sentido de que hay suspensión de la selección modal: *no saber* y *no creer* rechazan la distribución del subjuntivo y *no dudar* rechaza la distribución del indicativo:

(656) Quiere que no sepan que es / *sea inteligente.

(657) Quiere que no crean que es / *sea inteligente.

(658) Quiere que no duden que *es / sea inteligente.

En lo que se refiere a la alternancia modal bajo el operador antiaditivo *alegrar*, hay suspensión de la selección modal en el caso de *no saber* en (659) y de *no dudar* en (661), mientras que no se ve afectada en el caso de *no creer* en (660).

(659) Les alegra que no sepan que es / *sea inteligente.

(660) Les alegra que no crean que es / sea inteligente.

(661) Les alegra que no duden que *es / sea inteligente.

En lo que concierne al efecto del operador antimórfico *sorprender*, su presencia hace que los predicados *no saber* y *no dudar* no admitan la suspensión de la selección modal, puesto que siguen admitiendo la alternancia modal, véanse (662) y (664). Por el contrario, cuando *no creer* aparece bajo *sorprender*, hay suspensión de la selección modal, véase (663).

(662) Les sorprende que no sepan que es / sea inteligente.

(663) Les sorprende que no crean que es / *sea inteligente.

(664) Les sorprende que no duden que es / sea inteligente.

En términos de combinaciones de operadores afectivos, la distribución modal en las dobles subordinadas se define como sigue:

(a) Hay suspensión de la selección modal cuando:

- un operador monotónico decreciente (*querer*) se combina con predicados que admiten la alternancia modal bajo negación cualquiera que sea la clase de operador afectivo al que pertenezcan;
- un operador antiaditivo (*alegrar*) se combina con un predicado que admite la alternancia modal si este predicado es un operador monotónico decreciente (*no saber*) o antimórfico (*no dudar*);
- un operador antimórfico (*sorprender*) se combina con un predicado que admite la alternancia modal si este predicado es un operador antiaditivo (*no creer*).

- (b) Se mantiene la alternancia modal cuando:
- un operador antiaditivo (*alegrar*) se combina con un predicado que admite la alternancia modal si este predicado es un operador también antiaditivo (*no creer*);
 - un operador antimórfico (*sorprender*) se combina con un predicado que admite la alternancia modal si este predicado es un operador monotónico decreciente (*no saber*) o antimórfico (*no dudar*).

El cuadro en (665) resume lo que es de la selección modal según las diferentes combinaciones de operadores afectivos.

(665) Selección modal según las diferentes combinaciones de operadores afectivos

Combinación de diferentes operadores afectivos	Selección modal
Operador MD + Operador MD (IND) + indicativo	Suspensión
Operador MD + Operador AA (IND) + indicativo	Suspensión
Operador MD + Operador AM (IND) + subjuntivo	Suspensión
Operador AA + Operador MD (IND) + indicativo	Suspensión
Operador AA + Operador AA (IND) + indicativo o subjuntivo	Alternancia
Operador AA + Operador AM (SUBJ)+ subjuntivo	Suspensión
Operador AM + Operador MD (IND) + indicativo o subjuntivo	Alternancia
Operador AM + Operador AA (IND) + indicativo	Suspensión
Operador AM + Operador AM (SUBJ) + indicativo o subjuntivo	Alternancia

Con el fin de explicar el hecho de que las posibles combinaciones de operadores afectivos llevan en ciertos casos a la suspensión de la selección modal o dejan libre la alternancia modal en las dobles subordinadas, recurrimos a la noción de intervención de Johnston (1993) y de amalgación de May (1985). Por su parte, Johnston (1993) trata de la intervención con el fin de explicar las diferentes lecturas engendradas por las proposiciones finales en inglés, véase (666).

(666) Marty didn't sell his bike because the gears were broken. (Johnston, 1993: 163)

«Marty no vendió su bicicleta porque las velocidades estaban rotas.» (Nuestra traducción)

Johnston (1993) propone que la proposición final es adjunta a I” cuando hay *lectura de la negación a la cabeza* (‘NH reading’), véase (667a), mientras que la proposición final es adjunta a V” cuando hay *lectura de la negación de la adjunta* (‘NA reading’), véase (667b).

- (667) (a) *NH reading*: Marty no vendió su bicicleta y la razón era que las velocidades estaban rotas.
(b) *NA reading*: Marty vendió su bicicleta, pero no porque las velocidades estuvieran rotas.

Esta hipótesis conlleva, según Johnston (1993), unas consecuencias en lo que se refiere a la distribución de los TPN cuando la proposición final interactúa con la negación, véase (668).

- (668) Leopold didn’t earn a red cent because the market was unstable. (Johnston, 1993: 167)
«Leopold no ganó ni un duro porque el mercado era inestable.» (Nuestra traducción)

En realidad, cuando aparece un TPN en la proposición principal, sólo la lectura de la negación a la cabeza (*NH reading*) es posible, véase (669), y consecuentemente, la proposición final puede ser adjunta sólo a I”. Entonces, se cancela la lectura de la negación de la adjunta (*NA reading*) y la proposición final no puede ser adjunta a V”.

- (669) *NH reading*: Leopold no ganó ni un duro y la razón era que el mercado era inestable.

El mismo fenómeno se produce en español, véanse (670)-(671) tomados de Español-Echevarría (comunicación personal). En (670), la oración parece rara debido a la presencia de *nunca más*, lo cual engendra que la negación no pueda autorizar la distribución del modo subjuntivo en la subordinada, lo que normalmente sería el caso sin la presencia de *nunca más*, véase (671).

- (670) ??No he ido a Londres *nunca más* porque me guste pasear cerca del Támesis.²⁶³
(671) No he ido a Londres porque me guste pasear cerca del Támesis.

²⁶³ Cabe notar que la oración en (i), contrariamente a (670), es gramatical:

(i) Nunca más he ido a Londres porque me guste pasear cerca del Támesis.

Si reemplazamos *nunca más* por *otra vez*, la oración es gramatical:

(672) No he ido a Londres *otra vez* porque me guste pasear cerca del Támesis.

Entonces, la presencia de *nunca más* en (670) crea un efecto de intervención entre la negación *no* y la distribución del subjuntivo en la proposición causal, lo que hace que la oración sea agramatical.

Si ahora aplicamos lo que avanza Johnston (1993) para las proposiciones causales en inglés a la suspensión de selección modal en las proposiciones subordinadas completivas en español, encontramos una explicación posible de la suspensión de la selección modal. Examinando el ejemplo en (673), constatamos que la presencia del subjuntivo en la proposición subordinada de *querer* impide la presencia del modo subjuntivo en la proposición subordinada de *no saber*. Entonces, la intervención del modo subjuntivo en la proposición subordinada de *querer* suspende la distribución del subjuntivo en la proposición subordinada de *no saber*.

(673) Quiere que no sepan que él es / *sea inteligente.

En el caso de que reemplacemos *querer* por un predicado que rige el indicativo, no hay suspensión de la selección modal, puesto que el indicativo en la proposición subordinada de *creer* no suspende la distribución del subjuntivo en la proposición subordinada de *no saber*.

(674) Cree que no saben que es / sea²⁶⁴ inteligente.

Los casos de suspensión de la selección modal que tratamos anteriormente (véase el cuadro resumen (665)) provienen del hecho de que hay intervención del modo de la proposición subordinada principal. Cuando el modo está en subjuntivo, es decir cuando *no saber* y *no creer* están conjugados en

²⁶⁴ Para ciertos locutores, el uso del subjuntivo en (674) es agramatical.

subjuntivo, no se acepta más la distribución del subjuntivo en la proposición subordinada de estos predicados y sólo el indicativo es posible:

(675) (a) Querer + no saber-SUBJ + IND

(b) Querer + no creer-SUBJ + IND

En el caso de *dudar*, puesto que este predicado rige el subjuntivo cuando aparece sólo, la presencia de *querer* hace que la distribución del subjuntivo en la proposición subordinada de *dudar* sea la única opción posible. Aquí, no se trata de un caso de intervención del modo de la subordinada de la principal, sino de un caso de amalgación. La amalgación consiste a que un SN c-manda inmediatamente otro SN y deriva las estructuras de estos dos SSNN para formar sólo un constituyente conjunto (véase May, 1985). Aplicado al español, véase (676), los tres cuantificadores negativos *jamás*, *nada* y *nadie* parecen amalgamarse en uno solo (Español-Echevarría, comunicación personal):

(676) No le he dicho jamás nada a nadie.

En los casos donde hay suspensión de la selección modal, esta suspensión puede deberse o bien al efecto de intervención del modo subjuntivo en la proposición subordinada de la principal (tal es el caso para las combinaciones *querer + no saber* et *querer + no creer*), o bien a la amalgación de la combinación de dos predicados (como en el caso de *querer + dudas*). En el caso donde la alternancia modal sigue posible en las dobles subordinadas, se trataría otra vez de un caso de amalgama.

Las secciones que acabamos de desarrollar pusieron de manifiesto los desafíos que tiene que superar una explicación de la distribución del modo subjuntivo basada en el concepto de monotonía. Nos queda ahora por determinar el papel de la noción de la veridicalidad en el análisis de la distribución modal en español.

3. Monotonicidad o veridicalidad en español

Además del punto de vista semántico donde se defiende que los TPN son sensibles a la presencia de operadores monotónicos decrecientes (Ladusaw, 1979; Fintel, 1999; Hoeksema, 1983; Wouden, 1997; Zwarts, 1993, 1996, 1998, etc.), se ha postulado otro, donde se defiende que los TPN son sensibles a los contextos (no)verídicos (Giannakidou, 1995, 1997, 1998; Zwarts, 1995). Esta segunda postura proviene del hecho de que el requisito de que los TPN deban aparecer en el dominio de expresiones monotónicas decrecientes no es, según Giannakidou (1995, 1997, 1998), un requisito al que los TPN en griego y en rumano responden. La autora opta entonces por caracterizar los contextos en los que aparecen los TPN como *contextos no verídicos* ('non-veridical environments') (Giannakidou, 1995, 1997, 1998). Giannakidou (1997: 110; nuestra traducción) define la noción de (no)veridicalidad tomando en cuenta el contexto y establece tres tipos de contextos ligados a la (no)veridicalidad, véase (677).

(677) Contexto dependiente (no)verídico

«En un contexto C,
Un operador proposicional OP es verídico si y solamente si la verdad de OP p en C requiere que p sea verdad en algún modelo M(x) en C.
Un operador Op es no verídico si y solamente si la verdad de Op p en C no requiere que p sea verdad en cualquier modelo M(x) en C.
Un operador no verídico Op es averídico²⁶⁵ si y solamente si la verdad de Op p en C requiere que p sea falso en cualquier modelo M(x) en C».

Basándose en los contextos de aparición de los elementos enfáticos y no enfáticos, Giannakidou (1997) determina que la distribución de estos elementos ocurre en contextos averídicos o no verídicos. Según los datos de Giannakidou (1995, 1997, 1998), los elementos enfáticos aparecen en contextos averídicos. Estos contextos son inducidos por los operadores averídicos, es decir por la negación, *before* 'antes' y *without* 'sin'. Debido a que los elementos enfáticos dependen de una legitimación negativa, se los considera como los «verdaderos» TPN y se interpretan como negativos. Así «se admiten los enfáticos sólo en contextos negativos, mientras que los no enfáticos ejemplifican una distribución más amplia» (Giannakidou, 1997: 42; nuestra traducción). Giannakidou (1997) especifica

²⁶⁵ Los contextos averídicos son, por lo tanto, un subgrupo de los contextos no verídicos (Giannakidou, 1997).

que los operadores averídicos representan un subgrupo de los operadores no verídicos, lo cual hace que los términos no verídicos puedan aparecer en contextos averídicos también. Por su parte, los elementos no enfáticos forman parte de los elementos de polaridad que deben aparecer en contextos no verídicos. Consiguientemente, se trata de términos no verídicos. El tipo de dependencia que tienen los términos no verídicos es no verídico y se les atribuye una interpretación indefinida, es decir que son existenciales no negativos. Los contextos no verídicos incluyen la negación y también operadores que no son negativos. Giannakidou (1995) menciona que los operadores monotónicos decrecientes forman un subconjunto de los operadores no verídicos²⁶⁶. En realidad, «la clase de conectores que son monotónicos decrecientes en una posición argumental dada es un subconjunto de la clase de conectores que son no verídicos en esta posición argumental. Todo conector que es verídico en una posición argumental dada debe por lo tanto ser o bien monotónico creciente o bien no monotónico en esta posición»²⁶⁷ (Zwarts, 1995: 293; nuestra traducción).

Frente al hecho de que los operadores monotónicos decrecientes son no verídicos, Giannakidou (1995) establece un paralelo entre modo subjuntivo y TPN por un lado y no veridicalidad por otro: tanto el modo subjuntivo como los TPN son sensibles a la no veridicalidad y el modo indicativo es un TPP. Giannakidou (1995: 101; nuestra traducción) sostiene que: «el subjuntivo en el resto de las lenguas romances no se comporta como en griego y en rumano. En francés, en español, en catalán y en portugués, se selecciona el subjuntivo tanto por operadores no verídicos como por operadores verídicos como la clase de predicados factivos». Se pueden agrupar entonces las lenguas en dos grupos: las que son sensibles a la (no)veridicalidad (p. ej. griego y rumano) y las que son sensibles a la monotonidad decreciente (p. ej. francés, español, catalán, portugués y lenguas germánicas). Debido a que la monotonidad decreciente representa un subconjunto de la no veridicalidad, las lenguas sensibles a la monotonidad decreciente forman un subconjunto de las lenguas sensibles a la (no)veridicalidad.

²⁶⁶ Consecuentemente, los predicados que rigen el subjuntivo serán no verídicos.

²⁶⁷ El hecho de que los conectores monotónicos decrecientes sean no verídicos permite a Zwarts (1995) defender que la distribución de *any*, tanto PS *any* como FC *any*, ocurre en contextos no verídicos. Consecuentemente, Zwarts (1995) se pone del lado de Kadmon y Landman (1993), en el sentido de que ambos sostienen que *any* representa un solo elemento léxico.

Esta división de las lenguas se emparenta con lo que ha propuesto Zwarts (1995) en lo que se refiere a la distribución de PS *any* y FC *any*. Zwarts (1995) determina que se restringe la distribución de PS *any* y FC *any* a contextos no verídicos y que sólo es aceptable la distribución de *any* en el dominio de un operador no verídico. Zwarts (1993: 295; nuestra traducción) explica la diferencia entre PS *any* y FC *any* de la siguiente manera:

[,,] *any*, considerado como un solo elemento léxico, es limitado a contextos no verídicos. *Any* sensitivo a la polaridad [PS *any*] aparece en un subconjunto de estos contextos – es decir, la clase de contextos monotónicos decrecientes. “Free choice *any*” [FC *any*], por otro lado, está restringido a contextos no verídicos que son monotónicos crecientes o no monotónicos.

A partir de eso podemos suponer que habría un subjuntivo del tipo PS *any*, es decir que tiene que aparecer en contextos monotónicos decrecientes, y habría un subjuntivo del tipo FC *any* que tiene que aparecer en contextos no verídicos. En el primer caso, se trataría del subjuntivo del español, del francés, etc., mientras que, en el segundo caso, se trataría del subjuntivo del griego y del rumano. Esto se hace un poco más evidente frente al hecho de que:

Las cosas son bastante diferentes en griego moderno, donde no está claro que hay un equivalente del subjuntivo romance. Varios usos de este último corresponden, en griego moderno, al uso de la partícula ‘*na*’, seguida por una forma conjugada del verbo. Las proposiciones ‘*na*’, sin embargo, comprenden un área semántica mayor que el subjuntivo e incluyen algunos usos de los infinitivos del romance – el griego moderno no tiene infinitivos. (Beghelli, 1998: 282; nuestra traducción)

Dicha distinción entre el subjuntivo del romance y el del griego nos hace volver a la distinción que establecimos al comienzo de esta tesis: las lenguas representan el modo de diferentes maneras, lo cual hace que las dividamos según la forma que adopten para representar el modo subjuntivo: las que recurren a la flexión verbal (p. ej. el español), las que usan una partícula especial (p. ej. el griego) y las que tienen un complementizador especial de subjuntivo (p. ej. el ruso) (cf. Quer, 2007).

No hay que olvidar, sin embargo, que la teoría de la (no)veridicalidad surge con la intención de solucionar las lagunas de la teoría sobre la monotonicidad, pero «cabe cuestionarse si esos problemas

constituyen realmente un argumento en contra de la teoría de los operadores decrecientes y a favor de la que aboga por la (no)veridicalidad» (González Rodríguez, 2008: 18). A este respecto, una de las críticas mismas de Giannakidou (1995, 1997) frente a la monotonicidad le sirve a Nilsen (2004: 8; nuestra traducción) para refutar la veridicalidad, el cual nos informa de que «las lenguas difieren con respecto a qué operadores NV permiten legitimar TPN débiles. Por ejemplo, en griego, *isos* ‘posiblemente’ legitima *kanena*, pero los adverbios correspondientes no legitiman el TPN holandés *ook maar iets* o el TPN inglés *any*»²⁶⁸. Lo mismo pasa con los predicados operadores afectivos. Como especifica Nilsen (2004), el verbo *esperar* en holandés y en griego legitima los TPN *ook maar iets* y *kanena*, mientras que, en inglés, *hope* no legitima *any*.

A estos contraargumentos se suman otros. Primero, la división de las lenguas según su sensibilidad a las nociones de (no)veridicalidad y de monotonicidad no permite solucionar el problema mencionado por Giannakidou (1995) misma de que hay TPN que aparecen en contextos que no son monotónicos decrecientes (p. ej. preguntas). Por consiguiente, los contextos que se pretendía no ser monotónicos decrecientes lo son en realidad. Segundo, está claro que el análisis de Giannakidou (1995, 1997, 1998) soluciona los problemas del griego y del rumano, pero quedan por solucionar los del español, del francés y de las lenguas que actúan como estas. Tercero, el hecho de que la monotonicidad decreciente forme un subconjunto de la no veridicalidad hace que se dividan los contextos de distribución de los TPN (del español) entre los no verídicos y los averídicos, mientras que, adoptando un análisis basado sólo en la monotonicidad, todos los operadores tienen como característica común la de inducir la monotonicidad decreciente. Dicho de otra manera, «la noción de contexto antiverídico caracteriza a un menor número de inductores de polaridad negativa que la de entorno decreciente» (González Rodríguez, 2008: 23). Cuarto, si la no veridicalidad es el requisito por excelencia para la distribución de TPN, ¿cómo se puede explicar la diferencia entre PS *any* y FC *any* (cf. Wouden, 1997)? Como especifica Wouden (1997), Giannakidou (1994) extiende la noción de TPN hasta tal punto que defiende que los TPN en griego pueden ser legitimados en cualquier contexto no verídico. Sin embargo, considerar la no veridicalidad como el factor de legitimación de los TPN no permite explicar la diferencia entre PS *any* y FC *any*. Wouden (1997) sigue diciendo que Giannakidou extiende la noción de TPN demasiado lejos. Según él, se trata de indefinidos, no más. Quinto, Giannakidou (1995)

²⁶⁸ Español-Echevarría (comunicación personal) apunta que de hecho *isos* puede traducirse al español por «quizá» o «a lo mejor», donde el primero lleva subjuntivo y el segundo, indicativo.

especifica que, en las lenguas que optan por la no veridicalidad, sólo los TPN débiles pueden aparecer en contextos no verídicos y no monotónicos decrecientes. Por otra parte, los minimizadores y los modismos polares no pueden aparecer en dichos contextos. Giannakidou (1995) postula entonces que:

Podemos plantear la hipótesis de que, cuando una lengua muestra sensibilidad a la no veridicalidad, los términos de polaridad, incluso los más débiles, pueden ser legitimados. El hecho de que el subjuntivo es un término de polaridad en los idiomas de este tipo se presenta como una consecuencia natural de la laxitud en general de acuerdo con la legitimación de TPN que es característica de estas lenguas. (Giannakidou, 1995: 102; nuestra traducción)

Por su parte, Potvin (2004a) muestra que el subjuntivo en español es un TPN muy débil y que sus contextos de distribución son todos monotónicos decrecientes sin tener que recurrir a la noción de veridicalidad. Sexto, el hecho de que los TPN en griego y en rumano no respondan al requisito de que los TPN deban aparecer en el dominio de expresiones monotónicas decrecientes (Giannakidou, 1995, 1997, 1998) no es un argumento para descartar la posibilidad de que haya lenguas que respondan sólo a la noción de monotonicidad. Frente a todo esto, nos quedan dos posibilidades:

- (a) Incluir dentro de la categoría de las lenguas sensibles a la (no)veridicalidad las lenguas romances (p. ej. francés, español, catalán, portugués).
- (b) Considerar las lenguas como el español, el francés, etc. como lenguas sensibles a la monotonicidad decreciente.

Para ayudarnos a seleccionar la opción más apropiada para lenguas como el español y las lenguas que actúan como esta, consideremos la citación siguiente:

Hay que tener en cuenta que, con la excepción del inglés, los idiomas que muestran sensibilidad principalmente a la monotonicidad decreciente carecen de indefinidos de polaridad como *any* del inglés, *kanéas* del griego y *vreo* del rumano. Podemos suponer que, puesto que los indefinidos de polaridad son los únicos TPN débiles conocidos y como en las lenguas en cuestión los TPN no están disponibles, es natural esperar una

orientación hacia la monotonicidad decreciente y no hacia la no veridicalidad. (Giannakidou, 1995: 101, nota 5; nuestra traducción)²⁶⁹

Creemos que los argumentos arriba citados no nos permiten mantener la propuesta de (no)veridicalidad de Giannakidou (1995, 1997, 1998) para una lengua como el español. Esta propuesta no ofrece un análisis uniforme de la distribución de los TPN y de la distribución modal de lenguas como el español, el francés, el catalán y el portugués. Por lo tanto, descartamos la opción en (a). Por otra parte, si adoptamos la opción en (b), no hay que postular más que existen TPN que no aparecen en contextos monotónicos decrecientes. Existe una jerarquía de TPN y de operadores afectivos que son responsables de la gramaticalidad y agramaticalidad de las oraciones según las diferentes combinaciones de TPN y de operadores afectivos como presentamos anteriormente. Además, hemos argumentado que el tiempo es otro factor que interviene en la legitimación de TPN en las proposiciones subordinadas completivas en subjuntivo. Otro punto a favor del concepto de monotonicidad es que permite explicar los casos de alternancia modal recurriendo al paralelo entre monotonicidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares. Todos esos puntos hacen que sigamos pensando que «[...] en todos los fenómenos de lenguaje natural en los que la negación parece manifestarse, la descripción y la explicación en términos de monotonicidad decreciente es a la vez más fructífera y más correcta» (Wouden, 1997: 92; nuestra traducción).

4. Conclusión

Los estudios sobre los TPN han establecido que estos elementos deben aparecer en contextos monotónicos decrecientes (Fauconnier, 1975; Ladusaw, 1979; entre otros). Así establecido el paralelo entre polaridad y monotonicidad (Fauconnier, 1975, 1997; Ladusaw, 1979), nos interesamos por dos particularidades del español: el doble comportamiento de los minimizadores y de las palabras negativas y el papel del modo subjuntivo en la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas. Determinamos que en español existen minimizadores -ni y +ni, los cuales se emparentan con los TPN o con los elementos inherentemente negativos (Vallduví, 1994), y que el

²⁶⁹ En realidad, en lenguas como el español, el TPN más débil no forma parte de la categoría de los indefinidos, como en inglés, en griego y en rumano: Potvin (2004a) determina que el subjuntivo en español es un TPN aún más débil que los TPN más débiles que hay.

prerrequisito de distribución común al subjuntivo y a los TPN es el de aparecer en contextos monotónicos decrecientes (Potvin, 2004a). Consecuentemente, se considera el modo subjuntivo como un tipo de TPN y los predicados que lo rigen como operadores afectivos (Potvin, 2004a).

A la hora de juzgar enunciados monotónicos decrecientes, establecimos unos criterios a tomar en cuenta: la perspectiva constante (Kadmon y Landman, 1993), las alternativas disponibles (Español-Echevarría, 2004; Villalta, 2000, 2001a, 2001b), la monotonicidad decreciente a la Strawson (Fintel, 1999) y las jerarquías de operadores afectivos y de TPN (Potvin, 2004a; Wouden, 1997; Zwarts, 1993, 1996, 1998). Estos criterios solucionan dos problemas subrayados por Heim (1984) y Linebarger (1987), es decir la legitimación de TPN en contextos no monotónicos decrecientes y la falta de legitimación de TPN en contextos monotónicos decrecientes. A pesar de esto, identificamos otros elementos que intervienen en la distribución de los TPN: el factor tiempo, otras particularidades de los TPN, el paralelo entre monotonicidad decreciente y la cancelación de implicaturas escalares en los casos de alternancia modal, y los casos de suspensión o de alternancia modal en los casos de doble subordinación. Terminamos estableciendo el papel de la veridicalidad en el estudio de la distribución del modo subjuntivo en una lengua como el español.

El estado actual de nuestra investigación nos lleva a aplicar las nociones arriba citadas para desarrollar nuestro estudio teórico (Capítulo V) antes de emprender el estudio empírico (Capítulo VI), ambos dedicados al papel del concepto de monotonicidad en la distribución y adquisición del subjuntivo en español.

CAPÍTULO V

Estudio teórico: papel del concepto de monotonicidad en la distribución del subjuntivo en español

La monotonicidad en lenguas como el español se manifiesta mediante el modo o la flexión verbal (cf. Capítulo IV). Concretamente, el modo subjuntivo es la representación morfológica de los contextos monotónicos decrecientes, mientras que el modo indicativo es la representación morfológica de los contextos monotónicos crecientes (Potvin, 2004a). Partiendo de esta premisa, las nociones teóricas desarrolladas en el Capítulo IV nos llevan a desarrollar los elementos clave para nuestro estudio empírico. Así, dedicamos el Capítulo V a las hipótesis y preguntas de investigación (véase la sección (1)), al corpus (2), al método de análisis (3), al método de análisis de los datos y los principios de clasificación (4) y a los criterios de análisis que adoptamos para juzgar los enunciados monotónicos decrecientes (5). Seguiremos aplicando las nociones teóricas que determinamos en el Capítulo IV para desarrollar nuestro estudio empírico. Concretamente, crearemos los enunciados necesarios que reflejen nuestra explicación de la distribución modal en términos de monotonicidad (6) y que nos sirvan para verificar los conocimientos que tienen los aprendices francófonos de español L2. Concretamente, comprobaremos nuestras hipótesis, la primera (6.1), la segunda (6.2) y la tercera (6.3), respondiendo a las preguntas de investigación que hayamos identificado en la primera parte de este capítulo. A pesar de que nuestro estudio empírico se centra en la adquisición del subjuntivo distribuido en las proposiciones subordinadas completivas, iremos más allá en esta parte teórica aplicando nuestra propuesta de explicación de la distribución modal tanto a la de las oraciones simples (7) como a la de las proposiciones subordinadas adverbiales (8) y relativas (9). Terminaremos concluyendo con un resumen de los puntos esenciales (10).

1. Hipótesis y preguntas de investigación

Desde el punto de vista teórico, nuestras hipótesis son que:

- (1) En lenguas como el español y el francés, la monotonicidad decreciente se manifiesta mediante la flexión verbal de subjuntivo.

- (2) Los predicados o expresiones que rigen el subjuntivo son operadores afectivos que inducen contextos monotónicos decrecientes y legitiman TPN.
- (3) Existe una correlación entre el uso del subjuntivo, la monotonidad decreciente y la cancelación de implicaturas escalares. Asimismo, los predicados y expresiones que actúan como operadores afectivos cancelan las implicaturas escalares.

Para verificar estas hipótesis teóricas, responderemos a las preguntas de investigación siguientes:

- (4) ¿Qué predicados y expresiones son operadores afectivos? ¿Cuáles son las características que comparten?
- (5) ¿Qué predicados y expresiones cancelan las implicaturas escalares? ¿En qué difieren de los demás predicados o expresiones?

2. Corpus

El inventario de los TPN y de los operadores afectivos del español se basa en los hallazgos que encontramos en la propuesta de explicación de la distribución modal en español desarrollada en el Capítulo IV y en Potvin (2004a). Consecuentemente, incluimos dentro de la clase de los TPN el modo subjuntivo, el cual cabe dentro de los TPN muy débiles. Además, ciertos predicados y los cuantificadores *poco* y *sólo* que aparecen seguidos de verbos epistémicos o declarativos entran también dentro de la clase de los operadores afectivos. Nos basamos en la clasificación de Potvin (2004a) para determinar el tipo de operador afectivo al que pertenece cada predicado del estudio. Como veremos, los predicados que pueden actuar como operador afectivo, es decir que inducen contextos monotónicos decrecientes, y así legitiman TPN, son los predicados de actitud proposicional que rigen el subjuntivo. Dentro de estos predicados caben los predicados de deseo, de duda, los emotivos factivos y los modales. Para nuestro estudio, nos interesarán también los predicados de actitud proposicional que rigen el indicativo, pero también subjuntivo cuando aparecen bajo un operador afectivo. Dentro de los predicados que se comportan así, encontramos los predicados epistémicos, los declarativos, los de certidumbre, los comisivos y los predicados de ficción. Además,

el inventario de los operadores afectivos nos permite establecer si cada tipo de operadores afectivos (negación submínima, negación mínima, negación clásica) cancela las implicaturas escalares.

El hecho de que nos concentremos en los predicados de actitud proposicional hace que nos centremos en estudiar el comportamiento de los aprendices de español L2 en lo que se refiere a la selección modal en las oraciones completivas (de sujeto, de objeto directo, de objeto indirecto, de complemento de nombre y de complemento de adjetivo). Asimismo, para el estudio empírico, será este tipo de oración subordinada el que entrará en los cuestionarios.

Verificamos nuestras hipótesis según un método de análisis, unos indicadores, unos principios de clasificación y unos criterios de análisis específicos como veremos a continuación.

3. Método de análisis

Con el fin de verificar nuestras hipótesis recurriremos a diversos indicadores. Primero, los predicados de actitud proposicional nos serán útiles para distinguir los predicados que rigen el subjuntivo de los que rigen el indicativo. Segundo, los diferentes tipos de monotonicidad (creciente, decreciente o no monotónico) nos permitirán estudiar el comportamiento de los predicados de actitud proposicional según induzcan contextos monotónicos crecientes, decrecientes o no monotónicos. Tercero, recurriremos a los mundos posibles para atribuir el valor de verdad a las proposiciones subordinadas completivas para juzgar las implicaciones. Cuarto, los tipos de operadores afectivos (negación submínima, mínima y clásica) y de TPN (débil, fuerte y muy fuerte) servirán a determinar las combinaciones de operadores afectivos y de TPN posibles e imposibles. Puesto que los operadores afectivos legitiman la distribución del subjuntivo e inducen contextos monotónicos decrecientes, estos operadores nos servirán para mostrar que la distribución del subjuntivo está ligada a contextos monotónicos decrecientes. Por lo tanto, dentro de los TPN encontraremos el modo subjuntivo como un tipo de TPN. Quinto, puesto que los predicados de actitud proposicional que rigen el subjuntivo inducen contextos monotónicos decrecientes, los usaremos para establecer si cancelan las implicaturas escalares. Para ello, el término escalar o nos permitirá establecer las implicaturas escalares y la cancelación de estas últimas por los predicados de actitud proposicional. Estos

indicadores determinarán las pautas teóricas de nuestra propuesta de explicación de la distribución modal en las proposiciones completivas en español.

4. Método de análisis de los datos y principios de clasificación

Vamos a proceder a un análisis cualitativo del corpus. Este tipo de análisis nos permitirá describir la distribución del subjuntivo en las completivas en español. Nos basaremos en esta descripción en nuestro estudio empírico (Capítulo VI) para verificar si el uso del subjuntivo en las completivas por parte de los aprendices francófonos de español L2 corresponde a esta descripción o en qué difiere.

Se analizará la distribución del subjuntivo a partir del tipo de monotonicidad, de predicados de actitud proposicional, de operadores afectivos, de TPN y de los mundos posibles. Estableceremos una clasificación de los predicados de actitud proposicional que rigen el subjuntivo según el tipo de operador afectivo al que corresponden. Una vez clasificados, verificaremos si estos predicados cancelan las implicaturas escalares y así, estableceremos las diferencias que existen entre ellos, a pesar de ser todos operadores afectivos. Compararemos los resultados obtenidos frente al comportamiento de los aprendices francófonos de español L2 y las clasificaciones que hayamos hecho para ver si coinciden o no. Si coinciden, esto nos indicará que los aprendices han alcanzado el nivel adecuado para el uso del subjuntivo y que la distribución del subjuntivo comprende todas las esferas que entran en juego en la adquisición del modo subjuntivo, además de indicarnos que nuestras clasificaciones son correctas.

5. Criterios de análisis

Cada predicado que pertenezca a alguna de las clases siguientes será considerado como un predicado de actitud proposicional: predicados de duda, de deseo, de certidumbre y de ficción, predicados declarativos, epistémicos, emotivos factivos, modales y comisivos. Para determinar el tipo de contextos monotónicos que inducen los predicados de actitud proposicional, verificaremos el tipo de implicaciones que engendran. Atribuiremos la propiedad de inducir contextos monotónicos decrecientes a los predicados de actitud proposicional que engendrarán implicaciones monotónicas

decrecientes; es decir, implicaciones que se producen a partir de lo general hacia lo específico y donde hay inclusión del predicado 2 (P2) en el predicado 1 (P1). Para evaluar de manera adecuada un contexto monotónico decreciente, el contexto en cuestión tendrá que responder a los requisitos siguientes (cf. Potvin, 2008):

- (6) la evaluación de la implicación se hará a partir de una perspectiva constante (Kadmon y Landman, 1993);
- (7) la evaluación de las implicaciones se hará teniendo en cuenta las alternativas ordenadas disponibles (Español-Echevarría, 2004);
- (8) la conclusión de la implicación deberá tener un valor definido (Fintel, 1999);

Estos requisitos solucionan uno de los dos problemas de los análisis basados en el concepto de monotonicidad identificado por Heim (1984) y Linebarger (1987), es decir la legitimación de TPN en contextos que no son monotónicos decrecientes (cf. Capítulo IV).

A los tres requisitos enumerados anteriormente, añadimos el siguiente requisito:

- (9) Existe una jerarquía de TPN y una jerarquía de operadores afectivos que determinan las combinaciones posibles de operadores afectivos y de TPN (Zwarts, 1993, 1996, 1998; Potvin, 2004a, 2008; Wouden, 1997).

Este requisito soluciona el segundo problema identificado por Linebarger (1987), es decir la falta de legitimación de TPN en contextos monotónicos decrecientes (cf. Capítulo IV).

Verificaremos si los predicados que engendran contextos monotónicos decrecientes rigen el subjuntivo. En caso afirmativo, estableceremos el lazo entre distribución del subjuntivo y contextos monotónicos decrecientes. Después, usaremos las nociones de negación clásica, negación mínima y negación submínima desarrolladas por Zwarts (1993, 1996, 1998) para determinar el tipo de operadores afectivos al que pertenecen los predicados en cuestión. Una vez hecho esto, verificaremos

si los predicados en cuestión cancelan las implicaturas escalares. Para que un predicado cancele implicaturas escalares, tiene que cumplir la implicatura siguiente de Boster y Crain (1993): $OP_{DE}(A \text{ o } B) \Rightarrow OP_{DE}(A) \text{ y } OP_{DE}(B)$.

6. Explicación de la distribución modal en términos de monotonicidad

Como sabemos, los modos indicativo y subjuntivo tienen terminaciones propias. Así, podemos distinguirlos morfológicamente. Si comparamos el modo admitido en las proposiciones subordinadas de los ejemplos (10)-(11) con el de los ejemplos (12)-(13), el indicativo ocurre en el primer caso y el subjuntivo en el segundo caso.

- (10) Todos estos tipos de baile se diferencian gracias a unos ritmos o instrumentos particulares.
- (11) Pero debo consolarme: no todos los latinos tienen el ritmo en la sangre.
- (12) ¡Ojalá sepa tocar música para comprender el ritmo de los bailes latinos!
- (13) No creas que todos los latinos sean bailarores expertos.²⁷⁰

Ambos modos pueden aparecer en una misma oración. Por ejemplo, en las oraciones (14)-(18), los predicados subrayados están conjugados en indicativo, mientras que los que aparecen en bastardilla están conjugados en subjuntivo.

- (14) Los latinos bailan como si *fuera*n profesionales.
- (15) Por mi parte, me alegro de que en mi ciudad *haya* cursos de baile para aprender a bailar.
- (16) Me da pena que no *pueda* bailar como ellos.
- (17) A mí me sorprende que unos no *tengan* otro remedio que inscribirse a cursos de baile.
- (18) Para que unos no *pisen* el pie de su compañera cuando se dejan llevar por la música, es necesario que *aprendan* a bailar con un profesor experimentado.

²⁷⁰ En el caso de la oración (13), el uso del indicativo en la proposición subordinada también da una oración gramatical. Sin embargo, la versión en subjuntivo es la que aparecerá en uno de los cuestionarios de nuestro estudio empírico.

Además, los modos indicativo y subjuntivo pueden aparecer tanto en oraciones simples, véanse (19)-(23), como en oraciones complejas, véanse (24)-(31). En lo que se refiere a las oraciones simples, los verbos de los ejemplos (19)-(20) están conjugados en indicativo, mientras que los de los ejemplos (21)-(22) están en subjuntivo. El ejemplo (23) muestra un caso de alternancia modal. En lo que se refiere a las oraciones complejas, las oraciones (24)-(26) son ejemplos de una oración relativa (24), de una oración adverbial (25) y de una oración completiva (26) en las que los verbos subordinados están conjugados en indicativo. Por el contrario, las oraciones (27)-(31) son ejemplos de una oración relativa (27), adverbial (28)-(30) y completiva (31) en las que los verbos subordinados están conjugados en subjuntivo.

- (19) El mundo latino ofrece una gran variedad de bailes.
- (20) Son sólo un par de ejemplos de la riqueza de este mundo exótico.
- (21) Ojalá llegue antes de las 8h.
- (22) ¡Que tengas un buen viaje!
- (23) Quizás invitan / inviten a su madre.
- (24) En esta ciudad hay un músico que toca la marimba.
- (25) Si llama el jefe, no contesto.
- (26) Consideran que su hijo es un delincuente.
- (27) Buscan a un músico que toque la marimba.
- (28) Estos jóvenes te esperan para que les des un autógrafo.
- (29) En cuanto lo sepa, te llamo.
- (30) Cuando se lo diga, te prevendré.
- (31) Los niños se alegran de que vuelva su padre antes de lo previsto.

En lo que concierne a la distribución modal en oraciones complejas, existen predicados que rigen el indicativo, otros rigen el subjuntivo y otros admiten la alternancia modal. Como nuestro estudio tratará de la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas, ofrecemos a continuación algunos ejemplos de la distribución del indicativo, del subjuntivo y de la alternancia modal en dichas proposiciones. Puesto que los predicados de certidumbre, de ficción, los declarativos y los epistémicos son predicados de actitud proposicional que rigen el indicativo, los verbos subordinados a los

predicados matrices *ver, saber, creer, observar, recordar, pensar, ser verdad, darse cuenta, ser seguro* y *estar claro* están conjugados en indicativo en los ejemplos (32)-(41).

- (32) Ven que sus empleadores no quieren hablar del tema.
- (33) Sé que Esteban está en casa ahora.
- (34) María cree que sus amigos le preparan una sorpresa.
- (35) Los empleados observan que la situación no cambia.
- (36) Recuerdo muy bien que esta película es la mejor de Antonio Banderas.
- (37) Pensamos que el restaurante cierra a las 8 de la tarde.
- (38) Es verdad que los jefes planean una crisis.
- (39) Se da cuenta de que Josefina llega siempre con retraso al trabajo.
- (40) Es seguro que Rafael se casa el año próximo.
- (41) Está claro que el presidente no escucha al pueblo.

Por su parte, los predicados de duda, de deseo, los emotivos factivos, los modales y los comisivos son predicados de actitud proposicional que rigen el subjuntivo. Así, los verbos subordinados a los predicados *ser una pena, ser posible, sorprender, desilusionar, ser mentira, entristecer, ser imposible, alegrarse, querer* y *extrañar* están conjugados en subjuntivo en los ejemplos (42)-(51).

- (42) Es una pena que no podáis venir a la fiesta el sábado próximo.
- (43) Es posible que los médicos operen a su marido mañana.
- (44) Les sorprende que cambies de coche.
- (45) Me desilusiona que su hijo esté enfermo.
- (46) Es mentira que ganemos tanto dinero.
- (47) Le entristece que no le ofrezcas pagar para el viaje.
- (48) Es imposible que encuentres la solución.
- (49) Los niños se alegran de que vuelva su padre antes de lo previsto.
- (50) Quieren que su hijo estudie en la mejor universidad.
- (51) Me extraña que se muden el mes próximo.

Sabemos además que la negación puede afectar o no al modo regido en una proposición subordinada. Los ejemplos (52)-(61) muestran que la negación no afecta a la distribución del subjuntivo en la proposición subordinada de los predicados de actitud proposicional que rigen el subjuntivo siguientes: los predicados de deseo, los emotivos factivos, los modales y los comisivos.

- (52) No es una pena que condenen al asesino a una pena de 25 años.
- (53) No es posible que sus padres crean esta historia.
- (54) No nos sorprende que los bancos reaccionen de esta forma frente a la propuesta del gobierno.
- (55) No me desilusiona que den la beca a José.
- (56) No me da pena que María cambie de trabajo.
- (57) No les entristece que el jefe se jubile este año.
- (58) No es imposible que su hermano siga en el hospital por un mes.
- (59) No me alegro de que María tenga un suspenso en matemáticas.
- (60) No quiero que Felipe se vaya a Inglaterra sólo.
- (61) No me extraña que los periodistas modifiquen la información.

Por otra parte, la distribución modal en la proposición subordinada del predicado de duda *dudar* se ve afectada por la presencia de una negación en la proposición principal: mientras que este predicado rige el subjuntivo en contexto afirmativo, admite la alternancia modal cuando aparece bajo negación, véanse (62)-(63) respectivamente.

- (62) Dudo que sepa cuidar a niños.
- (63) No dudo que *sabe* / *sepa* cuidar a niños.

Este comportamiento del predicado de duda *dudar* bajo negación es similar al de los predicados de actitud proposicional que rigen el indicativo y que aparecen bajo negación: se admite la alternancia modal en la proposición subordinada, como vemos en los ejemplos (64)-(72).

- (64) ¿No ves que el responsable del desastre ecológico es / sea esta empresa multinacional?

- (65) No saben que su hijo está / esté de vacaciones en Colombia.
- (66) No creemos que el director despide / despida a 10 empleados.
- (67) No recuerdo que Raúl se va / se vaya de vacaciones sin su mujer.
- (68) No pensamos que Juan es / sea el mejor candidato para el puesto.
- (69) No es verdad que María trabaja / trabaje 70 horas a la semana.
- (70) No se dio cuenta de que su hija está / esté embarazada.
- (71) No es seguro que anulan / anulen la proyección de la película.
- (72) No está claro que las obras tardan / tarden tanto tiempo.

Además de la influencia de la negación en lo que se refiere a la posibilidad de admitir la alternancia modal, existen casos de alternancia que se deben al significado del predicado. Así, los predicados *decir* y *explicar* en los ejemplos (73)-(74) admiten el indicativo cuando tienen un significado de verbo de comunicación, mientras que rigen el subjuntivo cuando tienen un significado de verbo de orden, véase (75). Si aparece un modal en la proposición subordinada de *decir* y *explicar*, este modal no puede estar en subjuntivo (Español-Echevarría, comunicación personal), véase (76).

- (73) En las noticias dicen que el ladrón está en cárcel por un mes.
- (74) El periodista explica que la situación es complicada.
- (75) Felipe dice/explica a sus hijos que se queden tranquilos durante la misa.
- (76) *El periodista dice/explica que debamos irnos inmediatamente.

Como postulamos que la flexión verbal de subjuntivo representa una manifestación de la monotonicidad decreciente en español, vamos a corroborar las tres hipótesis de nuestro estudio en las subsecciones siguientes.

6.1 Primera hipótesis

Nuestra primera hipótesis es que, en lenguas como el español y el francés, la monotonicidad decreciente se manifiesta mediante la flexión verbal de subjuntivo. Consecuentemente, los predicados

que rigen el subjuntivo son operadores afectivos. Como vemos en los ejemplos (77)-(79), los predicados *querer*, *ser una pena* y *sorprender* rigen el subjuntivo.

(77) Quiero que Marta se vaya de viaje.

(78) Es una pena que Pedro se mude.

(79) Me sorprende que se compren una casa.

También, los operadores afectivos *raramente*, *poco(s) N*, *nunca* y *no* permiten la distribución del subjuntivo, véanse (80)-(83).

(80) Felipe raramente cree que los presidentes digan la verdad.

(81) Pocos empleados saben que los jefes se vayan de vacaciones.

(82) Pablo nunca ha pensado que María salga todas las noches.

(83) David no cree que su hermana lea 125 páginas por hora.

Los predicados operadores afectivos comparten además con los demás operadores afectivos la propiedad de inducir contextos monotónicos decrecientes, como vemos en los ejemplos (84)-(90). Efectivamente, los ejemplos (84)-(86) muestran que *querer*, *ser una pena* y *sorprender* inducen contextos monotónicos decrecientes, al igual que los operadores afectivos *raramente*, *poco(s) N*, *nunca* y *no*, véanse (87)-(90).

(84) (a) Quiero que Marta se vaya de viaje. → Quiero que Marta se vaya de viaje a China.

(b) Quiero que Marta se vaya de viaje a China. -/-> Quiero que Marta se vaya de viaje.

(85) (a) Es una pena que Pedro se mude. → Es una pena que Pedro se mude a Japón.

(b) Es una pena que Pedro se mude a Japón. -/-> Es una pena que Pedro se mude.

(86) (a) Me sorprende que se compren una casa. → Me sorprende que se compren una casa de campo.

(b) Me sorprende que se compren una casa de campo. -/-> Me sorprende que se compren una casa.

- (87) (a) Lisa raramente va al teatro. → Lisa raramente va al teatro con Felipe.
 (b) Lisa raramente va al teatro con Felipe. -/-> Lisa raramente va al teatro.
- (88) (a) Pocos empleados se van de vacaciones. → Pocos empleados se van de vacaciones a Francia.
 (b) Pocos empleados se van de vacaciones a Francia. -/-> Pocos empleados se van de vacaciones.
- (89) (a) Pablo nunca sale. → Pablo nunca sale por la noche.
 (b) Pablo nunca sale por la noche. -/-> Pablo nunca sale.
- (90) (a) David no lee. → David no lee libros.
 (b) David no lee libros. -/-> David no lee.

Por el contrario, los predicados siguientes *ver*, *comer*, *regalar*, *dar*, *escribir*, *comprar* y *leer* rigen el indicativo:

- (91) Determinamos que nuestros vecinos ven muchas películas.
 (92) Los padres creen que sus hijos comen helado.
 (93) Felipe argumenta que María le regala un reloj.
 (94) Antonio piensa que Alejandro les da pastel a los niños.
 (95) Raúl afirma que Inés escribe poemas.
 (96) Martín sabe que Marcela compra pantalones.
 (97) Sofía concluye que Esteban lee cuentos.

Las oraciones en indicativo inducen contextos monotónicos crecientes:

- (98) (a) Nuestros vecinos ven muchas películas. -/-> Nuestros vecinos ven muchas películas de terror.
 (b) Nuestros vecinos ven muchas películas de terror. → Nuestros vecinos ven muchas películas.
- (99) (a) Los niños comen helado. -/-> Los niños comen helado de chocolate.
 (b) Los niños comen helado de chocolate. → Los niños comen helado.

- (100) (a) Mariana le regala un reloj. -/-> Mariana le regala un reloj de bolsillo.
 (b) Mariana le regala un reloj de bolsillo. → Mariana le regala un reloj.
- (101) (a) Alejandro les da pastel a los niños. -/-> Alejandro les da pastel de chocolate a los niños.
 (b) Alejandro les da pastel de chocolate a los niños. → Alejandro les da pastel a los niños.
- (102) (a) Inés escribe poemas. -/-> Inés escribe poemas de amor.
 (b) Inés escribe poemas de amor. → Inés escribe poemas.
- (103) (a) Marcela compra pantalones. -/-> Marcela compra pantalones de algodón.
 (b) Marcela compra pantalones de algodón. → Marcela compra pantalones.
- (104) (a) Esteban lee cuentos. -/-> Esteban lee cuentos de hadas.
 (b) Esteban lee cuentos de hadas. → Esteban lee cuentos.

Los ejemplos arriba citados permiten corroborar nuestra primera hipótesis, en la que postulamos que la flexión de subjuntivo en español es el reflejo de la monotonidad decreciente, mientras que la flexión de indicativo es el reflejo de la monotonidad creciente.

6.2 Segunda hipótesis

Nuestra segunda hipótesis se centra en que los predicados que rigen el subjuntivo son operadores afectivos que inducen contextos monotónicos decrecientes y legitiman TPN. Los ejemplos anteriores prueban efectivamente que los predicados que rigen el subjuntivo son operadores afectivos. Como vimos en el Capítulo IV, los operadores afectivos se caracterizan, además de inducir contextos monotónicos decrecientes, por la propiedad de legitimar TPN. Los ejemplos siguientes muestran que los predicados que rigen el indicativo no admiten la presencia de ningún tipo de TPN, véanse (105)-(114) donde *saber* y *creer* no admiten TPN.

- (105) *Elba sabe bailar tanto.
- (106) *Los estudiantes saben que la situación sea grave.
- (107) *Mis padres saben gran cosa de mi vida.
- (108) *Felipe sabe hablar con nadie.
- (109) *Eduardo sabe divertirse en toda la semana.

- (110) *Sus hijos creen comer tanto.
- (111) *El partido cree que gane las elecciones.
- (112) *Felipe cree saber gran cosa.
- (113) *Emilia cree conocer a nadie.
- (114) *Martín cree comprender la situación en toda la semana.

Por el contrario, los predicados que rigen el subjuntivo admiten TPN:

- (115) Es una pena empeñarse tanto en este asunto.
- (116) Me sorprendería conocer a nadie en este curso.
- (117) Pocos estudiantes saben gran cosa.

Sin embargo, a pesar de que los predicados que rigen el subjuntivo admiten TPN gracias a que introducen contextos monotónicos decrecientes, especificamos en el Capítulo IV que no todas las combinaciones de operadores afectivos y de TPN dan resultados gramaticales. Asimismo, existe una jerarquía entre los operadores afectivos y una jerarquía entre los TPN, las cuales son responsables de la gramaticalidad o agramaticalidad de las diferentes combinaciones de operadores afectivos y de TPN según la clase a la que pertenecen. Vemos en los ejemplos (118)-(137) que tanto los operadores afectivos *raramente*, *poco(s) N*, *nunca* y *no* como los predicados operadores afectivos *querer*, *ser una pena*, *sorprender* y *no saber* que se combinan con diferentes tipos de TPN no siempre dan oraciones gramaticales. En los ejemplos (118)-(122), el operador afectivo *raramente* admite todos los tipos de TPN salvo el TPN muy fuerte *en toda la semana*. Los ejemplos (123)-(127) muestran que el operador afectivo *poco(s) N* se combina difícilmente con el TPN fuerte *nadie* y el TPN muy fuerte *en toda la semana*. Por otra parte, los operadores afectivos *nunca* y *no* admiten cualquier tipo de TPN, véanse (128)-(132) y (133)-(137).

- (118) Julia raramente come tanto.
- (119) Jorge raramente cree que la secretaría le diga la verdad.
- (120) Esteban raramente dice gran cosa.
- (121) Sus padres raramente invitan a nadie.

- (122) *Lisa raramente habló a su marido en toda la semana.
- (123) Pocos niños comen tanto.
- (124) Pocos bailarines creen que valga la pena participar en esta competición²⁷¹.
- (125) Pocos estudiantes saben gran cosa.
- (126) ??Poca gente habla con nadie.
- (127) ?Pocos estudiantes vieron a Luis en toda la semana.
- (128) Mónica nunca habla tanto.
- (129) Rafaela nunca cree que los políticos digan la verdad.
- (130) María nunca ofrece gran cosa para los cumpleaños.
- (131) Juan nunca llama a nadie.
- (132) Mauricio nunca invitó a su mujer en toda la semana²⁷².
- (133) Gabriel no estudia tanto.
- (134) Sus padres no creen que la decisión sea justa.
- (135) Esta familia no gasta gran cosa durante la semana.
- (136) Marta no conoce a nadie en esta ciudad.
- (137) Raúl no vio a Luis en toda la semana.

En lo que se refiere a los predicados operadores afectivos, estos actúan como los operadores afectivos «estándares», en el sentido de que no se pueden combinar con cualquier tipo de TPN. Vemos en los ejemplos (138)-(142) que el predicado operador afectivo *querer* admite solamente el subjuntivo como TPN. Por su parte, el predicado operador afectivo *ser una pena* en los ejemplos (143)-(147) admite los TPN débiles *tanto* y el subjuntivo, pero rechaza el TPN débil *gran cosa*, el TPN fuerte *nadie* y el TPN muy fuerte *en toda la semana*. En lo que se refiere al predicado operador afectivo *sorprender*, los ejemplos (148)-(152) muestran que admite los TPN débiles *tanto* y el subjuntivo y el TPN fuerte *nadie*, pero admite difícilmente la distribución del TPN débil *gran cosa*, mientras que rechaza completamente el TPN muy fuerte *en toda la semana*. El predicado operador afectivo que admite la mayor cantidad

²⁷¹ No hay que olvidar que el subjuntivo actúa como TPN. Por consiguiente, *poco(s)* admite este TPN en la proposición subordinada.

²⁷² El juicio de gramaticalidad de este enunciado es más difícil que en el caso de la oración *Mauricio no invitó a su mujer en toda la semana* porque en (132) tanto *nunca* como *en toda la semana* se atribuyen el argumento temporal del verbo (Español-Echevarría, comunicación personal).

de tipo de TPN es *no saber*, véanse (153)-(157) donde todas las combinaciones de este predicado con cualquier tipo de TPN dan resultados gramaticales.

- (138) *Mi hermana quiere estudiar tanto.
- (139) Los reporteros quieren que el primer ministro cambie de opinión.
- (140) *Queremos comprar gran cosa²⁷³.
- (141) *Quieren invitar a nadie al cine.
- (142) *Quisimos hablar en toda la semana.
- (143) Es una pena empeñarse tanto en este asunto.
- (144) Es una pena que los empleados no comprendan las consecuencias de esta decisión.
- (145) *Es una pena divulgar gran cosa a propósito del escándalo.
- (146) *Es una pena hablar con nadie en esta fiesta.
- (147) *Fue una pena comer en este restaurante en toda la semana.
- (148) Le sorprende correr tanto.
- (149) Nos sorprende que la gente se vaya de vacaciones a este país.
- (150) ??Me sorprende comprar gran cosa para Navidad.
- (151) Me sorprendería conocer a nadie en este curso.
- (152) *Le sorprendió visitar a su padre en toda la semana.
- (153) Nuestro loro no sabe hablar tanto.
- (154) No saben que su hijo reciba un diploma el sábado próximo.
- (155) Pocos estudiantes saben gran cosa.
- (156) Este niño no sabe respetar a nadie²⁷⁴.
- (157) Nosotros no supimos divertirnos en toda la semana²⁷⁵.

²⁷³ *Querer* es un operador afectivo a pesar de no legitimar el TPN débil *gran cosa* (Potvin, 2004a).

²⁷⁴ Como *no saber* es un operador de negación submínima, no debería aceptar el TPN *nadie*. La oración es correcta porque en muchos casos, el infinitivo se comporta como si no hubiera subordinación (Español-Echevarría, comunicación personal). *Nadie* se licencia en la misma frase (como en *Juan no sabe nada del tema*). En el caso de que *nadie* aparezca en una proposición subordinada, una subordinada en subjuntivo permite la distribución de *nadie*, mientras que una subordinada en indicativo, no:

(i) Este niño no sabe que su padre respeta a nadie.

(ii) *Este niño no sabe que su padre respeta a nadie.

²⁷⁵ Esta oración en realidad no debería admitir TPN. Es gramatical si consideramos que *en toda la semana* dependa de *saber* y no de *divertir*. Lo mismo ocurre con esta oración: *El jefe no supo que la empresa estuvo cerrada en toda la semana*. Si *en toda la semana* depende de *saber*, es gramatical, sino, no lo es. Si aparece el subjuntivo, siempre es agramatical: **El jefe no supo que la empresa estuviera cerrada en toda la semana* (Español-Echevarría, comunicación personal).

Vimos en el Capítulo IV que Potvin (2004a) elaboró una jerarquía de predicados operadores afectivos y de TPN en español basándose en las nociones de monotonicidad decreciente, antiaditividad, antimultiplicidad y antimorficidad desarrolladas por Wouden (1997) y Zwarts (1993, 1996, 1998), que retomamos en (158) y (159). Según sus datos, los predicados *querer* y *ser posible* inducen monotonicidad decreciente, lo cual hace que autoricen sólo el subjuntivo y los TPN débiles. Por su parte, *entristecer*, *alegrar*, *desilusionar* y *ser una pena* inducen monotonicidad decreciente y antiaditividad, lo cual hace que admitan además del subjuntivo y de los TPN débiles, los TPN fuertes. Por otra parte, *sorprender*, *ser mentira*, *ser imposible* y *extrañar* inducen monotonicidad decreciente, antiaditividad y antimultiplicidad, lo cual hace que admitan el subjuntivo y los TPN débiles, fuertes y muy fuertes.

A la jerarquía de los predicados operadores afectivos de Potvin (2004a) que presentamos en el Capítulo IV, quisiéramos añadir los operadores afectivos *raramente*, *poco(s)* *N*, *nunca* y *no*. Resumimos en el cuadro (158) la nueva jerarquía de operadores afectivos del español.

(158) Jerarquía de los operadores afectivos del español

Operadores afectivos	Ejemplos	Contextos inducidos	TPN legitimados
Negación submínima	Querer Ser posible Poco	Monotónico decreciente	Subjuntivo TPN débil
Negación mínima	Entristecer Alegrar Desilusionar Ser una pena Raramente	Monotónico decreciente y antiaditivo	Subjuntivo TPN débil TPN fuerte
Negación clásica	Sorprender Ser mentira Ser imposible Extrañar Nunca No	Monotónico decreciente Antiaditivo y antimultiplicativo	Subjuntivo TPN débil TPN fuerte TPN muy fuerte

En lo que se refiere a los TPN, Potvin (2004a) determina que el subjuntivo es un TPN muy débil, *gran cosa* y *tanto* son TPN débiles, *nadie* es un TPN fuerte, y *en toda la semana* es un TPN muy fuerte. Consecuentemente, el subjuntivo, *gran cosa* y *tanto* exigen aparecer en contextos monotónicos

decrecientes, *nadie* en contextos antiaditivos, y *en toda la semana* en contextos antiaditivos y antimultiplicativos.

(159) Jerarquía de los TPN en español (Potvin, 2004a)

TPN	Ejemplos	Contextos requeridos
TPN muy débil	Subjuntivo	Monotónico decreciente
TPN débil	Gran cosa, tanto	Monotónico decreciente
TPN fuerte	Nadie	Antiaditivo
TPN muy fuerte	En toda la semana	Antiaditivo y antimultiplicativo

Los ejemplos arriba mencionados nos permiten responder a la primera pregunta de investigación, la cual corrobora las dos primeras hipótesis de nuestro estudio empírico: ¿qué predicados son operadores afectivos?, ¿cuáles son las características que comparten? Nuestra clasificación de predicados no se basa más sobre las clases semánticas. Recurrimos a otro tipo de clasificación: una basada en el tipo de monotonicidad que inducen los predicados. Así, alcanzamos una explicación uniforme de la distribución modal en español. El primer criterio es el tipo de monotonicidad. Los predicados que rigen el indicativo caben dentro de los predicados que inducen la monotonicidad creciente. Por otra parte, los predicados que rigen el subjuntivo entran dentro de los predicados operadores afectivos, puesto que inducen contextos monotónicos decrecientes y admiten TPN. Dentro de los predicados operadores afectivos, hay diferentes tipos, por ejemplo, los de negación submínima, los de negación mínima y los de negación clásica.

6.3 Tercera hipótesis

Puesto que los predicados que rigen el subjuntivo son operadores afectivos y se cancelan las implicaturas escalares en contextos monotónicos decrecientes, nuestra tercera hipótesis trata de la existencia de una correlación entre uso del subjuntivo, monotonicidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares. Asimismo, los predicados operadores afectivos cancelan las implicaturas escalares. Como vimos en el Capítulo IV, el uso de la disyunción *or* 'o' en inglés da lugar a diferentes lecturas según esta disyunción aparezca en un contexto afirmativo o negativo.

El uso de las conjunciones y disyunciones da lugar a diferentes interpretaciones. Así, para cada uno de los ejemplos (160)-(164), el uso de la conjunción *y* da como única interpretación posible la que encontramos en la situación S3.

(160) Raúl hace una tarta y un pastel.

S1: Raúl hace una tarta.

S2: Raúl hace un pastel.

S3: Raúl hace una tarta y Raúl hace un pastel.

(161) Clara está hablando con Antonio y Eva.

S1: Clara está hablando con Antonio.

S2: Clara está hablando con Eva.

S3: Clara está hablando con Antonio y Clara está hablando con Eva.

(162) Mauricio dibuja paisajes y casas.

S1: Mauricio dibuja paisajes.

S2: Mauricio dibuja casas.

S3: Mauricio dibuja paisajes y Mauricio dibuja casas.

(163) Simón paga refrescos y palomitas.

S1: Simón paga refrescos.

S2: Simón paga palomitas.

S3: Simón paga refrescos y Simón paga palomitas.

(164) A Mónica le gustan los gatos y los perros.

S1: A Mónica le gustan los gatos.

S2: A Mónica le gustan los perros.

S3: A Mónica le gustan los gatos y a Mónica le gustan los perros.

Por otra parte, vimos en el Capítulo IV que el uso de la conjunción *or* 'o' en inglés puede engendrar diferentes lecturas según aparezca bajo negación o no. Ocurre lo mismo en español. Así, en los ejemplos (165)-(171), las situaciones S1 y S2 son las lecturas posibles atribuidas a la disyunción *o*, mientras que la situación S3 no lo es.

- (165) Cristina lee cuentos o tiras cómicas.
S1: Cristina lee cuentos.
S2: Cristina lee tiras cómicas.
S3: Cristina lee cuentos y Cristina lee tiras cómicas.
- (166) Los estudiantes venden chocolate o café para la colecta de fondos.
S1: Los estudiantes venden chocolate para la colecta de fondos.
S2: Los estudiantes venden café para la colecta de fondos.
S3: Los estudiantes venden chocolate para la colecta de fondos y los estudiantes venden café para la colecta de fondos.
- (167) Eduardo escribe poemas o canciones.
S1: Eduardo escribe poemas.
S2: Eduardo escribe canciones.
S3: Eduardo escribe poemas y Eduardo escribe canciones.
- (168) Isabel come pastas o verduras.
S1: Isabel come pastas.
S2: Isabel come verduras.
S3: Isabel come pastas e Isabel come verduras.
- (169) A María le regalaron vasos o copas.
S1: A María le regalaron vasos.
S2: A María le regalaron copas.
S3: A María le regalaron vasos y a María le regalaron copas.
- (170) Sara y su marido ven películas románticas o dramas.
S1: Sara y su marido ven películas románticas.
S2: Sara y su marido ven dramas.
S3: Sara y su marido ven películas románticas y Sara y su marido ven dramas.
- (171) Alejandro se comprará cigarrillos o alcohol.
S1: Alejandro se comprará cigarrillos.
S2: Alejandro se comprará alcohol.
S3: Alejandro se comprará cigarrillos y Alejandro se comprará alcohol.

Por su parte, el uso de la disyunción o en un contexto monotónico decreciente anula las implicaturas escalares (Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004; Horn, 1989). Así, dentro de las tres situaciones de los ejemplos (172)-(178), las tres son posibles.

(172) Cristina *raramente* lee cuentos o tiras cómicas.

S1: Cristina *raramente* lee cuentos.

S2: Cristina *raramente* lee tiras cómicas.

S3: Cristina *raramente* lee cuentos y Cristina *raramente* lee tiras cómicas.

(173) *Pocos* estudiantes venden chocolate o café para la colecta de fondos.

S1: *Pocos* estudiantes venden chocolate para la colecta de fondos.

S2: *Pocos* estudiantes venden café para la colecta de fondos.

S3: *Pocos* estudiantes venden chocolate para la colecta de fondos y *pocos* estudiantes venden café para la colecta de fondos.

(174) Eduardo *nunca* escribe poemas o canciones.

S1: Eduardo *nunca* escribe poemas.

S2: Eduardo *nunca* escribe canciones.

S3: Eduardo *nunca* escribe poemas y Eduardo *nunca* escribe canciones.

(175) Isabel *no* come pastas o verduras.

S1: Isabel *no* come pastas.

S2: Isabel *no* come verduras.

S3: Isabel *no* come pastas e Isabel *no* come verduras.

(176) María *quiere* que le regalen vasos o copas.

S1: María *quiere* que le regalen vasos.

S2: María *quiere* que le regalen copas.

S3: María *quiere* que le regalen vasos y María *quiere* que le regalen copas.

(177) A Sara y su marido les *sorprende* ver películas románticas o dramas.

S1: A Sara y su marido les *sorprende* ver películas románticas.

S2: A Sara y su marido les *sorprende* ver dramas.

S3: A Sara y su marido les *sorprende* ver películas románticas y a Sara y su marido les *sorprende* ver dramas.

(178) *Es una pena* que Alejandro se compre cigarrillos o alcohol.

S1: Es una pena que Alejandro se compre cigarrillos.

S2: Es una pena que Alejandro se compre alcohol.

S3: Es una pena que Alejandro se compre cigarrillos y es una pena que Alejandro se compre alcohol.

En lo que se refiere a los casos de alternancia modal, las oraciones de los ejemplos siguientes están encabezadas por un predicado operador afectivo y se admite la alternancia modal. Postulamos en el Capítulo IV que, en casos de alternancia modal, la distribución del indicativo admite sólo dos lecturas posibles, es decir S1 y S2, véanse (179), (181), (183), (185), (187) y (189), mientras que la distribución del subjuntivo admite las tres lecturas, es decir tanto S1 y S2 como S3 de las tres situaciones posibles, véanse (180), (182), (184), (186), (188), (190). Consecuentemente, para cada caso de alternancia modal, las versiones con indicativo admiten sólo S1 y S2, mientras que las versiones con subjuntivo admiten las tres lecturas²⁷⁶.

(179) Sara *no duda* que Jorge conduce coches deportivos o motos.

S1: Sara no duda que Jorge conduce coches deportivos.

S2: Sara no duda que Jorge conduce motos.

S3: Sara no duda que Jorge conduce coches deportivos y Sara no duda que Jorge conduce motos.

(180) Sara *no duda* que Jorge conduzca coches deportivos o motos.

S1: Sara no duda que Jorge conduzca coches deportivos.

S2: Sara no duda que Jorge conduzca motos.

S3: Sara no duda que Jorge conduzca coches deportivos y Sara no duda que Jorge conduzca motos.

(181) Sofía *dice* que Rafaela comparte regalos o pasteles.

S1: Sofía dice que Rafaela comparte regalos.

S2: Sofía dice que Rafaela comparte pasteles.

S3: Sofía dice que Rafaela comparte regalos y Sofía dice que Rafaela comparte pasteles.

(182) Sofía *dice* que Rafaela comparta regalos o pasteles.

²⁷⁶ Para más detalles, véase el Capítulo IV.

- S1: Sofía dice que Rafaela comparte regalos.
S2: Sofía dice que Rafaela comparte pasteles.
S3: Sofía dice que Rafaela comparte regalos y Sofía dice que Rafaela comparte pasteles.
- (183) *No es verdad* que Carlos bebe té o tisana.
S1: No es verdad que Carlos bebe té.
S2: No es verdad que Carlos bebe tisana.
S3: No es verdad que Carlos bebe té y no es verdad que Carlos bebe tisana.
- (184) *No es verdad* que Carlos beba té o tisana.
S1: No es verdad que Carlos beba té.
S2: No es verdad que Carlos beba tisana.
S3: No es verdad que Carlos beba té y no es verdad que Carlos beba tisana.
- (185) Clara *no sabe* que Silvia enseña matemáticas o ciencias.
S1: Clara no sabe que Silvia enseña matemáticas.
S2: Clara no sabe que Silvia enseña ciencias.
S3: Clara no sabe que Silvia enseña matemáticas y Clara no sabe que Silvia enseña ciencias.
- (186) Clara *no sabe* que Silvia enseñe matemáticas o ciencias.
S1: Clara no sabe que Silvia enseñe matemáticas.
S2: Clara no sabe que Silvia enseñe ciencias.
S3: Clara no sabe que Silvia enseñe matemáticas y Clara no sabe que Silvia enseñe ciencias.
- (187) Luisa *no ve* que Sebastián toca la guitarra o el piano.
S1: Luisa no ve que Sebastián toca la guitarra.
S2: Luisa no ve que Sebastián toca el piano.
S3: Luisa no ve que Sebastián toca la guitarra y Luisa no ve que Sebastián toca el piano.
- (188) Luisa *no ve* que Sebastián toque la guitarra o el piano.
S1: Luisa no ve que Sebastián toque la guitarra.
S2: Luisa no ve que Sebastián toque el piano.
S3: Luisa no ve que Sebastián toque la guitarra y Luisa no ve que Sebastián toque el piano.
- (189) Rafael *no cree* que le va a dar lápices o cuadernos a su hermanito.
S1: Rafael no cree que le va a dar lápices a su hermanito.
S2: Rafael no cree que le va a dar cuadernos a su hermanito.

S3: Rafael no cree que le va a dar lápices a su hermanito y Rafael no cree que le va a dar cuadernos a su hermanito.

(190) Rafael *no cree* que le vaya a dar lápices o cuadernos a su hermanito.

S1: Rafael no cree que le vaya a dar lápices a su hermanito.

S2: Rafael no cree que le vaya a dar cuadernos a su hermanito.

S3: Rafael no cree que le vaya a dar lápices a su hermanito y Rafael no cree que le vaya a dar cuadernos a su hermanito.

Estos casos de alternancia modal se deben al hecho de que las oraciones (179)-(190) están encabezadas por un predicado operador afectivo como *no dudar, decir, no ser verdad, no saber, no ver* y *no creer*. Sin tal operador, se distribuye el indicativo y de las 3 situaciones posibles, sólo S1 y S2 son posibles:

(191) Jorge conduce coches deportivos o motos.

S1: Jorge conduce coches deportivos.

S2: Jorge conduce motos.

S3: Jorge conduce coches deportivos y Jorge conduce motos.

(192) Rafaela comparte regalos o pasteles.

S1: Rafaela comparte regalos.

S2: Rafaela comparte pasteles.

S3: Rafaela comparte regalos y Rafaela comparte pasteles.

(193) Carlos bebe té o tisana.

S1: Carlos bebe té.

S2: Carlos bebe tisana.

S3: Carlos bebe té y Carlos bebe tisana.

(194) Silvia enseña matemáticas o ciencias.

S1: Silvia enseña matemáticas.

S2: Silvia enseña ciencias.

S3: Silvia enseña matemáticas y Silvia enseña ciencias.

(195) Sebastián toca la guitarra o el piano.

S1: Sebastián toca la guitarra.

S2: Sebastián toca el piano.

S3: Sebastián toca la guitarra y Sebastián toca el piano.

(196) Rafael le va a dar lápices o cuadernos a su hermanito.

S1: Rafael le va a dar lápices a su hermanito.

S2: Rafael le va a dar cuadernos a su hermanito.

S3: Rafael le va a dar lápices a su hermanito y Rafael le va a dar cuadernos a su hermanito.

La serie de ejemplos expuestos en esta sección corroboran las tres hipótesis de investigación que postulamos en nuestra tesis doctoral en lo que se refiere a la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas, es decir que:

(197) En lenguas como el español y el francés, la monotonía decreciente se manifiesta mediante la flexión verbal de subjuntivo.

(198) Los predicados que rigen el subjuntivo son operadores afectivos que inducen contextos monotónicos decrecientes y legitiman TPN.

(199) Existe una correlación entre el uso del subjuntivo, la monotonía decreciente y la cancelación de implicaturas escalares. Asimismo, los predicados operadores afectivos cancelan las implicaturas escalares.

Estos ejemplos, además de corroborar nuestras hipótesis, nos permiten responder a las dos preguntas de investigación que expusimos al principio de este capítulo con el fin de verificar nuestras hipótesis. Así, dentro de los predicados que actúan como operadores afectivos encontramos entre otras cosas: *querer, ser posible, entristecer, alegrar, desilusionar, ser una pena, sorprender, ser mentira, ser imposible, extrañar, no dudar, no decir, no ser verdad, no saber, no ver y no creer*. Esta lista está lejos de ser exhaustiva. En realidad, se supone que todos los predicados que rigen el subjuntivo del Apéndice VI actúan como tal. Además, como vimos en el Capítulo II, no sólo los verbos que rigen el subjuntivo, sino también los sustantivos y los adjetivos derivados de estos rigen el subjuntivo. Consecuentemente, *desear, el deseo de y deseoso de* autorizan la distribución del subjuntivo en la

proposición subordinada, véase (200), inducen contextos monotónicos decrecientes, véase (201), y cancelan las implicaturas escalares, puesto que las tres situaciones del ejemplo (202) son posibles.

- (200) (a) Antonio desea que sus hijos estudien en la universidad.
(b) El deseo de Antonio de que sus hijos estudien en la universidad es obvio.
(c) Deseoso de que sus hijos estudien en la universidad, Antonio invierte dinero en una cuenta especial.
- (201) (a) Antonio desea que sus hijos estudien. → Antonio desea que sus hijos estudien en la universidad.
(b) El deseo de Antonio de que sus hijos estudien es obvio. → El deseo de Antonio de que sus hijos estudien en la universidad es obvio.
(c) Deseoso de que sus hijos estudien, Antonio invierte dinero en una cuenta especial. → Deseoso de que sus hijos estudien en la universidad, Antonio invierte dinero en una cuenta especial.
- (202) (a) Antonio desea comer pastas o verduras.
(b) El deseo de Antonio de comer pastas o verduras es obvio.
(c) Deseoso de comer pastas o verduras, Antonio se fue al restaurante.
(d) S1: Antonio desea comer pastas.
S2: Antonio desea comer verduras.
S3: Antonio desea comer pastas y Antonio desea comer verduras.

Además de los predicados operadores afectivos, las expresiones siguientes actúan también como operadores afectivos: *raramente*, *pocos*, *nunca* y *no*. Todos estos operadores afectivos cancelan implicaturas escalares. Esto se hace evidente en los casos de alternancia modal, donde los predicados operadores afectivos difieren de los predicados que rigen el indicativo, no sólo por el hecho de inducir contextos monotónicos, pero también por el hecho de admitir lecturas inclusivas, contrariamente a los predicados que rigen el indicativo, los cuales admiten sólo lecturas exclusivas. Así, en el primer caso se cancelan las implicaturas escalares, mientras que en el segundo caso no.

A pesar de que nuestro estudio empírico tratará solamente de verificar cómo se comportan los aprendices de español L2 frente a las nociones de monotonicidad y de cancelación de implicaturas escalares de acuerdo con el modo distribuido en las proposiciones subordinadas completivas, ampliamos el dominio de nuestras hipótesis y preguntas de investigación a las oraciones simples (7) y a las proposiciones subordinadas adverbiales (8) y relativas (9) para verificar si la distribución modal puede explicarse en términos de monotonicidad.

7. Aplicación de la propuesta de explicación de la distribución modal a las oraciones simples

Como vimos en el Capítulo II, es posible encontrar el modo subjuntivo en oraciones simples que expresan deseo mediante expresiones como *ojalá* o el subordinante *que*, véanse (203)-(204) respectivamente; en fórmulas de significado concesivo, véase (205); o en expresiones hechas, véase (206).

(203) ¡Ojalá gane el premio gordo!

(204) ¡Que descanses!²⁷⁷

(205) Sea como sea, le otorgamos la beca.

(206) Que yo sepa, no ha aprobado el curso.

Como una de nuestras hipótesis es que, en lenguas como el español y el francés, la monotonicidad decreciente se manifiesta mediante la flexión verbal de subjuntivo, vemos en los ejemplos siguientes que estas expresiones inducen contextos monotónicos decrecientes:

(207) (a) ¡Ojalá me vaya de viaje este año! → ¡Ojalá me vaya de viaje a México este año!

(b) ¡Ojalá me vaya de viaje a México este año! -/-> ¡Ojalá me vaya de viaje este año!

²⁷⁷ El uso del subordinante *que* con subjuntivo está restringido a que aparezca el presente de subjuntivo: el uso del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto de subjuntivo en *¡Que descansarás!, *¡Que hayas descansado! es agramatical. Además de esta restricción, el uso del subordinante *que* con presente de subjuntivo no ocurre en los mismos contextos que su equivalente imperativo: *Cállate* versus *¡Que te calles!* (Español-Echevarría, comunicación personal). El subordinante *que* con presente de subjuntivo sirve para repetir una orden: *Véte ahora mismo. ¿Qué dices? ¡Que te vayas ahora mismo!*. En este caso, el verbo *decir* está sobrentendido.

- (208) (a) ¡Que duermas! → ¡Que duermas bien!
 (b) ¡Que duermas bien! -/-> ¡Que duermas!
- (209) (a) Quizá/acaso/tal vez te mejores. → Quizá/acaso/tal vez te mejores pronto.
 (b) Quizá/acaso/tal vez te mejores pronto. -/-> Quizá/acaso/tal vez te mejores.
- (210) (a) Posiblemente/probablemente me vaya de viaje este año. →
 Posiblemente/probablemente me vaya de viaje a México este año.
 (b) Posiblemente/probablemente me vaya de viaje a México este año. -/->
 Posiblemente/probablemente me vaya de viaje este año.

Asimismo, admiten la distribución de los TPN:

- (211) Con todo este ruido, ¡ojalá los niños peguen ojo esta noche!
- (212) ¡Que peguen ojo esta noche!
- (213) Quizá /acaso/tal vez los niños peguen ojo esta noche.
- (214) Posiblemente/probablemente los niños peguen ojo esta noche.

y cancelan las implicaturas escalares:

- (215) Ojalá se compre un coche o una camioneta.
 S1: Ojalá se compre un coche.
 S2: Ojalá se compre una camioneta.
 S3: Ojalá se compre un coche y ojalá se compre una camioneta.
- (216) ¡Que se compre un coche o una camioneta!
 S1: ¡Que se compre un coche!
 S2: ¡Que se compre una camioneta!
 S3: ¡Que se compre un coche y que se compre una camioneta!
- (217) Quizá/acaso/tal vez se compre un coche o una camioneta.
 S1: Quizá/acaso/tal vez se compre un coche.
 S2: Quizá/acaso/tal vez se compre una camioneta.
 S3: Quizá/acaso/tal vez se compre un coche y quizá/acaso/tal vez se compre una

camioneta.

(218) Posiblemente/probablemente se compre un coche o una camioneta.

S1: Posiblemente/probablemente se compre un coche.

S2: Posiblemente/probablemente se compre una camioneta.

S3: Posiblemente/probablemente se compre un coche y posiblemente/probablemente se compre una camioneta.

Los ejemplos que acabamos de enumerar testimonian que *ojalá*, el subordinante *que*, las fórmulas de significado concesivo y las expresiones hechas que rigen el subjuntivo admiten TPN, incuden monotonicidad decreciente y cancelan las implicaturas escalares. Por lo tanto, estas expresiones son operadores afectivos. Otra vez aquí corroboramos las tres hipótesis del estudio teórico de nuestra tesis y respondemos a las dos preguntas de investigación.

8. Aplicación de la propuesta de explicación de la distribución modal a las proposiciones subordinadas adverbiales

Según nuestra nueva propuesta de explicación de la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas, el modo subjuntivo es un tipo de TPN que tiene que aparecer en contextos monotónicos decrecientes. Consecuentemente, los predicados que rigen este modo son operadores afectivos, al igual que la negación *no*, y así, inducen los contextos adecuados para la distribución del subjuntivo, es decir contextos monotónicos decrecientes. Basándose en esta propuesta de explicación, Potvin (2014) verifica si la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas adverbiales responde a estas características.

Como sabemos, existen diferentes tipos de proposiciones subordinadas adverbiales, como:

(219) Las de lugar: Guarda los juegos donde los encuentre.

(220) Las temporales: Te enviaré los documentos en cuanto pueda.

(221) Las de modo: Limpié los zapatos según me dijiste.

(222) Las causales: Le escribí porque quería tener noticias tuyas.

- (223) Las finales: Les dejamos las llaves para que pudieran entrar en la casa.
- (224) Las concesivas: Aunque no tengo noticias del proyecto, sigo trabajando.
- (225) Las consecutivas: No hay nada en la nevera, así que voy a comer al restaurante.
- (226) Las comparativas: Este restaurante es mejor de lo que me habían dicho.
- (227) Las condicionales: Si me responde pronto, podré terminar el proyecto.

Con el fin de verificar si se puede aplicar la propuesta de explicación de la distribución modal basada en el concepto de monotonidad, Potvin (2014) se centra en la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas adverbiales temporales. Como vemos en los ejemplos (228)-(230), los nexos temporales *antes de que*, *después de que* y *cuando* admiten el modo subjuntivo en su proposición.

- (228) Antes de que llegue Juan, limpiaremos la casa.
- (229) Después de que llame María, nos iremos al cine.
- (230) Cuando viajes por Ecuador, no olvides ir a las islas Galápagos.

Además de regir el modo subjuntivo, estos nexos admiten también otros tipos de TPN, por ejemplo, los TPN *nadie* y *mover un dedo*:

- (231) Antes de que llegue nadie, limpiaremos la casa.
- (232) Después de que nadie más llame, nos iremos al cine.
- (233) Cuando mueva el dedo para contribuir al éxito de la empresa, Rafael recibirá un aumento de sueldo.

Puesto que los nexos *antes de que*, *después de que* y *cuando* autorizan la distribución de TPN, estos nexos inducirán contextos monotónicos decrecientes. Los ejemplos (234)-(236) testimonian efectivamente que estamos frente a contextos monotónicos decrecientes: las implicaciones en (a) muestran que *antes de que*, *después de que* y *cuando* inducen contextos monotónicos decrecientes,

es decir una implicación de lo general hacia lo específico (Ladusaw 1979), mientras que las implicaciones en (b) no inducen contextos monotónicos crecientes.

(234) (a) Antes de que compres un coche, te diré mi opinión. →

Antes de que compres un coche de segunda mano, te diré mi opinión.

(b) Antes de que compres un coche de segunda mano, te diré mi opinión. -/->

Antes de que compres un coche, te diré mi opinión.

(235) (a) Después de que pierdas todo apostando, te quedarás sin amigo. →

Después de que pierdas tu casa apostando, te quedarás sin amigo.

(b) Después de que pierdas tu casa apostando, te quedarás sin amigo.

-/-> Después de que pierdas todo apostando, te quedarás sin amigo.

(236) (a) Cuando invites a tus amigos en casa, no olvides ofrecerles algo de beber.

→ Cuando invites a Jorge y María en casa, no olvides ofrecerles algo de beber.

(b) Cuando invites a Jorge y María en casa, no olvides ofrecerles algo de beber. -/-> Cuando invites a tus amigos en casa, no olvides ofrecerles algo de beber.

Los ejemplos aquí expuestos corroboran el hecho de que los nexos *antes de que*, *después de que* y *cuando* inducen contextos monotónicos decrecientes, lo cual hace que autoricen la distribución del subjuntivo y de otros TPN en su proposición subordinada. Sin embargo, estos nexos actúan de manera diferente en lo que se refiere a la alternancia modal, es decir que ocurre a veces que estos nexos admitan el modo indicativo en su proposición subordinada. A guisa de ejemplo, consideremos las oraciones en (237)-(246). Mientras que el nexo *antes de que* rige el modo subjuntivo tanto para referir a eventos futuros mediante el uso del presente de subjuntivo, véase (237), como para referir a eventos pasados mediante el imperfecto de subjuntivo, véase (238), el nexo *después de que* autoriza el presente de subjuntivo para referir a eventos futuros, véase (239), pero no autoriza la distribución del imperfecto de subjuntivo para referir a eventos pasados, véase (240). En realidad, para referir a eventos pasados, *después de que* exige el pretérito indefinido, véase (241). Por otra parte, el comportamiento del nexo temporal *cuando* frente a la distribución modal también difiere de los nexos *antes de que* y *después de que*: mientras que recurre a la distribución de un tiempo del indicativo para referir a una acción habitual o a un evento pasado, véanse (242)-(243), exige el presente de subjuntivo

para referir a un evento futuro, véase (244), pero rechaza la distribución del presente de subjuntivo en una pregunta, véase (245), admitiendo sólo el futuro (perifrástico o simple), véase (246).

- (237) Antes de que anochezca, recogeremos la ropa tendida afuera.
- (238) Antes de que supieras la noticia, ya estabas preocupado.
- (239) Después de que reciba la confirmación de reserva, los avisaré.
- (240) ??Después de que se fueran sus padres, Alejandro se puso a pintar.
- (241) Después de que se fueron sus padres, Alejandro se puso a pintar.
- (242) Cuando me levanto, desayuno inmediatamente.
- (243) Cuando tenía 14 años, tocaba el piano todos los días.
- (244) Cuando tenga tiempo, tocaré de nuevo el piano todos los días.
- (245) *¿Cuándo tengas los resultados de los exámenes?
- (246) ¿Cuándo vas a tener los resultados de los exámenes?

Frente a los casos de alternancia modal, Potvin (2014) sugiere recurrir al paralelo entre monotonicidad decreciente e implicaturas escalares (Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004; Horn, 1989). Como vimos en el Capítulo IV, puesto que las implicaturas escalares se producen en contextos que no son monotónicos decrecientes y que esto le da a *or* 'o' una interpretación exclusiva, el uso del indicativo en las subordinadas completivas de verbos que admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo un operador afectivo reflejaría dicha interpretación, como en (247a) y (248a). Por el contrario, puesto que las implicaturas escalares se cancelan en contextos monotónicos decrecientes y que esto le da a *or* 'o' una interpretación inclusiva, el uso del subjuntivo en las subordinadas completivas de verbos que admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo un operador afectivo reflejaría una interpretación inclusiva, como en (247b) y (248b).

- (247) (a) No sabía que Felipe hablaba inglés o francés.
 - S1: No sabía que Felipe hablaba inglés.
 - S2: No sabía que Felipe hablaba francés.
 - S3: No sabía que Felipe hablaba inglés y no sabía que Felipe hablaba francés.
- (b) No sabía que Felipe hablara inglés o francés.

S1: No sabía que Felipe hablara inglés.

S2: No sabía que Felipe hablara francés.

S3: No sabía que Felipe hablara inglés y no sabía que Felipe hablara francés.

(248) (a) No vi que Raúl compraba un libro o un diccionario.

S1: No vi que Raúl compraba un libro.

S2: No vi que Raúl compraba un diccionario.

S3: No vi que Raúl compraba un libro y no vi que Raúl compraba un diccionario.

(b) No vi que Raúl comprara un libro o un diccionario.

S1: No vi que Raúl comprara un libro.

S2: No vi que Raúl comprara un diccionario.

S3: No vi que Raúl comprara un libro y no vi que Raúl comprara un diccionario.

Como especificamos antes, la distribución del subjuntivo es posible gracias a unos contextos monotónicos decrecientes inducidos por un operador afectivo, mientras que el indicativo aparece en contextos monotónicos crecientes. En los ejemplos que acabamos de tratar, la negación es presente tanto en la versión (a), donde aparece el indicativo, como en la versión (b), donde aparece el subjuntivo.

Si aplicamos esta explicación a los casos de alternancia modal en las proposiciones subordinadas adverbiales temporales, la distribución del indicativo representará contextos monotónicos crecientes, los cuales admiten una interpretación exclusiva, véanse (249a)-(250a), es decir que de las tres situaciones, sólo las dos primeras serán válidas. Por otra parte, la distribución del subjuntivo reflejará contextos monotónicos decrecientes, los cuales cancelarán la implicatura escalar, dando así una lectura inclusiva, véanse (249b)-(250b), es decir que de las tres situaciones, las tres serán válidas.

(249) (a) Después de que escribiste a tus amigos o hermanos, dejaste el ordenador encendido.

S1: Después de que escribiste a tus amigos, dejaste el ordenador encendido.

S2: Después de que escribiste a tus hermanos, dejaste el ordenador encendido.

S3: Después de que escribiste a tus amigos y después de que escribiste a tus hermanos, dejaste el ordenador encendido.

(b) Después de que escribas a tus amigos o hermanos, no dejes el ordenador encendido.

S1: Después de que escribas a tus amigos, no dejes el ordenador encendido.

S2: Después de que escribas a tus hermanos, no dejes el ordenador encendido.

S3: Después de que escribas a tus amigos y después de que escribas a tus hermanos, no dejes el ordenador encendido.

(250) (a) Durante el viaje, cuando Felipe hablaba mandarín o árabe, se comunicaba con la familia de sus amigos.

S1: Durante el viaje, cuando Felipe hablaba mandarín, se comunicaba con la familia de sus amigos.

S2: Durante el viaje, cuando Felipe hablaba árabe, se comunicaba con la familia de sus amigos.

S3: Durante el viaje, cuando Felipe hablaba mandarín y cuando Felipe hablaba árabe, se comunicaba con la familia de sus amigos.

(b) Durante el viaje, cuando Felipe hable mandarín o árabe, se comunicará con la familia de sus amigos.

S1: Durante el viaje, cuando Felipe hable mandarín, se comunicará con la familia de sus amigos.

S2: Durante el viaje, cuando Felipe hable árabe, se comunicará con la familia de sus amigos.

S3: Durante el viaje, cuando Felipe hable mandarín y cuando Felipe hable árabe, se comunicará con la familia de sus amigos.

Los ejemplos aquí expuestos testimonian que es posible aplicar la propuesta de explicación de distribución modal basada en el concepto de monotonidad a las proposiciones subordinadas adverbiales temporales. Al igual que la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas, la flexión verbal de subjuntivo en las proposiciones subordinadas adverbiales temporales es una manifestación de la monotonidad decreciente, lo cual hace que los nexos que admiten este modo sean operadores afectivos, induzcan contextos monotónicos decrecientes y legitimen TPN. A partir de estos ejemplos, respondemos una vez más a las preguntas de investigación que planteamos al principio de este capítulo, es decir qué predicados o expresiones son operadores afectivos y qué predicados y expresiones cancelan las implicaturas escalares.

En esta sección, nos concentramos en el caso de las conjunciones adverbiales finales y condicionales. Como en el caso de los predicados que engendran proposiciones subordinadas completivas, las conjunciones adverbiales que rigen el subjuntivo que aparecen en el Apéndice V pueden también someterse a las pruebas de legitimación de TPN y de implicación monotónica decreciente. A guisa de ejemplo, consideremos los ejemplos (251)-(252) donde la conjunción final *para que* autoriza la distribución del TPN *aunque fuera* y la conjunción condicional *si* autoriza la distribución del TPN *mover un dedo* en el caso de que se trate de una condicional irreal donde aparece el imperfecto de subjuntivo. Por el contrario, si se trata de una condicional real, como en (253), no se admite el TPN *mover un dedo* en su significado de «hacer la más mínima cosa». Por lo tanto, la oración es agramatical.

(251) Eduardo llamó a sus padres para que invirtieran aunque fuera 2000 dólares.

(252) Si su hija moviera un dedo, obtendría buenos resultados.

(253) *Si su hija mueve un dedo, obtendrá buenos resultados.

Estas conjunciones también inducen contextos monotónicos decrecientes, como vemos en los ejemplos (254)-(255).

(254) Felipe se compra una camioneta para que puedan viajar con toda tranquilidad. → Felipe se compra una camioneta para que puedan viajar con toda tranquilidad bajo cualquier condición meteorológica.

(255) Si te compras un coche, te harán una rebaja. → Si te compras un Honda, te harán una rebaja.

Vimos que existe una correlación entre uso del subjuntivo, monotonicidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares mediante los casos de alternancia modal en las proposiciones subordinadas completivas, las adverbiales temporales, finales y condicionales. Asimismo, los nexos que admiten ambos modos actúan como los predicados operadores afectivos en el sentido de que cancelan las implicaturas escalares. Consideremos los ejemplos en (256)-(257). Mientras que el ejemplo (256) da sólo las lecturas S1 y S2 como opciones posibles, el ejemplo (257) admite, además de las opciones en S1 y S2, la lectura en S3.

(256) Si encuentran trabajo a tiempo completo o a tiempo parcial, tendrán dinero para pagar el alquiler.

S1: Si encuentran trabajo a tiempo completo, tendrán dinero para pagar el alquiler.

S2: Si encuentran trabajo a tiempo parcial, tendrán dinero para pagar el alquiler.

S3: Si encuentran trabajo a tiempo completo y si encuentran trabajo a tiempo parcial, tendrán dinero para pagar el alquiler.

(257) Si encontraran trabajo a tiempo completo o a tiempo parcial, tendrían dinero para pagar el alquiler.

S1: Si encontraran trabajo a tiempo completo, tendrían dinero para pagar el alquiler.

S2: Si encontraran trabajo a tiempo parcial, tendrían dinero para pagar el alquiler.

S3: Si encontraran trabajo a tiempo completo y si encontraran trabajo a tiempo parcial, tendrían dinero para pagar el alquiler.

Estos últimos ejemplos permiten responder a la segunda pregunta de investigación. Puesto que nuestras hipótesis y preguntas de investigación se corroboran mediante la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas y adverbiales, queda por confirmar que también se corroboran en las proposiciones subordinadas relativas.

9. Aplicación de la propuesta de explicación de la distribución modal a las proposiciones subordinadas relativas

Como vimos en el Capítulo II, existen dos tipos de oraciones subordinadas relativas, las explicativas y las determinativas. Sin embargo, sólo las segundas permiten la distribución del modo subjuntivo, puesto que las explicativas sólo admiten el indicativo. El uso del subjuntivo es obligatorio cuando hablamos de un evento futuro, cuando se desea o se exige del antecedente una característica específica, cuando la proposición principal es negada, restrictiva o interrogativa, y después de locuciones relativas concesivas formadas por *quiera* para expresar un evento futuro o posible. Por consiguiente, para que aparezcan TPN, las proposiciones subordinadas relativas tendrán que ser determinativas y de uno de estos cuatro tipos. Los ejemplos (258)-(262) lo confirman:

(258) El primero que coma tanto ganará 1 000\$.

- (259) Necesitamos hablar con especialistas que hayan descubierto aunque sea una vacuna como para salvar a los enfermos del planeta entero.
- (260) No hemos entrevistado a candidatos que coman tanto.
- (261) Nunca hemos entrevistado a candidatos que hayan pegado ojo la noche anterior.
- (262) Quienquiera que coma tanto no merece que lo invitemos.

Mientras que los ejemplos anteriores prueban que se pueden distribuir TPN en los diferentes tipos de proposiciones subordinadas relativas en subjuntivo, los ejemplos siguientes muestran que no todos los TPN pueden aparecer en dichas proposiciones.

- (263) *El primero que se comunique con nadie me avisará.
- (264) *Es importante invitar a los especialistas que muevan un dedo para encontrar una solución a la contaminación.
- (265) No hemos entrevistado a ningún candidato que haya pegado ojo la noche anterior.
- (266) ?Cuando quiera que recibamos a nadie, enviaremos una invitación por correo electrónico.

Hay que recordar que la distribución de los TPN depende del tipo de TPN. Mientras que *tanto*, *aunque sea* y *pegar ojo* en la proposición subordinada relativa de los ejemplos (258)-(262) generan oraciones gramaticales, las oraciones de los ejemplos (263)-(266) comprenden TPN que exigen más que un contexto monótono decreciente para su distribución. Si nos referimos al criterio de base para la distribución del subjuntivo y de los TPN, el contexto tiene que ser monótono decreciente. Como vemos en los ejemplos (267)-(270), las oraciones relativas inducen contextos monótonos decrecientes:

- (267) El primero que coma esta fruta ganará 1 000\$. → El primero que coma esta manzana ganará 1 000\$.
- (268) Necesitamos hablar con especialistas que estudien animales. → Necesitamos hablar con especialistas que estudien animales en vías de extinción.
- (269) No hemos entrevistado a candidatos que coman fruta. → No hemos entrevistado a candidatos que coman manzanas.

(270) Quienquiera que coma fruta no merece que lo invitemos. → Quienquiera que coma manzanas no merece que lo invitemos.

Además del subjuntivo, las relativas determinativas admiten el indicativo, véanse (271a)-(272a). Esto se debe a que inducen contextos monotónicos crecientes, véanse (271b)-(272b). Por consiguiente, las relativas determinativas en indicativo no admiten TPN, véanse (271c)-(272c):

- (271) (a) Necesitamos hablar con especialistas que estudian animales.
(b) Necesitamos hablar con especialistas que estudian animales en vías de extinción. → Necesitamos hablar con especialistas que estudian animales.
(c) *Necesitamos hablar con especialistas que saben gran cosa del asunto.
- (272) (a) No hemos entrevistado a candidatos que comen fruta.
(b) No hemos entrevistado a candidatos que comen manzanas. → No hemos entrevistado a candidatos que comen fruta.
(c) *No hemos entrevistado a candidatos que saben gran cosa del asunto.

Esta alternancia modal que encontramos en las relativas determinativas se puede explicar vía la (cancelación de) implicatura escalar. El contexto de distribución del indicativo engendra implicaturas escalares, mientras que el contexto de distribución del subjuntivo las cancela. Por consiguiente, en los ejemplos (273)-(275), sólo las situaciones 1 y 2 son posibles en el caso de la distribución del indicativo y en los ejemplos (274)-(276), las tres situaciones son posibles, puesto que se cancelan las implicaturas escalares.

(273) Necesitamos encontrar a candidatos que tienen un pasaporte o un permiso de conducir.

S1: Necesitamos encontrar a candidatos que tienen un pasaporte.

S2: Necesitamos encontrar a candidatos que tienen un permiso de conducir.

S3: Necesitamos encontrar a candidatos que tienen un pasaporte y necesitamos encontrar a candidatos que tienen un permiso de conducir.

(274) Necesitamos encontrar a candidatos que tengan un pasaporte o un permiso de conducir.

S1: Necesitamos encontrar a candidatos que tengan un pasaporte.

S2: Necesitamos encontrar a candidatos que tengan un permiso de conducir.

S3: Necesitamos encontrar a candidatos que tengan un pasaporte y necesitamos encontrar a candidatos que tengan un permiso de conducir.

(275) No hemos entrevistado a candidatos que tienen un pasaporte o un permiso de conducir.

S1: No hemos entrevistado a candidatos que tienen un pasaporte.

S2: No hemos entrevistado a candidatos que tienen un permiso de conducir.

S3: No hemos entrevistado a candidatos que tienen un pasaporte y no hemos entrevistado a candidatos que tienen un permiso de conducir.

(276) No hemos entrevistado a candidatos que tengan un pasaporte o un permiso de conducir.

S1: No hemos entrevistado a candidatos que tengan un pasaporte.

S2: No hemos entrevistado a candidatos que tengan un permiso de conducir.

S3: No hemos entrevistado a candidatos que tengan un pasaporte y no hemos entrevistado a candidatos que tengan un permiso de conducir.

Los ejemplos que acabamos de presentar testimonian que las proposiciones subordinadas relativas determinativas en subjuntivo, es decir en las donde se habla de un evento futuro, las donde se desea o se exige del antecedente una característica específica, las donde la proposición principal es negada, restrictiva o interrogativa y las donde hay locuciones relativas concesivas formadas por *quiera* para expresar un evento futuro o posible, admiten TPN, inducen monotonicidad decreciente y cancelan las implicaturas escalares. Por lo tanto, la proposición principal de estos tipos de oraciones relativas actúa como operador afectivo. Otra vez aquí corroboramos las tres hipótesis del estudio teórico de nuestra tesis y respondemos a las dos preguntas de investigación.

10. Conclusión

A partir del análisis de la distribución modal y de la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas, las oraciones simples, las proposiciones subordinadas adverbiales (temporales, finales y condicionales) y las proposiciones subordinadas relativas determinativas, corroboramos las tres hipótesis de investigación que planteamos al principio de este capítulo, es decir que:

- (277) En lenguas como el español y el francés, la monotonía decreciente se manifiesta mediante la flexión verbal de subjuntivo.
- (278) Los predicados o expresiones que rigen el subjuntivo son operadores afectivos que inducen contextos monotónicos decrecientes y legitiman TPN.
- (279) Existe una correlación entre el uso del subjuntivo, la monotonía decreciente y la cancelación de implicaturas escalares. Asimismo, los predicados y expresiones operadores afectivos cancelan las implicaturas escalares.

Asimismo, este análisis nos permitió responder a las 2 preguntas de investigación relacionadas con nuestras hipótesis de investigación. La primera pregunta se interesaba en saber qué predicados y expresiones son operadores afectivos y cuáles son las características que comparten. Potvin (2004a) ya se había interesado por la cuestión y había establecido una jerarquía de predicados operadores afectivos que rigen el subjuntivo en su proposición subordinada completiva (p. ej. *querer, ser posible, entristecer, alegrar, desilusionar, ser una pena, sorprender, ser mentira, ser imposible, extrañar*).

La segunda pregunta, la cual complementa la primera, trataba de determinar qué predicados y expresiones cancelan las implicaturas escalares y en qué difieren de los demás predicados o expresiones. Determinamos que los predicados y expresiones que cancelan las implicaturas escalares son los que rigen el subjuntivo, es decir *poco, raramente, nunca, no, querer, ser una pena, sorprender, desear, el deseo, no dudar, decir, no saber, no ver, no creer, ojalá, que, quizá/acaso/tal vez, posiblemente/probablemente, antes de que, después de que, cuando, para que, si* y las oraciones relativas determinativas que rigen el subjuntivo. Estos predicados y expresiones difieren de los demás puesto que rigen el subjuntivo, autorizan TPN, inducen contextos monotónicos decrecientes y cancelan las implicaturas escalares frente a las expresiones y predicados que rigen el indicativo, los cuales no autorizan TPN, inducen contextos monotónicos crecientes y generan implicaturas escalares. El paralelo entre monotonía decreciente y cancelación de implicaturas escalares (cf. Horn, 1989; Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004) nos permitió demostrar que el efecto inducido por la cancelación de las implicaturas escalares es un resultado de la monotonía decreciente. En este orden de ideas, demostramos que existe una relación entre operadores afectivos y operadores inductores de subjuntivo.

A nuestro análisis basado en el concepto de monotonicidad que desarrollamos para nuestra propuesta de explicación de la distribución del modo subjuntivo en español le quedan sin embargo por solucionar algunas limitaciones. Por ejemplo, le queda por determinar el papel que puede jugar la no monotonicidad. ¿Será que para los locutores cuyos juicios frente a enunciados con predicados volitivos, directivos y causativos no son monotónicos decrecientes estos enunciados son en realidad no monotónicos (cf. Capítulo VI)? Además, a pesar de haber encontrado una explicación para los casos de alternancia modal en términos de cancelación de implicaturas escalares en contextos monotónicos decrecientes, queda por resolver el hecho de que la prótasis de las oraciones condicionales, la cual admite tanto el indicativo como el subjuntivo, sea monotónica decreciente y admita TPN tanto cuando está en indicativo como cuando está en subjuntivo. ¿Será que el carácter polar de la prótasis de las oraciones condicionales va más allá de la morfología verbal de subjuntivo y se extiende al indicativo? A este respecto, ¿juega algún papel el complementizador *si* en la «capacidad» del indicativo de inducir contextos monotónicos decrecientes y autorizar TPN? ¿Qué decir de las oraciones interrogativas? Estas representan otro caso al que dedicarle más tiempo en un estudio posterior.

Por el momento, frente al estado de nuestro estudio teórico, nos atrevemos a considerar proseguir con un estudio empírico sobre la cuestión del papel de la monotonicidad en la adquisición de la distribución modal por parte de aprendices de español L2 con el fin de contribuir tanto a los estudios sobre la distribución y la adquisición del subjuntivo (cf. Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III), como a los estudios sobre la negación y la monotonicidad (cf. Capítulo IV, Capítulo V). La pertinencia de investigar sobre el tema el papel de la monotonicidad se justifica gracias a que «Desde una perspectiva adquisicional, la propiedad de la monotonicidad decreciente y sus consecuencias descriptivas constituyen un dominio interesante de investigación. En particular, la cuestión de adquisición es primordial. ¿Cómo los niños alcanzan un modelo complejo del comportamiento lingüístico [...], exclusivamente basándose en evidencia positiva?» (Gualmini y Crain, 2001: 119; nuestra traducción).

CAPÍTULO VI

Estudio empírico: papel del concepto de monotonicidad en la adquisición del subjuntivo en español lengua segunda

Determinadas ya las características teóricas de la explicación de la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas en español basada en el concepto de monotonicidad dentro de la TdMP, queda por verificar si esta explicación tiene una adecuación empírica. Por consiguiente, el objetivo del Capítulo VI es el de demostrar el papel del concepto de monotonicidad en la adquisición del modo subjuntivo en español L2 por parte de aprendices locutores nativos de francés. A este respecto, llevamos a cabo un estudio empírico en el que participaron 24 aprendices de español L2 y 7 locutores nativos de español en el otoño del 2012.

Dado que la distribución modal se emparenta con la distribución de los TPN, tratar de la adquisición del subjuntivo va a la par con el tema de la adquisición de la negación y de la monotonicidad (véase la sección (1)). Expusimos en el Capítulo IV que existen numerosos estudios teóricos para explicar la distribución de los TPN en contextos monotónicos decrecientes (Fauconnier, 1975; Fintel, 1999; Hoeksema, 1983; Kadmon y Landman, 1993; Krifka, 1995; Ladusaw, 1979; Linebarger, 1987; Potvin, 2004a; Villalta, 2000; Zwarts, 1993, 1996, 1998; entre otros). Desde el punto de vista empírico, presentaremos estudios sobre la interacción entre la negación y los cuantificadores *any/some* y *every* (Musolino, Crain y Thornton, 2000; Thornton, 1995) (1.1), para después abordar el tema de la extensión del dominio cuantificacional de *every* a contextos positivos (1.2), donde expondremos dos propuestas acerca de la interpretación simétrica (Inhelder y Piaget, 1964): el Punto de vista de competencia parcial 'Partial Competence View' (Philip, 1992, citado en Boster y Crain, 1993) y el Punto de vista de competencia completa 'Full Competence View' (Drozd y Loosbroek, 1999) (1.2.1) para subrayar después las propiedades monotónicas del cuantificador universal *every* (Boster y Crain, 1993; Gualmini, 2005; Gualmini, Meroni y Crain, 2003; Gualmini y col., 2001) (1.2.2)²⁷⁸. Seguiremos con la exposición de las propiedades monotónicas del operador de foco *only* (Goro, Minai y Crain,

²⁷⁸ Los estudios llevados a cabo sobre el cuantificador universal *every* nos sirven de introducción en lo que se refiere al hecho de que el dominio interno o externo de un mismo operador afectivo pueda tener propiedades monotónicas que difieren. Además, nos permitirán introducir algunos estudios que se han dedicado al papel de la monotonicidad en la adquisición de la lengua, donde se ha clarificado el papel de la disyunción *or* en relación con la monotonicidad.

2005a, 2005b; Minai, Goro y Crain, 2006) (1.3). Continuaremos con la descripción de los hallazgos encontrados a través de la investigación sobre el operador negativo *None of the Ns* ('Ninguno de los SSNN') en inglés (Gualmini y Crain, 2002). Los estudios presentados darán las grandes líneas de la investigación en relación con los operadores afectivos (1.4). Para completar el tema, hablaremos de la adquisición de las implicaturas escalares (1.5).

Seguirán los detalles relativos a nuestro estudio empírico (2), en el que informaremos sobre las hipótesis y preguntas de investigación (2.1), el corpus y los sujetos (2.2) y la metodología de nuestro estudio (2.3), la cual comprende el método de análisis del corpus empírico (2.3.1), el método de análisis de los datos y los principios de clasificación (2.3.2), a partir del cual identificaremos algunos factores a tomar en cuenta para un análisis cualitativo preciso (2.3.2.1), y los criterios de análisis (2.3.3). Terminaremos por presentar los seis cuestionarios que usamos en nuestro estudio empírico sobre la adquisición del modo subjuntivo por parte de aprendices de español L2 locutores nativos de francés (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6), así como los resultados de estos seis cuestionarios (3.1.1, 3.2.1, 3.3.1, 3.4.1, 3.5.1, 3.6.1) y una discusión sobre cada uno (3.1.2, 3.2.2, 3.3.2, 3.4.2, 3.5.2, 3.6.2). Concluiremos el Capítulo VI resaltando los puntos esenciales (4).

1. Adquisición de la negación y de la monotonidad

Tal como especifica Dimroth (2011: 39; nuestra traducción), «Una vez que los niños dejan el estadio de una palabra y comienzan a manejar construcciones sintácticas más complejas, la negación juega un papel determinante [...]. Es uno de los primeros operadores oracionales que los niños usan de manera productiva». Sin embargo, a pesar de que los niños empiezan a usar la negación temprano en la adquisición L1, la adquisición «completa» de la negación, es decir la adquisición de todos los significados negativos de los diferentes tipos de negaciones, así como su integración a nivel oracional, tarda mucho tiempo antes de alcanzar el nivel de un adulto. Puesto que la adquisición de la negación concierne a sistemas en desarrollo, los niños no tienen que aprender solamente cómo añadir una negación a una oración, sino que tienen que aprender cómo expresar la negación según el estadio en el que se encuentra su propia L1 en desarrollo. Por consiguiente, tienen que adquirir cómo la negación afecta o no a las diferentes partes de una oración. Lo mismo ocurre en adquisición L2 (Dimroth, 2011).

En adquisición L2, muchas veces los adultos se enfrentan con las particularidades formales de la negación en la lengua que están aprendiendo. Por consiguiente, ambos grupos de aprendices tienen que adquirir el significado de los diferentes tipos de negaciones, en qué contextos sintácticos se usan y la manera de señalar el dominio de la negación en la lengua que se está adquiriendo, ya sea L1 o L2 (Dimroth, 2011).

A todo esto, añadimos las repercusiones que engendra la presencia de una negación con respecto a la distribución modal y, por extensión, al tipo de monotonía que un enunciado genera en presencia o no de la negación. Quisiéramos recordar aquí que la presencia de la negación afecta directamente a la distribución de los TPN, dentro de los cuales incluimos el modo subjuntivo, y que no todos los verbos se ven influenciados por la presencia de la negación: mientras que *querer* y *desear* siempre autorizan el modo subjuntivo en la proposición subordinada, otros verbos, como *creer* y *dudar*, admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo negación. Se ha establecido a lo largo de la investigación sobre la distribución modal que lo que distingue ambos grupos de verbos es el tipo de subjuntivo que se encuentra en la proposición subordinada: en el primer caso, se trata del subjuntivo intensional, mientras que, en el segundo caso, se trata del subjuntivo polar. A pesar de tener apelaciones diferentes, está visto que ambos tipos de subjuntivo aparecen en el mismo tipo de contexto semántico, es decir en contextos monotónicos decrecientes (cf. Potvin, 2004a, Capítulo IV, entre otros). Por consiguiente, defendemos que esta explicación del modo subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas en español puede calificarse de uniforme.

Otro factor que influye en la adquisición de la negación tiene que ver con la frecuencia del input. Según algunos autores, «la frecuencia del input es responsable del hecho de que *no* sea la primera negación usada por el niño» (Dimroth, 2011: 50; nuestra traducción). En lo que se refiere a la investigación sobre el fenómeno de la adquisición de la negación en L1 en general, esta se ha concentrado en el proceso de desarrollo. Por su parte, la investigación sobre este tema en adquisición L2 se ha dedicado a la interacción entre la negación y otras propiedades de la gramática oracional (Dimroth, 2011). La investigación sobre la adquisición de la negación ha abarcado a varias lenguas y cubierto temas como la negación simple, la negación anafórica, la negación oracional y los constituyentes negativos. Sin embargo, se ha dedicado muy poca atención a la adquisición de los TPN, la concordancia negativa y

la formación de las palabras negativas. Quisiéramos agregar que tampoco se ha prestado mucha atención a los contextos semánticos que generan las diferentes negaciones y el impacto de su presencia para la distribución de los TPN. En lo que respecta a estas lagunas, el estudio empírico que llevamos a cabo aquí intentará contribuir en este sentido a la investigación sobre la adquisición de los TPN en español L2.

Establecido ya el paralelo entre distribución de TPN y monotonicidad decreciente (cf. Capítulo IV), los estudios empíricos emprendidos en torno a la monotonicidad han mostrado que «los niños no extienden el modelo de inferencia que caracteriza a los entornos monotónicos decrecientes a entornos monotónicos no decrecientes» (Gualmini, 2005: 104; nuestra traducción). Como sabemos, la monotonicidad decreciente se caracteriza por tres propiedades. Estas propiedades han sido el objeto de estudios teóricos y/o de adquisición. La primera propiedad de la monotonicidad decreciente es la de autorizar la distribución de los TPN. Esta propiedad ha recibido atención por parte de la investigación teórica (Fauconnier, 1975; Fintel, 1999; Hoeksema, 1983, 1986, 2000; Kadmon y Landman, 1993; Krifka, 1995; Ladusaw, 1979; Linebarger, 1987; Potvin, 2004a; Villalta, 2000; Zwarts, 1993, 1996, 1998; entre otros), así como por parte de las investigaciones sobre la adquisición de TPN (Boster y Crain, 1993; Drenhaus, 2002; O'Leary y Crain, 1994; Wal, 1996). Por nuestra parte, someteremos a los aprendices de español L2 a un cuestionario relacionado con las jerarquías de operadores afectivos y de TPN (cf. Sección 3.4), lo cual, que sepamos, no ha sido investigado todavía.

Las segunda y tercera propiedades están relacionadas con la interpretación semántica de la monotonicidad decreciente. Por su parte, la segunda propiedad trata del hecho de que los operadores monotónicos decrecientes generan inferencias de conjuntos a subconjuntos. Esta propiedad ha sido el objeto de estudios teóricos/descriptivos (Fauconnier, 1975, 1977; Ladusaw, 1979), los cuales han sido criticados (Linebarger, 1987; Heim, 1984) y resueltos (Fintel, 1999; Kadmon y Landman, 1993; Wouden, 1997; Zwarts, 1993, 1996, 1998) como expusimos en el Capítulo IV. Nuestro estudio empírico tiene como objetivo establecer el puente entre la parte teórica y la parte empírica por medio de una investigación sobre los juicios de los aprendices de español L2 en lo que respecta a enunciados monotónicos crecientes y decrecientes, a partir de la cual estableceremos unas correlaciones entre

ambos tipos de contextos monotónicos y la adquisición de la distribución de los modos indicativo y subjuntivo en español (cf. Sección 3.6).

En lo que se refiere a la tercera propiedad, esta concierne al hecho de que los operadores monotónicos decrecientes generen inferencias de acuerdo con la primera ley de De Morgan²⁷⁹. Esta propiedad ha sido de gran interés por parte de los estudios sobre la adquisición de la monotonicidad decreciente en la última década, como veremos a continuación²⁸⁰.

1.1 Interacción entre la negación y los cuantificadores *any/some* y *every*

A partir del resumen de tres investigaciones sobre la producción y la comprensión de las preguntas negativas por parte de niños anglófonos, Thornton (1995) muestra la asimetría producción/comprensión por parte de los niños: mientras que los niños producen preguntas negativas no adultas, no tienen problemas a la hora de interpretar preguntas negativas adultas a pesar de que no las producen o las producen de manera diferente. Esto queda evidente examinando el caso de la legitimación de los TPN en posición de sujeto en inglés. En realidad, para legitimar TPN en posición de sujeto en inglés, la negación tiene que subir a Comp, como en (1)-(2).

- (1) Didn't any of the turtles buy an apple?
«¿No compró ninguna de las tortugas una manzana?» (Nuestra traducción)
- (2) What didn't any of the turtles eat?
«¿Qué es lo que no comió ninguna de las tortugas?» (Nuestra traducción)

²⁷⁹ La primera ley de la lógica oracional de De Morgan se lee como en (i).

$$(i) \quad \neg(P \vee Q) \leftrightarrow \neg P \wedge \neg Q$$

Esta ley no se aplica en su totalidad en lo que se refiere a los operadores monotónicos decrecientes. En realidad, en el caso de los operadores monotónicos decrecientes, las oraciones que contienen una disyunción implican lógicamente las oraciones correspondientes que contienen una conjunción, lo cual nos da la implicación en (ii).

$$(ii) \quad OP_{DE}(A \vee B) \rightarrow OP_{DE}(A) \wedge OP_{DE}(B)$$

Por consiguiente, la dirección inversa de la implicación en (i) no se aplica para los operadores monotónicos decrecientes (Boster y Crain, 1993).

²⁸⁰ Se ha investigado, además de los temas que resumiremos a continuación, la interpretación de los indefinidos, el papel de la distancia entre la negación (mando-c) y *or* en la interpretación de *or* (Crain, Gardner, Gualmini y Rabbín, 2002; Gualmini y Crain, 2002), la negación (Chierchia, Guasti, Gualmini, Meroni, Crain y Foppolo, 2004) y la interpretación de *and* en el dominio de *only* (Goro, Minai y Crain, 2005b).

El hecho de que los niños no puedan subir *n't* a Comp hace que tengan que recurrir a otros medios para expresar enunciados en los que los adultos usarían TPN. Thornton (1993; citada en Thornton, 1995) muestra que en las estructuras donde se exige un TPN legitimado por una negación en C, el niño del estudio no pudo usar el TPN debido a que el auxiliar no había subido (*Why no-one can't eat the egg?* «¿Por qué nadie no puede comer el huevo?» equivale a *Why couldn't anyone eat the egg?* «¿Por qué nadie podía comer el huevo?» (nuestras traducciones)). En este caso, el niño tuvo que usar otra estrategia, es decir que puso la negación dentro de un SD (*Why no children can play with the snail?* «¿Por qué ningún niño puede jugar con el caracol?» equivale a *Why can't any children play with the snail?* «¿Por qué ningún niño puede jugar con el caracol?» (nuestras traducciones)).

Otra estrategia usada fue la de producir una estructura con una negación donde aparecen unas disyunciones, véase (3), para referirse a tres personajes diferentes.

- (3) What do you think he didn't like or he didn't like or he didn't like?
«¿Qué piensas que no le gustó o no le gustó o no le gustó?» (Nuestra traducción)

El hecho de haber usado una disyunción en lugar de una conjunción, como habrían hecho los adultos, muestra que para el niño la pregunta tiene condiciones de verdad que difieren de las de los adultos. En el caso de que se hubiera usado conjunciones, el niño habría actuado de acuerdo con los adultos. Según Thornton (1995), se puede explicar la selección de la disyunción en lugar de la conjunción por parte del niño de las dos siguientes maneras:

- (4) el niño no sabe la diferencia entre *or* y *and*;
(5) si la negación ha subido a FL en su gramática, la negación puede tener entonces dominio sobre la negación en FL, lo cual daría como resultado la equivalencia lógica entre 'not (A or B or C)' y 'not A and not B and not C'.

Esto lleva a Thornton (1995: 314; nuestra traducción) a concluir que:

[...] estos niños tienen un conocimiento innato de los principios de la Gramática Universal que asignan relaciones de dominio en FL. Lo que les falta a los niños aparentemente es el conocimiento de cómo estos principios entran en interfaz con la sintaxis de superficie del inglés. Hasta que los niños no encuentran pruebas de que el clítico *n't* puede subir a *Comp*, en comparación con *not*, producen preguntas-*Qu* no-adultas que mantienen *n't* dentro de *SI*, o usan *not* en su lugar.

Por su parte, los resultados del estudio de O'Leary y Crain (1996; citados en Musolino, Crain y Thornton, 2000) sobre las restricciones que gobiernan el uso del TPN *any/anything* y del TPP *some/something* indican que los niños son conscientes de las restricciones de distribución de *anything*, pero a veces usan incorrectamente el TPP *some/something* en lugar del TPN *any/anything*. Como dicen Musolino, Crain y Thornton (2000: 8; nuestra traducción):

[...] la evidencia de los hallazgos de los dos estudios de producción y de comprensión del TPN *any* apoya el punto de vista de que los niños tienen un conocimiento lingüístico de las condiciones de legitimación de los TPN. No se puede decir lo mismo para los TPP, sin embargo, a la luz de los hallazgos de O'Leary y Crain en los que los niños producen el TPP *some* en contextos en los que el TPN *any* es apropiado.

Sobre este tema, el estudio de Musolino (1998a, citado en Musolino, Crain y Thornton, 2000), el cual se interesa en saber cómo los niños interpretarían *some* en el dominio de una negación, muestra que los niños más jóvenes tienden a asignar una interpretación isomórfica²⁸¹ a *some* cuando aparece en el dominio de una negación, lo cual hace que interpreten *some* como *any* en dichos contextos. Cuanto mayores son los niños, más se comportan como los adultos, es decir que asignan una interpretación no isomórfica a *some* en contextos donde aparece en el dominio de una negación.

En el mismo orden de ideas, Musolino, Crain y Thornton (2000) investigan si los niños, a pesar de que no asignan una interpretación no isomórfica a oraciones como *The detective didn't find someone* «El detective no encontró a alguien» (nuestra traducción), tienen acceso a la interpretación no isomórfica para interpretar oraciones como la de (6), la cual es ambigua entre una lectura isomórfica y no isomórfica.

²⁸¹ El isomorfismo refiere al hecho de que la posición de superficie determina el dominio (restringido o extendido) de los elementos cuantificacionales de acuerdo con la negación (Lidz y Musolino, 2005/2006, entre otros). Para más detalles sobre la interpretación isomórfica y la interpretación no isomórfica, véase el Capítulo I, sección 1.2.

- (6) Every horse didn't jump over the fence. (Musolino, Crain y Thornton, 2000: 11)
«Todos los caballos no saltaron por encima de la cerca.» (Nuestra traducción)

Una vez más los resultados muestran que los niños no tienen acceso a la interpretación no isomórfica, donde la negación tiene dominio sobre *every*. Aquí también tienen acceso a la interpretación isomórfica, donde *every* tiene dominio sobre la negación. Los autores concluyen que comparativamente a los adultos, los niños son más restrictivos con respecto a la interpretación isomórfica: mientras que para los adultos tanto la interpretación isomórfica como la no isomórfica está disponible, por su parte los niños subgeneralizan.

En lo que respecta al hecho de que los niños no interpretan de manera no isomórfica oraciones como la de (6), Musolino (1998b; citado en Musolino, Crain y Thornton, 2000) investiga si tienen acceso a la interpretación no isomórfica, única interpretación posible, de *The Smurf didn't buy every orange* «El Pitufo no compró todas las naranjas» (nuestra traducción). La pregunta de investigación es entonces verificar si los niños asignan el dominio restringido a *every* en posición de objeto con respecto a la negación, es decir *not* > *every*. Los resultados indican que los niños se comportan de manera diferente en lo que respecta a *every* en posición de sujeto y *every* en posición de objeto: los niños asignan la interpretación no isomórfica cuando *every* está en posición de objeto, donde *every* tiene dominio restringido con respecto a la negación. Musolino, Crain y Thornton (2000) apuntan que los niños en esta investigación eran más jóvenes que los niños de su investigación, donde se había encontrado que los niños no tienen acceso a la interpretación no isomórfica para oraciones ambiguas como *Every horse didn't jump over the fence* «Todos los caballos no saltaron por encima de la cerca» (nuestra traducción). El hecho de que los niños puedan interpretar oraciones como *The Smurf didn't buy every orange* «El Pitufo no compró todas las naranjas» (nuestra traducción) hace que los autores concluyan que finalmente los niños no tienen problemas con la interpretación de las oraciones que contienen *not every*.

A partir de los resultados de los estudios que acabamos de resumir, Musolino, Crain y Thornton (2000: 14; nuestra traducción) definen la Observación del isomorfismo avanzada por Musolino (1999):

(7) Observación del isomorfismo

Contrariamente a los adultos, los niños pequeños interpretan sistemáticamente la negación y los SSNN cuantificados basándose en su posición sintáctica.

Los estudios sobre el cuantificador *every* no se limitaron a investigar la producción y la comprensión de oraciones donde hay interacción con la negación, también existen estudios que se dedicaron a la extensión del dominio cuantificacional de *every* a contextos positivos.

1.2 Extensión del dominio cuantificacional del cuantificador universal *every* a contextos positivos

En lo que respecta a oraciones como la de (8), Inhelder y Piaget (1964) observan que los niños interpretan de manera diferente las oraciones que contienen un cuantificador universal (p. ej. *every*) comparativamente a los adultos. En realidad, los niños tienden a atribuir a la oración (8) la interpretación (9b), mientras que los adultos le atribuyen la de (9a).

(8) Every boy is riding a donkey.

«Cada niño está montando un burro.» (Nuestra traducción)

(9) (a) Every boy is riding a donkey.

«Cada niño está montando un burro.» (Nuestra traducción)

(b) Every donkey is being ridden by a boy.

«Cada burro es montado por un niño.» (Nuestra traducción)

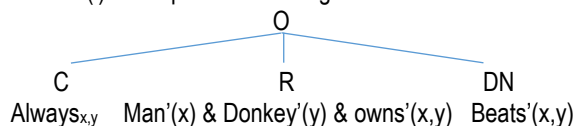
La interpretación (9b) de los niños ha recibido el nombre de «interpretación simétrica» (Philip, 1992, citado en Boster y Crain, 1993; Drozd y Loosbroek, 1999), de la que parten dos puntos de vista como veremos a continuación.

1.2.1 Interpretación simétrica: Punto de vista de competencia parcial versus Punto de vista de Competencia completa

La interpretación simétrica es una manera de explicar lingüísticamente la interpretación no adulta de las oraciones que contienen el cuantificador *every* por parte de los niños. Esta explicación se basa en principios semánticos que proceden de la semántica formal (Heim, 1982; Kratzer, 1989; entre otros) y se define por tres características. Primero, se sostiene que los niños extienden el dominio cuantificacional del cuantificador universal *every* a su argumento externo, es decir al OD o al dominio nuclear, mientras que para los adultos el dominio cuantificacional de *every* es sólo el argumento interno, es decir el restrictor o el sujeto. Dicho de otra manera, la interpretación simétrica sostiene que los niños interpretan el cuantificador universal *every* como si fuera un adverbio de cuantificación. A este respecto, Lewis (1975) observa que los adverbios de cuantificación tales como *always* «siempre», *usually* «normalmente» y *seldom* «raramente» pueden tener dominio sobre varios SSNN al mismo tiempo. Heim (1982), basándose en Lewis (1975), establece que las representaciones lógicas de todas las oraciones cuantificadas se dividen en tres partes: el cuantificador, el restrictor y el dominio nuclear²⁸². La interpretación simétrica adopta esta representación para explicar la interpretación no adulta de las oraciones con *every* por parte de los niños, lo cual hace que para los niños *every* se considere como un adverbio de cuantificación, y no más como un determinante como en la gramática de los adultos. Segundo, para los niños, el cuantificador universal no cuantifica más sobre individuos, sino sobre eventos o situaciones²⁸³. Tercero, se mantiene que el cuantificador universal liga una

²⁸² Exponemos en (i) la representación lógica de una oración con el adverbio de cuantificación *always*, donde aparece en el cuantificador (C) el adverbio de cuantificación *always*, el cual cuantifica sobre los objetos que forman parte del restrictor (R), llamado el dominio cuantificacional, y donde se evalúa la función cuantificacional establecida por C y R en el dominio nuclear (DN).

(i) Representación lógica de una oración cuantificada



²⁸³ El hecho de que la interpretación simétrica adopta la representación tripartita desarrollada por Heim (1982) para explicar la interpretación de las oraciones con el cuantificador *every* por parte de los niños hace que los niños no vean *every* como un determinante (como en la gramática de los adultos), sino como un adverbio de cuantificación. Consecuentemente, estas oraciones reciben la representación lógica en (i), donde *e* es el evento:

(i) Representación lógica de una oración con *every*



disyunción de eventos en la representación asignada a (8), la cual incluye tanto los eventos con un niño como los eventos con un burro.

La investigación sobre la interpretación simétrica ha dado lugar a dos enfoques. Primero, la de Philip (1995, citado en Drodz y Loosbroek, 1999), el Enfoque de evento cuantificacional 'Event quantificational account', representa la propuesta donde se pretende que hay extensión del análisis de los adverbios cuantificacionales al cuantificador universal *every*, como acabamos de ver. Es decir que para los niños el cuantificador universal *every* es un determinante que cuantifica sobre eventos, mientras que cuantifica sobre individuos para los adultos. La segunda propuesta, el Enfoque de cuantificación débil 'Weak quantificational account' de Drodz y Loosbroek (1999), sostiene que la gramática de los niños comprende tanto una interpretación no adulta como una interpretación adulta. Estas dos propuestas forman parte del Punto de vista de competencia parcial y han sido criticadas por el Punto de vista de competencia completa (Crain, Thornton, Boster, Conway, Lillo-Martin y Woodams, 1996) gracias a cuatro argumentos teóricos y un argumento experimental (cf. Gualmini, Meroni y Crain, 2003):

- (10) Violación de la Conservatividad [un principio universal] del significado de los determinantes (Barwise y Cooper, 1981);
- (11) Violación de la Composicionalidad;
- (12) Contradicción con la Asunción de Continuidad, donde se sostiene que el lenguaje de los niños puede diferir del lenguaje local sólo según las maneras en las que las lenguas de los adultos pueden diferir entre sí;
- (13) Problema de aprendibilidad ('learnability');
- (14) Aumento increíble de la performance de los niños si se modifican los experimentos de manera adecuada.

Con respecto al argumento experimental, Crain y col. (1996) avanzan que para que suceda una mejora de la performance de los niños, los experimentos tienen que satisfacer la Condición de la disidencia plausible 'Condition of plausible dissent', desarrollada por Russell (1948, citado en Gualmini, Meroni y Crain, 2003). Tal como sostiene Russell (1948: 138, citado en Gualmini, Meroni y Crain, 2003: 80;

nuestra traducción), «la percepción da lugar a un juicio negativo solamente cuando el juicio correlacionado ya ha sido percibido o considerado». Consecuentemente, si hacemos la pregunta en (15), tomada de Gualmini, Meroni y Crain (2003: 75), una respuesta negativa es correcta en el caso de que todos los niños hayan considerado ir en un elefante, y algunos hayan decidido ir en otra cosa, y una respuesta positiva es correcta en el caso de que algunos niños hayan considerado ir en un dinosaurio, pero finalmente, todos los niños han decidido ir en un elefante. Los autores especifican que, en este último caso, se prueba que los niños, al producir una respuesta afirmativa, actúan de acuerdo con la interpretación de los adultos.

(15) Is every boy riding an elephant?

«¿Está montando cada niño un elefante?» (Nuestra traducción)

Los estudios realizados sobre el cuantificador universal *every* no sólo se interesaron en la interpretación que daban los niños a los enunciados donde se usa este cuantificador, sino que además se interesaron por el tema del tipo de monotonía que induce *every*, como veremos a continuación.

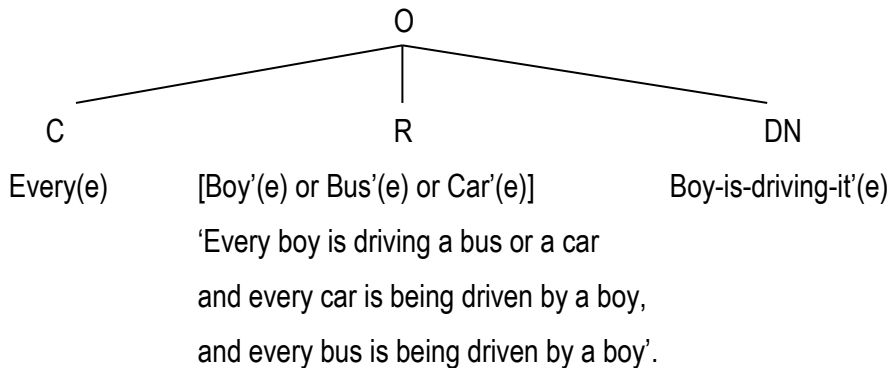
1.2.2 Propiedades monotónicas de *every*

La investigación sobre la interpretación de las oraciones con *every* por parte de los niños ha establecido un lazo con la noción de monotonía decreciente dentro de la interpretación simétrica (cf. Boster y Crain, 1993). Como vimos en la sección anterior, la tercera característica de la interpretación simétrica concierne el hecho de que el cuantificador universal liga una disyunción de eventos. El Punto de vista de competencia parcial explica este hecho gracias a la noción de sobreextensión del dominio cuantificacional del cuantificador universal *every*. Concretamente, la oración en (16) recibe la representación lógica en (17), donde la disyunción del SN dentro del objeto directo cae dentro del Restrictor para los niños.

(16) Every boy is driving a car or a bus.

«Cada niño está conduciendo un coche o un autobús.» (Nuestra traducción)

(17) Representación lógica de los niños



Por su parte, el Punto de vista de competencia completa defiende que los niños analizan el determinante *every* como los determinantes *few* y *no* con respecto a las implicaciones, es decir que tratan el cuantificador universal *every* como monótonico decreciente sobre constituyentes dentro del SV. Para explicar la interpretación simétrica de los niños en lo que respecta a oraciones con *every*, Boster y Crain (1993) introducen la noción de monotonidad y establecen las posibles propiedades monotónicas de *every*.

Según los resultados de su estudio sobre la comprensión, por parte de los niños, de oraciones que tienen el cuantificador *every* como SN sujeto y la disyunción *or* dentro del SV, Boster y Crain (1993) concluyen que sus resultados no apoyan la propuesta de la interpretación simétrica. Según ellos, la propuesta de la interpretación simétrica permite explicar la interpretación de los niños en lo que respecta a oraciones simples con verbos transitivos (p. ej. *Every boy is riding a donkey* «Cada niño está montando un burro» (nuestra traducción)), pero fallan a la hora de explicar oraciones más complejas como *Every boy is riding a donkey or a mule* «Cada niño está montando un burro o una mula» (nuestra traducción). Los resultados de su estudio muestran que los niños son más restrictivos que los adultos, debido a que imponen requisitos adicionales cuando interpretan oraciones con *every* y *or*. A partir de los resultados, Boster y Crain (1993) dividieron los niños de su estudio según la interpretación que privilegiaban, lo cual dio un agrupamiento en dos tipos: los niños clasificados en el Grupo de diversidad, y los niños clasificados en el Grupo de conformidad. Concretamente, los niños clasificados en el Grupo de diversidad interpretan oraciones con el cuantificador *every* en posición de sujeto y la disyunción *or* en el SV de la manera siguiente: para ellos, al menos un coche o al menos

un autobús es conducido por un chico. Por el contrario, para los niños clasificados en el Grupo de conformidad, sólo los coches o sólo los autobuses pueden ser conducidos por los chicos, pero no los dos²⁸⁴.

Dentro del Punto de vista de competencia completa se ha proseguido el lazo con la monotonicidad decreciente establecido por Boster y Crain (1993) y se ha investigado la interpretación de la disyunción *or* en el argumento interno de *every* para verificar si los niños asignaban la interpretación conjuntiva de la disyunción *or* cuando aparece en el argumento interno de *every*. Tal es el caso con el estudio de Gualmini, Meroni y Crain (2003), el cual se puede considerar como el complemento del estudio de Boster y Crain (1993) dedicado a la interpretación de *or* en el argumento externo de *every*. En ambos estudios, se ha usado un Test de Juicio de valores de verdad y los resultados muestran que los niños distinguen las propiedades monotónicas decrecientes del restrictor de *every* (Gualmini, Meroni y Crain, 2003) de las propiedades no monotónicas decrecientes del dominio nuclear de *every* (Boster y Crain, 1993). Más concretamente, Boster y Crain (1993) encuentran que los niños interpretan *or* en el argumento externo de *every* como exclusivo, es decir que no le dan una interpretación conjuntiva. Consecuentemente, los niños no consideran el dominio nuclear de *every* como monotónico decreciente. Por su parte, el estudio de Gualmini, Meroni y Crain (2003) se interesa en verificar si los

²⁸⁴ En realidad, la particularidad de *every* comparativamente a *no* y a *few* es que es monotónico decreciente sólo en el Restrictor, véase (i), y no en el SV que lo sigue, véase (ii) (Boster y Crain, 1993).

- (i) Every bird or cat gets chased sometimes in its life. (Boster y Crain, 1993: 8)
«Cada pájaro o gato ha sido perseguido alguna vez en su vida.»
- (ii) Every doctor likes spinach or broccoli. (Boster y Crain, 1993: 9)
«A todo doctor le gusta la espinaca o el brécol.»

Los niños analizarían el determinante *every* como *no* y *few* en lo que concierne a las implicaciones, es decir que los niños considerarían los cuantificadores universales que aparecen en sintagmas que están dentro del SV como monotónicos decrecientes. A partir de una modificación de la tarea de juicio de valor de verdad ('truth-value judgment task') de Crain y McKee (1985; citados en Boster y Crain, 1993), Boster y Crain (1993) verifican en su estudio cómo los niños interpretan oraciones cuantificadas que tienen una disyunción dentro del SV. Los resultados indican que los niños son más restrictivos que los adultos cuando evalúan oraciones, puesto que imponen restricciones adicionales para evaluarlas como verdaderas. Boster y Crain (1993) mantienen que las hipótesis de los niños corresponden a la *Semantic Subset Principle* 'Principio del subconjunto semántico' de Crain y Lillo-Martin (1998), véase (10). Como especifican Boster y Crain (1993: 21) «el Principio del subconjunto semántico organiza las opciones gramaticales para asegurar que el aprendiz considere como hipótesis inicial aquella interpretación que hace que una oración sea verdad en el conjunto de circunstancias más pequeño».

- (i) Principio del subconjunto semántico
«Si el componente interpretativo de la GU da dos interpretaciones, A y B, disponibles para una oración, O, y si la interpretación A hace que O sea verdadera en un conjunto más restringido de circunstancias que B, entonces se hace la hipótesis de la interpretación A antes que B en el curso del desarrollo del lenguaje» (Boster y Crain, 1993: 20)

niños interpretan *or* de manera inclusiva, es decir de manera conjuntiva, cuando aparece en el argumento interno de *every* porque este último es monotónico decreciente. Los resultados de su estudio van en este sentido, es decir que indican que *or* es interpretado de manera conjuntiva cuando aparece en el restrictor de *every*.

Los estudios de Boster y Crain (1993) y de Gualmini, Meroni y Crain (2003) han mostrado que los niños actúan de manera similar a los adultos en lo que se refiere a la interpretación de *or* en el argumento externo e interno de *every*, probando de esta manera que los niños disponen de las nociones monotónicas. Sin embargo, en lo que respecta a estos resultados, Gualmini (2005) identifica algunas lagunas a la hora de comparar ambos estudios. Primero, la autora menciona el hecho de que los dos estudios no usaron la misma variante del Test de juicio de valor de verdad: mientras que en el estudio de Boster y Crain (1993) se optó por el Prediction Mode, en el estudio de Gualmini, Meroni y Crain (2003), se optó por el Description Mode. Segundo, los resultados del estudio de Boster y Crain (1993) indican que el comportamiento de una gran parte de los niños difiere del de los adultos, lo cual hace que sea aún más difícil establecer una comparación entre ambos estudios. Tercero, ciertos estudios sobre la interpretación de oraciones cuantificacionales por parte de los niños explican la diferencia de comportamiento entre los niños y los adultos gracias a la relevancia de los objetos pertinentes. En lo que respecta a estas lagunas, Gualmini (2005) creó un Test de juicio de valor de verdad siguiendo el Description Mode con el fin de ayudar a la comparación entre sus resultados y los de Gualmini, Meroni y Crain (2003) y tomar en cuenta el comportamiento no adulto de la interpretación de los niños identificado por Boster y Crain (1993). Veintitrés niños cuya edad varía entre 3;10 y 5;09 años, así como un grupo control compuesto de 8 adultos participaron en el estudio. Los resultados indican que los niños nunca asignan la interpretación conjuntiva a la disyunción *or* en el segundo argumento de *every*, el cual no es monotónico decreciente. Además, ningún niño produce respuestas simétricas, es decir que ningún niño rechazó la oración meta porque no se había elegido un tigre o un dinosaurio, por ejemplo. Por consiguiente, la autora concluye que:

Los niños, como los adultos, saben que el primer argumento del cuantificador universal *every* es monotónico decreciente, y saben también que el segundo argumento no lo es. El conocimiento de esta asimetría viene del conocimiento del significado del cuantificador universal *every* (y del significado de *or*). Más pertinente para nuestra discusión es que el conocimiento de la asimetría en los patrones de monotonicidad

implica la habilidad de los niños para mantener los dos argumentos del cuantificador universal *every* distintos (Gualmini, 2005: 108; nuestra traducción).

Por su parte, Gualmini y col. (2001), a través de una Tarea de juicio de felicidad, han verificado la comprensión de los niños con respecto a la fuerza informativa que les atribuyen a los dos argumentos del cuantificador *every*. Los resultados muestran que los niños son conscientes de que el uso de la disyunción *or* en un contexto monotónico decreciente lleva a una aserción más informativa. Los autores concluyen que «los hallazgos revelan otro contexto en el que los niños son capaces de hacer inferencias basadas en la información pragmática, a saber la fuerza informativa» (Gualmini y col., 2001: 243; nuestra traducción).

Por otra parte, con el fin de verificar si los niños tienen acceso a la interpretación isomórfica del uso del elemento complejo [*not ... some N*] en el primer argumento de *every*, Gualmini (2005) llevó un estudio en el que participaron 15 niños entre 3;10 y 5;08 años y un grupo control compuesto de 24 estudiantes universitarios, los cuales recibieron la versión grabada del estudio. Como explica Gualmini (2005: 155-156), la oración en (18) tiene dos interpretaciones, la isomórfica, véase (19a), y la no isomórfica, véase (19b). La interpretación isomórfica corresponde a la interpretación en contexto monotónico decreciente, lo cual hace que se interprete *some* en el dominio de la negación. Por otra parte, si *some* no se interpreta en el dominio de la negación, no se puede acceder a la lectura isomórfica, sino a una lectura no isomórfica.

(18) Every farmer who didn't clean some animal has a broom.

«Cada agricultor que no ha lavado algún animal tiene una escoba.» (Nuestra traducción)

(19) (a) Every farmer who didn't clean any animal has a broom.

«Cada agricultor que no ha lavado ningún animal tiene una escoba.» (Nuestra traducción)

(b) Every farmer for whom there is some animal that he didn't clean has a broom.

«Cada agricultor para el que hay algún animal que no ha lavado tiene una escoba.» (Nuestra traducción)

Los resultados del estudio de Gualmini (2005) muestran que los niños interpretan oraciones como la de (18) bajo una interpretación isomórfica, al igual que los adultos.

Como el estudio anterior se centraba en la interpretación de *[not ... some N]* en el primer argumento de *every*, Gualmini (2005) llevó un segundo estudio con el fin de verificar si los niños pueden acceder a la interpretación no isomórfica de *some* cuando aparece en el segundo argumento de *every*. Los ejemplos en (20)-(21), tomados de Gualmini (2005: 157), ilustran el caso donde la interpretación de *[not ... some N]* en el segundo argumento de *every* en (20) tiene dos lecturas, una isomórfica, como en (21a), y una no isomórfica, como en (21b).

(20) Every farmer didn't clean some animal.

«Cada uno de los agricultores no ha lavado algún animal.» (Nuestra traducción)

(21) (a) Every farmer didn't clean any animal.

«Ningún agricultor ha lavado ningún animal.» (Nuestra traducción)

(b) For every farmer, there is some animal that he didn't clean.

«Para cada agricultor, hay algún animal que él no ha lavado.» (Nuestra traducción)

En el estudio participaron 15 niños entre 4;01 y 5;05 y un grupo control de 17 estudiantes universitarios, el cual recibió la versión grabada del estudio. Los resultados indican que tanto los niños como los adultos tienen acceso a la lectura no isomórfica para interpretar el elemento complejo *[not ... some N]* en el segundo argumento de *every*.

Definido el conocimiento de las propiedades monotónicas del cuantificador universal *every* por parte de los niños tanto a través de la investigación sobre la interpretación de *or* como a través de la investigación sobre la interpretación del TPP *some* en el primer o segundo argumento de *every*, también se ha recurrido a la disyunción *or* para identificar el conocimiento de las propiedades monotónicas del operador de foco *only* que tienen los niños.

1.3 Propiedades monotónicas del operador de foco *only*

Como especificamos en el Capítulo IV, los contextos monotónicos decrecientes cancelan las implicaturas escalares (Horn, 1989; Chierchia, 2004; Chierchia y col., 2004), lo cual hace que a la disyunción *or* se le pueda atribuir una lectura conjuntiva. A este respecto, Goro, Minai y Crain (2005a) llevaron a cabo un estudio sobre el doble comportamiento del operador de foco *only*. Según lo que avanzan los autores, se les pueden asociar dos proposiciones a las oraciones que contienen *only*. Estas proposiciones se oponen en lo que se refiere a sus propiedades monotónicas. Mediante un análisis de decomposición, se alcanza a determinar los dos significados que comprende *only*. A guisa de ejemplo, consideremos el caso (22), tomado de Goro, Minai y Crain (2005a: 5). Una primera lectura que se puede hacer de (22) es la de (23a). En (23a), estamos frente a un contexto no monotónico decreciente, lo cual hace que *or* reciba una interpretación disyuntiva. Por consiguiente, para que la oración (22) sea verdadera, John habla o bien francés, o bien español, pero no necesariamente francés y español. Una segunda lectura que se puede hacer de (22) es la de (23b). En (23b), estamos frente a un contexto monotónico decreciente, lo cual hace que se le atribuya a *or* una interpretación conjuntiva, es decir que para que la oración (22) sea verdadera, cualquier persona que no sea John no habla francés y no habla español. Como especifican los autores, «el dominio focal de *only* no es simplemente monotónico decreciente o no monotónico decreciente: el contexto tiene ambas propiedades» (Goro, Minai y Crain, 2005a: 5; nuestra traducción).

(22) Only John speaks French or Spanish.

«Sólo John habla francés o español» (Nuestra traducción)

(23) (a) John speaks French or Spanish, AND

«John habla francés o español, Y» (Nuestra traducción)

(b) Everyone other than John doesn't speak French or Spanish.

«Cualquier persona que no sea John no habla francés o español.» (Nuestra traducción)

Goro, Minai y Crain (2005a) se basaron en esta explicación teórica con el fin de llevar a cabo un estudio sobre el conocimiento de los niños en lo que se refiere al doble comportamiento de *only*. Aquí, el doble comportamiento de *only* se manifiesta bajo las dos interpretaciones que se le pueden atribuir

a *or*: una conjuntiva en contexto monotónico decreciente y una disyuntiva en contexto no monotónico decreciente. Los autores postulan así la hipótesis de que «Si los niños son capaces de asignar las interpretaciones correctas a las dos caras de *or* en el contexto pertinente, esto sugiere fuertemente que tienen una semántica léxica de *only* parecida a la de los adultos» (Goro, Minai y Crain, 2005a: 6; nuestra traducción).

A través de un Test de juicio de valor de verdad, Goro, Minai y Crain (2005a) investigan el conocimiento de 21 niños locutores de inglés L1, cuya edad varía entre 3;6 y 5;8, en lo que respecta a las dos interpretaciones posibles de *or* bajo *only*. Corroboraron el experimento gracias a los juicios de un grupo control compuesto de 31 adultos locutores de inglés L1. Los resultados de su estudio indican que los niños actúan de acuerdo con el conocimiento de los adultos en lo que se refiere a la semántica de *only*: aceptan la interpretación disyuntiva de *or* en contextos no monotónicos decrecientes y rechazan esta interpretación en contextos monotónicos decrecientes. El estudio de Goro, Minai y Crain (2005a: 11; nuestra traducción) les permite concluir que «los niños alrededor de los cinco años tienen la semántica léxica de *only* similar a la de los adultos, y son capaces de calcular las interacciones semánticas complejas entre este operador y otra expresión cuantificacional».

Llevando a cabo un estudio similar, Minai, Goro y Crain (2006) se interesan por el papel del input que reciben los niños anglófonos y japoneses por parte de los adultos en lo que se refiere a la interpretación de *or/ka* bajo *only/dake*. Su interés viene del hecho de que no se interpreta de la misma manera la disyunción en inglés y en japonés en entornos negativos. Parten del hecho de que la disyunción *or* bajo negación en inglés lleva a una interpretación inclusiva de la disyunción, es decir «A y B», mientras que la disyunción *ka* bajo negación en japonés lleva a una interpretación exclusiva de la disyunción, es decir «A o B». Por otra parte, bajo *only/dake*, las disyunciones *or* y *ka* siguen actuando de manera diferente: *or* admite una interpretación inclusiva o exclusiva (cf. Goro, Minai y Crain, 2005a), mientras que *ka* no admite más la interpretación exclusiva y admite sólo la interpretación inclusiva. Por consiguiente, los niños japoneses no reciben el mismo tipo de input que los niños anglófonos. Así, si el input tiene algo que ver con respecto al conocimiento de las propiedades monotónicas de *ka*, los niños japoneses deberían tener problemas para autorizar las implicaturas conjuntivas de las oraciones con *ka* bajo *dake*, contrariamente a los niños anglófonos. Según los autores, si ambos grupos de niños

actúan de manera similar, se debe explicar la adquisición de la disyunción en términos de acceso a la GU, mientras que, si los niños actúan de manera diferente en lo que se refiere a la interpretación disyuntiva de *or/ka* bajo *only/dake*, esto indicará que el input tiene un papel que ver en dicha adquisición.

A través de un Test de juicio de valor de verdad, la investigación de Minai, Goro y Crain (2006) se centró en el comportamiento de 21 niños anglófonos entre 3;6 y 5;8 años y de 20 niños japoneses entre 4;2 y 7;4 años. Los resultados indican que ambos grupos actúan de manera similar en lo que se refiere a la interpretación disyuntiva de *or/ka* bajo *only*. Los autores concluyen que su estudio apoya el enfoque de la GU para explicar la adquisición de la disyunción. Concretamente dicen que «De acuerdo con este modelo, la semántica de Boole para la disyunción en lenguas naturales es especificada de manera innata en la GU y, por consiguiente, el input específico que encuentran los niños es improbable que los confunda gravemente» (Minai, Goro y Crain, 2006: 11; nuestra traducción).

Además de los estudios sobre la interpretación/comprensión de *or* en oraciones con *every* y *only* para verificar el conocimiento que tienen los niños de las propiedades monotónicas de estos operadores, se ha investigado la interpretación de la disyunción *or* cuando aparece en el dominio nuclear de la frase cuantificacional *None of the Ns*, de lo cual vamos a tratar sin más tardar.

1.4 Operador negativo *None of the Ns*

Gualmini y Crain (2002) investigan si el conocimiento semántico de las propiedades lógicas del dominio nuclear de la expresión cuantificacional *None of the Ns*, expresión monotónica decreciente, por parte de los niños, concuerda con el de los adultos. Postulan como hipótesis que los niños van a rechazar las oraciones metas porque conocen las propiedades monotónicas decrecientes del dominio nuclear de *None of the Ns*²⁸⁵. El interés de los autores por este operador monotónico decreciente es que:

²⁸⁵ Para llegar a estos resultados, Gualmini y Crain (2002) estudiaron a 30 niños entre 3 y 5 años y procedieron a un Test de juicio de valores de verdad. Este tipo de test permite investigar si la gramática de un niño legitima una interpretación

dadas sus propiedades monotónicas decrecientes, el ámbito nuclear de la frase cuantificacional *None of the Ns* proporciona un contexto para investigar una de las preguntas que ha quedado pendiente en las investigaciones anteriores, a saber, si los niños conocen el patrón de las relaciones de implicación que es típico de entornos lingüísticos monotónicos decrecientes (Gualmini y Crain, 2002: 250; nuestra traducción)²⁸⁶.

Para llevar a cabo su estudio, Gualmini y Crain (2002: 243; nuestra traducción) se basan en el hecho de que «dentro de los lenguajes naturales, los operadores monotónicos decrecientes muestran consecuencias distribucionales e interpretativas consistentes para las oraciones que los contienen». Por ejemplo, *not* ‘no’, *before* ‘antes’, *without* ‘sin’, *none* ‘ningún’ y *every* ‘cada’ son expresiones monotónicas decrecientes y comparten las tres propiedades siguientes, las cuales son propiedades de los operadores monotónicos decrecientes (Gualmini y Crain, 2002):

- (24) Legitiman inferencias a partir de un conjunto hacia un subconjunto (cf. Ladusaw, 1979).
- (25) Legitiman la distribución de TPN (p. ej. *any* y *ever* en inglés).
- (26) Hacen que la interpretación de la oración que contiene una disyunción²⁸⁷ bajo un operador monotónico decreciente equivalga a la oración que contiene una conjunción²⁸⁸.

Como subrayan los autores, las implicaciones monotónicas decrecientes se caracterizan por tres aspectos importantes:

- (27) Los contextos monotónicos decrecientes comparten una serie de propiedades lingüísticas.
- (28) Existen relaciones entre el significado de una expresión y los tipos de implicaciones que esta expresión genera.

específica de una oración meta. En el Test de juicio de valores de verdad, se presenta un contexto que falsifica la interpretación de un adulto y verifica la interpretación de un no adulto.

²⁸⁶ Ya se habían investigado por Thornton (1994, citado en Gualmini y Crain, 2002) las condiciones de legitimación de TPN por parte de los niños, y por Boster y Crain (1993) las propiedades lógicas de los operadores no monotónicos decrecientes como ya hemos mencionado.

²⁸⁷ Como apuntan Gualmini y Crain (2002), la disyunción *or* siempre se interpreta en el dominio de un operador monotónico decreciente, el cual lo manda-c.

²⁸⁸ Se trata entonces de la generalización de la primera ley de lógica oracional de De Morgan (Gualmini y Crain, 2002) (cf. nota 280).

(29) Es posible encontrar generalizaciones incorrectas por parte de los niños a causa de los primeros datos lingüísticos.

Estos aspectos tienen repercusiones con respecto a la adquisición de la semántica. En lo que concierne a (27), los niños adquieren la distinción entre las expresiones monotónicas decrecientes y las expresiones no monotónicas decrecientes y esta distinción forma parte de su conocimiento lingüístico. Sin embargo, los niños tienen además que manejar todas las propiedades que están relacionadas con esta distinción. En lo que se refiere a (28), existen expresiones que tienen un significado similar al de las expresiones monotónicas decrecientes, a pesar de que estas expresiones son no monotónicas decrecientes (p. ej. *some* 'algunos', *after* 'después', *with* 'con'). Con respecto a (29), los operadores monotónicos decrecientes tienen que mandar-c los TPN. No porque un operador monotónico decreciente se encuentre delante de un TPN que este operador manda-c el TPN en cuestión. Por lo tanto, los niños pueden hacer generalizaciones incorrectas si se basan sólo en sus primeros datos lingüísticos.

Estas repercusiones llevan a un dilema según el tipo de aprendiz: si se trata de un aprendiz conservador, este no puede alcanzar el conocimiento sobre la monotonicidad decreciente de un adulto sólo a partir del input; si se trata de un aprendiz no conservador, este puede llegar a hacer generalizaciones incorrectas con respecto a los contextos lingüísticos monotónicos decrecientes si se basa en las similitudes de significado que pueden tener los términos léxicos entre ellos. La solución para remediar a este dilema, según los autores, es circunscribir el estudio dentro de la GU: según ellos, la GU determina la adquisición del significado de los determinantes. De esta forma, se sostiene que los niños actuarán de la misma manera que los adultos con respecto a la clasificación de las expresiones lingüísticas como monotónicas decrecientes o no monotónicas decrecientes, mientras que actuarán de manera diferente con respecto a los términos específicos que van a clasificar como TPN²⁸⁹.

²⁸⁹ Según los autores, las lenguas naturales no difieren en lo que se refiere a las expresiones monotónicas decrecientes o no monotónicas decrecientes, pero sí difieren en lo que se refiere a las expresiones que forman parte de los TPN.

Los resultados a los que llegaron los autores son que la interpretación de las oraciones que contienen disyunciones en el dominio nuclear de la expresión cuantificacional *None of the Ns* por parte de los niños, así como por parte de los adultos, se efectúa de acuerdo con las implicaciones lógicas asociadas a las expresiones lingüísticas monotónicas decrecientes en lógica clásica. Por lo tanto, «el conocimiento de la monotonidad decreciente por parte de los niños se extiende más allá de la legitimación y de la interpretación de los términos de polaridad negativa; el conocimiento de los niños incluye también las propiedades lógicas de la monotonidad decreciente» (Gualmini y Crain, 2002: 253; nuestra traducción).

Los casos aquí mencionados en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción *or* en el dominio de *every*, *only* y *None of the Ns* testimonian lo que había identificado Zwarts (1996): no sólo encontramos la interpretación conjuntiva de *or* bajo la negación *no*, sino que la encontramos en cualquier oración donde aparezca un operador que induzca monotonidad decreciente en su dominio inmediato. A este respecto, Gualmini (2005) condujo dos estudios en los que se investigaba el papel de la distancia lineal. A través de un Test de juicio de valores de verdad, se administró el primer test a un grupo de 30 niños entre 3;08 y 6;05 y a un grupo control compuesto de 10 estudiantes universitarios, los cuales recibieron una versión grabada del experimento. En este test, la disyunción *or* precedía y era mandada-c por la negación. Lo que se verificaba era si la distancia tenía algo que ver en la interpretación conjuntiva de la disyunción *or* bajo negación. Según los resultados de Gualmini (2005: 83; nuestra traducción), los niños son capaces de interpretar la disyunción *or* bajo negación con una lectura conjuntiva, lo cual prueba que «el mando-c es una condición suficiente para la aplicación del ya familiar patrón de monotonidad. Cuando la disyunción es mandada-c por un operador de monotonidad decreciente, tanto los niños como los adultos aplican la ley de De Morgan relevante, independientemente de la distancia entre estos dos operadores lógicos».

Con el fin de verificar si la distancia es una condición suficiente, como concluye Gualmini (2005) a partir de la investigación anterior, la autora condujo una segunda investigación donde la negación y *or* aparecen en enunciados cuya distancia entre los elementos bajo estudio es similar, pero donde la negación no manda-c a *or*. En este estudio participaron 35 niños entre 3;05 y 6;05 y un grupo control de 12 estudiantes universitarios. Los resultados muestran que la cercanía entre la negación y *or* no es

relevante para que los niños le atribuyan la interpretación conjuntiva a la disyunción *or*. Lo que prevalece es que la negación mande-c a *or*.

Para concluir, los estudios sobre *every* (Boster y Crain, 1993; Gualmini, 2005; Gualmini y col., 2001; Gualmini, Meroni y Crain, 2003), *only* (Goro, Minai y Crain, 2005a; Minai, Goro y Crain, 2006) y *None of the Ns* (Gualmini y Crain, 2002) permitieron dar una idea de la adquisición L1 en lo que se refiere a la interpretación de *or* y de *[not ... some N]* por parte de los niños. Por su parte, los estudios de Gualmini (2005) en lo que se refiere a la interpretación de *or* en contextos monotónicos decrecientes determinaron que la condición de mando-c por parte de la negación es una condición suficiente para que los niños le atribuyan a *or* la interpretación conjuntiva. Como vimos en el Capítulo IV, el papel de los operadores afectivos se define gracias al hecho de que autorizan la legitimación de TPN, inducen monotonicidad decreciente y cancelan las implicaturas escalares. A este respecto, presentamos a continuación algunos de los pocos estudios que se hicieron sobre la adquisición de las implicaturas escalares.

1.5 Implicaturas escalares

Existen diferentes tipos de implicaturas, dentro de las cuales es importante distinguir entre las conversacionales y las escalares. Las implicaturas conversacionales representan una explicación explícita de la manera cómo se significa más de lo que se dice literalmente (Levinson, 1989). Como especifican Slabakova y García Mayo (2013: 191; nuestra traducción), «La comprensión de un significado implicado puede o no ser determinada culturalmente, sin embargo, es determinada cognitivamente (Noveck y Reboul, 2008), y es regulada por un mecanismo cognitivo universal descrito por Grice (1969) como la Máxima de Cantidad». La Máxima de cantidad estipula que los enunciados de los locutores tienen que ser tan informativos como se necesite, pero no pueden ser más informativos de lo que se necesite. Por otra parte, las implicaturas escalares representan aquellas donde la fuerza informativa constituye una escala. Como precisan Slabakova y García Mayo (2013: 191; nuestra traducción):

Una implicatura conversacional forma parte supuestamente del lenguaje humano, y todas las lenguas deben exhibir un proceso similar para inferir el significado implicado. Por consiguiente, la cuestión de la transferencia a partir de la lengua materna se manifiesta de una manera interesante en esta área de la pragmática lingüística. Los mecanismos de la computación de la implicatura escalar, cualesquiera que sean, pueden fácilmente transferirse a partir de la lengua nativa al aprendiz.

Los estudios sobre las implicaturas en adquisición L2 comenzaron en los años 1980 y se centraron en las implicaturas convencionales. Las conclusiones a las que se llega con estos estudios son las siguientes: aun los aprendices cuyo nivel es muy bajo son capaces de computar implicaturas, y la instrucción y la exposición a la L2 ayudan a la adquisición de las implicaturas. Por otra parte, los resultados del estudio de Röver (2005, citado en Slabakova y García Mayo, 2013) indican que la comprensión de las implicaturas por parte de los aprendices L2 no mejora a causa de ser expuesto a la lengua (p. ej. a través de estudios en el extranjero), sino que la exposición a la lengua favorece la competencia de los aprendices L2.

La investigación sobre la adquisición L1 de las implicaturas escalares nos informa de que los niños no interpretan los términos escalares como lo hacen los adultos hasta la edad de 8 o 10 años (Chierchia y col., 2004; Musolino y Lidz, 2006; Noveck, 2001). En realidad, no son sensibles a los significados implicacionales de estos términos en comparación con los adultos. Este hallazgo plantea la idea de que el desarrollo de la computación de las implicaturas escalares va a la par con la madurez de cierta capacidad cognitiva o de ciertas habilidades de procesamiento (Slabakova y García Mayo, 2013). Sobresalen así dos hipótesis: la primera postula que si el desarrollo de la computación de las implicaturas escalares depende de cierta capacidad de computación cognitiva de los niños, los aprendices L2 deberían ser mejores que los niños para identificar las implicaturas escalares, la segunda postula que, si la capacidad de procesamiento es la responsable de la computación de las implicaturas escalares, los aprendices L2 deberían tener más problemas que los adultos y los niños (Slabakova y García Mayo, 2013). Siegel y col. (2009, citados en Slabakova y García Mayo, 2013) se interesaron por la cuestión del procesamiento de la lengua por parte de niños bilingües y encontraron que «hay una clara ventaja por parte de los niños bilingües frente a los monolingües. Los niños bilingües eran mejores en la selección de respuestas no redundantes, respuestas verdaderas frente a falsas, respuestas relevantes con respecto a las preguntas, y las respuestas corteses frente a

respuestas irrespetuosas» (Slabakova y García Mayo, 2013: 193; nuestra traducción). Sus hallazgos indican que la performance de los niños, tanto bilingües como monolingües, es similar en lo que se refiere a la Máxima de cantidad. Por otra parte, no se encuentran muchos estudios sobre la adquisición L2 de las implicaturas escalares. Examinemos a continuación algunos de ellos.

Grüter y col. (2008) se interesan por la adquisición de las propiedades del dominio de la disyunción por parte de locutores nativos de japonés aprendices de inglés L2. Como especifican los autores, «las lenguas difieren en lo que se refiere a qué tipo de alcance se atribuye (restringido o extendido)» (Grüter y col., 2008: 48; nuestra traducción). A guisa de ejemplo, los autores presentan el caso en (30), al que en inglés se le da una interpretación restringida, mientras que en japonés se le atribuye una interpretación extendida.

(30) John does not speak English or German.

«John no habla inglés o alemán.» (Nuestra traducción)

Grüter y col. (2008) se basan en el Principio del subconjunto semántico ('Semantic Subset Principle') de Crain y col. (1994; citados en Grüter y col., 2008) para establecer sus predicciones en lo que se refiere a lo que deberían adquirir primero los aprendices L2. Según este principio, el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) ('innate language acquisition device', LAD) asegura que siempre se adquiere la lectura fuerte, es decir la lectura que implica otra, comparativamente a la lectura débil, la cual representa la que es implicada. En el caso de las interpretaciones del inglés y del japonés, la interpretación restringida que el inglés le atribuye a oraciones como la de (30) corresponde a la lectura fuerte; y la interpretación extendida que el japonés le atribuye a (30) corresponde a la lectura débil. Los niños deberían adquirir primero la lectura restringida del inglés y los niños japoneses deberían pasar por un estadio similar al del inglés en algún momento en la adquisición L1. A partir de estas pautas, es posible establecer si puede haber o no transferencia de la L1 a la L2 o si la GU sigue disponible para la adquisición de estas particularidades de adquisición. Por consiguiente, Grüter y col. (2008) verifican si el estadio inicial de la adquisición L2 resulta de la transferencia de la gramática de su L1 (Hipótesis de Transferencia Total) o si el estadio inicial L2 corresponde a la GU, sin transferencia de la L1 (Hipótesis de Acceso Total sin Transferencia). Si la primera hipótesis es verdad, los

aprendices japoneses de inglés L2 deberían interpretar oraciones como (30) con una lectura extendida, como en japonés, mientras que, si la segunda hipótesis es verdad, deberían interpretar oraciones como la de (30) con una lectura restringida, como en inglés. 32 japoneses aprendices de inglés L2 y 8 anglófonos nativos participaron en el Test de juicio de valores de verdad administrado por Grüter y col. (2008), en el que debían juzgar 45 oraciones. Los resultados indican que sólo cinco aprendices han adquirido la interpretación del inglés. Los otros 27 aprendices interpretan las oraciones como en japonés. Los autores demuestran así que su estudio apoya la Hipótesis de Transferencia Total, debido a que la gran mayoría de los aprendices actuaron de acuerdo con su L1, es decir interpretando la disyunción fuera del dominio de la negación y concluyen que «la propiedad bajo estudio es muy difícil de adquirir por los aprendices L2. [...] Esto plantea la pregunta de qué es exactamente lo que hace que sea tan difícil adquirir esta propiedad por los locutores L2» (Grüter y col., 2008: 55; nuestra traducción). A pesar de que la adquisición de la interpretación del inglés L2 es difícil de alcanzar, los autores subrayan que los cinco aprendices que lo lograron testimonian que es posible alcanzar esta adquisición.

Investigando las implicaturas escalares que provienen de escalas léxicas, Slabakova (2010) centra sus dos estudios en la interpretación de oraciones que contienen *some/all*. Cuatro grupos participaron en su primer estudio: 30 nativos coreanos, 23 nativos ingleses, 30 aprendices avanzados y 20 aprendices intermedios coreanos de inglés L2. En este estudio en formato escrito, los participantes tenían que dar su acuerdo o desacuerdo en lo que respecta a enunciados universales o existenciales sin contexto. Como especifica la autora, el test comprendía ocho oraciones universales verdaderas, ocho oraciones dudosas con *some*, ocho oraciones aceptables con *some* y ocho oraciones falsas con *all*, además de las ocho oraciones de distracción, véanse los casos tomados de Slabakova (2010: 9) que reproducimos en (31)-(35).

- (31) All elephants have trunks.
«Todos los elefantes tienen una trompa.» (Nuestra traducción)
- (32) Some elephants have trunks.
«Algunos elefantes tienen una trompa.» (Nuestra traducción)
- (33) Some books have color pictures.

- «Algunos libros tienen imágenes de color.» (Nuestra traducción)
- (34) All books have color pictures.
«Todos los libros tienen imágenes de color.» (Nuestra traducción)
- (35) All/some garages sing.
«Todos/algunos garajes cantan.» (Nuestra traducción)

Según los resultados, los locutores nativos de ambas lenguas tienen resultados similares, lo cual permite deducir a Slabakova (2010) que el mecanismo de computación de las implicaturas escalares es parecido. No hay que sorprenderse por esto, puesto que «se ha propuesto en general que las implicaturas escalares son universales» (Slabakova, 2010: 8; nuestra traducción). En lo que se refiere a los resultados de los aprendices L2, los aprendices coreanos de inglés L2 aceptan menos los enunciados lógicos, por consiguiente, más implicaturas, que los locutores nativos, y esto de ambas lenguas. Considerando los resultados de cada sujeto, Slabakova (2010) demuestra que tanto los locutores nativos como los aprendices coreanos de inglés L2 se agrupan en dos clases: los que son mayoritariamente lógicos, es decir los que interpretan *some* como *some and possibly all* 'algunos y posiblemente todos', y los que son mayoritariamente pragmáticos en sus juicios, es decir los que interpretan *some* como *some but not all* 'algunos pero no todos'. Según los resultados, los aprendices L2 son más pragmáticos que los locutores nativos. A la inversa, los locutores nativos parecen ser más lógicos. Con el fin de determinar la clase a la que pertenece cada participante, Slabakova (2010) estableció que los participantes que respondieron adecuadamente el 75% o más de las respuestas para las preguntas pragmáticas formaban parte de la clase de los pragmáticos, mientras que los que eligieron sólo el 25% de las respuestas pragmáticas se clasificaban dentro del grupo de los lógicos. Como avanza la autora, «la gente es, sin embargo, o bien lógica, o bien pragmática con respecto al cálculo de las implicaturas escalares, tanto en su lengua segunda como en su lengua nativa» (Slabakova, 2010: 11; nuestra traducción). Sin embargo, la cantidad de personas lógicas disminuye cuando los aprendices juzgan oraciones subinformativas con *some* en la L2. Por consiguiente, los locutores nativos son más lógicos que lo son los aprendices L2 en lo que respecta a oraciones subinformativas con *some*.

Puesto que el primer estudio de Slabakova (2010) comprende enunciados sin contexto, la autora llevó un segundo estudio en el que los enunciados aparecen contextualizados con imágenes y situaciones. Otra vez, los aprendices coreanos de inglés L2 son más pragmáticos que los locutores nativos de ambas lenguas.

Slabakova (2010: 9; nuestra traducción) concluye que «Una vez aprendidos los elementos léxicos, la computación de implicaturas es apoyada por la lengua nativa». Esto corresponde al estudio de Slabakova y García Mayo (2013), los cuales determinan que la adquisición de las implicaturas escalares por parte de aprendices L2 no representa un problema cuando conocen el léxico. Por otra parte, tienen problemas a la hora de procesar las implicaturas en las que la escala se invierte, por ejemplo, en oraciones negativas.

2. Nuestro estudio

Se ha demostrado empíricamente que los niños disponen de ciertas «nociones» de la monotonicidad (p. ej. Ley de De Morgan) temprano en la adquisición L1 (Gualmini y Crain, 2002). Esto prueba que el concepto de monotonicidad es universal, es decir que todo el mundo lo desarrolla mientras que adquiere su L1. Por consiguiente, cualquier persona, cualquiera que sea su L1, tiene una comprensión de la monotonicidad. Los estudios sobre los TPN han establecido que estos elementos deben aparecer en contextos monotónicos decrecientes (Fauconnier, 1975; Ladusaw, 1979; entre otros). El paralelo establecido entre distribución del subjuntivo y distribución de TPN sostiene que el prerrequisito de distribución de estos elementos exige contextos monotónicos decrecientes, lo cual tiene como consecuencia considerar el modo subjuntivo como un tipo de TPN (Potvin, 2004). Las lenguas como el español se distinguirían de lenguas como el inglés, por ejemplo, por el hecho de que la monotonicidad se manifiesta bajo el modo verbal o la flexión verbal. Concretamente, en español el modo subjuntivo sería la representación morfológica de los contextos monotónicos decrecientes, mientras que el modo indicativo sería la representación morfológica de los contextos monotónicos crecientes. A partir de un estudio empírico sobre la adquisición del modo subjuntivo en español L2, podremos verificar si la evolución de las propiedades monotónicas coincide con el desarrollo morfosintáctico de las formas verbales del subjuntivo en español L2. En otras palabras, nos interesa

verificar si la capacidad de uso del subjuntivo en español L2 aumenta a medida que se desarrolla la monotonicidad.

2.1 Hipótesis y preguntas de investigación

Desde el punto de vista empírico, nuestras hipótesis se interesan por descubrir si:

- (36) Ciertos elementos de la monotonicidad se desarrollan más temprano que los demás.
- (37) Los aprendices cuyos juicios de los enunciados monotónicos decrecientes están claros usan el modo subjuntivo de una manera apropiada.
- (38) La adquisición avanzada del uso del modo subjuntivo resulta de la interfaz entre pragmática, morfosintaxis y semántica.

Para verificar nuestras hipótesis empíricas, responderemos a las preguntas de investigación que identificamos en (39)-(43).

- (39) ¿Cuándo se relaciona la monotonicidad con ciertos elementos lingüísticos, por ejemplo, el modo, en los aprendices de español L2?
- (40) Si se puede establecer una relación entre la monotonicidad y ciertos elementos lingüísticos, ¿corresponde esta relación con la fase inicial, la fase de desarrollo o la fase final del proceso de adquisición de una lengua? ¿Tiene esta relación repercusiones en el uso del subjuntivo en español L2?
- (41) ¿La relación entre la monotonicidad y ciertos elementos lingüísticos ocurre antes, después o al mismo tiempo que el uso correcto de otros elementos que forman parte del desarrollo lingüístico y que entran en juego en el uso del subjuntivo (p. ej. la negación)?
- (42) A partir de la jerarquía que existe en los operadores afectivos y en los TPN (dentro de los cuales se encuentra el subjuntivo), ¿qué operadores y qué TPN se adquieren antes que los demás? ¿Los débiles, los fuertes o los muy fuertes? ¿Tiene relación esto con el desarrollo de las

capacidades de los aprendices de español L2 en el uso adecuado del subjuntivo en las oraciones completivas?

- (43) ¿Tiene repercusiones la correlación entre monotonía y cancelación de las implicaturas escalares en la adquisición del modo subjuntivo por parte de aprendices de español L2? ¿Cuándo y en qué tipo de oraciones (las de uso obligatorio del subjuntivo, las de alternancia modal o ambas) se manifiesta la cancelación de las implicaturas escalares?

Con el fin de demostrar la validez de nuestras hipótesis a través de nuestras preguntas de investigación, condujimos un estudio empírico cuyo corpus y sujetos definimos en la siguiente sección.

2.2 Corpus y sujetos

El corpus del estudio empírico se compone de seis cuestionarios que atribuimos a 24 participantes de español L2 cuya L1 es el francés y 7 locutores nativos de español. Los cuestionarios que sirvieron para llevar a cabo la parte empírica de nuestro estudio son los siguientes:

- (44) el cuestionario de selección múltiple para verificar las aptitudes gramaticales y así, clasificar a los aprendices (Test 1);
- (45) el cuestionario de identificación de los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo para verificar los conocimientos de la morfología verbal por parte de los aprendices (Test 2);
- (46) el cuestionario de selección de los modos indicativo y subjuntivo (obligatorio y alternancia modal) para verificar si los aprendices son capaces de determinar si un verbo exige indicativo o subjuntivo o los dos (Test 3);
- (47) el cuestionario sobre los juicios de los aprendices acerca de la combinación de los operadores monotónicos decrecientes y de los TPN (Test 4);
- (48) el cuestionario de comprensión de las situaciones para averiguar si los aprendices son capaces de determinar que los operadores afectivos cancelan las implicaturas escalares y así, engendran una interpretación inclusiva a la disyunción o que aparece en contextos monotónicos decrecientes (Test 5);

- (49) el cuestionario de juicio de las implicaciones para verificar si los aprendices pueden distinguir los enunciados monotónicos crecientes de los enunciados monotónicos decrecientes y establecer si sus juicios tienen alguna relación con su performance con respecto al uso del modo subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas en español (Test 6).

Los aprendices que participaron en el estudio empírico eran estudiantes de español L2 cuya L1 es el francés y 7 locutores nativos de español. El Cuestionario 1 nos permitió establecer dos grupos de aprendices de español L2: el grupo principiante-intermedio y el grupo intermedio-avanzado. Cada uno de los grupos cuenta con 12 aprendices. Todos los participantes eran aprendices que viven en la ciudad de Québec, Canadá.

Además de los dos grupos de aprendices, sometimos los seis cuestionarios a un grupo control compuesto de siete locutores nativos del español. La procedencia de los locutores nativos varía entre España y diversos países de América hispana.

Con el fin de demostrar la validez de nuestras hipótesis, basamos nuestro análisis de los datos que recogimos vía los seis cuestionarios según un método de análisis, unos indicadores, unos principios de clasificación y unos criterios de análisis específicos, como presentamos a continuación.

2.3 Metodología

Como especifican Montrul y Salaberry (2003) existen varios factores metodológicos a considerar a la hora de analizar los datos que provienen de estudios empíricos. Repasaremos los que nos pueden ser útiles para el análisis de nuestros datos en la sección (2.3.2), los cuales nos permitirán determinar los criterios de análisis. Pero antes, presentamos el método de análisis del corpus empírico que vamos a usar para generar los datos a analizar de nuestro estudio.

2.3.1 Método de análisis del corpus empírico

Como apunta Collentine (2006: 11; nuestra traducción), «La adecuación de los análisis estadísticos de cualquier estudio es una consideración crucial al determinar la legitimidad de las conclusiones». Sin embargo, el rigor al que alude Collentine (2006) está ausente de los estudios que investigaron los factores internos del subjuntivo como el de Stokes (1998) y Stokes y Krashen (1990). En el mismo orden de ideas, el autor especifica que a pesar de que encontramos en el estudio de Collentine (1995) algunas diferencias significativas entre el uso del indicativo y del subjuntivo, los análisis de este estudio son no paramétricos. A este respecto, cabe mencionar que existen diferentes tipos de análisis para analizar resultados de manera no paramétrica. La usada por Collentine (1995) consistía en la conversión de los resultados en porcentajes. Por consiguiente, estamos de acuerdo con el comentario de Collentine (2006) cuando apunta que el hecho de que Collentine (1995) haya recurrido a análisis no paramétricos causa problemas a la hora de establecer generalizaciones creíbles aplicables a los aprendices de una L2 en su totalidad.

Por nuestra parte, a pesar de que compartimos el punto de vista de Collentine (2006) en el sentido de que juzgamos que es importante llegar a establecer generalizaciones fiables basadas en datos estadísticos, no estamos de acuerdo con el hecho de que los análisis no paramétricos no sirvan para establecer dichas generalizaciones. Como mencionamos anteriormente, existen diferentes análisis no paramétricos, queda por elegir el que convenga mejor según el estudio y el tipo de resultados sobre los que queramos basar después un análisis cualitativo. Por consiguiente, con el fin de analizar nuestro corpus empírico de manera adecuada, recurrimos al Test U de Mann-Whitney, el cual representa la «alternativa no paramétrica del Test-T de las muestras independientes» (Pallant, 2010: 227; nuestra traducción).

El Test U de Mann-Whitney sirve para mostrar las diferencias entre dos grupos independientes que se examinan a partir de una medida continua. Por consiguiente, el Test U de Mann-Whitney permite comparar medianas, y no medias, como en el caso del Test-T. Con el Test U de Mann-Whitney es posible clasificar los grupos estudiados a partir de la conversión de los resultados basada en una variable continua. Esta clasificación permite verificar si los dos grupos difieren de manera significativa

o no. Como especifica Pallant (2010: 227; nuestra traducción), «Puesto que los resultados se convierten en clases, la distribución real de los resultados no importa». Una vez determinadas las clasificaciones, podemos identificar si los resultados de los aprendices principiantes-intermedios difieren de manera significativa o no comparativamente a los resultados de los aprendices intermedios-avanzados, a pesar de no utilizar un análisis paramétrico, y de esta manera, al igual que en el caso de los análisis paramétricos, podemos hacer generalizaciones aplicables a la totalidad de los aprendices del español L2.

Este análisis cuantitativo nos llevará a proceder a un análisis cualitativo. Por consiguiente, adoptamos un método de análisis mixto, en el que combinamos el paradigma cuantitativo al paradigma cualitativo. A este respecto, definimos a continuación el método de análisis de los datos y los principios de clasificación en los que nos basaremos.

2.3.2 Método de análisis de los datos y principios de clasificación

Recurrir a datos cuantitativos nos permite establecer comparaciones entre los grupos de aprendices bajo estudio basadas en métodos estadísticos. Como explicamos en la sección anterior, el análisis de nuestro corpus se hace gracias al Test U de Mann-Whitney. Debido a que «La mayor ventaja de la investigación cuantitativa es que nos permite comparar cantidades de cosas/personas relativamente grandes usando un índice comparativamente fácil» (Rasinger, 2010: 52; nuestra traducción), consideramos muy pertinente darle una dimensión cuantitativa a nuestro estudio. Además, puesto que la investigación cuantitativa es deductiva, las hipótesis de investigación de los estudios empíricos generadas proceden de una teoría ya desarrollada (Rasinger, 2010). Por nuestra parte, nuestro estudio empírico responde a esta característica de los estudios cuantitativos, puesto que nuestras hipótesis de investigación se basan en nuestra propuesta de explicación de la distribución del modo subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas en español de acuerdo con el concepto de monotonía dentro de la TdMP (cf. Capítulo IV, Capítulo V). Según Collentine (2006: 11; nuestra

traducción) «las hipótesis cuyo soporte es en gran medida teórico son las mejores opciones»²⁹⁰. A partir del estudio empírico que llevamos a cabo, intentamos validar o invalidar dichas hipótesis.

Sumándole a nuestro análisis cuantitativo una dimensión cualitativa hace que nuestro estudio empírico nos lleve a desarrollar una teoría. Como especifica Rasinger (2010: 52; nuestra traducción), «Los estudios cualitativos son, por su propia naturaleza, inductivos: la teoría es derivada a partir de los resultados de nuestra investigación». En lo que nos concierne, dicha teoría tratará de otra dimensión de la distribución del modo subjuntivo, es decir que tratará de la adquisición de este fenómeno.

Combinar ambos tipos de análisis nos permitirá dar una visión global del fenómeno de la distribución del modo subjuntivo en español. Por una parte, dado que el análisis cuantitativo parte de nuestra teoría ya desarrollada, intentaremos aclarar el fenómeno de la distribución; por otra parte, dado que el análisis cualitativo parte de los resultados de la investigación empírica para llevar a desarrollar una teoría, estableceremos una relación con la adquisición de la distribución del modo subjuntivo de acuerdo con el concepto de monotonía dentro de la TdMP.

Está claro que el hecho de circunscribir nuestro método de análisis dentro de los análisis mixtos conlleva sus desafíos. Sin embargo, estamos de acuerdo con Angouri (2010: 30; nuestra traducción) en el sentido de que «esta yuxtaposición de los paradigmas puede apuntar hacia (diversos estilos y) visiones del mundo de los investigadores más que hacia la exclusividad mutua de los dos enfoques».

Para obtener un análisis preciso desde el punto de vista cualitativo tendremos que considerar algunos factores, como veremos a continuación. A este respecto, nos guiarán los estudios de Montrul y Salaberry (2003), así como los de Collentine (1995, 2006).

²⁹⁰ A este respecto, el autor especifica que los estudios que avanzaron sin tener evidencias empíricas que a medida que aumente el procesamiento de la sintaxis compleja, la adquisición del modo subjuntivo se desarrolla, no gozan de la misma credibilidad que las investigaciones que postulan que el desarrollo de ciertas habilidades sintácticas dependen de la adquisición de ciertas habilidades morfológicas debido a que se basan en estudios empíricos.

2.3.2.1 Algunos factores a tomar en cuenta para un análisis cualitativo

Interesándose por el desarrollo de la morfología del tiempo y del aspecto en español L2, Montrul y Salaberry (2003) determinan algunos factores metodológicos a considerar a la hora de analizar datos que provienen de estudios empíricos. Dentro de estos factores, el tipo de datos recogidos llamó nuestra atención.

Como afirman los autores, el tipo de datos recogidos tiene repercusiones con respecto a las conclusiones que se puedan extraer de un análisis. Dan como ejemplo el caso de los datos de producción. A pesar de que este tipo de datos permita determinar cuándo se usan por primera vez los marcadores morfológicos, no sirve para determinar el significado asociado a estos marcadores. Además, el hecho de que un aprendiz no pueda producir una forma morfológica no indica que este aprendiz no conozca el significado asociado a la forma morfológica que debería usar. Como especifican los autores, «los aprendices L2 han mostrado tener un conocimiento abstracto de la morfología flexiva como lo indica su comportamiento en otros fenómenos sintácticos asociados con dicha morfología, aun cuando la producción de la morfología es aún bastante aleatoria (Lardiere, 2000; Prévost and White, 1999)» (Montrul y Salaberry, 2003: 64; nuestra traducción).

En lo que nos concierne, el hecho de que un aprendiz no pueda producir el modo subjuntivo en el contexto apropiado no indicará que este aprendiz no tenga el conocimiento del significado del modo subjuntivo (o indicativo) adecuado en un contexto dado. Por consiguiente, llevamos a cabo una investigación en la que tomamos en cuenta tanto la capacidad de uso como la capacidad de determinar el significado del modo subjuntivo. A este respecto, nuestro estudio corresponde al ideal planteado por Montrul y Salaberry (2003: 64; nuestra traducción) para quienes «la situación ideal sería unos estudios que combinen tanto la producción como los datos de juicio o comprensión, estudios en los que los resultados de diferentes tareas y metodologías pudieran mostrar tendencias convergentes».

Otros elementos a tomar en cuenta a la hora de analizar datos conciernen los factores específicos de una lengua. En el caso del estudio de Montrul y Salaberry (2003), el hecho de que el tiempo y el aspecto estén fusionados desde el punto de vista morfológico hace más ardua la verificación del uso

de la morfología verbal por parte del aprendiz para marcar el tiempo o el aspecto. Por nuestra parte, tendremos que prestar atención a este factor durante el análisis de nuestros datos, puesto que defendemos que el modo subjuntivo es la representación morfológica de la monotonicidad decreciente. A diferencia del caso del tiempo y del aspecto, en lo que se refiere al uso del modo subjuntivo, podremos establecer si los aprendices disponen primero del significado de este modo, es decir la monotonicidad decreciente, y segundo adquieren la morfología del subjuntivo para un uso adecuado de este modo o viceversa. Con esto en mente, llevamos a cabo un cuestionario sobre los juicios que tienen los aprendices con respecto al tipo de monotonicidad que engendran los enunciados con el fin de comparar después la performance de los aprendices en este cuestionario con los sobre el reconocimiento de la morfología verbal del indicativo y del subjuntivo, y el uso del indicativo y del subjuntivo en contextos obligatorios o de alternancia modal.

Dado que el conocimiento de la monotonicidad no se limita a la capacidad de determinar si un enunciado genera monotonicidad decreciente o creciente, sino que conlleva el conocimiento de los elementos que permiten engendrar enunciados o bien monotónicos decrecientes, o bien monotónicos crecientes, concebimos un cuestionario sobre los juicios que tienen los aprendices en lo que se refiere a las posibles combinaciones entre los diferentes tipos de operadores afectivos y los diferentes tipos de TPN. Para establecer las combinaciones posibles, nos basamos en las jerarquías establecidas por Potvin (2004a), a las que sumamos los operadores afectivos *pocos (N)*, *raramente* y *nunca*.

Además de los factores ya mencionados, Montrul y Salaberry (2003) añaden que el tipo de input, así como el contexto de aprendizaje, son factores a considerar. Como especifican dichos autores, «Muchos estudios asumen que la interacción en clase se basa en las secuencias de instrucción incluidas en las planificaciones de estudio o en el material de los manuales, sin verificar empíricamente dicha exposición prevista a los datos L2» (Montrul y Salaberry, 2003: 64; nuestra traducción). A pesar de no estar frente a ninguna evidencia empírica en lo que se refiere al tiempo más usado en los cursos de español, los autores afirman que el pretérito indefinido se usa más que el pretérito imperfecto en las aulas de clase, lo cual justifica que el pretérito indefinido sea el tiempo verbal del pasado que se manifieste primero y se considere como tiempo por defecto.

A la influencia que ejercen los contextos de aprendizaje en la adquisición de una L2, cabe mencionar, en lo que se refiere al aprendizaje institucionalizado, que se puede constatar a veces una diferencia entre los aprendices principiantes y los aprendices avanzados con respecto a la manera de interpretar las instrucciones. A este respecto, Salaberry (1999; citado en Montrul y Salaberry, 2003: 64) indica que «los aprendices menos avanzados parecen centrarse más en el uso adecuado de la morfología flexiva, mientras que los aprendices avanzados y locutores nativos se concentran más en las demandas funcionales de las tareas experimentales» (Montrul y Salaberry, 2003: 64; nuestra traducción). Por su parte, Tarone (1988, citado en Collentine, 1995) distingue a los aprendices clasificándolos en dos grupos: los que tienen el estilo vernacular y los que tienen el estilo cuidado. Los primeros se centran en el contenido semántico, mientras que los segundos se centran en la forma y la exactitud gramatical. Normalmente se asocia el recurso al estilo vernacular a situaciones de producción oral, en las que los aprendices se basan en la interlengua. Por el contrario, se manifiesta el estilo cuidado más bien en los ejercicios gramaticales, donde los aprendices se basan en diversos sistemas lingüísticos, entre otros, la interlengua y la L1. Como especifica Collentine (1995: 125; nuestra traducción), «los investigadores deben inducir la producción que se basa principalmente en la IL [interlengua]. Para aislar la producción de la IL, los sujetos tienen que usar un estilo coloquial, el cual van a usar muy probablemente si se concentran en el contenido y si tienen relativamente poco tiempo para planificar sus enunciados».

Directamente relacionado con el tipo de contexto de aprendizaje, es decir en clase o en inmersión, encontramos el input. A este respecto, Montrul y Salaberry (2003) sostienen que el papel del contexto de aprendizaje es importante a la hora de analizar datos de desarrollo ('developmental data'). Una diferencia básica entre los aprendices en clase y los inmersos en un contexto de interacción natural reside en que los primeros están concientizados en lo que se refiere al análisis de las terminaciones verbales y los matices que el uso de una u otra terminación engendra en el significado aspectual, temporal o modal. Por el contrario, los aprendices del segundo grupo no prestan atención a las terminaciones verbales para determinar el tiempo, sino que se basan más bien en el significado discursivo o pragmático como los marcadores adverbiales, por ejemplo. Por consiguiente, si se estudia el estado de una L2 en situación institucional, no se puede generalizar al caso del estado de una L2 adquirida en contexto de inmersión (Montrul y Salaberry, 2003).

En lo que se refiere al estudio del desarrollo de la adquisición del subjuntivo, Collentine (2006: 10; nuestra traducción) especifica que «La legitimidad de cualquier conclusión [que provienen de estudios empíricos] depende [...] de cómo las hacen operativas sus preguntas de investigación». De ahí que entren en juego las consideraciones a tomar en cuenta con respecto al tipo de factores a estudiar, los internos o los externos, así como el tipo de enseñanza. Por consiguiente, hay que guardar en mente que los estudios centrados en las estrategias de instrucción basadas en la forma, a pesar de predominar en las aulas, no representan de manera adecuada los efectos de las instrucciones basadas en el significado que usan, por ejemplo, el Enfoque Natural o la Instrucción de Procesamiento ('Processing Instrucción'). En lo que nos concierne, cabe recordar que el principal objeto de nuestro estudio no se enseña como tal en los cursos de español. Es verdad que se enseñan las terminaciones de subjuntivo y los predicados que autorizan dicho modo en su proposición subordinada completiva, pero no se enseñan las particularidades subyacentes de la distribución del subjuntivo. Aquí, nos referimos tanto a las jerarquías de operadores afectivos y de TPN como al efecto del factor tiempo en las posibles combinaciones que existen o no entre estos elementos y las interpretaciones que conlleva el uso del subjuntivo o del indicativo en contextos obligatorios o de alternancia modal. En otras palabras, cualquiera que sea el tipo de enseñanza que hayan recibido los participantes de nuestro estudio, este tipo de enseñanza no influirá en los resultados analizados, puesto que lo que investigamos no forma parte del contenido relativo a la enseñanza del modo subjuntivo. Por consiguiente, si los aprendices intermedios-avanzados se destacan frente a los aprendices principiantes-intermedios, esto nos indicará que la GU tiene algo que ver en los juicios de los aprendices según su nivel.

Antes de proceder al análisis tanto cuantitativo como cualitativo, tenemos que recoger los datos. Lo hicimos vía seis cuestionarios, de los cuales extraemos los criterios de análisis pertinentes de acuerdo con nuestro estudio empírico.

2.3.3 Criterios de análisis

Con el fin de llevar a cabo nuestro estudio empírico y verificar la validez de nuestras hipótesis vía las preguntas de investigación que las definen, sometimos a los participantes de nuestro estudio a

responder a los seis cuestionarios del cuadro (50). A partir del primer cuestionario, el que trata de las aptitudes gramaticales de los aprendices, pudimos agrupar a los participantes según el nivel al que corresponde su L2. Para elaborar nuestro cuestionario y los niveles a los que correspondían los elementos bajo evaluación, nos basamos en las nociones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), debido a que es el marco teórico pedagógico que prevalece en los cursos de español L2 hoy en día. Con el fin de verificar los conocimientos que tienen los participantes en lo que respecta al uso del indicativo y del subjuntivo, creamos dos cuestionarios: uno sobre el reconocimiento de las formas de indicativo y de subjuntivo, para asegurarnos de que los aprendices tenían algunas nociones de las terminaciones verbales, y otro sobre el uso del indicativo y del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas, tanto en contexto obligatorio de uso de uno u otro modo como en contexto de alternancia modal, donde el indicativo y el subjuntivo pueden usarse según el contexto. Dado que nos interesa verificar si el desarrollo del concepto de monotonicidad evoluciona al mismo ritmo que el desarrollo morfosintáctico de las formas verbales de indicativo y subjuntivo y si se puede establecer una correlación entre los dos, desarrollamos otros dos cuestionarios. El primero trata de las combinaciones posibles de los diferentes tipos de operadores afectivos con los diferentes tipos de TPN, para verificar si los participantes tienen algún conocimiento intuitivo de las combinaciones que llevan a oraciones gramaticales y las que llevan a oraciones agramaticales. El segundo cuestionario se interesa en los juicios que tienen los participantes en lo que respecta a la selección modal en contextos de alternancia modal, para ver si tienen nociones de que se cancelan las implicaturas escalares en contextos monotónicos decrecientes. El sexto cuestionario se centró en las implicaciones monotónicas con el fin de verificar si los participantes bajo estudio disponen del componente lógico (parcialmente o en su totalidad) de las implicaciones monotónicas decrecientes.

Resumimos en el cuadro (50) los seis cuestionarios que constituyen nuestro estudio empírico, así como los principales objetivos de cada uno.

(50) Cuestionarios y objetivos que constituyen el estudio empírico

Cuestionarios	Objetivo(s)
Cuestionario de aptitudes gramaticales	Clasificar a los aprendices de español L2 según el nivel en el que se sitúan
Cuestionario de reconocimiento de la morfología verbal indicativo/subjuntivo	Verificar el conocimiento sobre el indicativo y el subjuntivo que tienen los aprendices de español L2.
Cuestionario de uso del indicativo/subjuntivo (obligatorio y alternancia)	
Cuestionario sobre los operadores monotónicos decrecientes y los TPN	Verificar si el desarrollo del concepto de monotonicidad evoluciona al mismo ritmo que el desarrollo morfosintáctico de las formas verbales de indicativo y subjuntivo y si se puede establecer una correlación entre los dos.
Cuestionario sobre las implicaturas escalares	
Cuestionario sobre las implicaciones monotónicas	Verificar si los aprendices de español L2 disponen del componente lógico (parcialmente o en su totalidad) de las implicaciones monotónicas decrecientes.

Definidas nuestras hipótesis y preguntas de investigación, así como el corpus, los sujetos, la metodología y los criterios de análisis, examinemos ahora los cuestionarios a partir de los cuales recogimos los datos para llevar a cabo nuestros análisis cuantitativos y cualitativos.

3. Seis cuestionarios y resultados

El estudio empírico que llevamos a cabo en el marco de nuestro estudio sobre la adquisición del subjuntivo por parte de aprendices de español cuya L1 es el francés comprendía seis cuestionarios. Dado que el Cuestionario 1 tenía como objetivo clasificar a los participantes del estudio en el nivel de español que pertenecían, presentaremos los resultados cualitativos solamente. En lo que se refiere a los cuestionarios 2, 3, 4, 5 y 6, interpretamos los resultados de dos maneras: cualitativa y cuantitativamente. Desde el punto de vista cuantitativo, usamos para estos cinco cuestionarios el método de análisis U de Mann-Whitney.

3.1 Cuestionario 1: *Test à choix multiples* «Test de selección múltiple»

El Cuestionario 1 nos permitió establecer el nivel de cada participante en el estudio. Consistía en un test de selección múltiple de 60 enunciados a completar²⁹¹. Nos basamos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) para determinar el contenido y el nivel al que pertenecía el contenido evaluado.

A guisa de información había 8 enunciados de nivel A1, 12 enunciados de nivel A2, 17 enunciados de nivel B1, 18 enunciados de nivel B2 y 5 enunciados de nivel C. Por ejemplo, para el nivel A1, verificamos el manejo de *ser* y *estar*, *tener*, *haber*, *gustar* y de los determinantes posesivos, entre otras cosas. Con respecto al nivel A2, nos concentramos en el manejo de los números ordinales, de *doler*, de las expresiones de obligación (p. ej. *hay que*), de las preposiciones (p. ej. *en*, *de*, *dentro de*), de los posesivos (p. ej. *mío*), de los verbos pronominales, del uso del indefinido, etc.. Para el nivel B1, evaluamos el uso de los pronombres OI y OD, el contraste de los tiempos del pasado (p. ej. perfecto/indefinido, imperfecto/indefinido, pluscuamperfecto/indefinido), el uso del TPN *nadie*, el uso del presente de subjuntivo en oraciones de deseo, el contraste indicativo/subjuntivo (p. ej. *creer* versus *no creer*), las oraciones condicionales reales, las expresiones de duración (p. ej. *llevar* + gerundio), *seguir* + gerundio, el uso del condicional en las preguntas indirectas, etc.. En lo que se refiere al nivel B2, nos interesamos por los usos del condicional (p. ej. valor de futuro en el pasado en las oraciones de estilo indirecto, el condicional de hipótesis en el pasado) y del perfecto e imperfecto de subjuntivo, así como por las oraciones relativas y las adverbiales, las oraciones condicionales irreales, el estilo indirecto con el verbo *decir* con significado de orden, el futuro compuesto de hipótesis, etc.. Para el nivel C, los enunciados consistían en oraciones de relativo, en el uso de *tener* con participios pasados y en el uso del imperfecto de subjuntivo con la expresión *como si*.

²⁹¹ Véase el Apéndice XVII para más detalles.

3.1.1 Resultados

Para determinar si un aprendiz podía formar parte del estudio, debía haber completado de manera correcta los enunciados del nivel A1 con un promedio del 60%. Este paso previo sirvió para incluir a los aprendices en el estudio. Todos los aprendices que entrevistamos lo lograron. Los demás enunciados sirvieron a clasificar a los aprendices en su nivel respectivo entre los niveles A2, B1, B2 y C. Para clasificar a los aprendices según un nivel u otro, procedimos por tres etapas. Primero, debían haber obtenido un promedio del 60% en el nivel A2, B1, B2 y C1 para formar parte del nivel A2, B1, B2 y C1 respectivamente. Así, los aprendices que obtuvieron el promedio del 60% para el nivel A2 solamente fueron clasificados en el nivel A2. Por su parte, los aprendices que obtuvieron el promedio del 60% para los niveles A2 y B1 fueron clasificados en el nivel B1. Los aprendices que obtuvieron el promedio del 60% para los niveles A2, B1 y B2 fueron clasificados en el nivel B2 y los aprendices que obtuvieron el promedio del 60% para los niveles A2, B1, B2 y C1 fueron clasificados en el nivel C1. Esta primera fase de clasificación dio un grupo de nivel A2 compuesto de 5 aprendices, un grupo de nivel B1 compuesto de 7 aprendices, un grupo de nivel B2 compuesto de 8 aprendices intermedios y un grupo de nivel C1 compuesto de 4 aprendices. Segundo, una vez establecidos los grupos A2, B1, B2 y C1, clasificamos a los aprendices dentro de un mismo grupo según su promedio global, es decir según su resultado para la totalidad de los enunciados de todos los niveles. Los aprendices de nivel A2 obtuvieron un resultado global que se sitúa entre el 50% y el 58%. Los aprendices de nivel B1 obtuvieron un resultado global que se sitúa entre el 60% y el 75%. Los aprendices de nivel B2 obtuvieron un resultado global que se sitúa encima del 75% hasta el 90%. Los aprendices de nivel C1 obtuvieron un resultado global que se sitúa entre el 95% y el 98%. Tercero, agrupamos a los aprendices de los niveles A2 y B1 para formar el grupo de aprendices principiantes-intermedios y a los aprendices de los niveles B2 y C1 para formar el grupo de aprendices intermedios-avanzados. Por su parte, el grupo control completó también el Cuestionario 1, y ellos respondieron de acuerdo con el solucionado.

3.1.2 Discusión

Todos los participantes de nuestro estudio, incluidos los locutores nativos de español del grupo control, completaron el Cuestionario 1. Es evidente que el Cuestionario 1 servía principalmente para clasificar

a los participantes aprendices de español L2 según el nivel que habían alcanzado a la hora de participar en el estudio. Visto de esta forma, no habría sido necesario que los locutores nativos fueran sometidos a completarlo también. Sin embargo, en oposición a lo que hicieron Grüter y col. (2008) en su estudio sobre la interpretación de la disyunción bajo negación, los cuales no sometieron a los locutores nativos al test de clasificación, juzgamos importante que los locutores nativos de nuestro estudio lo completaran, debido a las diferentes procedencias de nuestros participantes y al hecho de que todos viven ahora desde hace muchos años en Canadá y se expresan o bien en francés o bien en inglés a diario. De esta manera, nos aseguramos de que ninguno de ellos tenía una variante tan diferente como para no formar parte del estudio.

Además del principal uso inicial del Cuestionario 1, es decir el de clasificar a los aprendices de español L2 según su nivel, es posible atribuirle otro uso a este cuestionario, uno subyacente, que consistía también en verificar el conocimiento que tenían los participantes en lo que se refiere al uso del subjuntivo. A este respecto, Collentine (2006: 10; nuestra traducción) afirma que «Controlar el conocimiento previo de los participantes en lo que se refiere a fenómenos gramaticales tales como el subjuntivo es especialmente importante, dado que el desarrollo del subjuntivo puede interactuar con el desarrollo de las habilidades gramaticales generales del individuo».

Sin embargo, puesto que la gran mayoría de los enunciados del Cuestionario 1 no trataba de la distribución del subjuntivo, y que este es el principal componente de la lengua española que nos interesaba en nuestro estudio sobre la adquisición del español L2, creamos otros dos cuestionarios dedicados a verificar los conocimientos de los participantes en lo que se refiere a este tema: el Cuestionario 2 sobre la identificación de los verbos en indicativo o en subjuntivo (3.2), y el Cuestionario 3 sobre la selección de los modos en contextos obligatorios o de alternancia modal (3.3).

3.2 Cuestionario 2: *Test d'identification des verbes* «Test de identificación de los verbos»

En lo que se refiere al Cuestionario 2, este test consistía en leer un texto a partir del cual los aprendices debían identificar los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo²⁹². De esta manera, pudimos determinar el nivel de conocimientos morfológicos de los aprendices que participaron en nuestro estudio. En total, había veinte verbos a identificar, dentro de los cuales once eran verbos conjugados en indicativo y nueve en subjuntivo²⁹³. Dentro de los verbos a identificar en indicativo, se encuentran *ofrece, son, se diferencian, bailan, me alegro, da, debo, tienen, sorprende, se dejan* y *es*. En lo que se refiere a los verbos conjugados en subjuntivo, encontramos *sepa, fueran, haya, pueda, creas, sean, tengan, pisen* y *aprendan*.

Para cada uno de los cuestionarios 2, 3, 4, 5 y 6, hicimos un análisis cualitativo y otro cuantitativo a partir de los resultados que recogimos. Examinemos ahora los resultados del Cuestionario 2.

3.2.1 Resultados

Cualitativamente, los resultados del Cuestionario 2 indican que los aprendices pueden identificar los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo y que los dos grupos difieren en lo que se refiere a su rendimiento. Concretamente, los aprendices intermedios-avanzados identificaron todos los verbos conjugados en indicativo, contrariamente a los aprendices principiantes-intermedios. De los resultados del Cuestionario 2 resalta que les causa más problemas a los principiantes-intermedios identificar los verbos conjugados en subjuntivo. Esta tendencia va bajando cuanto más avanzados son los aprendices: encontramos sólo dos casos de identificación errónea de verbo conjugado en subjuntivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Por su parte, los locutores nativos del grupo control también obtuvieron buenos resultados, tanto para la identificación de los verbos conjugados en indicativo (59 identificaciones sobre un total de 77) como para la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo (43 identificaciones sobre un total de 56).

²⁹² En el Apéndice XVIII encontrará el Cuestionario 2.

²⁹³ Dentro de los nueve verbos conjugados en subjuntivo, había uno que era un imperativo negativo. Lo incluimos dentro de los verbos conjugados en subjuntivo debido a que los imperativos negativos en español tienen las mismas terminaciones que los subjuntivos.

Desde el punto de vista estadístico, sometimos los resultados del Cuestionario 2 al método de análisis U de Mann-Whitney para verificar las diferencias entre los dos grupos de aprendices a partir una mediana continua y de esta manera determinar si las diferencias entre ambos grupos son significativas o no. La hipótesis nula que intentamos verificar a través del Cuestionario 2 es la siguiente: no hay ninguna diferencia en el rendimiento de los aprendices con respecto a la identificación de los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo por parte de los dos grupos de aprendices de español L2. En el caso de que los resultados del método de análisis U de Mann-Whitney sean significativos, se rechazará la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica, la cual es que sí hay una diferencia en el rendimiento de los aprendices con respecto a la identificación de los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo por parte de los dos grupos de aprendices de español L2, a favor de los aprendices intermedios-avanzados.

Los resultados indican que los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron mejores resultados comparativamente a los principiantes-intermedios tanto para la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo como para la identificación de los verbos conjugados en indicativo. La diferencia entre los dos grupos de aprendices es significativa, como lo prueba el método de análisis de U de Mann-Whitney que exponemos en (51).

Según los datos extraídos del Test U de Mann-Whitney, el valor de aproximación z es de -3.524 con un nivel de significancia (p) de $.00$, lo cual hace que se pueda rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis alternativa. Por consiguiente, hay una diferencia significativa en el rendimiento de los aprendices con respecto a la identificación de los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo por parte de los dos grupos de aprendices de español L2. Los aprendices intermedios-avanzados, con una mediana de 20 para un grupo de 12 aprendices, obtuvieron mejores resultados que los aprendices principiantes-intermedios, los cuales tienen una mediana de 18 para un grupo de 12 aprendices también. A pesar de esto, la estadística del tamaño de efecto es bastante alta, con $.72$, lo cual indica que la probabilidad de adoptar la hipótesis empírica es bastante débil.

(51) Resultados para la identificación de los verbos conjugados en indicativo o en subjuntivo

El Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en la identificación de los verbos conjugados en indicativo o en subjuntivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 20$, $n = 12$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 18$, $n = 12$), $U = 13.5$, $z = -3.524$, $p = .00$, $r = .72$.

En lo que respecta al hecho de que la probabilidad de optar por la hipótesis empírica es bastante débil, examinamos cómo se comportaban los aprendices de nuestro estudio en lo que se refiere a la identificación del indicativo por una parte y a la identificación del subjuntivo por otra parte. Analizando los resultados de los dos modos individualmente, constatamos que la diferencia entre los dos grupos de aprendices sigue siendo significativa, pero con una probabilidad de optar por la hipótesis empírica más alta, como lo prueba el método de análisis de U de Mann-Whitney para la identificación de los verbos conjugados en indicativo que presentamos en (52) y la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo que sigue en (53).

Concretamente, en lo que se refiere a la identificación de los verbos conjugados en indicativo, véase (52), el Test U de Mann-Whitney revela que el valor de aproximación z es de -2.38 con un nivel de significancia (p) de $.19$, lo cual hace que se pueda rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica. Esta vez, sin embargo, la probabilidad de optar por la hipótesis empírica se ve apoyada por la estadística del tamaño de efecto, la cual es bastante débil, $.045$.

(52) Resultados para la identificación de los verbos conjugados en indicativo

El Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en la identificación de los verbos conjugados en indicativo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 11$, $n = 12$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 10$, $n = 12$), $U = 37$, $z = -2.38$, $p = .19$, $r = .045$.

Por su parte, el Test U de Mann-Whitney indica que para la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo, véase (53), el valor de aproximación z es de -3.076 con un nivel de significancia (p) de $.002$, lo cual hace que se pueda rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica. Una vez más, la probabilidad de optar por la hipótesis empírica se ve apoyada por la estadística del tamaño de efecto, a pesar de que podamos cualificarla de media con $.63$.

(53) Resultados para los verbos conjugados en subjuntivo

El Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo por parte de los aprendices avanzados-intermedios ($Md = 9$, $n = 12$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 8$, $n = 12$), $U = 22.5$, $z = -3.076$, $p = .002$, $r = .63$.

3.2.2 Discusión

Los estudios en español L1 han mostrado que la morfología del subjuntivo se adquiere muy temprano en el desarrollo lingüístico de los niños nativos españoles (Blake, 1983 y 1985; Hernández Pina, 1984; López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994b), pero que estos tardan más de 6 años antes de haber adquirido la selección del modo subjuntivo en todos los contextos donde puede aparecer (Blake, 1983). Lo que sobresale de los resultados del grupo de los aprendices principiantes-intermedios es que les causa más problemas identificar los verbos conjugados en subjuntivo. Debido a que son aprendices de niveles A2-B1, era de esperar que fuera así, puesto que la enseñanza del modo subjuntivo comienza sólo a partir del nivel B1 según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007). Esto no quiere decir sin embargo que nunca han escuchado o leído verbos conjugados en modo subjuntivo. El hecho de que no tengan problemas con el indicativo era también previsible, puesto que es el principal modo que han usado en sus cursos de español. Los datos que exponemos en el cuadro (54) van en este sentido: los doce aprendices que forman parte de este grupo identificaron todos los verbos siguientes conjugados en indicativo: *ofrece*, *son*, *debo*, *tienen* y *sorprende*. Los verbos *se diferencian* y *bailan* fueron identificados correctamente por once aprendices, y *me alegro* y *da* por diez. Sólo ocho aprendices identificaron correctamente *se dejan*. En lo que se refiere a *es*, a pesar de ser uno de los primeros verbos que aprenden los estudiantes de español, sólo siete aprendices lo identificaron conjugado en indicativo.

(54) Resumen de la identificación de los verbos en indicativo correcta y errónea por parte de los aprendices principiantes-intermedios

	Identificación correcta	Identificación errónea
ofrece	12	0
son	12	0
debo	12	0
tienen	12	0
sorprende	12	0
se diferencian	11	1
bailan	11	1
me alegro	10	2
da	10	2
se dejan	8	4
es	7	5
TOTAL	117	15

Si examinamos la performance de los aprendices principiantes-intermedios en lo que se refiere a la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo, constatamos que su performance no iguala la de la identificación de los verbos en indicativo. A pesar de obtener buenos resultados con verbos frecuentes como *haya, pueda, sean, tengan, aprendan* y *sepa*, para los que todos los aprendices los identificaron adecuadamente en los primeros cinco casos y once aprendices en el último caso, queda que les cuesta a los aprendices principiantes-intermedios identificar los verbos conjugados en subjuntivo cuando no se trata de verbos conocidos como *fuera, creas* y *pisen*, para los que sólo seis, siete y ocho aprendices los identificaron adecuadamente conjugados en subjuntivo respectivamente. En el caso de *fuera*, se trata del único verbo de este cuestionario que estaba conjugado en imperfecto de subjuntivo. Esto puede explicar por qué *fuera* es el verbo que les haya causado más problemas a los aprendices principiantes-intermedios. En lo que se refiere a *creas*, puede también que los aprendices lo hayan confundido con el verbo *crear*, conjugado en la segunda persona del singular del presente de indicativo. En lo que concierne a *pisen*, creemos que el hecho de que no es un verbo frecuente en los cursos de español pueda justificar por qué cuatro aprendices principiantes-intermedios no han identificado que este verbo estaba conjugado en subjuntivo.

Exponemos en el cuadro (55), los resultados de los aprendices principiantes-intermedios para la identificación de los verbos en subjuntivo.

(55) Resumen de la identificación de los verbos en subjuntivo correcta y errónea por parte de los aprendices principiantes-intermedios

	Identificación correcta	Identificación errónea
me alegro de que haya	12	0
me da pena que no pueda	12	0
no creas que sean	12	0
me sorprende que no tengan	12	0
es necesario que aprendan	12	0
ojalá sepa	11	1
pisen	8	4
imperativo negativo (no creas)	7	5
como si fueran	6	6
TOTAL	104	16

Por su parte, los aprendices intermedios-avanzados identificaron los verbos conjugados en indicativo y en subjuntivo correctamente en la gran mayoría de los casos. No hay una diferencia aparente en lo que se refiere a su performance según el modo que tienen que identificar. En realidad, de todos los casos de verbos de indicativo, podemos decir que el único verbo que les causó problemas es es, puesto que solamente diez aprendices lo identificaron. Resumimos en el cuadro (56) la cantidad de casos de identificación de los verbos conjugados en indicativo correcta y errónea de los aprendices intermedios-avanzados, donde el total de las respuestas correctas alcanza los 132 verbos sobre 140.

(56) Resumen de la identificación de los verbos en indicativo correcta y errónea por parte de los aprendices intermedios-avanzados

	Identificación correcta	Identificación errónea
ofrece	12	0
son	12	0
se diferencian	12	0
bailan	12	0
me alegro	12	0
da	12	0
debo	12	0
tienen	12	0
sorprende	12	0
se dejan	12	0
es	10	2
TOTAL	132	2

Por otra parte, los dos verbos conjugados en subjuntivo que les causaron más problemas de identificación a los aprendices intermedios-avanzados son *fuera*n (10) y *creas* (11). En el caso de *fuera*n, es el único verbo conjugado en imperfecto de subjuntivo. Como mencionamos en el caso de los aprendices principiantes-intermedios, el hecho de que *fuera*n esté conjugado en imperfecto de subjuntivo puede que haya influenciado la performance de los aprendices intermedios-avanzados. En lo que se refiere a *no creas*, se trata de un imperativo negativo, lo cual hace que la forma conjugada del verbo tenga la terminación del subjuntivo. Puede que para el participante de este nivel que lo identificó conjugado en indicativo es o bien porque no sabe que el imperativo no es ni indicativo ni subjuntivo y le pusieron el valor de indicativo, o bien porque se equivocó con el verbo *crear* en segunda persona del singular (*creas*).

En lo que se refiere a la identificación de los verbos conjugados en subjuntivo, resumimos en el cuadro (57) la cantidad de casos de identificación correcta y errónea de los aprendices intermedios-avanzados, donde el total de respuestas correctas alcanza los 93 verbos sobre 96.

(57) Resumen de la identificación de los verbos en subjuntivo correcta y errónea por parte de los aprendices intermedios-avanzados

	Identificación correcta	Identificación errónea
ojalá sepa	12	0
me alegro de que haya	12	0
me da pena que no pueda	12	0
no creas que sean	12	0
me sorprende que no tengan	12	0
pisen	12	0
es necesario que aprendan	12	0
imperativo negativo (no creas)	11	1
como si fueran	10	2
TOTAL	93	3

Concluimos que los aprendices principiantes-intermedios tienen más problemas a la hora de identificar los verbos conjugados en subjuntivo, contrariamente a los aprendices intermedios-avanzados, los cuales demuestran un manejo de estos conocimientos modales superior tanto para la identificación de verbos en indicativo como para la identificación de verbos en subjuntivo. Antes de concluir que

nuestros resultados corroboran los de los estudios en adquisición de la morfología L1 que presentamos al principio de esta discusión, quisiéramos agregar otro componente a tomar en cuenta a la hora de determinar el estado de conocimiento de los modos de los aprendices de español L2. Acabamos de verificar la identificación modal, queda por verificar lo que toca a la distribución modal en contextos obligatorios y de alternancia por parte de los dos grupos de aprendices que forman parte de nuestro estudio.

3.3 Cuestionario 3: *Test de sélection des modes indicatif et subjonctif (obligatoire ou d'alternance)* «Test de selección de los modos indicativo y subjuntivo (obligatorio o de alternancia)»

El Cuestionario 3 consistía en seleccionar el verbo adecuado para completar las proposiciones subordinadas completivas de 54 oraciones. De estas 54 oraciones, había veinte donde los aprendices debían seleccionar el verbo conjugado en subjuntivo, diez donde debían seleccionar el verbo conjugado en indicativo, catorce donde debían seleccionar la alternancia modal y diez oraciones servían de distractor²⁹⁴.

Las veinte oraciones de selección del subjuntivo se subdividían en dos tipos: aquellas donde había un operador afectivo que rige el subjuntivo y aquellas en las que había dos operadores afectivos. Para cada tipo, había diez oraciones. Los predicados matrices de las oraciones subordinadas completivas donde los aprendices debían seleccionar el subjuntivo eran: *ser una pena, ser posible, sorprender, desilusionar, ser mentira, entristecer, ser imposible, alegrarse, querer y extrañar*. Por su parte, los predicados matrices de las oraciones subordinadas completivas donde los aprendices debían seleccionar el indicativo eran: *ver, saber, creer, observar, recordar, pensar, ser verdad, darse cuenta, ser seguro y estar claro*. En lo que se refiere a las oraciones de selección de alternancia modal, había nueve oraciones donde el predicado de la principal rige normalmente el indicativo, pero el subjuntivo bajo negación, una oración con el verbo *dudar* bajo negación y cuatro oraciones con verbos que rigen uno u otro modo según su significado (es decir que el significado de comunicación hace que rijan el indicativo, mientras que el significado de orden hace que rijan el subjuntivo). Las diez oraciones de

²⁹⁴ Para más detalles sobre el Cuestionario 3, véase el Apéndice XIX.

distracción eran oraciones donde había expresiones que rigen o bien el subjuntivo, o bien el indicativo, o bien la alternancia modal, pero no eran oraciones subordinadas completivas.

La hipótesis nula que intentamos verificar a partir del Cuestionario 3 es la siguiente: la utilización de los modos indicativo y subjuntivo en los casos obligatorios y de alternancia modal por parte de los aprendices de nivel principiante-intermedio es similar a la de los aprendices de nivel intermedio-avanzado. En el caso de que los resultados del método de análisis U de Mann-Whitney sean significativos, se rechazará la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica, la cual es que la utilización de los modos indicativo y subjuntivo en los casos obligatorios y de alternancia modal por parte de los aprendices de nivel principiante-intermedio es inferior a la de los aprendices de nivel intermedio-avanzado.

3.3.1 Resultados

Los resultados muestran que el indicativo es el modo más seleccionado cualquiera que sea el nivel y cualquiera que sea el contexto (obligatorio o de alternancia modal).

3.3.1.1 Resultados de la selección modal en los contextos de distribución obligatoria

En los contextos de distribución obligatoria, todos los aprendices, tanto los de nivel principiante-intermedio como los de nivel intermedio-avanzado, pueden identificar adecuadamente el modo del verbo de la proposición subordinada de *saber*. En la gran mayoría de los casos, los aprendices principiantes-intermedios pueden identificar los verbos conjugados en indicativo. En realidad, los aprendices de este grupo tuvieron 78 respuestas correctas sobre 105 en la selección de verbos en indicativo en contexto obligatorio. Aún más, dos de ellos lograron identificarlos de manera adecuada en todos los enunciados.

Los doce aprendices de nivel principiante-intermedio identificaron que el verbo subordinado a *saber* y *observar* se conjuga en indicativo. Once de ellos identificaron el verbo en indicativo en la proposición

subordinada de *recordar*. Nueve de ellos lo hicieron correctamente en la subordinada de *ver*. Siete de ellos eligieron de nuevo el modo indicativo en la subordinada de *está claro*. Seis de ellos lo seleccionaron en la subordinada de *creer* y *ser verdad*. Sin embargo, sólo cinco de ellos lograron identificar el verbo en indicativo en la proposición subordinada de *pensar*, *darse cuenta* y *es seguro*.

Resumimos en el cuadro (58) la cantidad de aprendices principiantes-avanzados que lograron o no identificar que el verbo subordinado en diez de los enunciados debía conjugarse en indicativo.

(58) Resumen de la selección de los verbos en indicativo por parte de los aprendices principiantes-intermedios

	Selección del indicativo	Selección del subjuntivo
Sé que está	12	0
Observan que no cambia	12	0
Recuerdo que es	11	1
Ven que no quieren	9	3
Está claro que no escucha	7	2
Cree que preparan	6	6
Es verdad que planean	6	3
Pensamos que cierran	5	4
Se da cuenta de que llega	5	4
Es seguro que se casa	5	4
TOTAL	78	27

Se constata una ligera mejora en la performance de los aprendices de un nivel a otro. Por consiguiente, la performance de los aprendices intermedios-avanzados es un poco mejor que la de los aprendices principiantes-intermedios. Testimonio de esto son las 100 respuestas correctas sobre 110 enunciados que exigían que el modo del verbo de la proposición subordinada estuviera en indicativo. Además, cuatro de los doce participantes intermedios-avanzados identificaron los verbos conjugados en indicativo de manera adecuada para los 54 enunciados. Los demás participantes de este grupo tienen un promedio de uno a tres errores de identificación de los verbos conjugados en indicativo. Por su parte, los locutores nativos del grupo control también obtuvieron muy buenos resultados (65 selecciones del verbo conjugado en indicativo sobre un total de 70).

Los doce aprendices de este grupo identificaron que el verbo subordinado a *saber* y *recordar* se conjuga en indicativo. Once de ellos identificaron el verbo en indicativo en la proposición subordinada de *ver* y *observar*. Diez de ellos hicieron una identificación justa en la subordinada de *está claro*. Nueve de ellos seleccionaron el verbo en indicativo en la subordinada de *pensar*, *ser verdad*, *darse cuenta* y *ser seguro*. Ocho de ellos eligieron el verbo en indicativo en la subordinada de *creer*.

Resumimos en el cuadro (59) la cantidad de aprendices intermedios-avanzados que lograron o no identificar que el verbo subordinado en los enunciados debía conjugarse en indicativo.

(59) Resumen de la selección de los verbos en indicativo por parte de los aprendices intermedios-avanzados

	Selección del indicativo	Selección del subjuntivo
Sé que está	12	0
Recuerdo que es	12	0
Ven que no quieren	11	1
Observan que no cambia	11	1
Está claro que no escucha	10	0
Pensamos que cierran	9	1
Es verdad que planean	9	1
Se da cuenta de que llega	9	1
Es seguro que se casa	9	1
Cree que preparan	8	4
TOTAL	100	10

A partir de los resultados que acabamos de exponer, establecimos la evolución de la performance de ambos grupos de aprendices según la cantidad de aprendices que seleccionaron el verbo conjugado en indicativo de acuerdo con el predicado de la proposición principal. A este respecto, véase el cuadro (60), donde se destaca que *saber* es el verbo que menos problemas les causa a los aprendices, cualquiera que sea el nivel de español. Le siguen a *saber* los predicados *recordar*, *observar* y *ver*. Se constata además que todos los predicados que rigen el indicativo subieron de rango de un nivel a otro en casi el mismo orden en el que aparece para los aprendices principiantes-intermedios, lo cual prueba que los aprendices intermedios-avanzados manejan mejor la selección del indicativo en contextos obligatorios comparativamente a los aprendices principiantes-intermedios.

(60) Evolución de la performance de los dos grupos de aprendices en lo que respecta a la selección de los verbos conjugados en indicativo en contextos de distribución obligatoria

	Cantidad	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Mayor cantidad que seleccionaron el indicativo	12	Saber Observar	Saber Recordar
	11	Recordar	Observar Ver
	10		Está claro
	9	Ver	Ser verdad Pensar Darse cuenta Ser seguro
	8		Crear
	7	Está claro	
	6	Ser verdad Crear	
	Menor cantidad que seleccionaron el indicativo	5	Pensar Darse cuenta Ser seguro

En lo que respecta a los resultados recogidos para la selección del indicativo en contextos obligatorios, quisimos verificar si existía alguna diferencia significativa entre ambas performances y demostrar así la validez de la hipótesis nula. Para ello, sometimos los resultados al método de análisis U de Mann-Whitney.

El método de análisis U de Mann-Whitney muestra que hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la performance de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados a favor de estos últimos: los aprendices principiantes-intermedios obtuvieron resultados inferiores comparativamente a los de los aprendices intermedios-avanzados. Debido a que los resultados son significativos, rechazamos la hipótesis nula y mantenemos la hipótesis empírica. Por consiguiente, el Cuestionario 3 nos permite concluir que la selección del modo indicativo en los casos de distribución obligatoria por parte de los aprendices de nivel principiante-intermedio es inferior a la de los aprendices de nivel intermedio-avanzado.

(61) Resultados para la selección del indicativo en contextos de distribución obligatoria

El Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en indicativo por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 9, n = 10) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 6.5, n = 12), $U = 23.5$, $z = -2.445$, $p = .014$, $r = .52$.

En lo que se refiere a la performance de los aprendices frente a la selección del subjuntivo en contextos de distribución obligatoria, cuanto más avanzados son los aprendices, mejores resultados obtienen. De esta manera, la performance de los aprendices principiantes-intermedios es menor que la de los aprendices intermedios-avanzados. A pesar de esto, hubo un aprendiz de cada nivel que alcanzó a seleccionar todos los verbos en subjuntivo. Con respecto a los locutores nativos del grupo control, aquí también obtuvieron buenos resultados (62 casos de selección del verbo conjugado en subjuntivo sobre un total de 70).

Por su parte, la performance de los aprendices principiantes-intermedios muestra una tendencia por parte de seis de los aprendices de este grupo: seleccionaron el subjuntivo en la proposición subordinada de cinco de los predicados operadores afectivos: *desilusionar*, *ser mentira*, *ser imposible*, *querer* y *extrañar*. Excepto el hecho de que cinco de ellos eligieron el subjuntivo en la proposición subordinada de *entristecer*, los demás resultados se sitúan por encima de seis: hubo siete aprendices que eligieron el subjuntivo en la proposición subordinada de *alegrarse*, ocho en la proposición subordinada de *sorprender*, nueve en la proposición subordinada de *ser posible* y diez en la proposición subordinada de *ser una pena*.

Constatamos en los resultados un nuevo tipo de selección, erróneo, pero que no aparece en los casos de selección del indicativo en contextos obligatorios: los aprendices principiantes-intermedios seleccionaron la alternancia modal, es decir el indicativo y el subjuntivo, en la proposición subordinada de *ser una pena* y *ser imposible*. Está claro que esto ocurrió sólo una vez para cada uno de los verbos en cuestión.

Resumimos en el cuadro (62) la cantidad de aprendices principiantes-intermedios que lograron o no seleccionar el subjuntivo en la proposición subordinada de los predicados operadores afectivos.

(62) Resumen de la selección de los verbos en subjuntivo por parte de los aprendices principiantes-intermedios

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo	Selección del IND y SUBJ
Es una pena que no podáis	10	1	1
Es posible que operen	9	3	0
Les sorprende que cambies	8	3	0
Se alegran de que vuelva	7	2	0
Me desilusiona que esté	6	6	0
Es mentira que gane	6	5	0
Quieren que estudie	6	3	0
Me extraña que se muden	6	2	0
Es imposible que encuentres	6	2	1
Le entristece que no ofrezcas	5	3	0
TOTAL	69	30	2

Por otra parte, todos los aprendices de nivel intermedio-avanzado seleccionaron el subjuntivo en la proposición subordinada del predicado operador afectivo *ser posible*. Diez aprendices intermedios-avanzados seleccionaron el subjuntivo en la proposición subordinada de *sorprender* y *desilusionar*. Nueve aprendices intermedios-avanzados eligieron el modo subjuntivo en la proposición subordinada de *ser una pena*, *alegrarse* y *entristecer*. Extrañamente, ocho aprendices eligieron el indicativo y un aprendiz eligió la alternancia modal con *ser mentira*, mientras que sólo tres aprendices eligieron el modo adecuado, el subjuntivo.

Resumimos en el cuadro (63) la cantidad de aprendices intermedios-avanzados que lograron o no seleccionar el subjuntivo en la proposición subordinada de los predicados operadores afectivos.

(63) Resumen de la selección de los verbos en subjuntivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo	Selección del IND y SUBJ
Es posible que operen	12	0	0
Les sorprende que cambies	10	2	0
Me desilusiona que esté	10	2	0
Es una pena que no podáis	9	3	0
Se alegran de que vuelva	9	1	0
Le entristece que no ofrezcas	9	1	0
Es imposible que encuentres	8	2	0
Quieren que estudie	8	2	0
Me extraña que se muden	8	1	1
Es mentira que gane	3	8	1
TOTAL	86	22	2

Al igual que en el caso de la distribución obligatoria del indicativo, a partir de los resultados bajo análisis para la distribución del subjuntivo en contextos obligatorios, establecimos la evolución de la performance de ambos grupos de aprendices según la cantidad de aprendices que seleccionaron el verbo conjugado en subjuntivo de acuerdo con el predicado operador afectivo de la proposición principal. A este respecto, véase el cuadro (64), donde constatamos que la variabilidad en lo que se refiere a la cantidad de los aprendices principiantes-intermedios que seleccionaron el subjuntivo en contextos de distribución obligatoria da paso a un cierto agrupamiento de predicados operadores afectivos por parte de los aprendices intermedios-avanzados, cuyos resultados testimonian el hecho de que ocho aprendices y más manejan la distribución obligatoria del subjuntivo en la casi totalidad de las proposiciones subordinadas de los predicados operadores afectivos (nueve de los diez predicados operadores afectivos) que constituían el Cuestionario 3.

(64) Evolución de la performance de los dos grupos de aprendices en lo que respecta a la selección de los verbos conjugados en subjuntivo en contextos de distribución obligatoria

	Cantidad	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Mayor cantidad que seleccionaron el subjuntivo	12		Ser posible
	10	Ser una pena	Sorprender Desilusionar
	9	Ser posible	Ser una pena Alegrarse Entristecer
	8	Sorprender	Ser imposible Querer Extrañar
	7	Alegrarse	
	6	Desilusionar Ser mentira Querer Extrañar Ser imposible	
Menor cantidad que seleccionaron el subjuntivo	5	Entristecer	
	3		Ser mentira

Los aprendices principiantes-intermedios manejaban ya bastante bien la distribución del subjuntivo bajo el operador afectivo *ser mentira*. El hecho de que *ser mentira* se encuentre en última posición con respecto a la selección modal por parte de los aprendices intermedios-avanzados no significa que ellos tengan problemas con este operador. Puede que los tres aprendices intermedios-avanzados en cuestión hayan sobregeneralizado la influencia que ejerce la negación en la selección modal de los predicados que rigen el indicativo y que la hayan aplicado a la selección modal de la proposición subordinada de *ser mentira*. No hay que olvidar que los aprendices de nivel intermedio-avanzado obtuvieron mejores resultados para la selección del subjuntivo con todos los demás predicados operadores afectivos, lo cual indica que la selección del subjuntivo bajo un predicado operador afectivo mejora cuanto más avanzados son los aprendices.

Puesto que los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron mejores resultados comparativamente a los aprendices principiantes-intermedios, quisimos verificar si existía una diferencia significativa entre ambas performances. Para ello, sometimos los resultados al método de análisis U de Mann-

Whitney. El Test U de Mann-Whitney muestra que la diferencia de los resultados es significativa entre ambos grupos de aprendices, lo cual hace que invalidemos la hipótesis nula y mantengamos la hipótesis empírica. Por consiguiente, a partir de los resultados del Cuestionario 3, podemos concluir que la selección del modo subjuntivo en los casos de distribución obligatoria por parte de los aprendices de nivel principiante-intermedio es inferior a la de los aprendices de nivel intermedio-avanzado, véase el cuadro (65).

(65) Resultados para la selección del subjuntivo en contextos de distribución obligatoria

El Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en subjuntivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 9, n = 10$) y de los aprendices principiantes- intermedios ($Md = 6, n = 12$), $U = 28.5, z = -2.1, p = .036, r = .45$.
--

Como sabemos, la distribución del subjuntivo puede o no verse afectada por la presencia de un operador afectivo suplementario. Por lo tanto, quisimos verificar si existía una diferencia en lo que se refiere a la selección del subjuntivo bajo dos operadores afectivos por parte de los aprendices del estudio.

En lo que se refiere a los locutores nativos del grupo control, su performance es ejemplar (67 selecciones del verbo conjugado en subjuntivo sobre un total de 70). Por otra parte, no podemos decir lo mismo de la performance de los aprendices que participaron en nuestro estudio. A guisa de ejemplo, la diferencia entre los dos grupos de aprendices no es grande. Por su parte, dos aprendices principiantes-intermedios pudieron elegir el subjuntivo en las oraciones donde había dos operadores afectivos. En lo que se refiere a los resultados concretos, nueve aprendices de este grupo eligieron el subjuntivo bajo *no les entristece*. Constatamos aquí dos tendencias: ocho aprendices eligieron el modo adecuado en la proposición subordinada de tres de las oraciones con doble operador afectivo (*no es una pena, no me extraña y no me alegro*), y seis eligieron el subjuntivo en la proposición subordinada de cinco de las oraciones con doble operador afectivo (*no me desilusiona, no me da pena, no quiero, no es imposible y no nos sorprende*).

Resumimos en el cuadro (66) la cantidad de aprendices principiantes-intermedios que lograron o no seleccionar el subjuntivo en la proposición subordinada de dos operadores afectivos.

(66) Resumen de la selección de los verbos en subjuntivo bajo dos operadores afectivos por parte de los aprendices principiantes-intermedios

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo	Selección del IND y SUBJ
No les entristece que se jubile	9	3	0
No es una pena que condenen	8	4	0
No me extraña que modifiquen	8	4	0
No me alegro de que tenga	8	1	0
No es posible que crean	7	5	0
No me desilusiona que den	6	6	0
No me da pena que cambie	6	3	0
No quiero que se vaya	6	3	0
No es imposible que siga	6	3	0
No nos sorprende que reaccionen	6	2	0
TOTAL	70	34	0

Por su parte, los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron resultados más dispares que los de los aprendices principiantes-intermedios. Esto se puede explicar por el hecho de que los aprendices intermedios-avanzados, además de seleccionar el indicativo a veces, seleccionaron la opción de alternancia modal, en lugar del subjuntivo. Concretamente, dos aprendices intermedios-avanzados eligieron la opción de alternancia modal para el verbo de la proposición subordinada de *no es posible* y *no es una pena*, y un aprendiz eligió la alternancia modal en la proposición subordinada de *no me extraña* y *no nos sorprende*. Abstracción hecha de la selección errónea de la alternancia modal, un aprendiz intermedio-avanzado logró elegir el subjuntivo en todas las oraciones donde había dos operadores afectivos. Contrariamente a los análisis anteriores, no se puede extraer tendencias a partir de los resultados de los aprendices intermedios-avanzados. Diez de ellos eligieron el subjuntivo bajo *no me desilusiona*. Nueve de ellos lo hicieron bajo *no les entristece*, *no me extraña* y *no quiero*. Ocho de ellos seleccionaron el subjuntivo bajo *no es imposible*, mientras que siete eligieron este modo bajo *no me alegro* y *no me da pena*. Seis de ellos seleccionaron el modo adecuado bajo *no es posible*. Cinco de ellos lo hicieron bajo *no nos sorprende*. Sólo cuatro de ellos eligieron el subjuntivo bajo *no es una pena*.

Resumimos en el cuadro (67) la cantidad de aprendices intermedios-avanzados que lograron o no seleccionar el subjuntivo en la proposición subordinada de dos operadores afectivos.

(67) Resumen de la selección de los verbos en subjuntivo bajo dos operadores afectivos por parte de los aprendices intermedios-avanzados

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo	Selección del IND y SUBJ
No me desilusiona que den	10	2	0
No les entristece que se jubile	9	3	0
No me extraña que modifiquen	9	2	1
No quiero que se vaya	9	1	0
No es imposible que siga	8	2	0
No me alegro de que tenga	7	3	0
No me da pena que cambie	7	3	0
No es posible que crean	6	3	2
No nos sorprende que reaccionen	5	4	1
No es una pena que condenen	4	6	2
TOTAL	74	29	6

El hecho de que los resultados de los aprendices intermedios-avanzados en lo que respecta a la selección del modo subjuntivo bajo dos operadores sea dispar hace que podamos pensar que la performance de los aprendices de este grupo haya regresado. Sin embargo, esta regresión se nota sólo en una de las combinaciones de operadores afectivos, *no es una pena*, que pasa de ocho aprendices principiantes-intermedios a cuatro aprendices intermedios-avanzados que eligieron el modo adecuado en la proposición subordinada de esta combinación. Además, dado que seis de ellos eligieron a veces la alternancia modal, creemos que esta tendencia se debe al hecho de que estos aprendices saben que el operador afectivo *no* tiene el poder de influir en la distribución modal, pero que todavía no manejan los contextos en los que la negación tiene dicho poder, es decir que no saben que esto ocurre sólo con una subclase de predicados que rigen el indicativo o el subjuntivo. En otras palabras, sobregeneralizaron esta particularidad de la distribución modal. A pesar de esto, se ve que se mejora ligeramente la distribución del modo subjuntivo en lo que se refiere a la combinación de operadores afectivos *no me desilusiona*. Cabe notar que dicha combinación, seguida por *no les entristece*, *no me extraña* y *no quiero*, es la única que haya mejorado tanto: pasó del último rango con respecto a la selección modal adecuada por parte de los aprendices principiantes-intermedios al mayor

rango por parte de los aprendices intermedios-avanzados. La ligera mejora entre ambos grupos de aprendices también se nota por el hecho de que se mejoró la selección del modo subjuntivo en la proposición subordinada de cinco de las combinaciones de operadores afectivos (p. ej. *no me desilusiona, no me extraña, no quiero, no es imposible* y *no me da pena*) y se mantuvo en un caso (p. ej. *no les entristece*). Por consiguiente, a pesar de que los aprendices intermedios-avanzados no hayan tenido resultados superiores a los de los aprendices principiantes-intermedios en lo que se refiere a la distribución del subjuntivo bajo *no me alegre, no es posible* y *no nos sorprende*, los cuales bajaron de un rango de un nivel a otro, su capacidad de selección del subjuntivo bajo dos operadores afectivos es mayor a la de los aprendices principiantes-intermedios.

Resumimos en el cuadro (68) la evolución de la performance de los dos grupos de aprendices en lo que respecta a la selección de los verbos en subjuntivo bajo dos operadores afectivos.

(68) Evolución de la performance de los dos grupos de aprendices en lo que respecta a la selección de los verbos en subjuntivo bajo dos operadores afectivos

	Cantidad	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Cantidad mayor de respuesta en subjuntivo	10		No me desilusiona
	9	No les entristece	No les entristece No me extraña No quiero
	8	No es una pena No me extraña No me alegre	No es imposible
	7	No es posible	No me alegre No me da pena
	6	No me desilusiona No me da pena No quiero No es imposible No nos sorprende	No es posible
Cantidad menor de respuesta en subjuntivo	5		No nos sorprende
	4		No es una pena

En lo que respecta a las particularidades arriba citadas, quisimos verificar si la performance de los aprendices de los dos grupos difería o no. Para ello, sometimos los resultados al método de análisis

U de Mann-Whitney. Contrariamente a los casos de selección modal obligatoria bajo un predicado, los resultados aquí no son significativos, véase el cuadro (69).

(69) Resultados para la selección del subjuntivo bajo dos operadores afectivos que rigen el subjuntivo obligatorio

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en subjuntivo que aparecen bajo dos operadores afectivos por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 6.5, n = 10) y de los aprendices principiantes- intermedios (Md = 5.5, n = 12), U = 46.5, z = -.904, p = .366, r = .19.
--

El hecho de que no encontramos una diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y la de los aprendices principiantes-intermedios hace que mantengamos la hipótesis nula para este dominio de adquisición de la distribución modal. Por consiguiente, concluimos que la utilización del modo subjuntivo en los casos obligatorios bajo dos operadores afectivos por parte de los aprendices de nivel principiante-intermedio es más bien similar a la de los aprendices de nivel intermedio-avanzado: no hay ningún grupo de aprendices que se destaque en lo que respecta a esta particularidad de la distribución del subjuntivo. Examinemos ahora los resultados de la selección modal en contextos de alternancia modal.

3.3.1.2 Resultados de la selección modal en contextos de alternancia modal

La alternancia modal en las proposiciones subordinadas completivas se manifiesta de diferentes formas. Primero, hay predicados que rigen el indicativo, pero que admiten el subjuntivo bajo un operador afectivo. Segundo, hay predicados que rigen el subjuntivo, como *dudar*, pero que admiten el indicativo bajo un operador afectivo. Tercero, hay predicados que según su significado admiten o bien el indicativo, o bien el subjuntivo en la proposición subordinada. Gracias al Cuestionario 3, verificamos no sólo el conocimiento de los aprendices en lo que respecta a la selección obligatoria del indicativo y del subjuntivo, sino también lo que era de su conocimiento de la alternancia modal. Los cuadros (70)-(71) resumen nuestros hallazgos.

Los datos del cuadro en (70) indican que los aprendices principiantes-intermedios tienden a usar más el indicativo en contextos de alternancia modal. A pesar de esto, constatamos que bajo *no es seguro* y *no pensamos* la tendencia de este grupo de aprendices se inclina más bien para la selección de subjuntivo, puesto que once y nueve aprendices optaron por el subjuntivo en la proposición subordinada de estos dos operadores afectivos respectivamente. En lo que se refiere a la alternancia modal como tal, ningún aprendiz de este grupo la seleccionó a pesar de que en la directiva se les indicaba claramente que podían elegir ambos verbos conjugados según el caso.

(70) Selección modal de los aprendices principiantes-intermedios en lo que respecta a verbos que rigen el IND normalmente, pero que admiten la alternancia modal bajo un operador afectivo

	Selección del indicativo	Selección del subjuntivo	Selección del IND y SUBJ
No es verdad que trabaja/trabaje	10	2	0
No saben que está/esté	8	1	0
No se dio cuenta de que está/esté	8	1	0
No recuerdo que se va/se vaya	5	7	0
¿No ves que es/sea?	5	4	0
No pensamos que es/sea	3	9	0
No creemos que despide/despida	2	7	0
No es seguro que anulan/anulen	1	11	0
No está claro que tardan/tarden	1	7	0
TOTAL	43	49	0

Como vemos en el cuadro (71), es sólo a partir del nivel intermedio-avanzado que los aprendices optan por la selección de ambos modos bajo operadores que admiten la alternancia modal cuando aparecen negados. Las cifras, sin embargo, no son muy altas. En realidad, los aprendices intermedios-avanzados seleccionaron ambos modos sólo dos veces en total: una vez con *no se dio cuenta* y una vez con *no pensamos*.

(71) Selección modal de los aprendices intermedios-avanzados en lo que respecta a verbos que rigen el IND, pero que admiten la alternancia modal bajo un operador afectivo

	Selección del indicativo	Selección del subjuntivo	Selección del IND y SUBJ
No es verdad que trabaja/trabaje	11	1	0
¿No ves que es/sea?	10	0	0
No saben que está/esté	9	1	0
No se dio cuenta de que está/esté	9	0	1
No recuerdo que se va/se vaya	4	8	0
No está claro que tardan/tarden	3	7	0
No creemos que despide/despida	3	7	0
No pensamos que es/sea	2	9	1
No es seguro que anulan/anulen	1	11	0
TOTAL	52	44	2

A partir de los datos que recogimos, establecimos la evolución de la performance de los aprendices según su nivel de español en lo que respecta a la selección modal en contextos de alternancia para ver cuál es la tendencia: ¿eligen más el indicativo o el subjuntivo? ¿A partir de qué nivel los aprendices tienden a seleccionar el subjuntivo? Para responder a estas preguntas, comparamos la cantidad de aprendices que eligió el indicativo y la que eligió el subjuntivo. Presentamos los resultados en los cuadros (72)-(73).

En lo que se refiere a la elección del indicativo en contextos donde se esperaba la alternancia modal, constatamos que tanto los aprendices principiantes-intermedios como los aprendices intermedios-avanzados eligieron este modo en la proposición subordinada de *no es verdad*. Le siguen después *no saben* y *no se dio cuenta* para ambos grupos de aprendices. Por su parte, mientras que cinco aprendices principiantes-intermedios eligieron el indicativo en la proposición subordinada de *¿no ves?* y *no recuerdo*, los aprendices intermedios-avanzados no los trataron de la misma manera: diez de ellos eligieron el indicativo en la proposición subordinada de *¿no ves?* y sólo cuatro de ellos en la proposición subordinada de *no recuerdo*. Los demás verbos recibieron un tratamiento casi similar entre ambos grupos de aprendices, es decir que pocos de ellos (entre uno y tres aprendices) eligieron el indicativo en la proposición subordinada de *no pensar*, *no creer*, *no es seguro* y *no está claro*.

Resumimos en el cuadro (72) la evolución de la performance de los aprendices en lo que respecta a la selección modal en contextos de alternancia modal según el nivel de español.

(72) Evolución de la performance de los aprendices en lo que respecta a la selección modal en contextos de alternancia modal según el nivel de español

	Cantidad	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados	Cantidad
Mayor cantidad de selección del indicativo	11		No es verdad	11
	10	No es verdad	¿No ves?	10
	9		No saben No se dio cuenta	9
	8	No saben No se dio cuenta		
	5	No recuerdo ¿No ves?		
	4		No recuerdo	4
Menor cantidad de selección del indicativo	3	No pensamos	No está claro No creemos	3
	2	No creemos	No pensamos	2
	1	No es seguro No está claro	No es seguro	1

Contrariamente a la selección del indicativo en contextos de alternancia modal, la selección del subjuntivo en dichos contextos testimonia una cierta regularidad de selección entre ambos grupos de aprendices. Como observamos en el cuadro (73), cinco predicados se clasifican con una mayor selección de subjuntivo para ambos grupos: en orden aparecen *no es seguro*, *no pensamos*, *no recuerdo*, *no creemos* y *no está claro*. Se nota la misma tendencia de preferencia de selección del subjuntivo en la proposición subordinada de los demás predicados: tanto los aprendices principiantes-intermedios como los aprendices intermedios-avanzados raramente eligen el subjuntivo en la proposición subordinada de *no es verdad* y *no saben*. En lo que se refiere a *¿no ves?*, cuatro aprendices principiantes-intermedios eligieron el subjuntivo en la proposición de este predicado comparativamente a ningún aprendiz intermedio-avanzado. Algo similar pasó con *no se dio cuenta*: sólo un aprendiz principiante-intermedio eligió el subjuntivo con este predicado comparativamente a ninguno del grupo intermedio-avanzado. En el caso de *no se dio cuenta*, cabe recordar que este

predicado es uno de los dos predicados para los que uno de los aprendices intermedios-avanzados eligió la alternancia modal.

Resumimos en el cuadro (73) la evolución de la performance de los aprendices en lo que respecta a la selección modal en contextos de alternancia modal según el nivel de español.

(73) Evolución de la performance de los aprendices en lo que respecta a la selección modal en contextos de alternancia modal según el nivel de español

	Cantidad	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados	Cantidad
Mayor cantidad de selección del subjuntivo	11	No es seguro	No es seguro	11
	9	No pensamos	No pensamos	9
	8		No recuerdo	8
	7	No recuerdo No creemos No está claro	No creemos No está claro	7
	4	¿No ves?		4
	2	No es verdad		2
Menor cantidad de selección del subjuntivo	1	No saben No se dio cuenta	No es verdad No saben	1
	0		No se dio cuenta ¿No ves?	0

Dentro del tema de la alternancia modal, no hay que olvidar que *dudar*, el cual rige el subjuntivo, admite el indicativo cuando aparece en el dominio de una negación. Al igual que en los casos anteriores, no podemos decir que los aprendices intermedios-avanzados se destaquen frente a los aprendices principiantes-intermedios: en ambos casos, las cifras son similares: cinco o seis aprendices optan por el subjuntivo en la proposición de *no dudar*, mientras que cuatro optan por el indicativo, como vemos en los cuadros (74)-(75).

(74) Selección modal de los aprendices principiantes-intermedios en lo que respecta a *dudar*, que rige el subjuntivo normalmente, pero que admite la alternancia modal bajo un operador afectivo

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo
No dudo que sabe/sepa	5	4

(75) Selección modal de los aprendices intermedios-avanzados en lo que respecta a *dudar*, que rige el subjuntivo normalmente, pero que admite la alternancia modal bajo un operador afectivo

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo
No dudo que sabe/sepa	6	4

En lo que respecta a los datos arriba analizados cualitativamente, sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney, el cual indica que no hay ninguna diferencia significativa en la selección modal en los casos de alternancia entre los dos grupos de aprendices, véase (76). Eso es lo que se debía de esperar visto la muy baja cantidad de aprendices intermedios-avanzados que eligieron la alternancia modal en los contextos en los que se exigía dicha alternancia.

(76) Resultados para la selección modal en los casos de alternancia modal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección modal en los casos de alternancia modal indicativo/subjuntivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 0$, $n = 10$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 0$, $n = 12$), $U = 54$, $z = -1.095$, $p = .273$, $r = .23$.

Por el contrario, verificando lo que es de la performance de los aprendices en lo que se refiere a la distribución del indicativo en casos de alternancia modal, el Test U de Mann-Whitney revela una diferencia significativa entre ambos grupos de aprendices, véase (77). Cabe recordar aquí que no se pudieron establecer similitudes de preferencia de selección del indicativo en contextos donde se exigía la alternancia modal entre ambos grupos de aprendices. El Test U de Mann-Whitney confirma esta heterogeneidad.

(77) Resultados para la selección del indicativo en los casos de alternancia modal

El Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en indicativo en los casos de alternancia modal por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 5.5, n = 10) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 4, n = 12), U = 31, z = -1.956, p = .05, r = .42.

Esta diferencia significativa no se mantiene, sin embargo, cuando se trata de la distribución del subjuntivo en casos de alternancia modal, véase (78). El Test U de Mann-Whitney confirma que la tendencia de selección de subjuntivo común a los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados es más bien homogénea y no heterogénea como en el caso de la selección del indicativo en contextos de alternancia modal.

(78) Resultados para la selección del subjuntivo en los casos de alternancia modal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en subjuntivo en los casos de alternancia modal por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 6, n = 10) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 6.5, n = 12), U = 59.5, z = -.034, p = .973, r = .07.

Como sabemos, el tema de la alternancia modal también abarca a la alternancia que se debe al cambio de significado de ciertos predicados. Tal es el caso con los verbos *decir* y *explicar*: cuando tienen el significado de comunicación, exigen el indicativo; mientras que cuando tienen el significado de los verbos de orden, exigen el subjuntivo. Con estas particularidades en mente, verificamos cómo se portaban los aprendices de español L2 en lo que respecta a la posible alternancia modal en la proposición subordinada de estos verbos.

Según los resultados, ningún candidato, cualquiera que sea su nivel, tiene problemas en seleccionar el indicativo con los verbos *decir* y *explicar* cuando tienen un significado de verbos de comunicación, como vemos en el cuadro (79). A pesar de ello, encontramos tres casos de selección del subjuntivo por parte de los aprendices principiantes-intermedios, comparativamente a los aprendices intermedios-avanzados, los cuales siempre eligieron el indicativo, véase el cuadro (80). La cosa es diferente para ambos tipos de aprendices cuando estos verbos tienen un significado de verbo de orden, como veremos en los cuadros (81)-(82).

(79) Selección modal de los aprendices principiantes-intermedios en la proposición subordinada de verbos que admiten la alternancia modal según su significado (+IND)

	Selección del indicativo	Selección del subjuntivo
Dicen que está	11	1
Explica que es	10	2
TOTAL	21	3

El cuadro (80) testimonia el hecho de que la selección del indicativo está clara para los aprendices intermedios-avanzados en la proposición subordinada de *decir* y de *explicar* con significado de comunicación, puesto que todos los aprendices de este grupo eligieron el modo adecuado.

(80) Selección modal de los aprendices intermedios-avanzados en la proposición subordinada de verbos que admiten la alternancia modal según su significado (+IND)

	Selección del indicativo	Selección del subjuntivo
Dicen que está	12	0
Explica que es	12	0
TOTAL	24	0

Contrariamente a las preferencias de selección modal en la subordinada de *decir* y *explicar* con significado de verbos de comunicación, les cuesta más a los aprendices determinar que el subjuntivo va en la subordinada de estos verbos cuando significan una orden. Como vemos en el cuadro (81), la selección modal de los aprendices principiantes-intermedios se ve dividida entre ambos modos. A pesar de esto, constatamos que hay más aprendices que eligieron el modo adecuado cuando se trata de *decir* con significado de orden (ocho aprendices). Además, seis aprendices identificaron que el modal *deber* en subjuntivo causaba una oración agramatical, y seleccionaron el indicativo.

(81) Selección modal de los aprendices principiantes-intermedios en la proposición subordinada de verbos que admiten la alternancia modal según su significado (+SUBJ/*+SUBJ)

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo	Selección del IND y SUBJ
Dice que se queden	8	4	0
*Explica que debamos	2	6	0
TOTAL	10	10	0

Las tendencias de selección modal de los aprendices principiantes-intermedios son casi similares a las de los aprendices intermedios-avanzados. Una vez más, se nota una preferencia para el modo subjuntivo en la proposición subordinada de *decir* con significado de orden (nueve aprendices) comparativamente a dos selecciones del indicativo y una selección de alternancia modal. Ninguno de ellos eligió el subjuntivo en la proposición subordinada de *explicar*. El hecho de que todos eligieron el indicativo en la proposición subordinada de este predicado muestra que no admiten que el modal *deber* aparezca en subjuntivo.

(82) Selección modal de los aprendices intermedios-avanzados en la proposición subordinada de verbos que admiten la alternancia modal según su significado (+SUBJ/*+SUBJ)

	Selección del subjuntivo	Selección del indicativo	Selección del IND y SUBJ
Dice que se queden	9	2	1
*Explica que debamos	0	10	0
TOTAL	9	12	1

17 candidatos atribuyeron al verbo subordinado de *decir* el modo subjuntivo. Concluimos que los candidatos, cualquiera que sea su nivel, son sensibles al cambio de significado de *decir*. En lo que respecta a las tendencias que identificamos a partir de los datos que recogimos, sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney. Aquí tampoco encontramos una diferencia significativa entre los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados a la hora de seleccionar el modo en casos de alternancia modal determinada por el significado del predicado de la proposición principal, véase (83), y esto, tanto cuando se espera la selección del indicativo, véase (84), como cuando se espera el subjuntivo, véase (85).

(83) Resultados de la selección modal en casos de alternancia debida al significado del predicado principal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección modal en los casos de alternancia modal cuya selección viene determinada por el significado del predicado principal por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 0, n = 10) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 0, n = 12), U = 54, z = -1.095, p = .273, r = .23.

(84) Resultados de la selección del indicativo en casos de alternancia debida al significado del predicado principal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en indicativo en los casos de alternancia modal cuya selección viene determinada por el significado del predicado principal por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 2$, $n = 10$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 2$, $n = 12$), $U = 55$, $z = -.402$, $p = .688$, $r = .09$.

(85) Resultados de la selección del subjuntivo en casos de alternancia debida al significado del predicado principal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en subjuntivo en los casos de alternancia modal cuya selección viene determinada por el significado del predicado principal por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 1$, $n = 10$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 1$, $n = 12$), $U = 50$, $z = -.776$, $p = .438$, $r = .17$.

Si echamos un vistazo a la selección modal en casos de alternancia independientemente del tipo del predicado principal, tampoco encontramos una diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y los aprendices principiantes-intermedios, véase (86).

(86) Resultados de la selección del indicativo/subjuntivo en casos de alternancia independientemente del tipo del predicado principal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección modal en los casos de alternancia modal por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 0$, $n = 10$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 0$, $n = 12$), $U = 54$, $z = -1.512$, $p = .131$, $r = .32$.

Sin embargo, cuando analizamos la selección del indicativo por una parte y la selección del subjuntivo por otra parte en dichos contextos, el Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa en el primer caso, véase (87), contrariamente al segundo caso, véase (88).

(87) Resultados de la selección del indicativo en casos de alternancia modal independientemente del tipo de predicado principal

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en indicativo en los casos de alternancia modal por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 8, n = 10$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 6, n = 12$), $U = 29.5, z = -2.091, p = .037, r = .45$.

(88) Resultados de la selección del subjuntivo en casos de alternancia modal independientemente del tipo de predicado principal

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en la selección de los verbos conjugados en subjuntivo en los casos de alternancia modal por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 7, n = 10$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 6.5, n = 12$), $U = 58.5, z = -.101, p = .919, r = .02$.

Para resumir, el análisis cualitativo y el Test U de Mann-Whitney nos ayudaron a determinar que los aprendices, cualquiera que sea su nivel, obtienen mejores resultados en lo que se refiere a la selección modal en casos de distribución obligatoria del indicativo o del subjuntivo. El Test U de Mann-Whitney reveló aun diferencias significativas entre los aprendices principiantes-intermedios y los aprendices intermedios-avanzados, a favor de estos últimos. Lo que les causa más problemas a los aprendices es la alternancia modal. Aquí, no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos, excepto cuando se aísla la selección del indicativo.

3.3.2 Discusión

El objetivo del Cuestionario 3 consistía en verificar si la utilización de los modos indicativo y subjuntivo en los casos de distribución obligatoria y de alternancia modal por parte de los aprendices de nivel principiante-intermedio era similar o no a la de los aprendices de nivel intermedio-avanzado. Encontramos que, en los casos de distribución obligatoria, sí hay diferencias significativas a favor de los aprendices intermedios-avanzados comparativamente a los aprendices principiantes-intermedios. Por otra parte, los casos de alternancia modal no revelaron ninguna diferencia significativa entre ambos grupos, excepto cuando aislamos los modos. En tal caso, los aprendices tienden a optar por el indicativo. Nuestros resultados testimonian que el hecho de ser obligatorio o no determina a veces el

éxito de los aprendices en lo que se refiere a la selección del modo subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas, comparativamente a los casos de alternancia modal, donde los aprendices intermedios-avanzados no se destacaron frente a los aprendices principiantes-intermedios. Por consiguiente, en nuestro estudio, la obligatoriedad parece jugar un papel, y de esta manera, se puede considerarla como uno de los factores a considerar para determinar lo que adquieren primero los aprendices de español L2.

Los resultados que recogimos del Cuestionario 2 y del Cuestionario 3 corroboran lo que ya se había plantado con respecto a la adquisición del subjuntivo en adquisición L1. Como presentamos anteriormente, los estudios en español L1 han mostrado que la morfología del subjuntivo se adquiere muy temprano en el desarrollo lingüístico de los niños nativos españoles (Blake, 1983 y 1985; Hernández Pina, 1984; López Ornat, Fernández, Gallo y Mariscal, 1994b), pero que estos tardan más de 6 años antes de haber adquirido la selección del modo subjuntivo en todos los contextos donde puede aparecer (Blake, 1983). Nuestros resultados muestran que los aprendices, tanto los principiantes-intermedios como los intermedios-avanzados, no tienen dificultad en la identificación de los modos (Cuestionario 2). Por consiguiente, son conscientes de la morfología verbal. Por otra parte, el hecho de que los aprendices intermedios-avanzados no hayan logrado destacarse en lo que se refiere a la alternancia modal muestra que la adquisición de la distribución modal tarda, y tarda aún más cuando se trata de los casos de alternancia modal, puesto que no se han registrado diferencias significativas entre ambos grupos de aprendices (Cuestionario 3).

A partir de nuestros resultados, ¿se puede avanzar que se adquiere la distribución del subjuntivo etapa por etapa como lo hizo Blake (1983)? En su estudio, Blake (1983) llega a la conclusión de que los resultados de su test testimonian que se adquiere el subjuntivo etapa por etapa, es decir que el uso del subjuntivo se manifiesta primero en las órdenes indirectas, segundo en las proposiciones adverbiales, tercero en las proposiciones relativas y cuarto en los complementos oracionales. Puesto que nuestra investigación se centra en la distribución modal en las proposiciones subordinadas completivas, no podemos corroborar las conclusiones de Blake (1983). Sin embargo, hemos podido establecer una cierta evolución en la adquisición de la distribución modal en lo que se refiere a los verbos que exigen el indicativo o el subjuntivo obligatorio.

En oposición a lo que avanza Blake (1983), Baralo Ottonello (2004) argumenta que la adquisición del subjuntivo por parte de estudiantes de español L2 coincide con el curso de la adquisición del subjuntivo en español L1. Según ella, los estudiantes de español L2 comienzan por adquirir el subjuntivo en oraciones independientes de imperativo negativo y para expresar deseos y necesidades. Previamente y a diferencia de Baralo Ottonello (2004), Collentine (1995) había encontrado que los aprendices intermedios usaban el subjuntivo diferentemente según la categoría semántica del verbo principal. Concretamente, lo usan de manera correcta en el 41% de los contextos de influencia, en el 36% de los contextos de duda y de negación, y en el 23% de los contextos de emoción. A pesar de no haber estudiado los mismos contextos de distribución del subjuntivo que Baralo Ottonello (2004) y Collentine (1995), nuestros resultados se acercan más bien a los datos de Collentine (1995), en el sentido de que indican que los aprendices, tanto principiantes-intermedios como intermedios-avanzados, manejan mejor la distribución del subjuntivo que aparece en la proposición subordinada del predicado de duda o de probabilidad *es posible*. Le siguen después para los aprendices intermedios-avanzados la distribución del subjuntivo en la proposición subordinada de los predicados de emoción (p. ej. *sorprender, desilusionar, ser una pena, alegrarse y entristecer*). En lo que se refiere al predicado de deseo *querer*, nuestros resultados lo clasifican en la 8ª posición sobre 10 solamente. El hecho de no haber estudiado las mismas clases de oraciones y predicados que Baralo Ottonello (2004) no nos impide cuestionarnos sobre lo que respecta a su conclusión, la cual quiere que la adquisición del subjuntivo comience en las oraciones independientes de órdenes negativas y en oraciones de deseo y necesidades, al igual que en el caso de los locutores nativos del español. Puede que sea así en contextos de inmersión, pero en contextos de adquisición en instituciones de enseñanza, la adquisición del subjuntivo en español L2 difiere de la adquisición del subjuntivo en español L1.

Nuestro estudio tampoco coincide con el estudio de Baralo Ottonello (2004) en lo que se refiere al hecho de que los aprendices de español L2 cometen pocos errores de selección modal en las subordinadas sustantivas. A la inversa, los datos de Terrell, Baycroft y Perrone (1987) testimonian el hecho de que el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas completivas por parte de aprendices principiantes es incorrecto en la gran mayoría de los casos. Por su parte, los datos de Pérez-Leroux (1998: 591; nuestra traducción) indican que «los niños son capaces de adquirir la selección del subjuntivo en las proposiciones relativas (donde alterna con el indicativo) antes de la selección del subjuntivo en los complementos de los verbos factivos emotivos (donde es obligatorio)». Por

consiguiente, según este estudio, la alternancia modal parece adquirirse más fácilmente que la distribución obligatoria del subjuntivo en complementos de verbos factivos. Por nuestra parte, en lo que respecta a todos estos datos, si nos fijamos en los totales de los resultados que analizamos, constatamos que:

- (a) El indicativo es el modo más seleccionado cualquiera que sea el nivel, cualquiera que sea el contexto (obligatorio o de alternancia).
- (b) En los contextos de distribución obligatoria del modo indicativo, ambos grupos tuvieron buenos resultados. Sin embargo, los aprendices intermedios-avanzados son mejores hasta tal punto que el Test U de Mann-Whitney indica una diferencia significativa a favor de este grupo en lo que se refiere a la selección del indicativo en contextos de distribución obligatoria.
- (c) En lo que se refiere a la distribución del subjuntivo obligatorio, cuanto más avanzados son los aprendices, mejores resultados obtienen. Por consiguiente, el Test U de Mann-Whitney revela aquí también una diferencia significativa a favor de la performance de los aprendices intermedios-avanzados.
- (d) No encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices para la selección obligatoria del subjuntivo bajo dos operadores afectivos.
- (e) Tampoco encontramos una diferencia significativa para los casos de selección modal en contextos de alternancia. Sin embargo, ambos grupos de aprendices prefieren el indicativo. Con todo, encontramos una diferencia significativa cuando aislamos los resultados de selección del indicativo en dichos contextos por parte de los aprendices.

Nuestros resultados no coinciden con las conclusiones de Baralo Ottonello (2004), Terrell, Baycroft y Perrone (1987) o Pérez-Leroux (1998). Por otra parte, se acercan en cierta medida a los de Gudmestad (2006), quien, verificando si ciertos rasgos morfológicos y semánticos que predicen la selección del subjuntivo por parte de aprendices intermedios y avanzados, constata que los aprendices avanzados se destacan de los aprendices intermedios, puesto que seleccionaron más el subjuntivo que los intermedios. Según su estudio, los rasgos lingüísticos que favorecen la selección del subjuntivo difieren de un grupo a otro: los intermedios se ven más influidos por los verbos irregulares en subjuntivo, mientras que los avanzados se ven influidos tanto por los verbos irregulares en subjuntivo

como por las expresiones de futuro y de deseo y la ausencia de expresiones de emoción en la selección del subjuntivo. A este respecto, nuestro estudio se emparenta con el de Gudmestad (2006) en el sentido de que son los predicados de duda y los de emoción los que favorecen la selección del subjuntivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados comparativamente a los aprendices principiantes-intermedios, para quienes no se puede establecer de manera precisa qué categoría de predicados les ayuda a seleccionar el subjuntivo.

Como Gudmestad (2006), concluimos que cuanto más avanzados son los aprendices en la adquisición del español, mejor es el uso del subjuntivo. Esto va en el sentido de los datos de Borgonovo y Prévost (2003), los cuales encuentran que el proceso de adquisición es gradual, debido a que los aprendices superiores obtuvieron mejores resultados comparativamente a los de los aprendices avanzados. En lo que respecta al hecho de que los aprendices superiores mostraron disponer de la misma sensibilidad que los nativos en lo que se refiere a la relación entre modo y presuposición, los autores concluyen que «la competencia casi nativa puede alcanzarse en adquisición L2, presumiblemente debido a la disponibilidad de la GU» (Borgonovo y Prévost, 2003: 160; nuestra traducción).

3.4 Cuestionario 4: *Test de jugement sur les combinaisons de mots* «Test de juicio sobre las combinaciones de palabras»

La primera de las tres propiedades de la monotonidad decreciente es la de autorizar la distribución de los TPN. Expusimos en el Capítulo IV que existe una jerarquía de operadores y de TPN responsables de la gramaticalidad o agramaticalidad de las oraciones que contienen diferentes tipos de operadores afectivos y diferentes tipos de TPN. El Cuestionario 4 tenía como objetivo verificar los juicios de los aprendices en lo que se refiere a las combinaciones posibles e imposibles de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los diferentes tipos de TPN²⁹⁵. Los operadores afectivos que usamos en este cuestionario son: *querer, no saber, ser una pena, raramente, pocos, sorprender, nunca y no*. Combinamos todos estos operadores afectivos con los TPN siguientes: *tanto*, el modo subjuntivo, *gran cosa, nadie y en toda la semana*, lo cual dio un total de 40 combinaciones a juzgar además de diez oraciones de distracción.

²⁹⁵ Para más detalles sobre el Cuestionario 4, véase el Apéndice XX.

La hipótesis nula que intentamos verificar a partir del Cuestionario 4 es la siguiente: los aprendices de nivel intermedio-avanzado no tienen mejores juicios en lo que se refiere a las combinaciones de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los diferentes tipos de TPN comparativamente a los aprendices de nivel principiante-intermedio. En el caso de que los resultados del método de análisis U de Mann-Whitney sean significativos, se rechazará la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica, la cual es que los aprendices de nivel intermedio-avanzado tienen mejores juicios en lo que se refiere a las combinaciones de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los diferentes tipos de TPN comparativamente a los aprendices de nivel principiante-intermedio.

3.4.1 Resultados

A partir de los resultados de los dos grupos, clasificamos los operadores afectivos según los que habían recibido los mejores resultados en lo que se refiere a la performance de los aprendices en lo que respecta a la combinación de estos operadores con los diferentes TPN, véase el cuadro (89). Esta clasificación indica qué operador afectivo se adquiere primero y los que tardan más en ser adquiridos. Según los resultados, los operadores afectivos de negación clásica *no* y *nunca* se adquieren primero por parte de los aprendices de español L2. Encontramos después una variación en lo que se refiere a la adquisición de los demás operadores afectivos bajo estudio. Por su parte, los locutores nativos también tienen mejores resultados con los enunciados encabezados por la negación *no*. Le siguen después *sorprender*, *querer*, *nunca*, *raramente*, *ser una pena*, *pocos (N)* y *no saber*.

(89) Clasificación de los operadores afectivos según el orden de adquisición

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Operadores afectivos con los mejores resultados	no nunca, raramente no saber, sorprender ser una pena querer	no nunca querer pocos (n) sorprender, ser una pena
Operadores afectivos con los peores resultados	pocos (n)	raramente no saber

En el mismo orden de ideas, clasificamos los TPN basándonos en los mejores y peores resultados de los aprendices en lo que se refiere a los juicios de combinación con los diferentes operadores afectivos. El cuadro (90) muestra que el tipo de TPN no facilita ni dificulta la adquisición de estos elementos: mientras que el TPN débil *gran cosa* recibió los peores resultados de combinación, el TPN muy fuerte *en toda la semana* lo precede en términos de resultados. A pesar de que nuestros resultados indican que el tipo de TPN no tiene que ver en el curso de la adquisición de los TPN, constatamos, sin embargo, que se destaca una semejanza entre los dos grupos: para ambos grupos, los TPN *nadie, en toda la semana* y *gran cosa* se sitúan en las tres últimas posiciones. Por su parte, el subjuntivo y *tanto*, ambos TPN débiles, se sitúan en las dos primeras posiciones. Otra semejanza que quisiéramos subrayar es que el orden al que han llegado los aprendices intermedios-avanzados corresponde exactamente al de los locutores nativos del grupo control.

(90) Orden de adquisición de los TPN

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
TPN con los mejores resultados	SUBJ tanto, nadie en toda la semana gran cosa	tanto SUBJ nadie en toda la semana gran cosa
TPN con los peores resultados		

Siempre a partir de los resultados obtenidos por ambos grupos, establecimos qué combinaciones de operadores afectivos y de TPN se adquirieron primero para intentar establecer un orden de adquisición de combinaciones. Para los operadores afectivos *querer, ser una pena, pocos* y *sorprender*, ambos grupos de aprendices obtuvieron buenos resultados cuando estos operadores afectivos se combinan con el subjuntivo, TPN muy débil. Por su parte, la mejor combinación de los operadores afectivos *no saber* y *no ocurre* con el TPN débil *tanto*.

Resumimos nuestra clasificación en el cuadro (91).

(91) Clasificación de las combinaciones de operadores afectivos y de TPN

Negación submínima		Negación mínima			Negación clásica			+TPN
Querer	No saber	Ser una pena	Raramente	Pocos	Sorprender	Nunca	No	SUBJ
*Querer	No saber	Ser una pena	Raramente	Pocos	Sorprender	Nunca	No	Tanto
*Querer	No saber	*Ser una pena	Raramente	Pocos	Sorprender	Nunca	No	Gran cosa
*Querer	No saber	*Ser una pena	Raramente	??Pocos	Sorprender	Nunca	No	Nadie
*Querer	No saber	*Ser una pena	*Raramente	??Pocos	*Sorprender	Nunca	No	En toda la semana

En lo que respecta a todos los datos que obtuvimos, quisimos verificar si podíamos encontrar alguna diferencia significativa entre la performance de los dos grupos de aprendices. Por consiguiente, sometimos los resultados al análisis U de Mann-Whitney. El Test U de Mann-Whitney indica que existe una diferencia significativa en lo que se refiere a los juicios de los aprendices intermedios-avanzados y los de los aprendices principiantes-intermedios, como lo muestra el cuadro en (92).

(92) Resultados para los juicios de combinación de los operadores afectivos y de los TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 23, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 19.5, n = 12), U = 30, z = -2.225, p = .026, r = .46.

Para llegar a conclusiones más precisas para nuestra investigación, analizamos los resultados de las combinaciones de todos los operadores afectivos con todos los TPN que formaban parte del cuestionario. En lo que se refiere al predicado operador afectivo de negación submínima *querer*, la performance de los aprendices de ambos grupos es evidentemente mejor cuando este operador afectivo se combina con el TPN muy débil el subjuntivo. Por su parte, siete aprendices intermedios-avanzados determinaron que la combinación de *querer* con *gran cosa* daba una oración agramatical, comparativamente a sólo tres aprendices principiantes-intermedios. Seis aprendices intermedios-avanzados determinaron que las combinaciones de *querer* con el TPN débil *tanto* y el TPN fuerte *nadie*

engendraban oraciones agramaticales comparativamente a tres y cuatro aprendices principiantes-intermedios respectivamente. En lo que se refiere a la combinación de *querer* con el TPN muy fuerte *en toda la semana*, los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron aquí también un mejor resultado comparativamente a los aprendices principiantes-intermedios: cinco aprendices del primer grupo identificaron que esta combinación daba una oración agramatical, mientras que sólo dos del segundo grupo lo lograron. Si verificamos el total de los resultados alcanzados por los dos grupos, constatamos que los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron mejores resultados: los aprendices de este grupo lograron determinar las combinaciones correctas o erróneas del predicado operador afectivo *querer* con los diferentes tipos de TPN 35 veces comparativamente a 22 veces por parte de los aprendices principiantes-intermedios.

Resumimos los resultados de los dos grupos de aprendices en el cuadro (93).

(93) Resultados de las combinaciones del predicado operador afectivo de negación submínima *querer* con los diferentes tipos de TPN

QUERER	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
*Querer + TANTO	3	6
Querer + SUBJ	9	11
*Querer + GRAN COSA	3	7
*Querer + NADIE	4	6
*Querer + EN TODA LA SEMANA	2	5
TOTAL	22	35

En lo que respecta a la diferencia del total acertado por los aprendices intermedios-avanzados comparativamente al de los aprendices principiantes-intermedios, sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney. Los resultados indican que no hay una diferencia significativa en los juicios de los aprendices intermedios-avanzados en lo que se refiere a la combinación de *querer* con los diferentes tipos de TPN, como vemos en (94).

(94) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo *querer* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *querer* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 7, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 6.5, n = 12), U = 58.5, z = -.101, p = .919, r = .02.

Por otra parte, no encontramos una gran diferencia entre la performance de los aprendices principiantes-intermedios y los intermedios-avanzados cuando se trata de las combinaciones que autoriza el predicado operador afectivo *no saber*. Vemos en el cuadro (95) que los resultados entre ambos grupos son casi iguales: por una parte, los aprendices principiantes-intermedios lograron determinar las combinaciones 25 veces; por otra parte, los aprendices intermedios-avanzados lo lograron 29 veces. Otra similitud entre ambos grupos de aprendices viene del hecho de que la combinación *no saber* con el TPN *nadie* ha recibido los mayores resultados. Nueve aprendices principiantes-intermedios y los doce aprendices intermedios-avanzados determinaron que esta combinación daba una oración gramatical. Se nota otra buena performance por parte de los aprendices intermedios-avanzados en lo que se refiere a la combinación de *no saber* y el TPN débil *tanto*, puesto que ocho de ellos aceptaron esta combinación como gramatical.

(95) Resultados de las combinaciones del predicado operador afectivo de negación mínima *no saber* con los diferentes tipos de TPN

NO SABER	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
No saber + TANTO	4	8
No saber + SUBJ	5	2
No saber + GRAN COSA	5	2
No saber + NADIE	9	12
No saber + EN TODA LA SEMANA ²⁹⁶	2	5
TOTAL	25	29

²⁹⁶ Esta combinación en realidad no debería admitir TPN. Es gramatical si consideramos que *en toda la semana* dependa de *saber* y no de *estar cerrada*: *El jefe no supo que la empresa estuvo cerrada en toda la semana*. Si aparece subjuntivo, siempre es agramatical: **El jefe no supo que la empresa estuviera cerrada en toda la semana*.

Puesto que no hay una gran diferencia entre el total de los resultados de los dos grupos de aprendices, no esperamos encontrar una diferencia significativa una vez que sometimos los resultados al análisis U de Mann-Whitney. Efectivamente, no hay una diferencia significativa entre ambos grupos.

(96) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo de negación mínima *no saber* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *no saber* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 2, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 1, n = 12), U = 50.5, z = -.975, p = .329, r = .2.

Contrariamente a los resultados de las combinaciones del predicado operador afectivo *no saber*, los para las combinaciones del predicado operador afectivo *ser una pena* muestran una diferencia entre la performance de los aprendices principiantes-intermedios y los aprendices intermedios-avanzados, véase el cuadro (97). En el primer caso, se alcanzó a encontrar la (a)gramaticalidad de las combinaciones de *ser una pena* con los diferentes tipos de TPN 24 veces. En el segundo caso, la performance de los aprendices es mejor, puesto que los juicios de los aprendices intermedios-avanzados fueron correctos 32 veces. Se destaca también que los aprendices intermedios avanzados obtuvieron mejores resultados para la combinación de *ser una pena* con el TPN débil *tanto* y con el subjuntivo. En ambos casos, once de los doce aprendices de este grupo determinaron correctamente la gramaticalidad de los enunciados que contienen esta combinación. Los aprendices principiantes-intermedios también obtuvieron buenos resultados en lo que se refiere a la combinación de *ser una pena* con el subjuntivo: nueve de ellos aceptaron el enunciado donde aparecía esta combinación.

(97) Resultados de las combinaciones del predicado operador afectivo de negación mínima *ser una pena* con los diferentes tipos de TPN

SER UNA PENA	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Es una pena + TANTO	5	11
Es una pena + SUBJ	9	11
*Es una pena + GRAN COSA	2	5
*Es una pena + NADIE	3	2
*Es una pena + EN TODA LA SEMANA	5	3
TOTAL	24	32

A pesar de que constatamos una diferencia entre el total de los resultados de los dos grupos de aprendices, el Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a los juicios de combinaciones aceptables del predicado operador afectivo *ser una pena* con los diferentes tipos de TPN, como presentamos en el cuadro (98).

(98) Resultados para los juicios de combinación del predicado operador afectivo *ser una pena* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *ser una pena* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 3, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 2, n = 12), U = 37, z = -1.852, p = .064, r = .39.

Sospechamos que lo mismo va a pasar con las combinaciones del operador afectivo de negación mínima *raramente* con los diferentes tipos de TPN. En el cuadro (99), constatamos que los aprendices, cualquiera que sea su nivel, obtuvieron un resultado total bastante similar: los aprendices principiantes-intermedios lograron determinar si las combinaciones engendraban enunciados gramaticales o agramaticales 27 veces comparativamente a los aprendices intermedios-avanzados, los cuales lo lograron 31 veces. A pesar de esta similitud, los juicios de los dos grupos de aprendices se distinguen en lo que respecta a las combinaciones correctas o erróneas. Por ejemplo, podemos establecer que más o menos la mitad de los aprendices principiantes-intermedios pueden tener juicios fieles a la realidad, mientras que los aprendices intermedios-avanzados se destacan con diez aprendices que lograron determinar que la combinación *raramente* con el TPN débil *tanto* era correcta y ocho

aprendices que lograron determinar que la combinación *raramente* con el TPN muy fuerte *en toda la semana* engendraba un enunciado agramatical. Para el grupo más avanzado, constatamos, sin embargo, una regresión de los juicios en lo que se refiere a la combinación de *raramente* con el TPN fuerte *nadie*: este enunciado sólo fue identificado gramatical dos veces por parte de estos aprendices, comparativamente a cinco veces por parte de los aprendices principiantes-avanzados.

(99) Resultados de las combinaciones del operador afectivo de negación mínima *raramente* con los diferentes tipos de TPN

RARAMENTE	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Raramente + TANTO	6	10
Raramente + SUBJ	5	6
Raramente + GRAN COSA	6	5
Raramente + NADIE	5	2
*Raramente + EN TODA LA SEMANA	4	8
TOTAL	27	31

Dado que el total de los resultados de los juicios de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados es casi similar, es de esperar que no encontremos ninguna diferencia significativa. Tal es el caso una vez sometidos los resultados al Test U de Mann-Whitney: no hay una diferencia significativa en los juicios de combinaciones del operador afectivo *raramente* con los diferentes tipos de TPN entre los aprendices de los dos grupos.

(100) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo *raramente* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *raramente* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($M_d = 3$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($M_d = 2$, $n = 12$), $U = 50$, $z = -1.016$, $p = .309$, $r = .21$.

Hasta aquí, presentamos los resultados de los juicios de combinaciones de tres operadores afectivos de negación mínima por parte de los aprendices de español L2: *no saber*, *ser una pena* y *raramente*. Para estos tres operadores afectivos de negación mínima, el Test U de Mann-Whitney no dio lugar a

ninguna diferencia significativa entre los dos grupos de aprendices. No hay que pensar, sin embargo, que tal es el caso para todos los operadores afectivos de esta categoría. Tomemos por ejemplo el caso de las combinaciones del operador *pocos (N)*, véase el cuadro (101). Si comparamos el total de los juicios por parte de los aprendices principiantes-intermedios con los de los aprendices intermedios-avanzados, constatamos que, en el primer caso, la performance es baja, con sólo 21 identificaciones correctas de los enunciados (a)gramaticales, y que, en el segundo caso, la performance es mucho mejor, con 34 identificaciones correctas de los enunciados (a)gramaticales según el caso. Por consiguiente, podemos sospechar que esta diferencia de performance lleve a una diferencia significativa una vez que se sometan los resultados al Test U de Mann-Whitney, lo cual haremos a continuación. Sigamos con nuestro análisis cualitativo primero.

Los resultados del cuadro (101) indican que los aprendices principiantes-intermedios tienen dificultades a la hora de juzgar las combinaciones del operador afectivo *pocos (N)* con los TPN *gran cosa, nadie* y *en toda la semana*, con sólo cuatro, dos y dos aprendices respectivamente que identificaron los enunciados de manera correcta, mientras que la mitad o un poco más de la mitad de este grupo de aprendices logró identificar las combinaciones de *pocos (N)* con el TPN *tanto* o el subjuntivo de manera gramatical. Por otra parte, los aprendices intermedios-avanzados se destacan en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *pocos (N)* con el subjuntivo: once de los doce aprendices determinaron que este enunciado era gramatical. También tuvo un buen resultado la combinación de *pocos (N)* con el TPN débil *tanto*, puesto que nueve aprendices intermedios-avanzados lograron identificar que esta combinación engendraba un enunciado gramatical. Los aprendices intermedios-avanzados tampoco obtuvieron resultados muy altos en lo que se refiere a las combinaciones de *pocos (N)* con los TPN *gran cosa, nadie* y *en toda la semana*. Concluimos que se tarda más en adquirir estas combinaciones por parte de los aprendices de español L2.

(101) Resultados de las combinaciones del operador afectivo de negación mínima *pocos* (*N*) con los diferentes tipos de TPN

POCOS (N)	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Pocos N + TANTO	7	9
Pocos N + SUBJ	6	11
Pocos N + GRAN COSA	4	4
??Pocos N + NADIE	2	6
??Pocos N + EN TODA LA SEMANA	2	4
TOTAL	21	34

En lo que respecta a la diferencia bastante alta entre el total de los juicios correctos de los aprendices principiantes-avanzados y el de los aprendices intermedios-avanzados, creemos que el Test U de Mann-Whitney revelará una diferencia significativa a favor de la performance de los aprendices intermedios-avanzados. El cuadro (102) corrobora nuestras expectativas: el Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios de las combinaciones del operador afectivo de negación mínima *pocos* (*N*) con los diferentes tipos de TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados comparativamente a los juicios de los aprendices principiantes-intermedios.

(102) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo *pocos* (*N*) con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *pocos* (*N*) y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 3, n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 2, n = 12$), $U = 24, z = -2.713, p = .007, r = .57$

También para las combinaciones del predicado operador afectivo de negación mínima *sorprender* esperamos encontrar una diferencia significativa, puesto que cualitativamente la diferencia entre el total de las combinaciones identificadas correctamente por parte de los aprendices es grande: los aprendices principiantes-intermedios lograron identificar las combinaciones (a)gramaticales correctamente 25 veces, mientras que los aprendices intermedios-avanzados lo lograron 32 veces. Para ambos grupos, les fue mejor con la combinación de *sorprender* con el subjuntivo. El grupo de los aprendices intermedios-avanzados se destaca también por el hecho de que tuvieron mejores resultados para la combinación de *sorprender* con el TPN débil *tanto* y el TPN muy fuerte *en toda la*

semana comparativamente al grupo de los aprendices principiantes-intermedios, para quienes los resultados no fueron muy buenos: sólo cuatro de ellos identificaron correctamente la gramaticalidad y agramaticalidad de las combinaciones. Ambos grupos tienen problemas para determinar que la combinación de *sorprender* con el TPN débil *gran cosa* genera un enunciado muy raro. En realidad, sólo se identificó esto tres veces en cada uno de los grupos. Por otra parte, los aprendices principiantes-intermedios tuvieron mejores resultados que los aprendices intermedios-avanzados para la combinación de *sorprender* con el TPN fuerte *nadie*: seis de ellos lograron identificar que se trataba de una combinación gramatical, mientras que sólo cuatro aprendices intermedios-avanzados lo lograron. El cuadro (103) resume nuestros hallazgos.

(103) Resultados de las combinaciones del predicado operador afectivo de negación mínima *sorprender* con los diferentes tipos de TPN

SORPRENDER	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Sorprende + TANTO	4	8
Sorprende + SUBJ	8	10
??Sorprende + GRAN COSA	3	3
Sorprende + NADIE	6	4
*Sorprende + EN TODA LA SEMANA	4	7
TOTAL	25	32

Como era de esperar, el Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa entre los juicios de los aprendices intermedios-avanzados y los de los aprendices principiantes-intermedios en lo que respecta a las combinaciones del predicado operador afectivo de negación mínima *sorprender* con los diferentes tipos de TPN.

(104) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo *sorprender* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *sorprender* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 3, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 2, n = 12), U = 35.5, z = -1.982, p = .047, r = .41.

Como acabamos de ver, el tipo de operador afectivo no es un elemento que influya en la adquisición del español L2, puesto que hay ciertos operadores afectivos de negación mínima que se adquieren más fácilmente que otros. Lo mismo ocurre con los operadores afectivos de negación clásica *nunca* y *no*. Mientras que el primero no genera una diferencia significativa entre los dos grupos de aprendices, el segundo, sí lo hace, como veremos a continuación. Pero antes, verifiquemos los resultados cualitativamente.

En lo que se refiere al operador afectivo *nunca*, los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron mejores resultados comparativamente a los aprendices principiantes-intermedios. A pesar de esto, para ambos grupos les es más fácil determinar la gramaticalidad de las combinaciones de *nunca* con el TPN débil *tanto* y el TPN fuerte *nadie*: los aprendices intermedios-avanzados lo lograron once y diez veces respectivamente, comparativamente a ocho y siete veces respectivamente por parte de los aprendices principiantes-intermedios. Ambos grupos tienen problemas con la combinación de *nunca* con el TPN muy fuerte *en toda la semana*: sólo cuatro de los aprendices de los dos grupos identificaron esta combinación gramatical. En lo que se refiere a las demás combinaciones, los aprendices intermedios-avanzados tienen ligeramente mejores resultados comparativamente a los de los aprendices principiantes-intermedios: en el primer caso, seis y cinco aprendices atribuyeron la gramaticalidad a las combinaciones de *nunca* con el subjuntivo y el TPN *gran cosa* respectivamente, comparativamente a cinco y tres aprendices principiantes-intermedios. Presentamos los resultados en el cuadro (105).

(105) Resultados de las combinaciones del operador afectivo de negación clásica *nunca* con los diferentes tipos de TPN

NUNCA	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Nunca + TANTO	8	11
Nunca + SUBJ	5	6
Nunca + GRAN COSA	3	5
Nunca + NADIE	7	10
Nunca + EN TODA LA SEMANA	4	4
TOTAL	27	36

A pesar de que el total de los resultados genera una diferencia entre los dos grupos, esta diferencia no es significativa una vez sometidos los resultados al Test U de Mann-Whitney. Como vemos en el cuadro (106), el Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa entre los juicios de las combinaciones del operador afectivo de negación clásica *nunca* con los diferentes tipos de TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados y principiantes-intermedios.

(106) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo de negación clásica *nunca* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *nunca* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 3, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 2.5, n = 12), U = 38, z = -1.796, p = .072, r = .37.

Las cosas difieren, sin embargo, cuando echamos un vistazo a las combinaciones de la negación *no*, también operador afectivo de negación clásica. Como vemos en el cuadro (107), el total de las identificaciones de las combinaciones gramaticales del operador afectivo *no* con los diferentes tipos de TPN testimonia una diferencia entre ambos grupos de aprendices. Mientras que los aprendices intermedios-avanzados identificaron 43 veces las combinaciones de manera correcta, los aprendices principiantes-intermedios lo lograron 36 veces. Sin lugar a dudas, la combinación de *no* con el TPN fuerte *nadie* se adquiere rápido por parte de ambos grupos, puesto que todos los aprendices que participaron en el estudio determinaron que esta combinación engendraba un enunciado gramatical. También obtuvieron buenos resultados los aprendices de ambos grupos en lo que se refiere a la combinación de *no* con el subjuntivo: diez aprendices intermedios-avanzados y nueve aprendices principiantes-intermedios lograron identificar que esta combinación era gramatical. El grupo de aprendices intermedios-avanzados se destaca del grupo de aprendices principiantes-intermedios en la identificación de la gramaticalidad de la combinación de *no* con el TPN muy fuerte *en toda la semana*: ocho de ellos lo lograron comparativamente a seis aprendices principiantes-intermedios. A pesar de que los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron mejores resultados la gran mayoría del tiempo, los aprendices principiantes-intermedios son ligeramente mejores cuando se trata de la combinación de *no* con el TPN débil *tanto*. Mientras que nueve de ellos determinaron esta combinación gramatical, ocho aprendices intermedios-avanzados lo lograron. Por otra parte, ambos grupos de

aprendices tienen dificultades a la hora de juzgar la combinación de *no* con el TPN débil *gran cosa*, puesto que sólo cinco aprendices de ambos grupos identificaron que esta combinación era gramatical.

(107) Resultados de las combinaciones del operador afectivo de negación clásica *no* con los diferentes tipos de TPN

NO	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
No + TANTO	9	8
No + SUBJ	9	10
No + GRAN COSA	5	5
No + NADIE	12	12
No + EN TODA LA SEMANA	6	8
TOTAL	36	43

En lo que respecta a los datos que recogimos, sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney para ver si podíamos encontrar alguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados. El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios de los aprendices en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *no* con los diferentes tipos de TPN.

(108) Resultados para los juicios de combinación del operador afectivo *no* con los diferentes tipos de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios en lo que se refiere a la combinación del operador afectivo *no* y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 4, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 3.5, n = 12), U = 52, z = -.911, p = .362, r = .19.

Como ya hemos mencionado, basándonos en los resultados que recogimos, establecimos el orden de adquisición de los diferentes tipos de operadores afectivos. Presentamos este orden de nuevo en el cuadro (109). Se destaca del cuadro (109) que los operadores *no* y *nunca*, ambos operadores afectivos de negación clásica, ocupan las dos primeras posiciones, es decir que, para ambos grupos, estos operadores afectivos recibieron los mejores resultados. Les siguen después los operadores *raramente*, *no saber*, *sorprender*, *ser una pena*, *querer* y *pocos (N)* para los aprendices principiantes-

intermedios; y *querer, pocos (N), sorprender, ser una pena, raramente* y *no saber* para los aprendices intermedios-avanzados.

(109) Orden de adquisición de los diferentes tipos de operadores afectivos

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Operadores afectivos que recibieron los mejores resultados	No Nunca, raramente No saber, sorprender Ser una pena Querer	No Nunca Querer Pocos (N) Sorprender, ser una pena
Operadores afectivos que recibieron los peores resultados	Pocos (N)	Raramente No saber

Con los datos que recogimos también es posible verificar lo que es de la performance de los aprendices en lo que se refiere a los TPN. A este respecto, el análisis U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa entre los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y los diferentes TPN a favor de los aprendices intermedios-avanzados, como presentamos en el cuadro (110).

(110) Resultados para los juicios de combinación de operadores afectivos y de TPN

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y de los TPN por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 23$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 19.5$, $n = 12$), $U = 29.5$, $z = -2.255$, $p = .024$, $r = .47$.

Si echamos un vistazo a la performance de los aprendices según el TPN, constatamos que difiere a veces bastante. Tal es el caso para el TPN débil *tanto*: mientras que los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron muy buenos resultados, puesto que identificaron 63 veces de manera correcta las combinaciones (a)gramaticales, los aprendices principiantes-intermedios no manejan tan bien las combinaciones con este TPN: sólo pudieron identificar 38 veces las combinaciones (a)gramaticales correctamente. Los aprendices intermedios-avanzados se destacan principalmente cuando se trata de juzgar las combinaciones del TPN *tanto* con el operador afectivo *nunca* y *ser una pena*, donde once de los doce aprendices de este grupo tuvieron la respuesta correcta. Le siguen las combinaciones del

TPN *tanto* con los operadores afectivos *raramente*, *pocos (N)*, *sorprende* y *no sabe*. Por su parte, la combinación que les cuesta menos trabajo a los aprendices principiantes-intermedios es aquella donde el TPN *tanto* aparece con el operador afectivo *nunca*. Le siguen las combinaciones con los operadores afectivos *pocos (N)* y *raramente*.

(111) Resultados de las combinaciones del TPN débil *tanto* con los diferentes tipos de operadores afectivos

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
*Mi hermana quiere estudiar tanto.	3	6
Nuestro loro no sabe hablar tanto.	4	8
Es una pena empeñarse tanto en este asunto.	5	11
Julia raramente come tanto.	7	10
Pocos niños comen tanto.	7	9
Le sorprende correr tanto.	4	8
Mónica nunca habla tanto.	8	11
TOTAL	38	63

El hecho de que los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron resultados bastante más altos que los de los aprendices principiantes-intermedios hace que encontremos una diferencia significativa entre los juicios de los aprendices del primer grupo comparativamente a los de los aprendices del segundo grupo en lo que se refiere a las combinaciones donde aparece el TPN débil *tanto* bajo los diferentes operadores afectivos, véase el cuadro (112).

(112) Resultados para los juicios de combinación del TPN muy débil *tanto* con los diferentes tipos de operadores afectivos

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y del TPN débil *tanto* por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 7, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 5, n = 12), U = 22, z = -2.757, p = .006, r = .58.

Por otra parte, los aprendices intermedios-avanzados no se destacan tanto cuando se trata de las combinaciones donde aparece el subjuntivo. En realidad, pudieron identificar 67 enunciados

correctamente comparativamente a 56 por parte de los aprendices principiantes-intermedios. A pesar de esto, once de los doce aprendices intermedios-avanzados identificaron los enunciados con los operadores afectivos *querer*, *ser una pena* y *pocos (N)* con el subjuntivo de manera correcta y diez de ellos lo pudieron hacer con los predicados operadores afectivos *sorprende* y *no creen*. Por su parte, nueve de los doce aprendices principiantes-intermedios lograron identificar las oraciones con los predicados operadores afectivos *querer*, *ser una pena* y *no creen* y el subjuntivo de manera correcta y ocho de ellos lo pudieron hacer con *sorprende*. Vemos que la combinación que les costó más trabajo a los aprendices intermedios-avanzados es aquella en la que el operador afectivo es *no saber*: sólo dos aprendices de este grupo lograron identificar que la oración con subjuntivo era gramatical comparativamente a cinco aprendices principiantes-intermedios.

(113) Resultados de las combinaciones del TPN muy débil *el subjuntivo* con los diferentes tipos de operadores afectivos

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Los reporteros quieren que el primer ministro cambie de opinión.	9	11
No saben que su hijo reciba un diploma el sábado próximo.	5	2
Es una pena que los empleados no comprendan las consecuencias de esta decisión.	9	11
Jorge raramente cree que la secretaria le diga la verdad.	5	6
Pocos bailarines creen que valga la pena participar en esta competición.	6	11
Nos sorprende que la gente se vaya de vacaciones a este país.	8	10
Rafaela nunca cree que los políticos digan la verdad.	5	6
Sus padres no creen que la decisión sea justa.	9	10
TOTAL	56	67

Sometiendo los resultados al Test U de Mann-Whitney, véase el cuadro (114), constatamos que hay una diferencia significativa entre los juicios de los aprendices intermedios-avanzados y los de los

aprendices principiantes-intermedios en lo que se refiere a las combinaciones donde aparece el subjuntivo.

(114) Resultados para los juicios de combinación del TPN muy débil *subjuntivo* con los diferentes tipos de operadores afectivos

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y del TPN muy débil *subjuntivo* por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 6, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 5, n = 12), U = 35.5, z = -1.927, p = .054, r = .4.

En lo que se refiere al TPN débil *gran cosa*, no encontraremos una diferencia significativa con las combinaciones donde aparece este TPN, puesto que la diferencia entre el total de las identificaciones correctas no es muy grande. Por una parte, los aprendices intermedios-avanzados lograron identificar las combinaciones correctamente sólo 36 veces comparativamente a 31 veces por parte de los aprendices principiantes-intermedios. La única combinación donde los aprendices intermedios-avanzados se destacan es la donde el TPN *gran cosa* aparece con el predicado operador afectivo *querer*.

(115) Resultados de las combinaciones del TPN débil *gran cosa* con los diferentes tipos de operadores afectivos

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
*Queremos comprar gran cosa.	3	7
Pocos estudiantes saben gran cosa.	5	2
*Es una pena divulgar gran cosa a propósito del escándalo.	2	5
Estebán raramente dice gran cosa.	6	5
Pocos estudiantes saben gran cosa.	4	4
??Me sorprende comprar gran cosa para Navidad.	3	3
María nunca ofrece gran cosa para los cumpleaños.	3	5
Esta familia no gasta gran cosa durante la semana.	5	5
TOTAL	31	36

Efectivamente, el Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa entre los dos grupos de aprendices cuando se trata de las combinaciones donde aparece el TPN débil *gran cosa* con los diferentes tipos de operadores afectivos, véase el cuadro (116).

(116) Resultados para los juicios de combinación del TPN débil *gran cosa* con los diferentes tipos de operadores afectivos

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y del TPN débil *gran cosa* por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 4, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 2.5, n = 12), U = 52, z = -.874, p = .382, r = .18.

Con respecto al TPN fuerte *nadie*, a pesar de que hay una diferencia ligeramente grande entre el total de los resultados de los aprendices intermedios-avanzados y el de los aprendices principiantes-intermedios, esta diferencia, como veremos a continuación, no es significativa. Es obvio si nos fijamos en el hecho, por ejemplo, de que la combinación del operador afectivo *no* con el TPN *nadie* fue aprobado por todos los aprendices que participaron en la investigación. Por otra parte, los aprendices intermedios-avanzados se destacan por haber identificado que la combinación de *no saber* con el TPN fuerte *nadie* daba un enunciado gramatical. Aquí también los aprendices principiantes-intermedios obtuvieron muy buenos resultados: nueve de ellos lograron identificarlo también. Les siguen a estas dos combinaciones aquella donde el TPN fuerte *nadie* aparece con el operador afectivo *nunca*. Diez aprendices intermedios-avanzados y siete aprendices principiantes-intermedios determinaron que esta combinación era gramatical.

(117) Resultados de las combinaciones del TPN fuerte *nadie* con los diferentes tipos de operadores afectivos

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
*Quieren invitar a nadie al cine.	4	6
Este niño no sabe respetar a nadie ²⁹⁷ .	9	12
*Es una pena hablar con nadie en esta fiesta.	3	2
Sus padres raramente invitan a nadie.	5	2
??Poca gente habla con nadie.	1	6
Me sorprendería conocer a nadie en este curso.	6	4
Juan nunca llama a nadie.	7	10
Marta no conoce a nadie en esta ciudad.	12	12
TOTAL	42	54

En lo que se refiere a una diferencia significativa, aquí tampoco encontramos una, una vez sometidos los resultados al Test U de Mann-Whitney, como vemos en el cuadro (118), cuando se trata de las combinaciones donde aparece el TPN fuerte *nadie*.

(118) Resultados para los juicios de combinación del TPN fuerte *nadie* con los diferentes tipos de operadores afectivos

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y del TPN fuerte *nadie* por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 5, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 4, n = 12), U = 48.5, z = -1.098, p = .272, r = .23.

Lo sorprendente viene de las combinaciones con el TPN muy fuerte *en toda la semana*, puesto que el total de los resultados por parte de los dos grupos difiere ligeramente. ¿Será esta diferencia significativa? Es lo que veremos después del análisis cualitativo. Mientras que los aprendices intermedios-avanzados tuvieron un total de 43 respuestas correctas, el total para los aprendices principiantes-intermedios es de 31. La mejor performance para ambos grupos de aprendices se

²⁹⁷ Según el tipo de operador que es *no saber* (negación submínima), no debería aceptar el TPN *nadie*. Sin embargo, la oración es correcta porque en muchos casos, el infinitivo se comporta como si no hubiera subordinación. *Nadie* se licencia en la misma frase (como en *Juan no sabe nada del tema*) (Español-Echevarría, comunicación personal).

manifiesta en la combinación del TPN *en toda la semana* con el operador afectivo *no*. Le sigue después la identificación de la combinación agramatical del operador afectivo *raramente* y del predicado operador afectivo *sorprende* con *en toda la semana*.

(119) Resultados de las combinaciones del TPN muy fuerte *en toda la semana* con los diferentes tipos de operadores afectivos

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
*Quisimos hablar en toda la semana.	4	4
Nosotros no supimos divertirnos en toda la semana.	3	4
*Fue una pena comer en este restaurante en toda la semana.	4	4
*Lisa raramente habló a su marido en toda la semana.	5	7
?Pocos estudiantes vieron a Luis en toda la semana.	2	4
*Le sorprendió visitar a su padre en toda la semana.	4	7
Mauricio nunca invitó a su mujer en toda la semana.	3	5
Raúl no vio a Luis en toda la semana.	6	8
TOTAL	31	43

Sometimos los resultados que recogimos al Test U de Mann-Whitney, el cual indica que hay una diferencia significativa entre los juicios de los aprendices intermedios-avanzados y los de los aprendices principiantes-intermedios cuando se trata de las combinaciones donde aparece el TPN muy fuerte *en toda la semana*, como vemos en el cuadro (120).

(120) Resultados para los juicios de combinación del TPN muy fuerte *en toda la semana* con los diferentes tipos de operadores afectivos

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en los juicios sobre la combinación de los operadores afectivos y del TPN muy fuerte *en toda la semana* por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($M_d = 4$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($M_d = 2$, $n = 12$), $U = 34.5$, $z = -1.994$, $p = .046$, $r = .42$.

En resumen, el análisis cualitativo del Cuestionario 4 nos permitió establecer una clasificación de los operadores afectivos y de los TPN según el orden de adquisición característico a los dos grupos de aprendices. Por otra parte, el análisis cuantitativo que hicimos gracias al Test U de Mann-Whitney nos permitió verificar si existía una diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y la de los aprendices principiantes-intermedios en lo que se refiere a los juicios sobre la combinación de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los TPN. A este respecto, encontramos que sí, hay una diferencia significativa a favor de los aprendices intermedios-avanzados para las combinaciones del operador afectivo *pocos (N)* y del predicado operador afectivo *sorprender* con los diferentes tipos de TPN. Encontramos también una diferencia significativa en el juicio de los aprendices intermedios-avanzados para la distribución de los TPN *tanto*, el subjuntivo y *en toda la semana*. A la inversa, no hay ninguna diferencia significativa entre los participantes para la combinación de los operadores afectivos *raramente* y *no*, y de los predicados operadores afectivos *querer*, *no saber* y *ser una pena*. Tampoco hay una diferencia significativa entre ambos grupos en lo que se refiere a los TPN *gran cosa* y *nadie* que tienen que ser legitimados por ciertos operadores afectivos.

3.4.2 Discusión

En lo que respecta al hecho de que por una parte, existe una diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y la de los aprendices principiantes-intermedios para ciertos operadores afectivos y TPN, y por otra parte, no encontramos dicha diferencia significativa para otros operadores afectivos y TPN, creemos que, en el primer caso, los aprendices intermedios-avanzados no sólo manejan las combinaciones de operadores afectivos y de TPN adecuadamente, sino que el proceso de adquisición para estos operadores afectivos y TPN está más bien terminado o cerca de serlo para los operadores afectivos y TPN que llevaron a diferencias significativas a favor de los aprendices intermedios-avanzados. No hay que olvidar que el Principio de composicionalidad en semántica formal que expusimos en el Capítulo II postula que el significado de una oración viene de la combinación de los significados de cada parte de la oración. Por lo tanto, para obtener el significado de una oración con un modal se debe atribuir un significado a cada parte de esta oración. El significado de una oración es una proposición p , la cual es verdadera o falsa en un conjunto de mundos posibles. Por consiguiente, una persona que ha adquirido el sistema modal de una lengua

X tiene ciertas habilidades: es capaz, a partir de los requisitos del vocabulario, de categorizar los trasfondos conversacionales y puede establecer inferencias de diversas fuerzas a partir de dos trasfondos conversacionales, es decir la base modal y la fuente de ordenación (Kratzer, 1981). Si transponemos esto al español, el aprendiz que ha adquirido el sistema de distribución modal del español, habrá adquirido el significado de cada unidad que compone una oración y podrá agrupar estas unidades y significados para formar oraciones gramaticales.

En el segundo caso, si no encontramos una diferencia significativa entre la performance de los aprendices en otros casos de combinación, creemos que la adquisición de los operadores afectivos y TPN que no llevan a diferencias significativas entre los aprendices no se ha finalizado, es decir que lo importante se ha adquirido y lo que no lleva a problemas graves de significado se adquiere más tarde. Como especifica Gualmini (2005), se restringe la distribución de los TPN a los contextos monotónicos decrecientes de los adultos. De ahí que, desde el punto de vista de la adquisición, surgen un par de preguntas; a saber, si el lenguaje de los niños difiere cualitativamente del de los adultos, y si en algún estadio del desarrollo del lenguaje infantil, la distribución de los TPN difiere de la de los adultos. Juzgamos que estas preguntas no sólo son pertinentes en lo que se refiere a la adquisición L1, sino que lo son también en adquisición L2. Ese era el objetivo del Cuestionario 4: verificar los juicios de los aprendices en lo que se refiere a las combinaciones posibles e imposibles de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los diferentes tipos de TPN, a saber, si se restringe la distribución de los TPN del estadio lingüístico de los aprendices principiantes-intermedios hasta el de los aprendices intermedios-avanzados, y si difiere la distribución de los TPN según el estadio de la interlengua. Se destaca de los análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados del Cuestionario 4 lo siguiente:

- (a) Los operadores afectivos que parecen manejar primero los aprendices, cualquiera que sea su nivel, son *no* y *nunca*, los dos operadores afectivos de negación clásica. Cabe recordar aquí que esto es también lo que pasa en adquisición L1: según los datos de Dimroth (2011), los niños manejan la negación de manera productiva como uno de los primeros operadores oracionales. Además, estos dos operadores afectivos son aquellos con los que los aprendices se familiarizan primero en los cursos de español.

- (b) En este mismo orden de ideas, los operadores afectivos que mejor manejan los aprendices intermedios-avanzados son *no*, *nunca* y *querer*. Según nosotros, no hay que sorprenderse frente al hecho de que estos tres operadores afectivos son los que mejor manejan los aprendices con un mayor conocimiento de la lengua española, puesto que son tres elementos que se enseñan a partir de los niveles principiantes. Por consiguiente, los aprendices de nivel avanzado suelen usarlos desde hace ya varios meses y aun varios años. Por ejemplo, los aprendices comienzan a usar la negación *no* ya en el nivel A1. Por su parte, el operador negativo *nunca* también se enseña a partir del primer nivel de español L2 como elemento pospuesto al verbo. En otras palabras, el primer uso que se le asigna a *nunca* en los niveles principiantes es el de TPN. Más tarde, en el nivel B1, los aprendices descubren un nuevo uso para este cuantificador negativo: puede aparecer antepuesto al verbo. En este caso, sin embargo, no puede aparecer junto a la negación *no*: esta tiene que desaparecer. En lo que se refiere al predicado operador afectivo *querer*, este es también uno de los elementos que los aprendices tienen que usar pronto en la adquisición del español L2. Sin embargo, no se les presenta *querer* en su función de operador afectivo, sino que este verbo cabe dentro de los primeros verbos irregulares que tienen que usar los aprendices en el nivel A1. A finales del nivel A1 o a principios del nivel A2, se familiarizan con el hecho de que *querer* admite el infinitivo. Después, a finales del nivel B1, cuando se introduce el modo subjuntivo, uno de los primeros verbos que rigen el subjuntivo al que se acercan los aprendices es *querer*, el cual entra dentro de la clase de los verbos de deseo (cf. Instituto Cervantes, 2007).
- (c) El TPN que les cuesta más trabajo a los aprendices de los dos grupos es el TPN débil *gran cosa*. Lo precede el TPN muy fuerte *en toda la semana*. Cabe notar aquí que ninguno de estos dos TPN se enseñan en los cursos de español, lo cual nos hace suponer que la frecuencia del input tiene algo que ver en la activación de las propiedades que caracterizan a estos elementos²⁹⁸. Además, *gran cosa* no es un TPN panhispánico, es decir que no se usa en todos los países hispanohablantes. Si echamos un vistazo al corpus de la RAE, *gran cosa* es un TPN que se usa más bien en España. Por consiguiente, el hecho de que no se usa en todos los países puede tener repercusiones en lo que se refiere a la cantidad de input en el aula de clase.

²⁹⁸ Cabe notar que de los TPN que forman parte de nuestro estudio, los únicos que se enseñan son el subjuntivo y *nadie*. En lo que se refiere a *tanto*, *gran cosa* y *en toda la semana*, no se los enseña en los cursos de español L2, tampoco se los menciona en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007).

- (d) Los aprendices intermedios-avanzados manejan mejor el TPN *tanto* seguido del subjuntivo.
- (e) La combinación más acertada por los aprendices es aquella donde *no* aparece con el TPN *nadie*, puesto que todos los aprendices la identificaron gramatical. No hay que sorprenderse aquí del éxito de los aprendices de los dos niveles en identificar correctamente la combinación del operador afectivo de negación clásica *no* y del TPN fuerte *nadie*, puesto que los aprendices están expuestos a esta combinación ya en el nivel A2 (cf. Instituto Cervantes, 2007).
- (f) En los casos donde encontramos una diferencia significativa entre la performance de los aprendices, rechazamos la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica. A la inversa, en los casos donde no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices de los dos niveles, mantuvimos la hipótesis nula y descartamos la hipótesis empírica. En lo que se refiere a la hipótesis nula, consistía en corroborar que los aprendices de nivel intermedio-avanzado no tienen mejores juicios en lo que se refiere a las combinaciones de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los diferentes tipos de TPN comparativamente a los aprendices de nivel principiante-intermedio. En el caso de que los resultados del método de análisis U de Mann-Whitney eran significativos, rechazamos la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica, la cual era que los aprendices de nivel intermedio-avanzado tienen mejores juicios en lo que se refiere a las combinaciones de los diferentes tipos de operadores afectivos y de los diferentes tipos de TPN comparativamente a los aprendices de nivel principiante-intermedio.
- (g) El tipo de operadores afectivos y de TPN parece influir un poco en el orden de adquisición de estos elementos por parte de los aprendices de español L2. Por consiguiente, gracias al Cuestionario 4 respondimos a la cuarta pregunta de investigación de nuestro estudio empírico, la cual se leía como sigue: a partir de la jerarquía que existe en los operadores afectivos y en los TPN (dentro de los cuales cabe el subjuntivo), ¿qué operadores y qué TPN se adquieren antes que los demás? ¿Los débiles, los fuertes o los muy fuertes? ¿Tiene relación esto con el desarrollo de las capacidades de los aprendices de español L2 en el uso adecuado del subjuntivo en las oraciones completivas? En lo que se refiere a la primera pregunta, a pesar de no poder basarnos en el tipo de operador afectivo ni en el tipo de TPN para establecer qué tipo se adquiere antes que otro, constatamos que los operadores afectivos (*no*, *nunca* y *querer*) y los TPN (*tanto*, el subjuntivo, *nadie*) que se adquieren primero por parte de ambos grupos corresponden en realidad a dos cosas. Primero, dos de los tres operadores afectivos que se

adquieren primero, es decir *no* y *nunca*, pertenecen al grupo de operadores afectivos de negación clásica y dos de los tres primeros TPN que se adquieren primero, es decir *tanto* y el subjuntivo, pertenecen al grupo de los TPN débiles. Segundo, los operadores afectivos y TPN que se adquieren primero corresponden a los que se enseñan en los cursos de español. Por consiguiente, se supone que la frecuencia del input tiene algo que ver en la performance de los aprendices en lo que respecta a la adquisición de estos elementos. Algo que sobresale del orden de adquisición que establecimos en los cuadros (89)-(90) es el hecho de que el predicado operador afectivo *no saber*, el cual se posiciona cuarto en la ordenación de adquisición de los aprendices principiantes-intermedios, pasa a ser último en la ordenación de adquisición de los aprendices intermedios-avanzados. Explicamos esta realidad por el hecho de que, en el nivel intermedio-avanzado, los aprendices se familiarizan con la distribución del subjuntivo polar, el cual puede alternar con el indicativo según el contexto. Por consiguiente, los aprendices principiantes-intermedios obtuvieron mejores resultados que los aprendices intermedios-avanzados en lo que se refiere a las combinaciones que autoriza este predicado operador-afectivo. A pesar de esto, en general, cuanto más avanzados son los aprendices, mejores resultados obtienen en lo que se refiere a la distribución del modo subjuntivo.

En lo que se refiere a las tres primeras preguntas de investigación, las trataremos en la discusión de la sección 3.6.2, donde hablamos de los juicios de los aprendices sobre la monotonicidad. Por otra parte, responderemos a la quinta pregunta de investigación, en la que nos preguntamos si tiene repercusiones la correlación entre monotonicidad y cancelación de las implicaturas escalares en la adquisición del modo subjuntivo por parte de aprendices de español L2 y cuándo y en qué tipo de oraciones (las de uso obligatorio del subjuntivo, las de alternancia modal o ambas) se manifiesta la cancelación de las implicaturas escalares, gracias al análisis de los resultados del Cuestionario 5, que presentamos a continuación.

3.5 Cuestionario 5: *Test de compréhension des situations* «Test de comprensión de situaciones»

Propusimos en el Capítulo IV que la propiedad semántica de la distribución del modo subjuntivo en contextos de alternancia modal se manifiesta de acuerdo con la cancelación de las implicaturas

escalares en contextos monotónicos decrecientes. Dado que avanzamos que la distribución del subjuntivo ocurre en contextos monotónicos decrecientes, establecimos que, en contextos de alternancia modal, se distribuye el subjuntivo porque se cancelan las implicaturas escalares, dando como interpretación la interpretación inclusiva, mientras que aparece el indicativo en contextos monotónicos crecientes cuando hay implicaturas escalares, es decir cuando se interpreta la disyunción de manera exclusiva. El objetivo del Cuestionario 5 era entonces el de verificar cómo se portan los aprendices de español L2 en lo que respecta a la distribución modal en contextos de alternancia modal: ¿pueden interpretar los enunciados en los que aparece el subjuntivo de manera inclusiva? A la inversa, ¿son capaces de determinar que la interpretación del indicativo da una lectura exclusiva?²⁹⁹

Con el fin de alcanzar nuestro objetivo sometimos a los aprendices de español L2 a un cuestionario compuesto de 37 enunciados divididos de la siguiente manera:

- (a) siete eran oraciones sin ningún operador afectivo que comprendían la disyunción o que daban lugar a una lectura exclusiva;
- (b) siete eran oraciones con operadores afectivos que comprendían la disyunción o que daban lugar a una lectura inclusiva;
- (c) seis eran oraciones sin operador afectivo con la disyunción o que daban lugar a una lectura exclusiva;
- (d) seis eran oraciones con operadores afectivos con la distribución del indicativo (en contexto de alternancia) y la disyunción o en contextos de alternancia modal que daban lugar a una lectura exclusiva;
- (e) seis eran oraciones con operadores afectivos con la distribución del subjuntivo (en contexto de alternancia) y la disyunción o en contextos de alternancia modal que daban lugar a una lectura inclusiva;
- (f) cinco eran distractores que comprendían la conjunción y.

²⁹⁹ Para más detalles sobre el Cuestionario 5, véase el Apéndice XXI.

Cada oración venía acompañada de una pregunta y de tres imágenes, las cuales correspondían a las dos posibles interpretaciones que generan los contextos de alternancia modal: para la lectura exclusiva, esperábamos que los aprendices seleccionaran las opciones A y B (AB en adelante) de las imágenes para responder a la pregunta, mientras que, para la lectura inclusiva, esperábamos que seleccionaran las opciones A, B y C (ABC en adelante) de las imágenes para responder a la pregunta³⁰⁰. En lo que se refiere a los distractores, estas oraciones también venían acompañadas de una pregunta y de tres imágenes, pero en este caso esperábamos que los aprendices seleccionaran sólo la opción C³⁰¹.

La hipótesis nula a la que intentamos responder gracias al Cuestionario 5 es la siguiente: los aprendices de nivel intermedio-avanzado no tienen mejores juicios en lo que se refiere a la interpretación exclusiva o inclusiva en los contextos adecuados comparativamente a los de los aprendices de nivel principiante-intermedio. Por el contrario, en el caso de que los resultados del análisis U de Mann-Whitney subrayen una diferencia significativa entre la performance de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados, adoptaremos la hipótesis empírica, la cual es que los aprendices de nivel intermedio-avanzado tienen mejores juicios en lo que se refiere a la interpretación exclusiva o inclusiva en los contextos adecuados comparativamente a los de los aprendices de nivel principiante-intermedio. Examinemos ahora los resultados.

3.5.1 Resultados

Los datos que recogimos gracias al Cuestionario 5 se dividen según las interpretaciones inclusivas o exclusivas de las situaciones a las que tenían que reaccionar los aprendices de español L2. En lo que sigue, como para los demás cuestionarios analizados, analizaremos los resultados cualitativa y cuantativamente.

³⁰⁰ Por lectura exclusiva, nos referimos a la interpretación disyuntiva que recibe *o*, la cual corresponde a las opciones A o B (AB). Por lectura inclusiva, nos referimos al hecho de que *o* pueda recibir tanto una interpretación disyuntiva o conjuntiva, lo cual corresponde a las opciones A, B, y C (ABC).

³⁰¹ Por lectura conjuntiva, entendemos la interpretación que recibe la conjunción *y*, la cual corresponde a la opción C de las oraciones de nuestro cuestionario.

En lo que respecta a situaciones que dan lugar a una interpretación exclusiva, por ejemplo, cuando la disyunción *o* aparece en oraciones sin operador afectivo, los aprendices, cualquiera que sea su nivel, actúan de manera similar, es decir que no se nota una diferencia en el total de las interpretaciones correctas a este respecto, véase (121). A pesar de esto, dos aprendices principiantes-intermedios y tres aprendices intermedios-avanzados lograron identificar todos los casos en los que la interpretación de la disyunción en oraciones sin operador afectivo era AB. En lo que se refiere a la performance de cada grupo, cabe notar que la casi totalidad de los aprendices de ambos grupos obtuvieron resultados muy altos cuando *o* aparece en oraciones con los predicados *comprarse* y *regalar*: en el primer caso, diez aprendices principiantes-intermedios y once aprendices intermedios-avanzados le dieron una lectura exclusiva, y en el segundo caso nueve aprendices principiantes-intermedios y diez aprendices intermedios-avanzados lo lograron. Las situaciones más problemáticas vienen de la interpretación de *o* en oraciones cuyos predicados son *vender* y *ver*, donde sólo cinco y seis aprendices de ambos grupos respectivamente pudieron determinar la interpretación adecuada de *o* en dichas situaciones. Por su parte, los locutores nativos atribuyen más la interpretación exclusiva a la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo. Ocurre a veces que le atribuyen la interpretación conjuntiva y en un caso solamente la interpretación inclusiva.

(121) Interpretación de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo

Respuestas AB	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Cristina lee cuentos o tiras cómicas.	9	6
Los estudiantes venden chocolate o café para la colecta de fondos.	5	5
Eduardo escribe poemas o canciones.	6	8
Isabel come pastas o verduras.	8	8
A María le regalaron vasos o copas.	9	10
Sara y su marido ven películas románticas o dramas.	6	6
Alejandro se comprará cigarrillos o alcohol.	10	11
TOTAL	53	54

Exponemos en el cuadro (122) el esquema de interpretación de la disyunción *o* en oraciones sin operador afectivo según los niveles de español. Este esquema da cuenta de la performance de los

aprendices de los diferentes niveles. Como vemos, el verbo *comprarse* es el que se destaca en todos los niveles. Le sigue *regalar* en dos de los cuatro niveles, es decir en los niveles A2 y B2. Vienen después *leer* y *comer* en tres niveles, es decir en los niveles A2, B1 y B2 para el primero, y en los niveles B1, B2 y C para el segundo. En lo que se refiere a *leer*, para el nivel C, es el verbo que les costó más trabajo a los aprendices.

(122) Esquema de interpretación de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo

	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C
Mayor cantidad de interpretación exclusiva	<u>regalar</u> comprarse	comprarse	comprarse <u>regalar</u> escribir	comprarse
	leer ver	leer <u>regalar</u> comer	comer leer	vender comer <u>regalar</u>
Menor cantidad de interpretación exclusiva	vender comer	escribir	ver	escribir ver
	escribir	ver	vender	leer
		vender		

Sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney y no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo y la de los aprendices principiantes-intermedios, como vemos en (123). Por consiguiente, adoptamos la hipótesis nula y dejamos de lado la hipótesis empírica.

(123) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 5, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 4, n = 11), U = 59, z = -.102, p = .919, r = 0.2.

Por otra parte, en el caso de que la disyunción *o* aparece bajo un operador afectivo, la interpretación de *o* pasa a ser inclusiva porque estamos frente a un contexto monotónico decreciente que cancela la

implicatura escalar. Aquí, constatamos que los aprendices actúan de manera diferente según sean aprendices principiantes-intermedios o intermedios-avanzados. Como vemos en el cuadro (124), los aprendices principiantes-intermedios tienden a seleccionar las opciones AB mucho más que los aprendices intermedios-avanzados, puesto que seleccionaron 38 veces estas opciones comparativamente a los intermedios-avanzados, los cuales seleccionaron estas opciones sólo 16 veces. Hubo dos aprendices principiantes-intermedios que sólo seleccionaron la opción AB. Por otra parte, ninguno de los aprendices intermedios-avanzados seleccionó sólo la opción AB. A pesar de que sea la opción C la que se destaca como tipo de respuesta más elegida por los aprendices de ambos grupos, los aprendices intermedios-avanzados prefieren desde luego esta opción: la eligieron 64 veces comparativamente a 46 por parte de los aprendices principiantes-intermedios. Hubo dos aprendices principiantes-intermedios que seleccionaron sólo la opción C comparativamente a tres aprendices intermedios-avanzados. La opción es tan popular por parte de los aprendices intermedios-avanzados que todos la eligieron para darle la interpretación conjuntiva a la disyunción o bajo negación. Le sigue de cerca a la negación el operador afectivo *raramente*, donde once aprendices intermedios-avanzados eligieron la opción C. En lo que se refiere a las opciones ABC, las cuales representaban la interpretación correcta, ninguno de los aprendices principiantes-intermedios la eligieron. Por el contrario, encontramos cuatro selecciones de la opción correcta ABC bajo los operadores afectivos *pocos (N)*, *nunca*, *sorprende* y *es una pena* por parte de los aprendices intermedios-avanzados, donde tres de estas fueron elegidas por el mismo aprendiz, el cual es el aprendiz de nivel más alto dentro de los participantes en el estudio. Por consiguiente, observamos que es sólo a partir del nivel avanzado que comenzamos a ver algunos casos de esta selección. Por su parte, en el caso de que la disyunción o aparece bajo un operador afectivo, los locutores nativos privilegian la interpretación inclusiva. Le siguen después la interpretación conjuntiva y en algunos casos, la interpretación exclusiva.

(124) Interpretación de la disyunción o en oraciones simples con operador afectivo

Respuestas ABC	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Cristina raramente lee cuentos o tiras cómicas.	4AB 8C 0ABC	1AB 11C 0ABC
Pocos estudiantes venden chocolate o café para la colecta de fondos.	4AB 8C 0ABC	2AB 9C 1ABC
Eduardo nunca escribe poemas o canciones.	5AB 7C 0ABC	2AB 9C 1ABC
Isabel no come pastas o verduras.	4AB 8C 0ABC	0AB 12C 0ABC
María quiere que le regalen vasos o copas.	7AB 5C 0ABC	4AB 8C 0ABC
A Sara y a su marido les sorprende ver películas románticas o dramas.	9AB 3C 0ABC	5AB 6C 1ABC
Es una pena que Alejandro se compre cigarrillos o alcohol.	5AB 7C 0ABC	2AB 9C 1ABC
TOTAL	38AB 46C 0ABC	16AB 64C 4ABC

De un nivel a otro, no parece haber una continuidad en lo que se refiere a la performance de los aprendices para asignarle a o la interpretación inclusiva según el operador afectivo, véase (125). Sin embargo, podemos decir que el predicado operador afectivo *sorprender* es el que ha evolucionado más: pasa de la menor cantidad de aprendices que seleccionaron la opción C, es decir la interpretación conjuntiva, en los niveles A2, B1 y B2 a casi la mayor cantidad.

(125) Esquema de interpretación de la disyunción o en oraciones simples con operador afectivo

	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C
Mayor cantidad de interpretación conjuntiva en or. con op. afectivos	querer ser una pena pocos N	no	raramente pocos N	nunca ser una pena
	no nunca raramente	raramente nunca	no ser una pena	sorprender pocos N
Menor cantidad de interpretación conjuntiva en or. con op. afectivos	sorprender	pocos N	nunca	raramente no
		ser una pena	querer	querer
		querer sorprender	sorprender	

Una vez sometidos los resultados de la interpretación exclusiva (opciones AB) al Test U de Mann-Whitney, encontramos una diferencia significativa a favor de la performance de los aprendices principiantes-intermedios en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples con operador afectivo. Sin embargo, no se trata aquí de la interpretación inclusiva, sino de la interpretación exclusiva. Por consiguiente, se supone que el estadio de desarrollo de la interpretación inclusiva de los aprendices principiantes-intermedios no ha alcanzado el estadio de desarrollo de este tipo de interpretación por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Por consiguiente, los aprendices principiantes-intermedios manifiestan una preferencia de interpretación exclusiva aun en contextos donde es la interpretación inclusiva la que es adecuada. En lo que respecta a esta diferencia significativa a favor de los aprendices principiantes-intermedios, rechazamos la hipótesis nula y adoptamos la hipótesis empírica, la cual quiere que los aprendices de nivel principiante-intermedio tengan mejores juicios en lo que se refiere a la interpretación exclusiva comparativamente a los de los aprendices de nivel intermedio-avanzado.

(126) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples con operador afectivo (AB)

El Test U de Mann-Whitney indica que hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples con operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($M_d = 1$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($M_d = 3$, $n = 11$), $U = 27.5$, $z = -2.199$, $p = .028$, $r = 0.47$.

Sometimos los resultados de la interpretación conjuntiva (opción C) al Test U de Mann-Whitney y no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y la de los aprendices principiantes-intermedios para la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo, como vemos en (127)³⁰². Por consiguiente, adoptamos la hipótesis nula y dejamos de lado la hipótesis empírica. Esto era de esperar, puesto que mantenemos que las nociones de interpretaciones (inclusiva, exclusiva o conjuntiva) son universales. Por consiguiente, los aprendices de nivel intermedio-avanzado no tienen mejores juicios en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva comparativamente a los de los aprendices de nivel principiante-intermedio.

(127) Resultados para la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo (C)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción <i>o</i> en oraciones simples con operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 6, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 4, n = 11), U = 34.5, z = -1.734, p = .83, r = 0.37.

Con el fin de verificar cómo se portaban los aprendices en lo que se refiere a la interpretación de *o* en contextos de alternancia modal, verificamos sus juicios cuando la disyunción *o* aparece en proposiciones subordinadas completivas en indicativo sin ningún operador afectivo, véase (128), para así comparar sus juicios una vez que la misma oración se encuentre en contextos de alternancia. En el cuadro (128), constatamos que la opción AB es la que más se eligió por ambos grupos de aprendices. A pesar de esto, los aprendices principiantes-intermedios la eligieron más que los aprendices intermedios-avanzados. Es más, seis aprendices principiantes-intermedios y tres aprendices intermedios-avanzados seleccionaron sólo estas opciones. Por otra parte, hubo algunos casos de selección de la opción C: 15 veces por parte de los aprendices principiantes-intermedios y 28 veces por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Hubo un aprendiz principiante-intermedio y un aprendiz intermedio-avanzado que seleccionaron sólo la opción C. Extrañamente, hubo una selección de la opción ABC por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Por su

³⁰² Dado que los aprendices principiantes-intermedios no seleccionaron la interpretación inclusiva y que los aprendices intermedios-avanzados lo hicieron sólo 4 veces, no sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney.

parte, los locutores nativos atribuyen más la interpretación exclusiva a la disyunción *o* en estas oraciones. Sin embargo, ocurre a veces que le atribuyen la interpretación conjuntiva y en dos casos, la interpretación inclusiva.

(128) Interpretación exclusiva de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo

Respuestas AB	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Jorge conduce coches deportivos o motos.	9AB 3C 0ABC	5AB 7C 0ABC
Rafaela comparte regalos o pasteles.	10AB 2C 0ABC	8AB 4C 0ABC
Carlos bebe té o tisana.	9AB 3C 0ABC	7AB 4C 1ABC
Silvia enseña matemáticas o ciencias.	10AB 2C 0ABC	8AB 4C 0ABC
Sebastián toca la guitarra o el piano.	9AB 3C 0ABC	4AB 8C 0ABC
Rafael le va a dar lápices o cuadernos a su hermanito.	10AB 2C 0ABC	11AB 1C 0ABC
TOTAL	57AB 15C 0ABC	43AB 28C 1ABC

En el cuadro (129), exponemos el esquema de interpretación de la disyunción *o* en oraciones simples sin operador afectivo. Constatamos que el verbo *dar* es el que ha obtenido la mayor cantidad de interpretación exclusiva a la disyunción *o*. Por su parte, el verbo *beber* sufrió una fluctuación en los niveles B1 y B2 para volver a tener la mayor cantidad de interpretación exclusiva en el nivel C, junto a *dar*. En lo que se refiere a *enseñar*, también se clasifica dentro de los predicados con una buena cantidad de interpretación exclusiva para la disyunción *o*.

(129) Esquema de interpretación de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo

	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C
Mayor cantidad de interpretación exclusiva	conducir compartir beber enseñar	dar	dar compartir	dar beber
	tocar dar	enseñar	enseñar	conducir compartir enseñar
		compartir	conducir beber tocar	tocar
Menor cantidad de interpretación exclusiva		beber tocar		
		conducir		

Sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney y no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los dos grupos de aprendices de español L2 para la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples, como vemos en (130). Por consiguiente, adoptamos la hipótesis nula y dejamos de lado la hipótesis empírica. Como mantenemos que las nociones de interpretaciones (inclusiva, exclusiva o conjuntiva) son universales, no nos sorprende que sea así: ninguno de los dos grupos de aprendices tiene mejores juicios en lo que se refiere a la interpretación exclusiva.

(130) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples (AB)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 4, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 6, n = 11), U = 34, z = -1.824, p = .068, r = 0.39.

Tampoco encontramos una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva por parte de los dos grupos de aprendices una vez sometidos los resultados al Test U de Mann-Whitney, como vemos en (131).

(131) Resultados para la interpretación conjuntiva de la disyunción o en oraciones simples (C)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 2$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 0$, $n = 11$), $U = 34.5$, $z = -1.785$, $p = .074$, $r = .38$.

Lo mismo pasa con la interpretación inclusiva: no hay ninguna diferencia significativa entre la performance de ambos grupos de aprendices en lo que se refiere a la interpretación de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo, véase (132). Puesto que esta opción de interpretación es incorrecta, es positivo que ninguno de los grupos se haya destacado y prueba otra vez que el tema de la interpretación de la disyunción o es universal.

(132) Resultados para la interpretación de la disyunción o en oraciones simples (ABC)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación inclusiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 0$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 0$, $n = 11$), $U = 55$, $z = -1$, $p = .317$, $r = .21$.

A las oraciones de base, es decir las que nos sirvieron para comparar la actitud de los aprendices en lo que respecta a los mismos enunciados, pero bajo operador afectivo, les agregamos un operador afectivo, el cual creó un contexto de alternancia modal, en el que hay una versión con una subordinada en indicativo, véase (133), y otra versión con una subordinada en subjuntivo, véase (138).

Algo interesante es que las preferencias de los aprendices en lo que se refiere a la selección de las opciones AB para asignarle a la disyunción o la interpretación exclusiva correcta, véase (130), pasa a ser la selección de la opción C cuando el mismo enunciado aparece bajo un operador afectivo con una proposición subordinada en indicativo, véase (133). En realidad, la interpretación de la disyunción o en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo indicativo en la proposición subordinada se ve afectada: los aprendices principiantes-intermedios seleccionaron 32 veces las opciones AB y 40 veces la opción C comparativamente a 24 veces para las opciones AB, 45 opciones para la opción C y tres veces para las opciones ABC por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Hubo aun doce aprendices intermedios-avanzados que seleccionaron solamente la opción

C cuando la disyunción *o* aparece bajo *no es verdad que*. Le sigue después el predicado operador afectivo *no cree que*, donde diez aprendices de nivel intermedio-avanzado eligieron la opción C como interpretación de la disyunción *o*. Además, dos aprendices principiantes-intermedios seleccionaron sólo la opción AB y un aprendiz principiante-intermedio seleccionó sólo la opción C. La manera de actuar de los aprendices de español no coincide con la de los locutores nativos, los cuales mantienen una preferencia para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en casos de alternancia modal. Le siguen de cerca, sin embargo, la interpretación conjuntiva y la interpretación inclusiva.

(133) Interpretación de la disyunción *o* en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo indicativo en la proposición subordinada

Respuestas AB	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Sara no duda que Jorge conduce coches deportivos o motos.	6AB 6C 0ABC	7AB 4C 1ABC
Sofía dice que Rafaela comparte regalos o pasteles.	9AB 3C 0ABC	7AB 5C 0ABC
No es verdad que Carlos bebe té o tisana.	3AB 9C 0ABC	0AB 12C 0ABC
Clara no sabe que Silvia enseña matemáticas o ciencias.	4AB 8C 0ABC	3AB 8C 1ABC
Luisa no ve que Sebastián toca la guitarra o el piano.	6AB 6C 0ABC	6AB 6C 0ABC
Rafael no cree que le va a dar lápices o cuadernos a su hermanito.	4AB 8C 0ABC	1AB 10C 1ABC
TOTAL	32AB 40C 0ABC	24AB 45C 3ABC

El esquema de interpretación de la disyunción *o* en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo indicativo en la proposición subordinada, véase (134), muestra que los predicados *decir* y *no dudar* con una proposición subordinada en indicativo hace que la mayor cantidad de aprendices le atribuyan la interpretación exclusiva a la disyunción *o*. Les resultan más problemáticos

los predicados operadores afectivos *no creer* y *no ser verdad*, puesto que encontramos la menor cantidad de aprendices que seleccionaron dicha interpretación a o. Podemos decir que se mantienen estables los predicados operadores afectivos *no ver* y *no saber* en lo que se refiere a la cantidad de atribución de la interpretación exclusiva a la disyunción o, los cuales se sitúan más o menos en la mitad del esquema.

(134) Esquema de interpretación de la disyunción o en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo indicativo en la proposición subordinada

	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C
Mayor cantidad de interpretación exclusiva	decir	decir	no dudar	no dudar
	no ver	no dudar no ver	decir no ver	decir
	no dudar no ser verdad no saber no creer	no saber	no saber no creer	no saber no ver
Menor cantidad de interpretación exclusiva		no creer	no ser verdad	no ser verdad no creer
		no ser verdad		

Sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney y no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados para la interpretación exclusiva de la disyunción o en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada, como vemos en (135). Por consiguiente, adoptamos la hipótesis nula y dejamos de lado la hipótesis empírica. El hecho de que los aprendices de nivel intermedio-avanzado no tengan mejores juicios en lo que se refiere a la interpretación exclusiva comparativamente a los de los aprendices de nivel principiante-intermedio era de esperar, puesto que mantenemos que las nociones de interpretaciones (inclusiva, exclusiva o conjuntiva) son universales.

(135) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada (AB)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 2, n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 3, n = 11$), $U = 48.5, z = -.813, p = .416, r = .17$.

Tampoco encontramos una diferencia significativa entre la performance de los dos grupos de aprendices en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada, véase (136).

(136) Resultados para la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada (C)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 4, n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 3, n = 11$), $U = 53.5, z = -.473, p = .636, r = .1$.

En contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada, no esperamos encontrar que los aprendices le asignaran la interpretación inclusiva a la disyunción *o*. El Test U de Mann-Whitney va en este sentido: no hay una diferencia significativa entre la performance de los dos grupos de aprendices en lo que se refiere a la interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada de los aprendices intermedios-avanzados y principiantes-intermedios, véase (137).

(137) Resultados para la interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada (ABC)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 0, n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 0, n = 11$), $U = 49.5, z = -1.447, p = .148, r = .31$.

Por otra parte, cuando los mismos enunciados aparecen con una proposición subordinada en subjuntivo, dando lugar a la interpretación inclusiva a la disyunción o, prevalece aquí también la opción C, véase (138). Ambos grupos la seleccionaron 40 veces. En lo que se refiere a las opciones AB, las seleccionaron 32 veces los aprendices principiantes-intermedios y 28 veces los aprendices intermedios-avanzados. Dos aprendices principiantes-intermedios seleccionaron sólo la opción AB y uno seleccionó sólo la opción C. Hubo un aprendiz intermedio-avanzado que seleccionó sólo la opción C. En las oraciones cuyo predicado operador afectivo es *no duda*, *no es verdad*, *no sabe* y *no ve*, encontramos cuatro selecciones de la opción ABC, opción correcta, por parte de los dos aprendices de nivel más alto del grupo de aprendices intermedios-avanzados. Concluimos que comienza a manifestarse esta interpretación sólo a partir del nivel más alto. Por su parte, los locutores nativos privilegian la interpretación inclusiva, seguida por la interpretación conjuntiva y la interpretación exclusiva en menor cantidad.

(138) Interpretación de la disyunción o en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo subjuntivo en la proposición subordinada

Respuestas ABC	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Sara no duda que Jorge conduzca coches deportivos o motos.	8AB 4C 0ABC	6AB 5C 1ABC
Sofía dice que Rafaela comparta regalos o pasteles.	7AB 5C 0ABC	8AB 4C 0ABC
No es verdad que Carlos beba té o tisana.	4AB 8C 0ABC	3AB 8C 1ABC
Clara no sabe que Silvia enseñe matemáticas o ciencias.	4AB 8C 0ABC	3Ab 8C 1ABC
Luisa no ve que Sebastián toque la guitarra o el piano.	4AB 8C 0ABC	4Ab 7C 1ABC
Rafael no cree que le vaya a dar lápices o cuadernos a su hermanito.	5AB 7C 0ABC	4AB 8C 0ABC
TOTAL	32AB 40C 0ABC	28AB 40C 4ABC

Presentamos en el cuadro (139) el esquema de interpretación de la disyunción *o* en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo subjuntivo en la proposición subordinada. Constatamos que los dos predicados operadores afectivos que llevaron a una mayor cantidad de interpretación conjuntiva son *no ser verdad* y *no saber*. En lo que se refiere a los demás predicados operadores afectivos, hubo una fluctuación de un nivel a otro, pero para todos los aprendices la cantidad de interpretación conjuntiva que generan mejoró en el nivel más avanzado.

(139) Esquema de interpretación de la disyunción *o* en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo subjuntivo en la proposición subordinada

	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C
Mayor cantidad de interpretación conjuntiva	no ser verdad no saber no creer no ver	no saber	no ser verdad no ver	no ser verdad no saber no creer
Menor cantidad de interpretación conjuntiva	no dudar decir	no ser verdad no creer no ver	no dudar no saber no creer	no dudar decir no ver
		decir	decir	
		no dudar		

Sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney y no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada, como vemos en (140). Esto era de esperar, puesto que la interpretación exclusiva no es la interpretación correcta para este tipo de contexto. Por consiguiente, adoptamos la hipótesis nula y dejamos de lado la hipótesis empírica.

(140) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada (AB)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 3, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 2, n = 11), U = 57, z = -.235, p = .814, r = .05.

Lo mismo pasa con la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada: el Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa entre la performance de los dos grupos de aprendices de español L2, véase (141)³⁰³. Por consiguiente, adoptamos la hipótesis nula y descartamos la hipótesis empírica.

(141) Resultados para la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada (C)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 3, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 4, n = 11), U = 57, z = -.235, p = .814, r = .05.

Además de verificar la interpretación de la disyunción *o* en diferentes contextos, integramos en el Cuestionario 5 cinco enunciados con la conjunción *y*, los cuales exigían como respuesta la opción C sola, véase (142). Estos cinco enunciados actuaban de distractores. Todos los participantes le atribuyeron la interpretación conjuntiva (opción C) a la conjunción *y* en todos los casos de oraciones de distractor, salvo una vez por parte de un aprendiz intermedio-avanzado.

(142) Interpretación de la conjunción *y* en oraciones simples

Respuesta C	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Raúl hace una tarta y un pastel.	12	12
Clara está hablando con Antonio y Eva.	12	12
Mauricio dibuja paisajes y casas.	12	12
Simón paga refrescos y palomitas.	12	11
A Mónica le gustan los gatos y los perros.	12	12
TOTAL	60	59

³⁰³ Dado que los aprendices principiantes-intermedios no seleccionaron nunca la interpretación inclusiva y que los aprendices intermedios-avanzados lo hicieron sólo 3 y 4 veces en las proposiciones subordinadas en indicativo y en subjuntivo respectivamente, no sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney.

A pesar de que se trataban de los distractores, sometimos los resultados para la interpretación de la conjunción y en oraciones simples al Test U de Mann-Whitney. Aquí tampoco encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y la de los aprendices principiantes-intermedios, como vemos en (143). Esto era de esperar, puesto que, al igual que las interpretaciones de la disyunción o, mantenemos que la interpretación de la conjunción y es universal. Una vez más, adoptamos la hipótesis nula y dejamos de lado la hipótesis empírica.

(143) Resultados para la interpretación de la conjunción y en oraciones simples

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación de la conjunción y en oraciones simples por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 5, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 5, n = 11), U = 55, z = -1, p = .317, r = .21.

Como era de esperar, el total de los resultados no genera una diferencia significativa para ningún tipo de interpretación que se le pueda asignar a la disyunción o, cualquiera que sea el tipo de oración, con o sin operador afectivo, véanse los cuadros (144)-(146).

(144) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo (AB)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 8, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 10, n = 11), U = 43, z = -1.164, p = .244, r = .25.

(145) Resultados para la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo y en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada (AB)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva de la disyunción o en oraciones simples sin operador afectivo y en contextos de alternancia modal con modo indicativo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados (Md = 10, n = 11) y de los aprendices principiantes-intermedios (Md = 11, n = 11), U = 37, z = -1.563, p = .118, r = .33.

(146) Resultados para la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo y en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada (C)

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo y en contextos de alternancia modal con modo subjuntivo en la proposición subordinada por parte de los aprendices intermedios-avanzados ($Md = 9$, $n = 11$) y de los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 9$, $n = 11$), $U = 45$, $z = -1.057$, $p = .291$, $r = .23$.

En resumen, el Cuestionario 5 tenía como objetivo verificar el tipo de interpretación (exclusiva, conjuntiva o inclusiva) de la disyunción *o* que aparece en oraciones simples con o sin operador afectivo y en contextos de alternancia modal que prevalece por parte de los aprendices de español L2. Encontramos sólo un caso de diferencia significativa después de someter los resultados al Test U de Mann-Whitney. Esto ocurrió con la interpretación exclusiva atribuida a la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo a favor de los aprendices principiantes-intermedios. Este tipo de oraciones, sin embargo, exige una lectura inclusiva, lo cual nos hace concluir que la preferencia de la lectura exclusiva en contexto donde se exige la lectura inclusiva testimonia el hecho de que los aprendices principiantes-intermedios no recurren todavía a la lectura inclusiva para interpretar la disyunción *o*. En los demás casos, no encontramos ninguna diferencia significativa entre la performance de los dos grupos de aprendices. Examinemos ahora algunas conclusiones a las que se pueden llegar a partir de los análisis cualitativo y cuantitativo del Cuestionario 5.

3.5.2 Discusión

Nuestro interés por el paralelo entre la distribución modal en contextos de alternancia modal y las implicaturas escalares viene del hecho de que Horn (1989) había observado que las implicaturas escalares se cancelaban en contextos monotónicos decrecientes y de la explicación de la relación entre las implicaturas escalares y la monotonicidad decreciente que hizo Chierchia (2000, citado en Gualmini, 2001) a este respecto (cf. Capítulo IV y Capítulo V). Como avanza Chierchia (2004), la computación de las oraciones que contienen elementos escalares puede producirse gracias a una representación alternativa. Esta representación alternativa se adopta cuando es más informativa que la interpretación de base de la oración en cuestión. Las implicaturas escalares deben entonces hacer

que la aserción del locutor sea más informativa. En el caso donde la implicatura es menos informativa que la oración de base, la computación de implicaturas escalares no es apropiada.

A nivel de la distribución modal, el paralelo entre monotonicidad decreciente y cancelación de implicaturas escalares nos sirve para explicar los casos de alternancia modal en las proposiciones subordinadas completivas en español. Puesto que las implicaturas escalares se producen en contextos que no son monotónicos decrecientes y que esto le da a la disyunción *o* una interpretación exclusiva, el uso del indicativo en las subordinadas completivas de verbos que admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo un operador afectivo refleja dicha interpretación. Por el contrario, puesto que las implicaturas escalares se cancelan en contextos monotónicos decrecientes y que esto le da a la disyunción *o* una interpretación inclusiva, el uso del subjuntivo en las subordinadas completivas de verbos que admiten la alternancia modal cuando aparecen bajo un operador afectivo refleja una interpretación inclusiva.

Desde el punto de vista de la adquisición de la interpretación de la disyunción *o* en español L2, nuestro estudio es pertinente si consideramos que «una vez que se asume que los niños pueden interpretar el operador de disyunción *o* de acuerdo con la propiedad semántica de la monotonicidad decreciente, se puede investigar el grado en el que lo hacen en otros entornos que son relevantes desde el punto de vista de la teoría» (Gualmini, 2005: 61; nuestra traducción). En lo que nos concierne, gracias al paralelo entre distribución modal y (cancelación de) implicaturas escalares, agregamos una faceta de más al tema de la interpretación de la disyunción, además de investigar una lengua que no ha sido objeto de estudio en este tema, el español, y esto, por parte de aprendices L2, puesto que la gran mayoría de los estudios se han centrado en la interpretación de la disyunción por parte de los niños. Más aun, gracias al Cuestionario 5 investigamos la interpretación que se le atribuye a la disyunción *o* cuando aparece en diferentes contextos, como en oraciones simples con o sin diferentes tipos de operadores afectivos y en oraciones de alternancia modal, lo cual nunca ha sido estudiado. A este respecto, terminamos la sección 3.4.2 preguntándonos si existe un estadio de la interlengua en el que la interpretación de la disyunción *o* bajo diferentes operadores afectivos por parte de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados difiere. En la gran mayoría de los casos analizados, no encontramos una diferencia significativa entre la performance de los aprendices de los

dos niveles, pero esto no significa que no podamos llegar a un par de conclusiones a partir de los datos que recogimos. Aquí están algunas de ellas a las que llegamos a partir de los análisis cualitativos y cuantitativos que hicimos:

- (a) Ambos grupos de aprendices privilegian la interpretación exclusiva (opciones AB) de la disyunción *o* y la interpretación conjuntiva (opción C) de la conjunción *y* en las oraciones simples sin operador afectivo. Para esta parte del cuestionario, los aprendices tuvieron resultados bastante altos: en el primer caso, el total de los resultados de los dos grupos gira en torno a 53 y 54 selecciones correctas³⁰⁴ y en el segundo caso, alcanza la perfección, es decir que todos los aprendices eligieron la buena interpretación de la conjunción *y*. Dado que estas interpretaciones representan la interpretación correcta de la disyunción *o* y de la conjunción *y* en este tipo de oración, podemos concluir que estas interpretaciones están claras en la mente de los aprendices, a pesar de que se trata de su L2.
- (b) La interpretación de la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo por parte de ambos grupos de aprendices muestra unas tendencias interesantes. Primero, no se privilegia más la interpretación exclusiva por ninguno de los dos grupos de aprendices. En realidad, el total de los resultados pasa de 53 para los aprendices principiantes-intermedios y 54 para los aprendices intermedios-avanzados a 38 y 16 respectivamente. Constatamos que los aprendices principiantes-intermedios, contrariamente a los aprendices intermedios-avanzados, tienden a interpretar de manera exclusiva la disyunción *o* bajo operador afectivo. Esto indica que el estadio en el que se sitúa su interlengua no está en el mismo nivel que el de los aprendices intermedios avanzados. Con respecto a este grupo de aprendices, ellos privilegian desde luego la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en oraciones simples con operador afectivo, puesto que obtuvieron un total de 64 selecciones para esta interpretación comparativamente a 46 selecciones por parte de los aprendices principiantes-intermedios. Sin embargo, esta interpretación no es la adecuada en este tipo de oraciones. En realidad, la interpretación correcta es la interpretación inclusiva. A este respecto, el hecho de que sólo los aprendices

³⁰⁴ Los aprendices tuvieron también que interpretar otras seis oraciones simples sin operador afectivo donde aparecía la disyunción *o*. Estas oraciones eran las mismas que nos sirvieron para verificar la interpretación que le daban a *o* bajo un operador afectivo en contexto de alternancia modal. Aquí también la interpretación de *o* recibió una alta proporción de interpretación exclusiva: 57 veces por parte de los aprendices principiantes-intermedios y 43 por parte de los aprendices intermedios-avanzados.

intermedios-avanzados han interpretado cuatro veces de manera inclusiva la disyunción *o* bajo operadores afectivos, y esto sólo por parte de los dos aprendices más avanzados de este grupo, muestra que se necesita una cierta madurez lingüística para lograr interpretar de manera inclusiva enunciados donde la disyunción *o* aparece bajo un operador afectivo. Además, la preferencia de los aprendices intermedios-avanzados por la interpretación conjuntiva para este tipo de enunciado indica que el paso previo para alcanzar la interpretación inclusiva es la interpretación conjuntiva. Por una parte, los aprendices intermedios-avanzados están en el buen camino. Por otra parte, los aprendices principiantes-intermedios ya han emprendido este camino, debido a que ya se manifiesta la interpretación conjuntiva. Les queda por proseguir la adquisición del español para alcanzar la interpretación inclusiva en su totalidad.

- (c) En contexto de alternancia modal, constatamos que la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo indicativo en la proposición subordinada se redujo de manera considerable (32 selecciones por parte de los aprendices principiantes-intermedios y 24 selecciones por parte de los aprendices intermedios-avanzados) a pesar de ser esta la interpretación correcta. Por otra parte, la interpretación conjuntiva fue la más popular para ambos grupos: hubo 40 selecciones por parte de los aprendices principiantes-intermedios y 45 selecciones por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Hubo además tres selecciones para la interpretación inclusiva.
- (d) Las cifras son casi iguales a las anteriores en el caso de la interpretación de la disyunción *o* en oraciones con operador afectivo en la proposición principal y modo subjuntivo en la proposición subordinada: hubo 32 y 28 selecciones para la interpretación exclusiva por parte de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados respectivamente, 40 selecciones para la interpretación conjuntiva por ambos grupos y cuatro selecciones para la interpretación inclusiva por parte de los aprendices intermedios-avanzados. Otra vez, fueron los dos aprendices intermedios-avanzados más avanzados los que seleccionaron la interpretación inclusiva.

En nuestra opinión, creemos que no hay que sorprenderse de que no encontremos diferencias significativas entre la performance de los dos grupos de aprendices. Primero, como ya hemos mencionado, se ha argumentado que las implicaturas escalares son universales (Slabakova, 2010). Segundo, en los años 1980, los estudios sobre las implicaturas en adquisición L2 que se centraron en

las implicaturas convencionales concluyeron que aun los aprendices cuyo nivel es muy bajo son capaces de calcular implicaturas. Por consiguiente, era de esperar que los aprendices principiantes-intermedios iban a poder interpretar ciertos casos que les presentamos en el Cuestionario 5. Tercero, no hay que olvidar que en adquisición L1, los niños tardan hasta la edad de 8 o 10 años antes de interpretar los términos escalares como lo hacen los adultos (Chierchia y col., 2004; Musolino y Lidz, 2002; Noveck, 2001). En lo que nos concierne, el hecho de que se comience a interpretar de manera inclusiva los enunciados donde la disyunción *o* aparece bajo un operador afectivo sólo por parte de los dos aprendices más avanzados de nuestro estudio testimonia que se tarda bastante tiempo en manejar este componente en una L2. En lo que se refiere a los demás aprendices de nuestro estudio, creemos que todavía están en un estadio menos avanzado en español L2 como para alcanzar a identificar las implicaturas escalares como lo hacen los aprendices más avanzados. Testimonio de esto es el hecho de que su performance en lo que se refiere a la distribución modal también es menor que la de los dos mejores aprendices intermedios-avanzados. A pesar de esto, el hecho de que se privilegia la interpretación conjuntiva para los enunciados donde *o* aparece bajo un operador afectivo significa que les queda un paso por hacer, es decir que les queda por agrupar la interpretación conjuntiva a la interpretación exclusiva para alcanzar la interpretación inclusiva. A este respecto, hay que tener en cuenta que la L1 soporta la computación de las implicaturas una vez que los aprendices hayan adquirido el léxico y que además los recursos de procesamiento tienen un papel que jugar en lo que se refiere a la computación de las implicaturas (Slabakova, 2010: 9). Esto va en el sentido del estudio de Slabakova y García Mayo (2013), los cuales determinan que la adquisición de las implicaturas escalares por parte de aprendices L2 no representa un problema cuando conocen el léxico. Por otra parte, tienen problemas a la hora de procesar las implicaturas en las que la escala se invierte, por ejemplo, en oraciones negativas. En nuestro estudio, sin embargo, los aprendices de español L2 lograron determinar la cancelación de las implicaturas bajo operadores afectivos, pero les cuesta más en contextos de alternancia modal. A este respecto, creemos, al igual que Slabakova y García Mayo (2013), que el desarrollo de la computación de las implicaturas escalares va a la par con la madurez de cierta capacidad cognitiva o de ciertas habilidades de procesamiento.

En lo que se refiere a la madurez de cierta capacidad cognitiva, Slabakova y García Mayo (2013) postularon que, si el desarrollo de la computación de las implicaturas escalares depende de alguna capacidad de computación cognitiva de los niños, los aprendices L2 deberían ser mejores que los

niños para identificar las implicaturas escalares. Con respecto a la capacidad de los niños, Boster y Crain (1993) encontraron algunos comportamientos de interpretación no adulta: mientras que ciertos niños exigen que los cazafantasmas elijan el mismo animal, otros exigen que el animal no sea el mismo para todos los cazafantasmas. A pesar de esto, los niños no atribuyen la interpretación inclusiva en contextos donde se exige la interpretación exclusiva. En lo que nos concierne, cabe recordar que en nuestro estudio los aprendices de ambos grupos no tienen problemas para interpretar de manera exclusiva la disyunción *o* en oraciones simples ni para interpretar de manera conjuntiva la conjunción *y*. En lo que se refiere a la interpretación inclusiva como tal, los aprendices intermedios-avanzados comienzan a usarla solo en un nivel muy alto. Antes de esto, optan mejor por la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* cuando aparece bajo un operador afectivo en oraciones simples. Aquí, sin embargo, encontramos una diferencia significativa a favor de los aprendices principiantes-intermedios para la interpretación exclusiva de la disyunción *o* en estos contextos comparativamente a los aprendices intermedios-avanzados. Por consiguiente, mientras que se ha demostrado que «los niños tienen la comprensión correcta del significado del cuantificador universal *every* y todas sus consecuencias» (Gualmini, 2005: 104; nuestra traducción), los aprendices principiantes-intermedios de español L2 atribuyen una interpretación exclusiva a un contexto donde se espera la interpretación inclusiva. A pesar de ello, la disminución de la atribución de la interpretación exclusiva de la disyunción *o* cuando aparece bajo un operador afectivo, la preferencia por la interpretación conjuntiva y el aumento de la atribución de la interpretación inclusiva por parte de los aprendices intermedios-avanzados nos dejan creer que los aprendices están en proceso de adquisición de la interpretación inclusiva. Además, los aprendices L2 no atribuyen la lectura inclusiva a contextos donde se interpreta de manera exclusiva la disyunción *o*, lo cual va en el sentido del estudio de Boster y Crain (1993).

En lo que se refiere a las habilidades de procesamiento, Slabakova y García Mayo (2013) postularon que, si la capacidad de procesamiento es la responsable de la computación de las implicaturas escalares, los aprendices L2 deberían tener más problemas que los adultos y los niños. Como menciona Slabakova (2010: 16; nuestra traducción), «En la computación de una implicatura escalar, no hay una influencia nefasta de la L1, puesto que la propiedad es universal, pero se puede detectar algunos efectos de limitaciones de procesamiento». A este respecto, nuestro estudio nos permitió entrever que el tipo de oración tiene algo que ver en lo que se refiere a la performance de los aprendices de español L2 con respecto a la interpretación de la disyunción *o*. Mientras que se nota

una clara diferencia en lo que se refiere a las preferencias de interpretación de los aprendices según el nivel de español cuando la disyunción *o* aparece en oraciones simples, se pierde esta diferencia cuando *o* aparece en contextos de alternancia modal. Esto se puede explicar por el hecho de que «las limitaciones de procesamiento se sienten más cuando no hay contexto suficiente, y bajo demandas de procesamiento mayores» (Slabakova, 2010: 16; nuestra traducción). Como explica la autora, para descifrar un significado, compararlo en una situación dada y rechazar algún significado a favor de otro se necesitan recursos de procesamiento. Slabakova (2010: 15; nuestra traducción) añade aun que «Cuanto más recursos de procesamiento tiene un individuo, más fácil es guardar en la memoria a corto plazo y comparar los significados alternos para la misma oración». Por consiguiente, creemos que la capacidad de procesamiento juega un papel importante a la hora de calcular implicaturas escalares por parte de los aprendices de español L2.

¿Tiene alguna relación la performance de los aprendices L2 en lo que se refiere a las implicaturas y la exposición (estudio en el extranjero)? Por una parte, parece que la instrucción y la exposición a la L2 ayudan al manejo de las implicaturas. Por otra parte, los resultados del estudio de Röver (2005, citado en Slabakova y García Mayo, 2013) indican que la comprensión de las implicaturas formulistas y las implicaturas conversacionales por parte de los aprendices L2 no se ve afectada por la exposición a la lengua, puesto que la exposición a la lengua favorece la competencia de los aprendices L2. Por nuestra parte, el hecho de que los aprendices de los dos grupos de nuestro estudio se comportan más bien de manera similar con respecto a la interpretación exclusiva y la interpretación conjuntiva y que la exposición no tiene nada que ver en lo que se refiere a la comprensión de las implicaturas (Röver, 2005, citado en Slabakova y García Mayo, 2013), nos hace afirmar que la GU juega algún papel en la performance de los aprendices. Por consiguiente, creemos que no haber encontrado una diferencia significativa en lo que se refiere a la interpretación exclusiva e inclusiva de la disyunción *o*, ni para la interpretación conjuntiva de la conjunción *y* por parte de los aprendices de español L2 testimonia de la disponibilidad de la GU en adquisición L2. Además, de acuerdo con la pobreza de estímulos en lo que se refiere a la exposición de los aprendices de español L2 con respecto a la interpretación inclusiva, sería de suponer que los aprendices no se comportaran como los adultos. Sin embargo, a pesar de estar frente a la interpretación exclusiva en la gran mayoría de los casos, los aprendices desarrollan la interpretación inclusiva a medida que van adquiriendo el español. Como vimos, la interpretación inclusiva comienza a manifestarse por parte de los aprendices muy avanzados. Estos

aprendices muy avanzados se asemejan a los niños de unos cinco años del estudio de Goro, Minai y Crain (2005a). Mientras que estos últimos han alcanzado la semántica léxica de *only* y son capaces de calcular las interacciones semánticas complejas de este operador con otra expresión cuantificacional, los aprendices de español L2 están en vía de hacerlo debido a que privilegian la lectura conjuntiva de los enunciados donde *o* se encuentra bajo un operador afectivo y comienzan a interpretarlos vía la interpretación inclusiva.

Con los datos que recogimos a partir del Cuestionario 5, podemos responder a la quinta pregunta de investigación que planteamos en la sección 2, la cual se leía como sigue: ¿Tiene repercusiones la correlación entre monotonicidad y cancelación de las implicaturas escalares en la adquisición del modo subjuntivo por parte de aprendices de español L2? ¿Cuándo y en qué tipo de oraciones (las de uso obligatorio del subjuntivo, las de alternancia modal o ambas) se manifiesta la cancelación de las implicaturas escalares? Comencemos primero por responder a la segunda de estas dos preguntas. Para ello, estableceremos un paralelo entre los resultados y las conclusiones que acabamos de hacer y a las que llegamos a partir del análisis del Cuestionario 3.

Con el fin de determinar cuándo y en qué tipo de oraciones se manifiesta la cancelación de las implicaturas escalares, debemos considerar el fenómeno en su totalidad, es decir que debemos ver cómo se comportan los aprendices de español L2 con la interpretación exclusiva, conjuntiva e inclusiva de la disyunción *o* tanto en oraciones simples con o sin operador afectivo como en oraciones con operador afectivo que generan contextos de alternancia modal. En lo que se refiere a la atribución de la interpretación exclusiva a la disyunción *o* en oraciones simples, los aprendices de nuestro estudio obtuvieron resultados muy altos, puesto que eligieron esta interpretación 53 y 54 veces por parte de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados respectivamente. El hecho de que los aprendices de ambos grupos pueden atribuir esta lectura a *o* en dicho contexto indica que son capaces de determinar las implicaturas escalares. Resalta de los resultados del Cuestionario 3 que los aprendices de ambos grupos tienden a seleccionar más el modo indicativo. Según lo que avanzamos, dicho modo se manifiesta en contextos que generan implicaturas escalares, en decir en contextos monotónicos crecientes. En lo que se refiere a la cancelación de las implicaturas escalares, ocurre en contextos donde la disyunción *o* recibe la lectura inclusiva, es decir en contextos

monotónicos decrecientes. Los resultados del Cuestionario 5 indican que los aprendices privilegian la interpretación conjuntiva de la disyunción *o*. Aquí, notamos una diferencia en lo que se refiere a la performance de la atribución de esta interpretación a la disyunción *o* por parte de los aprendices según su nivel de español: mientras que los aprendices principiantes-intermedios seleccionaron la interpretación conjuntiva 46 veces, los aprendices intermedios-avanzados lo hicieron 64 veces. Esta interpretación no era la esperada: en realidad, la interpretación de la disyunción *o* bajo un operador afectivo lleva a una interpretación inclusiva, y no conjuntiva solamente. A este respecto, dos aprendices intermedios-avanzados se diferencian de los aprendices principiantes-intermedios y de los demás miembros de su nivel en el sentido de que han comenzado a interpretar la disyunción *o* bajo un operador afectivo de manera inclusiva. Cabe recordar que resalta del Cuestionario 3 que cuanto más avanzados son los aprendices, mejores resultados obtienen en lo que se refiere a la distribución del subjuntivo. Como ya hemos mencionado, ocho aprendices *o* más manejan la distribución obligatoria del subjuntivo en nueve de los diez predicados operadores afectivos que forman parte de nuestra investigación. En lo que se refiere a la performance de los dos aprendices intermedios-avanzados más avanzados como tal, los cuales han comenzado a interpretar la disyunción *o* de manera inclusiva, tienen una performance mayor a la de los demás aprendices del estudio aun para la distribución obligatoria del subjuntivo. Por consiguiente, concluimos que, a partir de un nivel muy avanzado, los aprendices de español L2 atribuyen la interpretación inclusiva a la disyunción *o* en el contexto donde se exige. Este contexto es, como sabemos, monotónico decreciente inducido por un (predicado) operador afectivo y exige la distribución obligatoria del modo subjuntivo. Antes de alcanzar este nivel, los aprendices (principiantes e intermedios) pasan por un estadio donde privilegian la interpretación conjuntiva.

A pesar del paralelo que se puede establecer entre la performance de los aprendices y la selección modal en contexto de distribución modal obligatoria, el paralelo es menos evidente en lo que se refiere a su performance y la selección modal en contexto de alternancia modal. Sin embargo, podemos sacar algunas tendencias de esto. Como especificamos anteriormente, los resultados que obtuvieron los aprendices de los dos grupos con respecto a la atribución de la interpretación de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal son bastante similares. En los contextos donde se esperaba la interpretación exclusiva, los aprendices principiantes-intermedios seleccionaron 32 veces esta interpretación, mientras que los aprendices intermedios-avanzados la seleccionaron 24 veces. Se

mantienen estos resultados para la misma interpretación en contextos donde se esperaba la interpretación inclusiva: 32 y 28 selecciones de la interpretación exclusiva por parte de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados respectivamente cuando la disyunción *o* aparece bajo un operador afectivo en la proposición principal con modo subjuntivo en la proposición subordinada. A pesar de esto, se nota que el juicio de los aprendices se ve afectado cuando aparece un operador afectivo: en la versión de las oraciones donde no aparecía ningún operador afectivo, ambos grupos seleccionaron la interpretación exclusiva, interpretación correcta, de la disyunción *o* (57 veces por parte de los aprendices principiantes-intermedios y 43 veces por parte de los aprendices intermedios-avanzados). Esto prueba que tienen cierta conciencia de que los operadores afectivos afectan a la interpretación de la disyunción *o*, puesto que baja la atribución de la interpretación exclusiva a favor de la interpretación conjuntiva, la cual se sitúa en torno a 40 y 45 selecciones por parte de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados respectivamente cuando *o* aparece bajo un operador afectivo con modo indicativo en la proposición subordinada y 40 selecciones por parte de ambos grupos cuando *o* aparece bajo un operador afectivo con modo subjuntivo en la proposición subordinada. Esta ambivalencia de interpretación refleja la ambivalencia que tienen los aprendices de nuestro estudio a la hora de seleccionar la alternancia modal en contextos de alternancia modal. Como indican los resultados del Cuestionario 3, los aprendices principiantes-intermedios tienden a seleccionar más el indicativo en contextos de alternancia modal y no seleccionan la alternancia, lo cual corrobora el hecho de que en el Cuestionario 5, la selección de la interpretación exclusiva se mantiene estable (32 selecciones para la interpretación exclusiva) tanto cuando aparece el indicativo o el subjuntivo en la proposición subordinada y nunca seleccionaron la interpretación inclusiva. Por otra parte, los aprendices intermedios-avanzados, los cuales también tienden a seleccionar más el indicativo en contextos de alternancia modal (cf. Cuestionario 3), optan a veces por la alternancia modal, lo cual se refleja por los siete casos de selección de la interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal (cf. Cuestionario 5). Dentro de estos siete casos de selección de la interpretación inclusiva, encontramos tres en contextos donde *o* aparece en una proposición subordinada en indicativo y cuatro donde *o* aparece en una proposición subordinada en subjuntivo. Creemos que esto se debe a la ambivalencia de la que hablamos anteriormente. Dicha ambivalencia también se manifiesta por la selección de la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* por parte de ambos grupos cuando aparece el indicativo o el subjuntivo en la proposición subordinada.

Podemos ahora responder a la primera parte de la quinta pregunta de investigación que planteamos para el Cuestionario 5, la cual consistía en saber si tiene repercusiones la correlación entre monotonicidad y cancelación de las implicaturas escalares en la adquisición del modo subjuntivo por parte de aprendices de español L2. En cierta medida podemos decir que sí, porque según nuestras conclusiones, cuanto más avanzados son los aprendices con respecto a la adquisición de la lengua española, mejores resultados obtienen en lo que se refiere a la distribución modal en oraciones donde dicha distribución es obligatoria, y más interpretación (conjuntiva/inclusiva) atribuyen a los enunciados donde aparece la disyunción *o* bajo un operador afectivo. A pesar de que no encontramos diferencias significativas entre la performance de los aprendices de nuestro estudio en lo que se refiere a la interpretación de la disyunción *o* en oraciones simples sin *o* con operador afectivo y en contexto de alternancia modal, el análisis cualitativo, así como las conclusiones a las que llegamos a partir de la quinta pregunta de investigación, nos dejan entrever que, al igual que en L1 «el conocimiento de la monotonicidad decreciente [...] va más allá de la producción e interpretación de los términos de polaridad negativa. En particular, el conocimiento de la monotonicidad decreciente [...] incluye las consecuencias lógicas de la monotonicidad decreciente, una consecuencia evidentemente menos visible de la monotonicidad decreciente» (Gualmini, 2005: 59; nuestra traducción).

3.6 Cuestionario 6: *Test de jugement des implications* «Test de juicio de las implicaciones»

Como sabemos, la monotonicidad decreciente determina los contextos de distribución de los TPN, así como el uso de la disyunción *o* bajo una lectura inclusiva. Además, la monotonicidad decreciente tiene la propiedad de autorizar inferencias de conjuntos a subconjuntos y esta propiedad es universal. Por consiguiente, verificamos el estadio de esta propiedad en adquisición del español L2. Para ello, desarrollamos el Cuestionario 6, el cual contenía 18 enunciados a juzgar según el tipo de monotonicidad que inducen: siete eran monotónicos decrecientes, otros siete eran monotónicos crecientes y cuatro eran distractores³⁰⁵. Los aprendices y los locutores nativos del grupo control tenían que identificar si las inferencias eran correctas o no.

³⁰⁵ Para más detalles sobre el Cuestionario 6, véase el Apéndice XXII.

La hipótesis nula que intentamos verificar a partir del Cuestionario 6 es la siguiente: los aprendices de nivel intermedio-avanzado no tienen mejores juicios en lo que respecta a los contextos monotónicos comparativamente a los aprendices de nivel principiante-intermedio. En el caso de que los resultados del método de análisis U de Mann-Whitney sean significativos, se rechazará la hipótesis nula a favor de la hipótesis empírica, la cual es que los aprendices de nivel intermedio-avanzado tienen mejores juicios en lo que respecta a los contextos monotónicos comparativamente a los aprendices de nivel principiante-intermedio.

3.6.1 Resultados

Cualitativamente, se destaca del Cuestionario 6 que los aprendices de español L2 tienen mejores juicios en lo que respecta a los contextos monotónicos crecientes comparativamente a los contextos monotónicos decrecientes, y esto cualquiera que sea su nivel. Por el contrario, no llegamos a la misma conclusión cuando echamos un vistazo a los resultados de los locutores nativos del grupo control, para quienes la identificación de la monotonicidad creciente es similar a la identificación de la monotonicidad decreciente: en el primer caso, lograron identificarla 34 veces y en el segundo caso lograron identificarla 32 veces sobre un total de 49³⁰⁶. Concretamente, el cuadro (147) indica que los aprendices de español L2 de nivel intermedio-avanzado no tienen ningún problema de juicio en lo que respecta a los contextos monotónicos crecientes. Por otra parte, dos aprendices de nivel principiante-intermedio no lograron juzgar los contextos monotónicos crecientes (en un caso, el aprendiz no fue capaz de juzgar ninguno de los contextos monotónicos crecientes, mientras que el otro lo pudo sólo en un contexto). Por otra parte, estos mismos aprendices no tienen ningún problema en juzgar los contextos monotónicos decrecientes: identificaron casi todos los contextos monotónicos decrecientes correctamente (6/7), véase el cuadro (148).

³⁰⁶ A pesar de no obtener resultados «perfectos» para ningún tipo de monotonicidad, resalta que los locutores nativos siempre eligen más veces la opción correcta frente a la opción incorrecta. Además, hubo cuatro locutores nativos que alcanzaron a elegir todos los casos de monotonicidad creciente. Por otra parte, hubo dos que tuvieron muchos problemas con la monotonicidad creciente: en un caso, el participante no eligió ninguna vez este tipo de monotonicidad y en el segundo caso, el participante lo eligió sólo una vez. En el caso de la monotonicidad decreciente, hubo tres locutores nativos que eligieron todos los casos de monotonicidad decreciente y hubo un locutor nativo que no eligió ningún caso de monotonicidad decreciente. En lo que se refiere a las oraciones de distractor, es como si los nativos tuvieran una preferencia: para unos es la monotonicidad creciente, para otros es la monotonicidad decreciente. Sin embargo, aquí también prevalece la selección de la monotonicidad creciente (19 selecciones sobre un total de 28) frente a la monotonicidad decreciente (9 selecciones sobre un total de 28).

(147) Resultados de los juicios de los aprendices español L2 en lo que respecta a enunciados monotónicos crecientes

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Ver	11	12
Comer	10	12
Regalar	10	12
Dar	10	12
Escribir	10	12
Comprar	10	12
Leer	10	11
TOTAL	71	83

Para los enunciados monotónicos decrecientes, sorprendentemente, los aprendices principiantes-intermedios tienen mejores resultados que los intermedios-avanzados, véase el cuadro (148). Para ambos grupos, el operador afectivo *nunca* les permitió a la casi totalidad de los aprendices determinar que este operador inducía contextos monotónicos decrecientes. Para los demás operadores afectivos que le siguen, entre ocho y once aprendices pudieron determinar que *no*, *pocos*, *sorprender* y *raramente* inducían también enunciados monotónicos decrecientes. Por otra parte, *ser una pena* y *querer* son los dos operadores afectivos que les costaron más trabajo a los aprendices, cualquiera que sea su nivel: sólo cuatro aprendices principiantes-intermedios y dos aprendices intermedios-avanzados en el primer caso, así como sólo dos aprendices principiantes-intermedios y un aprendiz intermedio-avanzado en el segundo caso, determinaron que inducían monotonicidad decreciente.

(148) Resultados de los juicios de los aprendices de español L2 en lo que respecta a enunciados monotónicos decrecientes

	Aprendices principiantes-intermedios	Aprendices intermedios-avanzados
Nunca	10	10
No	8	11
Pocos	8	8
Sorprender	9	6
Raramente	8	7
Ser una pena	4	2
Querer	2	1
TOTAL	49	45

En lo que respecta a las similitudes de juicios de los aprendices de ambos grupos, sometimos los resultados al Test U de Mann-Whitney para ver si se podía encontrar alguna diferencia significativa. Como era de esperar, los resultados indican que no existe ninguna diferencia significativa entre los juicios de los aprendices principiantes-intermedios y los de los aprendices intermedios-avanzados, como vemos en (149). Por consiguiente, mantenemos la hipótesis nula.

(149) Resultados para los juicios sobre los contextos monotónicos

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios sobre los contextos monotónicos por parte de los aprendices avanzados-intermedios ($Md = 11$, $n = 10$) en comparación con los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 11$, $n = 11$), $U = 59.5$, $z = -.733$, $p = .464$, $r = .15$.

Tampoco encontramos diferencias significativas cuando aislamos los enunciados monotónicos crecientes de los enunciados monotónicos decrecientes, como vemos en (150)-(151) respectivamente. Concretamente, el Test U de Mann-Whitney indica en (150) que no hay una diferencia significativa entre la performance de los aprendices intermedios-avanzados y la de los aprendices principiantes-intermedios. Por consiguiente, mantenemos la hipótesis nula.

(150) Resultados para los juicios sobre los contextos monotónicos crecientes

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios sobre los contextos monotónicos crecientes por parte de los aprendices avanzados-intermedios ($Md = 7$, $n = 10$) en comparación con los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 7$, $n = 11$), $U = 50.5$, $z = -1.551$, $p = .121$, $r = .32$.

Hay que mantener también la hipótesis nula cuando se trata de los juicios sobre los contextos monotónicos decrecientes, como vemos en (151).

(151) Resultados para los juicios sobre los contextos monotónicos decrecientes

El Test U de Mann-Whitney indica que no hay una diferencia significativa en los juicios sobre los contextos monotónicos decrecientes por parte de los aprendices avanzados-intermedios ($Md = 4$, $n = 10$) en comparación con los aprendices principiantes-intermedios ($Md = 5$, $n = 11$), $U = 57$, $z = -1.125$, $p = .261$, $r = .23$.

El hecho de que no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos no nos sorprende. Primero, ambos grupos tuvieron resultados cualitativos casi similares. Ambos grupos pudieron determinar con mayor frecuencia los enunciados monotónicos crecientes, mientras que ambos grupos tuvieron más problemas con los enunciados monotónicos decrecientes. Segundo, cabe recordar que la monotonicidad es un concepto universal. Se destaca de nuestro estudio que a pesar de que todos disponemos de las propiedades monotónicas, existe una diferencia en lo que se refiere a la performance y facilidad de reconocimiento de los contextos monotónicos crecientes comparativamente a los contextos monotónicos decrecientes en adquisición del español L2.

3.6.2 Discusión

Los resultados que encontramos en el Cuestionario 6 eran previsible: dado que la monotonicidad es una propiedad universal, es decir que está compartida por todos los locutores cualquiera que sea su L1, en adquisición L2, esta propiedad sigue vigente. Esto prueba que la GU sigue disponible en adquisición L2. El hecho de que los locutores nativos del grupo control tienen resultados bastante similares para los contextos monotónicos crecientes y los contextos monotónicos decrecientes nos indica que los aprendices de español L2 que participaron en nuestro estudio no han alcanzado la madurez completa con respecto a sus juicios. Cabe notar, sin embargo, que la performance de los aprendices de ambos grupos es mayor cuando se trata de identificar los contextos monotónicos crecientes. Relacionando este hecho con su performance en lo que se refiere a la distribución modal, este dato corrobora el hecho de que los aprendices tienen menos problemas a la hora de elegir el indicativo. Por consiguiente, respondemos a la primera pregunta de investigación que planteamos al principio de este capítulo, a saber, cuándo se relaciona la monotonicidad con ciertos elementos lingüísticos, como el modo, en los aprendices de español L2. En lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación, la cual consistía en saber si a partir de la relación entre la monotonicidad y ciertos elementos lingüísticos, corresponde esta relación con la fase inicial, la fase de desarrollo o la fase final del proceso de adquisición de una lengua y si tiene esta relación repercusiones en el uso del subjuntivo en español L2, consideramos que los aprendices de ambos grupos se sitúan todavía en la fase de desarrollo de su interlengua, aun los aprendices intermedios-avanzados cuyo nivel es más alto que los demás. Con respecto a la tercera pregunta de investigación, donde nos interesamos por determinar el momento en el que se manifiesta la relación entre la monotonicidad y ciertos elementos

lingüísticos, es decir para determinar si esta relación ocurre antes, después o al mismo tiempo que el uso correcto de otros elementos que forman parte del desarrollo lingüístico y que entran en juego en el uso del subjuntivo (p. ej. negación), encontramos que ambos grupos de aprendices tienen una mejor comprensión de las combinaciones de operadores afectivos con los TPN cuando se trata de la combinación de la negación *no* (Cuestionario 4). Esta adquisición parece ocurrir bastante temprano en el ciclo de adquisición, puesto que tanto los aprendices principiantes-intermedios como los aprendices intermedios-avanzados obtuvieron los mejores resultados para las combinaciones que contienen la negación *no*. A pesar de esto, la presencia de la negación *no* no afecta a la performance de los aprendices en lo que se refiere a la selección de la alternancia modal en contextos de alternancia modal. Constatamos, sin embargo, que los aprendices están en proceso de adquisición de la interpretación justa para estos contextos, concretamente los contextos en los que el modo subjuntivo aparece en la proposición subordinada, es decir en lo que se refiere a la interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos de alternancia modal. Por consiguiente, concluimos que el proceso de adquisición de la distribución modal en su totalidad refleja el hecho de que se tarda muchos años, tanto en adquisición del español L1 como en adquisición del español L2, porque intervienen muchos elementos que se adquieren no de manera simultánea, sino de manera gradual.

Antes de terminar, quisiéramos agregar una particularidad a tomar en cuenta en un estudio ulterior para establecer la relación entre distribución modal, monotonicidad e interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos monotónicos decrecientes: las variedades de español. Según la variedad de español, los predicados emotivos factivos pueden autorizar el modo indicativo en su proposición subordinada. Considerando que hubo algunos casos de selección del indicativo con los predicados emotivos factivos de nuestro estudio por parte de los aprendices de español L2, estamos frente o bien a una selección intuitiva del indicativo que corresponde a una variedad que admite el indicativo con los emotivos factivos, o bien a una selección incorrecta por parte de los aprendices de español L2 debido a que todavía no manejan bien el modo subjuntivo en la proposición subordinada de estos predicados.

En lo que se refiere a la primera posibilidad, aquella donde los aprendices de español L2 eligieron el modo indicativo de manera intuitiva, verificamos si esta tendencia correspondía a algunos aprendices

de español L2, o si se trataba de unos errores de varios aprendices. Encontramos que hubo tres aprendices, dos de nivel principiante-intermedio y uno de nivel intermedio-avanzado (el aprendiz más débil de este grupo según nuestra clasificación a partir del Cuestionario 1), que eligieron el modo indicativo con muchos de los predicados emotivos factivos del Cuestionario 3 (por ejemplo, *desilusionar*, *ser mentira*, *entristecer*, *alegrarse* y *extrañar*). De estos tres aprendices, hay dos de ellos que eligieron el modo subjuntivo en la proposición subordinada de los predicados *ser una pena* y *sorprender*³⁰⁷. Estos tres aprendices eligieron el modo indicativo a veces con los predicados volitivos o los predicados de probabilidad, los cuales siempre rigen el subjuntivo, cualquiera que sea la variedad de español. Por consiguiente, el hecho de que ellos eligieron el modo indicativo con predicados volitivos o de posibilidad y el hecho de que no eligieron el indicativo con todos los predicados emotivos factivos nos hace concluir que la primera posibilidad de explicación no es la más plausible, por lo menos en el caso de los dos aprendices que eligieron el subjuntivo en la proposición subordinada de *ser una pena* y *sorprender*, sino que en realidad, no manejan todavía la selección del modo subjuntivo en la proposición subordinada de todos los predicados emotivos factivos. Por consiguiente, mantenemos la segunda posibilidad de explicación para estos dos aprendices. En lo que se refiere al otro aprendiz, el que eligió el indicativo en la proposición subordinada de *ser una pena* y de *sorprender*, podemos suponer que en la variedad de español que ha adquirido, el modo indicativo es el que se usa en la proposición subordinada de estos predicados.

¿Tiene alguna relación la selección modal en la proposición subordinada de los predicados emotivos factivos por parte de estos tres aprendices con su performance en lo que se refiere a la interpretación inclusiva de la disyunción *o* en contextos monotónicos decrecientes y a sus juicios monotónicos decrecientes? De los predicados emotivos afectivos del Cuestionario 3 que también formaban parte del Cuestionario 5, donde se evaluaba la interpretación de la disyunción *o* en contextos monotónicos crecientes y decrecientes, se encuentran *ser una pena* y *sorprender*³⁰⁸. Los dos aprendices que

³⁰⁷ Cabe notar que estos dos predicados también formaban parte del Cuestionario 4 y que los tres aprendices actuaron de acuerdo con el Cuestionario 3 en lo que se refiere a sus juicios frente a la selección modal en la proposición subordinada de *ser una pena* y *sorprender*: dos eligieron el subjuntivo y uno eligió el indicativo. Como el Cuestionario 4 no contenía más predicados operadores afectivos emotivos factivos, no tenemos otra prueba de que seleccionan consistentemente el indicativo en la proposición subordinada de los predicados *desilusionar*, *ser mentira*, *entristecer*, *alegrarse* y *extrañar*.

³⁰⁸ Aquí tampoco podemos llegar a ninguna conclusión en lo que se refiere al comportamiento de estos aprendices frente a la interpretación inclusiva de la disyunción *o* con los predicados *desilusionar*, *ser mentira*, *entristecer*, *alegrarse* y *extrañar*, puesto que estos predicados no formaban parte del Cuestionario 5.

eligieron el subjuntivo con *ser una pena* y *sorprender* actuaron conforme a las conclusiones a las que llegamos en la sección 6.5, es decir que seleccionaron la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* cuando se trataba de los predicados *ser una pena* y *sorprender*. Como explicamos anteriormente, la interpretación conjuntiva representa el paso previo de los aprendices antes de alcanzar la interpretación inclusiva. Por consiguiente, si siguen adquiriendo el español a un nivel alto, deberían alcanzar la interpretación inclusiva, puesto que ya tienen el paso previo para esto, es decir que ya tienen la interpretación conjuntiva. En lo que se refiere al aprendiz que eligió el indicativo con *ser una pena* y *sorprender*, este eligió la interpretación disyuntiva de la disyunción *o*, es decir la interpretación que corresponde a la distribución del indicativo en contextos monotónicos crecientes, lo cual corresponde a la interpretación que se le da a la disyunción *o* en contexto monotónico creciente. Como para este aprendiz el indicativo se selecciona con *ser una pena* y *sorprender*, verificamos qué contexto monotónico le atribuía a *sorprender* en el Cuestionario 6. Constatamos que este aprendiz actúa conforme a los cuestionarios anteriores, es decir que atribuyó la monotonía creciente al contexto constituido por *sorprender*. Por su parte, los otros dos aprendices también actuaron conforme a los demás cuestionarios, en el sentido de que le atribuyeron la monotonía decreciente a *sorprender*.

Según los datos de tres aprendices que seleccionan el modo indicativo con ciertos predicados emotivos factivos, encontramos que dos de ellos se comportan de acuerdo con la selección modal, el tipo de monotonía correspondiente y la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* en contextos monotónicos decrecientes en el caso de los predicados *ser una pena* y *sorprender*. Esto nos permite suponer que estos dos aprendices no actúan conforme a una variedad de español donde se privilegia el indicativo en la proposición subordinada de los predicados emotivos factivos. En lo que se refiere al tercer aprendiz, todo nos indica que se trata de un aprendiz cuya selección modal en la proposición subordinada de predicados emotivos factivos responde a una variante de español donde es el modo indicativo el que aparece en dichas proposiciones subordinadas. Está claro que las conclusiones que acabamos de establecer conciernen a un subgrupo de los aprendices que participaron en nuestro estudio y que un estudio más amplio que comprenda más casos como los examinados aquí nos permitiría llegar a unas conclusiones más fiables.

4. Conclusión

El presente estudio empírico verificaba tres hipótesis. Primero planteamos que ciertos elementos de la monotonicidad se adquieren más temprano que los demás. A este respecto, los resultados de nuestra investigación indican efectivamente que la adquisición y el manejo de ciertos operadores afectivos y de ciertos TPN ocurren antes que otros. Segundo, propusimos que los aprendices cuyos juicios de los enunciados monotónicos decrecientes están claros usan el modo subjuntivo de una manera más apropiada. Tercero, sugerimos que la adquisición avanzada del modo subjuntivo resulta de la interfaz entre pragmática, morfosintaxis y semántica. Pudimos corroborar nuestras hipótesis empíricas gracias a las seis preguntas de investigación que planteamos al principio de este capítulo (cf. 2.1).

No todos los datos que analizamos vía el Test U de Mann-Whitney dieron lugar a diferencias significativas entre la performance de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados. En realidad, nuestro análisis estadístico presenta ciertas limitaciones. La mayor limitación es la baja cantidad de participantes. Si hubiéramos tenido un corpus más grande, habríamos podido sacar unos datos más precisos. Además, lo ideal habría sido tener un grupo de aprendices principiantes, un grupo de aprendices intermedios y un grupo de aprendices avanzados para poder establecer comparaciones entre niveles cuya diferencia de performance habría sido más clara, en lugar de tener un grupo de aprendices principiantes-intermedios y uno de aprendices intermedios-avanzados. En el mismo orden de ideas, nuestro grupo control comprendía sólo 7 locutores nativos. Un grupo más numeroso habría podido ser útil para establecer comparaciones con los aprendices de nivel avanzado. Con respecto a los locutores nativos, procedían de diversos lugares del mundo hispánico y todos vivían en un contexto bilingüe o trilingüe español-francés-inglés, lo cual puede haber afectado su performance, y por consiguiente los resultados. Esta misma limitación se aplica también a los aprendices que participaron en nuestro estudio: si hubieran tenido la misma procedencia en lo que se refiere a su formación, habríamos podido tener una idea más clara de sus conocimientos previos procedentes de las nociones que formaron parte de sus cursos de español. Otra limitación bastante importante de nuestro estudio experimental es el tipo de test al que sometimos a los aprendices, así como la gran cantidad de enunciados que tenían que juzgar los aprendices. En este orden de ideas, un estudio en el que habríamos contextualizado los enunciados a juzgar habría podido

mejorar los resultados de los participantes entre otras cosas en el Cuestionario 3 con oraciones que admiten la alternancia modal, así como en el Cuestionario 5 donde los aprendices tenían que determinar la mejor interpretación de la disyunción o a partir de una oración. Frente a estas limitaciones, pudimos extraer algunas tendencias en lo que se refiere a la adquisición de la distribución modal en español L2 a través de los análisis cualitativos que hicimos a partir de los datos de los seis cuestionarios de nuestro experimento.

Nuestro estudio empírico confirma la hipótesis de interfaz y se inscribe dentro de los estudios sobre el subjuntivo que han llegado a la conclusión que «los aprendices no adquieren las habilidades y los conocimientos para esta construcción de manera aislada frente a otros aspectos del desarrollo de su IL, tales como su desarrollo sintáctico y sus habilidades para procesar las dependencias de larga distancia en su memoria a corto plazo» (Collentine, 2006: 11; nuestra traducción). Asimismo, extiende las últimas 30 décadas de investigación sobre el tema, invitando a considerar una visión que tome en cuenta el significado del modo subjuntivo de acuerdo con el concepto de monotonicidad dentro de la TdMP. El papel clave que juega el concepto de monotonicidad en nuestra teoría de la adquisición de la distribución del modo subjuntivo en español permite contribuir a la investigación sobre la adquisición del subjuntivo, la negación y la monotonicidad. Sin embargo, creemos que «si el desarrollo del subjuntivo interactúa con diferentes procesos de desarrollo, los investigadores necesitarán en última instancia clarificar cómo la variedad de los factores de desarrollo interactúa con las diferentes técnicas de enseñanza» (Collentine, 2006: 11; nuestra traducción).

CONCLUSIÓN

En los últimos 60 años, el fenómeno de adquisición de lenguas, tanto maternas como segundas, ha llamado la atención de los lingüistas. Se han desarrollado tres líneas de investigación sobre la adquisición L1: el conductismo, basado en el proceso de ensayo y error; y el innatismo y el interaccionismo, basados en las características comunes a todos los seres humanos (cf. Capítulo I). En lo que se refiere a la adquisición L2, el innatismo ha sido la corriente teórica que ha servido de base a la gran mayoría de los estudios. La pregunta fundamental a la que estos estudios han intentado responder es si la GU queda disponible en adquisición L2. Han surgido tres hipótesis: la Falta de acceso, la de Acceso Total y la de Acceso Parcial. Estas tres hipótesis también se han dedicado a determinar los estadios de adquisición inicial, de desarrollo y final. Siguiendo la evolución del modelo de Principios y Parámetros bajo el Programa Minimalista emprendido por Chomsky a mediados de los años 90, Herschensohn (2000), entre otros, ha propuesto un enfoque morfoléxico de investigación sobre la adquisición L2 donde la morfología y el léxico juegan un papel mayor que la sintaxis en la emergencia de la gramática L2. Como la investigación en L1 ha evolucionado vía el interaccionismo (Yang, 2002), verificamos en qué consistiría el marco teórico del Modelo de aprendizaje variacional de Yang (2002) si lo aplicáramos a la adquisición L2. Así, determinamos el papel que jugaría la GU y los estadios inicial, de desarrollo y avanzado.

Por nuestra parte, nos concentramos en la adquisición del español, particularmente en el fenómeno de la adquisición de la distribución modal en español. La distribución modal como tal implica la interacción de numerosos componentes lingüísticos (cf. Capítulo II), justificando que la adquisición completa del subjuntivo, tanto en L1 como en L2, se demore durante años. A la hora de adquirir la distribución modal en español, los aprendices de español L2 tienen que manejar, entre otras cosas, los elementos siguientes:

- (1) Los morfemas de persona y número;
- (2) Los morfemas verbales, según la conjugación, el tiempo, el modo y el aspecto;
- (3) El uso obligatorio o no de los pronombres;
- (4) La identificación del antecedente de la flexión personal;

- (5) La diversidad de contenido de las formas verbales simples y compuestas (p. ej. la anterioridad);
- (6) El papel del participio (adyacente del sujeto o atributo);
- (7) Los diferentes usos temporales de un mismo tiempo verbal;
- (8) Las particularidades fonológicas o morfológicas de los verbos irregulares;
- (9) La conjugación de ciertos verbos en una persona o un tiempo específico;
- (10) El tipo de oraciones (simples o complejas);
- (11) El tipo de subordinantes;
- (12) El núcleo verbal, nominal o adjetival de la proposición principal (para las oraciones completivas);
- (13) El papel de la negación en la distribución modal;
- (14) Las particularidades de la alternancia modal;
- (15) Las particularidades de la doble subordinación;
- (16) Las particularidades de la concordancia temporal.

De la morfología a la sintaxis, pasando por la semántica e incluso la pragmática, los aprendices de español L2 pueden dar cuenta de un uso adecuado de los modos indicativo y subjuntivo en español si manejan todos estos elementos. Efectivamente, no sólo es primordial el conocimiento de las terminaciones verbales de indicativo o subjuntivo y de la panoplia de irregularidades verbales, sino también es de primera relevancia el conocimiento de los usos de estos tiempos, además de tomar en cuenta las particularidades aspectuales de dichos tiempos, cualquiera que sea el modo verbal al que pertenecen.

A esas nociones básicas previas a un uso adecuado de los modos se agregan las particularidades de la distribución modal en los distintos tipos de oraciones, tanto simples como complejas. Cada uno de los dos modos tiene que cumplir exigencias distribucionales para aparecer en oraciones simples o complejas. Merece recordar que la distribución modal en oraciones simples no se restringe al modo indicativo solamente: también aparece el modo subjuntivo en este tipo de oraciones gracias a la presencia de unas expresiones que autorizan, digamos, su distribución. Por su parte, la distribución del indicativo y del subjuntivo en las proposiciones subordinadas relativas depende del tipo de oración en cuestión: la distribución del indicativo es posible tanto en las relativas explicativas como en las relativas determinativas, mientras que la distribución del subjuntivo es típica de las relativas

determinativas. Al igual que la distribución del subjuntivo en las oraciones simples, el modo subjuntivo aparece en las proposiciones subordinadas adverbiales y completivas gracias a la presencia de unas expresiones que autorizan su distribución.

En lo que se refiere a la distribución modal como tal, las proposiciones subordinadas completivas se caracterizan por cuatro particularidades: el papel de la negación, la alternancia modal, la doble subordinación y la concordancia modal. Acerca del papel de la negación, presentamos algunos tipos, así como la influencia que tiene la negación en lo que se refiere al orden de palabras y su interacción con los cuantificadores, TPN y modos verbales. Con respecto a la alternancia modal, ocurre o bien en oraciones afirmativas, o bien en oraciones negativas. La alternancia modal en oraciones afirmativas tiene diversas manifestaciones. Primero, la polisemia (Bosque, 1990b) o el deslizamiento semántico (RAE/ASALE, 2009) hace que el significado de un predicado rija el indicativo, mientras que el segundo significado de este mismo predicado rija el subjuntivo. Segundo, en ciertos casos, el ámbito asertivo de un predicado hace que se excluya el subjuntivo como opción modal (Bosque, 1990b). Tercero, las construcciones apositivas (p. ej. *el hecho de que*) y los predicados que rigen el subjuntivo y que admiten el indicativo ocasionalmente por cuestiones geográficas, léxicas o históricas (cf. RAE/ASALE, 2009) son otras manifestaciones de la alternancia modal en las proposiciones subordinadas completivas con las que deben desenvolverse los aprendices de español L2. Por su parte, la alternancia modal en las oraciones negativas es posible tanto en las proposiciones subordinadas completivas de predicados que rigen el indicativo en oraciones afirmativas (p. ej. *creer, pensar, etc.*) como en las proposiciones subordinadas completivas de predicados que rigen el subjuntivo (p. ej. *dudar, ignorar*). A pesar de que la negación influencia la distribución modal, su efecto no se manifiesta con todos los predicados (p. ej. *querer*). Las particularidades de alternancia modal y de influencia o no de la negación en lo que se refiere a la distribución modal están directamente relacionadas con el tema de doble subordinación donde la combinación de un predicado con otro engendra o bien la alternancia modal, o bien la suspensión de la alternancia modal según el nivel de la proposición subordinada. A estas particularidades interrelacionadas se suma la concordancia temporal, donde las dos generalizaciones sobre las que recae han llevado a considerar el tema a partir de tres puntos de vista teóricos: el subjuntivo es temporalmente dependiente (Picallo, 1990; Progovac, 1993), el subjuntivo es temporalmente independiente (Suñer y Padilla Rivera, 1987, 1990) y el subjuntivo es dependiente o independiente según la clase léxica del predicado matriz (González Rodríguez, 2003).

Independientemente de la (in)dependencia temporal, los estudios que se han interesado por la adquisición del subjuntivo en español, tanto en las proposiciones subordinadas relativas, como completivas y adverbiales, han prestado atención a los factores internos, como la maduración y los mecanismos psicolingüísticos, y a los factores externos, como los factores sociolingüísticos y el input, tanto escrito como oral.

Este acercamiento a los componentes distribucionales del modo subjuntivo permite familiarizarnos con lo que tiene que manejar cualquier tipo de locutor de español, ya sea nativo o locutor de español L2. A estos componentes distribucionales tenemos que añadir el componente semántico de la distribución modal (cf. Capítulo III). Los estudios tradicionales, basados en una clasificación de los predicados según su significado han dado paso a los estudios semánticos, donde se defiende que el modo subjuntivo conlleva significado. Al principio, los estudios semánticos formales privilegiaban la sintaxis en el estudio de la distribución modal. Poco a poco se ha prevalido la interpretación semántica en dicho marco teórico. Estos estudios semánticos tienen sus orígenes en la lógica: el lógico-filósofo Montague introdujo la semántica formal en la lingüística al analizar el significado de las oraciones con las técnicas de la semántica formal de los lenguajes no naturales a los lenguajes naturales.

Con el fin de dar cuenta del significado de una oración, se tienen que verificar las condiciones de verdad y aplicar el Principio de composicionalidad desarrollado por Frege (1984). El Principio de composicionalidad estipula que el significado de un todo es función de sus partes y de la manera cómo se combinan sintácticamente. En otras palabras, para alcanzar a llegar a un significado «final», uno recurre a una cantidad determinada de reglas de combinación de los significados de una infinitud de formas lingüísticas. Los estudios recientes en semántica formal han desarrollado propuestas a partir de diferentes áreas de la sintaxis y de la semántica (Giannakidou, 1997; Pollock, 1989; Stechow, 1995a, 1995b) y se han interesado por la semántica de los modos para comprender los diversos subgrupos de contextos intensionales (p. ej. semántica de los eventos y semántica léxica).

Para explicar la distribución modal, la semántica presuposicional hace entrar en juego las nociones de presuposición y de aserción. Los estudios en esta área se han dedicado tanto al tema de la distribución obligatoria del indicativo y del subjuntivo como al tema de la alternancia modal y de la doble

subordinación. En el primer caso, se ha argumentado que la actitud del hablante determina el modo de la proposición completiva según se presuponga (con subjuntivo) o se aserte (con indicativo) el contenido del enunciado. Además de distinguirse por el modo que rigen las presuposiciones y las aserciones, ambas oraciones se diferencian en lo que se refiere al efecto de la negación de acuerdo con la verdad de la proposición subordinada. Por una parte, la verdad del complemento de las presuposiciones no se ve afectada por la presencia de una negación. Por otra parte, la negación afecta a la verdad del complemento de una aserción. En el segundo caso, se ha defendido que la alternancia modal se debe al significado de los modos (De Jonge, 1998) o a la presencia de una negación (Terrell y Hooper, 1974). En el tercer caso, los estudios que se han dedicado al tema de la doble subordinación se han centrado en los casos de salto del verbo intermedio y de suspensión de selección modal.

El hecho de que exista una zona gris en la clasificación de los predicados en los análisis que se basan en las nociones de presuposición y aserción y que haya que superar ciertos desafíos en lo que se refiere a los casos de alternancia modal (p. ej. no es solamente la negación el único elemento que pueda afectar al modo regido, los cuantificadores también pueden), hace que nos remitamos a otro enfoque teórico: la Semántica de los mundos posibles, cuyos orígenes se remontan a los estudios sobre la modalidad en lógica. En sus principios, los estudios se dedicaron a la descripción de las proposiciones de posibilidad y de necesidad (Kant, 1945; von Wright, 1951; citados en Ridruejo, 1999) para después interesarse por los diferentes tipos de modalidades en las lenguas naturales. Así, han surgido dos enfoques teóricos importantes en la evolución de la Semántica de los mundos posibles: el análisis de los modales de Kratzer (1981, 1991a), donde se asigna un papel al trasfondo conversacional y la base modal, y el análisis estándar de los predicados de actitud proposicional de Hintikka (1969, 1989), donde se aplica el análisis de las expresiones modales a los predicados de actitud proposicional, los cuales expresan un estado cognitivo, emocional o volitivo y tienen una completiva encabezada por el complementizador *que* (Kiefer, 1987). Siguiendo la línea de investigación dedicada a los predicados de actitud proposicional, los estudios que se han dedicado al tema caben dentro de tres tipos: el modo se emparenta con diferentes rasgos de la semántica de los SSNN, el modo forma parte de la semántica del tiempo y el modo depende de un elemento modal que refleja las propiedades de algún elemento intensional. Por nuestra parte, nuestro estudio de la distribución modal basado en el concepto de monotonicidad dentro de la TdMP tomó en cuenta estos tres tipos de perspectivas (cf. Capítulo IV).

Como subrayan Baker y Travis (1997: 12; nuestra traducción), «Un test importante para cualquier teoría es saber si puede arrojar luz sobre fenómenos distintos de los que la motivaron en primer lugar». Mediante el recurso al concepto de monotonicidad, el cual permitió explicar la distribución de los TPN (Fauconnier, 1975; Ladusaw, 1979; entre otros), encontramos una propuesta de explicación de la distribución del modo subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas en español (cf. Capítulo IV), que pudimos extender al uso del subjuntivo en las oraciones simples, así como a la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas adverbiales y relativas (cf. Capítulo V). En nuestra propuesta, defendemos que el modo subjuntivo actúa como un tipo de TPN y los predicados que lo rigen actúan como operadores afectivos (Potvin, 2004a). Consecuentemente, las lenguas como el español se distinguen frente al inglés por el hecho de que la monotonicidad se manifieste mediante el modo verbal o la flexión verbal. Concretamente, el modo subjuntivo señala contextos monotónicos decrecientes, mientras que el modo indicativo señala contextos monotónicos decrecientes. A pesar de esto, existe una jerarquía de operadores afectivos y de TPN (Zwarts, 1993, 1996, 1998) determinada por las definiciones de la monotonicidad en términos de Algebra de Boole (Wouden, 1997), las cuales nos llevaron a establecer una jerarquía de operadores afectivos y de TPN para el español que da cuenta de las posibles combinaciones de operadores afectivos y TPN posibles e imposibles (Potvin, 2004a).

Está claro que el recurso al concepto de monotonicidad para explicar la distribución del subjuntivo en español conllevó un examen de los diferentes problemas que podían engendrar la aplicación de este concepto a la explicación de la distribución modal en español (p. ej. la legitimación de TPN en contextos que no son monotónicos decrecientes y la falta de legitimación de TPN en contextos monotónicos). Este examen nos permitió identificar los criterios que hay que tomar en cuenta a la hora de juzgar un enunciado: la monotonicidad decreciente a la Strawson (Fintel, 1999), la perspectiva constante (Kadmon y Landman, 1993), las alternativas disponibles (Español-Echevarría, 2004; Villalta 2000, 2001) y la jerarquía de operadores afectivos y de TPN (Wouden, 1997; Zwarts, 1993, 1996, 1998; Potvin, 2004a). A pesar de estos criterios de evaluación de los enunciados, quedaban otros problemas que tuvimos que solucionar para hacer de nuestra explicación de la distribución modal una explicación que reflejara la realidad. Pensemos entre otras cosas en el papel del factor tiempo, el cual impide ciertas combinaciones de operadores afectivos y de TPN; las particularidades léxicas de los TPN, las cuales hacen que una expresión TPN exija ciertos elementos para tener su significado polar;

la alternancia modal, donde el paralelo entre monotonía decreciente y cancelación de implicaturas escalares (Horn, 1989; Chierchia, 2004) permite explicar estos casos; y la diferencia entre subordinación simple y subordinación doble en lo que se refiere a la distribución modal, la cual se resume bajo las nociones de intervención y amalgación.

Determinamos también que las lenguas como el español, el francés y el catalán son lenguas sensibles a la monotonía comparativamente a lenguas como el griego y el rumano, las cuales son sensibles a la (no)veridicalidad. Especificamos, sin embargo, que debido a que la monotonía decreciente representa un subconjunto de la (no)veridicalidad, las lenguas sensibles a la monotonía decreciente forman un subconjunto de las lenguas sensibles a la (no)veridicalidad. Al igual que Beghelli (1998), González Rodríguez (2008), Potvin (2004a), Nilsen (2004) y Wouden (1997) encontramos un par de contraargumentos que hacen que descartemos la propuesta de (no)veridicalidad de Giannakidou (1995, 1997, 1998) para explicar la distribución modal de una lengua como el español, entre otras cosas porque no ofrece un análisis uniforme de la distribución de los TPN y de la distribución modal de lenguas como el español, el francés, el catalán y el portugués. Consecuentemente, en el marco de nuestro estudio teórico seguimos aplicando las nociones de monotonía y analizamos la distribución modal y la distribución de los TPN en las proposiciones subordinadas completivas, las oraciones simples, las proposiciones subordinadas adverbiales y las proposiciones subordinadas relativas determinativas. Planteamos tres hipótesis, véanse (17)-(19), las cuales verificamos mediante dos preguntas de investigación, véanse (20)-(21):

- (17) Los predicados que rigen el subjuntivo son operadores afectivos que inducen contextos monotónicos decrecientes y legitiman TPN. Asimismo, ciertos operadores afectivos cancelan las implicaturas escalares.
- (18) En lenguas como el español y el francés, la monotonía decreciente se manifiesta mediante la flexión verbal de subjuntivo.
- (19) Existe una correlación entre uso del subjuntivo, monotonía decreciente y cancelación de implicaturas escalares.
- (20) ¿Qué predicados son operadores afectivos? ¿Cuáles son las características que comparten?

(21) ¿Qué predicados cancelan las implicaturas escalares? ¿En qué se diferencian de los demás predicados?

Potvin (2004a) ya se había interesado por la primera cuestión y había establecido una jerarquía de predicados operadores afectivos que rigen el subjuntivo en su proposición subordinada completiva (p. ej. *querer, ser posible, entristecer, alegrar, desilusionar, ser una pena, sorprender, ser mentira, ser imposible, extrañar*). En lo que se refiere a la segunda pregunta, encontramos que los predicados y expresiones que cancelan las implicaturas escalares son los que rigen el subjuntivo, es decir *poco, raramente, nunca, no, querer, ser una pena, sorprender, desear, el deseo, no dudar, decir, no saber, no ver, no creer, ojalá, que, quizá/acaso/tal vez, posiblemente/probablemente, antes de que, después de que, cuando, para que, si* y las oraciones relativas determinativas que rigen el subjuntivo. Estos predicados y expresiones se diferencian de los demás por: regir el subjuntivo, autorizar TPN, inducir contextos monotónicos decrecientes y cancelar las implicaturas escalares. Por el contrario, los predicados y expresiones que rigen el indicativo, no autorizan TPN, inducen contextos monotónicos crecientes y generan implicaturas escalares.

Una vez terminado el estudio teórico (cf. Capítulo V), proseguimos con un estudio empírico sobre la cuestión de la adquisición de la monotonicidad por parte de aprendices de español L2 (cf. Capítulo VI) con el fin de contribuir tanto a los estudios sobre la distribución y la adquisición del subjuntivo (cf. Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III), como a los estudios sobre la negación y la monotonicidad (cf. Capítulo IV, Capítulo V). La relevancia de investigar el tema de la monotonicidad se justifica gracias a tres factores. Primero, las particularidades que caracterizan al fenómeno de distribución modal determinan su adquisición en español L1 y L2. Estas particularidades pueden agruparse según conciernen al componente léxico, morfológico, sintáctico o semántico de los elementos que entran en juego para alcanzar a manejar la distribución modal adecuadamente. Así, cualquier tipo de locutor, tanto nativo como aprendiz del español L2, adquirirá, en un momento u otro, las particularidades morfológicas relacionadas con la distribución modal. La adquisición de las particularidades morfológicas están íntimamente ligadas a la adquisición de otras particularidades: a nivel sintáctico por una parte, mediante la adquisición del tipo de oraciones (simples o subordinadas), del tipo de oración subordinada relativa, del tipo de subordinante en las oraciones adverbiales o completivas, y

del núcleo verbal, nominal o adjetival de la oración principal; y a nivel semántico por otra parte, mediante las particularidades del papel de la negación, de la alternancia modal, de la doble subordinación y de la concordancia temporal, así como mediante el paralelo entre distribución de TPN y distribución del subjuntivo en entornos monotónicos decrecientes. Segundo, la interacción de las particularidades procedentes de diferentes componentes lingüísticos que caracterizan la distribución modal hace que se deba inscribir nuestra explicación de la distribución modal dentro del fenómeno de interfaz.

Las interfaces entre los módulos lingüísticos constituyen las transiciones del componente morfosintáctico al componente semántico y fonológico. Como especifican Slabakova y García Mayo (2013: 190; nuestra traducción), «Las operaciones en las interfaces están limitadas precisamente a las estructuras que necesitan ser correlacionadas, y no ven otras estructuras y operaciones (como el marcaje de caso) que no tendrían relevancia en el otro módulo». Como el significado semántico es composicional, se compone de significados léxicos de las palabras y de los rasgos. Por su parte, el significado pragmático se ubica en otro nivel y se calcula tomando en cuenta el contexto, pero sólo una vez que se haya calculado el significado semántico. Así, el significado lógico se refiere al cálculo semántico básico y el significado pragmático, el cual resulta de las estructuras de representación del discurso, toma en cuenta el cálculo del contexto que se agrega después. Tercero, puesto que «Desde una perspectiva adquisicional, la propiedad de la monotonicidad decreciente y sus consecuencias descriptivas constituyen un dominio interesante de investigación. [...] la cuestión de adquisición es primordial. ¿Cómo los niños alcanzan el modelo complejo del comportamiento lingüístico [...], exclusivamente basándose en evidencia positiva?» (Gualmini y Crain, 2001: 119; nuestra traducción). Por consiguiente, nuestro estudio empírico tenía como objetivo verificar si el concepto de monotonicidad juega un papel en la adquisición del subjuntivo en español L2. En otras palabras, nos interesaba saber cómo y cuándo se desarrolla este concepto en español L2. Para ello, tuvimos que verificar cuándo aparecen las primeras manifestaciones del concepto en español L2 y cómo evoluciona el concepto a lo largo de la adquisición del español L2. Así, pudimos ver si coincidía la evolución de las propiedades monotónicas con el desarrollo morfosintáctico de las formas verbales del subjuntivo en español L2. Verificamos si a medida que se desarrolla la monotonicidad, se va incrementando la capacidad de uso del subjuntivo en español L2. Además, el paralelo entre monotonicidad e implicaturas escalares (Horn, 1989; Chierchia, 2004; Chierchia y al., 2004) nos permitió estudiar los

casos de alternancia modal y completar así nuestra propuesta de explicación de la distribución del subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas en español. Puesto que el español da cuenta de la monotonía decreciente mediante la morfología verbal de subjuntivo, estamos frente a una interfaz entre diversos dominios lingüísticos, es decir entre la semántica, la pragmática y la morfosintaxis.

Desde el punto de vista empírico, nos interesaban tres hipótesis, véanse (22)-(24), las cuales verificamos gracias a cinco preguntas de investigación, véanse (25)-(30):

- (22) Ciertos elementos de la monotonía se adquieren más temprano que otros.
- (23) Los aprendices cuya adquisición de la monotonía es completa, usan el modo subjuntivo de una manera apropiada.
- (24) La adquisición avanzada del modo subjuntivo resulta de la interfaz entre pragmática, morfosintaxis y semántica.
- (25) ¿Cuándo se relaciona la monotonía con ciertos elementos lingüísticos, por ejemplo, el modo, en los aprendices de español L2?
- (26) Si se puede establecer una relación entre la monotonía y ciertos elementos lingüísticos, ¿corresponde esta relación con la fase inicial, la fase de desarrollo o la fase final del proceso de adquisición de una lengua? ¿Tiene esta relación repercusiones en el uso del subjuntivo en español L2?
- (27) ¿La relación entre la monotonía y ciertos elementos lingüísticos ocurre antes, después o al mismo tiempo que el uso correcto de otros elementos que forman parte del desarrollo lingüístico y que entran en juego en el uso del subjuntivo (p. ej. negación, pronombres, orden de las palabras)?
- (28) A partir de la jerarquía que existe en los operadores afectivos y en los TPN (dentro de los cuales cabe el subjuntivo), ¿qué operadores y qué TPN se adquieren antes que los demás? ¿Los débiles, los fuertes o los muy fuertes? ¿Tiene relación esto con el desarrollo de las capacidades de los aprendices de español L2 en el uso del subjuntivo en las oraciones completivas?
- (29) ¿Tiene repercusiones la correlación entre monotonía y cancelación de las implicaturas escalares en la adquisición del modo subjuntivo por parte de aprendices de español L2?

¿Cuándo y en qué tipo de oraciones (las de uso obligatorio del subjuntivo, las de alternancia modal o ambas) se manifiesta la cancelación de las implicaturas escalares?

Antes de terminar, cabe recordar que el objetivo principal de nuestra investigación doctoral era doble. Por una parte, desde el punto de vista teórico, queríamos proponer una nueva explicación de la distribución del modo subjuntivo en español de acuerdo con el concepto de monotonicidad. Nos proponíamos que esta propuesta se inscribiera dentro de los fenómenos de interfaz morfosintaxis-semántica-pragmática. Segundo, desde el punto de vista empírico, queríamos verificar si el concepto de monotonicidad jugaba un papel en la adquisición del modo subjuntivo en español L2 por parte de unos aprendices cuya L1 es el francés. Para alcanzar nuestros dos objetivos principales, determinamos siete objetivos secundarios que resumimos a continuación. Nuestros objetivos eran:

- (30) delimitar los efectos de la monotonicidad en la adquisición del subjuntivo y en el uso correcto de este modo;
- (31) determinar las etapas de desarrollo de las nociones del concepto de monotonicidad por parte de los aprendices francófonos de español L2;
- (32) relacionar la monotonicidad con los elementos lingüísticos que entran en juego en la adquisición y el uso del subjuntivo en español L2;
- (33) establecer si hay primacía, así como si hay influencia de un componente lingüístico (sintaxis, semántica, morfología, ...) sobre otro;
- (34) verificar si hay operadores afectivos y TPN que se adquieren antes que los demás, y si esto corresponde a una clase particular (débil, fuerte, muy fuerte) de operadores y TPN;
- (35) verificar si hay interferencia de la L1 a la L2 en el uso del subjuntivo a través de los diferentes tipos de monotonicidad;
- (36) estudiar el fenómeno de adquisición modal desde la interfaz morfosintaxis-semántica-pragmática;

Los capítulos I-VI nos permitieron alcanzar los objetivos (30)-(36). Concretamente, para delimitar los efectos de la monotonicidad en la adquisición del subjuntivo y su uso correcto en español L2 es imprescindible considerar la monotonicidad en su totalidad, es decir que tenemos que prestar atención

a las implicaciones monotónicas decrecientes y monotónicas crecientes, los operadores afectivos y los TPN que manejan los aprendices de español L2, así como las interpretaciones que se le atribuye a la disyunción *o* en diferentes contextos (p. ej. en oraciones simples con o sin operador afectivo y en contextos de alternancia modal). El hecho de que se manifiestan las consecuencias de la monotonicidad por parte de los aprendices principiantes-intermedios e intermedios-avanzados nos ha permitido asignarle el papel que se le debe a la monotonicidad dentro de la explicación y adquisición de la distribución modal en español L2. Las etapas de desarrollo de las nociones del concepto de monotonicidad por parte de los aprendices de español L2 son perceptibles entre otras cosas por el hecho de que la selección modal, las combinaciones entre operadores afectivos y TPN y la atribución de la lectura adecuada a la disyunción *o* mejoran cuanto más avanzados son los aprendices. Con respecto al último elemento, constatamos que los aprendices pasan por una etapa donde privilegian la interpretación conjuntiva de la disyunción *o* cuando aparece bajo un operador afectivo antes de alcanzar la interpretación inclusiva. Es posible relacionar la monotonicidad creciente y decreciente y sus consecuencias, como la interpretación de la disyunción *o*, con los modos indicativo y subjuntivo que aparecen en contextos de distribución obligatoria tanto desde el punto de vista teórico como empírico. En lo que se refiere a los contextos de alternancia modal, los aprendices actúan de manera más bien similar, tanto para la selección modal ambivalente como para la atribución de la interpretación de la disyunción *o*. Dado que los juicios de ambos grupos de aprendices están claros con respecto a la atribución de la interpretación exclusiva a la disyunción *o* y la interpretación conjuntiva a la conjunción *y* en oraciones simples por una parte y que prevalece la selección del modo indicativo por parte de los aprendices sin alcanzar el nivel de perfección por otra parte, creemos que la semántica prevalece sobre la morfosintaxis. Otro ejemplo a favor de esta conclusión es que constatamos que hay ciertos operadores afectivos (p. ej. *no*, *nunca*) y ciertos TPN (p. ej. *tanto* y el subjuntivo) que se adquieren antes que los demás. Gracias a los datos que tenemos, avanzamos que no hay interferencia de la L1 a la L2 como tal, porque si hubiera sido el caso, los aprendices de español L2 no tendrían problemas con la selección del subjuntivo tanto en contexto obligatorio como en contexto de alternancia modal, debido a que el francés y el español se asemejan en cuestiones de distribución modal. Además, el hecho de que, en el Cuestionario 4, los aprendices avanzados tengan problemas con el TPN *gran cosa*, mientras que se usa bastante en francés, y que les cueste un poco menos con el TPN *en toda la semana*, el cual no se enseña en los cursos de español, nos hace creer que la L1 no interviene en las cuestiones de la distribución modal tales como las estudiamos en nuestra

investigación empírica. Creemos más bien que la GU sigue disponible, sobre todo por el hecho de que los aprendices de ambos niveles actuaron de manera similar en la atribución de la lectura exclusiva y de la lectura conjuntiva a la disyunción o y a la conjunción y que aparecen en oraciones simples (cf. Cuestionario 5). Dado que interactúan diversos dominios a la vez, inscribimos nuestro estudio dentro de los que se dedican a los fenómenos de interfaz morfosintaxis-semántica-pragmática. Concluimos que, a través de los siete objetivos secundarios, alcanzamos los dos objetivos principales de nuestra investigación doctoral.

Nuestra tesis doctoral nos ha permitido avanzar bastante en el tema de la explicación e investigación de la distribución y adquisición del modo subjuntivo en español L2. Sin embargo, queda mucho por hacer. Primero, se necesita prestar más atención a la contrapartida de los TPN, es decir los TPP. Segundo, es necesario proseguir la jerarquía de los TPN, operadores afectivos y predicados operadores afectivos del español para incluir otros de estos elementos en sus categorías respectivas, y así tener un repertorio más exhaustivo. Tercero, recomendamos desarrollar una gramática de los TPN y de los operadores afectivos como lo hizo Bouvier (2002) para los TPN y operadores afectivos del francés. Cuarto, una vez que sepamos aún más sobre las jerarquías de TPN y de operadores afectivos, será imprescindible llevar otros estudios empíricos sobre los demás operadores afectivos, predicados operadores afectivos y TPN de estas jerarquías. Quinto, además de estudiar empíricamente cómo actúan los aprendices de español L2, sería interesante estudiar cómo actúan los niños bilingües que crecen en contextos de contacto de lengua, como lo sugieren Montrul y Salaberry (2003), para ver si hay atrición de la lengua. Sexto, en este sentido se tendría que prestar atención a saber si el contacto de lengua, además de engendrar la erosión de las formas morfológicas (Silva-Corvalán, 1991; Montrul, 2002), también tiene repercusiones en las consecuencias de la monotonicidad, es decir si se ven afectadas las interpretaciones exclusivas, conjuntivas e inclusivas. Séptimo, dado que la investigación en adquisición L2 dentro del marco generativista comienza a enfrentarse con los avances tecnológicos y las medidas en tiempo real ('online measures') procedentes de las metodologías sicolingüísticas como el Electroencefalograma y Potenciales relacionados con eventos ('Event-related brain potential technique', ERP/EEG), la Tomografía por emisión de positrones ('Positron emission tomography', PET) o la Imagen por resonancia magnética funcional ('Functional magnetic resonance imaging technique', fMRI) (Rothman y Pascual y Cabo, 2014), es conveniente incluir estas metodologías para arrojar luz sobre el

procesamiento y el análisis de la información lingüística por parte de los aprendices de español L2. No se puede negar que las tecnologías de representación cerebral plantean nuevas preguntas y ofrecen respuestas a antiguos problemas. Por consiguiente, el interés por este tipo de investigación va creciendo. Aún más, según Rothman y Pascual y Cabo (2014: 58; nuestra traducción), este tipo de investigación «alcanzará a definir los nuevos estándares en la investigación de la adquisición L2 en español desde el punto de vista generativista en los próximos años».

Después de estas 508 páginas de tesis doctoral y visto todo lo que queda por hacer, reiteramos que el tema de la explicación y adquisición de la distribución modal es un tema sin fin.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusch, Dorit, (1997), «Sequence of Tense and Temporal De Re», *Linguistics and Philosophy*, 20, 1-50.
- Abusch, Dorit, (1988), «Sequence of Tense, Intensionality, and Scope», *Proceedings of the Seventh West Coast Conference on Formal Linguistics*, 7, 1-14.
- Adger, David y Hagit Borer, (2011), «General Preface», Rafaella Folli y Christiane Ulbrich (ed.), *Interfaces in Linguistics New Research Perspectives*, Nueva York: Oxford University Press inc., vii.
- Ahern, Aoife, José Aménos-Pons y Pedro Guijarro-Fuentes, (2014), «Interfaces in the Interpretation of Mood Alternation in L2 Spanish Morpho-Phonology, Semantics and Pragmatics», *EUROSLA Yearbook*, 14, 173-200.
- Alarcos Llorach, Emilio, (2002) [1994], *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Angouri, Jo, (2010), «Quantitative, Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistic Research», Lia Litosseliti (ed.), *Research Method in Linguistics*, Nueva York: Continuum International Publishing Group, 29-45.
- Archibald, John (ed.), (2000), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers.
- Auwers, Johan van der, (2011), «On the Diachrony of Negation», Laurence R. Horn (ed.), *The Expression of Negation*, Nueva York: Walter de Gruyter, 73-109.
- Baker, Carl Lee, (1970), «Double Negatives», *Linguistic Inquiry*, 1, 2, 169-186.
- Baker, Mark y Lisa Travis, (1997), «Mood as a Verbal Definiteness in a "Tenseless" Language», *Natural Language Semantics*, 5, 213-269.
- Bannour, Abderrazak, (1995), *Dictionnaire de logique pour linguistes: français, anglais, allemand*, Paris: Conseil international de la langue française.
- Baralo Ottonello, Marta, (2004), «La adquisición del subjuntivo en el español nativo y no nativo», *Actas del V Congreso de Lingüística General (León, 5-8 de marzo del 2002)*, 307-318.
- Baralo Ottonello, Marta, (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Baralo Ottonello, Marta, (1996), «Adquisición y/o aprendizaje del español/LE», Mercedes Rueda Rueda, Elena Prado Ibán, Janick Le Men Loyer, Francisco Javier Grande Alija (coord.), *Actuales tendencias en enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)*, 63-67.

- Barwise, John y Robin Cooper, (1981), «Generalized Quantifiers and Natural Language», *Linguistics and Philosophy*, 4, 159-219.
- Beck, Maria-Luise, (1998), «L2 Acquisition and Obligatory Head Movement: English-Speaking Learners of German and the Local Impairment Hypothesis», *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 311-348.
- Bedel, Jean-Marc, (2004), *Grammaire de l'espagnol moderne*, Paris: Presse Universitaire de France.
- Beghelli, Filippo, (1998), «Mood and the Interpretation of indefinites», *The Linguistic Review*, 15, 277-300.
- Belleti, Adriana (ed.), (2004), *Structures and Beyond. The Cartography of Syntactic Structures*, Oxford: Oxford University Press.
- Belleti, Adriana y Luigi Rizzi (ed.), (1996), *Parameters and Functional Heads*, Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Benthem, Johan van, (1989), «Logical Semantics», Helmut Schnelle y Niels Ole Bernsen (ed.), *Logic and Linguistics: Research Directions in Cognitive Science: European Perspectives*, Hillsdale: Erlbaum, 2, 109-126.
- Bergen, John J. y Garland D. Bills (ed.), (1983), *Spanish and Portuguese in Social Context*, Washington, DC: Georgetown University Press.
- Björn Rothstein y Rolf Thieroff (ed.), (2010), *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins.
- Blake, Robert J., (1985), «From Research to the Classroom: Notes on the Subjunctive», *Hispania*, 68, 166-173.
- Blake, Robert J., (1983), «Mood Selection among Spanish-Speaking Children, Ages 4 to 12», *The Bilingual Review*, 10, 21-32.
- Bley-Vroman, Robert, (1989), «What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?», Susan Gass y Jacqueline Schachter (ed.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Nueva York: Cambridge University Press, 41-68.
- Boeckx, Cedric (ed.), (2011a), *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Boeckx, Cedric, (2011b), «Overview», Cedric Boeckx (ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*, Oxford: Oxford University Press, xxi-xxvi.

- Boer, Ale de, Helen de Hoop y Henriette de Swart (ed.), (1994), *Language and Cognition 4, Yearbook of the Research Group for Theoretical and Experimental Linguistics*, Groningen: University of Groningen.
- Bok-Bennema, Reineke, Bob de Jonge, Brigitte Kampers-Manhe, Arie Molendijk (ed.), (1998), *Adverbial Modification*, Amsterdam/Atlanta: Editions Rodopi B.V..
- Borchert, Donald M. (ed.), (2006), *Encyclopedia of Philosophy – Second Edition*, Detroit: MacMillan Reference USA.
- Borgonovo, Claudia, (2002), «Mood and Focus», *Cuadernos de Lingüística IX*, Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset, 9, 17-30.
- Borgonovo, Claudia y Philippe Prévost, (2003), «Knowledge of Polarity Subjunctive in L2 Spanish», Barbara Beachley, Amanda Brown y Frances Colin (ed.), *BUCLD 27 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 150-161.
- Borgonovo, Claudia, Joyce Bruhn de Garavito y Philippe Prévost, (2008), «Methodological Issues in the L2 Acquisition of a Syntax/Semantics Phenomenon: How to Assess L2 Knowledge of Mood in Spanish Relative Clauses», Joyce Bruhn de Garavito y Elena Valenzuela (ed.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 13-24.
- Borkin, Ann, (1971), «Polarity Items in Questions», *CLS VII*, 53-62.
- Bosque, Ignacio, (2012), «Mood: Indicative vs. Subjunctive», José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea y Erin O'Rourke (ed.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley/Blackwell, 373-394.
- Bosque, Ignacio, (1996), «La polaridad modal», *Actas del IV Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl: Asociación Asiática de Hispanistas, 7-14.
- Bosque, Ignacio, (1994), «La negación y el principio de las categorías vacías», Violeta Demonte (comp.), *Gramática española*, México: Publicaciones de la Nueva Revista de Filología Hispánica, 167-199.
- Bosque, Ignacio (ed.), (1990a), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus.
- Bosque, Ignacio, (1990b), «Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance», Ignacio Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus, 13-66.
- Bosque, Ignacio, (1980), *Sobre la negación*, Madrid: Cátedra.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (ed.), (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

- Boster, Carole y Stephen Crain, (1993), «On Children's Understanding of *Every* and *Or*», *Proceedings of Early Cognition and Transition to Language*, Capítulo 8, University of Texas at Austin, 1-23.
- Bouvier, Yves-Ferdinand, (2002), *A Featural Account of Polarity Phenomena*, Tesis doctoral en línea: file:///C:/Users/potvinc/Downloads/unige_553_thesis.pdf.
- Bravo, Ana, (2008), *Relación doble acceso, TPN y subjuntivo*, Manuscrito, Universidad Complutense de Madrid.
- Brown, Sue y Adam Przepiorkowski (ed.), (2000), *Negation in Slavic*, Bloomington: Indiana University.
- Bruhn de Garavito, Joyce y Elena Valenzuela (ed.), (2008), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Bustos, Eduardo de y Francisco Aliaga, (1996), «Indicative, Subjunctive and Context», Javier Gutiérrez-Rexach y Luis Silva-Villar (ed.), *Perspectives on Spanish Linguistics*, Los Angeles: UCLA Department of Linguistics, 1, 15-33.
- Bybee, Joan y Tracy D. Terrell, (1990), «Análisis semántico del modo en español», Ignacio Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Cátedra, 145-163.
- Calderón Campos, Miguel y Francisca Medina Morales, (2010), «Historia y situación actual de los pronombres de tratamiento en el español peninsular», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 195-222.
- Camps, Joaquim y Caroline R. Wiltshire (ed.), (2001), *Romance Syntax from the 30th Linguistic Symposium on Romance Languages*, Philadelphia: John Benjamins.
- Cann, Ronnie, (1993), *Formal semantics: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasco Gutiérrez, Ángeles, (1999), «El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La CONSECUTIO TEMPORUM», Ignacio Bosque y Violeta Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 2, 3063-3128.
- Cheng, Lisa y Rint Sybesma (ed.), (2003), *The Second Glot International State-of-the-Article Book: The Latest in Linguistics*, Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Chierchia, Gennaro, (2006), «Broaden your Views: Implicatures of Domain Widening and the "Locality" of Language», *Linguistic Inquiry*, 37, 535-590.
- Chierchia, Gennaro, (2004), «Scalar Implicatures, Polarity Phenomena, and the Syntax/Pragmatics Interface», Adriana Belletti (ed.), *Structures and Beyond. The Cartography of Syntactic Structures*, Oxford: Oxford University Press, 39-103.

- Chierchia, Gennaro y Sally McConnell-Ginet, (1990), *Meaning and Grammar: an Introduction to Semantics*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Chierchia, Gennaro, Maria Teresa Guasti, Andrea Gualmini, Luisa Meroni, Stephen Crain y Francesca Foppolo, (2004), «Semantic and Pragmatic Competence in Children's and Adults' Comprehension of *Or*», Ira Noveck y Dan Sperber (ed.), *Experimental Pragmatics*, Great Britain: Palgrave Macmillan, 283-300.
- Chomsky, Noam, (2011), *On the poverty of the stimulus*, University College London, London, conferencia en línea: <https://youtu.be/068ld3Grip0>.
- Chomsky, Noam, (2004), *The Generative Enterprise Revisited: Discussions with Riny Huybregts, Hank van Riemsdijk, Naoki Fukui and Mihoko Zushi*, Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, Noam, (1995), *The Minimalist Program*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, Noam, (1986), *Knowledge of Language Its Nature, Origin and Use*, Connecticut: PRAEGER.
- Chomsky, Noam, (1981), «Principles and Parameters in Syntactic Theory», Norbert Hornstein y David Lightfoot (ed.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*, London: Longman, 32-75.
- Chomsky, Noam, (1968), *L'analyse formelle des langues naturelles*, Paris: Éditions Mouton.
- Chomsky, Noam, (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Clahsen, Harald (ed.), (1996), *Generative Perspectives on Language Acquisition: Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*.
- Clahsen, Harald, (1990), «The Comparative Study of First and Second Language Development», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 135-153.
- Clahsen, Harald y Upyong Hong, (1995), «Agreement and Null Subjects in German L2 Development: New Evidence from Reaction-Time Experiments», *Second Language Research*, 11, 57-87.
- Clahsen, Harald y Pieter Muysken, (1986), «The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners – a Study of the Acquisition of German Word Order», *Second Language Research*, 2, 93-119.
- Cole, Peter (ed.), (1978), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, Nueva York: Academic Press.
- Collentine, Joseph, (2006), «The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners», disponible en línea: <http://www2.nau.edu/~jgc/research/subj/subjunctive.pdf>.

- Collentine, Joseph, (1998), «Processing Instruction and the Subjunctive», *Hispania*, 81, 576-587.
- Collentine, Joseph, (1995), «The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish», *Hispania*, 78, 122-135.
- Collentine, Joseph, Karina Collentine, Victoria Clark y Eric Friginal, (2002), «Subjunctive Instruction Enhanced with Syntactic Instruction», Silvina Montrul (ed.), *Proceedings of the 4th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 32-45.
- Cook, Vivian, (1996), «Minimalism, Vocabulary and L2 Learning», *AILA*, artículo en línea: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/AILA96.htm>.
- Crain, Stephen y Diane Lillo-Martin, (1998), *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*, Malden: Blackwell Publishers.
- Crain, Stephen y Rosalind Thornton, (1998), *Investigations in Universal Grammar. A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*, Cambridge: MIT Press.
- Crain, Stephen y Mineharu Nakayama, (1987), «Structure Dependence in Grammar Formation», *Language*, 63, 3, 522-543.
- Crain, Stephen, Takuya Goro y Utako Minai, (2007), «Hidden Units in Child Language», Andrea C. Schalley y Drew Khlentzos (ed.), *Mental States Volume 1: Evolution, Function, Nature*, Amsterdam: John Benjamins Publishers, 275-294.
- Crain, Stephen, Amanda Gardner, Andrea Gualmini y Beth Rabbin, (2002), «Children's Command of Negation», *Proceedings of the Third Tokyo Conference on Psycholinguistics*, Tokyo: Hituzi Publishing Company, 71-95.
- Crain, Stephen, Rosalind Thornton, Carol Boster, Laura Conway, Diane Lillo-Martin y Elaine Woodams, (1996), «Quantification without Quantification», *Language and Acquisition*, 5, 2, 83-153.
- Dahl, Östen, (2011), «Typology of Negation», Laurence R. Horn (ed.), *The Expression of Negation*, Nueva York: Walter de Gruyter, 9-38.
- Davis, John Whitney, Donald James Hockney y Warren Kent Wilson (ed.), (1969), *Philosophical Logic*, Dordrecht: Reidel.
- Dayal, Veneeta, (1998), «Any as Inherent Modal», *Linguistics and Philosophy*, 21, 433-476.
- Dayal, Veneeta, (1995), «Licensing ANY in Non-Negative/Non-Modal Contexts», *Proceedings from Semantics and Linguistics Theory V*, Ithaca: Cornell University, 72-93.
- Deen, Kamil Ud, Jun Nomura, Barbara Schulz y Bonnie D. Schwartz (ed.), (2006), *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition – North America*, Honolulu, HI: University of Connecticut Occasional Papers in Linguistics.

- De Jonge, Bob, (1998), «Spanish Subjunctive Mood: One Form, more than one Meaning?», Reineke Bok-Bennema, Bob de Jonge, Brigitte Kampers-Manhe, Arie Molendijk (ed.), *Adverbial Modification*, Amsterdam/Atlanta: Editions Rodopi B.V., 79-92.
- De Jonge, Bob y Dorien Nieuwenhuijsen, (2012), «Forms of Address», José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea y Erin O'Rourke (ed.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley/Blackwell, 247-262.
- Demirdache, Hamida y Myriam Uribe-Echevarria, (2007), «The Syntax of Time Arguments», *Lingua*, 117, 330-366.
- Demonte, Violeta, (2014, por parecer), «Parámetros y variación en la interfaz léxico-sintaxis», Ángel Gallego (ed.), *Panorama de Sintaxis*, Madrid: Akal, disponible en línea: http://www.lineas.cchs.csic.es/lycc/sites/lineas.cchs.csic.es/lycc/files/variacion_en_la_interfaz_lexico-final-.pdf.
- Demonte, Violeta (comp.), (1994), *Gramática española*, México: Publicaciones de la Nueva Revista de Filología Hispánica.
- Dimroth, Christine, (2011), «The Acquisition of Negation», Laurence R. Horn (ed.), *The Expression of Negation*, Nueva York: Mouton de Gruyter, 39-71.
- Dowty, David R., Robert E. Wall y Stanley Peters, (1981), *Introduction to Montague Semantics*, Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company.
- Drenhaus, Heiner, (2002), «On the Acquisition of German *nicht* 'not' as Sentential Negation: Evidence from Negative Polarity Items», Barbora Skarabela, Sarah Fish y Anna H. J. Do (ed.), *BUCLD 26 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 166-174.
- Drozd, Kenneth F. y Erik van Loosbroek, (1999), «Weak Quantification, Plausible Dissent, and the Development of Children's Pragmatic Competence», Annabel Greenhill, Heather Littlefield y Cheryl Tano (ed.), *BUCLD 23 Proceedings*, 184-195.
- Eikmeyer, Hans J. y Hannes Rieser (ed.), (1981), *Words, Worlds and Contexts: New Approaches in Word Semantics*, Berlín: Walter de Gruyter.
- Epstein, Samuel David, Suzanne Flynn y Gita Martohardjono, (1996), «Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research», *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 4, 677-714.
- Escobar, María A., (1997), «Evidence for a Principles and Parameters Theory of L2 Acquisition: Transfer and Development in the L2 Acquisition of Spanish Relative Clauses», *RESLA*, 12, 245-258.
- Español-Echevarría, Manuel, (2004), *Genericidad, monotonicidad y subjuntivo*, Manuscrito, Université Laval.

- Eubank, Lynn, (1993/1994), «On the Transfer of Parametric Values in L2 Development», *Second Language Acquisition*, 3, 3, 182-208.
- Eubank, Lynn, Janine Bischof, April Huffstutler, Patricia Leek y Clint West, (1997), «“Tom eats Slowly Cooked Eggs”: Thematic-Verb Raising in L2 Knowledge», *Language Acquisition*, 6, 171-199.
- Everaert, Martin y Henk van Riemsdijk (ed.), (2007), *The Blackwell Companion to Syntax*, Malden: Blackwell Publishing.
- Fábregas, Alfaro y Garay Zurdo (ed.), (2003), *Cuadernos de Lingüística X*, Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Farkas, Donka F., (1992), «On the Semantics of Subjunctive Complements», Paul Hirschbuhler y Konrad Koener (ed.), *Romance Languages and Modern Linguistics Theory*, Amsterdam: John Benjamins, 69-104.
- Farkas, Donka F., (1985), *Intensional Descriptions and the Romance Subjunctive Mood*, Nueva York: Garland.
- Fauconnier, Gilles, (1977), «Polarité Syntaxique et Sémantique», *Linguisticae Investigationes*, 1, 1-38.
- Fauconnier, Gilles, (1975), «Pragmatic Scales and Logical Structure», *Linguistic Inquiry*, 6, 3, 353-375.
- Fintel, Kai von, (2006), «Modality and Language», Donald M. Borchert (ed.), *Encyclopedia of Philosophy – Second Edition*, Detroit: MacMillan Reference USA, disponible en línea: <http://web.mit.edu/fintel/www/modality.pdf>.
- Fintel, Kai von, (1999), «NPI-Licensing, Strawson-Entailment, and Context-Dependency», *Journal of Semantics*, 16, 97-148.
- Floyd, Mary Beth, (1983), «Language Acquisition and Use of the Subjunctive in Southwest Spanish», John J. Bergen y Garland D. Bills (ed.), *Spanish and Portuguese in Social Context*, Washington, DC: Georgetown University Press, 31-41.
- Fodor, Jerry y Jerrold J. Katz (ed.), (1964), *The Structure of Language*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Folli, Raffaella y Christiane Ulbrich (ed.), (2011a), *Interfaces in Linguistics New Research Perspectives*, New York: Oxford University Press inc..
- Folli, Raffaella y Christiane Ulbrich, (2011b), «Understanding Grammar at the Interfaces: An Inevitable Development», Raffaella Folli y Christiane Ulbrich (ed.), *Interfaces in Linguistics New Research Perspectives*, Nueva York: Oxford University Press inc., 1-14.
- Frege, Gottlob, (1984) [1892], *Estudios sobre semántica*, Barcelona: Ediciones Orbis, S.A..

- Freidin, Robert y Howard Lasnik, (2011), «Some Roots of Minimalism in Generative Grammar», Cedric Boeckx (ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*, Oxford: Oxford University Press, 1-26.
- Gass, Susan y Evangeline Marlos Varonis, (1994), «Input, Interaction, and Second Language Production», *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gass, Susan y Jacqueline Schachter (ed.), (1989), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Geeslin, Kimberly (ed.), (2014a), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: John Wiley and Sons, Inc.
- Geeslin, Kimberly, (2014b), «Introduction», Kimberly Geeslin (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: John Wiley and Sons, Inc., 1-8.
- Giannakidou, Anastasia, (2009), «The Dependency of the Subjunctive revisited: Temporal Semantics and Polarity», *Lingua*, 119, 12, 1883-1908.
- Giannakidou, Anastasia, (2008), «Negative and Positive Polarity Items: Variation, Licensing, and Compositionality», Claudia Maienborn, Klaus von Stechow y Paul Portner (ed.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*, Berlín: Mouton de Gruyter, 2, 1660-1712.
- Giannakidou, Anastasia, (1999), «Affective Dependencies», *Linguistics and Philosophy*, 22, 367-421.
- Giannakidou, Anastasia, (1998), *Polarity Sensitivity as (Non)Veridical Dependency*, Amsterdam: John Benjamins.
- Giannakidou, Anastasia, (1997), *The Landscape of Polarity Items*, Tesis doctoral, University of Groningen.
- Giannakidou, Anastasia, (1995), «Subjunctive, Habituality and Negative Polarity Items», Mandy Simons y Teresa Galloway (ed.), *Proceedings of SALT V*, Ithaca: Cornell University, 94-111.
- Giannakidou, Anastasia, (1994), «The Semantic Licensing of NPIs and the Modern Greek Subjunctive», Ale de Boer, Helen de Hoop y Henriette de Swart (ed.), *Language and Cognition 4, Yearbook of the Research Group for Theoretical and Experimental Linguistics*, Groningen: University of Groningen, 55-68.
- Giorgi, Alessandra y Fabio Pianesi, (1997), *Tense and Aspect, from Semantics to Morphosyntax*, Oxford: Oxford University Press.
- González Rodríguez, Raquel, (2008), *La polaridad positiva en español*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

- González Rodríguez, Raquel, (2003), «Tiempo y modo en las subordinadas sustantivas», *Dicenda Cuadernos de Filología Hispánica*, 21, 35-58.
- Goro, Takuya, Utako Minai y Stephan Crain, (2005a), «Two Disjunctions for the Price of ONLY One», Alejna Brugos, Manuella R. Clark-Cotton y Seungwan Ha (ed.), *Proceedings of Boston University Conference on Language Development*, 29, 228-239.
- Goro, Takuya, Utako Minai y Stephan Crain, (2005b), «Bringing out the Logic in Child Language», Leah Bateman y Cherlon Ussery (ed.), *Proceedings of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the North East Linguistic Society*, 35, 245-256.
- Gregory, Amy E., (2007), «The Spanish Mood/Subordination/Reference Interface», *International Journal of English Studies*, 7, 1, 47-64.
- Grüter, Theres, Moti Lieberman y Andrea Guamini, (2008), «A Test Case for L1 versus UG as the L2 Initial State: The Acquisition of the Scope Properties of Disjunction by Japanese Learners of English», Roumyana Slabakova, Jason Rothman, Paula Kempchinsky y Elena Gavrusseva (ed.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gualmini, Andrea, (2005), *The Ups and Downs of Child Language Experimental Studies on Children's Knowledge of Entailment Relationships and Polarity Phenomena*, Nueva York: Routledge.
- Gualmini, Andrea, (2001), «The Unbearable Lightness of Scalar Implicatures», disponible en línea http://www.coli.uni-saarland.de/courses/language_acquisition_10/readings/Gualmini2001.pdf.
- Gualmini, Andrea y Stephen Crain, (2002), «Why no Child or Adult must learn De Morgan's Laws», Barbora Skarabela, Sarah Fish y Anna H. J. Do (ed.), *BUCLD 26 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 243-254.
- Gualmini, Andrea y Stephen Crain, (2001), «Downward Entailment in Child Language», *University of Maryland Working Papers in Linguistics*, 11, 112-133.
- Gualmini, Andrea, Luisa Meroni y Stephen Crain, (2003), «An Asymmetric Universal in Child Language», Manuscrito en línea: http://ling.sprachwiss.uni-konstanz.de/pages/conferences/sub7/proceedings/download/sub7_gualminiMeroniCrain.pdf.
- Gualmini, Andrea, Stephen Crain, Luisa Meroni, Gennaro Chierchia y Teresa Guasti, (2001), «At the Semantics/Pragmatics Interface in Child Language», *Proceedings of SALT XI*, Ithaca, NY: Cornell University, 231-247.
- Gudmestad, Aarnes, (2006), «L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection», Carol A. Klee y Timothy Lee Face (ed.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 170-184.

- Guenther, Franz y Christian Rohrer (ed.), (1978a), *Studies in Formal Semantics: Intensionality, Temporality, Negation*, Nueva York: North-Holland Publishing Company.
- Guenther, Franz y Christian Rohrer, (1978b), «Introduction: Formal Semantics, Logic and Linguistics», Franz Guenther y Christian Rohrer (ed.), *Studies in Formal Semantics: Intensionality, Temporality, Negation*, Nueva York: North-Holland Publishing Company, 1-10.
- Guitart, Jorge M., (1982), «On the Use of the Spanish Subjunctive among Spanish-English Bilinguals», *Word*, 33, 1-2, 59-67.
- Gutiérrez-Rexach, Javier y Luis Silva-Villar (ed.), (1996), *Perspectives on Spanish Linguistics*, Los Angeles: UCLA Department of Linguistics.
- Haegeman, Liliane y Raffaella Zanuttini, (1996), «Negative Concord in West Flemish», Adriana Belletti y Luigi Rizzi (ed.), *Parameters and Functional Heads*, Nueva York/Oxford: Oxford University Press, 117-180.
- Haegeman, Liliane y Raffaella Zanuttini, (1991), «Negative Heads and the NEG-Criterion», *Linguistic Review*, 8, 233-251.
- Hamm, Fritz y Erhard Hinrichs (ed.), (1998), *Plurality and Quantification*, Dordrecht: Kluwer.
- Hamm, Fritz, Joachim Kolb y Arnim von Stechow (ed.), (1995), *The Blaubeuren Papers*, Universität Tübingen.
- Haspelmath, Martin, (1997), *Indefinite Pronouns*, Nueva York: Oxford University Press.
- Hawkins, Roger, (2001), *Second Language Syntax: A Generative Introduction*, Malden: Blackwell Publishing.
- Heim, Irene, (1992), «Presupposition Projection and the Semantics of Attitude Verbs», *Journal of Semantics*, 9, 18, 183-221.
- Heim, Irene, (1984), «A Note on Polarity Sensitivity and Downward Entailingness», Charles Jones y Peter Sells (ed.), *Proceedings of NELS 14*, Amherst: University of Massachusetts, 98-107.
- Heim, Irene, (1982), *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*, Tesis doctoral, University of Massachusetts.
- Hensey, Fritz, (1973), «Grammatical Variables in Southwestern American Spanish», *Linguistics*, 108, 5-26.
- Hernández Pina, Fuensanta, (1984), *Teorías Psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- Hernández Carbó, María Luisa, (1999), «Polaridad y modalidad en español: en torno a la gramática de BIEN*», Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Filología Catalana, en línea: <http://docplayer.es/299285-Polaridad-y-modalidad-en-espanol-en-torno-a-la-gramatica-de-bien-ma-luisa-hernanz-carbo-departament-de-filologia-espanyola-uab.html>.
- Herschensohn, Julia, (2000), *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hintikka, Jaakko, (1989), *L'intentionnalité et les mondes possibles*, Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Hintikka, Jaakko, (1969), «Semantics for Propositional Attitudes», John Whitney Davis, Donald James Hockney y Warren Kent Wilson (ed.), *Philosophical Logic*, Dordrecht: Reidel, 21-45.
- Hirschbuhler, Paul y Konrad Koener (ed.), (1992), *Romance Languages and Modern Linguistics Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- Hoeksema, Jack, (2000), «Negative Polarity Items: Triggering, Scope and C-Command», Laurence R. Horn y Yasuhiko Kato (ed.), *Negation and Polarity: Syntactic and Semantic Perspectives*, Nueva York: Oxford University Press, 115-146.
- Hoeksema, Jack, (1986), «Monotonicity Phenomena in Natural Language», *Linguistic Analysis*, 16, 25-40.
- Hoeksema, Jack, (1983), «Negative Polarity and Comparatives», *Natural Language and Linguistic Theory*, 1, 403-434.
- Hoekstra, Teun y Bonnie D. Schwartz (ed.), (1994), *Language acquisition studies in generative grammar*, Amsterdam: John Benjamins.
- Horn, Laurence R. (ed.), (2011a), *The Expression of Negation*, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Horn, Laurence R., (2011b), «Introduction», Laurence R. Horn (ed.), *The Expression of Negation*, Nueva York: Walter de Gruyter, 1-7.
- Horn, Laurence R., (1989), *A Natural History of Negation*, Chicago: University of Chicago Press.
- Horn, Laurence R., (1978), «Remarks on Neg-Raising», Peter Cole (ed.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, Nueva York: Academic Press, 129-220.
- Horn, Laurence R. y Gregory Ward (ed.), (2005), *The Handbook of Pragmatics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Horn, Laurence R. y Yasuhiko Kato (ed.), (2000), *Negation and Polarity: Syntactic and Semantic Perspectives*, Nueva York: Oxford University Press.

- Hornstein, Norbert y David Lightfoot (ed.), (1981), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*, London: Longman.
- Hornstein, Norbert, Jairo Nunes y Kleanthes K. Grohmann, (2005), *Understanding Minimalism*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Hout, Roeland van, Aafke Hulk, Folkert Kuiken y Richard Towell (ed.), (2003a), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Hout, Roeland van, Aafke Hulk y Folkert Kuiken, (2003b), «The Interface: Concluding Remarks», Roeland van Hout, Aafke Hulk, Folkert Kuiken y Richard Towell (ed.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 219-226.
- Hualde, José Ignacio, Antxon Olarrea y Erin O'Rourke (ed.), (2012), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- Hulk, Aafke y Natasha Müller, (2000), «Bilingual First Language Acquisition at the Interface between Syntax and Pragmatics», *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 3, 227-244.
- Hummel, Martin, (2010a), «El estudio de las formas de tratamiento en Perú», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 375-398.
- Hummel, Martin, (2010b), «Las formas y fórmulas de tratamiento en Bolivia», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 399-412.
- Hummel, Martin, (2010c), «La investigación del uso de las formas y fórmulas de tratamiento en la diversidad sociolingüística del español en Estados Unidos: una tarea pendiente», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 483-504.
- Hummel, Martin, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), (2010), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México.
- Inhelder, B. y Jean Piaget, (1964), *The Early Growth of Logic in the Child*, Nueva York: Harper & Row.
- Instituto Cervantes, (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L..
- Isabelli, Casilde A., (2006), «Mood Selection: A Look at Northern Nevada Latinos», disponible en línea: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-146219117/mood-selection-a-look-at-northern-nevada-latinos>.

- Isabelli, Casilde A. y Chiyo Nishida, (2004a), «Development of the Spanish Subjunctive in a Nine-Month Study-abroad Setting», disponible en línea: <http://www.lingref.com/cpp/casp/6/paper1127.pdf>.
- Isabelli, Casilde A. y Chiyo Nishida, (2004b), «Development of the Spanish Subjunctive in Temporal Clauses by Advanced Learners: Study-Abroad Followed by At-Home Instruction», disponible en línea: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-1303876881/development-of-the-spanish-subjunctive-by-advanced>.
- Israel, Michael, (2011), *The Grammar of Polarity: Pragmatics, Sensitivity, and the Logic of Scales*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Israel, Michael, (2005), «The Pragmatics of Polarity», Laurence Horn y Gregory Ward (ed.), *The Handbook of Pragmatics*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, 701-723.
- Iverson, Michael, Kempchinsky, Paula y Jason Rothman, (2008), «Interface Vulnerability and Knowledge of the Subjunctive/Indicative Distinction with negated Epistemic Predicates in L2 Spanish», *EUROSLA Yearbook*, 8, 135-163.
- Jackendoff, Ray, (1972), *Semantic interpretation in generative grammar*, Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Jackendoff, Ray, (1969), «An Interpretive Theory of Negation», *Foundations of Language*, 5, 218-241.
- Jackson, Eric, (1995), «Weak and Strong Negative Polarity Items: Licensing and Intervention», *Linguistic Analysis*, 25, 181-208.
- Jones, Charles y Peter Sells (ed.), (1984), *Proceedings of NELS 14*, Amherst: University of Massachusetts.
- Johnston, Michael, (1993), «Because Clauses and Negative Polarity Licensing», *Actas de ESCOL*, Ithaca: Cornell University Press, 163-174.
- Kadmon, Nirit y Fred Landman, (1993), «Any», *Linguistics and Philosophy*, 16, 353-422.
- Keenan, Edward L. (ed.), (1975), *Formal Semantics of Natural Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiefer, Ferenc, (1987), «On Defining Modality», *Folia Linguistica*, 21, 1, 67-94.
- Klee, Carol A. y Timothy Lee Face (ed.), (2006), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Klima, Edward S., (1964), «Negation in English», Jerry Fodor y Jerrold J. Katz (ed.), *The Structure of Language*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 246-323.

- Klopp, A. von, (1998), «An alternative view of polarity items», *Linguistics and Philosophy*, 21, 393-432.
- Krashen, Stephen, (1985), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen, (1981), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Nueva York: Longman.
- Kratzer, Angelika, (1991a), «Modality», Arnim von Stechow y Dieter Wunderlich (ed.), *Semantik/Semantics: An International Handbook of Contemporary Research*, Berlín: Walter de Gruyter, 639-650.
- Kratzer, Angelika, (1991b), «Conditionals», Arnim von Stechow y Dieter Wunderlich (ed.), *Semantik/Semantics: An International Handbook of Contemporary Research*, Berlín: Walter de Gruyter, 651-656.
- Kratzer, Angelika, (1989), «An Investigation of the Lumps of Thought», *Linguistics and Philosophy*, 12, 607-653.
- Kratzer, Angelika, (1981), «The Notional Category of Modality», Hans J. Eikmeyer y Hannes Rieser (ed.), *Words, Worlds and Contexts: New Approaches in Word Semantics*, Berlín: Walter de Gruyter, 38-74.
- Kratzer, Angelika, (1977), «What 'must' and 'can' must and can mean», *Linguistics and Philosophy*, 1, 337-355.
- Kreiman, Jody (ed.), (1980), *Papers from the Sixteenth Regional Meeting Chicago Linguistic Society*, Chicago: The University of Chicago.
- Krifka, Manfred, (1995), «The Semantics and Pragmatics of Polarity Items», *Linguistic Analysis*, 25, 209-257.
- Krifka, Manfred, (1994), «The Semantics and Pragmatics of Weak and Strong Polarity Items in Assertions», *Proceedings of Semantics and Linguistics Theory IV*, Ithaca, NY: Cornell University, 195-220.
- Laca, Brenda, (2010), «Mood in Spanish», Björn Rothstein y Rolf Thieroff (ed.), *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins, 198-220.
- Ladusaw, William A., (1980a), «On the Notion Affective in the Analysis of Negative-Polarity Items», *Journal of Linguistic Research*, 1, 1-16.
- Ladusaw, William A., (1980b), «Affective OR, Factive Verbs, and Negative-Polarity Items», Jody Kreiman (ed.), *Papers from the Sixteenth Regional Meeting Chicago Linguistic Society*, Chicago: The University of Chicago, 170-184.
- Ladusaw, William A., (1979), *Polarity Sensitivity as Inherent Scope Relations*, Nueva York: Garland.

- Lafford, Barbara A. y Rafael Salaberry (ed.), (2003), *Spanish Second Language Acquisition State of the Science*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Laka, Itziar, (1990), *Negation in Syntax: on the Nature of Functional Categories and Projections*, Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology.
- Lappin, Shalom (ed.), (1996), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*, Cambridge: Blackwell.
- Lardiere, Donna, (2009), «Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition», *Second Language Research*, 25, 2, 173-227.
- Lee, James F., (1987), «Comprehending the Spanish Subjunctive: An Information Processing Perspective», *The Modern Language Journal*, 71, 1, 50-57.
- Lee, James F. y Bill VanPatten, (1995), *Making Communicative Language Teaching happen*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Leow, Ronald P., (1995), «Modality and Intake in Second Language Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 79-89.
- Leow, Ronald P., (1993), «To Simplify or not to Simplify», *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 333-355.
- Levinson, Stephen C., (1989), *Pragmática*, Barcelona: Editorial Teide, S.A..
- Lewis, David, (1975), «Adverbs of quantification», Edward L. Keenan (ed.), *Formal Semantics of Natural Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-15.
- Liceras, Juana Muñoz (ed.), (1993a), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa: Dovehouse Editions Inc..
- Liceras, Juana Muñoz, (1993b), «Los principios de la gramática universal y la adquisición de lenguas segundas», Juana Muñoz Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa: Dovehouse Editions Inc., 24-58.
- Lidz, Jeffrey y Julien Musolino, (2005/2006), «On the Quantificational Status of Indefinites: The View from Child Language», *Language and Cognition*, 13, 2, 73-102.
- Lidz, Jeffrey y Julien Musolino, (2002), «Children's Command of Quantification», *Cognition*, 84, 113-154.
- Linebarger, Marcia C., (1987), «Negative Polarity and Grammatical Representation», *Linguistics and Philosophy*, 10, 325-387.

- Linebarger, Marcia C., (1980), «Polarity ANY as an Existential Quantifier», Jody Kreiman (ed.), *Papers from the Sixteenth Regional Meeting Chicago Linguistic Society*, Chicago Linguistic Society, The University of Chicago, 211-219.
- Litosseliti, Lia (ed.), (2010), *Research Method in Linguistics*, Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- López Ornat, Susana, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (ed.), (1994a), *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- López Ornat, Susana, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (ed.), (1994b), «Introducción», Susana López Ornat, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (ed.), *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- López Ornat, Susana, (1994a), «Conclusiones. La adquisición gramatical: Un esquema», Susana López Ornat, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (ed.), *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 101-126.
- López Ornat, Susana, (1994b), «Un ejemplo de aplicación de la investigación básica que hemos presentado; guías para la enseñanza del castellano como segunda lengua», Susana López Ornat, Almudena Fernández, Pilar Gallo y Sonia Mariscal (ed.), *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 127-154.
- Lozano, Anthony G., (1995), «Cognitive Development, Deontic and Epistemic Subjunctives», *Hispanic Linguistics*, 6/7, 93-115.
- Luján, Marta y Frederick Gerald Hensey (ed.), (1976), *Current Studies in Romance Linguistics*, Washington: Georgetown University Press.
- Maienborn, Claudia, Klaus von Stechow y Paul Portner (ed.), (2008), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*, Berlín: Mouton de Gruyter.
- Matte Bon, Francisco, (2008), «El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información», *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 6, disponible en línea: <http://marcoele.com/el-subjuntivo-espanol-como-operador-metalinguistico-de-gestion-de-la-informacion/>.
- May, Robert, (1985), *Logical Form: Its Structure and Derivation*, Cambridge: MIT Press.
- Meisel, Jürgen, (1997), «The Acquisition of the Syntax of Negation in French and German: Contrasting First and Second Language Acquisition», *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Mejías-Bikandi, Errapel, (1998), «Pragmatic Presupposition and Old Information in the Use of the Subjunctive Mood in Spanish», *Hispania*, 81, 941-948.
- Minai, Utako, Takuya Goro y Stephan Crain, (2006), «Covert Downward Entailment in Child English and Japanese», Kamil U. Deen, Jun Nomura, Barbara Schulz y Bonnie D. Schwartz (ed.), *The*

Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition–North America, Honolulu, HI.: University of Connecticut Occasional Papers in Linguistics, 4, 205-216.

Montrul, Silvina, (2004), «Subject and Object Expression in Spanish Heritage Speakers: A Case of Morphosyntactic Convergence», *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 2, 125-142.

Montrul, Silvina, (2002), «Incomplete Acquisition and Attrition of Spanish Tense/Aspect Distinctions in Adult Bilinguals», *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 39-68.

Montrul, Silvina y Rafael Salaberry, (2003), «The Development of Tense/Aspect Morphology in Spanish as a Second Language», Barbara A. Lafford y Rafael Salaberry (ed.), *Spanish Second Language Acquisition State of the Science*, Washington D.C.: Georgetown University Press, 47-73.

Moreno Quibén, Norberto, (2003), «La naturaleza cuantificacional de los verbos intensionales», Alfaro Fábregas y Garay Zurdo (ed.), *Cuadernos de Lingüística X*, Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset, 55-66.

Moser, Karolin, (2010), «Las formas de tratamiento verbales-pronominales en Guatemala, El Salvador, Panamá (y Costa Rica): hacia una nueva sistematización en la periferia centroamericana», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 271-291.

Moskovsky, Christo, (2001), «The Critical Period Hypothesis Revisited», *Proceedings of the 2001 Conference of the Australian Linguistic Society*, 1-8.

Müller, Natasha y Aafke Hulk, (2001), «Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as Recipient Languages», *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1, 1-21.

Musolino, Julien, (1999), «What Every Child doesn't know», Annabel Greenhill, Heather Littlefield y Cheryl Tano (ed.), *BUCLD 23 Proceedings*, 495-506.

Musolino, Julien y Jeffrey Lidz, (2002), «Preschool Logic: Truth and Felicity in the Acquisition of Quantification», Barbora Skarabela, Sarah Fish y Anna H. J. Do (ed.), *BUCLD 26 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 406-416.

Musolino, Julien, Stephen Crain y Rosalind Thornton, (2000), «Navigating Negative Quantificational Space», *Linguistics*, 38, 1-32.

Navas Ruiz, Ricardo, (1990), «El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica», Ignacio Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus, 107-141.

Nilsen, Øystein, (2004), «Domains for Adverbs», *Lingua*, disponible en línea: ling.auf.net/lingbuzz/000026/current.pdf.

- Noveck, Ira, (2001), «When Children are more Logical than Adults: Experimental Investigations of Scalar Implicature», *Cognition*, 78, 165-188.
- Noveck, Ira y Dan Sperber (ed.), (2004), *Experimental Pragmatics*, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- O'Leary, Carrie y Stephen Crain, (1994), «Negative Polarity (a Positive Result) and Positive Polarity (a Negative Result)», *Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*, 18, Boston, MA.
- Ogihara, Toshiyuki, (1995), «Double-Access Sentences and Reference to States», *Natural Language Semantics*, 3, 177-210.
- Pallant, Julie, (2010), *SPSS Survival Manual*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Partee, Barbara H., (2001), «Montague grammar», Neil J. Smelser y Paul B. Baltes (ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Partee, Barbara H., (1996), «The Development of Formal Semantics in Linguistic Theory», Shalom Lappin (ed.), *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*, Cambridge: Blackwell, 11-38.
- Pérez Saldanya, Manuel, (2012), «Morphological Structure of Verbal Forms», José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea y Erin O'Rourke (ed.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley/Blackwell, 227-246.
- Pérez Saldanya, Manuel, (1999), «El modo en las subordinadas relativas y adverbiales», Ignacio Bosque y Violeta Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 3253-3318.
- Pérez-Leroux, Ana Teresa, (1998), «The Acquisition of Mood Selection in Spanish Relative Clauses», *Journal of Child Language*, 25, 585-604.
- Pica, Teresa y Catherine Doughty, (1985), «The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-249.
- Picallo, Maria Carme, (1990), «El nudo Flex y el parámetro del sujeto nulo», Ignacio Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus, 202-233.
- Picallo, Maria Carme, (1984), «The Infl Node and the Null Subject Parameter», *Linguistic Inquiry*, 15, 1, 75-101.
- Placencia, María Elena, (2010), «el estudio de formas de tratamiento en Colombia y Ecuador», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 341-373.

- Platzack, Christer, (1996), «The Initial Hypothesis of Syntax», Harald Clahsen (ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition: Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*, 369-414.
- Pollock, Jean-Yves, (1989), «Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP», *Linguistic Inquiry*, 20, 3, 365-424.
- Portner, Paul, (2003), «The Semantics of Mood», Lisa Cheng y Rint Sybesma (ed.), *The Second Glot International State-of-the-Article Book: The Latest in Linguistics*, Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 47-77.
- Portner, Paul, (1997), «The Semantic of Mood, Complementation, and Conversational Force», *Natural Language Semantics*, 5, 167-212.
- Portner, Paul y Barbara H. Partee (ed.), (2002a), *Formal Semantics: The Essential Readings*, Oxford/Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Portner, Paul y Barbara H. Partee, (2002b), «Introduction», Paul Portner y Barbara H. Partee (ed.), *Formal Semantics: The Essential Readings*, Oxford/Malden: Blackwell Publishers Ltd, 1-16.
- Porto Dapena, José Álvaro, (1991), *Del indicativo al subjuntivo: Valores y usos de los modos del verbo*, Madrid: Arco/Libros, S. A..
- Potvin, Cynthia, (2014), «Proposiciones subordinadas adverbiales temporales y monotonicidad», *Actas de WEFLA IX Conferencia Internacional sobre Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura*, Holguín: Universidad de Holguín.
- Potvin, Cynthia, (2008), «Conséquences du parallèle entre distribution du subjonctif, monotonie décroissante et implicatures à échelles», *Actes du Congrès de l'Association canadienne de linguistique*, disponible en línea: http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2008/CLA2008_Potvin.pdf.
- Potvin, Cynthia, (2006), «Distribution du subjonctif sous deux opérateurs affectifs», *Actes des XIX^{es} Journées de linguistique*, Université Laval, Québec: CIRAL, 59-69.
- Potvin, Cynthia, (2004a), *Estudio de la distribución del subjuntivo y del indicativo en las proposiciones subordinadas completivas en español de acuerdo con el concepto de monotonicidad en el marco de la Teoría de los mundos posibles*, Memoria, Université Laval.
- Potvin, Cynthia, (2004b), «Les limites du concept de monotonie», *Actes des XVII^{es} Journées de linguistique*, Université Laval, Québec: CIRAL, 175-185.
- Potvin, Cynthia, (2003), «Le subjonctif et la monotonie», *Actes des XVI^{es} Journées de linguistique*, Université Laval, Québec: CIRAL, 97-105.

- Prévost, Philippe, (2009), *The Acquisition of French. The Development of Inflectional Morphology and Syntax in L1 Acquisition, Bilingualism, and L2 Acquisition*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Progovac, Ljiljana, (2000), «Negative and Positive Feature Checking and the Distribution of Polarity Items», Sue Brown y Adam Przepiorkowski (ed.), *Negation in Slavic*, Bloomington: Indiana University, 179-217.
- Progovac, Ljiljana, (1994), *Negative and Positive Polarity: A Binding Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Progovac, Ljiljana, (1993), «Subjunctive: The (Mis)behavior of Anaphora and Negative Polarity», *Linguistic Review*, 10, 1, 37-59.
- Quer, Josep, (2007), «Subjunctives», Martin Everaert y Henk van Riemsdijk (ed.), *The Blackwell Companion to Syntax*, Malden: Blackwell Publishing, 660-685.
- Quer, Josep, (2001), «Interpreting Mood», *Probus*, 13, 81-111.
- Quer, Josep, (1998a), *Mood at the Interface*, Tesis doctoral, Utrecht: University of Utrecht.
- Quer, Josep, (1998b), «Mood and Varieties of Concessives», Reineke Bok-Bennema, Bob de Jonge, Brigitte Kampers-Manhe y Arie Molendijk (ed.), *Adverbial Modification*, Amsterdam/Atlanta: Editions Rodopi B.V., 93-108.
- Rasinger, Sebastian M., (2010), «Quantitative Methods: Concepts, Frameworks and Issues», Lia Litosseliti (ed.), *Research Method in Linguistics*, Nueva York: Continuum International Publishing Group, 49-67.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la lengua española (ASALE), (2009), *Nueva Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>.
- Ridruejo, Emilio, (1999), «Modo y modalidad: el modo en las subordinadas sustantivas», Ignacio Bosque y Violeta Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 2, 3209-3251.
- Ritchie, William C. y Tej K. Bhatia (ed.), (1996), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press.
- Roeper, Thomas, (1999), «Universal Bilingualism», *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 3, 169-186.

- Rooy, Robert van, (2003), «Negative Polarity Items in Questions: Strength as Relevance», *Journal of Semantics*, 20, 239-273.
- Rothman, Jason y Diego Pascual y Cabo, (2014), «Generative Approaches to Spanish Second Language Acquisition», Kimberly L. Geeslin (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, Malden: John Wiley & Sons Inc., 46-63.
- Rothstein, Björn y Rolf Thieroff (ed.), (2010), *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins.
- Rueda Rueda, Mercedes, Elena Prado Ibán, Janick Le Men Loyer, Francisco Javier Grande Alija (coord.), (1996), *Actuales tendencias en enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)*.
- Sánchez López, Cristina, (1999), «La negación», Ignacio Bosque y Violeta Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 2, 2561-2634.
- Sauter, Kim, (2002), *Transfer and Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition*, Tesis doctoral, Rijks University, Groningen, disponible en línea: [http://www.rug.nl/research/portal/publications/pub\(9762eb9b-d0ab-4787-8ac4-de1df0166993\).html](http://www.rug.nl/research/portal/publications/pub(9762eb9b-d0ab-4787-8ac4-de1df0166993).html).
- Schachter, Jacqueline, (1996), «Maturation and the issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition», William C. Ritchie y Tej K. Bhatia (ed.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, 159-193.
- Schachter, Jacqueline, (1990), «On the Issue of Completeness in Second Language Acquisition», *Second Language Research*, 6, 93-124.
- Schalley, Andrea C. y Drew Khlentzos (ed.), (2007), *Mental States Volume 1: Evolution, Function, Nature*, Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Schmidt, Richard W., (1990), «The Role of Consciousness in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, 11, 2, 127-158.
- Schnelle, Helmut y Niels Ole Bernsen (ed.), (1989), *Logic and Linguistics: Research Directions in Cognitive Science: European Perspectives*, Hillsdale: Erlbaum.
- Schulz, Petra, (2002), «The Interaction of Lexical-Semantics, Syntax, and Discourse in the Acquisition of Factivity», Barbora Skarabela, Sarah Fish y Anna H. J. Do (ed.), *BUCLD 26 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 584-595.
- Schwartz, Bonnie D. y Rex A. Sprouse, (2000), «When Syntactic Theories evolve: Consequences for L2 Acquisition Research», John Archibald (ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Massachusetts / Oxford: Blackwell Publishers, 156-186.

- Schwartz, Bonnie D. y Rex A. Sprouse, (1996), «L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model», *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Schwartz, Bonnie D. y Rex A. Sprouse, (1994), «Word Order and Nominative Case in Nonnative Language Acquisition: A Longitudinal Study of (L1 Turkish) German Interlanguage», Teun Hoekstra y Bonnie D. Schwartz (ed.), *Language acquisition studies in generative grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 317-368.
- Seliger, Herbert, (1996), «Primary Language Attrition in the Context of Bilingualism», William C. Ritchie y Tej K. Bhatia (ed.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Nueva York: Academic Press, 605-625.
- Seliger, Herbert y Robert Vago (ed.), (1991), *First Language Attrition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Serratrice, Ludovica, Antonella Sorace y Sandra Paoli, (2004), «Crosslinguistic Influence at the Syntax-pragmatics Interface: Subjects and Objects in English-Italian Bilingual and Monolingual Acquisition», *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 3, 183-205.
- Silva-Corvalán, Carmen, (1991), «Spanish Language Attrition in a Contact Situation with English», Herbert Seliger y Robert Vago (ed.), *First Language Attrition*, Cambridge: Cambridge University Press, 151-171.
- Simons, Mandy y Teresa Galloway (ed.), (1995), *Proceedings of SALT V*, Ithaca: Cornell University.
- Slabakova, Roumyana, (2010), «Scalar Implicatures in Second Language Acquisition», *Lingua*, 120, 10, 2444-2462.
- Slabakova, Roumyana y María del Pilar García Mayo, (2013), «Whether to Teach and How to Teach Complex Linguistic Structures in a Second Language», Melinda Whong, Kook-Hee Gil y Heather Marsden (ed.), *Universal Grammar and the Second Language Classroom*, Nueva York: Springer, 187-205.
- Smelser, Neil J. y Paul B. Baltes (ed.), (2001), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Solé, Yolanda R., (1977), «Continuidad/discontinuidad idiomática en el español tejano», *The Bilingual Review*, 4, 189-199.
- Sorace, Antonella, (2011), «Pinning down the Concept of 'Interface' in Bilingualism», *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1, 1-33.
- Sorace, Antonella, (2004), «Native Language Attrition and Developmental Instability at the Syntax-discourse Interface: Data, Interpretations and Methods», *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 2, 143-145.

- Sorace, Antonella y Ludovica Serratrice, (2009), «Internal and External Interfaces in Bilingual Language Development: Beyond Structural Overlap», *The Internal Journal of Bilingualism*, 13, 2, 195-210.
- Schwartz, Bonnie D. y Rex A. Sprouse, (1996), «L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model», *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Schwartz, Bonnie D. y Rex A. Sprouse, (1994), «Word Order and Nominative Case in Nonnative Language Acquisition: A Longitudinal Study of (L1 Turkish) German interlanguage», Teun Hoekstra y Bonnie D. Schwartz (ed.), *Language acquisition studies in generative grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 317-368.
- Stechow, Arnim von, (1995a), «On the Proper Treatment of Tense», Mandy Simons y Teresa Galloway (ed.), *Proceedings of SALT V*, Ithaca Cornell University, 362-386.
- Stechow, Arnim von, (1995b), «Tense in Intensional Contexts: Two Semantic Accounts of Abusch's Theory of Tense», Fritz Hamm, Joachim Kolb y Arnim von Stechow (ed.), *The Blaubeuren Papers*, Universität Tübingen, 379-433.
- Stechow, Arnim von y Dieter Wunderlich (ed.), (1991), *Semantik/Semantics: An International Handbook of Contemporary Research*, Berlín: Walter de Gruyter.
- Steffen, Joachim, (2010a), «El tratamiento en Paraguay», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 429-448.
- Steffen, Joachim, (2010b), «El tratamiento en Uruguay», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 449-464.
- Stokes, Jeffrey, (1988), «Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish», *Hispania*, 71, 705-710.
- Stokes, Jeffrey y Stephen Krashen, (1990), «Some Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: A Re-Analysis», *Hispania*, 73, 3, 805-806.
- Suñer, Margarita y José Antonio Padilla Rivera, (1990), «Concordancia temporal y subjuntivo», Ignacio Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus, 185-201.
- Suñer, Margarita y José Antonio Padilla Rivera, (1987), «Sequence of Tenses and the Subjunctive, Again», *Hispania*, 70, 3, 634-642.
- Swart, Henriëtte de, (1998), «Négation et coordination: la conjonction *ni*», Reineke Bok-Bennema, Bob de Jonge, Brigitte Kampers-Manhe y Arie Molendijk (ed.), *Adverbial Modification*, Amsterdam/Atlanta: Editions Rodopi B. V., 109-124.

- Szabolcsi, Anna, (2004), «Positive Polarity – Negative Polarity», *Natural Language & Linguistic Theory*, 22, 409-452.
- Terrell, Tracy, (1976), «Assertion and Presupposition in Spanish Complements», Marta Luján y Frederick Gerald Hensey (ed.), *Current Studies in Romance Linguistics*, Washington: Georgetown University Press, 221-246.
- Terrell, Tracy y Joan Hooper, (1974), «A Semantically based Analysis of Mood in Spanish», *Hispania*, 57, 484-494.
- Terrell, Tracy D., Bernard Baycroft y Charles Perrone, (1987), «The Subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and Comprehensibility», Bill VanPatten, Trisha R. Dvorak y James F. Lee (ed.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, 19-32.
- Thieroff, Rolf, (2010), «Moods, Moods, Moods», Björn Rothstein y Rolf Thieroff (ed.), *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins, 1-30.
- Thornton, Rosalind, (1995), «Children's Negative Questions: A Production/Comprehension Asymmetry», *Proceedings of ESCOL*, Ithaca: Cornell University, 306-317.
- Tomlin, Russell S. y Victor Villa, (1994), «Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Towell, Richard, (2003), «Introduction: Second Language Acquisition Research in Search of an Interface», Roeland van Hout, Aafke Hulk, Folkert Kuiken y Richard Towell (ed.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1-20.
- Torrejón, Alfredo, (2010), «El voseo en Chile: una aproximación diacrónica», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 413-427.
- Tsimpili, Ianthi-Maria y Anna Roussou, (1991), «Parameter-Resetting in L2?», *UCL Working Papers in Linguistics* 3, 149-169.
- Uribe-Echevarria, María, (1994), *Interface licensing conditions on negative polarity items: a theory of polarity and tense interactions*, Tesis doctoral, University of Connecticut.
- Vainikka, Anne y Martha Young-Scholten, (1996a), «Partial Transfer, Not Partial Access», *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 744-745.
- Vainikka, Anne y Martha Young-Scholten, (1996b), «The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers», *Second Language Research*, 12, 2, 140-176.

- Vainikka, Anne y Martha Young-Scholten, (1994), «Direct Access to X¹-Theory: Evidence from Turkish and Korean adults learning German», Teun Hoekstra y Bonnie D. Schwartz (ed.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Amsterdam: John Benjamins, 265-316.
- Vallduví, Eric, (1994), «Polarity Items, N-Words and Minimizers in Catalan and Spanish», *Probus*, 6, 263-294.
- VanPatten, Bill, (1990), «Attending to Form and Content in the Input», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- VanPatten, Bill y Teresa Cadierno, (1993), «Explicit Instruction and Input Processing», *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-244.
- VanPatten, Bill, Trisha R. Dvorak y James F. Lee (ed.), (1987a), *Foreign Language Learning: A Research Perspective*, Cambridge: Newbury House Publishers.
- VanPatten, Bill, Trisha R. Dvorak y James F. Lee (ed.), (1987b), «Introduction: An Overview of Foreign Language Learning», Bill VanPatten, Trisha R. Dvorak y James F. Lee (ed.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective*, Cambridge: Newbury House Publishers, 1-16.
- Vázquez, Graciela E., (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez Laslop, María Eugenia y Leonor Orozco, (2010), «Formas de tratamiento del español de México», Martin Hummel, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, D. F.: El Colegio de México, 247-269.
- Vet, Co, (1996), «Analyse syntaxique de quelques emplois du subjonctif dans les complétives», *Cahiers de grammaire*, 21, 135-152.
- Villalta, Elizabeth, (2001a), «A Comparative Semantics for the Subjunctive Mood in Spanish», Joaquim Camps y Caroline R. Wiltshire (ed.), *Romance Syntax from the 30th Linguistic Symposium on Romance Languages*, Philadelphia: John Benjamins, 227-242.
- Villalta, Elizabeth, (2001b), *Propositional Attitudes and Mood Selection in Spanish*, Manuscrito, University of Massachusetts at Amherst.
- Villalta, Elisabeth, (2000), «Spanish Subjunctive Clauses Require Ordered Alternatives», Brenda Jackson y Tanya Matthews (ed.), *Proceedings of SALT X*, Ithaca, NY: Cornell University, 239-256.
- Wal, Sjoukje van der, (1996), *Negative Polarity Items and Negation*, Tesis doctoral, University of Groningen.
- Wansing, Heinrich (ed.), (1996), *Negation: A Notion in Focus*, Berlín: Walter de Gruyter.
- Wasa, Atsuko, (1999), «El subjuntivo y la modalidad», *Hispania*, 121-127.

- Watanabe, Eriko, Chisato Fuji, Yoshie Kabuto y Keiko Murasugi, (2008), «Experimental Evidence for the Parameter Resetting Hypothesis: The Second Language Acquisition of English Reflexive-Binding by Japanese Speakers», *Nanzan Linguistics: Special Issue 3*, 2, 263-283.
- White, Lydia, (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Lydia, (2000), «Second Language Acquisition: From Initial to Final State», John Archibald (ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers, 130-155.
- White, Lydia, (1990), «Second Language Acquisition and Universal Grammar», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 121-133.
- White, Lydia, (1989), *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamin.
- Whong, Melinda, Kook-Hee Gil y Heather Marsden (ed.), (2013), *Universal Grammar and the Second Language Classroom*, Nueva York: Springer.
- Wittgenstein, Ludwig, (2015) [1922], *Tractatus Logico-Philosophicus*, Side-by-side-by-side Edition, disponible en línea: <http://people.umass.edu/phil335-klement-2/tlp/tlp-ebook.pdf>.
- Wouden, Ton van der, (1997), *Negative Contexts: Collocation, Polarity and Multiple Negation*, London/Nueva York: Routledge.
- Yang, Charles, (2002), *Knowledge and Learning in Natural Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Yang, Charles y Tom Roeper, (2011), «Minimalism and Language Acquisition», Cedric Boeckx (ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*, Oxford: Oxford University Press, 551-573.
- Zagona, Karen, (2012), «Tense and Aspect», José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea y Erin O'Rourke (ed.), *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Malden, MA: Wiley/Blackwell, 355-372.
- Zagona, Karen, (2002), *The Syntax of Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zepter, Alex, (2003), «How to be Universal when you are Existential: Negative Polarity Items in the Comparative: Entailment along a Scale», *Journal of Semantics*, 20, 193-237.
- Zobl, Helmut y Juana Liceras, (1994), «Review Article: Functional Categories and Acquisition Orders», *Language Learning*, 44, 1, 159-180.
- Zwarts, Frans, (1998), «Three Types of Polarity», Fritz Hamm y Erhard Hinrichs (ed.), *Plurality and Quantification*, Dordrecht: Kluwer, 177-238.

Zwarts, Frans, (1996), «A Hierarchy of Negative Expressions», Heinrich Wansing (ed.), *Negation: A Notion in Focus*, Berlín: Walter de Gruyter, 169-194.

Zwarts, Frans, (1995), «Nonveridical Contexts», *Linguistic Analysis*, 25, 286-312.

Zwarts, Frans, (1993), *The Syntax and Semantics of Negative Polarity*, Manuscrito, University of Groningen.

Apéndice I: Irregularidades en la raíz verbal del español

- (1) Sustitución de las vocales –e e –i por el diptongo –ie en las formas tónicas del presente de indicativo y de subjuntivo³⁰⁹. Por ejemplo: **cerrar** (*cierro, cierras, cierra, cerramos, cerráis, cierran*)
- (2) Sustitución de las vocales –o y –u por el diptongo –ue en las formas tónicas del presente de indicativo y de subjuntivo³¹⁰. Por ejemplo: **poder** (*puedo, puedes, puede, podemos, podéis, pueden*)
- (3) Sustitución de la –e por –i en las formas tónicas de los verbos en –ir en presente de indicativo. Por ejemplo: **medir** (*mido, mides, mide, medimos, medís, miden*)
- (4) Sustitución de la –e por –i sólo en las terceras personas en pretérito indefinido de indicativo de los verbos en –ir. Por ejemplo: **medir** (*medí, mediste, midió, medimos, medís, miden*)
- (5) Sustitución de la –e por –i en todas las personas de presente y de imperfecto de subjuntivo de los verbos en –ir. Por ejemplo: **medir** (*mida, midas, mida, midamos, midáis, midan / midiera, midieras, midiera, midiéramos, midierais, midieran*)
- (6) Sustitución de la –e por –ie en las formas tónicas del presente de indicativo de los verbos en –ir. Por ejemplo: **mentir** (*miento, mientes, miente, mentimos, mentís, mienten*)
- (7) Sustitución de la –e por –i en las terceras personas de pretérito indefinido de indicativo. Por ejemplo: **mentir** (*mentí, mentiste, mintió, mentimos, mentisteis, mintieron*)
- (8) Sustitución de la –e por –ie en las formas tónicas del presente de subjuntivo además de la sustitución de la –e por –i en las formas no tónicas del presente de subjuntivo. Por ejemplo: **mentir** (*mienta, mientas, mienta, mintamos, mintáis, mientan*)
- (9) Sustitución de la –e por –i en todas las personas de imperfecto de subjuntivo. Por ejemplo: **mentir** (*mintiera, mintieras, mintiera, mintiéramos, mintierais, mintieran*)
- (10) Sustitución de la –o por –ue en las formas tónicas del presente de indicativo de los verbos en –ir. Por ejemplo: **morir** (*muero, mueres, muere, morimos, morís, mueren*)
- (11) Sustitución de la –o por –u en las terceras personas de pretérito indefinido de indicativo. Por ejemplo: **morir** (*morí, moriste, murió, morimos, moristeis, murieron*)
- (12) Sustitución de la –o por –ue en las formas tónicas del presente de subjuntivo además de la sustitución de la –o por –u en las formas no tónicas del presente de subjuntivo. Por ejemplo: **morir** (*muera, mueras, muera, muramos, muráis, mueran*)

³⁰⁹ Esta particularidad también se aplica al imperativo.

³¹⁰ Esta particularidad también se aplica al imperativo.

- (13) Sustitución de la –o por –u en todas las personas de imperfecto de subjuntivo. Por ejemplo: **morir** (*muriera, murieras, muriera, muriéramos, murierais, murieran*)
- (14) Inserción de la consonante velar /k/ después de la consonante interdental /z/ al final de una raíz de verbos terminados en –cer o –cir, en primera persona del singular del presente de indicativo y en todas las personas del presente de subjuntivo. Por ejemplo: **nacer** (*nazco, naces, nace, nacemos, nacéis, nacen / nazca, nazcas, nazca, nazcamos, nazcáis, nazcan*)
- (15) Inserción de la consonante velar /g/ después de las consonantes –l y –n a finales de una raíz³¹¹ en primera persona del singular del presente de indicativo y en todas las personas del presente de subjuntivo. Por ejemplo: **salir** (*salgo, sales, sale, salimos, salís, salen / salga, salgas, salga, salgamos, salgáis, salgan*)
- (16) Alteración de la consonante interdental /z/ cuando es la última consonante de la raíz por la /g/ en primera persona de singular del presente de indicativo y en todas las personas del presente de subjuntivo. Por ejemplo: **hacer** (*hago, haces, hace, hacemos, hacéis, hacen / haga, hagas, haga, hagamos, hagáis, hagan*)
- (17) Alteración de la vocal de la raíz de algunos verbos irregulares en pretérito indefinido de indicativo y en pretérito imperfecto de subjuntivo³¹². Por ejemplo: **hacer** (*hice, hiciste, hizo, hicimos, hicisteis, hicieron / hiciera, hicieras, hiciera, hiciéramos, hicierais, hicieran*)
- (18) Alteración de la consonante final de la raíz de algunos perfectos fuertes. Por ejemplo: **traducir** (*traduje, tradujiste, tradujo, tradujimos, tradujisteis, tradujeron / tradujera, tradujeras, tradujera, tradujéramos, tradujerais, tradujeran*)
- (19) Alteración de la vocal y de la consonante final de la raíz de algunos perfectos fuertes. Por ejemplo: **decir** (*dije, dijiste, dijo, dijimos, dijisteis, dijeron / dijera, dijeras, dijera, dijéramos, dijerais, dijeran*)
- (20) Alteración de la vocal de la raíz verbal y añadido de la consonante –v a ciertos perfectos fuertes antes de las terminaciones de pretérito indefinido de indicativo y de pretérito imperfecto de subjuntivo. Por ejemplo: **estar** (*estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron / estuviera, estuvieras, estuviera, estuviéramos, estuvierais, estuvieran*)

³¹¹ Esta regla sirve también para los verbos *asir* y *yacer*, los cuales insierten una /g/ después de la /s, z/, y para los verbos *caer* y *traer*, los cuales insierten una /g/ después de la combinación –ai. Por ejemplo:

(i) Traer: traigo
traiga, traigas, traiga, traigamos, traigáis, traigan

³¹² Estas formas verbales reciben el nombre de *perfectos fuertes* debido a que provienen del *perfectum* del latín (cf. Alarcos Llorach, 2002). Son formas verbales que llevan el acento en la raíz del verbo en la primera y tercera personas del singular (p. ej. *pude, pudo*) en lugar de llevarlo en la terminación, como lo llevan los verbos regulares (p. ej. *hablé, habló*). Caben dentro de esta categoría de verbos los expuestos en (17)-(21).

- (21) Cambio de la raíz verbal del verbo *ser* conjugado en pretérito imperfecto e indefinido de indicativo y en pretérito imperfecto de subjuntivo³¹³: **Ser** (*era, eras, era, éramos, erais, eran / fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron / fuera, fueras, fuera, fuéramos, fuerais, fueran*)

³¹³ El verbo *ir* tiene las mismas terminaciones que el verbo *ser* en pretérito indefinido de indicativo y en pretérito imperfecto de subjuntivo.

Apéndice II: Irregularidades en las personas y los tiempos verbales

- (1) Conjugación de ciertos verbos sólo en tercera persona del singular o del plural³¹⁴. Por ejemplo: **concernir** (conciérne, conciernen)
- (2) Conjugación de ciertos verbos defectivos sólo en tercera persona del singular³¹⁵. Por ejemplo: **llover** (llueve, llovió, ha llovido, llovía, etc.)
- (3) Conjugación del verbo **soler** (en perífrasis con infinitivo) sólo en presente, pretérito imperfecto y pretérito perfecto de indicativo: suelo (ir), sueles (ir), suele (ir), solemos (ir), soléis (ir), suelen (ir) / solía (ir), solías (ir), solía (ir), solíamos (ir), solíais (ir), solían (ir) / he solido (ir), has solido (ir), ha solido (ir), hemos solido (ir), habéis solido (ir), han solido (ir)

³¹⁴ Los verbos cuyo uso está limitado a ciertas personas o a ciertos tiempos de la conjugación se llaman *verbos defectivos*.

³¹⁵ Alarcos Llorach (2002: 189) especifica que es posible conjugar el verbo en otra persona verbal si se denota simultaneidad: «*Anohecimos en la ciudad*».

Apéndice III: Irregularidades en las terminaciones verbales

- (1) Forma contracta del verbo *saber* sólo en primera persona de singular del presente de indicativo. Por ejemplo: **saber** (sé, sabes, sabe, sabemos, sabéis, saben)
- (2) Añadido de una semivocal a la terminación de los verbos *ser*³¹⁶, *estar*, *dar* e *ir*³¹⁷ sólo en primera persona de singular del presente de indicativo. Por ejemplo: **dar** (doy, das, da, damos, dais, dan)
- (3) Adopción de las terminaciones de segunda y tercera conjugaciones para un verbo de primera conjugación conjugado en pretérito indefinido de indicativo y pretérito imperfecto de subjuntivo. Por ejemplo: **dar** (di, diste, dio, dimos, disteis, dieron / diera, dieras, diera, diéramos, dierais, dieran)

³¹⁶ Además de la primera persona del singular, el verbo *ser* es irregular también en las segunda y tercera personas del singular (*eres*, *es*).

³¹⁷ El verbo *ir* sufre también de otra irregularidad además de añadir una semivocal a la terminación de la primera persona del singular: cambia también su raíz verbal en todas las personas del presente de indicativo (*voy*, *vas*, *va*, *vamos*, *vais*, *van*) y de subjuntivo (*vaya*, *vayas*, *vaya*, *vayamos*, *vayáis*, *vayan*). Además, *ir* usa las terminaciones de la primera conjugación en presente de indicativo a pesar de ser un verbo de tercera conjugación y mantiene la semivocal en presente de subjuntivo (*vaya*, *vayas*, *vaya*, *vayamos*, *vayáis*, *vayan*).

Apéndice IV: Patrones generales de los verbos irregulares

Si echamos un vistazo a los irregulares del presente de subjuntivo, la modificación en la raíz de los verbos conjugados en presente de subjuntivo corresponde a la irregularidad de los verbos conjugados en 1ª persona del singular del presente de indicativo. Por ejemplo, *tener* en 1ª persona de singular del presente de indicativo es *tengo*. Mantenemos la irregularidad *teng-* en todas las personas de singular y de plural a las que añadimos las terminaciones del presente de subjuntivo. El resultado es entonces: *tenga, tengas, tenga, tengamos, tengáis, tengan*.

En lo que concierne al perfecto de subjuntivo, se construye con el verbo *haber* conjugado en presente de subjuntivo, el cual aparece con el participio pasado de los verbos. Los participios pasados irregulares, ya sean en pretérito perfecto de subjuntivo como en pretérito perfecto de indicativo o en pretérito pluscuamperfecto de indicativo o de subjuntivo, son los mismos para cualquier de esos tiempos y modos.

Por su parte, los irregulares del pretérito imperfecto de subjuntivo se basan en la irregularidad de la 3ª persona de plural de los verbos conjugados en pretérito indefinido de indicativo. Por ejemplo, la conjugación de *conducir* en 3ª persona de plural en pretérito indefinido es *condujeron*. Mantenemos la irregularidad *conduje-* a la que añadimos las terminaciones del pretérito imperfecto de subjuntivo, o sea la forma en *-ra* (*condujera, condujeras, condujera, condujéramos, condujerais, condujeran*) o la forma en *-se* (*condujese, condujeses, condujese, condujésemos, condujeseis, condujesen*)³¹⁸.

En lo que concierne al pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, se conjuga el verbo *haber* en pretérito imperfecto de subjuntivo, y completamos con el participio pasado de los verbos. Como ya hemos mencionado anteriormente, los participios pasados irregulares son los mismos que en pretérito perfecto y en pretérito pluscuamperfecto de indicativo y en pretérito perfecto de subjuntivo.

³¹⁸ Acerca de las dos variantes morfológicas del pretérito imperfecto de subjuntivo, Alarcos Llorach (2002: 158) dice que «Aunque por su origen latino diverso designaban valores diferentes, la lengua moderna ha terminado por identificarlas, de manera que hoy se trata de dos significantes que abarcan un mismo significado, siendo el primero de uso más frecuente en la expresión oral y el segundo más propio de la escrita, sobre todo como recurso de variación estilística».

Apéndice V: Conjunciones o locuciones conjuntivas de subordinación adverbial y distribución modal

Las proposiciones comparativas se dividen en comparativas de superioridad, de inferioridad y de igualdad. Las primeras vienen introducidas por la expresión *más ... de (el, lo, la, los, las) que ...* cuando el segundo término de la comparación es un verbo conjugado, mientras que las segundas se construyen con la expresión *menos ... de (el, lo, la, los, las) que*. Caben dentro de las expresiones de igualdad las expresiones *tanto (...) como, tal cual, tal como, igual de ... que, así ... como, todo (el, la, los, las) que, tanto más/menos ... cuanto más/menos*³¹⁹. En lo que refiere a la distribución modal en las comparativas, se conjuga en presente o perfecto de subjuntivo el verbo de la comparativa para referirse a hechos presentes y en imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo para referirse a hechos pasados. El recurso al subjuntivo es necesario también para expresar una acción o un evento futuro. Contrario a las demás expresiones, la expresión *tanto más/menos ... cuanto más/menos* admite el futuro de indicativo o el condicional después de *cuanto más/menos* en el caso de que se considera lo que introduce *cuanto más/menos* como real.

Las proposiciones de modo introducen su subordinada gracias a las conjunciones siguientes: *como, cual, según, conforme, según que, según y como, según y conforme, tal [y] como, tal cual, como si, como que y sin que*. Todas estas conjunciones, excepto *sin que* y *como si*, actúan de la misma manera en cuanto a la distribución modal: normalmente exigen indicativo salvo en el caso de que el verbo exprese una acción futura. En cuanto a *como si* (al igual que las variantes *igual que si, lo mismo que si* y *cual si*), esta expresión exige el imperfecto o el pluscuamperfecto de subjuntivo.

Las principales conjunciones que introducen las subordinadas temporales son *cuando, mientras, en tanto [que], conforme, a medida que, a la par que, según, antes [de] que, primero que, hasta que, hasta tanto que, apenas ... [cuando], como, una vez que, cada vez que, siempre que, desde que, en cuanto, luego que, no bien ... [cuando], así que (como), tan pronto como, al tiempo que y después [de] que*. Generalmente se usa el indicativo con estas expresiones, pero se distribuye el subjuntivo si la acción del verbo refiere al futuro (p. ej., *hasta que*). Por otra parte, las expresiones *antes [de] que, primero que, hasta tanto que* exigen subjuntivo.

En lo que concierne a las proposiciones causales, estas proposiciones tienen como conjunciones *que, porque, puesto que, ya que, supuesto que, por cuanto, pues que, toda vez que, como [que], como quiera que, cuando, en vista de que, dado que y so pretexto de que* entre otras. Todas estas expresiones rigen el indicativo. Sin embargo, las expresiones *como* y *como quiera que* pueden exigir el imperfecto de subjuntivo para expresar el pasado y la conjunción *porque* puede aparecer con un verbo conjugado en subjuntivo en el caso de que se expresa un hecho eventual.

Por su parte, las proposiciones finales sirven para expresar una meta o un objetivo y cuentan con unas pocas conjunciones: *para que, a fin de que y con objeto de que*. Todas estas expresiones exigen siempre subjuntivo.

En lo que refiere a las proposiciones consecutivas, las principales locuciones conjuntivas que sirven para introducirlas son: *de [tal] modo que, de [tal] manera que, de [tal] suerte que, de [tal] forma que,*

³¹⁹ Para más expresiones comparativas, véase RAE/ASALE (2009).

[lo] bastante [...] para que, hasta tal punto que, tanto [...] que, tan ... que, así que, de ahí que, de aquí que. Generalmente se usa el indicativo con estas locuciones. Sin embargo, *de ahí que* y *de aquí que* exigen subjuntivo. Por su parte, *tanto [...] que*, *tan ... que*, *tal [...] que*, *de [tal] modo/manera/suerte que* y *hasta tal punto que* exigen subjuntivo cuando se considera la consecuencia como una eventualidad o una meta. Esto ocurre:

- (1) cuando la proposición principal está negada o interrogada;
- (2) cuando la proposición principal expresa una hipótesis, una posibilidad o una condición;
- (3) cuando el verbo principal expresa una orden, una obligación, una esperanza, una voluntad o un deseo;
- (4) cuando el verbo principal está conjugado en subjuntivo.

Por su parte, las proposiciones condicionales se clasifican en dos tipos: las condicionales reales y las condicionales irreales. En ambos casos la conjunción por excelencia es *si*. Además de la conjunción *si* existen otras conjunciones condicionales como por ejemplo *como*, *con [sólo] que*, *con tal [de] que*, *siempre que*, *siempre* y *cuando [que]*, *dado que*, *a condición de que*, *con la condición de que*, *por poco que*, *a poco que*, *a no ser que*, *como no sea que*, *a menos que*, *salvo que* y *a reserva de que*. Con todas estas conjunciones condicionales se distribuye el subjuntivo. Si volvemos a la conjunción *si*, esta conjunción exige el indicativo en las condicionales reales y el subjuntivo en las condicionales irreales. Las condicionales reales tienen las siguientes estructuras: «*si* + presente de indicativo, futuro/presente/imperativo» y «*si* + imperfecto/pluscuamperfecto de indicativo, imperfecto/pluscuamperfecto de indicativo». En lo que concierne a las condicionales irreales, la estructura es «*si* + imperfecto de subjuntivo, condicional» si se trata de una irreal presente. Otras estructuras son posibles para expresar las condicionales irreales de presente. Encontramos entre otras «*por si* + indicativo», «*por si acaso* + indicativo» y «*por si* + imperfecto de subjuntivo» por ejemplo en la expresión «*por si fuera poco*». En el caso de que se trata de una condicional irreal de pasado, la estructura es «*si* + pluscuamperfecto de subjuntivo, condicional compuesto/pluscuamperfecto de indicativo».

Las proposiciones concesivas se ven introducidas por conjunciones que podemos agrupar según rijan indicativo y subjuntivo o sólo subjuntivo. Dentro del primer grupo encontramos las conjunciones *aunque*, *si bien*, *a pesar de que*, *pese a que*, *aun cuando*, *no obstante que*, *ya que*, *puesto que*, *bien que*, *sin embargo de que*, *cuando*, *por mucho [...] que*, *por más que*, *por más [...] que*, *por muy [...] que* y *por poco [...] que*. Estas conjunciones rigen o bien el indicativo, o bien el subjuntivo. Todas estas conjunciones, excepto *cuando*, admiten los 4 tiempos de subjuntivo. En el caso de que se usa el presente o el perfecto de subjuntivo, se significa que se ve la hipótesis como posible o probable. En el caso de que se usa el imperfecto o el pluscuamperfecto, se expresa lo irreal. Existen otras conjunciones concesivas que admiten ambos modos. Estas conjunciones son: *cualquiera que*, *cualquier ... que*, *quienquiera que*, *cualquier cosa que*, *cuando quiera que*, *en cualquier momento que*, *comoquiera que*, *de cualquier modo/manera que*, *dondequiera que*, *doquiera que* y *en cualquier parte/sitio/lugar que*. A diferencia de la primera serie de conjunciones concesivas, estas últimas privilegian el uso del subjuntivo. En cuanto a las conjunciones concesivas que exigen sólo subjuntivo caben *mal que*, *siquiera*, *así*, *por ... que*, *aun en el caso de que*.

Entran dentro de las conjunciones que introducen las proposiciones de adición las expresiones *además [de] que*, *a más de que*, *encima [de] que*, *aparte de que*, *fuera de que*, *amén de que*,

independientemente de que y *sobre que*. Aparece el indicativo con todas estas expresiones, pero en el caso de *que* se quiere expresar un hecho futuro, hay que recurrir al uso del subjuntivo.

Finalmente, las proposiciones de restricción cuentan con conjunciones que exigen indicativo o subjuntivo. Las conjunciones que exigen indicativo son *salvo que*, *excepto que*, *sino que*, *aparte de que*, *sólo que* y *ahora que* y las que rigen el subjuntivo son *sin que* y *que + saber/recordar*.

Apéndice VI: Clases semánticas de los predicados que rigen el subjuntivo en las proposiciones subordinadas completivas (cf. RAE/ASALE, 2009)

Tipo de predicados	Ejemplos
Predicados de voluntad o intención	Verbos: aspirar (a), decidirse (a), desear, esforzarse (por), luchar (por), pretender, procurar, querer, tratar (de) Sustantivos: deseo (de), empeño (en/de), esperanza (de), ganas (de), intención (de), voluntad (de) Adjetivos: deseoso (de), dispuesto (a), partidario (de), resuelto (a)
Predicados de oposición o rechazo	Verbos: Desmentir, negarse (a), oponerse (a), rechazar Sustantivos: negativa (a), oposición (a), rechazo, reticencia (a) Adjetivos: contrario (a), renuente (a), reticente (a)
Predicados de influencia ³²⁰	Verbos: aconsejar, autorizar (a), azuzar (a), demandar, pedir, permitir, prohibir, rogar, solicitar, sugerir, suplicar, urgir (a) Sustantivos: advertencia, autorización, consejo, orden, petición, recomendación, solicitud, visto bueno (a)
Predicados de causa ³²¹	Verbos: justificar, causar, dar lugar (a), hacer, ocasionar, producir, provocar Sustantivos: causa, culpa, explicación, justificación, motivo, origen, razón
Predicados que denotan dirección o inclinación	Verbos ³²² : abocarse (a), conducir (a), llevar (a), conseguir, lograr Sustantivos: inclinación (a), propensión (a), tendencia (a)
Predicados de afección	Verbos: divertir, encantar, gustar, repeler, adorar, amar, detestar, lamentar, sentir, odiar Verbos que alternan el sujeto y el complemento régimen: alegrar / alegrarse (de), aburrir / aburrirse (de), apenar / apenarse (de), cansar / cansarse (de), congratular / congratularse (de), entristecer / entristecerse (de), doler / dolerse (de), preocupar / preocuparse (de) Verbo que alterna su complemento y el complemento régimen: lamentar / lamentarse (de) Grupos verbales ³²³ : producir/dar/entrar + nombre de afección (p. ej. dar rabia) Sustantivos: el temor de

³²⁰ Estos predicados expresan peticiones, sugerencias, consejos, órdenes, prohibiciones y otras formas de influir en la conducta ajena (RAE/ASALE, 2009).

³²¹ La RAE/ASALE (2009) apunta que el verbo *proceder* y las locuciones *debido a* y *gracias a*, a pesar de formar parte de los predicados que denotan causa, rigen el indicativo porque el evento de la proposición subordinada es anterior al evento de la proposición principal. Además, los verbos *entrañar*, *implicar* y *suponer* y la locución *tener como consecuencia* rigen ambos modos: se distribuye el indicativo si se considera la información como nueva y el subjuntivo para transmitir que en la conciencia lingüística del oyente está presente el estado de cosas causado.

³²² Hay una relación entre el concepto de dirección y el de orientación temporal prospectiva (RAE/ASALE, 2009).

³²³ Estos grupos verbales admiten la alternancia entre los complementos preposicionales (de que) y los sujetos (que) (RAE/ASALE, 2009).

Tipo de predicados	Ejemplos
Predicados de ponderación o estimación	Locuciones verbales: llenar de + nombre de afección (p. ej. alegría, contento, pena, orgullo, satisfacción, vergüenza, inquietud) Sustantivos: las ganas de que, la satisfacción de que
Predicados de valoración	Verbos: convenir, proceder Sustantivos: conveniencia, oportunidad, utilidad, inutilidad Adjetivos de conveniencia u oportunidad y sus antónimos: (in)adecuado, (in)apropiado, (in)conveniente, (in)oportuno, (in)útil
Predicados de falsedad, duda o error ³²⁴	Sustantivos: error, falsedad, mentira Adjetivos: dudoso, erróneo, falso, incierto, inexacto, inseguro
Predicados de necesidad, posibilidad, suficiencia	Verbos: bastar, urgir Adjetivos: posible, probable, necesario, imprescindible, suficiente, accesorio, innecesario, ocioso Sustantivos: posibilidad, probabilidad, necesidad, urgencia
Predicados de frecuencia o infrecuencia ³²⁵	Adjetivos: anómalo, característico, chocante, común, extraño, frecuente, habitual, peculiar, raro, sorprendente
Predicados de ponderación, estimación y enjuiciamiento	Sustantivos de sentido positivo: genialidad, maravilla, privilegio, proeza, suerte Sustantivos de sentido negativo: atropello, catástrofe, desastre, desdicha, iniquidad, injusticia, locura, sinsentido, vergüenza Adjetivos de sentido positivo: bueno, espectacular, extraordinario, interesante, maravilloso Adjetivos de sentido negativo: banal, contraproducente, insultante, malo, perjudicial Adverbios ³²⁶ : bien, mal, estupendamente, fatal
Nombres temporales	La hora de que, el momento de que, la ocasión de que
Nombres que refieren a la contingencia de algo inconveniente ³²⁷	Amenaza, peligro, riesgo

³²⁴ La RAE/ASALE (2009: 1884) apunta que es posible encontrar alternancia modal con estos predicados: «Es falso que siempre {miente ~ mienta}.»

³²⁵ La RAE/ASALE (2009: 1885) subraya que en ciertas zonas de Centroamérica y de los Andes, el habla popular usa el indicativo con algunos de los predicados de frecuencia o infrecuencia: «Es necesario que terminas el trabajo.»

³²⁶ La RAE/ASALE (2009: 1885) menciona que estos adverbios rigen el subjuntivo cuando son complementos predicativos (p. ej. «Yo veo bien que {salga ~ *sale} con ese muchacho»), pero rigen el indicativo cuando son modificadores de verbos (p. ej. «Se veía muy bien que no estaba leyendo (Cortázar, *Armas*).»).

³²⁷ La RAE/ASALE (2009) recuerda que «no deben confundirse estos complementos oracionales con las subordinadas de relativo, que admiten los dos modos.

Apéndice VII: Clases semánticas de los predicados que rigen el indicativo en las proposiciones subordinadas completivas (cf. RAE/ASALE, 2009)

En el cuadro siguiente, presentamos un resumen de los predicados que rigen el indicativo en español. La RAE/ASALE (2009) menciona que las clases semánticas de predicados que enumeramos en el cuadro recibieron diferentes apelaciones en la tradición semántica. Por ejemplo, los predicados de percepción, adquisición o posesión de conocimiento son predicados semifactivos, puesto que no presuponen la certeza del complemento oracional, contrario a los predicados factivos (p. ej. los predicados de afección), los cuales presuponen la certeza del complemento de la oración subordinada³²⁸. Por su parte, los predicados de comunicación son asertivos, puesto que presentan la información del complemento oracional como cierta.

Clase semántica	Ejemplos
Verbos de acaecimiento	Acontecer, ocurrir, suceder
Predicados de lengua o de comunicación ³²⁹	Verbos: afirmar, aludir (a), apuntar, asegurar, comentar, conversar (sobre), decir, describir, gritar, hablar (de), indicar, informar (con <i>de</i> o con objeto directo), mencionar, poner de manifiesto, pregonar, referir ~ referirse (a), repetir, revelar, señalar, soltar, sostener, sugerir, venir (con) Sustantivos: afirmación (de), alusión (a), mención (de) ³³⁰
Predicados que expresan certeza y los que expresan relevancia, prominencia o contundencia de lo expuesto ³³¹	Verbos: resaltar, saltar a la vista, comprobar, demostrar, explicar, garantizar, probar Sustantivos: certeza, garantía, seguridad, demostración, indicio, prueba, señal Adjetivos: cierto, claro, evidente, obvio, palmario, patente, seguro Locuciones adjetivales: de sentido común, de cajón
Predicados de percepción ³³²	Advertir, caer en la cuenta (de), encontrarse (con), mirar, notar, observar, oír, percibir, recordar, reparar (en), tropezar (con), ver
Predicados de posesión, adquisición o pérdida de información o conocimientos	Verbos: Aprender, averiguar, convencer (de), creer, enterarse (de), estar al tanto (de), leer, saber, olvidar, etc. Sustantivos: la noticia de que, la impresión de que, el convencimiento de que Adjetivos: seguro de que, enterado de que, sabedor de que
Verbos que denotan una forma de juicio	Achacar (a), atribuir (a), deberse (a)

³²⁸ Presuponer o no la certeza del complemento oracional puede ser o no afectado por otros elementos. Por ejemplo, los predicados semifactivos, los cuales no presuponen la certeza del complemento oracional se ven afectados por la presencia de la negación, la interrogación, la prótasis condicional, así como por otros operadores que cancelan o suspenden la veracidad de las proposiciones. Ocurre lo contrario con los predicados factivos: no se ven afectados por dicha presencia (cf. RAE/ASALE, 2009).

³²⁹ Estos predicados suelen admitir el subjuntivo cuando tienen un significado de órdenes o sugerencias.

³³⁰ El sustantivo «mención» admite el subjuntivo cuando significa la posibilidad (RAE/ASALE, 2009).

³³¹ Algunos de estos predicados pueden cambiar de significado y admitir el subjuntivo (RAE/ASALE, 2009).

³³² Ciertos verbos de percepción tienen doble significado, un significado de percepción o un significado de comunicación. En ambos casos rigen el indicativo (RAE/ASALE, 2009).

Apéndice VIII: Predicados que admiten la alternancia modal: polisemia o deslizamiento semántico (cf. RAE/ASALE, 2009)

Predicado	Significado + IND	Significado + SUBJ
Sentir	Verbo de percepción	Reacción afectiva (= lamentar)
Hacer	Hacer como que	Hacer como si = llevar a cabo, conseguir
De cajón	= obvio, evidente, seguro	= previsible, natural
Verbos de lengua (comunicar, decir, indicar, insistir, repetir, etc.) ³³³	Introducen certidumbres	Introducen situaciones no experimentadas como peticiones, órdenes, sugerencias, solicitudes, etc.
Pensar, ocurrírsele (a alguien), contar (con) y verbos de entendimiento ³³⁴	Introducen certidumbre (equivalen a los predicados de actitud proposicional)	Toma de postura o una decisión (equivalen a acordar, decidir, etc.)
Predicados de aceptación, aquiescencia o entendimiento (admitir, conceder, aceptar, estar de acuerdo (con), entender, comprender, etc.)	a. Función informativa: Contenido aseverado, verdadero o nuevo b. Deslizamiento semántico: Entendimiento	a. Función informativa: Subjuntivo temático ³³⁵ , informaciones consabidas, aquiescencia, aceptación, justificación b. Deslizamiento semántico: estimación, empatía o influencia, decisión, conclusión, toma de postura
Predicados de causa (implicar, entrañar, conllevar, suponer) ³³⁶	Estructura informativa: las causas son informaciones nuevas	Estructura informativa: subjuntivo temático (las causas son informaciones compartidas por los dos interlocutores)
Predicados de percepción (ver, mirar, etc.)	Sentido de 'percibir'	Expresan diligencia, esmero o atención en algo, expresan una carga intencional (equivale a 'procurar')
Predicados de verificación o comprobación (comprobar) ³³⁷	Confirmación de un estado de cosas, nociones de seguridad, certeza o situación percibida	Rasgo intencional de la verificación

³³³ Deslizamiento semántico: Comunicación > Influencia

³³⁴ Deslizamiento semántico: Pensamiento o creencia > Intención

³³⁵ El hablante y el oyente compartían previamente la información.

³³⁶ Se conocen bajo el nombre de predicados implicativos. Estos predicados rigen el subjuntivo normalmente, pero una pequeña parte de estos predicados admiten el indicativo ocasionalmente.

³³⁷ La RAE/ASALE (2009: 1893) apunta que «Como en el grupo de los verbos de percepción, la selección modal está en función de que predomine en todos estos predicados en sentido inactivo (aproximadamente, 'recibir información relativa a lo que sucede') o se imponga en ellos el intencional (aproximadamente, 'poner voluntad, esmero o diligencia en alguna cosa')».

Predicado	Significado + IND	Significado + SUBJ
Soñar	Verbo transitivo (soñar que...), se asimila a los verbos de percepción o representación Verbo intransitivo (equivale a <i>figurarse, imaginar, etc.</i>) Representación	Verbo intransitivo (soñar con, soñar en), situación prospectiva, no solo hipotética Intención o voluntad
Predicados de sospecha, suposición o imaginación	Significado de creencia o asunciones	Significado de conjeturas
Explicar, garantizar	Sujetos personales (El maestro te ha explicado que las cosas no son como tú pensabas (RAE/ASALE, 2009: 1894)) Aserción	Sujetos no personales (Eso explica que las cosas no sean como tú piensas (RAE/ASALE, 2009: 1894)) Justificación
Presumir (de), jactarse (de), vanagloriarse (de)	Contenidos afirmados Contenidos dados por cierto	Sentimiento de orgullo Satisfacción

Apéndice IX: Predicados que admiten el otro modo ocasionalmente (cf. RAE/ASALE, 2009)

Predicados	+ IND	+ SUBJ
Presumir (de), jactarse (de), vanagloriarse (de)	Contenidos afirmados o dados por ciertos	Sentimiento de orgullo o satisfacción
Orgulloso	Interpretación causal del complemento del adjetivo	Sentimiento
Verbos de afección o de reacción emocional	Contenido asertivo En el español americano	Contenido emotivo
Lamentarse (de)	En el registro coloquial	En cualquier registro (narrativo, descriptivo, coloquial, etc.)
Temer y temerse	Actitud proposicional de sospecha o recelo (creencia o percepción) En oraciones con valor de futuro o con perífrasis verbales con valor prospectivo	Emoción, noción de temor
Confianza, confiar (con)	Seguridad	Esperanza
Confiar (en)	Futuro de indicativo Alto grado de seguridad, vehemencia, implicación del hablante respecto a la situación descrita	Presente de subjuntivo Bajo grado de seguridad, vehemencia, implicación del hablante respecto a la situación descrita
Esperar	Futuro de indicativo Situación no prospectiva equivalente a un futuro de conjetura o a un presente de incertidumbre Actitud proposicional	Presente de subjuntivo Valoración o estimación de lo que se afirma (noción intencional)
Quejas y reproches (reprochar, quejarse, echar en cara, censurar)	Nuevo contenido del reproche, la crítica o la queja Expresiones de malestar (declaraciones de un estado negativo)	Se presenta como consabida la información del complemento (subjuntivo temático) Manifestaciones de sensaciones o sentimientos
Adjetivo <i>falso</i>	Contenido asertivo de la subordinada	Subjuntivo temático
Parecer	Verbo asertivo	Lleva a inducir una interpretación contrafáctica (Parece que {sea - fuera} de día = 'No es de día' (RAE/ASALE, 2009: 1900))
No saber con interrogativas indirectas	Cuando se supone que el interlocutor ya conoce lo que se habla en el complemento (México, Centroamérica, Chile, Andes y Caribe)	Se da como improbable el complemento (No sé si te guste esta comida (RAE/ASALE, 2009: 1901)) (México, Centroamérica, Chile, Andes y Caribe)

Apéndice X: Terminaciones de los cuatro tiempos del subjuntivo en español

	Presente			Perfecto		
	-ar	-er	-ir	-ar	-er	-ir
1ª p. s.	e	a	a	haya p.p.-ado	haya p.p.-ido	haya p.p.-ido
2ª p. s.	es	as	as	hayas p.p.-ado	hayas p.p.-ido	hayas p.p.-ido
3ª p. s.	e	a	a	haya p.p.-ado	haya p.p.-ido	haya p.p.-ido
1ª p. pl.	emos	amos	amos	hayamos p.p.-ado	hayamos p.p.-ido	hayamos p.p.-ido
2ª p. pl.	éis	áis	áis	hayáis p.p.-ado	hayáis p.p.-ido	hayáis p.p.-ido
3ª p. pl.	en	an	an	hayan p.p.-ado	hayan p.p.-ido	hayan p.p.-ido

	Imperfecto		
	-ar	-er	-ir
1ª p. s.	ara / ase	iera / iese	iera / iese
2ª p. s.	aras / ases	ieras / ieses	ieras / ieses
3ª p. s.	ara / ase	iera / iese	iera / iese
1ª p. pl.	áramos / ásemos	iéramos / iésemos	iéramos / iésemos
2ª p. pl.	arais / aseis	ierais / ieseis	ierais / ieseis
3ª p. pl.	aran / asen	ieran / iesen	ieran / iesen

	Pluscuamperfecto		
	-ar	-er	-ir
1ª p. s.	hubiera p.p.-ado hubiese p.p.-ado	hubiera p.p.-ido hubiese p.p.-ido	hubiera p.p.-ido hubiese p.p.-ido
2ª p. s.	hubieras p.p.-ado hubiese p.p.-ado	hubieras p.p.-ido hubiese p.p.-ido	hubieras p.p.-ido hubiese p.p.-ido
3ª p. s.	hubiera p.p.-ado hubiese p.p.-ado	hubiera p.p.-ido hubiese p.p.-ido	hubiera p.p.-ido hubiese p.p.-ido
1ª p. pl.	hubiéramos p.p.-ado hubiésemos p.p.-ado	hubiéramos p.p.-ido hubiésemos p.p.-ido	hubiéramos p.p.-ido hubiésemos p.p.-ido
2ª p. pl.	hubierais p.p.-ado hubieseis p.p.-ado	hubierais p.p.-ido hubieseis p.p.-ido	hubierais p.p.-ido hubieseis p.p.-ido
3ª p. pl.	hubieran p.p.-ado hubiesen p.p.-ado	hubieran p.p.-ido hubiesen p.p.-ido	hubieran p.p.-ido hubiesen p.p.-ido

Apéndice XI: Adquisición del subjuntivo³³⁸ de María

Edad de María	Manifestación de la adquisición del subjuntivo
22 meses	SUBJ para expresar un deseo o un ruego
23 meses	SUBJ en una exhortación negativa (error a-es)
25 meses	SUBJ en una exhortación negativa, con marca flexiva del SUBJ adecuada
Conclusión de Baralo Ottonello (2004)	Frente a estos datos, Baralo Ottonello (2004) concluye que en el caso de María, se adquiere la función comunicativa antes de la marca flexiva para marcarla.
2,02	A veces hay vacilación de la expresión formal gramatical de deseo: que me seca → que me seque
2,04	1 ^{er} uso de SUBJ en subordinada con 2 V finitos ocurrió en una proposición final (imitación con otro verbo)
2,05	Construcción final con V finito sin imitar
2,05	Uso de SUBJ en subordinada temporal
2,06 – 2,10	Uso de SUBJ en completiva de orden
2,11	Estructura de relativo
Conclusiones de Baralo Ottonello (2004)	Según los estudios sobre el inglés y el español, entre otros, la primera estructura compleja que hacen los niños es la subordinada completiva sustantiva. Sin embargo, esta estructura se produce sin V finito, es decir que se usa primero la construcción V + V _{infinitivo} como en quiero ver, por ejemplo. Siguen las vacilaciones en el uso de las marcas morfológicas del V (que me seca / que me seque).

³³⁸ El subjuntivo en imperativas no se hace mediante la subordinación, contrario a los demás usos del subjuntivo en oraciones subordinadas. Por lo tanto, su primera manifestación en oraciones independientes mediante el imperativo no es sorprendente. Además, «la función del subjuntivo en imperativas es pragmática, así que la función de la estructura es la de causar un cambio en la situación de discurso; la función del subjuntivo en proposiciones adjetivales es discursiva, para desambiguar antecedentes» (Collentine, 1998: 585).

Apéndice XII: Diferentes significados de los predicados (basado en Terrell y Hooper, 1974: 491-492)

Predicado	Clase	Modo	Diferencias sintácticas
Insistir	Informe	IND	(51) Insisto en que no retiran las tropas. Se puede poner el V complemento en pasado: (53) Insisto en que retiraban las tropas mientras estaba de vacaciones.
	Imperativo	SUBJ	(50) Insisto en que no retiren las tropas. No se puede usar el pasado en la completiva: (52) *Insisto en que no retiraran las tropas.
Sentir	Informe	IND	El complemento es una aserción; no se puede usar «el hecho de que»: (54) Siento que se va.
	Comentario	SUBJ	El complemento es una presuposición: (55) Siento que se vaya. Se puede usar «el hecho de que»: (56) Siento mucho que se vaya.
No creer	Aserción	IND	(58) No creo que tiene suficiente dinero. = Creo que no tiene suficiente dinero. (para los nativos)
	Duda	SUBJ	(57) No creo que tenga suficiente dinero.
Ver	Informe	IND	Ver en pasado se usa más bien como informe: (59) Vi que Susana ya se iba. Se puede negar la oración sin afectar a la aserción: (60) No vi que Susana ya se iba pero me lo dijeron después.
	Aserción	IND	Ver en presente es un predicado de aserción verdadera (truth assertion matrix): (61) Veo que José ha practicado mucho. La matriz negada expresa la duda y rige el SUBJ: (62) No veo que José haya practicado tanto.
Es importante, bueno, útil, lógico, mejor, conveniente Importar	Comentario subjetivo	SUBJ	(63) Es importante que María no vaya. Se puede usar «el hecho de que»: (64) (El hecho de) que no vaya María es muy importante para nuestros planes. Se puede usar el pasado en la completiva: (66) Es lógico que María haya ido sin Ud.
	Imperativo situacional	SUBJ	(63) Es importante que María no vaya. No se puede usar «el hecho de que». No se puede usar el pasado en la completiva. (65) Es importante que María no vaya mañana, porque habrá mucho peligro.
Es (im)posible, difícil, temer	Duda	SUBJ	Se puede usar diferentes tiempos verbales: (67) Es imposible que regrese esta noche. (68) Es imposible que haya regresado ayer.
	Imperativo	SUBJ	El uso de los tiempos está restringido: (67) Es imposible que regrese esta noche.

Apéndice XIII: Términos de polaridad negativa (Bosque, 1980)

Clases de palabras y expresiones	Ejemplos de TPN
Pronombres y adverbios negativos en posición posverbal ³³⁹	Nada, nadie, nunca, ninguno
Otros adverbios	Todavía, en tres días, en la vida, gran cosa
Ciertos superlativos relativos o partitivos	El menor ruido, la mayor crítica
Preposiciones que introducen cláusulas temporales que funcionan como término de predicados no durativos	Hasta, desde
Conjunciones	Ni, sino, más que, (ni) siquiera
Verbos	Quitar para, obstar, importar
Ciertos comparativos y construcciones comparativas que dejan sin explicitar el segundo término	SN + igual, SN + semejante, tan ... (como...)
Modismos	Mover un dedo por alguien, pegar (un) ojo
SSNN en singular con alguna determinación (p. ej. adj., or. de relativo, etc.) y sin artículo	No escribe cuento que se venda.

³³⁹ Para más informaciones sobre los TPN y las palabras negativas en posición preverbal, véanse Laka (1990), Uribe-Etxebarria (1994) y Sánchez López (1999), entre otros.

Apéndice XIV: Operadores modales

Tipos de operadores modales	Ejemplos
Operadores modales irreales	Futuro, uso prospectivo del subjuntivo en las temporales, flexión condicional, conjunciones condicionales, imperativo, interrogación retórica
Predicados con rasgos léxicos inherentes	Predicados intensionales (p. ej. <i>buscar, aceptar, pedir, esperar, querer, intentar, planear, perseguir, merecer</i> , etc.), predicados con rasgos léxicos negativos (p. ej. <i>negar, rechazar, prohibir, evitar, dudar, reticente</i> , etc.), predicados modales de conveniencia, necesidad y suficiencia (p. ej. <i>bastar, venir bien, conveniente, necesario</i> , etc.)
Construcciones genéricas	predicados caracterizadores o «de nivel individual»

Apéndice XV: Operadores afectivos

Tipos de operadores afectivos	Ejemplos
Negación	No
Cuantificadores indefinidos o adverbiales	Poco(s), sólo, raramente, escasamente, apenas, demasiado para
Predicados	Dudar, resistirse, rehusar, rechazar, negar, oponerse, prohibir, impedir, ser contrario, ser opuesto, quitar, irse, perder, falta de SN
Predicados emotivos factivos	Horrible, estúpido, sorprendente, locura, tragedia, molestar, indignar
Interrogación	¿Cuándo has tenido el menor detalle con Paula? (Bosque, 1980: 28)
Locuciones preposicionales y conjunciones	Antes de, en vez de, en lugar de, sin, si
Comparaciones y ciertos ordinales	Más ... que, primero, último

Apéndice XVI: Definiciones en términos de álgebras de Boole

Se definen la monotonidad creciente y la monotonidad decreciente de la siguiente manera:

- (1) Monotonidad creciente
Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es *monotónica creciente* si y solamente si para cualesquiera elementos $X, Y \in B: X \subseteq Y \rightarrow f(X) \subseteq f(Y)$.
- (2) Monotonidad decreciente
Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es *monotónica decreciente* si y solamente si para cualesquiera elementos $X, Y \in B: X \subseteq Y \rightarrow f(Y) \subseteq f(X)$.

Se definen los TPP fuertes y débiles de la siguiente manera:

- (3) TPP fuertes
Los elementos de polaridad positiva fuertes son incompatibles en todos los contextos monotónicos decrecientes. (Wouden, 1997: 115)
- (4) TPN débiles
Los términos de polaridad negativa débiles son expresiones que pueden aparecer en contextos monotónicos decrecientes. (Wouden, 1997: 117)

Además de los TPP fuertes y de los TPN débiles, existen los TPP de fuerza media y los TPN de fuerza media (Wouden, 1997). Para alcanzar una definición de ambos, Wouden (1997) introduce la noción de antiaditividad, véase (5).

- (5) Antiaditividad
Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es *antiaditiva* si y solamente si para cualesquiera elementos $X, Y \in B: f(X \cup Y) = f(X) \cap f(Y)$. (Wouden, 1997: 99)

Gracias a la noción de antiaditividad, Wouden (1997) verifica el comportamiento de los TPP y TPN en cuanto a su distribución en tales contextos. Los resultados a los que llega Wouden (1997) le permite definir los TPP de fuerza media y los TPN de fuerza media, véanse (6)-(7) respectivamente.

- (6) TPP de fuerza media
Los términos de polaridad positiva de fuerza media son compatibles con los contextos monotónicos decrecientes, pero incompatibles con los contextos antiaditivos. (Wouden, 1997: 120)
- (7) TPN de fuerza media
Los términos de polaridad negativa de fuerza media son legitimados por contextos antiaditivos, pero no por contextos monotónicos decrecientes. (Wouden, 1997: 123)

Una tercera clase de TPP puede establecerse a partir del hecho de que los TPP pueden aparecer en el dominio de una negación oracional. Los elementos que se comportan como la negación oracional inducen contextos antimórficos, es decir contextos que son a la vez antiaditivos y antimultiplicativos³⁴⁰, véase (8).

³⁴⁰ En realidad, para ser antimórfico, un contexto tiene además que ser consistente y completo (Wouden, 1997).

(8) (a) Antiaditividad

Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es *antiaditiva* si y solamente si para cualesquiera elementos $X, Y \in B$: $f(X \cup Y) = f(X) \cap f(Y)$. (Wouden, 1997: 99)

(b) Antimultiplicatividad

Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es *antimultiplicativa* si y solamente si para cualesquiera elementos $X, Y \in B$: $f(X \cap Y) = f(X) \cup f(Y)$. (Wouden, 1997: 99)

A partir del comportamiento de los TPP y de los TPN en contextos antimórficos, Wouden (1997) define los TPP débiles y los TPN fuertes, véanse (9)-(10).

(9) TPP débiles

Los términos de polaridad positiva débiles pueden aparecer en contextos monotónicos decrecientes y antiaditivos, pero son incompatibles con los contextos antimórficos.

(10) TPN fuertes

Los términos de polaridad negativa fuertes pueden legitimarse sólo en contextos antimórficos.

(i) Consistencia

Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es consistente si y solamente si para cualquier elemento $X \in B$: $f(-X) \subseteq -f(X)$. (Wouden, 1997: 97)

(ii) Completo

Sean B y B^* dos álgebras de Boole. Una función f de B a B^* es completa si y solamente si para cualquier elemento $X \in B$: $-f(X) \subseteq f(-X)$. (Wouden, 1997: 97)

Apéndice XVII

Test 1 : Test à choix multiples

Completa las oraciones siguientes seleccionando la opción correcta.

1. Todos estos estudiantes _____ alemanes.

a. están	b. son	c. tienen	d. vienen
----------	--------	-----------	-----------

2. -- Soy cantante, pero no me gusta la ópera.

- Estoy de acuerdo contigo, a mí _____ me gusta la ópera.

a. también	b. no	c. tampoco	d. sí
------------	-------	------------	-------

3. La oficina está ahora en el _____ piso.

a. primer	b. primero	c. primera	d. primeras
-----------	------------	------------	-------------

4. He escrito unas cartas a mis amigos. _____ voy a enviar esta semana.

a. se los	b. me los	c. les las	d. se las
-----------	-----------	------------	-----------

5. ¿_____ alguna vez a Perú?

- Sí, _____ el verano pasado.

a. Has viajado / fui	b. Viajaste / he ido	c. Viajaste / fui	d. Has viajado / he ido
----------------------	----------------------	-------------------	-------------------------

6. Iré a Montreal ___ martes próximo. Podremos cenar ___ un buen restaurante.

a. el / a	b. la / a	c. el / en	d. la / en
-----------	-----------	------------	------------

7. Este apartamento es muy bonito. Es grande y _____ cuatro habitaciones.

a. están	b. cabe	c. es	d. tiene
----------	---------	-------	----------

8. El cielo está cubierto. Hay _____ nube enorme que esconde el sol.

a. un	b. la	c. lo	d. una
-------	-------	-------	--------

9. Este libro es muy interesante. ¿Se lo lleva?

- Sí, sí, _____ llevo.

a. me lo	b. nos las	c. te la	d. se lo
----------	------------	----------	----------

10. ¿Cuándo conociste a Juan?

- Bueno, _____.

a. son 4 años	b. desde hace 4 años	c. hace 4 años	d. llevo 4 años
---------------	----------------------	----------------	-----------------

11. Acabo de ver a tu hija. Está muy pálida. ¿Qué le pasa?

- Es que _____ mucho la cabeza.

a. me duele	b. te duele	c. se duele	d. le duele
-------------	-------------	-------------	-------------

12. El viernes pasado _____ una película de horror cuando _____ el teléfono. ¡Qué susto!

a. Estaba viendo / sonaba	b. Estaba viendo / sonó	c. Vi / sonó	d. Vi / estaba sonando
---------------------------	-------------------------	--------------	------------------------

13. Felipe, dime qué _____ hacer para comprar los billetes en línea.

a. debo que	b. tiene	c. conviene que	d. hay que
-------------	----------	-----------------	------------

14. ¿Qué te gusta de este curso?

- _____ mucho hacer actividades en equipo, aprender nuevas técnicas de aprendizaje y colaborar con los demás estudiantes para solucionar problemas.

a. me gusta	b. te gustan	c. te gusta	d. me gustan
-------------	--------------	-------------	--------------

15. Para saber la respuesta, llama _____ una semana.

a. antes	b. cuando	c. cuanto antes	d. dentro de
----------	-----------	-----------------	--------------

16. ¿_____ es la razón que te dio?

a. qué	b. cuánta	c. cuándo	d. cuál
--------	-----------	-----------	---------

17. Ya _____ de viaje cuando _____ la mala noticia.

a. Se fueron / sabían	b. Se iban / habían sabido	c. Se habían ido / supieron	d. Se iban / supieron
-----------------------	----------------------------	-----------------------------	-----------------------

18. Este anillo es preciosísimo. No se lo des a _____, por favor. Guárdalo siempre.

a. nadie	b. algo	c. nada	d. alguien
----------	---------	---------	------------

19. Los niños están cansadísimos. Espero que mañana no _____ de mal humor.

a. sufran	b. comiencen	c. sean	d. estén
-----------	--------------	---------	----------

20. Estoy preocupada. Rafael me dijo ayer que _____ a las 8. Ya son las 11. Me sorprende que no _____ para prevenirme del retraso.

a. Llegara / llamaría	b. Llegaría / haya llamado	c. Haya llegado / haya llamado	d. Llegara / llamara
-----------------------	----------------------------	--------------------------------	----------------------

21. Los profesores exigieron que los estudiantes _____ hasta el final del examen.

a. se quedaran	b. se fueron	c. se quedaron	d. se fueran
----------------	--------------	----------------	--------------

22. Me aseguraron que la reunión _____ en el centro de estudiantes.

a. sea	b. está	c. es	d. esté
--------	---------	-------	---------

23. Acabo de saber la noticia. Me pone triste que los médicos no _____ de qué enfermedad se trata.

a. encuentren	b. saben	c. conozcan	d. dicen
---------------	----------	-------------	----------

24. Tuvimos que estar _____ pie durante todo el concierto porque no había ningún asiento libre.

a. con	b. a	c. de	d. por
--------	------	-------	--------

25. _____ no los prevenimos del retraso, se fueron.

a. en vista de	b. como	c. por	d. debido a
----------------	---------	--------	-------------

26. Buscamos a una persona que _____ el pelo pelirrojo. Se llama Eva. ¿La han visto?

a. tenga	b. es	c. tiene	d. está
----------	-------	----------	---------

27. ¿Ustedes creen que nevará en mayo?

- Yo creo que _____, pero no creo que _____.

a. Llueva / nevará	b. Lloverá / nevará	c. Llueva / nieva	d. Lloverá / nieve
--------------------	---------------------	-------------------	--------------------

28. ¿Qué tal el viaje?

- _____ genial. _____ a mucha gente.

a. fue / encontré	b. era / encontraba	c. era / encontré	d. fue / encontraba
-------------------	---------------------	-------------------	---------------------

29. Un tío _____ se ha ido de excursión con _____ perro y se perdieron.

a. a mí / su	b. mío / su	c. de mí / su	d. mía / su
--------------	-------------	---------------	-------------

30. Llevas varios días sin _____ noticias de Pablo. ¿Le sigues _____?

a. teniendo / escribiendo	b. tienes / escribir	c. tener / escribiendo	d. tener / escribes
------------------------------	-------------------------	---------------------------	------------------------

31. La semana pasada fui al cine y vi a _____ colega. Nos saludamos y me preguntó por ti.

a. su	b. tu	c. mía	d. la
-------	-------	--------	-------

32. Faltan unos minutos antes del espectáculo. Todos los niños _____ listos.

a. quedan	b. son	c. llevan	d. están
-----------	--------	-----------	----------

33. Clara _____ muchísimo a su madre.

a. se parecen	b. parece	c. parecen	d. se parece
---------------	-----------	------------	--------------

34. _____ llegas a tiempo a la oficina, acabarán por echarte fuera.

a. si	b. ya que	c. ya no	d. si no
-------	-----------	----------	----------

35. _____ supimos lo que había pasado, prevenimos a toda la familia.

a. en cuanto	b. menos mal	c. ya que	d. si
--------------	--------------	-----------	-------

36. No era con María con _____ quería ir al teatro.

a. que	b. ella	c. quien	d. la
--------	---------	----------	-------

37. _____ llamen antes de las 8h ganarán dos billetes de cine.

a. los que	b. quien	c. para que	d. ellos
------------	----------	-------------	----------

38. Cuando sus padres supieron la noticia _____ muy nerviosos.

a. se metieron	b. volvieron	c. hicieron	d. se pusieron
----------------	--------------	-------------	----------------

39. ¿_____ llevan estudiando inglés en Inglaterra?

a. Cuándo	b. Cuánto tiempo	c. Quién	d. Dónde
-----------	------------------	----------	----------

40. Fueron las vecinas _____ me anunciaron la mala noticia.

a. quien	b. las que	c. ellas	d. cuantas
----------	------------	----------	------------

41. Por mucho que lo _____, no alcanzarás a obtenerlo.

a. deseas	b. desees	c. desea	d. desee
-----------	-----------	----------	----------

42. ¿Cuántos años _____ Alberto cuando obtuvo su primer empleo?

- No sé. _____ unos 21 años.

a. era / sería	b. tendría / tendría	c. era / era	d. tuvo / era
----------------	----------------------	--------------	---------------

43. Te avisaré _____ recibir la invitación.

a. en	b. de	c. por	d. al
-------	-------	--------	-------

44. Ya lo he llamado dos veces. Si no _____, me voy a casa sin él.

a. Contesta	b. Contestará	c. Conteste	d. contestó
-------------	---------------	-------------	-------------

45. Los estudiantes _____ rápido, pero antes le _____ al director los últimos resultados de la colecta de fondos.

a. Se habían ido / habían dicho	b. Se iban / dijeron	c. Se habían ido / dijeron	d. Se fueron / habían dicho
------------------------------------	----------------------	-------------------------------	--------------------------------

46. No puedo entender cómo _____ ha roto el coche otra vez.

a. me	b. se	c. se me	d. me se
-------	-------	----------	----------

47. Me pregunto si Roberto _____ capaz de reparar este coche.

a. sería	b. podía	c. está	d. viene
----------	----------	---------	----------

48. Lo advertí de manera que _____ lo que pasaba, pero también quise que _____ consciente de la realidad.

a. sabe / es	b. supo / fue	c. supiera / fuera	d. sabía / era
--------------	---------------	--------------------	----------------

49. Los invitados pueden entrar, _____ preparada la comida.

a. tengo	b. quedo	c. pongo	d. sirvo
----------	----------	----------	----------

50. Lavé tu ropa, hice la comida, limpié la casa y _____ quieres que corte el césped.

a. por lo menos	b. encima	c. por cierto	d. sobre todo
-----------------	-----------	---------------	---------------

51. Nos gusta ver _____, no películas.

a. sus documentales	b. unos documentales	c. los documentales	d. documentales
---------------------	----------------------	---------------------	-----------------

52. Si Luis nos hubiera invitado, ahora _____ ayudarlo.

a. podemos	b. podríamos	c. podíamos	d. podremos
------------	--------------	-------------	-------------

53. Parece _____ fuera a nevar.

a. como	b. que	c. como si	d. tanto
---------	--------	------------	----------

54. El que _____ sano cada día, no quiere decir que tenga salud.

a. coma	b. ha comido	c. haya comido	d. come
---------	--------------	----------------	---------

55. ¿Dónde estarán las joyas? Las había dejado en la mesa.

- No te preocupes. Miguel las _____ en un lugar más seguro.

a. ha metido	b. haya vendido	c. habrá puesto	d. ha quitado
--------------	-----------------	-----------------	---------------

56. Los periodistas no han podido tener más información sobre el accidente _____ la persona responsable es menor de 18 años.

a. así	b. como	c. de	d. ya que
--------	---------	-------	-----------

57. El fin de semana pasado hubo un espectáculo de flamenco en el teatro.

- ¡Qué lástima! Si lo _____, _____ seguro.

a. hubiera sabido / habría ido	b. sabía / iría	c. sabría / iba	d. supiera / fui
-----------------------------------	-----------------	-----------------	------------------

58. Le conté a Felipe que quería participar en el concurso del gobierno. Me dijo que _____ mucho, que el primer premio _____ la pena.

a. Me esforcé / valió	b. Me esforzara / valía	c. Me esfuerzo / vale	d. Me esforzaría / valdría
--------------------------	----------------------------	--------------------------	-------------------------------

59. Si _____ esta casa, _____ más cerca de mi trabajo.

a. Compraría / viviría	b. Hubiera comprado / viviría	c. Compraría / hubiera vivido	d. Comprara / hubiera vivido
---------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------

60. Mariana tuvo una cita con los jefes ayer. Cuando le anunciaron que iba a tener una promoción, _____ muy sorprendida, puesto que pensaba que la iban a despedir.

a. se volvió	b. se puso	c. se hizo	d. se quedó
--------------	------------	------------	-------------

Apéndice XVIII

Test 2: Test d'identification des verbes

En este texto, hay 20 verbos conjugados en indicativo o en subjuntivo. Identifica todos los verbos conjugados y completa el cuadro escribiendo los verbos y marcando con una X si se trata de verbos conjugados con terminaciones de indicativo o con terminaciones de subjuntivo.

A bailar...

El mundo latino ofrece una gran variedad de bailes. Salsa, merengue, cumbia, bachata, vallenato y tango, son sólo un par de ejemplos de la riqueza de este mundo exótico. Todos estos tipos de baile se diferencian gracias a unos ritmos o instrumentos particulares. ¡Ojalá sepa tocar música para comprender el ritmo de los bailes latinos! En cuanto al baile como tal, los latinos bailan como si fueran profesionales. ¡Qué suerte! Por mi parte, me alegro de que en mi ciudad haya cursos de baile para aprender a bailar. Sin embargo, después de tantos años de curso y de práctica, me da pena que no pueda bailar como ellos. Pero debo consolarme: no todos los latinos tienen el ritmo en la sangre. Sí, sí, no creas que todos los latinos sean bailarores expertos. A mí me sorprende que unos no tengan otro remedio que inscribirse a cursos de baile. En realidad, para que unos no pisen el pie de su compañera cuando se dejan llevar por la música, es necesario que aprendan a bailar con un profesor experimentado. Increíble, ¿no?

Verbo	Indicativo	Subjuntivo	Verbo	Indicativo	Subjuntivo
1.			11.		
2.			12.		
3.			13.		
4.			14.		
5.			15.		
6.			16.		
7.			17.		
8.			18.		
9.			19.		
10.			20.		

Apéndice XIX

Test 3: Test de sélection des modes indicatif et subjonctif (obligatoire ou d'alternance)

En las oraciones siguientes, elige el verbo en indicativo y/o en subjuntivo según convenga.

1. Es una pena que no *podéis / podáis* venir a la fiesta el sábado próximo.
2. Ven que sus empleadores no *quieren / quieran* hablar del tema.
3. Sé que Estaban *está / esté* en casa ahora.
4. Es posible que los médicos *operan / operen* a su marido mañana.
5. María cree que sus amigos le *preparan / preparen* una sorpresa.
6. Ojalá *llega / llegue* antes de las 8h.
7. No me desilusiona que *dan / den* la beca a José.
8. En las noticias dicen que el ladrón *está / esté* en cárcel por un mes.
9. No recuerdo que Raúl *se va / se vaya* de vacaciones sin su mujer.
10. No es una pena que *condenan / condenen* al asesino a una pena de 25 años.
11. En cuanto lo *sabe / sepa*, te llamo.
12. Los empleados observan que la situación no *cambia / cambie*.
13. No es verdad que María *trabaja / trabaje* 70 horas a la semana.
14. Cuando se lo *digo / diga*, te prevendré.
15. No les entristece que el jefe *se jubila / se jubile* este año.
16. Felipe dice a sus hijos que *se quedan / se queden* tranquilos durante la misa.
17. No es posible que sus padres *creen / crean* esta historia.
18. Les sorprende que *cambias / cambies* de coche.
19. No me extraña que los periodistas *modifican / modifiquen* la información.
20. ¡Que *tienes / tengas* un buen viaje!
21. No pensamos que Juan *es / sea* el mejor candidato para el puesto.
22. Me desilusiona que su hijo *está / esté* enfermo.
23. Es mentira que *ganamos / ganemos* tanto dinero.
24. En esta ciudad hay un músico que *toca / toque* la marimba.
25. El periodista explica que la situación *es / sea* complicada.
26. Recuerdo muy bien que esta película *es / sea* la mejor de Antonio Banderas.
27. No es seguro que *anulan / anulen* la proyección de la película.
28. No me alegro de que María *tiene / tenga* un suspenso en matemáticas.
29. Pensamos que el restaurante *cierra / cierre* a las 8 de la tarde.
30. Buscan a un músico que *toca / toque* la marimba.
31. Le entristece que no le *ofreces / ofrezcas* pagar para el viaje.
32. Es verdad que los jefes *planean / planeen* una crisis.
33. El periodista explica que *debemos / debamos* irnos inmediatamente.
34. Es imposible que *encuentras / encuentres* la solución.
35. Los niños se alegran de que *vuelve / vuelva* su padre antes de lo previsto.
36. Aunque Sofía *sabe / sepa* hablar japonés, los japoneses no la comprenden.
37. No dudo que *sabe / sepa* cuidar a niños.
38. Se da cuenta de que Josefina *llega / llegue* siempre con retraso al trabajo.
39. No saben que su hijo *está / esté* de vacaciones a Colombia.

40. ¿No ves que el responsable del desastre ecológico es / sea esta empresa multinacional?
41. Quizás *invitan* / *inviten* a su madre.
42. No me da pena que María *cambia* / *cambie* de trabajo.
43. Es seguro que Rafael *se casa* / *se case* el año próximo.
44. No está claro que las obras *tardan* / *tarden* tanto tiempo.
45. No quiero que Felipe *se va* / *se vaya* a Inglaterra sólo.
46. Si *llama* / *llame* el jefe, no contesto.
47. Quieren que su hijo *estudia* / *estudie* en la mejor universidad.
48. No creemos que el director *despide* / *despida* a 10 empleados.
49. No es imposible que su hermano *sigue* / *siga* en el hospital por un mes.
50. Me extraña que *se mudan* / *se muden* el mes próximo.
51. Estos jóvenes te esperan para que les *das* / *des* un autógrafo.
52. No se dio cuenta de que su hija *está* / *esté* embarazada.
53. No nos sorprende que los bancos *reaccionan* / *reaccionen* de esta forma frente a la propuesta del gobierno.
54. Está claro que el presidente no *escucha* / *escuche* al pueblo.

Apéndice XX

Test 4: Test de jugement sur les combinaisons de mots

Lee las oraciones siguientes e indica si te parecen correctas (+2) o incorrectas (-2).

1. Mi hermana quiere estudiar tanto.	-2	-1	0	+1	+2
2. Sus amigos no saben ofrecer gran cosa como regalo de cumpleaños.	-2	-1	0	+1	+2
3. Elba sabe bailar tanto.	-2	-1	0	+1	+2
4. Lisa raramente habló a su marido en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
5. Pocos bailarines creen que valga la pena participar en esta competición.	-2	-1	0	+1	+2
6. Marta no conoce a nadie en esta ciudad.	-2	-1	0	+1	+2
7. Es una pena divulgar gran cosa a propósito del escándalo.	-2	-1	0	+1	+2
8. No saben que su hijo reciba un diploma el sábado próximo.	-2	-1	0	+1	+2
9. Felipe cree saber gran cosa.	-2	-1	0	+1	+2
10. Es una pena empeñarse tanto en este asunto.	-2	-1	0	+1	+2
11. Jorge raramente cree que la secretaria le diga la verdad.	-2	-1	0	+1	+2
12. Eduardo sabe divertirse en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
13. Pocos estudiantes saben gran cosa.	-2	-1	0	+1	+2
14. Quieren invitar a nadie al cine.	-2	-1	0	+1	+2
15. Nosotros no supimos divertirnos en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
16. Sus padres raramente invitan a nadie.	-2	-1	0	+1	+2
17. María nunca ofrece gran cosa para los cumpleaños.	-2	-1	0	+1	+2
18. Juan nunca llama a nadie.	-2	-1	0	+1	+2
19. Emilia cree conocer a nadie.	-2	-1	0	+1	+2

20. Esta familia no gasta gran cosa durante la semana.	-2	-1	0	+1	+2
21. Le sorprendió visitar a su padre en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
22. Mis padres saben gran cosa de mi vida.	-2	-1	0	+1	+2
23. Sus padres no creen que la decisión sea justa.	-2	-1	0	+1	+2
24. Es una pena que los empleados no comprendan las consecuencias de esta decisión.	-2	-1	0	+1	+2
25. Los reporteros quieren que el primer ministro cambie de opinión.	-2	-1	0	+1	+2
26. Martín cree comprender la situación en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
27. Poca gente habla con nadie.	-2	-1	0	+1	+2
28. Rafaela nunca cree que los políticos digan la verdad.	-2	-1	0	+1	+2
29. Le sorprende correr tanto.	-2	-1	0	+1	+2
30. Fue una pena comer en este restaurante en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
31. Este niño no sabe respetar a nadie.	-2	-1	0	+1	+2
32. Sus hijos creen comer tanto.	-2	-1	0	+1	+2
33. Nos sorprende que la gente se vaya de vacaciones a este país.	-2	-1	0	+1	+2
34. Gabriel no estudia tanto.	-2	-1	0	+1	+2
35. Mauricio nunca invitó a su mujer en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
36. Felipe sabe hablar con nadie.	-2	-1	0	+1	+2
37. Queremos comprar gran cosa.	-2	-1	0	+1	+2
38. Julia raramente come tanto.	-2	-1	0	+1	+2
39. Pocos estudiantes vieron a Luis en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
40. Mónica nunca habla tanto.	-2	-1	0	+1	+2
41. Es una pena hablar con nadie en esta fiesta.	-2	-1	0	+1	+2

42. Esteban raramente dice gran cosa.	-2	-1	0	+1	+2
43. Raúl no vio a Luis en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
44. Me sorprendería conocer a nadie en este curso.	-2	-1	0	+1	+2
45. Pocos niños comen tanto.	-2	-1	0	+1	+2
46. Quisimos hablar en toda la semana.	-2	-1	0	+1	+2
47. Los estudiantes saben que la situación sea grave.	-2	-1	0	+1	+2
48. Nuestro loro no sabe hablar tanto.	-2	-1	0	+1	+2
49. Me sorprende comprar gran cosa para Navidad.	-2	-1	0	+1	+2
50. El partido cree que gane las elecciones.	-2	-1	0	+1	+2

Apéndice XXI

Test 5: Test de compréhension des situations

Para cada situación, lee la oración y responde a la pregunta seleccionando la(s) imagen(es) adecuada(s)³⁴¹.

Situación 1:

A María le regalaron vasos o copas.

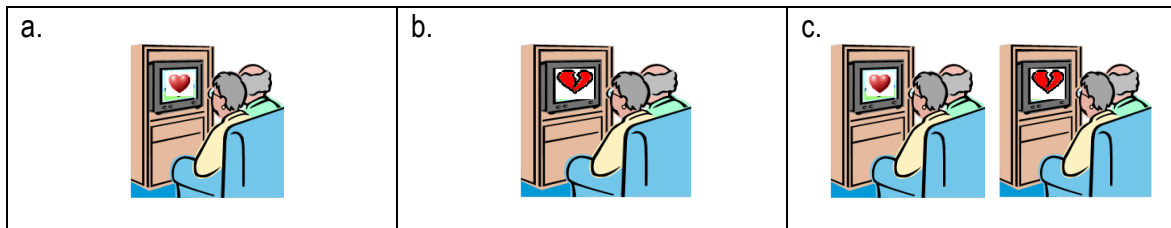
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que le regalaron a María?



Situación 2:

A Sara y a su marido les sorprende ver películas románticas o dramas.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que les sorprende ver a Sara y a su marido?



Situación 3:

Sara no duda que Jorge conduce coches deportivos o motos.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no duda Sara?



³⁴¹ Cabe notar que las imágenes usadas en el Cuestionario 5 provienen del banco de imágenes Clip Art anteriormente disponible en el programa Microsoft Word 2007 y Microsoft Word 2010.

Situación 4:

Rafaela comparte regalos o pasteles.

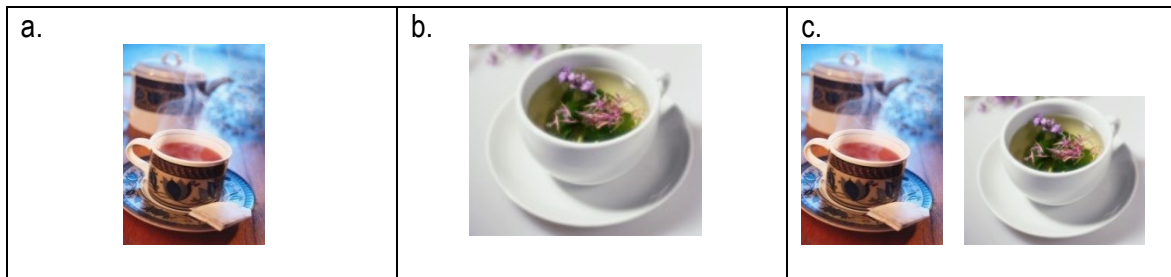
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que comparte Rafaela?



Situación 5:

Carlos bebe té o tisana.

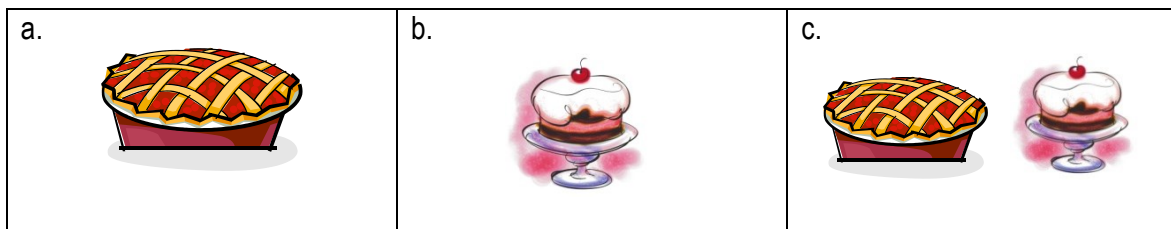
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que bebe Carlos?



Situación 6:

Raúl hace una tarta y un pastel.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que hace Raúl?



Situación 7:

Sofía dice que Rafaela comparte regalos o pasteles.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que dice Sofía?



Situación 8:

Sara no duda que Jorge conduzca coches deportivos o motos.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no duda Sara?



Situación 9:

Alejandro se comprará cigarrillos o alcohol.

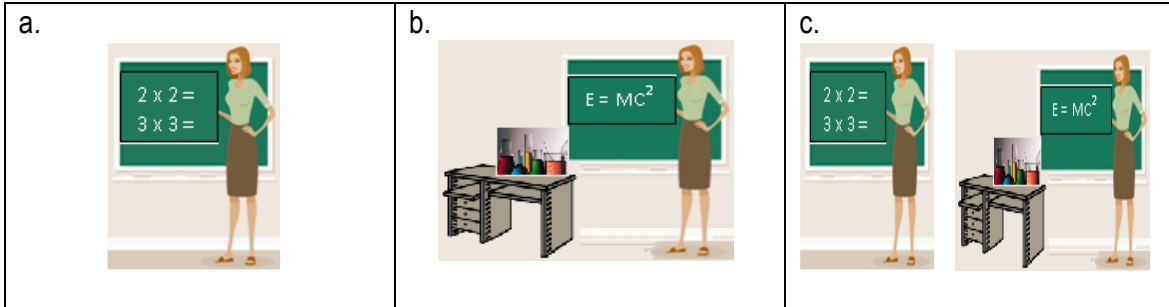
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que se comprará Alejandro?



Situación 10:

Silvia enseña matemáticas o ciencias.

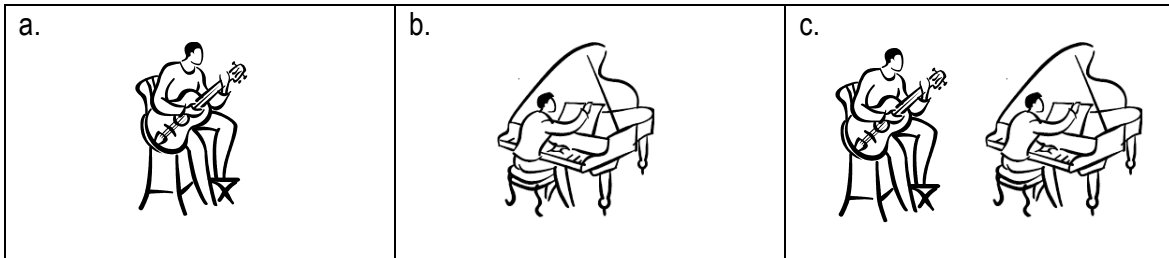
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que enseña Silvia?



Situación 11:

Luisa no ve que Sebastián toca la guitarra o el piano.

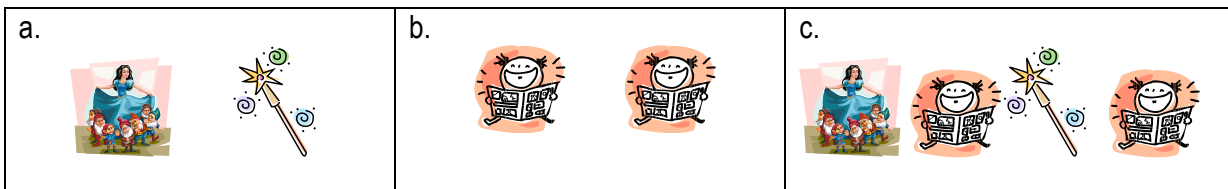
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no ve Luisa?



Situación 12:

Cristina lee cuentos o tiras cómicas.

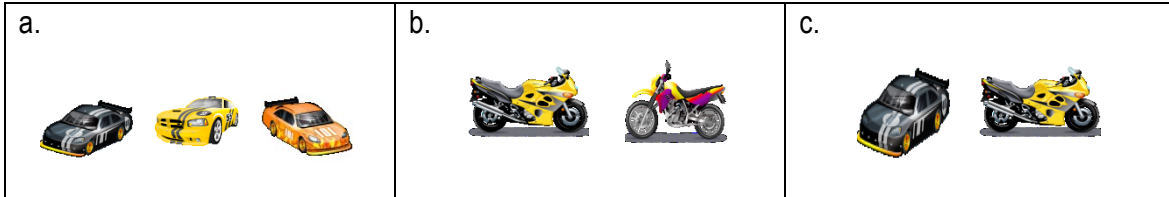
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que lee Cristina?



Situación 13:

Jorge conduce coches deportivos o motos.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que conduce Jorge?



Situación 14:

María quiere que le regalen vasos o copas.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que quiere María?



Situación 15:

Clara está hablando con Antonio y Eva.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor con quien está hablando Clara?



Situación 16:

Es una pena que Alejandro se compre cigarrillos o alcohol.

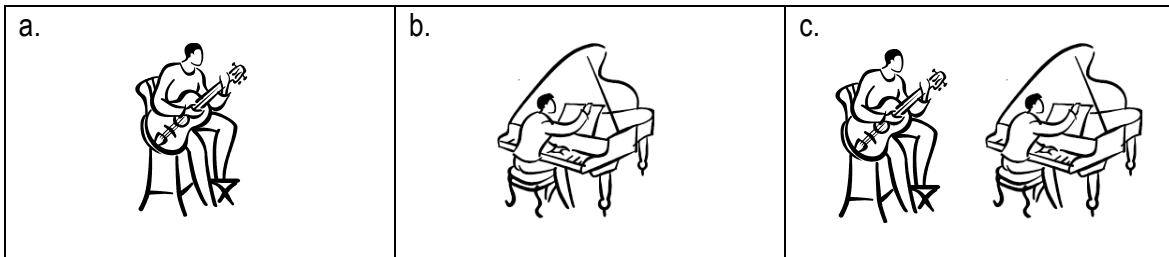
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que es penoso que compre Alejandro?



Situación 17:

Sebastián toca la guitarra o el piano.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que toca Sebastián?



Situación 18:

Los estudiantes venden chocolate o café para la colecta de fondos.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que venden los estudiantes para la colecta de fondos?



Situación 19:

Eduardo nunca escribe poemas o canciones.

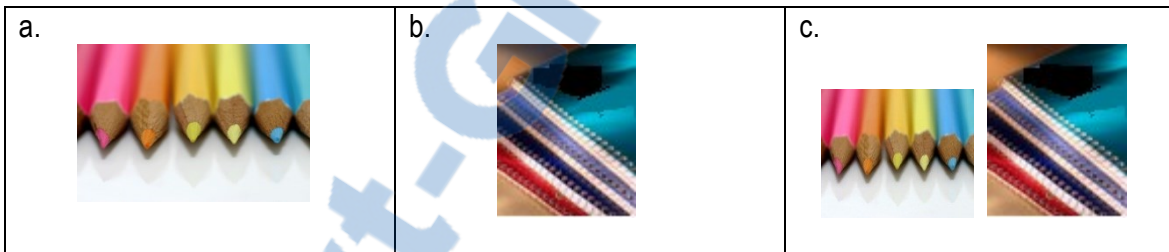
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que nunca escribe Eduardo?



Situación 20:

Rafael le va a dar lápices o cuadernos a su hermanito.

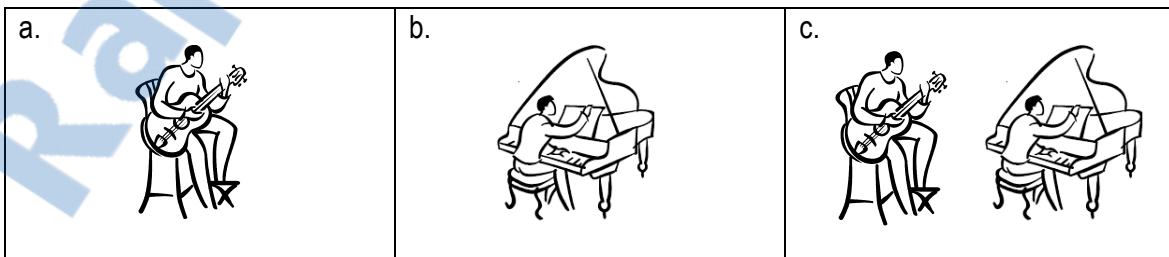
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que le va a dar Rafael a su hermanito?



Situación 21:

Luisa no ve que Sebastián toque la guitarra o el piano.

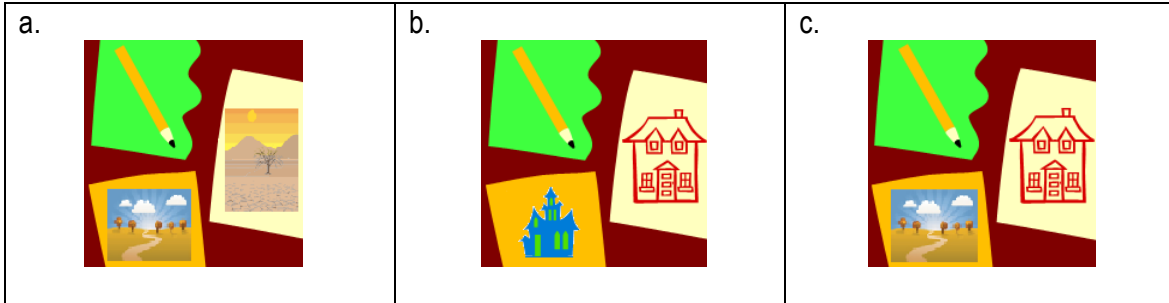
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no ve Luisa?



Situación 22:

Mauricio dibuja paisajes y casas.

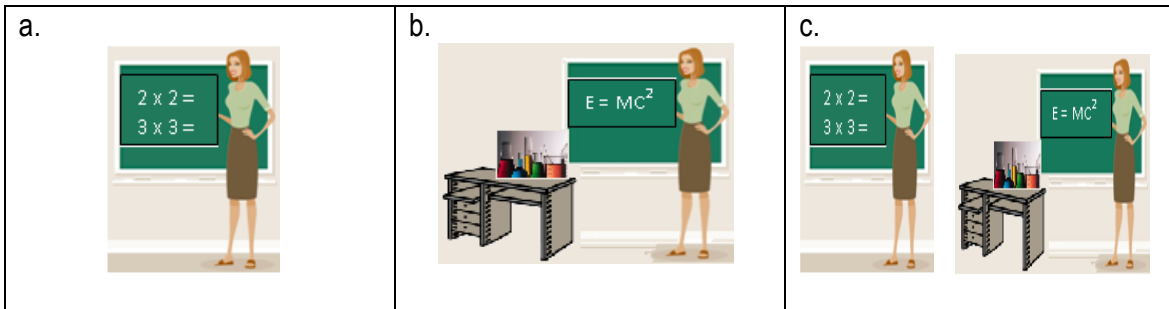
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que dibuja Mauricio?



Situación 23:

Clara no sabe que Silvia enseña matemáticas o ciencias.

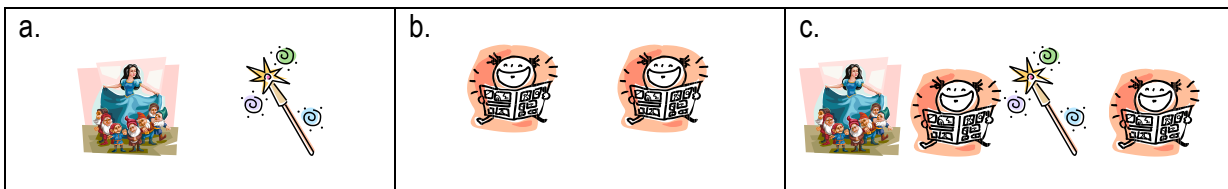
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no sabe Clara?



Situación 24:

Cristina raramente lee cuentos o tiras cómicas.

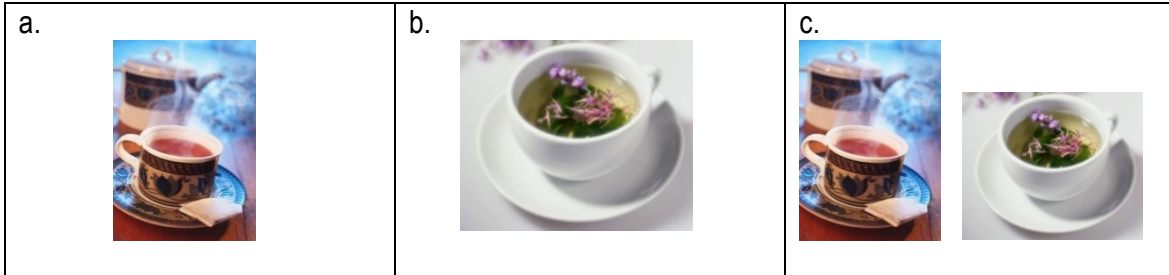
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que raramente lee Cristina?



Situación 25:

No es verdad que Carlos bebe té o tisana.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no es verdadero?



Situación 26:

Pocos estudiantes venden chocolate o café para la colecta de fondos.

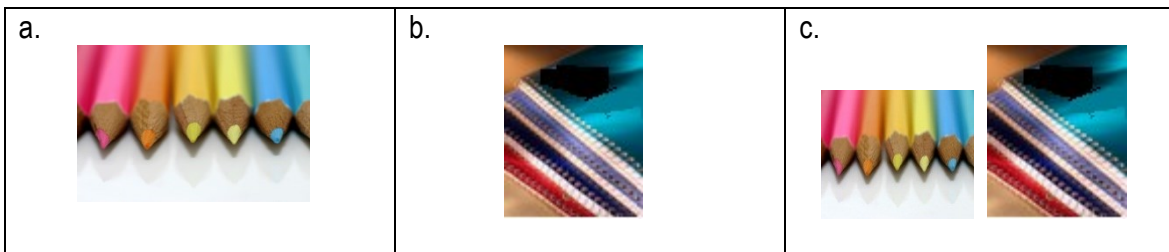
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que venden pocos estudiantes para la colecta de fondos?



Situación 27:

Rafael no cree que le vaya a dar lápices o cuadernos a su hermanito.

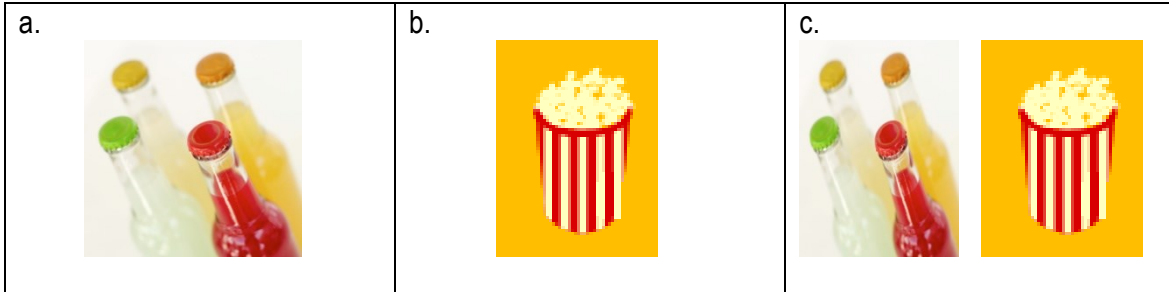
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no cree Rafael?



Situación 28:

Simón paga refrescos y palomitas.

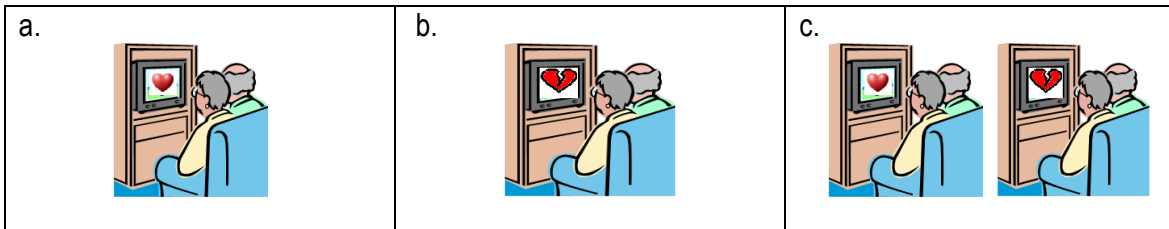
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que paga Simón?



Situación 29:

Sara y su marido ven películas románticas o dramas.

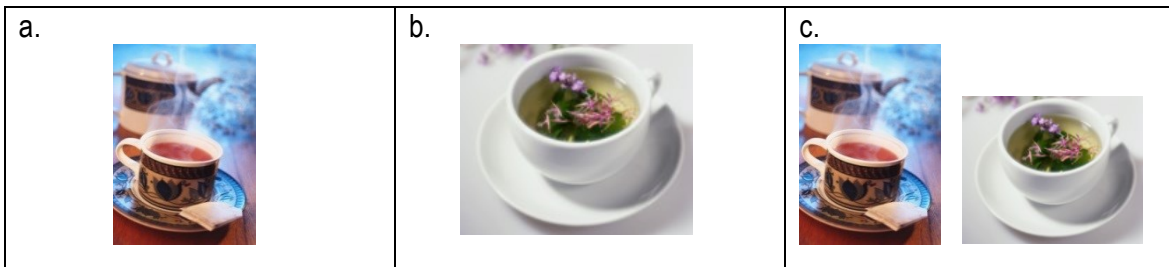
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que ven Sara y su marido?



Situación 30:

No es verdad que Carlos beba té o tisana.

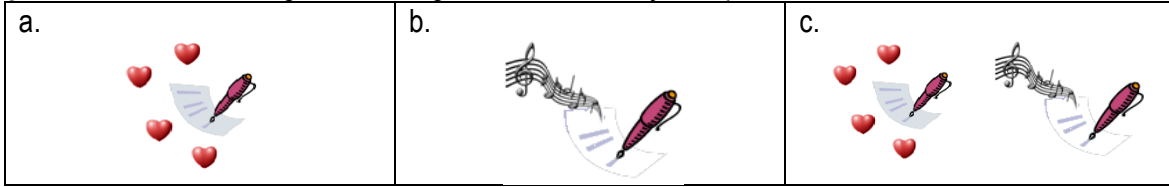
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no es verdadero?



Situación 31:

Eduardo escribe poemas o canciones.

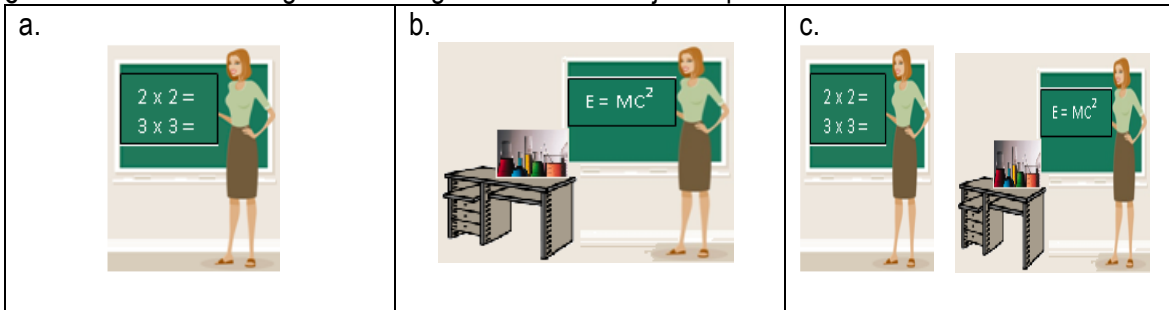
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que escribe Eduardo?



Situación 32:

Clara no sabe que Silvia enseñe matemáticas o ciencias.

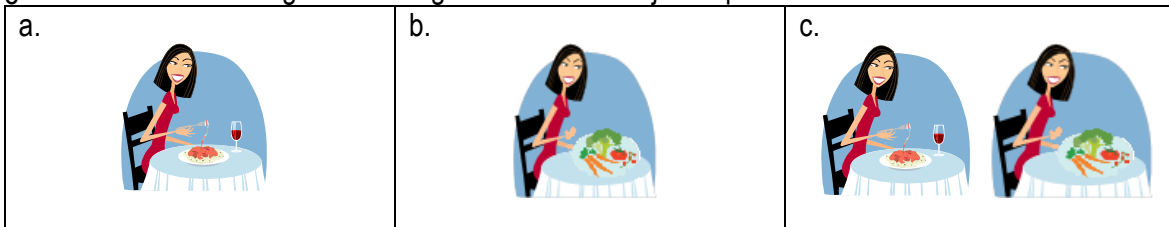
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no sabe Clara?



Situación 33:

Isabel no come pastas o verduras.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no come Isabel?



Situación 34:

Sofía dice que Rafaela comparta regalos o pasteles.

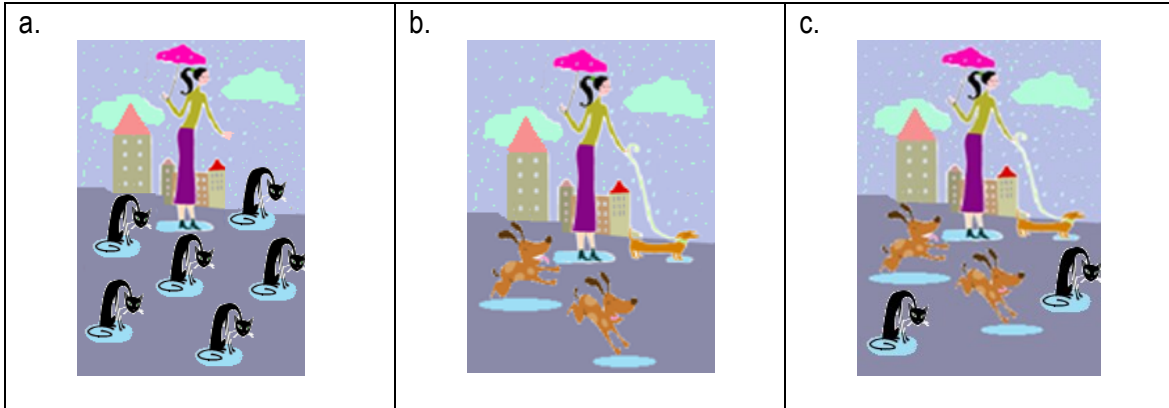
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que dice Sofía?



Situación 35:

A Mónica le gustan los gatos y los perros.

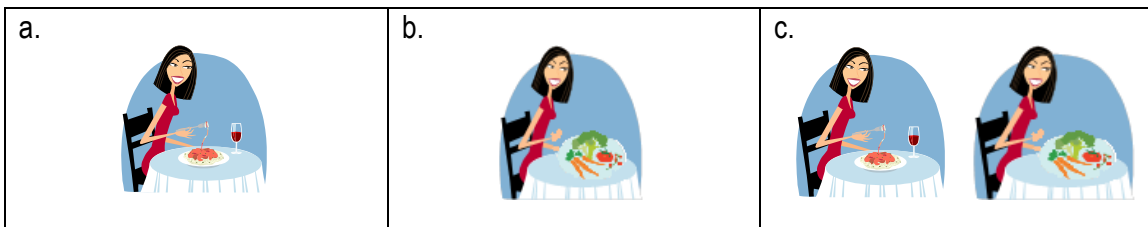
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que le gusta a Mónica?



Situación 36:

Isabel come pastas o verduras.

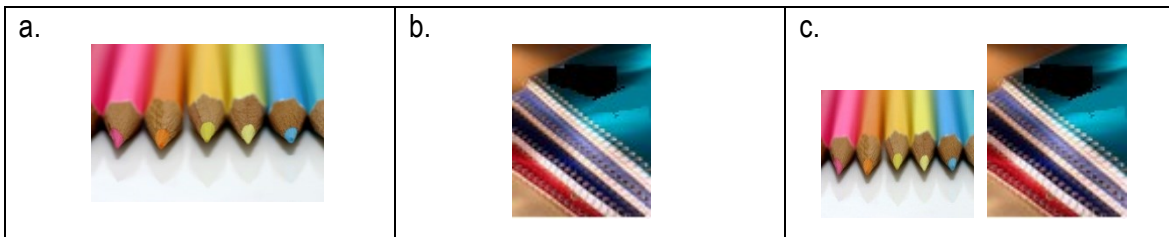
¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que come Isabel?



Situación 37:

Rafael no cree que le va a dar lápices o cuadernos a su hermanito.

¿Cuál o cuáles de las siguientes imágenes describe mejor lo que no cree Rafael?



Referencia (imágenes): banco de imágenes Clip Art de Microsoft Word 2007 y Microsoft Word 2010

Apéndice XXII

Test 6: Test de jugement des implications

Lee todos los pares de implicaciones. Elige la opción más correcta para cada par de implicaciones.

1. a. Nuestros vecinos ven muchas películas. → Nuestros vecinos ven muchas películas de terror.
b. Nuestros vecinos ven muchas películas de terror. → Nuestros vecinos ven muchas películas.
2. a. Quiero que Marta se vaya de viaje. → Quiero que Marta se vaya de viaje a China.
b. Quiero que Marta se vaya de viaje a China. → Quiero que Marta se vaya de viaje.
3. a. Los niños comen helado de chocolate. → Los niños comen helado.
b. Los niños comen helado. → Los niños comen helado de chocolate.
4. a. Felipe no sabe qué libro comprar. → Felipe no sabe qué libro de química comprar.
b. Felipe no sabe qué libro de química comprar. → Felipe no sabe qué libro comprar.
5. a. Es una pena que Pedro se mude. → Es una pena que Pedro se mude a Japón.
b. Es una pena que Pedro se mude a Japón. → Es una pena que Pedro se mude.
6. a. Mariana le regala un reloj de bolsillo. → Mariana le regala un reloj.
b. Mariana le regala un reloj. → Mariana le regala un reloj de bolsillo.
7. a. Lisa raramente va al teatro con Felipe. → Lisa raramente va al teatro.
b. Lisa raramente va al teatro. → Lisa raramente va al teatro con Felipe.
8. a. Exactamente tres niños comen fruta. → Exactamente tres niños comen manzanas.
b. Exactamente tres niños comen manzanas. → Exactamente tres niños comen fruta.
9. a. Pocos empleados se van de vacaciones. → Pocos empleados se van de vacaciones a Francia.
b. Pocos empleados se van de vacaciones a Francia. → Pocos empleados se van de vacaciones.
10. a. Me sorprende que se compren una casa de campo. → Me sorprende que se compren una casa.
b. Me sorprende que se compren una casa. → Me sorprende que se compren una casa de campo.
11. a. Solamente dos personas contestaron al sondeo. → Solamente dos personas contestaron.
b. Solamente dos personas contestaron. → Solamente dos personas contestaron al sondeo.
12. a. Alejandro les da pastel de chocolate a los niños. → Alejandro les da pastel a los niños.
b. Alejandro les da pastel a los niños. → Alejandro les da pastel de chocolate a los niños.
13. a. Pablo nunca sale por la noche. → Pablo nunca sale.

- b. Pablo nunca sale. → Pablo nunca sale por la noche.
14. a. Inés escribe poemas de amor. → Inés escribe poemas.
b. Inés escribe poemas. → Inés escribe poemas de amor.
15. a. Es frágil. → Es fragilísimo.
b. Es fragilísimo. → Es frágil.
16. a. Marcela compra pantalones de algodón. → Marcela compra pantalones.
b. Marcela compra pantalones. → Marcela compra pantalones de algodón.
17. a. David no lee libros. → David no lee.
b. David no lee. → David no lee libros.
18. a. Esteban lee cuentos. → Esteban lee cuentos de hadas.
b. Esteban lee cuentos de hadas. → Esteban lee cuentos.