

## El modo en español como lengua de herencia: similitudes y diferencias con hablantes de español como segunda lengua

### Grammatical Mood in Spanish As a Heritage Language: Similarities and Differences with Spanish As a Second Language

Daniela Stransky

Universidad de Florida

[d.nunezdealvarez@ufl.edu](mailto:d.nunezdealvarez@ufl.edu)

ORCID: 0000-0002-8714-0756

#### Resumen

Este estudio examina la selección que hacen los hablantes de español como lengua heredada del subjuntivo del español. Estos hablantes han sido, normalmente, comparados con hablantes monolingües, y se ha dicho que su producción se asemeja a la de los aprendientes de español como segunda lengua. En este trabajo se problematiza esa hipótesis mediante dos instrumentos: uno de producción y otro de comprensión, los cuales fueron aplicados a tres grupos de contraste —hablantes de español como lengua heredada, aprendientes de español como segunda lengua y hablantes monolingües de español—. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los grupos de contraste, de lo cual se puede concluir que son tres poblaciones distintas y que el grupo de hablantes de español como lengua heredada forma un grupo de estudio en sí mismo, que se distingue del grupo de aprendientes de español como segunda lengua y el grupo monolingüe.

**PALABRAS CLAVE:** subjuntivo; español L2; adquisición bilingüe; español de Estados Unidos, lengua heredada.

#### Abstract

This study examines the selection of the subjunctive by speakers of Spanish as a heritage language. These speakers have usually been compared to monolingual speakers, and it has been said that their production resembles that of learners of Spanish as a second language. We problematize this hypothesis using two instruments, one of production and one of comprehension, which are administered to three contrast groups: speakers of Spanish as a heritage language, learners of Spanish as a second language, and monolingual Spanish speakers. The results show significant differences among the contrast groups, from which it can be concluded that they represent three different populations, with a distinction between the speakers of Spanish as a heritage language and the other two.

**KEYWORDS:** subjunctive; L2 Spanish; bilingual acquisition; U.S. Spanish; heritage language

FECHA DE RECEPCIÓN: 22/01/2023

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28/09/2023



## Introducción<sup>1</sup>

El objetivo de este artículo es analizar la producción e interpretación de algunas oraciones adverbiales de subjuntivo (tanto opcional como obligatorio) que hacen los hablantes de español como lengua heredada en comparación con aprendientes angloparlantes de español como segunda lengua y hablantes monolingües de español.

- (1) a. Me preparé *para que vengas*.
- b. \*Me preparé *para que vienes*.

Debido a la supuesta simplificación del sistema de modo (Lynch, 1999; Montrul, 2016; Silva-Corvalán, 1994, 2014; Erker y Otheguy, 2016) en el español de Estados Unidos han surgido varias posturas teóricas que tratan de explicar por qué y cómo ocurre esta simplificación. En este trabajo me concentro en los enfoques generativistas, aunque existen también posturas sociolingüísticas (Silva-Corvalán, Otheguy y Zentella, 2011) variacionistas (Lynch 1999; Viner 2016) y experimentales (van Osch y Sleeman, 2018; Giancaspro, Pérez-Cortés y Higdon, 2022; López-Beltrán, 2021; Valdés-Kroff, Villegas y Dussias, en prensa). Como se dijo, este artículo profundizará en enfoques formales que toman como punto de partida nociones deficitarias, no-deficitarias y sus implicaciones.

Una perspectiva bastante extendida es la desarrollada por Montrul (2007, 2008, 2009, 2016), que defiende la idea de un

---

<sup>1</sup> Quiero agradecer a los revisores anónimos por sus agudos comentarios y sugerencias actualizadas, que me permitieron mejorar el presente trabajo.

*déficit representacional* como consecuencia de la adquisición incompleta por parte de los hablantes de español como lengua heredada. Esto, a su vez, como resultado de la abrupta interrupción del input en español durante los años en los que los periodos sensibles de adquisición del subjuntivo se encuentran todavía en desarrollo (Montrul, 2012).

Una visión más atomizada, que ha ido tomando fuerza con el paso del tiempo, es la del enfoque *no deficitario*, que niega una gramática en déficit y postula que el español de los hablantes de herencia ha sido cabalmente adquirido, pero que se conforma por un sistema de rasgos que diverge del que corresponde al español monolingüe estandarizado. Como se comenta en Stransky y Cuartero (2022), dentro de las propuestas más significativas sobre las diferencias en el input lingüístico se cuenta la de Pires y Rothman (2009), quienes postulan la posibilidad de atrición intergeneracional; también destaca la propuesta del reajuste de rasgos y acceso diferenciado desarrollada por Putnam y Sánchez (2013), luego perfeccionada por Pérez-Cortés, Putnam y Sánchez (2019).

Según estas perspectivas, la variación en el español de los hablantes de herencia se debe a múltiples factores, que abarcan la calidad del input lingüístico que reciben los hablantes y la oportunidad que tienen de recibir educación formal en español (Pires y Rothman, 2009; Pascual y Cabo y Rothman, 2012). Además, se considera la reestructuración y reajuste de rasgos funcionales de la lengua materna en su interacción con la lengua dominante (Putnam y Sánchez, 2013; Pérez-Cortés, 2016; Cuza y Pérez-Tattam, 2016). También se destaca el concepto de acceso diferenciado, que implica que algunos rasgos y representaciones mentales son más resistentes a la pérdida que otros, tanto en la producción como en la comprensión. Esto se debe a factores extralingüísticos, como el mayor o menor uso y activación de la lengua heredada, lo cual está relacionado con el aparato cognitivo de las personas y el contexto sociopolítico (Pérez-Cortés et al., 2019).

El presente artículo verificará y problematizará la postura del déficit representacional respecto a oraciones adverbiales de subjuntivo por medio de dos instrumentos: uno de producción

y otro de comprensión, los cuales fueron aplicados a tres grupos de contraste, a saber: hablantes de español como lengua heredada, aprendientes de español como segunda lengua y hablantes monolingües de español.

La estructura de este artículo se organiza en seis secciones. La primera explica qué es una lengua heredada; la segunda, la categoría modo en el marco de las investigaciones recientes, y explica su complejidad en la adquisición, entendida como fenómeno de interfaz. La tercera muestra el problema de la adquisición del modo español desde la dimensión extralingüística (es decir, con respecto a efectos de activación e inhibición, memoria y otros recursos cognitivos) y los efectos que la reducción del input tiene sobre esta categoría. La cuarta desarrolla la hipótesis y el diseño del estudio. La quinta detalla los resultados, su discusión e implicaciones. Finalmente, la sexta plantea las conclusiones y los límites del trabajo.

## 1. Lenguas de herencia

La adquisición de primeras lenguas, adquisición bilingüe y adquisición de segundas lenguas son áreas de estudio sólidas que han sido desarrolladas por tradiciones teóricas y metodológicas muy específicas (Montrul, 2016). En este contexto, el estudio de lenguas heredadas surge como el estudio de un tipo de adquisición bilingüe temprana que se desenvuelve en contextos sociolingüísticos delimitados (Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2013; Bayram, Pisa, Rothman y Slabakova, 2021). Según Pascual y Cabo y Montrul (2022, p. 40) “el campo de bilingüismo de herencia actualmente cuenta ya con suficiente investigación tanto teórica como empírica como para poder examinarse de manera objetiva”.

Este caso de adquisición se puede ejemplificar con los niños hispanos recién llegados a los Estados Unidos o nacidos allá, que se desarrollan en un ambiente bilingüe. A pesar de que la adquisición del español se da como lengua materna en la adquisición temprana, esta lengua se va debilitando con el paso de los años frente al uso de la lengua mayoritaria y, al llegar a la edad adulta,

se convierte en la lengua secundaria de los hablantes (Montrul, 2012), de ahí que se sientan más cómodos usando la lengua mayoritaria. Según Montrul (2016), una lengua heredada es una lengua minoritaria que coexiste con otra lengua mayoritaria en un ambiente bilingüe. Cuando los individuos bilingües desarrollan dos lenguas, éstas se relacionan entre sí a lo largo de dimensiones que van desde lo sociopolítico hasta lo neuropsicológico.

Mientras que normalmente en los hablantes monolingües el orden de adquisición, las funciones del lenguaje y el estatus sociopolítico se encuentran alineados, en los hablantes de lengua heredada (LH) estas tres dimensiones se hallan disociadas, lo cual tiene consecuencias en las instanciaciones de estos hablantes (Montrul 2012). Según Rothman (2009), una lengua de herencia se adquiere en el contexto doméstico o comunitario gracias a los mecanismos biológicos para la adquisición lingüística y la interacción con la familia o comunidad que se encuentra minorizada.

A diferencia de las lenguas mayoritarias, su estatus de lengua minorizada<sup>2</sup> condiciona la calidad<sup>3</sup> y cantidad del input que reciben los hablantes durante su adquisición (Pires y Rothman, 2009; Pascual y Cabo, Lingwall y Rothman, 2012; Polinsky, 2018; Pascual y Cabo y Montrul, 2022). Como se dijo, estas lenguas minorizadas se hablan en contextos íntimos, como por ejemplo las fiestas familiares o la interacción con los vecinos, mientras que la lengua dominante se usa en todos los demás dominios, como la vida pública, escolar y laboral. Lo anterior tiene un impacto directo en la cantidad y calidad del input al que los niños están expuestos. Dado que el español se usa sólo en dominios restringidos, mucho menos que la lengua mayoritaria, durante las etapas de adquisición tiende a desarrollarse de manera diferente en el área morfosintáctica en comparación con la lengua dominante y con respecto a la adquisición monolingüe estandarizada.

---

<sup>2</sup> Se usa el término *lengua minorizada* para privilegiar una lectura sociopolítica del concepto y visibilizar que es minoritaria por el poder político y económico, no por condiciones naturales.

<sup>3</sup> Un input rico se define como un input usado en diversos contextos y registros de la lengua meta; en este caso, el español.

Según Pascual y Cabo y Montrul (2021), los factores primordiales que configuran las habilidades de los hablantes de herencia del español se pueden resumir de la siguiente manera: (i) la situación de la lengua como minoritaria y estigmatizada, en contraste con la lengua mayoritaria de prestigio en la sociedad; (ii) la importancia y valor emocional de la lengua de herencia tanto en la comunidad como en el ámbito familiar; (iii) la escasez de oportunidades y, en ocasiones, la resistencia a emplear la lengua en situaciones públicas; (iv) la falta de acceso a la educación formal en español; (v) la edad en que se adquieren ambas lenguas y la posterior transición a la lengua predominante en la sociedad; (vi) la cantidad, calidad y frecuencia del input lingüístico recibido; y (vii) la influencia de la interacción entre las dos lenguas.

Sobre los enfoques deficitarios de adquisición interrumpida y atrición, Pascual y Cabo (2012) señala que la pérdida lingüística y la atrición no son términos intercambiables, como se ha usado en muchas ocasiones. La pérdida lingüística se refiere a una idea de todo o nada, mientras que la atrición se refiere a una pérdida parcial del sistema. El autor argumenta que, al igual que existe un espectro en términos de habilidad, también existen diversos niveles de atrición que pueden manifestarse en el procesamiento, como la recuperación léxica o la simplificación morfológica.

Para determinar la presencia de atrición, se requieren dos condiciones: (i) debe haber evidencia de que la propiedad en cuestión fue adquirida en algún momento, y (ii) debe haber evidencia de que la propiedad está presente en el sistema del individuo (Pascual y Cabo, 2013, p. 36). Sin esta evidencia será difícil saber si existe un fenómeno de atrición individual. Las críticas más importantes que se han hecho sobre los enfoques deficitarios parten de la base de que en un sujeto sin patología cognitiva no existen las adquisiciones interrumpidas. Es decir, que en una cognición típica la adquisición siempre es completa, aunque ésta sea de un input diferente al de los hablantes monolingües estandarizados por las razones sociopolíticas que ya se mencionaron.

El especular sobre una adquisición incompleta podría tener implicaciones sociales y educativas desafortunadas además de que reafirmaría los estereotipos de los hablantes de comunidades mi-

norizadas sobre los que se dice que poseen un sistema lingüístico incompleto, roto o defectuoso. Esta idea se ve reflejada en las aulas de español en los Estados Unidos donde a menudo se quiere componer un sistema que se asume descompuesto o incluso invalidar los usos dialectales de los estudiantes (Stransky y Cuartero, 2022).

Por una parte, la idea del déficit pone atención sobre la presunta incompletud de los hablantes, mientras que posturas más ecológicas enfatizan el acceso al input y la calidad de éste. Pascual y Cabo (2013) sostiene que, hasta hace algunos años, la noción de adquisición incompleta era la prevalente, aunque anteriormente ya existían perspectivas similares, como la Hipótesis de la Incompletud (Schachter, 1990; Bley-Vroman, 1990), que señalaba una deficiencia en el desarrollo de ciertas características en las segundas lenguas.

Sin embargo, Pascual y Cabo (2013) argumenta que el término propuesto por Montrul (2008) presenta problemas por varias razones. En primer lugar, considera que el término y la descripción de esta perspectiva son demasiado amplios y no detallan las distinciones entre las propiedades que forman parte del input recibido y las que no.

En segundo lugar, el término puede tener implicaciones negativas, a pesar de ser meramente descriptivo, ya que parece implicar una falsa dicotomía entre completo e incompleto, a pesar de que el proceso de adquisición es esencialmente el mismo que el de los hablantes monolingües. En este sentido, el autor considera que el término es inapropiado. Pascual y Cabo también argumenta que el concepto de incompleto no debe interpretarse como primitivo o menos desarrollado, ya que tanto las gramáticas completas como las gramáticas incompletas (hablantes de segundas lenguas) están restringidas por la facultad del lenguaje, independientemente de sus diferencias.

## 2. Modo y modalidad

Existen diversos estudios que exponen que el español de Estados Unidos, debido al contexto sociopolítico y al contacto con la len-

gua mayoritaria, presenta una reducción en el sistema morfológico de tiempo, aspecto y modo. Sin embargo, quizá por razones estructurales, el modo es la categoría más vulnerable (Pérez-Cortés, 2016) y presenta mayor variabilidad en su uso (Merino, 1983; Lipski, 1993; Silva Corvalán, 1994, 2014; Zentella, 1997; Lynch, 1999; Montrul, 2007, 2009, 2016). Concretamente, el indicativo tiende a remplazar el subjuntivo cuando existe la posibilidad de alternar e incluso cuando es obligatorio.

El español expresa morfológicamente el modo verbal (M). Por tanto, son morfemas flexivos que indican el modelo de evaluación de una proposición (Farkas, 1992), lo cual, desde un punto de vista tradicional se ha entendido como la expresión del punto de vista del hablante en términos de aserción. Asimismo, el subjuntivo en español ha sido caracterizado por algunos autores como el modo de la subordinación, en oposición al indicativo (Bosque, 2012; Uriagereka, 2015). Esta perspectiva ha dado lugar, a su vez, al reconocimiento de diversos tipos de subjuntivo, dentro de los que se cuentan el subjuntivo de selección léxica, el de polaridad y el intensional (Quer, 1998; Bosque, 2012).

Por su parte, Kempchinsky (1987) analiza el subjuntivo como un operador cuasi-imperativo, a partir del estudio de los predicados volitivos y desiderativos. La autora ubica este operador en el núcleo de la FC,<sup>4</sup> que dispara la flexión del verbo en subjuntivo y el movimiento ascendente del verbo léxico. Desde esta óptica, se considera que los predicados epistémicos y factitivos carecen de ese operador y, en consecuencia, no se dispara el movimiento verbal. Esta postura, pese a ser de corte sintáctico, otorga mucha importancia a los elementos léxico-semánticos del verbo de la oración matriz, ya que de ahí vienen los efectos de selección.

## 2.1 *Locus de la frase modo*

Dentro de los enfoques generativistas ha habido un fuerte debate con respecto al locus del modo y los rasgos que lo componen

---

<sup>4</sup> Frase Complementante

(Quer, 1998; Sánchez-Naranjo, 2009; Bosque, 2012). Algunos autores situaron sus rasgos en el nodo *Flex*; sin embargo, actualmente se le considera un núcleo independiente cuyos rasgos disparan el movimiento del verbo (V). Asimismo, el modo ha sido analizado desde la perspectiva cartográfica, que estudia la estructura funcional de la periferia izquierda de la oración dentro de la FC (Kempchinsky, 1990; Giorgi y Pianessi, 1997; Cinque, 1999; Poletto, 2000; Gielau, 2015).

Siguiendo a Montrul (2007) y a Kempchinsky (1990), conceptualizo la categoría gramatical *modo* como un núcleo funcional que codifica la interpretación mediante un rasgo formal [+modo] que se coteja con la morfología de subjuntivo. Se encuentra entre la frase tiempo (FT) y la frase complementante (FC), de acuerdo con la hipótesis de la proyección escindida (Rizzi, 1997). Poletto (2000) demuestra que en el subjuntivo el núcleo de la FV se mueve a una posición más alta que en las cláusulas de indicativo; por lo tanto, podemos afirmar que el indicativo no dispara una proyección de modo y que es el valor que se manifiesta por default. Esto es, puede aparecer sin necesidad de un legitimador en cláusulas principales o subordinadas (Bosque, 2012).

Cabe señalar que Montrul (2007) sitúa el modo en el núcleo de la FC sin analizar a profundidad los rasgos en el núcleo correspondiente, al igual que Cinque (1999) y Poletto (2000). Sin embargo, en el trabajo de Kempchinsky (2009), que pondera la semántica léxica del verbo, sí se expande esta proyección, puesto que en las diferentes proyecciones de la FC se analizan los rasgos que se relacionan con el discurso. Debido a ello, en este trabajo se tomará en cuenta también este análisis y los operadores que acompañan la proyección de la frase modo (FM).

Finalmente, existe un debate sobre el módulo de la gramática responsable de la distribución del modo verbal, puesto que la sintaxis de las cláusulas de subjuntivo parece estar profundamente relacionada con la interpretación. El consenso general es que se trata de un fenómeno de interfaz (Quer, 1998; Gielau, 2015), dada la intervención de los diferentes componentes de la gramática en el valor e interpretación del modo (Quer, 1998, p. 21). Por lo tanto, es posible sostener que el modo en español

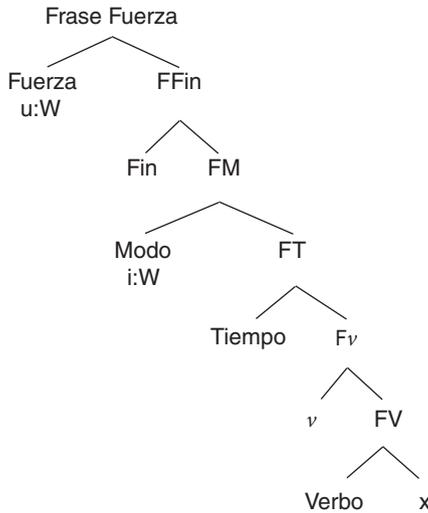


Figura 1. Locus de la FM según Kempchinsky (2009)

constituye una categoría funcional que involucra aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos (Sánchez-Naranjo, 2009).

## 2.2 La semántica del subjuntivo

Como plantea Sánchez-Naranjo (2014), el subjuntivo no es un fenómeno unificado. Tradicionalmente, las distinciones entre indicativo y subjuntivo se han explicado mediante la oposición entre *realis* e *irrealis* (Ahern, 2008). El indicativo o *realis* hace referencia al mundo real como modelo de evaluación de una proposición; de esta manera, cuando las condiciones de verdad y el mundo real coincidan, se obtendrá una oración verdadera.

Tradicionalmente, también se ha dicho que el subjuntivo o *irrealis* incluye hechos relativos a mundos posibles (Palmer, 1986). Según ya se mencionó, para Quer (1998), las cláusulas de subjuntivo señalan un cambio en el modelo de evaluación de la proposición. En contextos de subordinación, el subjuntivo indica que el modelo de evaluación de la cláusula subordinada es diferente al de la cláusula matriz. Crucialmente, esto quiere decir que no se le asigna un significado determinado a este modo ver-

bal. Por lo tanto, en esta propuesta, los modelos de evaluación son relativos a contextos e individuos, siendo el mundo real o el modelo epistémico del hablante (Gielau, 2015) el que se interpreta por default, lo cual da lugar a una correlación entre el modo indicativo y la aserción del contenido proposicional.

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

Las restricciones sintácticas y semánticas que gobiernan la selección de *indicativo/subjuntivo* en español son complejas y no es posible dar cuenta de cada una en este espacio. Por tal razón, el presente trabajo se centrará en el procesamiento de las cláusulas adverbiales impropias o lógicas, a saber: finales y concesivas.

### 2.3 Adquisición monolingüe del subjuntivo

De acuerdo con distintos autores (Blake, 1983; López-Ornat, 1994; Pérez-Leroux, 1998; Collentine, 2003), el proceso de adquisición del subjuntivo inicia pasados los dos años, pero se concreta hasta los doce o trece. En los datos de Rojas-Nieto (2019), se reporta el uso libre del subjuntivo a partir de los 24 meses de edad. Según Montrul (2007), la morfología emerge tempranamente en el desarrollo y algunos datos de López Ornat (1994) y Hernández-Pina (1984) muestran que desde los dos años de edad los niños producen morfología de subjuntivo en algunos contextos obligatorios, como verbos que lo subcategorizan (como *querer*), imperativos y cláusulas adverbiales finales. Por otro lado, Gili Gaya (1972) asegura que los hablantes monolingües de español no adquieren totalmente los valores del subjuntivo sino hasta la pubertad.

Blake (1983) corrobora lo anterior mediante el estudio de 134 niños mexicanos entre los cuatro y los doce años. Encontró que los niños menores de siete años presentan mucha variabilidad en el subjuntivo, especialmente con verbos de duda y expresiones de aserción (*dudo que lo sepa, es verdad que lo sabe*). Sabemos que el subjuntivo puede ser obligatorio u opcional según el contexto sintáctico-semántico y, sobre esta base, Blake (1983) propone una secuencia de adquisición que comienza con mandatos indirectos, para seguir con cláusulas adverbiales, relativas y, finalmente, complementos oracionales. Sin embargo, Pérez-Leroux (1998) contradice esta aproximación, dado que existe opcionalidad en el subjuntivo de las cláusulas adverbiales —que estarían ubicadas en segundo lugar del proceso de adquisición— y casi siempre se presenta subjuntivo obligatorio en los complementos oracionales —que se encuentran al final de la secuencia—.

Desde el punto de vista de Pérez-Leroux (1998), existen otros factores cognitivos que podrían dar cuenta de la secuencia de adquisición. La autora analizó a 22 niños de 3, 5 a 6 y 11 años y observó que la producción del subjuntivo está correlacionada con la capacidad cognitiva de entender las falsas creencias, a partir del hecho de que solamente los niños que habían pasado la prueba cognitiva eran capaces de producir el subjuntivo. Se observó que esta habilidad iba mejorando significativamente con la edad; por lo tanto, se puede deducir que la capacidad de mejorar en la interpretación de contextos modales es un efecto secundario de la capacidad para entender estados mentales con respecto a posibilidades contrafactuales. Desde este punto de vista, se presume que los niños tanto monolingües como bilingües deben poder manejar, cognitivamente, situaciones hipotéticas, presuposiciones y falsas creencias para poder adquirir todos los usos del subjuntivo.

Con base en los estudios de Pérez-Leroux (1998) y Sánchez-Naranjo y Pérez-Leroux, (2010) se podría decir que la adquisición del subjuntivo depende del desarrollo semántico,<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Véase Sánchez-Naranjo (2009, p. 99) y Pérez-Cortés (2016, p. 55) para revisar evidencia adicional al respecto.

que está guiada por parámetros de modalidad (aserción vs. no aserción) y que es un proceso prolongado, en comparación con el de otras estructuras, ya que toma varios años para su desarrollo total. Paralelamente, es probable que esté ligado al desarrollo de capacidades cognitivas de maduración mental. Aunque en el estudio de Dracos, Requena y Miller (2019) no se confirma la ruta de adquisición que propone Blake (1983), los autores afirman que es posible que la adquisición del subjuntivo en español tenga su propia ruta, condicionada tanto por la sintaxis como por la semántica, dado que no existe un solo término del subjuntivo que agrupe todos los usos semánticos que tiene, tales como volición, obligación, deseo, prospectividad y presuposición (Fábregas, 2014).

#### 2.4 Adquisición del subjuntivo en L2

Con respecto a la adquisición del subjuntivo como segunda lengua, algunos autores han mencionado que se trata de un área especialmente complicada y con poco éxito evidenciado a pesar de la instrucción formal; de hecho, lo han llamado *el problema del subjuntivo* (Collentine, 1995, 2003, 2017; Sánchez-Naranjo, 2014). Algunos autores sugieren que la variabilidad en la producción del subjuntivo español en hablantes nativos de inglés se debe, entre otros factores, a la influencia de la L1 sobre la L2. Esta influencia no se da de manera directa, sino a partir del hecho de que los hablantes analizan de forma inexacta el input, lo que impide la asignación adecuada del modo en la flexión verbal. Es decir, que hay una falta de integración entre los factores morfosintácticos y semánticos que los lleva a generar formas que no establecen una correspondencia entre forma y significado, tales que pueden funcionar en algunos contextos, pero no en otros (Sánchez-Naranjo, 2009).

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

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

En lo que los autores concuerdan es en que el subjuntivo constituye uno de los aspectos más arduos y prolongados de adquirir tanto en L1 como en L2 y que es proclive a presentar variabilidad en hablantes de español como L2. Sobre la misma línea, existen autores que sostienen que la FM no es un elemento funcional en las gramáticas de los hablantes de español como L2 sino hasta estados muy avanzados (Terrel, Baycroft y Perro-ne, 1987; Stokes y Krashen, 1990; Collentine, 1995). Collentine (1995) afirma que las relaciones semántico-pragmáticas de la selección del modo son demasiado complejas como para almacenarlas en la memoria de corto plazo, aunado al hecho de que las estructuras en subjuntivo son escasas en el input que reciben los aprendientes (Sánchez-Naranjo, 2014), puesto que el input estructurado de la exposición formal a la lengua puede ser insuficiente para la adquisición.

En general, los estudios de adquisición del subjuntivo en el área se han enfocado en la producción y la comprensión en estudiantes de nivel básico e intermedio o en hablantes de niveles muy avanzados con un dominio cuasi nativo. Ningún estudio, hasta ahora, ha podido establecer el momento en el que la morfología emerge o es reconocida por los hablantes/estudiantes. Se trata de un tema en el que aún es necesaria más investigación. Lo que sí se ha podido observar es que, a pesar de las dificultades, los aprendientes pueden adquirir las sutilezas del subjuntivo después de un proceso largo y mientras estén expuestos de manera constante a un input rico, como en el desarrollo de la L1 (Borgonovo, Bruhn de Garavito y Prévost, 2005; Borgonovo y Prévost, 2005).

Actualmente existe evidencia que sugiere que la variabilidad podría explicarse por medio de la regularidad verbal (Giancaspro, Pérez-Cortes y Higdon, 2022; Jegerski y Fernández

Cuenca, 2022). Finalmente, el mayor cuerpo de investigación sugiere que los hablantes de español como L2 deben restablecer su conocimiento acerca de los rasgos semánticos del modo en su lengua y asignar a un núcleo funcional los rasgos que se encuentran en ciertos marcadores.

### 2.5 *Adquisición bilingüe del subjuntivo*

Como se ha dicho, la adquisición del subjuntivo español toma algunos años, en los que es necesaria la exposición a un input rico y constante. ¿Qué ocurre con los niños que están expuestos a un input con más restricciones? Es decir, menos diverso y por menores periodos de tiempo. Existen algunos estudios que dan cuenta de la producción y la comprensión del subjuntivo en niños bilingües (por ejemplo, Merino, 1983; Silva-Corvalán, 2003, 2014; Cuevas de Jesús, 2011). Los trabajos de Montrul (2007, 2009, 2013) aseguran que los niños bilingües, posteriormente etiquetados como hablantes de herencia, nunca adquirieron totalmente ese aspecto de la gramática y, los que lo adquirieron, experimentan atrición de la lengua materna por interrupción del input. Bajo esta luz, el término *atrición* hace referencia a un fenómeno de pérdida lingüística que puede estudiarse a través de las generaciones o de manera individual. Con base en esto, la postura deficitaria defiende que la variabilidad que tienen los hablantes de herencia con respecto al subjuntivo podría deberse a una adquisición incompleta, derivada de la drástica interrupción del input en español en edades en las que todavía no se ha adquirido en su totalidad (Montrul, 2007, 2009, 2016; Polinsky, 2011).

Merino (1983) estudió la producción e interpretación del subjuntivo en 42 niños chicanos<sup>6</sup> de cuarto año. A partir de la significativa pérdida de morfología de modo que documentó, la autora explica que no hay suficiente evidencia para asegurar que la simplificación del sistema sea por atrición, sino que, más bien, son efectos de la disminución en la frecuencia de activación de la lengua minoritaria. Esto último es lo que también sostiene la

---

<sup>6</sup> Niños nacidos en los Estados Unidos de origen mexicano.

postura de Putnam y Sánchez (2013), que aseguran que existe un cambio cognitivo de dominio hacia la lengua dominante.

En el primer trabajo de Silva-Corvalán (2003) también se documenta una dramática pérdida de la morfología de modo en cinco niños bilingües. En el segundo trabajo del 2014 sigue a dos niños longitudinalmente y registra el mismo patrón de pérdida morfológica. Por otro lado, la postura de Pérez-Cortés (2016) indica que los niños bilingües, tanto tempranos como tardíos, pueden internalizar las reglas estructurales y semánticas del subjuntivo español en función de cómo se desenvuelven en su lengua dominante, el inglés.

### 3. Factores lingüísticos, extralingüísticos y efectos de la reducción del input en la adquisición

#### 3.1 *Factores lingüísticos en la adquisición del modo*

Montrul (2009) sigue el planteamiento de que las interfaces gramaticales son puentes que unen módulos lingüísticos independientes. Las interfaces externas relacionan el sistema computacional con el conceptual-intencional, mientras que la forma fonética relaciona la sintaxis con la fonología. Existen, también, interfaces internas entre submódulos de la gramática.

La integración de la información de estos módulos puede generar cierta carga cognitiva; de hecho, se sabe que tanto las interfaces internas como las externas son vulnerables a variación e inestabilidad en la adquisición de niños bilingües, adultos de L2 e incluso en la adquisición de L1 en contextos de adquisición no prototípicos (por ejemplo, hablantes de herencia). Debido a esto, Pascual y Cabo et al. (2012) hacen un análisis retomado de Sorace (2005, 2011) quien postula la hipótesis de la interfaz (IH). Esta propuesta asegura que las estructuras sintácticas que involucran interfaces son más difíciles de adquirir en su totalidad por aprendientes de L2. Esto debido a que hay un mayor costo cognitivo, al tener más de una representación gramatical posible.

Esta noción —originalmente desarrollada para dar cuenta de fenómenos de segundas lenguas— se tomó posteriormente para

explicar fenómenos de divergencia en las gramáticas de hablantes bilingües (por ejemplo, Iverson, Kempchinsky y Rothman, 2008; Pascual y Cabo, Lingwall y Rothman, 2012). Actualmente, se plantea como una posible explicación sobre propiedades gramaticales vulnerables en la realidad bilingüe que la distingue fundamentalmente de la monolingüe.

En resumen, como resultado de la tensión entre activación e inhibición entre dos lenguas, los fenómenos de interfaz sintaxis-discurso son especialmente proclives a la atrición y a otro tipo de fenómenos que vulneran ciertas propiedades de los sistemas gramaticales de las lenguas. Es decir, acceder e integrar dos niveles de representación tiene mayor costo cognitivo que acceder solamente a un nivel, el sintáctico (Pascual y Cabo, Lingwall y Rothman, 2012). Bajo esta luz, la vulnerabilidad no se encontraría en el nivel de la representación, sino en el nivel de la actuación, debido al costo del procesamiento más las limitaciones de atención.<sup>7</sup>

Otro concepto que se encuentra íntimamente ligado al de vulnerabilidad de las interfaces es el de complejidad gramatical, relacionada con el concepto de marcación, que hace referencia a las formas menos frecuentes, en un sentido tipológico; desde el punto de vista formal, quiere decir que involucra más formas de representación o más derivaciones; desde la perspectiva de la adquisición, implica que se adquiere después de otras.<sup>8</sup>

Montrul (2009) estudia la adquisición del tiempo, aspecto y modo en hablantes de herencia y reporta que tanto el aspecto imperfecto como el modo subjuntivo tardan más en adquirirse con respecto al aspecto perfecto y al indicativo. Postula que este retraso en la adquisición puede deberse a que el perfecto y el indicativo mapean forma y significado de manera transparente, al ser formas no marcadas. En contraste, el imperfecto y el subjuntivo presentan relaciones entre forma y significado de índole diversa, lo cual los hace más complicados para la adquisición, puesto que el mapeo es transparente.

---

<sup>7</sup> Pérez-Cortés, Putnam y Sánchez (2019) desarrollan esta idea a profundidad.

<sup>8</sup> El hecho de que las formas complejas se adquieran después de otras más simples se vincula directamente con la hipótesis de la regresión (Jakobson, 1941).

### 3.2 Factores extralingüísticos

La psicolingüística se ha enfocado tradicionalmente en el procesamiento lingüístico de hablantes monolingües. Sin embargo, en los últimos años se ha interesado por el procesamiento bilingüe y cómo éste funciona como una ventana para examinar el conocimiento lingüístico. En ese sentido, se reconoce la realidad bilingüe como la norma y no como un caso extraño en la realidad de los hablantes alrededor del mundo. Entre el cuerpo de investigación en esta área hay evidencia de que las dos lenguas se encuentran activas en la mente del hablante incluso cuando éste intenta hacer uso solamente de una de ellas (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdés-Kroff, 2012).

Lo anterior genera una competencia cognitiva que tiene un costo en el procesamiento y un acceso diferenciado a las representaciones (Pérez-Cortés, Putnam y Sánchez, 2019), en relación, a su vez, con el control y a la función ejecutiva que puede mejorar con la experiencia bilingüe (230). En palabras de Dorado (2020) los individuos bilingües experimentan una constante activación y supresión de ambos sistemas lingüísticos, lo que llevó a Seliger y Vago (1991) a argumentar que el bilingüismo implica la presencia de parámetros de supresión o inhibición, dado que las dos lenguas compiten simultáneamente.

En consecuencia, la lengua materna de los migrantes de primeras generaciones comienza a experimentar cambios debido a la disminución de la activación de la lengua materna (Köpke, 2004; Köpke, Schmid, Keijzer y Dostert, 2007; Paradis, 1985, 1993, 2004; Schmid y Köpke, 2011; Seliger y Vago, 1991). Debido a lo anterior, Kroll, Dussias, Bogulski y Valdés-Kroff (2012) acuñan el término de *malabarista mental* puesto que hay variables cognitivas que tienen consecuencias que no se instancian en hablantes monolingües. Lo anterior se desprende de la situación sociopolítica de la lengua minorizada puesto que al haber menos espacio para hablar la lengua, hay repercusiones cognitivas y de instanciación dado que el fenómeno individual se incrusta en el fenómeno social.

En este sentido es importante tomar en cuenta los patrones de la activación (el uso constante) o inhibición (la supresión

para dar paso a la lengua mayoritaria), es decir, de la interacción entre las dos lenguas.

### *3.3 Reducción del input*

Como ya se dijo, en los contextos donde los niños no están expuestos a un input suficientemente rico, variado y constante durante los periodos sensibles de adquisición, la lengua materna puede correr el riesgo de no llegar al estado final de adquisición desde un punto de vista deficitario (Montrul, 2009) o tener una instanciación divergente del español monolingüe estandarizado (Pires y Rothman, 2009; Rothman, 2009, Pascual y Cabo, 2012; Putnam y Sánchez, 2013; Pérez-Cortés, Putnam y Sánchez, 2019).

En este mismo escenario, las estructuras adquiridas pueden erosionarse o perderse. Si la atrición se observa como un fenómeno individual, implicaría que un sistema gramatical que fue adquirido por completo y ha permanecido estable por un tiempo empieza a erosionar ciertos aspectos (Montrul, 2009, p. 240; Polinsky, 2011) o que el input que reciben los niños ha pasado ya por atrición intergeneracional (Pires y Rothman, 2009)

Desde el punto de vista del déficit, otro efecto de la reducción del input sería la adquisición incompleta, que según Montrul (2008) se da cuando el input de la lengua materna se ve dramáticamente reducido durante los años críticos del desarrollo lingüístico y los periodos sensibles de adquisición. Por lo tanto, ciertas estructuras vulnerables truncan su desarrollo o nunca se desenvuelven como se podrían haber desarrollado o como lo hacen en poblaciones monolingües. Cabe señalar que tanto la adquisición incompleta como la atrición son fenómenos que pueden coexistir en un mismo individuo. Aunque es difícil diferenciarlos, sus consecuencias son muy similares.

Los efectos de la adquisición incompleta o de la atrición son muy variados: afecta la recuperación léxica, los valores fonéticos y los aspectos de la competencia gramatical —centrales y de interfaz—, lo cual incluye la morfología flexiva y la sintaxis (Montrul, 2008). Hay evidencia de que la morfología flexiva es la más afectada por estos fenómenos, a saber, concordancia de género, para-

digmas de tiempo, distinción aspectual entre perfecto e imperfecto y selección de subjuntivo e indicativo (Montrul, 2013, 2016).

Finalmente, se puede concluir que la adquisición del subjuntivo en L1 y L2 es un proceso multifactorial que toma varios años para su completa adquisición y estabilidad. El subjuntivo, en general, al ser un fenómeno de interfaz, es bastante complejo para su análisis y caracterización. En su adquisición intervienen otros factores, además de los puramente lingüísticos.

Se ha visto también que la adquisición bilingüe del subjuntivo está sujeta a variables que caracterizan y definen lo que es ser bilingüe, como la edad de adquisición, el orden en el que ésta se dio, la frecuencia del uso y el contexto sociopolítico, que incluye el contexto de adquisición y el nivel de conocimiento o dominio de las lenguas (Montrul, 2013). También se sabe que estas variables guían la competencia, lo que puede dar una idea de cómo se encuentran representadas y organizadas en la mente de los hablantes. Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó el estudio del que se hablará en el siguiente apartado.

#### 4. Hipótesis y metodología

El estudio parte de que la categoría funcional Frase Modo (FM) se encuentra activa y es productiva en los hablantes de español, mientras que, en los hablantes de inglés, se instancia en rasgos que se encuentran en ciertas preposiciones, verbos y construcciones modalizadas, pero muy pocas veces en un cambio morfológico de indicativo a subjuntivo. Por lo tanto, se indaga sobre la representación de la FM en los hablantes de español como LH, poniendo a prueba la hipótesis de que el modo no constituye un núcleo que proyecte una frase en la gramática de los hablantes de español como LH que se comportan, en esta área de la gramática, de manera muy similar a los hablantes de español L2. La pregunta de investigación que guía este estudio es la siguiente: ¿existen diferencias significativas de la representación mental de la FM en español entre los hablantes de español LH, los hablantes de español L2 y los hablantes monolingües? Si este fuera el caso y desde el punto

de vista deficitario se esperaba que los datos tanto del grupo de L2 como del de LH se comportaran de la misma manera, mientras que los del grupo control serían estadísticamente diferentes.

### *Metodología*

Se diseñó un estudio *off-line* de dos instrumentos que tomó un tiempo de aproximadamente 30 minutos para los instrumentos de contraste y 15 minutos más para el cuestionario de historia lingüística tomado del *National Heritage Language Resource Center* (NHLRC) de la Universidad de California. La aplicación se llevó a cabo en dos instituciones académicas: una en México para el grupo control y otra en el suroeste de los Estados Unidos para los grupos de contraste. Las personas reclutadas para el estudio hicieron tanto el cuestionario de historia lingüística como los experimentos en las aulas de sus clases.

Los instrumentos fueron aplicados a tres grupos de contraste (hablantes de español LH, hablantes de español L2 y hablantes monolingües). La diferenciación se hizo con base en la edad de exposición a las dos lenguas, el contexto sociopolítico y de uso de las dos lenguas y la lengua dominante en la educación.

Se esperaba que, si la postura deficitaria pudiera generalizarse, los grupos de hablantes de español L2 y LH se comportarían de la misma manera y que el grupo de monolingües fuera significativamente diferente a éstos. Los datos se presentaron echando mano de estadística descriptiva y se analizaron mediante estadística inferencial (no paramétrica).

Se encontró que existen diferencias significativas entre los tres grupos de contraste, lo cual permite pensar que son tres poblaciones diferentes y que el grupo de hablantes de español LH no se comporta igual al grupo de español como L2. Por lo tanto, no se puede asegurar que éstos carezcan de la representación funcional de modo en sus gramáticas mentales.

### *Descripción de los participantes*

El número total de participantes fue de ciento veinticuatro ( $n = 124$ ), separados en 3 grupos. Un grupo control de veinticuatro hablan-

tes monolingües de español ( $n = 24$ ); un grupo conformado por cuarenta y dos hablantes ( $n = 42$ ), cuya adquisición fue monolingüe en inglés y cuyo nivel de adquisición en español se encontraba estabilizado y otro grupo de contraste de cincuenta y ocho hablantes de español como lengua heredada ( $n = 58$ ). El rango de edades varió entre los dieciocho y treinta y cuatro años (hablantes adultos con un sistema cognitivo que ya había pasado los periodos sensibles y que no había entrado en deterioro todavía). Para establecer nivel de dominio de español se tomaron en cuenta los criterios de la universidad que toma el Web Cape como instrumento de nivelación.

Los grupos 314 (L2) y 315 (Herencia) y los grupos 415 y 425 que son grupos mixtos (L2 y LH) de contenido y corresponden a un nivel C1 fueron tomados en cuenta para el estudio.<sup>9</sup> El nivel 314 es solamente para estudiantes de español L2 y el 315 para estudiantes de herencia. Para llegar a ese nivel ya han estudiado previamente el subjuntivo o lo manejan como parte de su propio repertorio de la lengua.

Los participantes del grupo LH fueron seleccionados con base en su variante dialectal y en su tipo de adquisición. Debido a que una de las características de esta población es su heterogeneidad, se privilegió a la variedad del español mexicano, porque la mayoría de los hablantes de herencia que se encuentran en el estado son de origen mexicano. Por consecuencia, se tuvo acceso a grupos de mayor tamaño, lo cual es relevante para propósitos estadísticos. Finalmente se conformaron tres subgrupos del grupo general de hablantes de español como LH.

El primer subgrupo se conformó por hablantes cuya adquisición bilingüe fuera simultánea, esto es, que estuvieron expuestos tanto al inglés como al español desde su nacimiento y hasta los tres años; por lo tanto, se asume que tienen interiorizados los dos sistemas como lengua materna. El segundo subgrupo cons-

---

<sup>9</sup> Los estudiantes de Nivel 314 y 315 ya han tenido instrucción formal sobre los usos de subjuntivo. Éstos se encuentran en un nivel de “Advanced low” y “Advanced Mid” dentro del marco de evaluación de ACTFL. Su equivalencia para el Marco Común Europeo de Referencia sería un C1.

tó de hablantes bilingües secuenciales, que fueron expuestos al inglés de manera temprana, entre los cuatro y los seis años (edad de escolarización) pero que, previo a esta fecha, desarrollaron una adquisición monolingüe en español. Los dos grupos anteriores pueden ser especialmente vulnerables a la influencia interlingüística (IIL) por la desactivación del español en favor del inglés, dado que esta última es la lengua mayoritaria y tiende a ser la dominante en el contexto en el que se desenvuelven. Finalmente, el tercer subgrupo se conformó por hablantes cuya exposición al inglés se dio después de los seis años, es decir, una vez que la adquisición de la primera lengua estuviera ya estabilizada.<sup>10</sup>

La decisión de formar subgrupos de contraste obedeció a que la adquisición del lenguaje se encuentra sujeta a los efectos de maduración cerebral, tal como postula Lenneberg (1967). Existen también versiones de esta hipótesis en las que se postula que no solo existe un periodo crítico sino varios periodos sensibles para la adquisición sintáctica. Sin embargo, la adquisición de segundas lenguas se encuentra delineada por la hipótesis del periodo crítico (Meisel, 2011; 2013).

Por otro lado, la calidad y cantidad del input han sido descritos por Montrul (2016), Pires y Rothman (2009), Polinsky (2018), Pascual y Cabo y Montrul (2022), entre otros, como factores determinantes para la adquisición y el mantenimiento sintáctico. Otro factor crucial es la edad en la que los sujetos han sido expuestos a las dos lenguas dada la situación de bilingüismo en la que se desenvuelven.

### *Instrumentos*

Se usaron oraciones subordinadas adverbiales puesto que, en general, se ha puesto poca atención en estas cláusulas. Específicamente, oraciones finales y concesivas, dado que las primeras son oraciones de subjuntivo obligatorio y las segundas de subjuntivo opcional. Ambas oraciones disparan la morfología de subjuntivo después de un nexo con un operador modal [W].<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Los cortes de edad corresponden a los empleados por Meisel (2011).

<sup>11</sup> [W] es un operador modal que coteja con la morfología de subjuntivo una lectura de mundos posibles (Quer 1998).

A continuación, se describen los instrumentos que se emplearon en el estudio:

**INSTRUMENTO 1 DE PRODUCCIÓN CONTROLADA.** Elicitación de oraciones finales. Subjuntivo obligatorio licenciado por el nexos subordinante *para que*.

Las cláusulas finales encabezadas por *para que* son cláusulas de subjuntivo obligatorio legitimado por el nexos que las introduce (Di Tullio, 2014). Este tipo de construcciones disparan el subjuntivo por la relación implicativa que recae sobre el evento de la cláusula subordinada o por la actitud volitiva del agente. El uso del subjuntivo en estos contextos se justifica por el carácter volitivo o intencional de la oración subordinada y porque no comunica ningún hecho sino un objetivo, un evento virtual, cuya realización, si llega a producirse, es necesariamente posterior a lo designado por la oración principal y, por lo tanto, se encuentra en el mundo de lo potencialmente realizable, es decir, en lo correspondiente a la modalidad epistémica (Pérez-Saldanya, 1999).

INSTRUMENTO 1	OBJETIVO	TAREA	PREDICCIÓN	FENÓMENO
10 reactivos 10 distractores	Producción. Evaluar si los sujetos son capaces de producir verbos en subjuntivo motivados por el nexos subordinante.	Producción controlada.	Se esperaba que los sujetos monolingües produjeran la morfología de subjuntivo en la mayoría de los ítems, los hablantes de español L2 tuvieran dificultades así como los HL.	Sintáctico de subjuntivo obligatorio legitimado por un operador modal.
Ejemplo de reactivo	Ej. María está en México con su esposo estadounidense. Viene de visita a Guanajuato para que él _____.			

Tabla 1. Instrumento 1 de producción controlada

**INSTRUMENTO 2.** Juicios de verdad con oraciones concesivas. Subjuntivo opcional según el contexto con el nexos *aunque*.

En el segundo instrumento los sujetos leyeron una pequeña introducción que le daba un determinado contexto para poder calificar dos pares mínimos al final. Dado que ambas oracio-

nes presentadas eran gramaticales, la oración aceptable debía ser lógica y coherente con el contexto citado para poder evaluar el conocimiento semántico que las construcciones requerían para su correcta interpretación.

Las cláusulas concesivas se pueden interpretar como oraciones que conceden que una situación sea verdadera atribuyéndola al punto de vista de otro individuo, al mismo tiempo que en la oración principal se afirma algo que se opone a dicha situación (Ahern, 2008). Expresan, también, una dificultad que, contra lo que se conjetura, no constituye un obstáculo para la realización del evento expresado en la principal (Di Tullio, 2014). Se trata de construcciones que establecen relaciones semánticas bastante complejas y típicamente tienen dos tipos de lecturas: el verbo se flexiona en indicativo cuando la dificultad es real o en subjuntivo cuando es eventual (Pérez-Saldanya, 1999). Estas construcciones aceptan indicativo o subjuntivo según su relación con la factualidad. Como se mencionó, las oraciones con indicativo se refieren a un hecho que de cierto está ocurriendo o haya ocurrido en el pasado, mientras que las de subjuntivo se refieren a un hecho hipotético con una mirada hacia prospectiva.

INSTRUMENTO 2	OBJETIVOS	TAREA	PREDICCIÓN	FENÓMENO
6 reactivos 4 distractores	Comprensión. Saber si los sujetos son capaces de discernir entre la morfología de indicativo o subjuntivo que resulta lógica y coherente para el contexto establecido.	Juicios de verdad.	Se esperaba que los sujetos monolingües identificaran la opción verdadera según el contexto recibido. Mientras que los hablantes de español L2 y LH tuvieran variabilidad en las respuestas.	Semántico. Alternancia de subjuntivo e indicativo opcional.
Ejemplo de reactivo	La epidemia de la influenza está atacando a todas las comunidades estudiantiles. Si no te has vacunado es necesario vacunarse, pero debes saber que... a) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunas. b) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunes.			

Tabla 2. Instrumento 2. Juicios de verdad con oraciones concesivas

## 5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados generales de los primeros tres grupos de contraste: L2, LH y monolingües (GC).



Gráfico 1. Porcentaje de precisión por grupo para el instrumento 1

Después del análisis estadístico para el Instrumento 1, se puede afirmar que los tres grupos presentan diferencias significativas. La prueba utilizada ha sido la de Kruskal-Wallis, que se utiliza comúnmente como prueba de igualdad de medianas o también medias. En este caso, además se supone que las observaciones se distribuyen simétricamente (Conover, 1999).

Entonces, a través del estudio no paramétrico de la prueba 'H' de Kruskal-Wallis, para un 'número de grupos'  $k = 3$  y un 'puntuaje combinado'  $N = 124$ ,  $H = 15.154$ . Como  $15.154$  es mayor a  $\chi^2_{\text{crit}} = 5.991$ , a un nivel de significación  $\alpha = 0.05$ , y  $p = 0.0005$  ( $< 0.05$ ), hay evidencia suficiente para rechazar la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) que pretende incluir a los grupos de LH y L2 en la misma población. Esto significa que los tres grupos presentan diferencias significativas entre sí. Es decir que el grupo LH no se comporta de manera similar a ninguno de los grupos anteriores, y por tanto es una población diferente en sí misma con su propio comportamiento. Esto confirma la posibilidad de que el grupo LH sea una sola población en sí misma y que no tenga comportamientos forzosamente similares a alguno de los otros dos grupos.

La función se describe de la siguiente manera:

$$X^2_{\text{obt}} = \frac{12}{124(124+1)} \left( \frac{1926^2}{42} + \frac{3936^2}{58} + \frac{1888^2}{24} \right) - 3(124+1) = 15.154$$

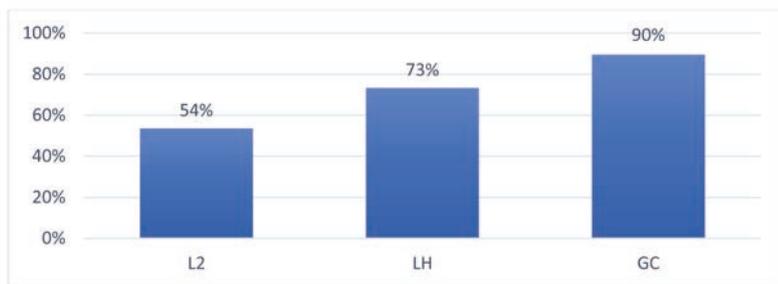


Gráfico 2. Porcentaje de precisión por grupo para el Instrumento 2

Respecto al Instrumento 2 (Gráfico 2), por medio del estudio no-paramétrico de la prueba ‘H’ de Kruskal-Wallis, para un ‘número de grupos’  $k = 3$  y un ‘puntaje combinado’  $N = 124$ ,  $H = 26.755$ . Como  $26.755$  es mayor a  $\chi^2_{crit} = 5.991$ , a un nivel de significación  $\alpha = 0.05$ , y  $p = 0 (<0.05)$ , hay evidencia suficiente para rechazar la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) que plantea que el grupo LH y L2 son parte de la misma población. Esto significa que los tres grupos presentan diferencias significativas entre sí.

La función se describe de la siguiente manera:

$$X^2_{obt} = \frac{12}{124(124+1)} \left( \frac{1782^2}{42} + \frac{3831^2}{58} + \frac{2137^2}{24} \right) - 3(124+1) = 26.755$$

A continuación, se presenta la gráfica comparativa entre grupos e instrumentos para porcentajes de precisión:

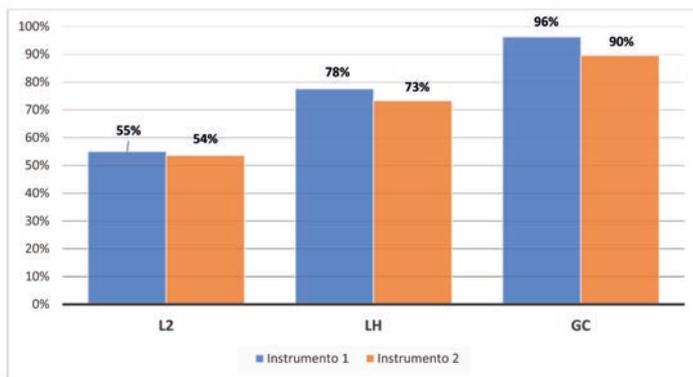


Gráfico 3. Porcentajes de precisión por grupos e Instrumentos

Respecto a los histogramas, se puede apreciar la distribución de los datos totales en cada grupo. El primer histograma hace referencia al grupo control de hablantes monolingües del español y se puede ver lo que la mayoría de los datos se encuentran distribuidos hacia la derecha del Gráfico 4, i.e. donde se encuentran los porcentajes de mayor precisión de acierto.

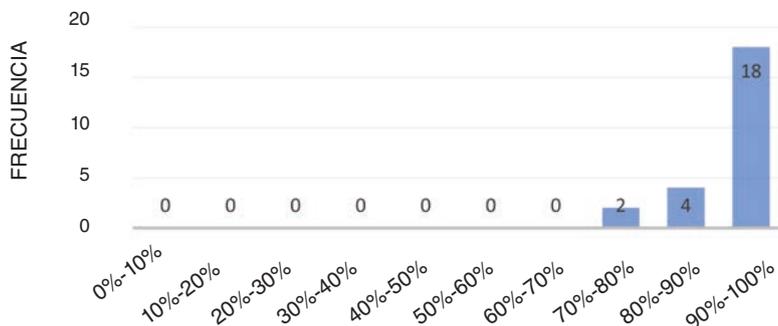


Gráfico 4. Resultados GC Histograma

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

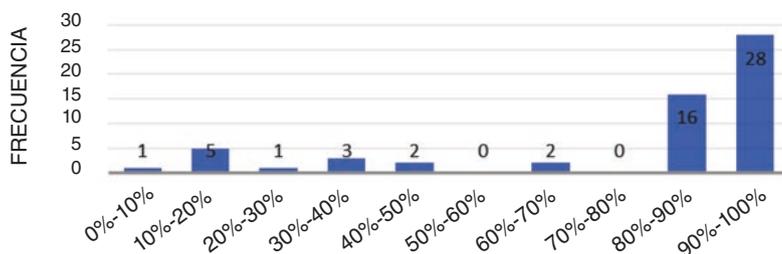


Gráfico 5. Resultados totales LH Histograma

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

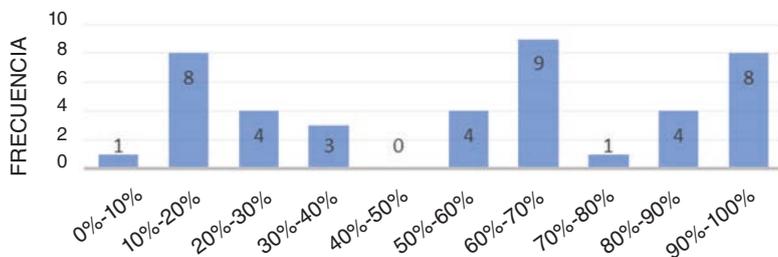


Gráfico 6. Resultados Totales L2 Histograma

A continuación, se presentan los parámetros estadísticos de los 3 grupos:

	L2	LH	GC
MEDIA	0.50	0.70	0.90
MEDIANA	0.48	0.83	0.94
MODA	0.70	0.83	0.98
DESVÍO ESTÁNDAR	0.30	0.27	0.08

Tabla 3. Parámetros estadísticos de los 3 grupos

### Resultados de los subgrupos del grupo Hablantes de Herencia

A continuación, se presentarán los resultados del análisis estadístico de los subgrupos que forman el grupo de LH, i.e. 2L1, Bilingüe temprano y Bilingüe tardío. Con respecto al Gráfico 4, se puede ver que los datos se distribuyen de la misma manera que los gráficos anteriores. Es decir, que hay dos subgrupos diferentes y entre ellos un grupo en medio. Pareciera que hay una gradación de porcentaje de precisión en tanto que la edad de adquisición y el orden de adquisición varían. Dicho de otro modo, que los bilingües tardíos tienen un comportamiento más parecido al de los monolingües, mientras que los simultáneos tienen un comportamiento más alejado.

La prueba estadística nos muestra que en el primer instrumento los subgrupos mantienen un comportamiento no di-

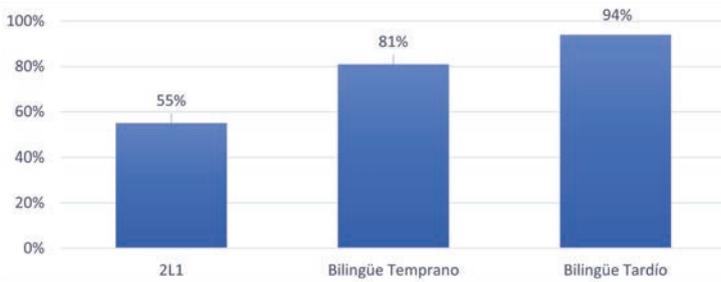


Gráfico 7. Resultado de Instrumento 1 en LH

ferente entre ellos. De acuerdo con los resultados de este instrumento no hay diferencias significativas entre los grupos, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula. En este caso, los grupos de contraste son reducidos en número.

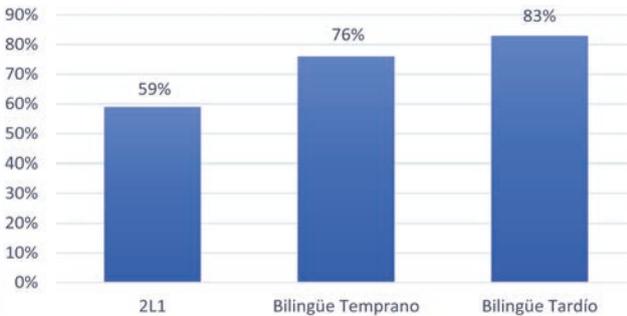


Gráfico 8. Resultados de Instrumento 2 en LH

La prueba estadística del segundo instrumento muestra que sí hay diferencias significativas entre los subgrupos de LH (Gráfico 8). En resumen, los datos de este último apartado no son concluyentes sobre las diferencias significativas entre ellos; es decir un instrumento no otorga diferencias significativas entre grupos (Instrumento 1) y otro sí (Instrumento 2). Habría que retomar los instrumentos con un mayor número de participantes por grupo para poder entonces encontrar resultados más precisos. Sin embargo, en el Gráfico 9 se puede observar que existen diferencias entre los grupos, aunque no se puede testificar que estas diferencias sean significativas.

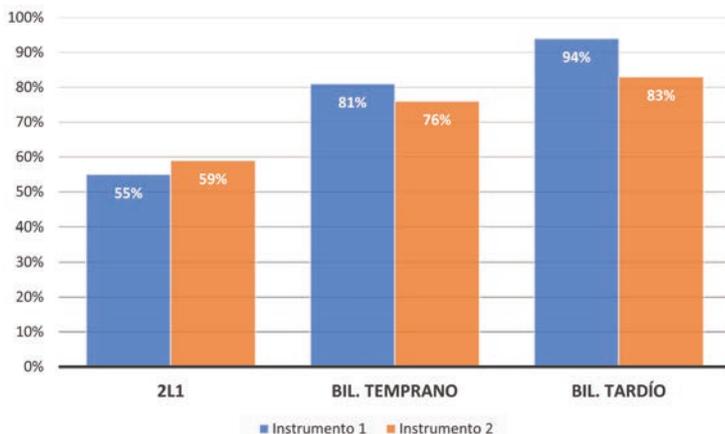


Gráfico 9. Porcentajes de precisión comparados de subgrupos de LH.

Los resultados encontrados son diferentes a los esperados desde el punto de vista del modelo de *déficit representacional*, en el cual se esperaba encontrar similitudes entre el comportamiento del grupo L2 y el grupo LH. Para ejemplificar lo dicho anteriormente, muestro el Gráfico 10 (ver infra): una comparación de los histogramas medidos en las tres poblaciones analizadas con frecuencias interválicas del 10% en todos los casos. Éste permite ver el comportamiento en frecuencias de los primeros tres grupos de contraste donde claramente se puede observar que el grupo LH es un grupo en sí mismo y que su comportamiento no es similar a ninguno de los otros dos grupos. Finalmente, lo anterior lleva a pensar en otro modelo que posea mayor adecuación explicativa para los datos que se presentaron.

### 5.1 *Discusión de los resultados*

A continuación, se muestran los ejemplos cualitativos y sus posibles explicaciones desde los dos enfoques teóricos que se plantearon con anterioridad.

#### Cláusulas finales

Como se dijo con anterioridad, en el caso de las cláusulas finales que emplean el marcador *para que*, se requiere el uso del subjuntivo

### Comparación de Histogramas

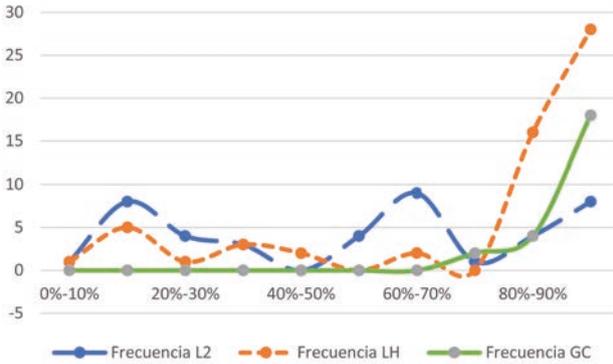


Gráfico 10. Comparación de frecuencias en intervalos de 10%

(Di Tullio, 2014). Este tipo de estructuras desencadenan el subjuntivo debido a la relación de implicación que recae sobre el evento de la cláusula subordinada o a la actitud volitiva del agente. El uso del subjuntivo en estos contextos finales se justifica por la naturaleza volitiva que caracteriza a la oración subordinada. Lo anterior puede verse como se muestra en (2):

(2) María viene para que Juan conozca la ciudad

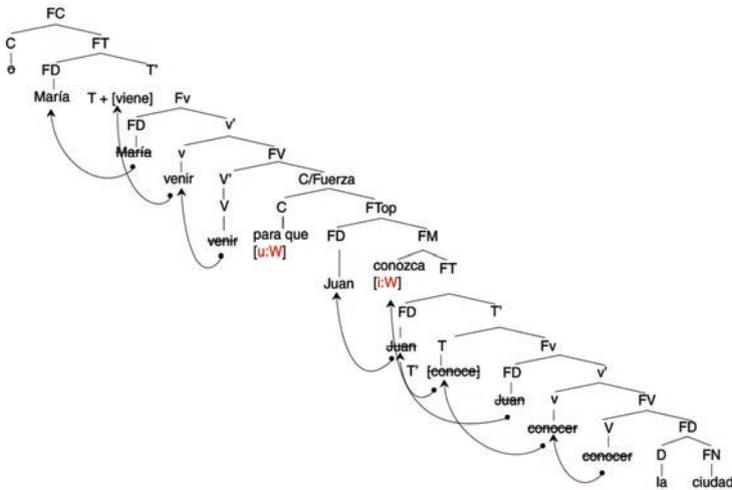


Figura 2. Representación arbórea de (2)

En la representación arbórea, la locución *para que* actúa como un operador modal que influye en la presencia del subjuntivo en el predicado subordinado mediante la comparación de un rasgo no interpretable [w] con su contraparte interpretable [w] en el núcleo de la oración subordinada. Existe una conexión entre las oraciones finales y la naturaleza volitiva del subjuntivo.

El primer instrumento es una prueba de producción controlada en la que se pretende que los participantes generen una estructura morfológica adecuada. El fenómeno lingüístico bajo estudio es la obligatoriedad del uso del subjuntivo gramatical cuando se utiliza el nexa *para que*. Cuando los hablantes producen esta estructura, tenemos acceso a una visión de su representación mental de manera indirecta, que incluye un proceso en el que se cotejan los rasgos no interpretables del operador modal con los rasgos interpretables de la forma morfológica (FM). Sin embargo, cuando los hablantes no logran producir la forma morfológica en subjuntivo y la generan en indicativo, esto puede indicar dos posibles situaciones: (a) que el hablante no reconoce el rasgo modal como un desencadenante de la forma morfológica y, por lo tanto, no abre la proyección, o (b) que, aunque el hablante identifique el operador modal y dispare la proyección, no se logre el cotejo de los rasgos. En otras palabras, la proyección se dispara, pero se envía al sistema fonológico con rasgos que no han sido cotejados, lo que resultaría en una oración en indicativo en ambos casos.

(2a) \*María viene para que Juan conoce la ciudad

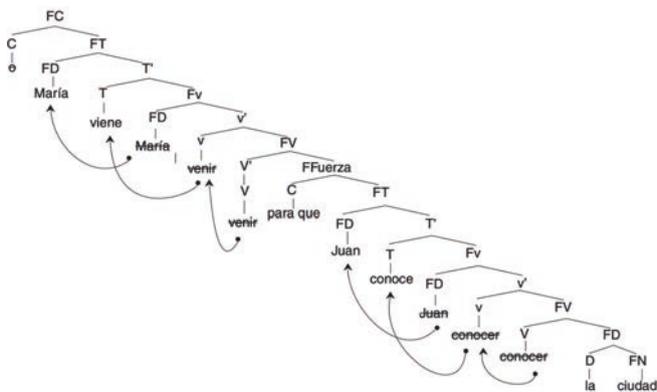


Figura 3. Representación arbórea de (2a)

En esta representación, se observa que el hablante no tiene en cuenta la estructura de la forma morfológica. Es decir, que no posee la representación, ya que no tiene sensibilidad al disparador tal como sugiere Montrul (2016). Esto es que no despliega la proyección a pesar de que el operador en la conjunción la demanda. Como resultado, el verbo léxico no adquiere la morfología necesaria por no subir de posición, lo que lleva a que la oración sea producida como indicativo.

(2b) \*María viene para que Juan conoce la ciudad

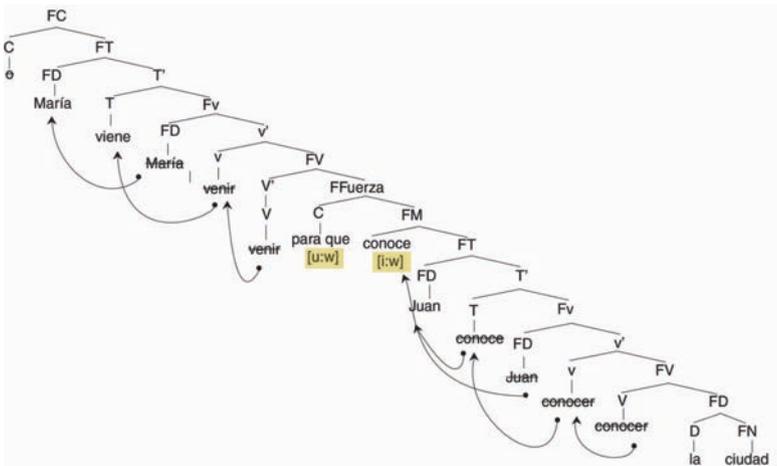


Figura 4. Representación arbórea de (2b)

Como se puede apreciar en el diagrama arbóreo, el operador modal y la proyección FM no cotejan los rasgos correspondientes, lo que resulta en que el verbo no adquiera la morfología adecuada. En este tipo de representación, se podría argumentar que el hablante posee la representación mental de la proyección, pero que se produce en indicativo debido al cotejo de rasgos, tal como lo han señalado Pascual y Cabo y Rothman (2012), Putnam y Sánchez (2013) y Cuza y Pérez-Tattam (2016). Incluso hay actualmente evidencia que muestra que los hablantes de herencia son sensibles a los operadores modales, aunque no produzcan la morfología esperada. (Valdés-Kroff, en prensa).

Después de ver los resultados estadísticos y de contrastar con evidencia actual se podría pensar en que la postura deficitaria (por lo menos en este grupo de datos) no cumple con que la condición de los hablantes de herencia estén carentes de representación. Las pruebas estadísticas muestran que se trata de tres grupos significativamente diferentes, lo cual indicaría que los hablantes de español L2 poseen una representación como (2a) mientras que los hablantes de herencia una representación similar a (2b). Esto iría en consonancia con la postura del reajuste de rasgos y del acceso diferenciado, además de que confirmaría los datos experimentales de interpretación encontrados en Valdés-Kroff (en prensa).

## Conclusiones

Con base en la discusión previa, podemos afirmar que, en lo que concierne a las oraciones adverbiales de subjuntivo, se observan diferencias significativas en el comportamiento entre los tres grupos. Estas discrepancias pueden explicarse de manera más adecuada adoptando un enfoque que no presuponga deficiencias, ya que no podemos afirmar que las gramáticas internas de los hablantes de herencia carezcan de la representación. Inicialmente, se esperaba que el comportamiento de los hablantes de LH fuera similar al de los hablantes de español L2, y que ambos grupos fueran significativamente diferentes al grupo monolingüe.

Con respecto a la pregunta de investigación, podemos afirmar que existen diferencias significativas, pero en un sentido distinto al planteado por Montrul (2016). Hemos encontrado evidencia que sugiere que las diferencias se encuentran entre las tres poblaciones en contraste y no solo entre dos. Este modelo se basa en el enfoque de reajuste de rasgos (Putnam y Sánchez, 2013; Lardiere, 2008, 2009), que implica la reestructuración y adaptación de rasgos funcionales adquiridos en la lengua materna para formar una matriz de rasgos que difiere esencialmente de la gramática monolingüe, ya que incorpora propiedades de ambas lenguas (Cuza y Pérez-Tattam, 2016). Putnam y Sánchez (2013), siguiendo el modelo de Lardiere, argumentan que

los hablantes de LH experimentan este reajuste de rasgos de la lengua materna mediante los rasgos de la segunda lengua. Este proceso depende de patrones específicos de activación/inhibición de la L1 en el comportamiento bilingüe, que varían según el nivel de activación, dominio y uso, y pueden llevar a una reducción o no del acceso a los rasgos funcionales de la L1 (Cuza y Pérez-Tattam, 2016). Desde esta perspectiva, se asume que la variabilidad lingüística de los hablantes de LH resulta de un sistema lingüístico totalmente completo que incorpora rasgos de ambas lenguas. Esto se corrobora con los datos presentados en este artículo, que indican diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de contraste y sugieren la existencia de tres sistemas diferentes.

En este marco, no se postula que la interrupción del input sea la única variable que influye en la variabilidad morfosintáctica, sino que se tienen en cuenta las circunstancias y experiencias individuales de cada hablante, que generan patrones de activación/inhibición según el contexto. En última instancia, como sugieren Cuza y Pérez-Tattam (2016), y respaldado por los datos de esta investigación, podemos afirmar que en esta área gramatical nos enfrentamos a un sistema nuevo, que se rige tanto por la Gramática Universal como por la experiencia y el uso lingüístico. Esto se basa en las consecuencias de un contexto como el del español en Estados Unidos, donde la activación e inhibición constantes de ambas lenguas según el contexto de uso son naturales y orgánicas al contexto sociopolítico. Los resultados presentados en este artículo pueden arrojar luz sobre los procesos de adquisición gramatical del español L2 y LH, lo que nos permitirá comprender mejor la naturaleza del conocimiento gramatical de estos sujetos. Desde un punto de vista teórico, este trabajo contribuye al examinar los fenómenos en contextos de contacto de lenguas, proporcionando evidencia indirecta para describir el comportamiento de las lenguas naturales en general y su adquisición mediante la observación de cómo interactúan los factores lingüísticos y extralingüísticos.

Este trabajo muestra información relevante, aunque no está exenta de limitaciones. Se presenta como un estudio exploratorio

hacia una perspectiva alineada a la idea de estudiar más de un factor (Chomsky, 2008) y enfocarse en el estudio de la interacción entre el primer y el segundo factor como los fenómenos extralingüísticos en la adquisición de lenguas. Dado que las perspectivas que asumen un hablante/oyente ideal que debe usar la lengua de la misma manera que los hablantes monolingües estándar han sido ya bastante cuestionadas, se propone una aproximación que considera explicaciones adicionales a las puramente formales. Se trata entonces de una investigación exploratoria dado que su alcance teórico es limitado. Por una parte, los datos off-line dejan fuera ciertas minucias de procesamiento que solamente se pueden medir por medio de métodos on-line. La recopilación de datos fue un proceso complicado en el que resultó imposible aislar las variables sociales, afectivas y políticas que pueden influir en la manera en que los hablantes utilizan el lenguaje. Por otro lado, y aunque se observó que en algunos casos el grupo control apenas llegó al 90% de precisión, lo que podría sugerir un sesgo en el diseño de los instrumentos o variabilidad individual entre los hablantes del mismo dialecto, se encontró coherencia en el comportamiento de los datos desde un punto de vista estadístico al observar las medidas de desviación. Si se hubieran procesado los datos demográficos se hubiera tenido mayor alcance y adecuación explicatoria. En última instancia, este trabajo sirve como una pequeña aportación hacia la comprensión de un problema complejo que aún no se ha explicado en su totalidad, aunque se ha avanzado tanto en la descripción lingüística como en la búsqueda de variables que ayuden a explicar la naturaleza de la adquisición, conocimiento y uso del subjuntivo en bilingües de herencia. Trabajos futuros deberán considerar examinar variabilidad entre los hablantes y diferencias individuales respecto al contexto de adquisición y sus variables sociopolíticas. Como se menciona en Stransky y Cuartero (2022), el ámbito de investigación en bilingües de herencia ha experimentado un notable avance en los últimos años; no obstante, aún persiste la necesidad de abordar de manera teórica la adquisición de ciertas estructuras de interfaz en las lenguas materna (L1), segunda (L2) y heredada (LH). Como argumentan Pascual y Cabo, junto con

Montrul (2021), sigue siendo crucial desarrollar una teoría minuciosa de la adquisición del español como LH. Esta teoría debería contribuir no solo a la comprensión del resultado final del proceso de adquisición, sino también a la elucidación de las etapas específicas de dicho proceso, así como de los factores lingüísticos y extralingüísticos que configuran estas gramáticas.

## Referencias

- AHERN, A. (2008) *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco/Libros
- BAYRAM, F., PISA, G., ROTHMAN, J., y SLABAKOVA, R. (2021). Current Trends and Emerging Methodologies in Charting Heritage Language Grammars. En S. Montrul y M. Polinsky (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (pp. 545-578). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <<http://doi.org/10.1017/9781108766340.025>>.
- BENMAMOUN, E., MONTRUL, S. y POLINSKY, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4) 129-181. Recuperado de <<https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>>.
- BLAKE, R. (1983). Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12, *The Bilingual Review*, 10, 21-32.
- BLEY-VROMAN, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*. 20, 3-49.
- BORGONOVO, C., BRUHN DE GARAVITO, J. y PRÉVOST, P. (2005). "Acquisition of mood distinctions in L2 Spanish". En A. Burgos, M. R. Clark-Cotton y S. Ha (eds.). *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development* (pp. 97-108). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- BORGONOVO, C. y P. PRÉVOST (2005). Polarity subjunctive in L2 Spanish: is the semantics-syntax interface vulnerable in L2 acquisition? (Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación Canadiense de Hispanistas).
- BOSQUE, I. (2012) Mood Indicative vs. Subjunctive. En J.I. Hual-

- de et al. (eds.). *Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 373-394). Malden, Mass.: Blackwell.
- CHOMSKY, N. (2008) On Phases. En R. Freidin, C. P. Otero, y L. Zubizarreta (eds.). *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud* (pp. 133-166). Cambridge MIT Press. Recuperado de <<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262062787.003.0007>>.
- CINQUE, G. (1999). *Adverbs and functional heads*. Oxford: Oxford University Press.
- CONOVER, W. J. (1999). *Practical Nonparametric Statistical*. 3 ed., (pp. 428-433). New York: John Wiley y Sons.
- COLLENTINE, J. (2003). The development of subjunctive and complex syntactic abilities among foreign language learners of Spanish. En B. Lafford, y R. Salaberry, (eds.). *Spanish Second Language Acquisition* (pp. 79-97). Washington DC: Georgetown University Press.
- CUZA, A. y PÉREZ-TATTAM, R. (2016). Grammatical gender selection and phrasal word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19, 50-68.
- DI TULLIO, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- DRACOS, M., REQUENA, P. y MILLER, K. (2019). Acquisition of mood selection in Spanish-speaking children, *Language Acquisition* 26(1), 106-118. Recuperado de <<http://doi.org/10.1080/10489223.2018.1464006>>.
- DORADO ESCRIBANO, G. (2020). Atrición lingüística, ¿término correcto para este “nuevo” fenómeno lingüístico?: Linguistic attrition, is it the correct term for this “new” linguistic phenomenon? *Pragmática Sociocultural*, 8(2), 159-181.
- ERKER, D., y OTHEGUY, R. (2016). Contact and coherence: Dialectal leveling and structural convergence in NYC Spanish. *Lingua*, 172, 131-146.
- FARKAS, D. (1992). On the semantics of subjunctive Complements. En P. Hirschbuehler y K. Koerner (eds.). *Romance Languages and Modern Linguistics Theory* (pp. 69-103). Amsterdam: John Benjamins.

- GIANNAKIDU, A. (1997). The Landscape of polarity items. Doctoral Dissertation. University of Groningen, The Netherlands.
- GIELAU, E. (2015). Mood distribution and the CP domain of subjunctive clauses in Spanish. PhD Dissertation. University of Iowa.
- GIANCASPRO, D., PÉREZ-CORTÉS, S. y HIGDON, J. (2022). (Ir)regular Mood Swings: Lexical Variability in Heritage Speakers' Oral Production of Subjunctive Mood. *Language Learning*, 72, 456-496. Recuperado de <<https://doi.org/10.1111/lang.12489>>.
- GILI GAYA, S. (1972). *Estudios sobre el lenguaje infantil*. Bibliograf, Barcelona
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- FÁBREGAS, A. (2014). A guide to subjunctive and modals in Spanish: questions and analyses. *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 3(2), 1-94.
- GIORGI, A. y PIANESSI, F. (1997). *Tense and Aspect: From semantics to morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press.
- IVERSON, M., KEMPCHINSKY, P. y ROTHMAN, J. (2008). Interface vulnerability and knowledge of the subjunctive/indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish. *EUROSLA Yearbook*, 8, 135-163.
- JEGERSKI, J., y CUENCA, S. F. (2022). Real-time psycholinguistic measures of communicative competence. En *Communicative Competence in a Second Language: Theory, Method, and Applications* (pp. 1-226). Taylor and Francis. Recuperado de <<https://doi.org/10.4324/9781003160779-8>>.
- KEMPCHINSKY, P. (1987) The subjunctive disjoint reference effect. En C. Neidle y R. Nuñez-Cedeño (eds.). *Studies in Romance Languages* (pp. 123-140), Dordrecht: Foris.
- KEMPCHINSKY, P. (1990). Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo. En I. Bosque (ed.). *Indicativo y subjuntivo* (pp. 234-258), Madrid: Taurus.
- KEMPCHINSKY, P. (2009). What can the subjunctive disjoint reference effect tell us about the subjunctive? *Lingua*, 119, 1788-1810.

- KÖPKE, B. y SCHMID, M. (2004). Language Attrition: The next phase. Recuperado de <<http://doi.org/10.1075/sibil.28.02kop>>.
- KROLL, J. F., DUSSIAS, P. E., BOGULSKI, C. A., y VALDÉS-KROFF, J. R. (2012). Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. En B. H. Ross (ed.). *The psychology of learning and motivation* (pp. 229–262), Elsevier Academic Press. Recuperado de <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8>>.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: NY Willey
- LARDIERE, D. (2008). Feature-Assembly in Second Language Acquisition. En J. Liceras y H. Goodluck (eds.). *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 106–140), New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- LIPSKI, J. (1993). Creoloid phenomenon in the Spanish of transitional bilinguals. En A. Roca y J. Lipski (eds.). *Spanish in the United States* (pp.155-173), Berlín: Mouton.
- LÓPEZ-BELTRÁN, P. (2021). Heritage Speakers' Online Processing of the Spanish Subjunctive: A Comprehensive Usage-Based Study. Pennsylvania State University. Doctoral Dissertation.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- LYNCH, A. (1999). The subjunctive in Miami Cuban Spanish: Bilingualism, contact, and language variability. PhD Dissertation, University of Minnesota.
- MEISEL, J. (2011). *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEISEL, J. (2013). Heritage language Learners: unprecedented opportunities for the study of grammars and their development? *Theoretical Linguistics*, 39, 225-236.
- MERINO, B. (1983). Language loss in bilingual chicano children. *Journal of Applied developmental Psychology*, 4, 277-294.
- MONTRUL, S. (2007). Interpreting mood distinctions in Spanish as a heritage language. En K. Potowsky y R. Cameron (eds.). *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries* (pp. 23-40), Amsterdam: John Benjamins.

- MONTRUL, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- MONTRUL, S. (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualis*, 239-269.
- MONTRUL, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12, 1-29.
- MONTRUL, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden: Willey Blackwell.
- MONTRUL, S. (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OTHEGUY Y ZENTELLA (2011). *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- PALMER, F. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARADIS, M. (1993). Linguistic, Psycholinguistic, and Neurolinguistic Aspects of Interference in Bilingual Speakers: The Activation Threshold Hypothesis. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, 133-145.
- PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* (vol. 18). Amsterdam: John Benjamins.
- PASCUAL Y CABO, D. (2013). Knowledge of Gustar-like Verbs in Spanish Heritage Speakers. En J. Cabrelli Amaro, T. Judy y D. Pacual y Cabo (eds.). *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)*. Cascadilla Proceedings Project, (pp. 162-169).
- PASCUAL Y CABO, D. y ROTHMAN, J. (2012) The (il)logical problema of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistic*, 33, 1-7.
- PASCUAL Y CABO, D., LINGWALL, A. y ROTHMAN, J. (2012). Applying the Interface Hypothesis to Heritage Speaker (HS) Acquisition: Evidence from Spanish Mood. En *BUCLD 36: Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development*. (pp. 564-576), Somerville, MA: Cascadilla Press.
- PASCUAL Y CABO, D. y MONTRUL, S. (2022). Consideraciones sobre algunos aspectos de la morfosintaxis del español

- como lengua de herencia en adultos. En *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 39-52), Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ-CORTÉS, S. (2016) Acquiring obligatory and variable mood selection: Spanish Heritage Speakers and L2 learners' performance in desiderative and reported speech context. PhD Dissertation. Rutgers University.
- PÉREZ-CORTÉS, S., PUTNAM, M. y SÁNCHEZ, L. (2019). Differential Access: Asymmetries in Accessing Features and Building Representations in Heritage Language Grammars. *Languages*, 4(4), 81. Recuperado de <<http://doi.org/10.3390/languages4040081>>.
- PÉREZ-LÉROUX, A. (1998). The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses. *The Journal of Child Language*, 25, 585-604.
- PÉREZ-SALDANYA, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3209-3251), Madrid: Espasa..
- PIRES, A. y ROTHMAN, J. (2009). Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism*, 13211-23.
- POLETO, C. (2000). *The Higher Functional Field*. Oxford: Oxford University Press.
- PUTNAM, M. y SÁNCHEZ, L. (2013). What's so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistics Approaches to Bilingualism*, 3(4), 478-508.
- POLINSKY, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language. *Studies in Second Language Acquisition*, 33. Recuperado de <<http://doi.org/10.1017/S027226311000077X>>.
- QUER, J. (1998). *Mood at the interface*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- ROJAS-NIETO, C. (2019). Constructional grounding in emerging complexity. Early comp-*que* constructions in Spanish acquisition. En A. Álvarez González, Z. Estrada-Fernández,

- C. Chamareau (eds.). *Diverse Scenarios of Syntactic Complexity* [Typological Studies in Language, 126] (pp. 53-83), John Benjamins. Recuperado de <<http://doi.org/10.1075/tsl.126.03nie>>.
- ROTHMAN, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-165. Recuperado de <<http://doi.org/10.1177/1367006909339814>>.
- RIZZI, L. (1997). The fine structure of the left periphery. En L. Aegeman (ed.). *Elements of grammar* (pp. 281-337), Dordrecht: Kluwer.
- SÁNCHEZ-NARANJO, J. (2009). L2 Learners Difficulties in the Interpretation of the Spanish Subjunctive: L1 Influence and Misanalysis of the Input. Doctoral Dissertation. University of Toronto.
- SANCHÉZ-NARANJO, J. (2014). La selección del subjuntivo español: su análisis y desarrollo en los aprendices de segunda lengua. En ELA. Año 32 N.59. México: UNAM-CELE.
- SÁNCHEZ-NARANJO, J. y PÉREZ-LEROUX, A. (2010). In the wrong mood at the right time: Children's acquisition of the Spanish subjunctive in temporal clauses. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique*, 55(2), 227-255. Recuperado de <<http://doi:10.1017/S0008413100001481>>.
- SCHACHTER, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin* (Utrecht), 6(2), 93-124. Recuperado de <<https://doi.org/10.1177/026765839000600201>>.
- SCHMID, M. y KÖPKE, B. (2011). Second language acquisition and attrition. *Language*, 2. Recuperado de <<http://doi.org/10.1075/lia.2.2.01sch>>.
- SILVA CORVALÁN, C. (1994). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: OUP.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2003). El español en Los Ángeles: aspectos morfosintácticos. *Ínsula*, 679, 67-25.
- SILVA CORVALÁN, C. (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SORACE, A. (2011). Cognitive advantages in bilingualism: Is there a “bilingual paradox”? En P. Valore (ed.). *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge* (pp. 335-358). Pisa: Edistudio.
- STOKES, J. y KRASHEN, S. (1990). Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish: a re-analysis. *Hispania*, 73, 705-710.
- STRANSKY, D. y CUARTERO, M. (2022). El español como lengua de herencia ¿un asunto de importancia para México? *Decires*, 22(27), 54-81.
- URIAGEREKA, J. (2015). Subordinación: indicativos y subjuntivos. En A. Gallego (ed.). *Perspectivas de sintaxis formal* (pp. 273-307), España: Akal.
- VAN OSCH, B., HULK, A., SLEEMAN P. y AALBERSE, S. (2018). Mood distinctions by Spanish heritage speakers in the Netherlands: a question of interfaces or variability? En K. Bellamy, M. Child, M., P. González, A. Muntendam, A. y M. C. Parafita Couto (eds.). *Multidisciplinary Approaches to Bilingualism in the Hispanic and Lusophone World*. Amsterdam: John Benjamins.
- ZENTELLA, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Oxford (UK) y Cambridge (MA): Blackwell.

## Anexo 1

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

Example:

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

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

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

19. La situación económica en el mundo se está volviendo muy difícil. En mi familia me enseñaron a administrar bien mis recursos y ahorrar, pues \_\_\_\_\_.
20. La carretera es peligrosa cuando está oscuro, además de que tú no ves bien desde que te cambiaron los anteojos. Reservamos la habitación para que \_\_\_\_\_.

## Anexo 2. Select the option deemed most acceptable

Example:

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

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

- a) Aunque me ve de frente, el cura no me reconoce.
- b) Aunque me ve de frente, el cura no me reconocía.

### Escenario 1

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

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

### Escenario 2

Dos amigos. Juan y Pedro observan a María.

Juan: Es linda, ¿no?

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

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

### Escenario 3

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

María: ¡Mira, mamá! Las televisiones están muy baratas

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

*Escenario 4*

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

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

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

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

*Escenario 5*

La enfermera del colegio.

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

- a) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunas.
- b) estás en riesgo de enfermarte aunque te vacunes.

*Escenario 6*

En el hospital. Doctor Ramírez y Catalina.

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

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

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

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

*Escenario 7*

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

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

*Escenario 8*

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

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

*Escenario 9*

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

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

*Escenario 10*

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

- a) Tenemos que separarnos aunque nos amemos.
- b) Tenemos que separarnos aunque nos amaríamos.