



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

**EL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA
HEREDADA EN HABLANTES BILINGÜES CON
INSTRUCCIÓN ACADÉMICA ALTA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
HISPÁNICA**

**PRESENTA:
HANNIA ODETTE ROJAS BARREDA**

**DIRECTOR:
DR. RENATO GARCÍA GONZÁLEZ**

**ASESORAS:
MTRA. DANIELA NÚÑEZ DE ÁLVAREZ STRANSKY
MTRA. KARINA FASCINETTO ZAGO**



JULIO 2022

Agradecimientos

Siempre en un trabajo de investigación es imposible pasar de alto muchos nombres, apoyos y palabras de aliento que fueron determinantes para su conclusión. Un '*gracias*' es poco, pero es algo que expreso con todo mi ser.

Antes que nada agradezco al colegio de Lingüística y Literatura Hispánica por siempre acompañarme en altibajos, así como también agradezco a la Universidad de Arizona por compartirme la base de datos cesa para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco al Dr. Renato García González por todo-todo-todo su apoyo en la realización de este trabajo. Muchísimas gracias por compartirme sus conocimientos (desde el béisbol hasta la gramática generativa).

También agradezco a la Mtra. Daniela Núñez de Álvarez Stransky por sus acertados comentarios (de ellos aprendí muchísimo) y gracias por animarme a desarrollar una línea tan productiva como lo es el estudio de las lenguas heredadas.

Agradezco a la Mtra. Karina Fascinetto Zago por sus invaluables sugerencias y por sus finas correcciones que hicieron que este trabajo tuviera forma, ¡que fuera inteligible!

Quiero agradecer a mi familia por su apoyo incondicional durante toda mi formación (y toda mi vida). Gracias por darme ánimos para seguir adelante. Papá, Mamá, Dany y Alfonso; gracias, gracias, gracias.

Resumen

La situación lingüística en Estados Unidos se ha visto modificada debido a la convivencia entre varias lenguas, entre ellas, la del español con el inglés, por lo que es posible encontrar distintos fenómenos lingüísticos que surgen de la adquisición de una segunda lengua (L2), del desarrollo de un bilingüismo o de las variaciones lingüísticas en el uso de una lengua heredada (LH). Esto último lo abordé en el presente trabajo a través de una descripción formal del uso del subjuntivo en hablantes bilingües estadounidenses con instrucción académica alta que tienen al español como LH.

La finalidad de la tesis fue el reconocimiento de factores sintácticos y psicolingüísticos que ayuden a entender y comprender las variaciones del subjuntivo, concretamente, sus alternancias en los modos verbales en oraciones subordinadas de relativo en bilingües secuenciales tempranos de LH con instrucción académica alta en el sur Arizona.

Este estudio está basado en el corpus CESA (Corpus del Español del Sur de Arizona) de la Universidad de Arizona, en el que seleccioné 20 hablantes de acuerdo con los siguientes criterios sociolingüísticos: el lugar de nacimiento del hablante, la edad de adquisición del español e inglés, su frecuencia de uso en contextos familiares y su grado de instrucción académica en ambas lenguas. Dividí a los participantes en tres grupos de estudio: hablantes sustituyentes totales del subjuntivo, sustituyentes parciales del subjuntivo y hablantes no sustituyentes del subjuntivo.

En cuanto a la conformación teórica de la investigación, repasé cuestiones lingüísticas como el estudio de las oraciones de relativo y subjuntivo incluyendo a la gramática generativa con una mención especial a los modelos de evaluación del rasgo mundo [W] con sus respectivos valores interpretables y no interpretables. Posteriormente, definí el concepto de lengua heredada de acuerdo con un enfoque de no déficit representacional.

En el análisis sintáctico, llego al reconocimiento de los factores sintácticos que tienen los hablantes del español como LH con instrucción académica alta respecto al uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo bajo el modelo de evaluación del rasgo mundo [W] y su relación con la morfología distribuida en casos de alternancia modal entre subjuntivo e indicativo en estos hablantes de herencia del sur de Arizona.

De los principales resultados muestro que en hablantes sustituyentes parciales y hablantes sustituyentes totales del subjuntivo: en ocasiones el hablante evalúa un mundo real [W_R] de acuerdo con el contexto, sin embargo, lo materializa como subjuntivo [W_{≠R}(subj)]; en la influencia del verbo principal cuando tiene rasgos de [+certeza] y el hablante produce subjuntivo; y casos de alternancia modal en oraciones coordinadas.

En cuanto los factores psicolingüísticos, la edad de adquisición del español e inglés, su frecuencia de uso en contextos familiares y su instrucción académica alta no fueron condiciones determinantes, al menos para esta investigación, para que un hablante no alterne modalmente.

Palabras clave: lengua heredada, sintaxis formal, oraciones subordinadas de relativo, subjuntivo, variaciones morfosintácticas, rasgo de mundo W, morfología distribuida.

Abstract

Linguistics in the United States has witnessed modification due to the coexistence of multiple languages, among them Spanish and English, allowing for the identification of distinct linguistic phenomena that arise from the acquisition of a second language (L2), the development of bilingualism, or from the linguistic variations in the use of a Heritage Language (HL). This work addresses the linguistic phenomena of variations from the use of a HL through a formal description of the subjunctive in bilingual speakers with a post-secondary education residing in the United States who have Spanish as a HL.

The aim of this work is to recognize syntactic and psycholinguistic factors that provide comprehension to variations of the subjunctive. For instance, alternations in the grammatical mood of relative subordinate clauses in early sequential bilinguals of HL possessing post-secondary education in southern Arizona.

This study is based on the Corpus del Español de Sur de Arizona (CESA) from the University of Arizona. CESA speakers selected for this study were those who met specific sociolinguistic criteria such as place of birth, age of acquisition of Spanish and English, frequency of Spanish and English in familiar contexts, and level of education in both languages. Afterward, I divided the speakers into three study groups: full subjunctive substituent speakers, partial subjunctive substituent speakers, and non-subjunctive substituent speakers.

The theoretical structure of this work is based on an extensive literature review of linguistics research topics, for instance, the study of relative subordinate clauses and subjunctive phrases. Moreover, I examine the Generative Grammar approach, specifically, the models of evaluation of feature world [W] with their respective interpretable and uninterpretable features. Subsequently, I define the concept of heritage language according to a non-representational deficit approach.

Upon presenting syntactic analysis, I recognize syntactic factors that Spanish heritage speakers—with post-secondary education— have regarding the use of the subjunctive in relative subordinate clauses under the model of evaluation of feature world [W]. I also studied its relationship with Distributed Morphology in mood alternation between subjunctive and indicative in these heritage speakers from southern Arizona.

From the main results, I show that in partial subjunctive substituent speakers and full subjunctive substituent speakers: sometimes the speaker evaluates a real-world [W_R] according to the context, but he materializes it as a subjunctive [$W_{\neq R}(\text{subj})$]; in the influence of the main verb when it has features of [+certainty], but the speaker produces subjunctive; and cases of mood alternation in coordinated sentences.

Regarding psycholinguistic factors, the age of acquisition of Spanish and English, their frequency in familiar contexts, and their level of education in both languages were not determinant conditions, at least for this research, so that a speaker does not alternate in mood.

Keywords: Heritage Language, Formal Syntax, Relative Subordinate Clauses, Subjunctive, Morphosyntactic Variations, [W] Feature, Distributed Morphology.

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	5
Lista de abreviaturas	9
I. Introducción a la investigación	10
1.1. Organización de la tesis	13
II. Perspectiva lingüística de la investigación	15
2.1. Introducción	15
2.2. Modalidad	16
2.3. Modo	17
2.4. Estado del arte sobre el subjuntivo	18
2.4.1. Indicativo y subjuntivo en español	19
2.4.2. Sobre el subjuntivo y sus alternancias con el indicativo desde la sintaxis formal	22
2.4.3. Alternancia modal	23
2.5. Sobre las oraciones subordinadas de relativo del español	24
2.5.1. Relativas especificativas y explicativas	26
2.6. Caracterizaciones sobre el subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo	29
2.7. Sobre la Gramática Generativa	32
2.7.1. Programa Minimista	33
2.7.2. Teoría X'	34
2.7.3. Frase verbal, Frase temporal y Frase complementante	35
2.7.4. Enfoque cartográfico	36
2.7.5. Rasgos gramaticales	37
2.7.6. Operación de concordancia de rasgos interpretables y rasgos no interpretables	38
2.7.7. Modelos de evaluación: Rasgo Mundo	39
2.7.8. Rasgos interpretables y no interpretables de W	42
2.8. Recapitulación	43
III. Perspectiva psicolingüística de la investigación	45
3.1. Introducción	45
3.2. El estudio de la lengua heredada	46
3.2.1. El español en hablantes de LH y L2 en contextos de doble inmersión	47
3.2.2. La gramaticalidad de los hablantes de LH y el papel de la instrucción académica	48
3.2.3. El español en hablantes de LH y aprendices L2 en contextos educativos	49
3.2.4. Desempeño de la selección modal con base en su adquisición en hablantes de herencia y aprendices del español como L2	50
3.3. Situación lingüística del español en Estados Unidos	51
3.4. Visión estrecha sobre el bilingüismo	53

3.5. Visión amplia sobre el bilingüismo	54
3.6. Lengua heredada	56
3.7. Recapitulación	59
IV. Metodología	60
4.1. Introducción	60
4.2. Ambiente y situación	61
4.3. Coordinada temporal	61
4.4. Coordinada temática	61
4.5. Corpus	62
4.6. Participantes	63
4.7. Categorías de análisis	65
4.8. Recolección de datos	66
V. Resultados y análisis	67
5.1. Introducción	67
5.2. Resultados del grupo de estudio desde la perspectiva lingüística	67
5.3. Resultados del grupo de estudio desde la perspectiva psicolingüística	69
5.4. Análisis sintáctico	71
5.4.1. Representación sintáctica de OSR en subjuntivo bajo el rasgo [W]	72
5.4.2. Representación sintáctica de OSR y sus alternancias entre el subjuntivo e indicativo bajo el rasgo [W]	78
5.5. Recapitulación	84
VI. Discusión	86
6.1. Introducción	86
6.2. Discusión del análisis sintáctico	86
6.3. Discusión psicolingüística de la investigación	88
6.4. Recapitulación	91
VII. Conclusiones	92
7.1. Sugerencias	95
7.2. Limitaciones	96
VIII. Referencias	98
ANEXO 1. SELECCIÓN DE HABLANTES DEL CESA	107
ANEXO 2. FILTRO DE BÚSQUEDA PARA LOCALIZAR ORACIONES SUBORDINADAS DE RELATIVO A TRAVÉS DE LANCSBOX 1.0	108

Lista de abreviaturas

AEL2: Aprendices del español como L2

CESA: Corpus del Español en el Sur de Arizona

Esp: Español

FC: Frase Complementante

FD: Frase Determinante

FFin: Frase Finitud

FN: Frase Nominal

FT: Frase Temporal

FV: Frase Verbal

Fv: Frase *v* pequeña o Frase *v* ligera

HH: Hablantes de herencia

Ind: Indicativo

MD: Morfología Distribuida

LH: Lengua Heredada, también *HL: Heritage Language*

L1: Primera Lengua/Lengua Materna

L2: Segunda Lengua

OSR: Oraciones subordinadas de relativo u oraciones subordinadas relativas

PM: Programa Minimista

Subj: Subjuntivo

[*u*W]: Rasgo no interpretable de mundo

[W]: Rasgo Mundo

I. Introducción a la investigación

Las lenguas heredadas son un subtipo de bilingüismo que se caracterizan por ser lenguas usadas en contextos familiares y suelen estar restringidas en ámbitos sociopolíticos de una lengua dominante. Frente a esto, los hablantes de lengua heredada son bilingües, pero no todos los bilingües son hablantes de herencia (Rothman, 2007). La diferencia radica en que los hablantes de LH tienen, como L1, la lengua no-hegemónica del contexto y, por lo tanto, presentan variaciones en el desarrollo y mantenimiento de la LH; mientras que otros bilingües pueden desarrollar dos lenguas (simultánea o secuencialmente) en un ámbito en el que ambas lenguas estén oficialmente reconocidas.

Como resultado de las variaciones lingüísticas que provocan las lenguas heredadas, en esta investigación estudio el uso del subjuntivo en hablantes bilingües secuenciales tempranos estadounidenses con instrucción académica alta de Arizona que tienen al español como lengua heredada (LH).¹

Concretamente describo las variaciones morfosintácticas que hay en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo a través de una descripción formal para reconocer los factores sintácticos que ayuden a entender y comprender dichas variaciones en bilingües con instrucción académica alta. Además, analizo sus alternancias con el indicativo en contextos donde puede o no haber un uso obligado del subjuntivo (véase 1 y 2) y en otros casos, donde se usa el subjuntivo cuando debe ir el indicativo como en (3), (4):

(1) Yo creo que es importante a ella para que (...) Para nosotros que **mantenemos** el español y que **sabemos** que todavía somos mexicanos [CESA, CESA007, 2012].²

¹ Algunos hablantes nacieron en Texas y California, sin embargo, llevan por lo menos cinco años como residentes en Tucson, Arizona.

² En los ejemplos represento en negritas los verbos que están dentro de las oraciones subordinadas. En ciertas ocasiones estos verbos aparecen en alternancia modal.

(2) Pero sí me encanta mucho la universidad y, y ojalá que me **puedo** quedar aquí, un poco más tiempo para que me **gradúo** [CESA, CESA007, 2012].

(3) Pero tenemos mu[sh]o (...) tenemos mu[sh]o amor de, m- de México también. No importa y no, no vivimos allí o ná(da), es la familia que, que los **enseñe** que tenemos mu[sh]o amor en México [CESA, CESA007, 2012].

(4) Con los que me junto más, pues como te dije, los de la fraternidad, siempre estoy con ellos durante la escuela, cuando **tenga** tiempo libre siempre estoy con ellos. No tengo mucho tiempo pero cuando **pueda**, sí nos reunimos [CESA, CESA044, 2012].

Este análisis formal permite comprender la situación lingüística actual de estos hablantes en el desplazamiento de la LH por el inglés y, por lo tanto, las variables morfosintácticas en el uso del subjuntivo en bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta de este corpus.³

Concretamente interesa saber los factores sintácticos propios que determinan las variaciones del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo en hablantes bilingües secuenciales tempranos que tienen al español como LH con instrucción académica alta en Arizona. Además de identificar los factores extralingüísticos/sociolingüísticos propios que determinan las variaciones morfosintácticas del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo entre estos hablantes.

Resulta conveniente realizar esta investigación como una aportación al Corpus del Español del Sur de Arizona (CESA) de la Universidad de Arizona que considere hablantes bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta que tienen al español como LH para futuras investigaciones que deseen profundizar el tema. A su vez, ayudará a repensar la situación lingüística actual del español en el sur de Arizona en el uso del subjuntivo, hecho

³ Si bien el orden de adquisición del inglés fue posterior al español, por la edad de exposición y por los años de escolarización no se considera al inglés como L2.

que no se ha estudiado a profundidad.⁴ Esto permitirá, además, aportar información sobre la variación sintáctica-morfológica que realizan los hablantes de lengua heredada con instrucción académica alta.

De lo anterior propongo tener como objetivo: reconocer los factores sintácticos que ayuden a entender y comprender las variables en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo en hablantes bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta en Arizona que tienen al español como lengua heredada.

Así pues, surgen objetivos concretos como:

1. Investigar los factores sintácticos propios que determinan las variaciones morfosintácticas del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo entre los hablantes bilingües secuenciales tempranos que tienen al español como lengua heredada (LH) con instrucción académica alta en Arizona.

- 1.1. Describir desde una perspectiva formal las variaciones morfosintácticas del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo en hablantes bilingües secuenciales tempranos que tienen al español como LH con instrucción académica alta en Arizona.

2. Identificar algunos factores extralingüísticos/sociolingüísticos relevantes para la descripción de la variación morfosintáctica del subjuntivo en las oraciones subordinadas de relativo de hablantes bilingües secuenciales parciales que tienen al español como LH con instrucción académica alta en Arizona.

Cabe mencionar que este trabajo de tesis consiste en la descripción formal del uso del subjuntivo para el reconocimiento de factores sintácticos que ayuden a entender posibles variaciones. De ahí que el carácter de la presente investigación, además de cualitativo, sea

⁴ Calafate de Barros (2019) estudió la variación en la selección modal del español sobre este mismo corpus, el cual abarca una parte de la población del sur de Arizona, sin embargo, no han surgido otras investigaciones; de ahí la aseveración que el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo no se ha estudiado a profundidad.

únicamente descriptivo, por lo que descarto cualquier criterio prescriptivista, puesto que se desviaría del objetivo principal.

1.1. Organización de la tesis

El trabajo está dividido de la siguiente forma: en el capítulo II presento la perspectiva lingüística. En primer lugar, abordo la conceptualización sobre modalidad (§2.2) y modo (§2.3); en segundo lugar, la caracterización del indicativo y subjuntivo en español (§2.4); en tercer lugar, algunos rasgos generales de las oraciones de relativo en presencia del subjuntivo (§2.5 y §2.6). Por último, centro la atención hacia el estudio de la gramática generativa como parte fundamental para el entendimiento del análisis del presente trabajo (§2.7).

En el capítulo III, presento la perspectiva psicolingüística. Indico como antecedentes algunos estudios sobre: la cantidad del uso del español en hablantes de LH y L2 en contextos de doble inmersión (Potowski, 2004) (§3.2.1); la gramaticalidad en hablantes de LH con formación académica (Rothman, 2007) (§3.2.2) y las caracterizaciones gramaticales en hablantes que tienen al español como LH y aprendices del español como L2 en contextos educativos en Estados Unidos (Montrul, 2012; Montrul y Bowles, 2009; Potowski *et al.*, 2009 y Pérez-Cortés, 2016) (§3.2.3 y §3.2.4). Como parte del marco teórico, abordo los conceptos de bilingüismo (en §3.4 y §3.5) y lengua heredada (en §3.6); así como determino las definiciones pertinentes en cuanto al carácter de esta tesis.

El capítulo IV corresponde a la metodología utilizada en este trabajo. En primer lugar, describo los factores sociolingüísticos que tomo en cuenta para la selección de los participantes (§4.2, §4.3, §4.4 y §4.6). Además, describo las variables de análisis, así como los grupos de estudio (§4.7) y, por último, presento someramente el procesamiento de los datos de CESA en el software Lancsbox 1.0 (§4.8)

En el capítulo V, presento los resultados del grupo de estudio desde la perspectiva lingüística (§5.2) y desde la perspectiva psicolingüística (§5.3). Después, desarrollo el análisis

de las variaciones morfosintácticas en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo y sus alternancias en modos verbales de los hablantes previamente seleccionados a través de una descripción formal (§5.4).

En el capítulo VI, presento la discusión y la resolución de los objetivos tanto de la parte lingüística (§6.2) como de la parte psicolingüística (§6.3).

Finalmente, en VII doy a conocer las conclusiones de esta tesis, propongo algunas sugerencias sobre otros posibles temas de investigación y presento sus limitaciones como norte para futuros trabajos que deseen mejorar y contribuir este estudio.

II. Perspectiva lingüística de la investigación

2.1. Introducción

La presente tesis tiene dos direcciones que pretenden orientarse al mismo objetivo: la lingüística y psicolingüística. En este capítulo me enfoco en la perspectiva lingüística a través del estudio de la modalidad y el modo verbal del español para el entendimiento de mi objeto de estudio: el uso del subjuntivo desde la sintaxis formal.

Para contextualizar, abordo conceptualizaciones sobre modalidad (§2.2) y el modo verbal (§2.3) para poder describir las caracterizaciones del indicativo y subjuntivo en el español (Rivero, 1971; Bosque, 1990a; Ridruejo, 1999; Sánchez, 2011) (§2.4 y §2.4.1). En §2.4.2 muestro un estudio previo sobre las alternancias del subjuntivo e indicativo desde una perspectiva formal (Uriagereka, 2015), el cual ayuda en el análisis de las oraciones subordinadas y su relación con el subjuntivo; mientras que en §2.4.3 señalo nociones generales sobre alternancia modal (Ridruejo, 1999). Posteriormente, guío mi marco conceptual hacia las caracterizaciones generales de las oraciones de relativo (§2.5), concretamente, en las relativas especificativas y explicativas (Brucart, 1999; Di Tulio y Malcuori, 2012) (§2.5.1) y en §2.6 me centro en el estudio de oraciones subordinadas de relativo en contextos donde puede o no haber un uso obligado del subjuntivo (Pérez, 1999).

Merece especial atención §2.7, puesto que abordo nociones generales de la Gramática Generativa; incluyo el Programa Minimista (§2.7.1) y Teoría X' (§2.7.2). En §2.7.3 ahondo sobre las estructuras arbóreas, concretamente en la Frase Verbal, Frase Temporal y Frase Complementante (Chomsky, 2000, 2001; D'Alessandro, 2019); así como menciono sobre el enfoque cartográfico (Cinque y Rizzi, 2008; Rizzi, 2013; Sandoval, 2020) (§2.7.4). Además, presento la conceptualización de rasgos gramaticales y su proceso de concordancia (Bosque, 2015) (§2.7.5 y §2.7.6) y menciono los modelos de evaluación centrándome en el rasgo de

mundo [W] (Farkas, 1992; Kempchinsky, 2009; Vázquez, 2019) (§2.7.7) con sus rasgos interpretables y no interpretables (§2.7.8).

2.2. Modalidad

Si bien hay similitud entre la definición de *modalidad* y *modo*, al momento de analizarlas existen divergencias; de ahí que sea necesario contextualizar a la ‘modalidad’ como parte de los criterios definitorios del modo.

De acuerdo con Sánchez (2011), la modalidad “se define como una categoría discursiva que hace referencia al contenido de la oración en relación con la actitud del hablante” (p. 71), es decir, es la elección que el hablante hace ante el oyente para determinar a los enunciados con rasgos de aseveración, pregunta, deseo, mandato, entre otros.

Frente a esto, Sánchez (2011) hace una clasificación sobre modalidad basándose en las funciones del lenguaje: 1) lingüística de la enunciación, la cual se refiere a cómo se manifiesta la actitud del hablante y estudia los factores de la comunicación, el proceso de la comunicación lingüística y los enunciados entre el hablante y oyente, es decir, si es mandato, pregunta o declaración, y 2) modalidad del enunciado, la cual menciona cómo se manifiesta la actitud del hablante en el mensaje respecto a la verdad desde lo semántico, es decir, desde la posibilidad, certidumbre o imposibilidad.⁵

Ahora bien, otra clasificación propuesta por Ridruejo (1999) plantea a la *modalidad deóntica* como aquella que se relaciona con la entonación, sintaxis, variación del modo verbal; y a la *modalidad epistémica* que se refiere a los adverbios, adjetivos y verbos modales y la variación en el modo del verbo; de esta clasificación, ambas tienen en común el modo verbal. Puesto que la modalidad surge como un criterio para definir al modo, a continuación, enfoco la atención hacia el modo verbal.

⁵ Aquí, según Otaola (1988), se puede contextualizar al indicativo y subjuntivo en la modalidad del enunciado; mientras que el imperativo se vincula con la modalidad de la enunciación.

2.3. Modo

En este apartado atiendo al modo como una categoría flexiva, gramatical y estructuradora que afecta a toda la oración.

En primer lugar, interesa conocer la propuesta de Mariner (1971) quien menciona tres criterios básicos que definen al modo: actitud del hablante, modalidad y régimen; así como también existen otras propuestas similares como: Porto Dapena (1987) y Gómez Torrego (2002) (ambos citados en Sánchez, 2011) quienes señalan tres criterios definitorios: *1) modalidad o el tipo de comunicación establecida entre el hablante y el oyente; 2) la actitud del hablante ante los hechos, y 3) el efecto del régimen dentro de la oración.*

En cuanto al criterio sobre *la modalidad*, pudo observarse en el apartado anterior que se relaciona con la actitud del hablante ante el oyente y ante el contenido del predicado; de ahí su orientación en la lingüística de la enunciación, en la modalidad del enunciado, en la modalidad epistémica y en la modalidad deóntica. Aquí, el modo funciona como una forma de manifestar la modalidad, es decir, la formaliza gramaticalmente, pero no la representa por completo (Sánchez, 2011).

Ahora bien, concretamente el modo verbal en español presenta diversas clases flexivas, las cuales, responden a distintos contenidos de modalidad (Ridruejo, 1999) y reafirman al criterio definitorio del modo como forma lingüística capaz de manifestar la modalidad. Por ejemplo, cuando hay un verbo “el modo siempre viene gobernado o regido desde fuera, bien sin probabilidad de alternancia modal, bien con posibilidad de alternancia” (González, 1995, p. 195).

Por otra parte, el criterio sobre *la actitud del hablante* se apega a una perspectiva semántica y mentalista, misma que se correlaciona con la modalidad en cuanto a la toma de actitud del hablante y su determinación del modo verbal (Porto, 1987). Prueba de ello es lo que Alarcos señala: “los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante [...] constituyen las variaciones morfológicas del verbo conocidas como modos” (Sánchez, 2011,

p. 76); por lo que el significado del modo queda establecido como lo *real/realidad factible* en función de condiciones concretas o en hechos ficticios que conllevan a una oposición entre modos verbales, en el caso del español, la oposición *indicativo/subjuntivo*.⁶

Por último, el criterio sobre *el efecto del régimen en la oración* se establece como aquel que determina la selección modal, el cual explica que las implicaciones semánticas también pueden conllevar a la sintaxis; de ahí que la rección influya en la coherencia modal al momento de seleccionar el modo de la oración subordinada. Dicha coherencia modal es un sistema en el que no necesariamente hay correspondencias entre los modos; ejemplo de esto son las alternancias entre el indicativo y subjuntivo en contextos en los que dependen de un indicativo.

Además de los criterios anteriormente explicados, los predicados factivos, semifactivos y asertivos también influyen en la selección modal. Sin embargo, más problemático resulta la alternancia modal; esto lo expongo en el siguiente apartado.

2.4. Estado del arte sobre el subjuntivo

En este momento resulta conveniente abordar al subjuntivo por ser parte esencial para la comprensión de la investigación. A continuación, expongo dos perspectivas para definir los rasgos distintivos entre el indicativo y subjuntivo (§2.4.1). Si bien la RAE hace distinciones temporales y establece oposiciones semánticas (con respecto al indicativo) para definir al modo subjuntivo, existen otros estudios que profundizan sobre el tema desde una perspectiva formal (véase Kempchinsky, 1986; Quer, 1998; Bosque, 2012), aquí presento un ejemplo del análisis formal del subjuntivo realizado por Uriagereka (2015), quien a su vez retoma conceptualizaciones de autores previamente sugeridos (§2.4.2). Por último, abordo el tema sobre la alternancia modal (§2.4.3).

⁶ En el siguiente apartado abordo esta problemática sobre que otros autores trataron de superar la oposición del subjuntivo como el modo de lo no-real.

2.4.1. Indicativo y subjuntivo en español

Dentro de los modos verbales del español, tanto el indicativo como el subjuntivo han sido objetos de estudio debido a su aparición en contextos en los que su uso puede o no ser obligatorio, dando así una alternancia modal (Otaola, 1988; Pérez, 1999; Ridruejo, 1999; Sánchez, 2011).

Desde una perspectiva tradicional (véase la *Nueva gramática de la lengua española*, 2010), se consideran oposiciones semánticas para diferenciar al indicativo del subjuntivo, tales como: *realidad* para el indicativo e *irrealidad* para el subjuntivo. De ahí se desprenden otros rasgos distintivos como: *certeza/incertidumbre*; *actualidad/no actualidad*; *aserción/ausencia de aserción* y *objetividad/subjetividad* (Navas, 1986; González, 1995).

Sin embargo, interesa conocer la crítica de otros gramáticos frente a esta concepción de oponer dos modos verbales que bien pueden guardar una relación entre sí (Bosque, 1990; Ridruejo, 1999; Pérez, 1999); proponen que es la *aserción* un elemento “que le es propio al indicativo y extraño al subjuntivo” (Sánchez, 2011, p. 75).

Bajo esta misma perspectiva, Bosque (1990a) critica la noción de la actitud del hablante como determinante para la selección modal. Del mismo modo, Sánchez (2011) menciona “si el modo se define por expresar la actitud del hablante y el indicativo es el modo de lo objetivo, en oraciones indicativas de tipo ‘dos más dos son cuatro’, donde no hay actitud, no existiría modo alguno” (p. 78). Ahora bien, retomando las diferencias entre indicativo y subjuntivo, es necesario optar por una postura, la cual mantendré como punto de partida en esta investigación.

Por una parte, están las distinciones entre indicativo y subjuntivo de carácter temporal de las que se destaca el número de realizaciones que puede tener el indicativo y algunos sincretismos en el subjuntivo⁷; de ahí la posibilidad de que “el indicativo preste algunos tiempos

⁷ Esto se observa de mejor forma cuando se compara que el indicativo tiene nueve tiempos (presente, futuro simple, pretérito perfecto compuesto, futuro compuesto, pretérito imperfecto, condicional, pretérito pluscuamperfecto y condicional compuesto); mientras que el subjuntivo tiene cuatro tiempos (presente, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto).

para expresar valores cercanos a los del subjuntivo” (González, 1995, p. 189) dando cuenta de una inestabilidad del sistema temporal del subjuntivo.

Por otra parte, interesan más las diferencias de contenido modal en las que el acontecimiento presenta distintos grados de certidumbre (Ridruejo, 1999); es decir, en los tiempos presente y futuro. Por ejemplo, ‘cante’ no es contrafactivo del proceso al que se refiere, puesto que “no es posible proponer como ya caducada en el momento de la enunciación la eventualidad que se plantea para un momento posterior a esta” (Ridruejo, 1999, p. 3217). No así en el pretérito imperfecto ‘cantase’ (cantara), en el que se expresa un acontecimiento pasado que puede ser inefectivo en el presente e irreal (Ridruejo, 1999).

Centrándome en las diferencias de contenido modal, considero pertinente usar como valor de oposición entre indicativo y subjuntivo el rasgo de *aserción/ausencia de aserción o aserción no suficientemente independizada*.

En cuanto a esta noción de *aserción* conviene mencionar que en oraciones subordinadas de predicados volitivos (con rasgos [+volición] y [+deseo]) o predicados yusivos en presencia del subjuntivo “la falta de realidad del complemento conlleva la ausencia de aserción del mismo” (Ridruejo, 1999, p. 3219).

Por otro lado, también es cierto que en oraciones subordinadas con predicados realizativos y valorativos no hay falta de aserción:

(5) a. Consiguió que subieran los impuestos indirectos.

b. Lamento que hayan subido los impuestos indirectos (Ridruejo, 1999, p. 3219).

En estas oraciones se presupone la verdad de la proposición complemento, lo cual sugiere que la realidad del complemento no es autónoma, ni la oración subordinada es independiente de la aseveración (Ridruejo, 1999), por lo que dependerá en gran medida del tipo de predicados en contextos de un subjuntivo para comprender sus diferencias de contenido modal en casos de alternancia entre indicativo y subjuntivo.

Con respecto a lo anterior, Rivero (1971) tomó en cuenta el concepto de la presuposición que los hablantes hacen para mostrar el valor de verdad en ciertos enunciados. Para ello distinguió que los complementantes del indicativo están correlacionados a través de una presuposición positiva, mientras que en el caso del subjuntivo los hablantes presentan una actitud neutral. En primer lugar, menciona que existen presuposiciones en la gramática del español que se encuentran en la estructura subyacente de las oraciones, es decir, que dichas presuposiciones no son visibles en la estructura superficial y, por lo tanto, no afecta a la forma sintáctica de la configuración. Además, Rivero (1971) indica que hay casos en español en los que la elección de un complemento en una frase verbal (FV) no es dependiente del verbo principal de la oración, y por ello se recurre a factores semánticos (independiente del verbo) como la presuposición.⁸

En español, algunos verbos admiten la alternancia tanto del indicativo como del subjuntivo, como en ‘parecer’ en (6a) y (6b):

- (6) a. Le parece que venga mañana (Subj.) *‘It seems to him that he is coming tomorrow’*.
 b. Le parece que viene mañana (Ind.) *‘It seems to him that he is coming tomorrow’*
 (Rivero, 1971. p. 306).

al igual que en el verbo ‘creer’ cuando les precede de una partícula negativa como en (7a) y (7b):

- (7) a. Los corredores no creen que el belga ganara la carrera (Subj.)
‘The runners don’t believe that the Belgian won the race’.
 b. Los corredores no creen que el belga ganó la carrera (Ind.)
‘The runners don’t believe that the Belgian won the race’ (Rivero, 1971. p. 307).

En estos ejemplos nos arrojan varias cuestiones, la primera es que la presuposición del hablante en (6a) y (7a) no afirma la realidad del complemento, sino más bien muestra una actitud neutral. Mientras que en (6b) y (7b) el hablante presupone que el complemento es

⁸ Si bien la presuposición es un factor semántico esencial en el modo verbal, no ahondaré sobre este concepto, ya que el carácter principal de este trabajo estudia únicamente las configuraciones morfosintácticas.

verdadero, lo cual refleja que el indicativo denota un rasgo de [+certeza] mientras que el subjuntivo no lo hace. Si bien en inglés las glosas son idénticas, no sucede lo mismo en español, por lo que se constata que la composición del indicativo y subjuntivo en inglés no presentan ningún cambio estructural ni gramatical.

Enseguida presento un ejemplo sobre la subordinación y sus alternancias entre el subjuntivo e indicativo desde una perspectiva formal propuesto por Uriagereka (2015). La importancia de esta lectura radica en cómo aplicar un análisis formal a factores morfosintácticos, lo cual abordo en el siguiente subapartado.

2.4.2. Sobre el subjuntivo y sus alternancias con el indicativo desde la sintaxis formal

Desde una perspectiva formal, Uriagereka (2015) hizo una revisión sobre la *subordinación* enfocándose concretamente en la distinción entre indicativo/subjuntivo. Para ello, planteó que en sintaxis los complementos en indicativo pueden ser de Ensamble Externo y Ensamble Interno⁹, así como ocurre en el doblado pronominal o incorporación. Por lo que desarrolla una discusión sobre cómo tanto las oraciones en indicativo como las de subjuntivo no solo presentan propiedades morfológicas. Mientras que el subjuntivo tiene características de subordinación, en el caso del indicativo su comportamiento se asimila más a una coordinación. Para constatar esta distinción, Uriagereka (2015) comparó el comportamiento que tienen diversas lenguas en dichos modos verbales, ya que cada familia presenta complementos nominales (FNs con determinantes, FNs sin determinantes, etc.) y oracionales distintos en casos particulares.¹⁰

⁹ Este tema lo abordo en §2.7.

¹⁰ Bajo la propuesta de análisis sobre el estudio de los indicativos desde una perspectiva formal, Uriagereka (2015) indica que la “opacidad” de los indicativos corresponde a la misma opacidad que se presenta en las FNs dobladas. Dicha oposición parece tener una estrecha relación con el tipo de Caso que un argumento interno tenga de un verbo transitivo. El autor a su vez plantea ciertos paralelismos entre complementos nominales y oracionales que no presentan un determinante a diferencia de los indicativos que sí lo presentan. Precisamente son esas características las que se vislumbran en el nivel nominal y que están presentes también en el nivel oracional. Por lo que es posible concluir que las diferencias que presentan el indicativo con el subjuntivo no deben limitarse a la flexión de modo o en una marca de subordinación (rasgos morfológicos), sino que pueden complementarse con las diferencias nominales y oracionales que presentan determinadas lenguas.

El análisis de Uriagereka (2015) resulta esencial como marco de referencia en este trabajo ya que hace una distinción entre indicativo y subjuntivo a través de la comparación de lenguas que no tienen una marca morfológica equivalente, como el caso del inglés; y aquellas en las que el indicativo muestra comportamientos similares a las coordinadas, como el caso del español (Uriagereka, 2015). Este criterio apoya el análisis formal que hago en esta tesis sobre el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo en hablantes bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta que tienen al español como LH. Además, permite comprender las diferencias nominales y oracionales en el uso de ambos modos verbales (subjuntivo/indicativo) en español como LH y su influencia con el inglés.

2.4.3. Alternancia modal

Un hecho relevante es la alternancia entre indicativo y subjuntivo en contextos donde es obligatorio el uso del subjuntivo en oraciones dependientes o independientes y contextos donde la selección modal está determinada por elementos de la oración subordinante (Sánchez, 2011).¹¹

De lo anterior, Ridruejo (1999) hace hincapié en los casos en los que la selección modal depende de otros elementos de la oración subordinante donde la presencia de un modo es obligada y excluida la del otro, la oposición modal tendería a neutralizarse; no obstante, si se habla de una neutralización de la oposición modal sería “indiferente el uso de ambos modos y, sin embargo, habitualmente no es así” (p. 3221); de ahí la importancia de mantener la oposición semántica (*aserción/ausencia de aserción* o *aserción no suficientemente independizada*) tanto del indicativo como del subjuntivo para poder analizarlos en contextos alternantes.

Dichas alternancias modales sugieren un exhaustivo estudio, pero únicamente centro mi atención en las implicaciones sintácticas en oraciones subordinadas de relativo por lo que en el

¹¹ Por ejemplo, existen algunos elementos en los que es necesario usar el subjuntivo en casos como: “antes de que”, “a riesgo de que”, “para que”, “con tal que”, “a no ser que”, “de ahí que”, entre otros (González, 1993).

siguiente apartado expongo características generales de estas oraciones para comprender tales implicaciones sintácticas.

2.5. Sobre las oraciones subordinadas de relativo del español

Para comprender de mejor forma el tipo de oraciones en las que me baso en este estudio, doy un breve repaso sobre las caracterizaciones de las oraciones de relativo.

Brucart (1999), Di Tulio y Malcuori (2012) mencionan que la cláusula de relativo puede actuar como argumento o adjunto en una oración subordinada, así como presenta la característica de ir siempre encabezada por un relativo¹², el cual desempeña una función en la subordinada y¹³, a su vez, se vincula (y modifica) a un antecedente.

En algunos casos, el pronombre relativo ‘*que*’ puede introducir una subordinada y, al mismo tiempo, puede ser un complemento directo de un predicado. Sin embargo, no se puede encontrar otro sintagma que desempeñe la misma función que el relativo ya que sería una agramaticalidad como en (8):

(8) *El libro que Luis te regaló *una pluma* es muy interesante (Brucart, 1999, p. 398).

Frente a esto, se sugiere que se denomine como *hueco* a la posición del objeto directo del verbo ‘regalar’. Además, conviene destacar que la función del relativo es independiente de la Frase Nominal (FN) que lo contiene. Así en (9):

(9) El libro [que Luis te regaló] es muy interesante (Brucart, 1999, p. 398).

‘*El libro que Luis te regaló*’ funciona como un sujeto de la oración atributiva, mientras que el papel del pronombre relativo es de complemento directo de ‘*regalar*’.

Si bien los nexos subordinados (pronombres, adjetivos y adverbios relativos) tienen una doble función, ya sea como argumentos o como adjuntos dentro de una subordinada, es posible

¹² Dicho relativo puede ser un pronombre: *que, quien, cuanto*; un determinante: *cuyo* o *cuanto*, o un adverbio: *donde, adonde, cuando, como, cuanto* (Di Tulio y Malcuori, 2012).

¹³ El relativo puede cumplir las funciones de sujeto, objeto directo, término de una frase preposicional que, a su vez, puede funcionar como complemento o como adjunto (Di Tulio, 2014).

mencionar que en (10a) se trata de una construcción de relativo, mientras que el nexo de (10b) tiene únicamente la función de introducir una subordinada:

(10) a. La idea [que has expresado] no es compartida por todos.

b. La idea de [que el presidente dimita inmediatamente] no es compartida por todos
(Brucart, 1999, p. 400).

En (10a) ‘*que*’ además de funcionar como nexo subordinante, también es el complemento directo del verbo ‘*expresar*’ por la existencia de un antecedente en la oración principal. Sin embargo, en (10b) ‘*que*’ se limita a introducir únicamente una subordinada para aparecer como argumento del nombre ‘*idea*’. Al tener solo esa función no se le atribuye ningún antecedente alguno por lo que en (10b) se trata de una conjunción completiva, es decir, aquella que introduce una oración subordinada sustantiva con función de complemento del nombre, la cual también puede ser sustituible por ‘*eso*’ o ser sustituida por una proforma ‘*aquella idea*’.

Brucart (1999) menciona que la modalidad de las cláusulas de relativo suele ser asertiva, es decir, que aparecen en indicativo. Sin embargo, es posible encontrar oraciones de relativo con verbos en infinitivo y subjuntivo, siendo estas últimas en las que me enfoco en este trabajo.

El rasgo de *asertividad* se refiere a que “la aparición de una subordinada relativa en subjuntivo es condición suficiente, pero no necesaria, para que la FN que la contiene reciba lectura inespecífica” (Brucart, 1999, p. 402), como en (11):

(11) El concursante *que consiga contestar esta pregunta* obtendrá un premio millonario
(Brucart, 1999. p. 402).

Es posible observar que el hablante no se refiere a ningún concursante en concreto, sino a cualquier concursante que pueda contestar la pregunta.

Como parte de la definición de las oraciones de relativo, me limito a presentar la tipología propuesta por Brucart (1999).¹⁴ Dentro de esta tipología se encuentran las relativas

¹⁴ En el siguiente subapartado únicamente describo las relativas especificativas y explicativas por tener cuestiones afines a este trabajo. Para la tipología completa de las relativas, sugiero revisar a Brucart (1999).

con pronombre reasuntivo¹⁵, las yuxtapuestas¹⁶, las pseudoafirmativas¹⁷, las predicativas¹⁸ y las relativas especificativas y explicativas, siendo estas últimas las que describo a continuación.

2.5.1. Relativas especificativas y explicativas

Dentro de las cláusulas relativas se encuentran las especificativas (también restrictivas, determinativas o atributivas) y las explicativas (también incidentales o afirmativas). Para poder establecer sus diferencias es necesario saber la función que cada una desempeña y bajo qué contextos aparece.

En primer lugar, las relativas especificativas funcionan como complemento restrictivo del nombre o del grupo nominal, mismo que actúa como antecedente. Estas relativas, a su vez, inciden sobre unidades intensionales y crea otras entidades de la misma clase que al ser actualizadas adquieren un valor extensional. Es por ello que su omisión altera la denotación de la FN en la que se encuentra (Brucart, 1999).

En segundo lugar, las relativas explicativas no restringen la extensión de la FN sino que añaden información sobre una entidad mediante una predicación de segundo orden. En estas relativas, el antecedente es toda la FN y su categoría tiene un valor extensional (Brucart, 1999).

¹⁵ En general, la norma del español tiende a considerar incorrectas las variantes reduplicadas como el caso de las relativas con pronombre pleonástico o reasuntivo. Este paradigma también se observa en momentos en los que hay una distancia significativa entre la posición del pronombre relativo y el hueco correspondiente a su función.

Esto motiva a la aparición de un pronombre reasuntivo que garantice la aceptabilidad del enunciado. Ahora bien, en el caso en que las oraciones tienen un pronombre relativo en función de complemento indirecto, sí se acepta la reduplicación del complemento indirecto por medio de un pronombre clítico. Por lo que no hay que asociarlas al mismo paradigma que las relativas con pronombre reasuntivo.

¹⁶ Las relativas yuxtapuestas, en cambio, son un enunciado independiente, ya que el antecedente se encuentra en un enunciado anterior como en (i):

i. *Se deshizo en excusas. Que nadie le había pedido, por cierto* [Brucart, 1999, p. 418].

Dichas construcciones también son frecuentes en las acumulativas enumerativas y, que a su vez, tienen un valor especificativo. Además, dentro de los relativos en los que es posible hacer una construcción con mayor facilidad se encuentra la combinación del artículo con el adjetivo ‘*cual*’.

¹⁷ Las relativas pseudoafirmativas son oraciones especificativas que modifican el núcleo de una FN a través de un argumento o adjunto de la oración principal. De ahí que su caracterización esté estrechamente relacionada con las inflexiones tonales, las cuales, generan un grupo fónico independiente y una de sus funciones es que restringen la denotación de su antecedente.

¹⁸ En cuando las relativas predicativas tienen como función actuar como complementos predicativos del objeto directo o incluso como atributos de oraciones copulativas. Por ello es más fácil percibir las como complemento predicativo y no como modificadores del antecedente. Algunos verbos frecuentes en estas construcciones son: *querer*, *buscar* o *necesitar*, en el que el objeto directo se convierte en inespecífico. Por lo que es aceptable que aparezca en subjuntivo o infinitivo como en *Necesitan una prueba que sea fiable*. Además, acepta verbos de percepción sensorial: *ver*, *oír* o *escuchar*. Sin embargo, no sucede lo mismo con verbos como: *desear* o *pedir*.

Frente a esto, es posible mencionar que una diferencia entre relativas especificativas y explicativas es su función de intensidad/extensión con respecto a su antecedente y la entidad en la que inciden.

En cuanto al nivel de incidencia, “la posibilidad de contar con un antecedente oracional queda limitada a las relativas explicativas” (Brucart, 1999, p. 413), así en (12):

(12) Eres muy ingenioso, *lo que te va a atraer enemistades*.

El adjunto oracional del relativo también funciona como antecedente. Pero no sucede así con las relativas especificativas, puesto que no admiten antecedentes oracionales, ya que se relacionan con entidades intensionales.

Otro factor importante de identificar es que las relativas explicativas no aceptan las construcciones en infinitivo y, solo en algunos casos, aceptan el subjuntivo. Esto debido a que las explicativas exigen la temporalidad a través de formas verbales finitas. Por eso, en el caso del subjuntivo, al tener un valor inespecífico de la FN (tal como ya lo mencioné en §2.5), no llega a relacionarse con las entidades que ya están definidas extensionalmente. De ahí que, por la naturaleza de las antecedentes de las explicativas, en ciertas ocasiones, no sean compatibles con el subjuntivo. Sin embargo, hay casos en los que sí se aceptan las explicativas con subjuntivo como en (13):

(13) El programa necesita otro presentador, *que sepa transmitir credibilidad* (Brucart, 1999, p. 413).

En el que hay una relación entre el verbo ‘*necesita*’, el determinante de la FN ‘*otro*’ y la lectura inespecífica ‘*sepa transmitir credibilidad*’, es decir, la forma ‘*necesita otro que sepa transmitir credibilidad*’ es compatible con el subjuntivo, y no en ‘*necesita otro que *sabe transmitir*

credibilidad'.¹⁹ Por otra parte, también es posible la inserción de una relativa especificativa a través de elementos como: '*cualquiera*' o '*alguien*' en (14):

(14) El programa necesita otro presentador, *alguien que sepa transmitir credibilidad*.

En el que además de tener un cambio semántico respecto a (13), la subordinada ahora es especificativa.

Las cláusulas especificativas son aquellas que pueden tener antecedentes inespecíficos puesto que su antecedente no es referencial al no tener tener un individuo específico, por lo que sí acepta el uso del subjuntivo como en (15) (Leonetti, 1990, citado en Brucart, 1999):

(15) No he visto a *nadie* que piense así. /*No he visto a nadie, que {piense/piensa} así.

Aquí, (15) tiene como antecedente no referencial a '*nadie*', seguido a esto se introduce la forma subjuntiva '*piense*'. A diferencia de las explicativas, el valor inespecífico del subjuntivo sí tiene relación con el antecedente '*nadie*'.²⁰

De lo anterior se afirma que las diversas propiedades entre las relativas especificativas y explicativas varían de acuerdo con su incidencia respecto a su antecedente. De ahí que acepten o no ciertos modos verbales como el caso del subjuntivo. Esto es esencial para el desarrollo del trabajo sobre las estructuras oracionales de hablantes de LH y su uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo. Así como cabe destacar que el español usa modos verbales para expresar interpretaciones inespecíficas, mismas que ya referí anteriormente, por lo que interesa revisar este tema en una sección aparte.

¹⁹ Otro caso excepcional en el que las oraciones explicativas aceptan el subjuntivo es cuando "expresan condiciones sobre un antecedente inespecífico" (Aletá, 1990 citado en Brucart, 1999, p. 413): *Hoy en día un crío, que disponga de dinero, claro está, se recorre el mundo.*

²⁰ Esto también se observa en los siguientes ejemplos:

(i) No ha venido ningún inspector que haya autorizado el suministro de gas. /

*No ha venido ningún inspector, que {haya/ha} autorizado el suministro de gas.

(ii) Todo lingüista que oye un anacoluto se indigna. /

*Todo lingüista, que oye un anacoluto, se indigna.

Aquí, las oraciones especificativas añaden información de lo expresado en el antecedente y cumplen una función restrictiva; mientras que las oraciones explicativas se vinculan a un antecedente con propiedades extensionales, aquí la relación de correferencia entre el relativo y el antecedente no es posible (Brucart, 1999).

2.6. Caracterizaciones sobre el subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo

En cuanto al modo en las oraciones subordinadas de relativo, me oriento en las caracterizaciones propuestas de Pérez Saldanya (1999), concretamente en casos donde hay contextos sintácticos en los que aparece el subjuntivo y alternan con el indicativo. Esta alternancia modal, en ocasiones, no tiene diferencias claras y no modifica el significado ni el valor de verdad de la oración (Pérez, 1999).²¹

En español, el subjuntivo se correlaciona con un elemento modal explícito en oraciones de relativo, así como también depende del carácter asertivo (o no asertivo) y de la aseveración (o no aseveración) de la existencia de la FN antecedente y del contenido de la relativa (Pérez, 1999).

De manera general, se afirma “que la relativa se construye con indicativo cuando [la FN] es específica, [...] por lo contrario, se construye con subjuntivo cuando [la FN] es inespecífica” (Pérez, 1999, pp. 3255-3256). Sin embargo, se ha demostrado que no necesariamente es así (Rivero, 1971); de ahí que los rasgos de *especificidad* e *inespecificidad* no sean determinantes para caracterizar y, sobre todo, delimitar el modo en las oraciones subordinadas de relativo. Frente a esto, existe la posibilidad de comprender tales caracterizaciones a través del carácter de *aserción/no aserción* del enunciado:

Respecto a las oraciones de relativo, el subjuntivo es el modo de la no aserción y se caracteriza por el hecho de no afirmar la existencia del referente, bien porque, a pesar de ser específico, no constituye el objetivo básico de la comunicación (Pérez, 1999, p. 3258).

Bajo esta concepción, resulta práctico analizar los elementos que dan lugar a alternancias modales en contextos donde supuestamente habría un uso del subjuntivo:

- a) En algunos verbos modales creadores de opacidad
- b) En casos de subjuntivo de indeterminación

²¹ Esto se ilustra en:

(i) Sólo conozco a cuatro estudiantes que lo {han/hayan} aprobado todo (Pérez, 1999, p. 3257). En donde la especificidad (o existencialidad) no es una condición determinante para delimitar el modo en las oraciones relativas (Pérez, 1999).

- c) En algunas oraciones de relativo en contextos comparativos
- d) En algunos inductores negativos de contraexpectatividad
- e) En casos de subjuntivo temático
- f) En algunas oraciones de relativo con valor final

Un ejemplo del contexto a) sobre algunos verbos modales creadores de opacidad se puede observar en (16)²²:

(16) Busco un texto en el que se {describa/describe} la alternancia modal.

Aquí, '*busco*' es el creador de opacidad en que la FN puede tener o no una interpretación existencial. Además, conviene mencionar el análisis de Pérez (1999) en el que da dos lecturas distintas en cada uso del modo. Por una parte, se refiere a la interpretación existencial con el uso del indicativo (17a) como "hay un *x*, tal que *x* es un texto, *x* describe la alternancia modal y busco *x*" (p. 3259). Por otra parte, la interpretación no existencial con el uso del subjuntivo (17b) tiene la lectura "busco un *x*, tal que *x* sea un texto y *x* describa la alternancia modal" (p. 3259).

(17) a. [un texto: *x*[*x* describe la alternancia modal & busco *x*]]

b. [busco[un texto: *x* & *x* describe la alternancia modal]]

En (17a) la relativa tiene un carácter asertivo al igual que tiene un significado independiente de la oración principal; mientras que en (17b) la relativa no tiene independencia y se integra a la oración principal.

Para el contexto b) sobre casos de subjuntivo de indeterminación, interesa observar los siguientes ejemplos:

(18) a. Quien {imagine/imagina} eso es un soñador.

b. El que te {haya/ha} explicado eso es un sabio.

En (18a) se establece una mención genérica y el uso del subjuntivo afecta el valor de verdad de la oración, en el que se le puede dar una lectura como si se tratara de una oración

²² Los siguientes ejemplos (16-22) se retomaron de los propuestos por Manuel Pérez Saldanya (1999) de los apartados §50.1.2 al §50.1.7 de la Gramática descriptiva de la lengua española.

condicional: “si alguien imagina eso, entonces es un sabio”. En cuanto a (18b), la relativa sin antecedente funciona como sujeto de la oración principal y no hay ningún elemento modal explícito que justifique el uso del subjuntivo o indicativo (Pérez, 1999).

Del contexto c) sobre oraciones de relativo en contextos comparativos, se puede observar en (19):

(19) Lloraba como un niño que se {ha/hubiera} perdido.

Aquí, la alternancia modal depende del tipo de comparación. Por una parte, con el subjuntivo, la comparación es hipotética, mientras que para el indicativo, la comparación es directa (Togoby, 1953, citado en Pérez, 1999). De ahí que en estos casos se equipare el subjuntivo con la conjunción condicional ‘si’ o locución ‘como si’; mientras que el indicativo se refiere a una simple comparación.

Para el contexto d) sobre inductores negativos de contraexpectatividad, se puede observar en (20):

(20) Sólo conozco a cinco músicos que lo {han/hayan} interpretado.

En el caso del indicativo, el hablante únicamente asevera un determinado contenido; mientras que con el subjuntivo es el valor de contraexpectación (del inductor negativo) el que tiene relevancia informativa; de ahí que el cuantificador sea más importante en lo comunicativo que el resto de la FN y la relativa (Pérez, 1999).

En cuanto al contexto e) sobre casos de subjuntivo temático, se puede ilustrar en (21):

(21) Es bueno que tenga profesores que {investigan/investiguen} diversas áreas.

En este tipo de oraciones, se pueden alternar sin que necesariamente haya un cambio de significado entre uno u otro modo (Blücher, 1979, citado en Pérez, 1999). Lo que sí es cierto es la telerección o atracción del subjuntivo debido a la presencia del subjuntivo de la oración relativa en la completiva: ‘que tengas profesores que...’. Frente a esto, Pérez (1999) señala que

si bien esta alternancia no varía en su significado, habría de considerar las posibles diferencias informativas.

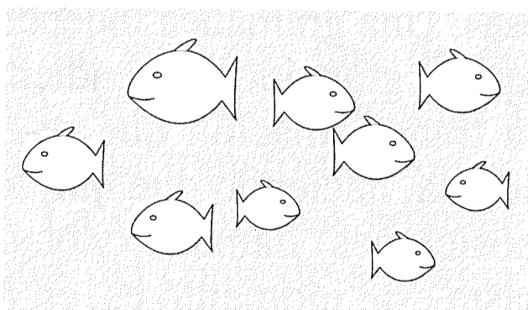
Un ejemplo del último contexto f) sobre algunas oraciones de relativo con valor final, se observa en (22):

(22) Le propusimos un proyecto que le {beneficia/beneficie} durante dos años de producción de la empresa.

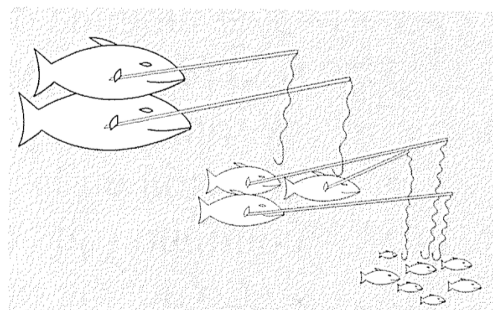
Aquí, la relativa no se encuentra en un contexto opaco y la FN tiene un carácter existencial. Además, si se alterna entre el indicativo y el subjuntivo, la FN antecedente seguirá siendo específica. Lo que sí se modifica es que con subjuntivo, la relativa indica el evento virtual que se pretende lograr con la antecedente de la relativa; mientras que con indicativo, la relativa indica un hecho factual y completa el antecedente nominal (Pérez, 1999).

2.7. Sobre la Gramática Generativa

Se denomina Gramática Generativa a la propuesta planteada en *Estructuras Sintácticas* en 1957 por Noam Chomsky en la que se considera “la sintaxis como parte de la cognición humana” (Gallego, 2015, p. 14) y, sobre todo, que las lenguas naturales se caracterizan por la recursividad, es decir, en la generación de un número infinito de oraciones gramaticales a partir de un número finito de fonemas. Dichas producciones son regidas por estructuras jerárquicas (como en 23b) y no necesariamente por estructuras lineales como en (23a):



(23) a. [₁Fish] [₂Fish] [₃Fish]
(Esp. ‘pez, pez, pez’ / ‘peces, peces, peces’ / ‘pescar, pescar, pescar’)



b. [₅[₁Fish] [₄[₂Fish] [₃Fish]]]
(Esp. ‘Los peces pescan (a los) peces’)

Ejemplo de Freidin (2012, p. 8) tomado en Gallego (2015)

Interesan más las construcciones de (23b) por su complejidad y eficiencia en el papel de la sintaxis en cuanto al estudio de sistemas computacionales/representacionales de la gramática humana. Este proceso de combinación de ítems léxicos²³ (α y β) se conoce como *ensamble* (o *merge*):

$$(24) \text{ Ensamble } (\alpha, \beta) \rightarrow [{}_F \alpha, \beta]$$

Donde la fusión entre α y β forman una frase ${}_F$. Ahora bien, esto mismo puede representarse como en (25) donde supone la creación de un constituyente complejo a través de X' como la nueva proyección creada de X como núcleo y Y como no núcleo:

$$(25) \begin{array}{c} X' \\ \swarrow \quad \searrow \\ X \quad Y \end{array}$$

Esta operación de ensamble considera a la lengua como un sistema computacional que hace posible la recursividad mediante un proceso composicional sintáctico (Brucart y Hernánz, 2015). Para ello se distinguen dos tipos de ensamble: externo e interno. En el primer tipo se seleccionan dos elementos del lexicón por vez primera para su ensamble; mientras que en el ensamble interno dichos elementos ya han pasado por una derivación sintáctica previa; a este proceso también se le conoce como *movimiento*.²⁴ Dichas nociones de ‘ensamble’ (interno y externo) son parte del programa minimista, que a continuación explicaré con más detalle.

2.7.1. Programa Minimista

El estudio formal de la lengua propuesta por Chomsky en *Estructuras Sintácticas* ha tenido cambios. En este apartado presento el Programa Minimista (PM), el cual reduce los supuestos que son redundantes, ambiguos e inconsistentes hacia una simplificación que dé cuenta de la naturalidad de asimilar el lenguaje. De ahí que el proceso de ensamble como generador de

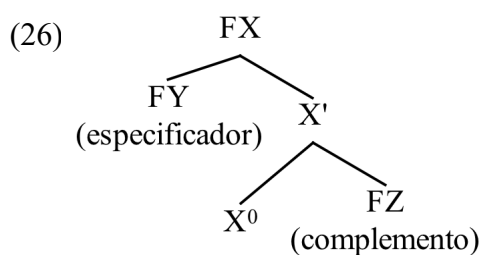
²³ Los ítems léxicos, al igual que el vocabulario, conforman la arquitectura del lenguaje: “los ítems léxicos, al almacenar tres tipos de rasgos: (i) sintácticos o formales (rasgos phi), (ii) semánticos y (iii) fonológicos, se procesan en el componente léxico, sintáctico y morfológico-fonológico” (Ortiz, 2021, p. 73).

²⁴ En esta perspectiva, es posible observar al movimiento de las estructuras y sus respectivas relaciones semánticas y sintácticas.

estructuras sintácticas y de la derivación sintáctica sea imprescindible en el PM, ya que supone una tendencia de plantear condiciones que pueden ser observables en diversas lenguas, tal como la derivación y de esta, el ensamble (§2.7) y concordancia. Dichos procesos pueden observarse a través de la Teoría X'.

2.7.2. Teoría X'

Parte de la siguiente representación:

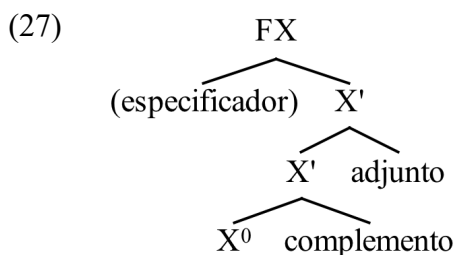


donde X^0 corresponde a un núcleo obligatorio (vertebrador de la categoría), X' una capa intermedia, FY como especificador, FZ como complemento y FX como la proyección máxima. Los especificadores se consideran como “*an element that is a sister to a X' level, and a daughter of an XP [FX]*” (Carnie, 2007, p. 127 citado en Brucart y Hernanz, 2015), es decir, modifica de cierta forma a X .²⁵ En cuanto a los complementos, de cierta forma se encuentran condicionados por propiedades léxicas de la categoría regente X^0 (Brucart y Hernanz, 2015, p. 49).

Ahora bien, la razón de la capa intermedia (X') es que ahí se encuentran los adjuntos, los cuales no incrementan la jerarquía estructural, sino más bien son modificadores periféricos que dan información adicional de la estructura argumental del núcleo verbal por lo que son prescindibles y su omisión no provoca agramaticalidad (Brucart y Hernanz, 2015). En este caso, (26) pasaría ser como (27):

²⁵ Frente a esto surgen otras propiedades básicas propuestas por Fukui (2001) y Haegeman (2006):

- (i) se corresponde típicamente con una FN/FD
 - (ii) mantiene una relación privilegiada con el núcleo de la proyección
 - (iii) aparece estrechamente asociada a la noción de “sujeto”
- (Brucart y Hernanz, 2015).



Aquí, tanto el adjunto como el especificador y el complemento se definen de acuerdo con su jerarquía estructural. Con esto se aprecia que la Teoría x' corresponde a ciertos principios: endocentricidad (en x^0 como un núcleo obligatorio en cada Frase x [FX]); binarismo (en la arquitectura de las ramificaciones que puede haber en x) y los distintos niveles de jerarquía estructural (entre núcleos, especificadores, complementos y adjuntos) (Brucart y Hernanz, 2015).

Para ahondar sobre los niveles de jerarquía estructural es necesario hacer una revisión entre categorías funcionales.

2.7.3. Frase verbal, Frase temporal y Frase complementante

Las estructuras arbóreas facilitan la representación de una frase y la relación entre sus elementos (D'Alessandro, 2019). Aunado al funcionamiento de la Teoría x' , los árboles sintácticos están constituidos por: una Frase Verbal (FV/Fv²⁶ o capa temática), que representa al verbo, sus argumentos e información temática; una Frase Temporal (FT o capa temporal), que codifica la inflexión verbal y una Frase Complementante (FC o capa informativa), que establece el tipo de cláusula, si es interrogativa, declarativa o si se trata de la oración principal u oración subordinada. Al momento de construir un árbol, al igual que en la oración, se inicia con el verbo

²⁶ Nótese la disimilitud entre FV y Fv. Respecto a la v “ligera” o “pequeña”, a diferencia de V , se trata de una categoría funcional que da cuenta sobre el tipo de evento del predicado verbal (Brucart y Hernanz, 2015). Concretamente, v introduce argumentos externos (sujetos) como especificadores, al mismo tiempo que valora el caso acusativo (objeto directo) como complemento; de ahí que siempre estén presentes en verbos transitivos (Camacho, 2018).

Chomsky (2001) reitera que v , como núcleo de construcciones transitivas, introduce frases verbales bajo la siguiente acotación “call v with full argument structure v^* : transitive v or experiencer” (p. 43); además, v selecciona frases nominales (FN/FD) como sus argumentos externos = [Esp, v] (Chomsky, 2000).

y sus argumentos (FV/Fv); la información sobre el tiempo, aspecto y modo del verbo estaría contenida en FT y, para determinar la fuerza ilocutiva de la oración, se encontraría en FC:



Tanto (28a) como (28b) indican que la FC incluye un FT y esta incluye una FV/Fv, por lo que FC puede referir a toda una oración (D'Alessandro, 2019). Frente a esto, se han desarrollado alternativas en el estudio de cada capa a través de su escisión²⁷, para ello interesa revisar el enfoque cartográfico.

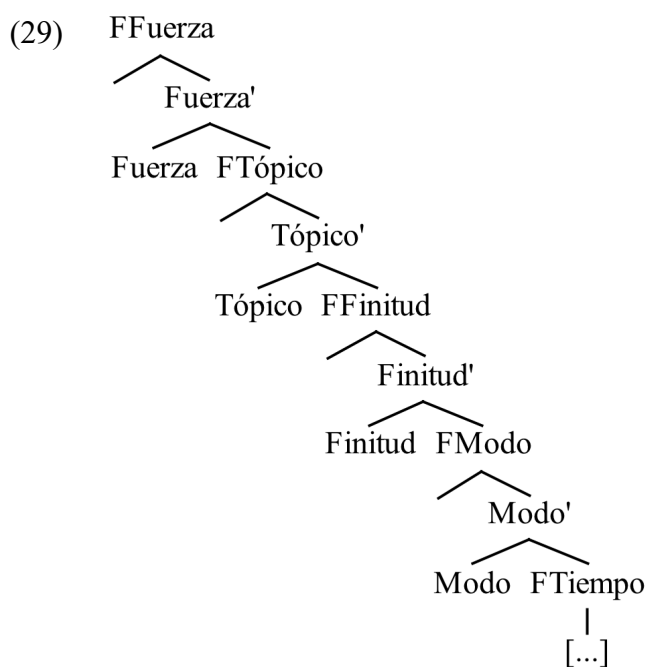
2.7.4. Enfoque cartográfico

El proyecto cartográfico se desarrolló a la par del Programa Minimista (PM). Por un lado, el PM se basa en la simplificación de los dispositivos de la sintaxis generativa; mientras que el enfoque cartográfico estudia a detalle dichas estructuras generadas. De ahí que surja un tipo de tensión entre los dos enfoques “*reflected in the structural poverty of the representations typically found in the minimalist literature*” (Cinque y Rizzi, 2008, p. 50); esto significa que la estructura C, T, v y V no es suficiente. El enfoque cartográfico sostiene que las jerarquías de las proyecciones funcionales, además de ser universales²⁸, son más grandes de lo que se piensa; puesto que es posible observar especificaciones semánticas en cada categoría (Sandoval, 2020).

Concretamente, el especificador de la FC puede proyectar rasgos Q, elementos de polaridad y otros constituyentes como: Frase Fuerza, Frase Tópico, Frase Foco, Frase Finitud y Frase Modo (Rizzi, 2013; Sandoval, 2020), el cual se ve reflejado en (29):

²⁷ Sandoval (2020) hace una revisión sobre la cartografía de la periferia izquierda bajo las propuestas de Cinque y Rizzi (2008), por lo que en el siguiente apartado referiré su trabajo como clave para la comprensión de la escisión de FC.

²⁸ Cinque y Rizzi (2008) mencionan que los mapas estructurales en los estudios cartográficos demuestran que todas las lenguas tienen aspectos centrales de la estructura funcional, es decir, dichos aspectos son universales.



Centrándome en la Frase Modo, la cual se ubica entre FFuerza y FT, se representa a través del rasgo formal [+Modo]. Aunado a esto, tal como mencioné en §2.4.1 las cláusulas del subjuntivo pueden obedecer a determinadas interpretaciones con base en la *ausencia de aserción*, dicho de otro modo, tal diferenciación también puede responder al estado del mundo y al estado del hablante (o lo expresado por el hablante). Por lo que es necesario revisar los modelos de evaluación, no sin antes revisar el concepto de *rasgo gramatical*.

2.7.5. Rasgos gramaticales

Antes de abordar la caracterización del rasgo mundo [W], en este punto conviene aclarar la noción de *rasgo* o *rasgo gramatical* como “piezas básicas de información, sea esta fonológica, morfológica, sintáctica o léxica” (Bosque, 2015, p. 309), es decir, que desde una interpretación restrictiva, los rasgos son valores de propiedades que, además de proporcionar información, son parte de un sistema de cómputo, de comprobación o de evaluación formal.

Por una parte, tal como mencioné en §2.7, el proceso de *ensamble* consiste en la combinación de ítems léxicos. En cuanto al ensamble externo (la selección de dos elementos del lexicón por vez primera para su ensamble) son justamente las propiedades selectivas de los

núcleos una de las condiciones fundamentales para llevar a cabo el ensamble (Brucart y Hernánz, 2015). Una vez que se lleva a cabo el ensamble se toma en cuenta la clase categorial y, sobre todo, los *rasgos formales*. Por otra parte, para comprender la interacción de los rasgos gramaticales existen mecanismos de corroboración formal como: cotejo, evaluación, borrado, reconstrucción, resolución y herencia. De estos, centraré mi atención en la operación de cotejo, evaluación y borrado en el siguiente subapartado.

2.7.6. Operación de concordancia de rasgos interpretables y rasgos no interpretables

El término de *concordancia* se concibe como un proceso complejo dentro de la gramática formal y, concretamente, en la sintaxis.

Si bien en una representación típica tanto la FN como la FV tienen rasgos de número y persona, dichos rasgos se interpretan solo una vez; así como su significado *interpretable* se localiza en la FN y no en el verbo. De ahí que los demás elementos tengan *rasgos no interpretables* y únicamente aparezcan en contextos de concordancia (Bosque, 2015). Sin embargo, nuevamente interesa aclarar: ¿qué es la concordancia? Justamente los *rasgos no interpretables* son aquellos que se encargan de activar los procesos de concordancia a través del reconocimiento de rasgos idénticos (también conocido como cotejo), su evaluación y su borrado.

Para ilustrar este proceso presento (30) (Bosque, 2015, p. 362):

(30) [_{FT} [_{T'} [_{T°} [R]]] [_{FV} *la niña* [R]] [_{V'} [_{V'} *mira* al gato]]]]]

donde [R] corresponde al conjunto de rasgos (número y persona en este caso). Además, [R] se encuentra en dos unidades: en '*la niña*' y en T°. Tal como mencioné, [R] no se interpreta en el verbo, sino en la FN, de forma que '*mira*' únicamente tiene la función de establecer una relación de concordancia.

Ahora bien, [_{T°} [R]] tiene el papel de *sonda*, el cual buscará a una FN (la *meta*) que tenga los mismos rasgos. Este reconocimiento de rasgos idénticos se conoce como *cotejo* (o

matching). Seguido a esto, se procede a su *evaluación* a través del movimiento de la meta FN al especificador de T°:

(31) [_{FT} *La niña* [R] [_{T'} [_{T°} [R]]] [_{FV} ~~*la niña*~~ [R] [_{V'} *mira* al gato]]]] (Bosque, 2015, p. 363).

Una vez que el rasgo queda evaluado, se anula [R] en T°, puesto que los rasgos no interpretables, una vez que establecen el proceso de concordancia, deben borrarse:

(32) [_{FT} *La niña* [R] [_{T'} [_{T°} [R]]] [_{FV} ~~*la niña*~~ [R] [_{V'} *mira* al gato]]]] (Bosque, 2015, p. 363).

Así, los rasgos en '*La niña* [R]' son necesarios debido a que son interpretables. Por último, '*mira*' (como núcleo de V°) se traslada al núcleo T°:

(33) [_{FT} *La niña* [R] [_{T'} [_{T°} [_{V°} *mira*]]] [_{FV} ~~*la niña*~~ [R] [_{V'} ~~*mira*~~ al gato]]]] (Bosque, 2015, p. 363).

De lo anterior, se constata que la noción de *rasgo*, además de caracterizar categorías, resulta esencial para los procesos de concordancia y movimiento, lo cual también ayudará a comprender los modelos de evaluación, concretamente el Rasgo Mundo [W], del que hablo a continuación.

2.7.7. Modelos de evaluación: Rasgo Mundo²⁹

Cuando una proposición subordinada indicativa o subjuntiva se somete a una interpretación evaluativa de la relación del sujeto con la oración principal, emerge un proceso que se conoce como *Modelos de Evaluación*. Este enfoque tiene como propósito entender los principios semánticos en contextos de subordinación.

Farkas (1992) profundizó estos estudios y planteó que la elección de modos corresponde a características semántica concretas de los predicados³⁰, en este caso, entre el indicativo y el subjuntivo estudió los *predicados asertivos* y *predicados no asertivos*.

²⁹ Aquí utilizo la notación de mundo W, puesto que me baso en la propuesta de Kempchinsky (2009); en este caso me refiero por W a un conjunto de mundos posibles, concretamente de la introducción del mundo epistémico evaluado por el sujeto; por W_R (también 'w') me refiero al mundo real, mientras que por W_{≠R} me refiero al mundo del sujeto superordinado.

³⁰ De ahí su distribución complementaria sobre tipos de verbos y predicados, de los cuales no entro en detalle.

Dentro del modelo de evaluación, el valor de verdad parece ser fundamental para la selección de los complementos modales. Para determinar si tal complemento es verdadero o falso se requiere localizar al individuo que es implicado en la oración principal, el cual se denomina *anclaje individual*.

Además, otra forma de evaluar las proposiciones es a través del mundo (o mundos posibles) en el cual se representa y su relación con el individuo implicado.³¹ Dicha implicación establece que el anclaje individual se encarga de unir un mundo (o mundos) a un individuo para su evaluación (Vázquez, 2019).

Enfocándome en la noción de *mundo*, Farkas (1992) menciona que está constituido por situaciones:

I assume here that worlds and the situations therein are not 'chunks of the actual world' but rather they are representations of information, which moreover, is not necessarily information about the actual world (p. 38).

Por ello, los mundos (independientemente de su valor de verdad) mantienen una estrecha relación con los individuos implicados.

En este punto es necesario retomar uno de los objetos de esta investigación: el subjuntivo. Kempchinsky (2009) plantea: “*How much of what we know about semantic properties of subjunctive clauses should be present in some way in syntax?*” (p. 1788). Tal como he ido esbozando a lo largo de este apartado, los modelos de evaluación, incluyendo el rasgo [W], son propiedades semánticas útiles para la comprensión de ciertas estructuras sintácticas, en este caso, la aparición del subjuntivo en oraciones subordinadas. De aquí se desarrollan: la

³¹ Farkas (1992) propone para los predicados epistémicos la forma:

(i) $p = T$ en $w_R(x)$

donde p es la proposición del complemento, T es el valor de verdad en w_R (mundo real) acorde a un individuo (x) (Vázquez, 2019).

referencia disjunta del subjuntivo (obviación), el análisis sobre los imperativos y el estudio de los mundos en sintaxis.³²

Enfocándome en esto último, Quer (1998, citado en Kempchinsky, 2009) menciona que el subjuntivo, amén de representar factores semánticos y sintácticos que los definen como tal, señala un cambio en el modelo de evaluación de la verdad de la proposición. Así, el mundo en el que se asigna a la proposición un valor de verdad es:

(34) W_R (hablante) – ‘el mundo real de acuerdo con el hablante’

Aquí (34) corresponde a lo que Farkas (1992) había estudiado sobre el *Centro Logofórico Externo*, el cual corresponde al *common ground* como el estado cognitivo compartido por los participantes en el discurso; mientras que el *Centro Logofórico Interno* corresponde a un estado cognitivo subordinado, en este caso, en la perspectiva interna del hablante, el cual se representa como:

(35) $W_{(Su)}$ o $W_{(\neq R)}$ – ‘o sujeto superordinado’

Aquí, el modo subjuntivo es la expresión gramatical de $W_{(Su)}$ o $W_{(\neq R)}$.³³

Ahora bien, en cuanto a la ubicación de W en sintaxis, Kempchinsky (2009) menciona que debe estar en la periferia izquierda, puesto que es un nexos entre la sintaxis y el discurso, concretamente en Fuerza. Para cláusulas subjuntivas sería:

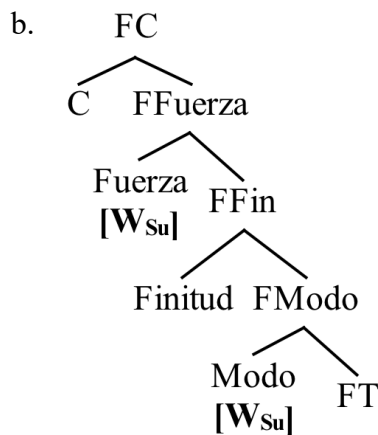
(36) a. ... [FC[FFuerza **W**(Su) [FFin +Fin[FInf (FD) [FModo [FT ...]]]]]

³² En este caso, Kempchinsky (2009) menciona que algunas cláusulas de subjuntivo funcionan como operadores cuasi-imperativos y se caracterizan por tener un carácter antilogofórico orientado hacia el sujeto. De ahí que la obviación en cláusulas del subjuntivo se dé por el carácter cuasi-imperativo del subjuntivo, tal como:

(i) Persona A: ¡Sube!
 Persona B: ¿Qué dices?
 Persona A: ¡Qué subas!

donde el primer uso de las cláusulas de subjuntivo en la adquisición del español como L1 sea en órdenes indirectas (Montrul, 2005).

³³ En el análisis sintáctico de esta investigación ocuparé la nomenclatura $W_{(\neq R)}$ para referirme al subjuntivo.



(Kempchinsky, 2009, p. 1798).

2.7.8. Rasgos interpretables y no interpretables de W

Partiendo del siguiente cuestionamiento “*one of the great challenges in the analysis of subjunctive clauses is delimiting precisely how much of the semantic information is overtly represented in the syntax*” (Kempchinsky, 2009, p. 1728), una solución de la autora es que, en lenguas con un paradigma de modo, la selección léxica de un complemento del subjuntivo se expresa como ‘un rasgo no interpretable de W’ o $[uW]$. Para esto es necesario que el rasgo [no interpretable] o $[u]$ sea cotejado y borrado en el núcleo Modo, a través de concordancia hacia Fuerza:

$$(37) \dots V_W \left[\underbrace{CP \left[\text{ForceP Force } [uW] \right]}_{\text{selection (identification)}} \left| \underbrace{[FinP [Fin Op] [IP (DP) [MoodP [V+T+M_W] [TP \dots]]]}_{\text{checking (Agree)}} \right] \right]$$

(Kempchinsky, 2009, p. 1798).

En inglés, este cambio en la base modal no es visible puesto que el subjuntivo no está marcado morfológicamente. Caso contrario en el español, en el que el cambio en la base modal es visible en presencia del subjuntivo; de ahí que la relación entre W en Fuerza y el complejo verbal no se coteja, más bien se identifica, es decir, el valor de uno lo adquiere el otro:

En cuanto al enfoque cartográfico, las proyecciones funcionales pueden mostrar especificaciones semánticas en cada categoría. En este caso, me enfoco en la proyección de FC, concretamente en FModo y Rasgo [W]. Respecto a este último, se destaca la ‘forma de evaluar el mundo’ entre los individuos implicados independientemente de su valor de verdad. El subjuntivo aquí tiene la expresión gramatical de $W_{(Su)}$ o $W_{(\neq R)}$ y puede describirse bajo un rasgo no interpretable de W [uW] ubicado en Fuerza.

III. Perspectiva psicolingüística de la investigación

3.1. Introducción

El contacto de dos lenguas resulta ser un comportamiento de interacción social entre actitudes, relaciones, temas, usos y situaciones que se ven reflejadas en los actos lingüísticos que se encuentran en un continuo proceso de variación dentro de una determinada sociedad. Estas interacciones, en algunos casos, crean comunidades bilingües y, en otros, simplemente originan algunos préstamos lingüísticos o *pidgin* que se limitan a ciertas necesidades comunicativas (Grosjean, 1982; Walters, 2013).

Por una parte, el bilingüismo se refiere a cuando un hablante adquiere dos lenguas: una materna (L1) que puede ser la de sus padres y una segunda (L2) que puede adquirirse en otro contexto y momento distinto al primero (Montrul, 2013).

Además, también es posible que pueda darse una diglosia como “un tipo de organización sociolingüística basada primariamente en la asignación social de las funciones a distintas lenguas o variedades” (Gimeno y Gimeno, 2003, pp. 31-32), es decir, cuando una lengua es más usada por las exigencias de una determinada sociedad y con ello la otra lengua queda desplazada a contextos familiares y del hogar.

Dicho lo anterior, estas interacciones se encuentran en la situación lingüística actual en el uso del español frente al inglés en Estados Unidos. Este fenómeno, entre otros, puede originar una lengua heredada (LH), es decir, una lengua que solamente se adquiere y se usa en casa (como es el caso del español) y que es distinta a la otra lengua dominante en el contexto social (como es el caso del inglés) (Valdés, 2005).

Por el carácter de esta investigación, agrupo criterios útiles a través de una guía conceptual. Como antecedentes expongo los primeros acercamientos sobre la lengua heredada a través de estudios sobre contextos escolares en doble inmersión (§3.2.1 y §3.2.3) y sobre la

gramaticalidad del español en hablantes de herencia y el papel de la instrucción académica (§3.2.2 y §3.2.4).

En §3.3 menciono la situación lingüística actual del español en Estados Unidos y las caracterizaciones de lengua mayoritaria/minorizada, primaria/secundaria y su correlación con aspectos sociolingüísticos.

En §3.4 y §3.5 abordo la visión estrecha y visión amplia sobre la definición del bilingüismo; esto implica tener un conocimiento de lo que han mencionado diversos autores como: Haugen y Macnamara (1969 y 1967, ambos citados en Grosjean, 1982), Bloomfield (1933), Grosjean (1982), y Bialystok (2001), pues no hay una noción uniforme de lo que significa este fenómeno. Si bien considero la visión amplia, también veo pertinente hacer un breve recuento sobre lo que se refieren al hablar del bilingüismo para poder elegir y construir una definición que sea de utilidad y que atienda a los criterios del objeto de esta investigación.

En §3.6 presento el concepto de lengua heredada apoyándome en las nociones de Valdés (2001), Benmamoun *et al.* (2013), Silva-Corvalán (2015), Rothman (2007), Polinsky y Kagan (2007) y Montrul (2012) para poder determinar las características del hablante de herencia, según el carácter de esta tesis.

A continuación, hablo de estudios previos sobre hablantes de LH y su correlación con la instrucción académica que servirán de referentes tanto conceptuales como metodológicos para la tesis.

3.2. El estudio de la lengua heredada

Los trabajos sobre hablantes de lengua heredada (LH) han llamado la atención durante ya muchos años debido al contacto de lenguas en contextos particulares como: ámbitos culturales, antropológicos y sociolingüísticos (Escobar, 2009; Andriani y D'Alessandro, 2022).³⁴ En este

³⁴ En el caso del estudio de otras lenguas de herencia diferentes al español, Andriani y D'Alessandro (2022) describen las tendencias sintácticas debido al contacto entre el italo-romance-inglés en la ciudad de Nueva York. Concretamente describen cambios en los dominios nominales y verbales en D, T y C con base en la hipótesis de

apartado en concreto, presento como antecedentes algunos estudios sobre el español en hablantes de LH y L2 en contextos de doble inmersión (Potowski, 2004). Así como la gramaticalidad en hablantes de LH que estuvieron en contacto con una formación académica (Rothman, 2007); este estudio apoya la proposición de que sí hay diferencias en la caracterización gramatical en hablantes de LH incluso cuando tienen contacto con una instrucción académica. También considero investigaciones sobre la situación lingüística en el español como lengua heredada en contextos educativos en Estados Unidos entre hablantes de LH y hablantes aprendices del español como L2 (AEL2) (Montrul, 2012; Pérez-Cortés, 2016).

3.2.1. El español en hablantes de LH y L2 en contextos de doble inmersión

Potowski (2004) estudió la cantidad de español utilizado y el ‘propósito de su producción’ en cuatro hablantes: dos que tenían al español como L1 y dos que tenían al español como L2 en el contexto de un aula de inmersión español/inglés. Este estudio tuvo el objetivo de respaldar la diglosia en el contexto de “doble inmersión” en hablantes de herencia (HH), lo cual se traduce a que dichos estudiantes tenderán a mostrar un mejor rendimiento académico. En los resultados se pudo observar 4 tendencias principales. En primer lugar, las niñas usaban más el español independientemente de que fuera o no su L1. En segundo lugar, los estudiantes usaron el español un 82% en promedio cuando hablaban con el maestro, sin embargo, usaban solo el 32% cuando hablaban entre ellos mismos. En tercer lugar, el uso del español fue principalmente para temas relacionados con las tareas. Y, en cuarto lugar, el inglés de los estudiantes cubría un rango más amplio de funciones que en el caso del español.

Esta lectura es relevante ya que se muestran las tendencias que hay en hablantes que utilizan el español en contextos escolares. Además, refleja que la comunicación que se da entre ellos mismos en español es mínima a diferencia del inglés, lo cual sirve como referencia para destacar que el uso del español no es frecuente en un contexto escolar, incluso cuando el aula

que los hablantes de herencia presentan dificultades para asignar valores en elementos vacíos, en este caso, artículos definidos, complementantes y axiliares perfectivos.

tiene una doble inmersión español/inglés.³⁵ Este estudio también sirve como fundamento para resaltar la hipótesis de este trabajo al reafirmar la posibilidad de que los HH pueden tener variaciones lingüísticas, y concretamente, morfosintácticas. Dichas variaciones resultan de un uso mínimo de la L1 (o LH) en contextos escolares entre alumnos donde se esperaría que los hablantes que reciben una instrucción académica tuvieran un contacto más cercano con ambas lenguas, lo cual, abordo en el siguiente subapartado.

3.2.2. La gramaticalidad de los hablantes de LH y el papel de la instrucción académica

En un estudio, Rothman (2007) comparó el conocimiento completo de los infinitivos flexionados entre hablantes de herencia (HH) y aprendices avanzados del portugués brasileño para apoyar las afirmaciones de Pires (2002; 2006) quien sugiere que la alfabetización juega un papel importante en la adquisición de esta propiedad gramatical del portugués brasileño. Los resultados del estudio de Rothman (2007) consolidaron la afirmación de Pires y, a su vez, fue posible deducir dos implicaciones significativas a partir del trabajo de Rothman (2007): a) las gramáticas en hablantes de lengua heredada son fuentes de estudio de la variación dialectal y cambio lingüístico y b) la adquisición y el desgaste incompletos no son únicas fuentes para mostrar la competencia en la lengua heredada.

Considero este trabajo pertinente de examinar puesto que es un antecedente de estudios comparativos entre hablantes de lengua heredada y su nivel de competencia con hablantes que están aprendiendo esa lengua como L2. Sobre todo, interesa revisar la influencia de que la formación académica puede intervenir positivamente en un apego hacia la norma estándar de una lengua, para lo cual, como parte del objetivo de esta investigación, es fundamental saber

³⁵ Conviene destacar que el estudio de Potowski fue en el 2004. Sin embargo, resulta ser un referente metodológico útil en cuanto al análisis de espacios de doble inmersión en Estados Unidos. Sugiero que se revise la investigación de Turienzo (2017) quien presenta datos de un estudio hecho entre 2014 y 2016 sobre la situación educativa en la enseñanza del español como segunda lengua y, sobre todo, las actitudes lingüísticas de los estudiantes frente a la lengua, los cuales parecen no diferir de lo propuesto por Potowski.

qué factores sintácticos varían en hablantes de LH que tienen una instrucción académica alta. Esto mismo también se documenta en el siguiente subapartado.

3.2.3. El español en hablantes de LH y aprendices L2 en contextos educativos

Montrul (2012) realizó un estudio comparativo sobre el grado de español adquirido en dos tipos de hablantes: aquellos que tienen al español como LH y estudiantes con edad posterior a la adquisición de la lengua que tienen al español como L2. Ambos hablantes se encontraban en la misma aula para aprender español. Por una parte, los hablantes de herencia asisten a esta clase para reforzar sus conocimientos sobre su L1, mientras que los otros van para aprender el español como L2. El objetivo de este artículo fue mostrar si la exposición de la lengua heredada, aún en condiciones de *input* reducidas, puede conducir a un conocimiento lingüístico de rasgo [+nativo] en hablantes de herencia en comparación con los alumnos que tienen al español como L2.

Los resultados mostraron cómo las experiencias del *input* y el mismo aprendizaje de la lengua logran determinar manifestaciones conductuales del conocimiento lingüístico y, sobre todo, que la instrucción formal en el aula es positiva tanto para los hablantes de LH como los hablantes de L2. Para sustentar dicho beneficio, Montrul (2012) se basó en otros estudios experimentales que han analizado el uso del español en el aula en hablantes de herencia y en hablantes aprendices L2. Montrul y Bowles (2009) analizaron las marcas diferenciales del objeto, así como las marcas de los dativos en verbos psicológicos como ‘gustar’ en producción escrita y en producciones de juicios escritos en hablantes de LH. En otro trabajo, Bowles y Montrul (2009) realizaron las mismas consignas en hablantes que estaban aprendiendo el español como L2. Ambos estudios se realizaron desde una instrucción en línea y una instrucción explícita. Como resultado de ambos trabajos, se constató que ambos hablantes tuvieron una respuesta positiva y, por lo tanto, se beneficiaron de la instrucción académica. Por una parte, los hablantes de herencia mostraron resultados positivos en ambas instrucciones, mientras que

los hablantes del español como L2 mostraron resultados menos positivos en las instrucciones explícitas.

En otro estudio, Potowski *et al.* (2009) mostraron que hay mejoras significativas en los juicios de comprensión, producción y gramaticalidad independientemente del tipo de instrucción en hablantes que tienen al español como LH y aprendices de L2. Afirmaron que los hablantes de LH fueron más precisos tanto en la producción como en la interpretación de los juicios; mientras que los hablantes de L2 mostraron mejores resultados en juicios de gramaticalidad que los hablantes de herencia.

Las aportaciones que arrojan estos estudios se consideran significativas en esta investigación ya que muestran los resultados positivos en hablantes de LH al momento de estar en contacto con una instrucción formal, lo que a su vez prueba que, si bien los hablantes de LH tienen un mejor nivel de producción e interpretación que los hablantes aprendices del español como L2, no sucede lo mismo con el nivel de gramaticalidad. Esto forma parte del planteamiento del problema de esta tesis al referirse que es posible la existencia de factores sintácticos como las alternancias en modos verbales en el uso del subjuntivo que conlleven a variaciones morfosintácticas en hablantes de herencia.

3.2.4. Desempeño de la selección modal con base en su adquisición en hablantes de herencia y aprendices del español como L2

Centrando mi atención en las alternancias modales, merece la pena revisar el estudio de Silvia Pérez-Cortés (2016), quien estudió el desempeño de la selección modal del español con base en la adquisición en hablantes de herencia (HH) y aprendices del español como L2 (AEL2). Para lograr este objetivo, entrevistó a 137 participantes (69 HH y 58 AEL2) con diferentes niveles de competencia, dichas entrevistas consideraron juicios de valor de verdad en actividades escritas y orales. Los resultados mostraron que el dominio de la selección modal depende e influye en la interacción entre el nivel de competencia de los hablantes, la edad de exposición y el uso

frecuente del español.³⁶ De ahí que los HH superaron a los AEL2 en la interpretación y producción del subjuntivo en discursos indirectos, es decir, una temprana exposición del español y su uso activo (como es el caso de los hablantes de lengua heredada) favorece el desempeño de la selección modal.

Además, interesa saber que Pérez-Cortés (2016) concluye que estos resultados reflejan lo siguiente: los efectos esperados a través de alternancias modales parecen minimizarse cuando se controla la modalidad. Prueba de ello es que la autora seleccionó al 80% de sus participantes de una clase de español, es decir, estaban inmersos en una instrucción formal de la lengua.

Retomando el estudio de Pérez-Cortés (2016), es la edad de exposición del español y su uso aquello que modula los resultados lingüísticos (de cualquier índole) de los HH.³⁷

En el próximo apartado hablo sobre la situación lingüística del español en Estados Unidos y concretamente su uso en contextos particulares, los cuales, dependerán de su grado de mantenimiento.

3.3. Situación lingüística del español en Estados Unidos

En los últimos veinte años se ha aumentado el estudio de la vitalidad lingüística de lenguas existentes en Estados Unidos, siendo el español un campo amplio por el uso de la lengua en espacios convencionales, tales como: ámbitos privados (del hogar), públicos (salas de lecturas del español en bibliotecas), en medios de comunicación (principalmente la televisión y el internet), hasta en la música moderna y popular, los cuales, van contribuyendo al mantenimiento del español en Estados Unidos (Escobar, 2009; Sayahi *et al.*, 2016³⁸).

³⁶ Sobre la edad de exposición, esta variable influye en la mayoría de los casos. De esto, Montrul (2013) menciona que la adquisición de la lengua materna en la infancia tiende a concebirse como ‘uniforme’, sin embargo, al tomar en cuenta las características formales de cada lengua, también pueden aparecer ‘errores’. Además, hay que considerar que, amén de la edad de adquisición de una lengua, se debe tomar en cuenta el contexto y observar si se trata de un bilingüe secuencial o simultáneo.

³⁷ Estas variables se toman en cuenta en este estudio §4.7.

³⁸ Para profundizar más sobre el español en Estados Unidos sugiero revisar el trabajo de Sayahi *et al.* (2016) quienes realizaron un compendio sobre investigaciones sociolingüísticas en temas macro-sociolingüísticos y micro-sociolingüísticos en estudios del 1970 al 2015.

Ahora bien, desde un criterio microsociolingüístico está el continuo aumento de la población hispanohablante en Estados Unidos, lo cual incentiva a que haya un uso del español constante entre la población migrante. Dentro de este contexto la transmisión intergeneracional del español como lengua materna ha hecho que las actitudes lingüísticas que los hispanohablantes perciben del español seas positivas (Escobar, 2009). De esto mismo, Núñez y Cuartero (2022) señalan que, en el caso del español como lengua heredada, esta transmisión del español se asocia con un ‘acto de identidad incuestionable’, en el que se establecen relaciones de poder, raza y clase social que muestra la pertenencia de un grupo social.³⁹

Atendiendo a estas actitudes lingüísticas que se tienen sobre el español, es necesario hacer una distinción entre los conceptos de lengua materna o primera lengua frente a la segunda lengua; lengua primaria frente a la lengua secundaria y lengua minoritaria frente a la lengua mayoritaria. Cabe mencionar que dichas etiquetas se definen desde criterios sociolingüísticos.

La lengua materna (también llamada primera lengua o L1) se refiere a la lengua aprendida desde la infancia en el hogar (Montrul, 2013). Mientras que la segunda lengua (L2) es aquella que se aprendió después, ya sea en contextos distintos a los familiares y del hogar o por orden de adquisición.

Para la lengua primaria y secundaria sus rasgos distintivos están en su uso y función, por lo que la lengua primaria es aquella que se usa en diversos contextos (sociales, escolares o laborales) y con mayor frecuencia que la secundaria. Es decir, su uso se determina en los contextos que son diferentes a los familiares y del hogar y que su función es para fines institucionales o de reconocimiento social.

³⁹ Interesa saber que aquellos hablantes de herencia que no hablen el español o que tengan una menor destreza del mismo pueden tener un conflicto identitario, de inseguridad y de ansiedad (Potowski, 2012; Leeman, 2015; Ortega, 2021 y Prada, Guerrero-Rodríguez y Pascual y Cabo, 2019, todos citados en Núñez y Cuartero, 2022).

Por último, una de las características de una lengua minorizada frente a una mayoritaria es el estatus sociopolítico que presenta cada una. Por ello, una lengua mayoritaria es aquella que tiene un carácter oficial y es considerada como la lengua de una nación (Montrul, 2013).

En el caso de Estados Unidos, el español puede tener un carácter de lengua materna en hablantes de herencia y de segunda lengua en hablantes que aprendieron el español en un momento distinto a los primeros (en este caso, me enfoco en aquellos que tienen al español como L1). Por otra parte, desde su uso y función, el español tiene el carácter de lengua secundaria ya que, en contextos sociales, escolares, laborales e institucionales, es el inglés el que predomina; y, por ello, es la lengua primaria. Por último, desde una perspectiva sociopolítica, el español es una lengua minorizada, mientras que el inglés es la lengua mayoritaria en Estados Unidos. Frente a esto, la lengua materna no necesariamente coincide con la lengua primaria y mayoritaria (Montrul 2012; 2013).

Por lo tanto, conviene reafirmar que la situación lingüística actual del español en Estados Unidos se caracteriza por ser una primera lengua (en casos de hablantes de herencia), una lengua secundaria y minorizada. Enfatizo, dichos criterios son desde una perspectiva sociopolítica.

Merece mención aparte el concepto de bilingüismo, puesto que ha sido tratado desde múltiples perspectivas que van desde la adquisición de dos lenguas, la fluidez de los hablantes en ambas lenguas (Bloomfield, 1933) o su uso en distintos contextos (Grosjean, 1982); por lo que a continuación, presento algunas definiciones que ayudan a esclarecer y delimitar sobre qué noción me baso en el presente trabajo.

3.4. Visión estrecha sobre el bilingüismo

La visión estrecha del bilingüismo señala que la fluidez es un criterio principal para considerar a alguien bilingüe⁴⁰, sin embargo, “se han puesto en detrimento otros factores como: el uso

⁴⁰ Si bien hablo sobre la visión estrecha solo es para que el lector tenga conocimiento de esta tipología, sin embargo, esta no es la orientación en la que me baso en el trabajo.

regular de dos lenguas, sus dominios de uso y la necesidad de los bilingües en habilidades (como la lectura y escritura) que se desarrollan en una lengua y no en otra” (Grosjean, 1982, p. 231). De ahí que sea necesario que en una descripción lingüística de una persona bilingüe se tomen en cuenta los factores antes mencionados.

Por una parte, Bloomfield (1933) y Thiery (1978) consideran a los bilingües como miembros de dos comunidades lingüísticas distintas que en el momento de hablar con monolingües presentan la misma fluidez que ellos. Más allá de evaluar si hablan “perfectamente” una lengua, Thiery se limita en contemplar únicamente la aceptación de un hablante en dos comunidades lingüísticas diferentes.

Si bien es posible encontrar bilingües que presentan características de ambas definiciones, también es cierto que son hablantes que adquirieron las dos lenguas antes de los catorce años (Grosjean, 1982). Además, también existen hablantes que no presentan la misma fluidez que los nativos y, de acuerdo con las propuestas antes mencionadas, no serían bilingües aún cuando tienen una competencia comunicativa en ambas lenguas.

De ahí surge otra noción más amplia sobre el bilingüismo que añade otras variables de estudio para considerar a alguien como bilingüe, la cual señalo en el siguiente apartado.

3.5. Visión amplia sobre el bilingüismo

Frente a la paradoja de no considerar como bilingües a los hablantes que no tienen la misma fluidez que los monolingües, pero que son capaces de reconocer cada sistema lingüístico tanto de una L1 como de una L2, surgen otras definiciones menos restrictivas.

Haugen (1969, citado por Grosjean, 1982) considera a la fluidez como un continuo que puede definir a alguien bilingüe en el momento en que un hablante genera expresiones completas y significativas en otra lengua hasta el tipo de habilidad que “un hablante pasa como nativo en más de un entorno lingüístico” (p. 232). Desde esta noción, el criterio de *bilingüe* se amplía en los análisis lingüísticos del bilingüismo, ya que no solo se limita en definir al bilingüe

desde su fluidez, sino que se consideran también cuestiones lingüísticas (en la creación de enunciados) y comunicativas (en la capacidad de expresar y entender enunciados).

Macnamara (1967, citado por Grosjean 1982) agrega a esta propuesta cuatro habilidades básicas de lenguaje como: hablar, escuchar, leer y escribir; en el que un bilingüe posee al menos un grado mínimo de estas habilidades en una segunda lengua. Estas aportaciones permiten que la definición del bilingüismo sea menos restringida.

Además, es fundamental entender que el uso de una lengua dependerá de factores psicosociales que el bilingüe usará en contextos particulares⁴¹, es decir, el uso de una lengua frente a otra será con diferentes propósitos. Aunque un bilingüe desarrolle las habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), esto no será determinante para que requiera un nivel idéntico para cada habilidad en la L2. Con lo anterior, resulta evidente que Grosjean (1982) enfatice cómo un bilingüe se distingue por el uso de sus lenguas más que por su fluidez.

Desde otro punto de vista, Bialystok (2001) aborda al bilingüismo desde la competencia de una lengua. Sin embargo, se opone a la idea de concebir a la estructura absoluta y universal del lenguaje, pues parece ser que las nociones categóricas y objetivas de cada lengua no son precisas ni determinantes. Para Bialystok, las lenguas tienen configuraciones propias. Cuando un bilingüe adopta una de las dos lenguas, es la habilidad de una competencia lingüística aquella que permite esa alternancia de cambio de sistemas, es decir, es el hablante el que desarrolla esa capacidad y no la lengua la que propicia el bilingüismo.

Después de haber hecho un recuento de algunas definiciones sobre este fenómeno es fundamental señalar que me refiero al bilingüismo desde una visión amplia como resultado de un contacto lingüístico entre dos lenguas (en este caso entre el español y el inglés). Este contacto en ocasiones puede crear variaciones en los distintos niveles de la lengua (concretamente

⁴¹ En cuanto a factores psicosociales me baso en los propuestos por Ervin-Tripp (1974) y Durand (2014), los cuales describo detalladamente en la metodología.

estudiaré lo morfosintáctico) que se determina de acuerdo con el uso y mantenimiento de una lengua en contextos particulares. Por lo tanto, es conveniente usar la propuesta de Grosjean.

A continuación, abordo el concepto de lengua heredada con la finalidad de tener mejor claridad en lo que implica este término y su importancia en este trabajo.

3.6. Lengua heredada

El concepto de lengua heredada (LH) en un principio se refirió al estudio del mantenimiento y revitalización de las lenguas maternas que están en convivencia con otras, ya sean las lenguas indígenas en peligro de extinción o las lenguas de los migrantes que no se encuentran en escuelas u otras instituciones (Valdés, 2001). A su vez, el estudio de LH ha sido un punto de interés en los últimos años en temas de bilingüismo, por lo que existe una constante redefinición de este concepto, siendo el de Valdés de los primeros.

Por una parte, Benmamoun, Montrul y Polinsky (2013) consideran a la LH como un resultado común en el bilingüismo que se caracteriza por el debilitamiento en la adquisición de una lengua frente a otra. Esta definición implica que la LH no tenga el mismo desarrollo o competencia lingüística que la L2, puesto que los hablantes adultos de LH presentan aspectos particulares del resultado de un proceso de adquisición interrumpido de su LH entre los 3 y 5 años, intensificándose cuando se expone al contexto de la lengua dominante, en este caso, el inglés; esto provoca que la exposición y el uso de la LH disminuya (Silva-Corvalán, 2015).⁴² De esta noción, se entiende que la atrición se debe a una falta de mantenimiento de una lengua y a la pérdida de un elemento gramatical que se había adquirido.⁴³

Rothman (2007) señala que, si bien los hablantes de herencia son bilingües, también es cierto que no todos los bilingües son hablantes de LH. El carácter sociopolítico y no-hegemónico de las lenguas heredadas se traduce en un uso restringido (concretamente en contextos

⁴² Es de utilidad esta noción puesto que este estudio analiza las variaciones morfosintácticas en hablantes adultos de LH.

⁴³ En Núñez y Cuartero (2022) se discute esta posición de ‘*atrición*’; parece ser que al igual que en el caso del bilingüismo existe una visión amplia y otra estrecha para entender la LH.

familiares) que no presentan los bilingües que tienen dos lenguas oficialmente reconocidas. Rothman (2007) también señala al *input*, concretamente su cantidad y calidad, como determinante para diferenciar qué tanto un HH adquiere y mantiene su lengua materna.

Al diferenciar distintas lenguas de una dominante, los hablantes de una LH que se introducen en un contexto en el que hay una lengua mayoritaria, su nivel de competencia lingüística de la LH suele tener variaciones en categorías fonético-fonológicas, morfológicas o sintácticas (Polinsky y Kagan, 2007; Kelleher, 2010;), siendo las morfosintácticas las que abordo en esta tesis.

Benmamoun *et al.* (2013) clasifican a los hablantes de LH en bilingües prematuros o bilingües simultáneos, es decir, aquellos que por el ambiente en el que se desarrollan adquieren una L2 a temprana edad y al mismo tiempo que la L1; mientras que hay otros hablantes que se vuelven bilingües en el momento en el que ingresan a la escuela, a quienes los denomina bilingües secuenciales. Sin embargo, en cualquier modalidad, ambos tipos de hablantes de LH tienen un detrimento en el desarrollo de la L1 cuando son adultos, lo cual indica que hubo un alejamiento de su lengua materna (en este caso del español) y se volvió secundaria en oposición a la segunda lengua (el inglés) que es primaria y la de mayor competencia lingüística.

Frente a esta noción sobre el detrimento en el desarrollo de una L1 o la adquisición incompleta de una L1 en adultos, Pascual y Cabo (2013, citado en Núñez y Cuartero, 2022) cuestiona si realmente estos procesos se pueden rastrear en gramáticas adultas para determinar si se trata de una adquisición incompleta.⁴⁴

Además, por la carencia de una formación escolar en la lengua de herencia, es común que el HH desarrolle habilidades en lo auditivo y en la oralidad durante la infancia y no en la

⁴⁴ El concepto '*incompleto*' podría referir a que los hablantes de herencia tienen un déficit en la adquisición cuando esto no es así, más bien tienen el mismo proceso de adquisición que los monolingües.

lectura y escritura (incluyendo nociones gramaticales del español) (Rothman, 2007; Núñez y Cuartero, 2022).

Dentro de los enfoques teóricos, me baso en los propuestos por Rothman (2007) y Pérez-Cortés (2016) (también mencionados en Núñez y Cuartero, 2022). Por una parte, el enfoque de déficit representacional se basa en la atrición de la lengua materna y la adquisición incompleta (Montrul, 2012; 2013; Benmamoun, et al. 2013 y Silva-Corvalán, 2015); por otra parte, el enfoque de no déficit representacional se basa en las diferencias del *input* y en el reajuste de rasgos y acceso diferenciado (Rothman, 2007 y Pérez-Cortés, 2016). En esta investigación tomo en cuenta el enfoque de no déficit representacional.

Al referirme a la lengua heredada también será necesario aclarar que se trata de una lengua materna o L1 que funciona como lengua primaria en los primeros años y se convierte en secundaria por el carácter mayoritario que presenta el contexto en el que se encuentran los hablantes de herencia. Este hecho afirma que la distinción entre L1 y L2; lengua primaria y lengua secundaria; lengua minorizada y lengua mayoritaria varían de acuerdo con el contexto sociopolítico. Las lenguas minorizadas no tienen un estatus oficial, es decir, que no suelen enseñarse en el ámbito educativo, lo cual restringe un alcance de alfabetización (§3.3).

En el caso de Estados Unidos se reconoce que la lengua mayoritaria es el inglés. Aun cuando gran parte de la población habla español, esta no se considera una lengua mayoritaria puesto que no es frecuente en situaciones laborales, académicas y educativas (Benmamoun *et al.*, 2013).

Frente a esto, la caracterización de un hablante bilingüe secuencial temprano de LH en Estados Unidos puede concebirse como aquel hablante cuya lengua materna ha sido distinta al inglés, es decir, que en un primer momento el español haya sido su L1 y lengua primaria, mientras que por orden de adquisición el inglés haya sido la L2 y lengua secundaria (Montrul, 2012). Sin embargo, cuando el hablante es adulto se da un desplazamiento del español hacia el inglés, quedando el español como una lengua secundaria y el inglés como una lengua primaria. En este

caso, el inglés es la lengua mayoritaria y el español la lengua minorizada desde términos sociopolíticos. Por ello, me centro en el concepto de LH como aquel fenómeno que surge de una diglosia y un bilingüismo y que se fundamenta en el enfoque de Rothman (2007) y Pérez-Cortés (2016). De acuerdo con el carácter de este trabajo, el español tendrá como rasgos generales ser: primera lengua, lengua secundaria y lengua minorizada (esto mismo abordado en §3.3).⁴⁵

Por otra parte, otra característica relevante a considerar es la edad de adquisición de la L1 y su cambio a la lengua dominante, ya que eso dependerá de la cantidad, calidad y frecuencia de uso (Pascual y Cabo y Montrul, 2021, citado en Núñez y Cuartero, 2022).

3.7. Recapitulación

Los apartados anteriores mostraron que el estudio del bilingüismo se puede abordar desde su adquisición, su desgaste, entre otros (Grosjean, 1982; Walters, 2013). En el caso particular del estudio de la lengua heredada, el desplazamiento de una lengua frente a otra es común.

Los hablantes que tienen al español como LH en Estados Unidos presentan un desplazamiento hacia el inglés como lengua dominante dentro de un contexto sociopolítico y de instrucción formal (Potowski, 2004; Montrul, 2012, 2013). Además, esta condición refleja la cantidad y sobre todo la calidad de la LH durante la adquisición, lo cual provoca alternancias en su gramática (Rothman, 2007 y Pérez-Cortés 2016). Por ello, interesa saber qué pasa cuando el hablante de herencia está en contacto con una instrucción formal, concretamente ¿qué variaciones morfosintácticas presenta?

En el siguiente capítulo, abordo la metodología utilizada para la recolección de datos de hablantes con instrucción académica alta que tienen al español como LH.

⁴⁵ Puntualmente para estas caracterizaciones de los hablantes de herencia, Pascual y Cabo y Montrul (2021, citado en Núñez y Cuartero, 2022) señalan que la condición de ‘lengua minoritaria’ se debe a una falta de acceso a la instrucción formal del español y que esto a su vez provoca un posible rechazo del uso de la lengua en algunos casos.

IV. Metodología

4.1. Introducción

El objeto de esta investigación es el estudio de las variaciones morfosintácticas en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo en el español como lengua heredada en hablantes bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta en Arizona. Por lo que, una vez abordados las nociones del modo verbal del subjuntivo en el español bajo la evaluación de modelos de rasgo [W] y los conceptos de bilingüismo y LH, resulta conveniente aclarar la metodología que ocupó con sus respectivos criterios de inclusión y exclusión.

Para la recolección de datos utilicé un corpus que reuniera los criterios que interesan a este trabajo. En primer lugar, me basé en el *Corpus del Español en el Sur de Arizona* (CESA) de la Universidad de Arizona, ya que requiero una base de datos que me permita analizar conversaciones de entrevistas semidirigidas de hablantes bilingües estadounidenses. Teniendo en cuenta la perspectiva lingüística de este trabajo, seleccioné hablantes bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta que tienen al español como LH y que presentan variaciones morfosintácticas (o no) en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo, ya sea porque utilizan el subjuntivo o porque lo alternan con el indicativo.

Para la perspectiva psicolingüística considero lo propuesto por Ervin-Tripp (1974), quien define que para llevar a cabo una investigación sociolingüística es necesario estudiar “el comportamiento verbal en términos de las relaciones entre el ambiente, los participantes, el tema, las funciones de la interacción, la forma y los valores de los participantes” (p. 336). Esto resulta relevante al momento de hacer la selección de los hablantes, ya que está en relación con el ambiente y sus interacciones frente al español como LH.

Por otra parte, también considero la propuesta de análisis de Durand (2014) en la que se enfatiza un marco sobre el cual puede dirigirse una investigación a través de cuatro

coordinadas: la espacial, temporal, teórica y temática; las cuales ayudan a esclarecer, delimitar y contextualizar la presente investigación.

4.2. Ambiente y situación

En primer lugar, considero el concepto de *ambiente* como aquel que se refiere concretamente al tiempo y lugar. Por otra parte, la situación se enfoca en el comportamiento de los hablantes al utilizar el español en diversos ambientes, tales como familiares y académicos. Ambos términos fueron propuestos por Durand (2014), a través de la noción de la coordenada espacial, la cual se basa en la delimitación de la localidad. Esto resulta esencial para la sociolingüística, ya que una de sus finalidades consiste en “elaborar un sistema objetivo para definir los ambientes” (Ervin-Tripp, 1974, p. 337), lo cual solo se logra a través de un conocimiento de la situación lingüística de los hablantes, que en este caso es la delimitación geográfica en la que se desarrolla el uso del subjuntivo en el español como lengua heredada en Tucson, Arizona.

4.3. Coordenada temporal

La coordenada temporal se basa en el período de estudio para determinar si se trata de una investigación de corte sincrónico o diacrónico. En este caso, se trata de un estudio sincrónico, pues los registros del habla de los participantes se basan en variaciones morfosintácticas en el uso del subjuntivo en el español como lengua heredada en hablantes con instrucción académica alta que se presentan actualmente en Estados Unidos en un momento determinado del siglo XXI. Dichas variaciones se estudian atendiendo a la coordenada temática, la cual presento a continuación.

4.4. Coordenada temática

En la coordenada temática está la delimitación del tema central del trabajo, sin embargo, existen algunos temas multifacéticos en los que es necesario abordar varios criterios que complementan al objeto de estudio (Durand, 2014). Esta investigación, tal como ya he mencionado en repetidas ocasiones, se divide en dos perspectivas: la lingüística y psicolingüística, por lo que es necesario

atender ambos criterios durante el análisis de datos. Al tratarse de un trabajo inmerso en una zona de contacto de lenguas, convino observar detenidamente la situación lingüística de los hablantes, pues al ser una lengua de herencia usada solo en contextos concretos, el español no tendrá el mismo grado de desarrollo de la lengua que el inglés. Por lo que fue necesario apearse a un corpus que diera cuenta de la producción del español en un contexto bilingüe, el cual presento en el siguiente apartado.

4.5. Corpus

Tal como ya he referido, el corpus que utilicé fue el *Corpus del Español en el Sur de Arizona* (CESA) realizado en la Universidad de Arizona, el cual recopila las variantes del español en el sur de Arizona, concretamente en Tucson, a través de entrevistas semidirigidas a hablantes que tienen al español como L1.

El corpus contiene un total de 76 entrevistas semiestructuradas; cada una tiene una duración aproximada de cincuenta a sesenta minutos; además, es posible tener acceso a su respectivo audio, su transcripción y cuatro documentos. En el primero se muestra el perfil lingüístico del hablante mediante un historial lingüístico tanto del español como del inglés; así como el porcentaje de uso entre ambas lenguas en contextos familiares y educativos; su competencia lingüística en dichas lenguas y las actitudes que presenta al hablar una lengua frente a otra.

En el segundo, se da a conocer la información demográfica de cada hablante, de los que interesa destacar el grado de instrucción académica, los años que lleva viviendo en Estados Unidos, además de la procedencia y las lenguas de sus padres.

En el tercer documento, se da información sobre el entrevistador. Y, por último, se da a conocer información adicional del hablante durante la entrevista, en la que se destacan las notas y observaciones sobre el lenguaje usado. Dicho esto, a continuación puntualizo la caracterización y selección de los participantes.

4.6. Participantes

En cuanto a los participantes, atendí criterios de inclusión que ayudan a conformar el carácter de la investigación, de forma que la proyección de resultados se apege a la resolución de los objetivos.

TABLA 1. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES EN EL CESA

Interview	Sex	Year of Birth	Education Level	Place of Birth	Mother's Place of Birth	Father's Place of Birth	Length of Residence in Tucson	Years in the US
CESA007	Male	1993	some college	Tucson, AZ	Imuris, Sonora	Imuris, Sonora	since birth	since birth
CESA009	Female	1995	some college	Tucson, AZ	Obregón, Sonora	Nogales, Sonora	since birth	since birth
CESA013	Female	1981	Bachelors Degree	Tucson, AZ	Sonora	Sonora	since birth	since birth
CESA018	Female	1989	some college	Tucson, AZ	Sinaloa	Hermosillo	since birth	since birth
CESA020	Female	1991	some college	Phoenix, AZ	Guerrero, México	Guerrero, México	5 years	since birth
CESA022	Female	1992	some college	Tucson, AZ	México	Mesa, Sonora	since birth	since birth
CESA031	Male	1990	Bachelors Degree	Tucson, AZ	Hermosillo, Sonora, MEX	Magdalena, Sonora, MEX	23 years	since birth
CESA041	Male	1992	some college	Nogales, Arizona	San Antonio Tariaacuri, Michoacan, México	Irancautaro, Michoacan, México	3.5 years	since birth
CESA042	Female	1983	Bachelors Degree	Tucson, AZ	La Higuera, Sinaloa	La Higuera, Sinaloa	since birth	since birth
CESA043	Female	1995	some college	Tucson, AZ	Hermosillo, Sonora, MEX	Morelia	since birth	since birth
CESA044	Male	1994	some college	Los Angeles, California	Tepatitlan, Jalisco	Tepatitlan, Jalisco	16 years	since birth
CESA045	Female	1986	Bachelors Degree	El Paso, Tejas	Ciudad Juárez, Chihuahua	Sarec, Sonora	6 years	26 years
CESA046	Male	1990	Associate's Degree	Salinas, California	Sonora, México	Sonora, México	3 years	since birth
CESA056	Female	1995	some college	Nogales, AZ	Nogales, Sonora, México	Mazatlan, Sinaloa, México	3 years	since birth
CESA060	Female	1997	some college	Yuma, Arizona	San Luis, México	San Luis, México	1 year	since birth
CESA062	Female	1994	some college	Chicago, IL	Zacatecas, Zacatecas	Mexicali, Baja California	9 years	since birth
CESA063	Female	1994	some college	Oakland, CA	Colonia Agricola, Sinaloa, MX	Colonia Agricola, Sinaloa, MX	4 years	since birth
CESA070	Male	1997	some college	Nogales, AZ	Sonora	Zapotitlán	2 years	since birth
CESA071	Male	1993	Bachelors Degree	Tucson, AZ	Hermosillo, Sonora	Sonora	5 years	since birth
CESA072	Female	1998	some college	Glendale, Arizona	México	México	1 year	since birth

Para ello seleccioné hablantes bilingües estadounidenses que hayan tenido al español como lengua heredada. Además, incluí a los hablantes nacidos en Estados Unidos; consideré que su residencia en dicho país no fuera menor a 9 años y que ambos padres fueran hablantes del español.⁴⁶

⁴⁶ La mayoría de los participantes de CESA tienen padres que hablan un español mexicano del norte del país; esto sugiere una revisión sobre la variación dialectal del español tanto del norte de México (concretamente en Sonora) como la variación dialectal del español en Estados Unidos (concretamente en Arizona). Esto mismo lo propongo en §7.1.

Otra variable es el factor del sexo; se dividieron en dos grupos de 13 mujeres y 7 hombres. Dentro de esos grupos considero la variación de la edad de cada hablante; la muestra abarca hablantes de 19 a 33 años, con una diferencia de 14 años. Esto, a su vez, permite observar las diferencias generacionales en el uso del subjuntivo.

Otra parte fundamental del objetivo de la investigación es la instrucción académica de los hablantes aunado por el interés en conocer su grado de gramaticalidad, me basé en aquellos que estaban estudiando la licenciatura⁴⁷; además, tomé en cuenta a aquellos hablantes que tuvieran el grado académico de *associate degree* que en México equivale a un momento de formación intermedia de dos años entre la educación media superior (bachillerato o preparatoria) y la educación superior (licenciatura). La elección de esta escolaridad fue observar si el nivel de instrucción académica alta podría influir en un contacto más cercano con la norma, incluso cuando la educación en hablantes de herencia es típicamente monolingüe en inglés. Si bien el CESA se enfoca en el sur de Arizona, me baso en hablantes que viven en Estados Unidos, es decir, no me limito a que estos participantes tuvieran menos de 9 años como residentes en Tucson, pero sí en Estados Unidos.

Para el análisis morfosintáctico en el uso del subjuntivo en el español como LH, trabajo en las transcripciones de las conversaciones del CESA, enfocándome en las variaciones morfosintácticas del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo.

Como ya se mencionó, el tema central de esta investigación es la variación morfosintáctica en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo, por lo que resulta conveniente indicar las categorías de análisis que tomo en cuenta para la descripción formal, de lo cual hablo en el siguiente apartado.

⁴⁷ En el sistema educativo estadounidense la licenciatura corresponde al *bachelor degree*.

4.7. Categorías de análisis

Al igual que el marco teórico-conceptual en la parte lingüística me enfoco en las categorías de análisis de las oraciones subordinadas de relativo, dentro de ellas, presto mayor atención al uso del subjuntivo y sus posibles alternancias con el indicativo. Dentro de esta distinción, se clasifican tres tipos de hablantes:

- Hablantes sustituyentes totales del subjuntivo
- Hablantes sustituyentes parciales del subjuntivo
- Hablantes no sustituyentes del subjuntivo

De esta clasificación, me baso en las oraciones producidas por los hablantes y su comparación con la gramática del ‘español estándar’. Por *Hablantes sustituyentes totales del subjuntivo* me refiero a aquellos casos en los que los hablantes sustituyeron el subjuntivo por el indicativo en todas las oraciones de relativo producidas; por *Hablantes sustituyentes parciales* a aquellos casos en los que los hablantes sustituyeron la mitad de las oraciones de relativo producidas; y por *Hablantes no sustituyentes* a aquellos casos en los que los hablantes no sustituyeron en ninguna o no sustituyeron en más de la mitad de las veces en las oraciones de relativo producidas.

Cabe destacar que más allá de contabilizar las frecuencias absolutas y relativas de los hablantes sustituyentes, lo que interesa en esta tesis es la descripción formal del uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo para responder al objetivo de investigación. El propósito es el reconocimiento de factores sintácticos que ayuden a entender y comprender la variación y uso del subjuntivo en hablantes con instrucción académica alta que tienen al español como LH.

Ahora bien, desde la perspectiva psicolingüística, centro mi atención en la caracterización de los hablantes que tienen al español como lengua heredada con instrucción académica alta. Dentro de esta distinción considero:

- Edad de adquisición del español/inglés
- Años de instrucción formal en español/inglés
- Uso del español/inglés en contextos familiares

De ahí que el carácter del presente trabajo sea de corte cualitativo, ya que a través de la recolección de datos de un corpus se analizan los factores morfosintácticos afines al objeto de estudio a través de una descripción formal. Esto lo abordo en el próximo apartado.

4.8. Recolección de datos

Para agrupar los datos sociolingüísticos de los hablantes resultantes en los criterios de inclusión anteriormente comentados, presento una tabla con datos relevantes a esta tesis. Considero: el sexo, año de nacimiento, nivel de instrucción académica, lugar de nacimiento del hablante, lugar de nacimiento de los padres, años viviendo en Estados Unidos y fecha de la entrevista (ANEXO 1).

Como ya he mencionado, el corpus CESA cuenta con las transcripciones de cada hablante, lo cual facilita la obtención de los datos. Ahora bien, esta investigación se basa en el análisis de las variaciones morfosintácticas del uso del subjuntivo en oraciones de relativo, por lo que únicamente me centro en los casos en los que aparece el subjuntivo (o en algunos casos, su alternancia con el indicativo) en oraciones de relativo. Para ello, utilicé el software *Lancsbox 1.0* como una herramienta para filtrar la búsqueda de los nexos subordinantes más usuales en oraciones subordinadas de relativo⁴⁸; una vez hecho el primer filtro, observé el contexto del enunciado para saber en qué situaciones hay un uso del subjuntivo o una alternancia de él (ANEXO 2). A continuación, describo las oraciones seleccionadas del CESA con base en los modelos de evaluación, concretamente del rasgo [W].

⁴⁸ Cabe mencionar que durante la filtración de datos, también consideré a las oraciones subordinadas sustantivas, sin embargo, para el análisis formal de este trabajo, centro mi atención hacia las oraciones subordinadas de relativo por conveniencia en esta investigación.

V. Resultados y análisis

5.1. Introducción

En este apartado abordo los resultados sobre las categorías de análisis previamente mencionadas en §4.7: tanto el número de producciones de los hablantes seleccionados a través de los grupos de estudio (§5.2) como su historial lingüístico y uso de lenguas (§5.3).

Posteriormente, prosigo al análisis sintáctico de dichas oraciones seleccionadas a través de la descripción de la estructura típica de las oraciones subordinadas de relativo. Una vez representada, se da paso al análisis sintáctico del uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas de relativo a través de ejemplos y anti-ejemplos bajo el modelo de evaluación del rasgo [W]⁴⁹ (con sus respectivos rasgos interpretables y no interpretables) de forma que se vayan delimitando los factores morfosintácticos propios de estos hablantes.

5.2. Resultados del grupo de estudio desde la perspectiva lingüística

Las oraciones seleccionadas se dividen por grupos de estudio en el siguiente orden: ‘*hablantes sustituyentes totales del subjuntivo*’, ‘*hablantes sustituyentes parciales del subjuntivo*’ y ‘*hablantes no sustituyentes del subjuntivo*’. Dicha organización, tal como mencioné en §4.7, corresponde a la comparación de las oraciones de relativo producidas por los hablantes con la gramática del ‘español estándar’; así como su denominación se basó en la frecuencia de sustitución (o no sustitución) de cada hablante.

TABLA 2. FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS DEL TOTAL DE VECES DE ORACIONES PRODUCIDAS POR CADA HABLANTE Y SU USO DEL SUBJUNTIVO EN ORACIONES SUBORDINADAS DE RELATIVO

Hablante	Total de veces	FAS	FRS	FAnS	FRnS	Tipo de hablante
CESA007	2	2	100%	0	0%	Sustituyente
CESA009	4	0	0%	4	100%	No Sustituyente
CESA013	2	0	0%	2	100%	No Sustituyente
CESA018	1	0	0%	1	100%	No Sustituyente

⁴⁹ Por ‘ejemplos’ me refiero al uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo; mientras que por ‘anti-ejemplos’ me refiero a la alternancia del subjuntivo en dichas oraciones.

Hablante	Total de veces	FAS	FRS	FAnS	FRnS	Tipo de hablante
CESA020	2	1	50%	1	50%	Parcial
CESA022	2	0	0%	2	100%	No Sustituyente
CESA031	2	2	100%	0	0%	Sustituyente
CESA041	1	0	0%	1	100%	No Sustituyente
CESA042	2	1	50%	1	50%	Parcial
CESA043	1	0	0%	1	100%	No Sustituyente
CESA044	2	1	50%	1	50%	Parcial
CESA045	5	0	0%	5	100%	No Sustituyente
CESA046	4	2	50%	2	50%	Parcial
CESA056	2	0	0%	2	100%	No Sustituyente
CESA060	3	0	0%	3	100%	No Sustituyente
CESA062	6	1	17%	5	83%	No Sustituyente
CESA063	4	2	50%	2	50%	Parcial
CESA070	6	3	50%	3	50%	Parcial
CESA071	5	0	0%	5	100%	No Sustituyente
CESA072	2	1	50%	1	50%	Parcial

De esta tabla se destaca que, de los 20 hablantes, únicamente 2 son hablantes sustituyentes totales del subjuntivo, es decir, el 10%; por otra parte, 7 son hablantes sustituyentes parciales, es decir, el 35% y 11 son hablantes no sustituyentes del subjuntivo, es decir, el 55% de la muestra total.

Con lo anterior, se establece que, de las 58 veces que estos veinte hablantes produjeron oraciones subordinadas de relativo durante las entrevistas, son mínimas aquellas representaciones en las que se dio una sustitución total entre el subjuntivo e indicativo. Así

mismo, interesa observar aquellos casos en los que los hablantes tuvieron una sustitución parcial en el uso del subjuntivo, lo cual se analiza a detalle en §5.4.⁵⁰

5.3. Resultados del grupo de estudio desde la perspectiva psicolingüística

De acuerdo con la caracterización de hablantes de herencia frente a la selección modal hecha por Pérez-Cortés (2016), considero en este momento: la edad de exposición del español y el inglés; los años de instrucción formal en español e inglés y su frecuencia de uso. La razón de considerar estos factores como principales es su dependencia e influencia con el dominio de la selección modal de los hablantes de herencia.

Cabe destacar que toda la información sobre el historial lingüístico y uso de lenguas de cada hablante se encuentra como información adicional al CESA⁵¹, para lo cual, en este caso me limito a presentar a aquello que contribuye a responder y esclarecer los objetivos de esta investigación.

TABLA 3. EDAD DE EXPOSICIÓN AL ESPAÑOL E INGLÉS Y AÑOS DE INSTRUCCIÓN ACADÉMICA EN ESPAÑOL E INGLÉS

Hablante	Edad de aprendizaje del español	Edad de aprendizaje del inglés	Años de instrucción formal en español	Años de instrucción formal en inglés
CESA007	3	4	12	13
CESA009	0	5-6	5-6	13
CESA013	0	3	4	17
CESA018	0	6	3 (universidad)	siempre
CESA020	0	6	0	18
CESA022	2	6	6	15
CESA031	3	5	2	9
CESA041	1.5	4	6	16.5
CESA042	2	4	2	13

⁵⁰ Es de interés mencionar que las entrevistas fueron semiestructuradas, es decir, no fueron conversaciones espontáneas. Esto mismo (como cualquier otro corpus) pudo haber influido en estos resultados; amén del perfil lingüístico y sociolingüístico del entrevistador que, en este corpus, algunos son aprendices del español como L2 y otros son hablantes de herencia.

⁵¹ Cada hablante en CESA tiene información adicional sobre su historial lingüístico, uso de lenguas, competencia, actitudes. Dicha información fue dada por cada hablante desde su autopercepción; de ahí la inconsistencia de algunas respuestas; en este caso, se respetaron las respuestas originales.

Hablante	Edad de aprendizaje del español	Edad de aprendizaje del inglés	Años de instrucción formal en español	Años de instrucción formal en inglés
CESA043	desde chica	5	6	14
CESA044	1	4	6	since grade school
CESA045	0	5	12	siempre
CESA046	5	7	2	14
CESA056	5	5	3	9
CESA060	0	5	0.5	14
CESA062	1-2	5	2	siempre
CESA063	0	5	4	siempre
CESA070	0	0	2	13
CESA071	4	6	5	13
CESA072	0	5	0	15

Para la edad de adquisición se observa que el 90% de los hablantes seleccionados adquirieron primero el español, es decir, son bilingües secuenciales tempranos; mientras que el 10% de los hablantes son bilingües simultáneos. En cuanto a los años de instrucción formal se observa que el 90% de los hablantes seleccionados cursaron español en algún momento de su formación; mientras que el 10% de los hablantes cursaron 0 años en español.

Ahora bien, la frecuencia de uso de cada lengua se observa:⁵²

TABLA 3. FRECUENCIA DE USO DEL ESPAÑOL E INGLÉS EN CONTEXTOS FAMILIARES DURANTE UNA SEMANA NORMAL

Hablante	Uso del español en familia	Uso del inglés en familia
CESA007	90%	10%
CESA009	50%	50%
CESA013	75%	25%
CESA018	100%	0%
CESA020	80%	20%

⁵² En cuanto a la frecuencia de uso, esta información también se obtuvo desde el historial lingüístico de cada hablante que proporciona el CESA. En este caso, el porcentaje de uso del español e inglés en contextos familiares durante una semana fue desde la autopercepción de cada hablante.

Hablante	Uso del español en familia	Uso del inglés en familia
CESA022	100%	0%
CESA031	50%	50%
CESA041	95%	5%
CESA042	50%	50%
CESA043	70%	30%
CESA044	80%	20%
CESA045	50%	50%
CESA046	100%	0%
CESA056	95%	5%
CESA060	70%	30%
CESA062	80%	20%
CESA063	50%	50%
CESA070	100%	0%
CESA071	90%	10%
CESA072	90%	10%

*Tiempo en una semana normal

Si bien aquí hay 5 hablantes que usan 50% español y 50% inglés en contextos familiares, sigue predominando la frecuencia de uso del español, lo cual puede conllevar a que el comportamiento de estos hablantes de herencia frente al español sea determinante en el dominio (o no) de la selección modal de los hablantes de herencia. Esto mismo se describe en el siguiente apartado.

5.4. Análisis sintáctico

Los siguientes subapartados sirven para identificar factores sintácticos concretos del uso del subjuntivo en hablantes bilingües secuenciales tempranos con instrucción académica alta que tienen al español como lengua heredada en Tucson, Arizona.

Por una parte, en §5.3.1 se encuentran las descripciones formales de oraciones subordinadas de relativo en subjuntivo (OSR, de ahora en adelante) bajo el rasgo [W]; mientras que en §5.3.2 se presentan las descripciones formales de OSR que tienen alternancias entre el

subjuntivo e indicativo bajo el rasgo [W]. Esto ayuda a esclarecer que hay casos en los que estos hablantes de herencia no alternan el subjuntivo y hay otros en los que sí lo alternan. De ahí que sea conveniente mostrar ambas representaciones para establecer la situación lingüística actual del subjuntivo de acuerdo con la base de datos del CESA.

Cabe mencionar que expongo representaciones simplificadas que no muestran toda la información codificada; solo presento lo relevante para esta investigación. Algunos elementos que omito son: papeles temáticos, FFoco, FTópico y FAsp.

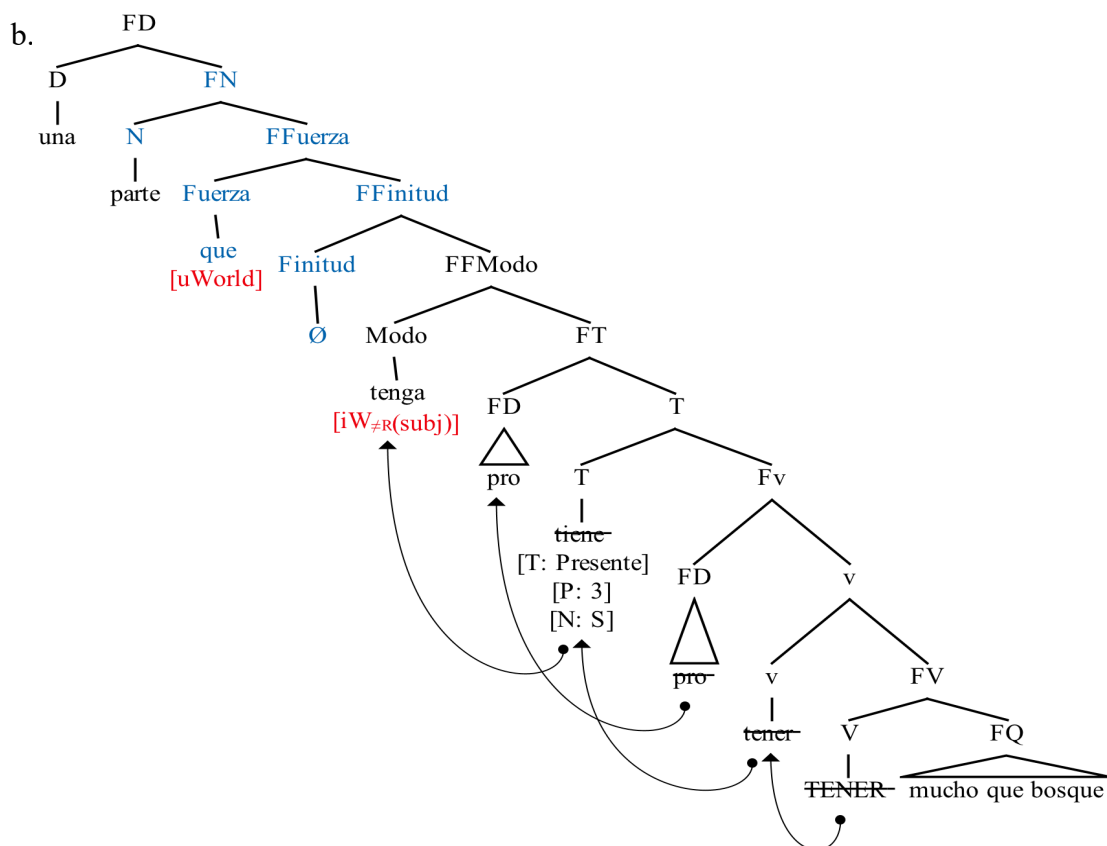
5.4.1. Representación sintáctica de OSR en subjuntivo bajo el rasgo [W]

Analizo la oración (39) del siguiente extracto:

E: Muy importante. /mmhm/ (...) ¿Qué más:s? (.....) [risa] ¿A dónde saldrías a una cita romántica? /[risas] u:m/ ¿Qué pregunta, no?

P: [risas] Ay no u:m. /[risa]/ Pue:s a una parte que tenga mucho: (...) como que bosque o (..) a las montañas o /ahh/ algo así. Sí /[risa]/ bien suave. Pues a mí- a mí me gusta donde estar más afuera pero (...) /mmhm/ nunca estoy afuera so (PI) /mmm/ me gu- me encanta estar afuera pero (..) um sí, al- en alguna parte donde tenga árboles o (..) allá en las montañas o (..) ver las estrellas o (..) algo así. /[suspirar]/ [risas] [CESA, CESA009, 2012].

(39) a. [Saldría] pues a una parte que **tenga** mucho como que bosque.



En primer lugar, se observa la estructura típica de la representación de oraciones subordinadas de relativo (en azul), la cual se encuentra en la FN y FFinitud; ‘*que*’ es el núcleo de Fuerza, mientras que el núcleo de Finitud está vacío⁵³.

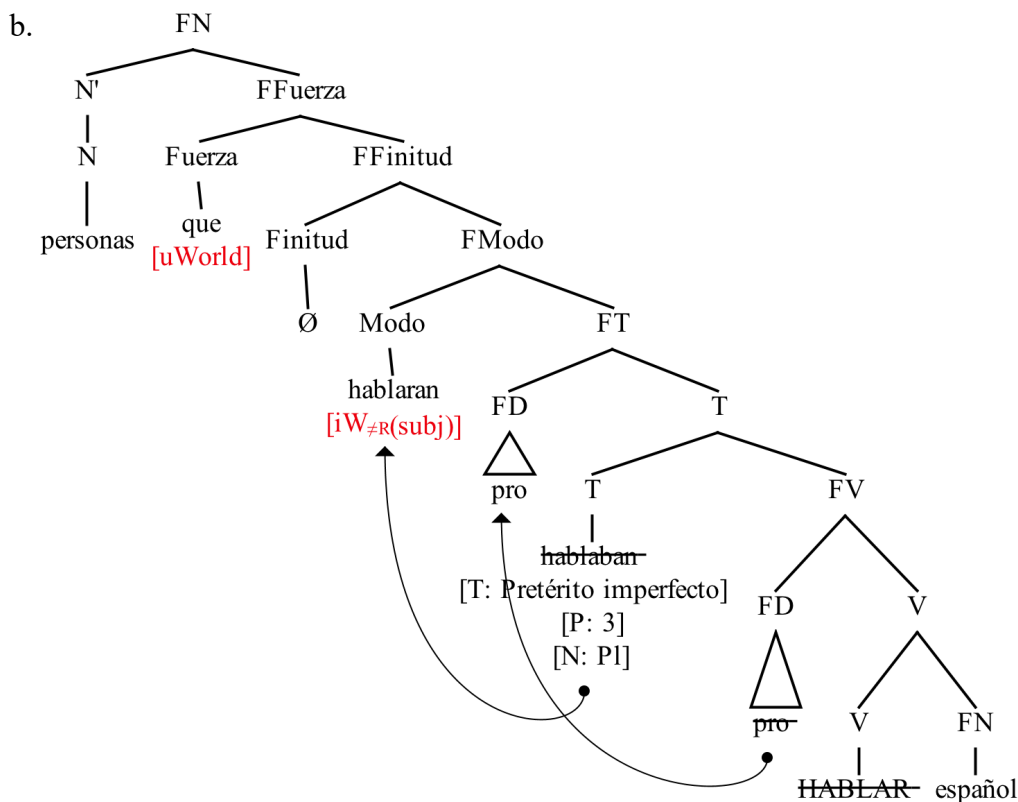
En segundo lugar, el subjuntivo en este caso no presenta alternancia y está representado en Modo con el rasgo [iW_{≠R}(subj)] (en rojo), por lo que este hablante, de todas las oraciones subordinadas relativas, no sustituyó el subjuntivo por el indicativo o viceversa, es decir, se trata de un ‘hablante no sustituyente del subjuntivo’.

Ahora analizo (40) del siguiente extracto:

E: ¿Toda la gente? ¿Y, por ejemplo, qué-qué oportunidades tienes- o qué tanto puedes hablar español con las personas pero fuera de tu casa? ¿No lo usas mucho o sí?

P: M: pues en mi trabajo casi siempre me usaban para personas que hablaban español si no tenían alguien trabajando que- una enfermera trabajando que hablara español, me ponían a mí con los pacientes que hablaban español para yo *um* como traducirles a la- traducirles a las enfermeras y a los doctores. Porque en-en el hospital donde trabajaba, casi no tenían traductores o personas que hablaran español así que me usaban a mí [CESA, CESA043, 2012].

(40) a. Casi no tenían traductores o personas que **hablaran** español así que me usaban a mí.



⁵³ En el caso de las oraciones subordinadas sustantivas ‘*que*’ se encuentra en el núcleo de Finitud.

Aquí, llama la atención que la hablante utiliza ‘*hablaban*’ y ‘*hablaran*’ en diversos contextos. Por una parte, cuando utiliza el pretérito imperfecto de indicativo (*hablaban*), la hablante asume la existencia de personas que **hablan español**; cuando utiliza pretérito imperfecto del subjuntivo (*hablaran*) la hablante generaliza una posible existencia de una persona que **hable español**.

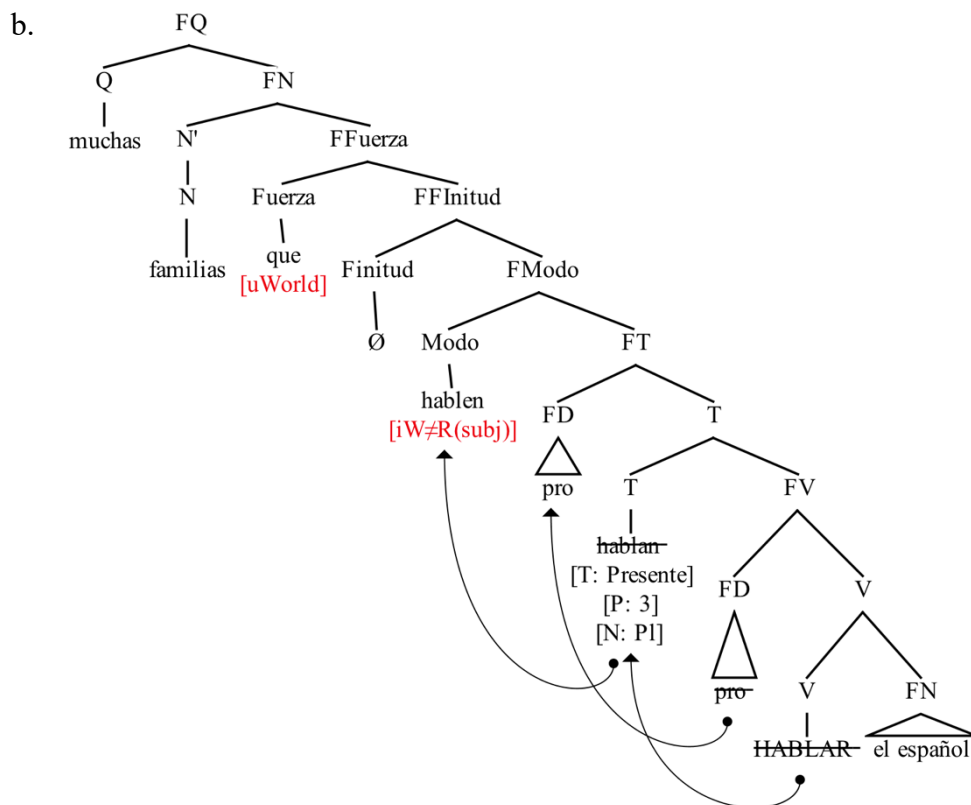
Esta caracterización del subjuntivo surge mediante el rasgo de oposición del indicativo/subjuntivo sobre la definitud (esto mismo lo abordo en §2.6). La diferencia aquí es discursiva y puede observarse cuando la hablante se refiere a ‘*los pacientes*’ en indicativo y a ‘*las enfermeras y doctores*’ en subjuntivo, debido a su indeterminación.

En (41) del siguiente extracto:

E: ¿Y porque crees que es mej-- mejor el español de ellos?

P: ¿Mejor? Pues siendo el español su primer idioma, y es el que lo practican más en sus hogares, ah estando aquí en el norte no hay muchas familias que hablen el español [CESA, CESA044, 2012]

(41) a. Estando aquí en el norte no hay muchas familias que **hablen** el español.



En este caso, no se trata de una alternancia dado que la polaridad negativa es la que permite el subjuntivo. Además, también influye la indeterminación de FQ ‘*muchas familias*’ para que la subordinada relativa esté en subjuntivo; es decir, cuando está presente un antecedente no referencial, se introduce una forma subjuntiva (véase §2.5.1).

Ahora bien, en (42) del siguiente extracto:

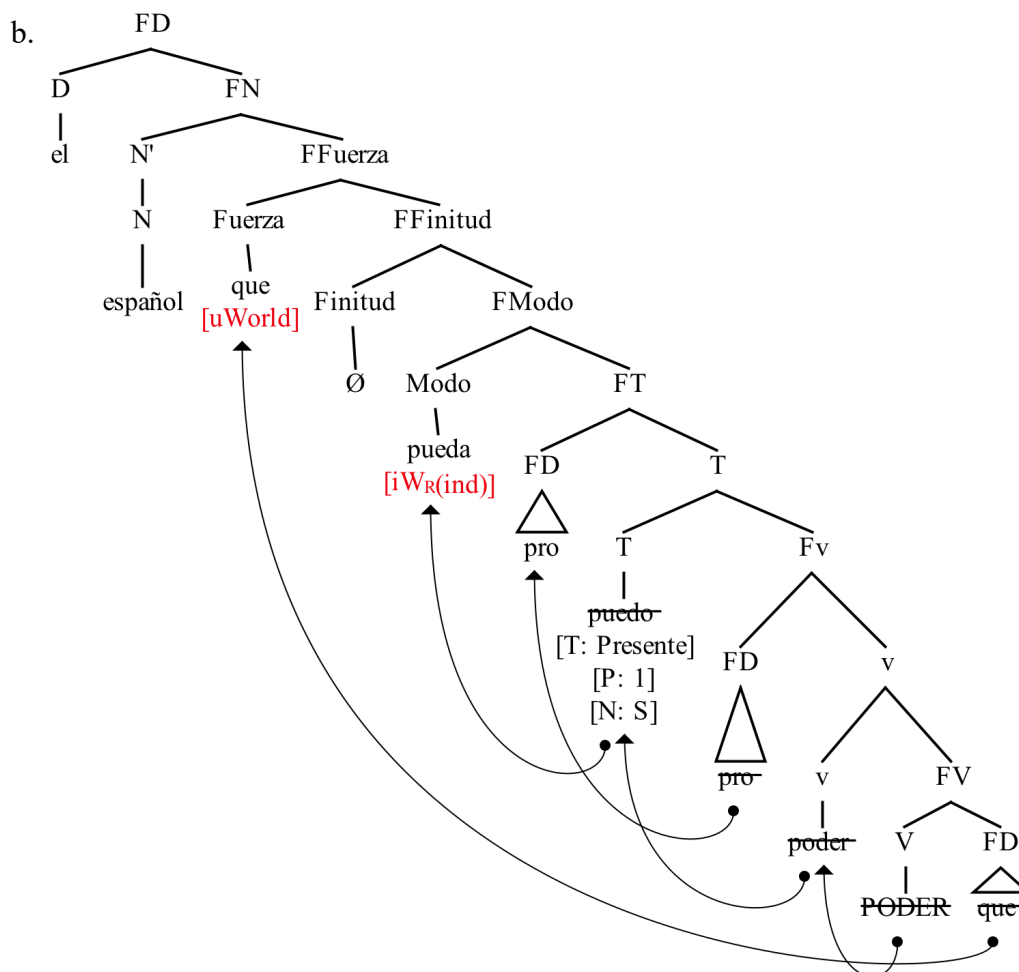
E: //Sí, los básicos.

P: "Yo no quiero eso dulce." /*[risas]*/ O sí cosas- así como hablan los niños alguna vez pero como no se los y su mamá les habla puro inglés puro puro inglés. Pero sabe español la mamá de ellos sí sabe español. Pero nos acostumbramos a hablarles en inglés. Pero el hermano de mí hermana su bebé tiene como apenas va a cumplir un año, yo al sí trato de hablarle todo /¿en español?/ el español que pueda. Porque mi hermana sí le habla//

E: //Sólo en inglés.

P: Pues no le habla de los dos. Pero su papá no sabe nada de de ingl- español. Ni sus abuelitos. [CESA, CESA045, 2012]

(42) a. Sí, trato de hablarle todo el español que **pueda**.



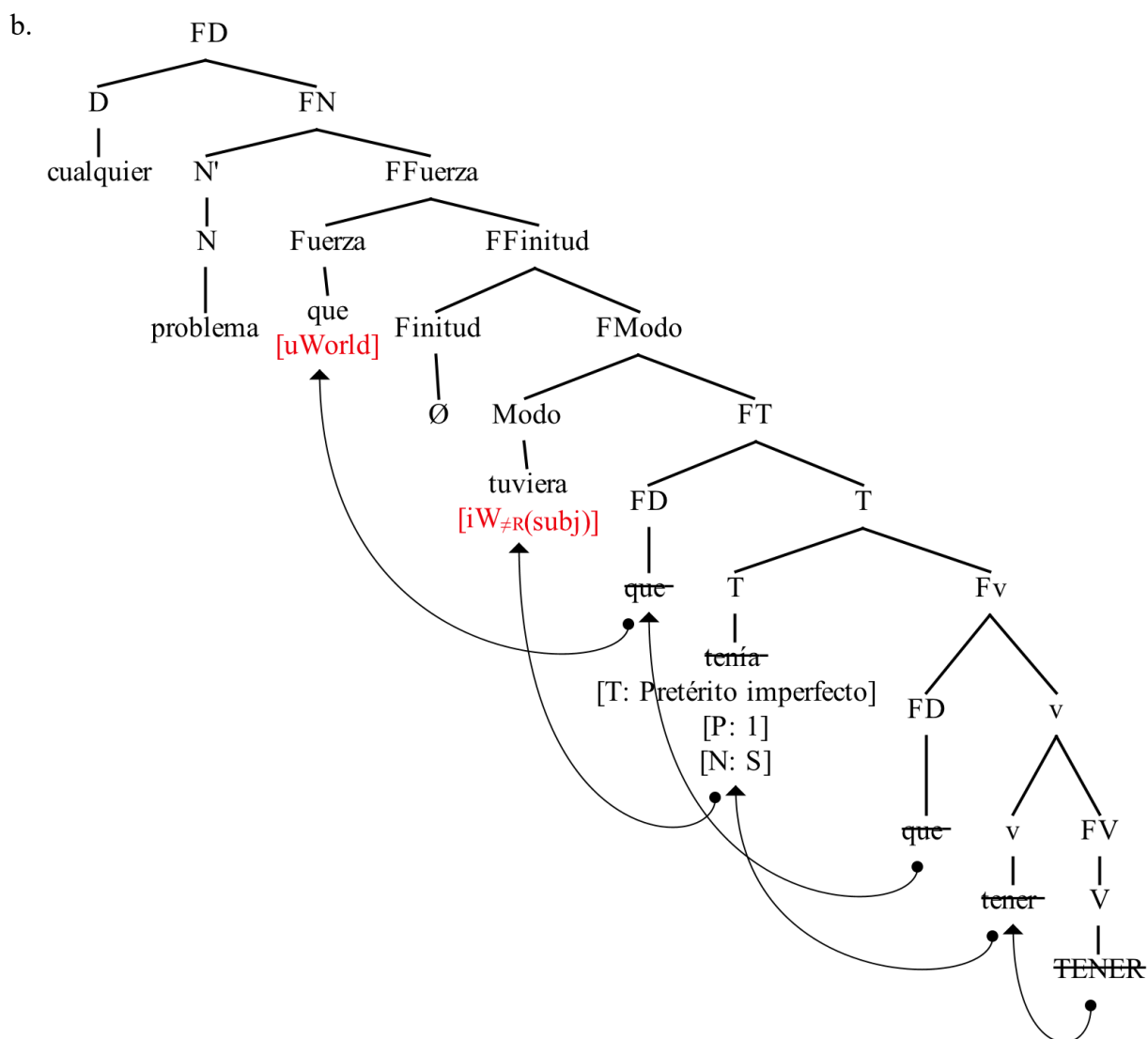
Aquí, ‘trato de’ funciona como intransitivo y tiene una modalidad conativa; típicamente en estos casos va seguido de una subordinada en subjuntivo, de ahí que (42) no es alternante.

En (43) de siguiente extracto:

E: ¿Y puedes hablar con tus padres cuando te metes en problemas?

P: Sí, yo estoy muy a gusto con mis papás y: yo quisiera pensar que los podría venir con ellos con cualquier problema que tuviera [CESA, CESA070, 2012].

(43) a. Yo quisiera pensar que los podría reunir con ellos con cualquier problema que **tuviera**.



Aquí, no hay alternancia; por una parte, puede corroborarse desde el verbo principal ‘quisiera’, el cual, transfiere el rasgo $[W_{\neq R}]$ con el núcleo de la FModo en la oración

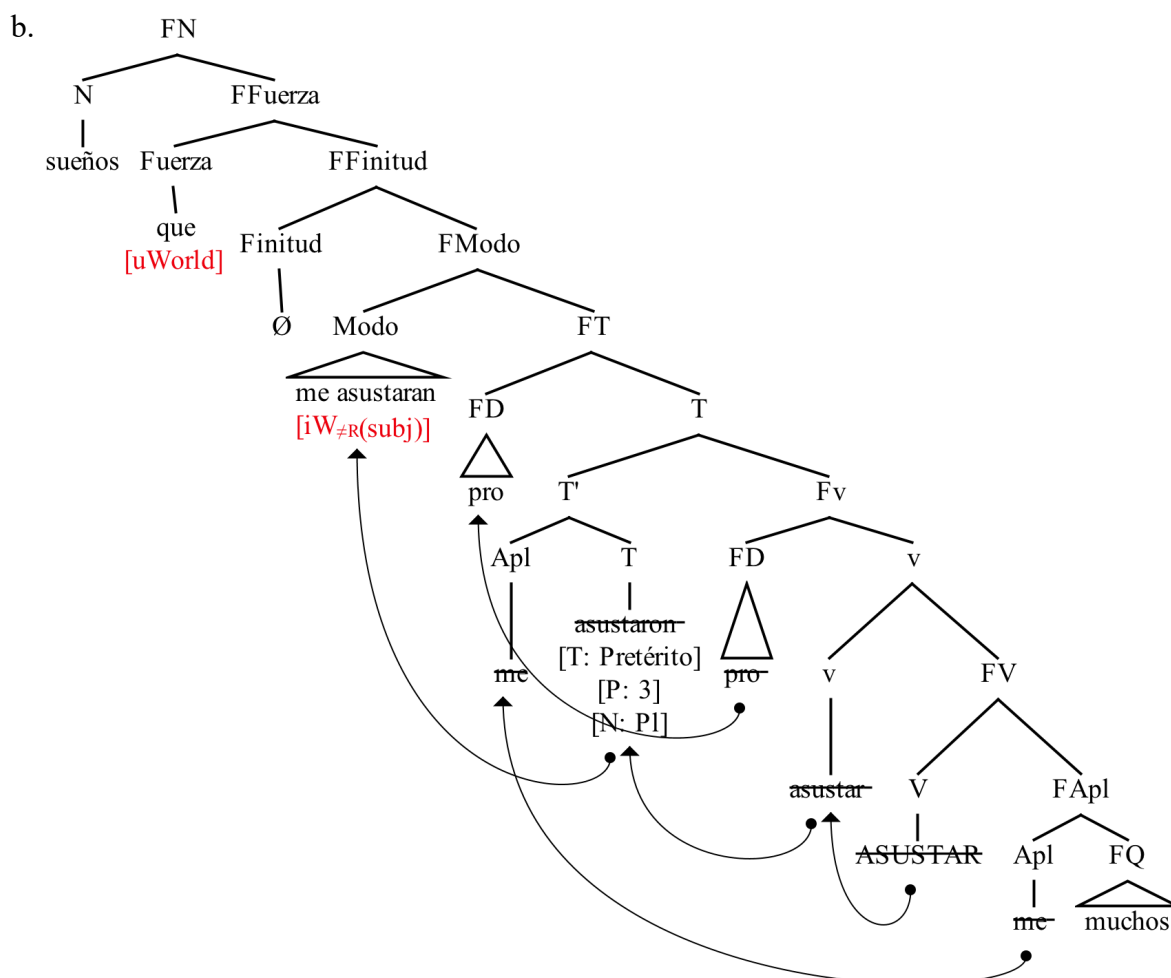
subordinada de relativo. Por otro lado, la FD ‘*cualquier problema*’ tiene un carácter de indeterminación que también lo presenta FModo en ‘*tuviera*’.

Ahora (44) del siguiente extracto:

E: Mhm, uhh (...) ¿Alguna vez tuviste un sueño que te asustaras- que te asustara mucho?

P: Uhm, no he tenido sueños que me asustaran muchos he tenido sueños de miedo que son- que se han repetido después de que veo una película, pero no: no sueños que me han asustado así de que me tengo que levantar inmediatamente [CESA, CESA070, 2012].

(44) a. No he tenido sueños que me **asustaran** muchos, he tenido sueños de miedo que son, que se han repetido después de que veo una película.



En este caso, el hablante, si bien es un ‘sustituyente parcial del subjuntivo’, aquí Modo en ‘*me asustaran*’ tiene un rasgo [iW_{≠R}(subj)] por lo que no alternó modalmente. Caso contrario se describe en (48).

Se puede observar que la estructura típica de una oración subordinada de relativo se encuentra entre la FN y FFinitud; aquí, ‘*que*’ tiene la función de sujeto, por lo que tiene la característica de ser el núcleo de Fuerza, dado que el núcleo Finitud está vacío.

Ahora bien, centrándome en FModo conviene observar que el hablante asegura que ‘*es la familia*’, aquella que enseña que se debe tener mucho amor en México, sin embargo, el hablante lo materializa como subjuntivo, aún cuando está queriendo expresar un rasgo indicativo. Es decir, el hablante evalúa un mundo real $[W_R]$ de acuerdo con el contexto, sin embargo, lo materializa como un mundo diferente al real $[W_{\neq R}]$.

En este caso, la representación en FModo, a pesar de estar en subjuntivo, tiene el rasgo $[iW_R(\text{ind})]$ por ser una configuración que estuvo ideada como indicativo en el hablante.⁵⁴ De ahí que se presente una alternancia entre el subjuntivo e indicativo.

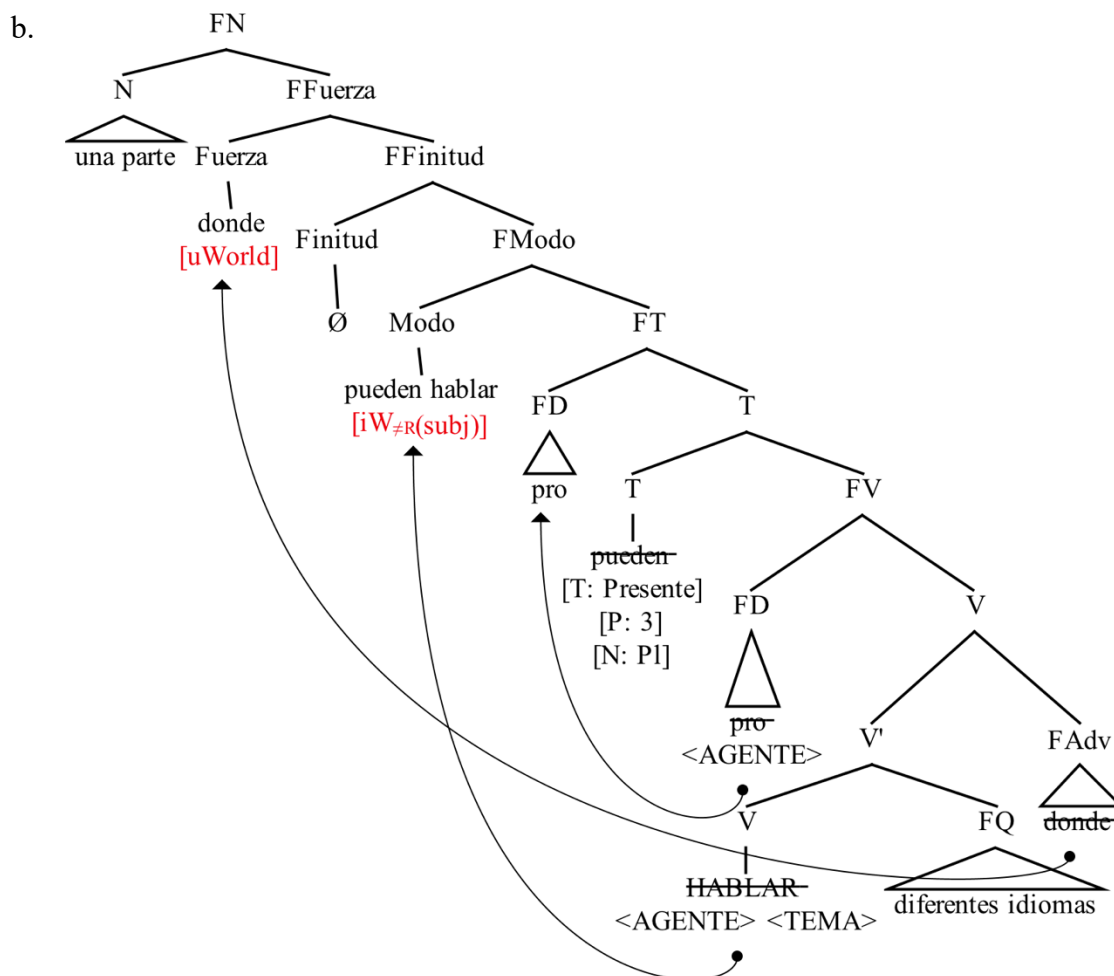
Ahora analizo (46):

E: Mm. (...) Entonces en el futuro, por ejemplo si vas a mudarse a, a Rusia, ¿cómo ves tu- tu uso de- de español, o sea incluso inglés en el futuro? ¿Cree que será difícil mantenerlo? ¿O: posible que, que encuentra una comunidad de hispanohablantes en el extranjero? ¿Es importante para ti, la preservación para, para tú y- y quizás en el futura, tu, tu familia, tus hijos?

P: Yo creo que es importante que, que todavía mente- mentengo el español y el inglés. Pero también es importante aprender el ruso. /mm/ O otra idioma, no importa cuál es. /mm/ N:o creo que pueda encontrar una parte en Rusia donde pueden hablar diferentes idiomas, PEro, yo creo que la mayoría pueden hablar en inglés o pueden entender que estoy diciendo [CESA, CESA007, 2012].

(46) a. No creo que pueda encontrar una parte en Rusia donde **pueden** hablar diferentes idiomas.

⁵⁴ Sobre esto, se fundamenta en §6.2 con base en la Teoría de Morfología Distribuida.



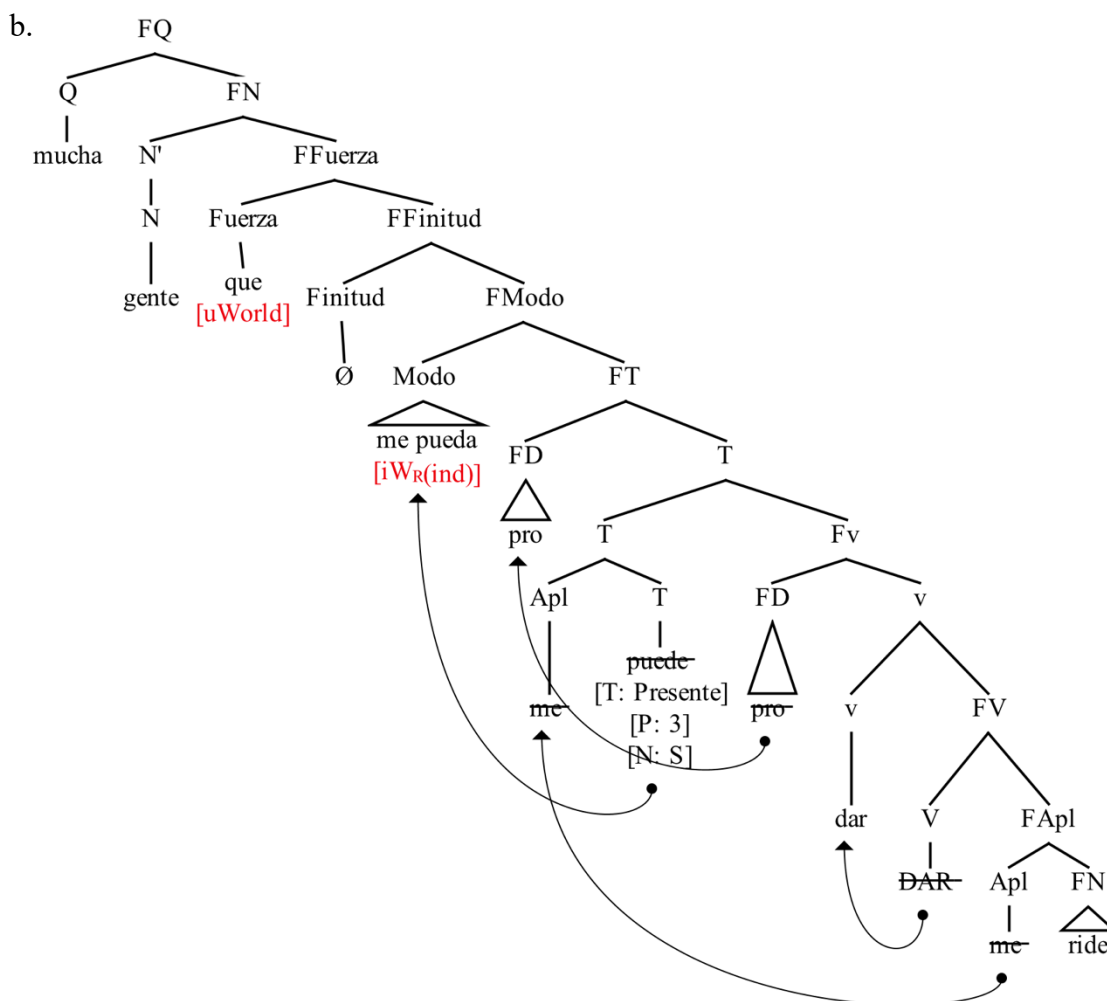
De esta representación surgen dos hipótesis. En la primera, el hablante supone que ‘existe un lugar en Rusia donde pueden hablar diferentes idiomas’ pero no cree que puede encontrarlo. En la segunda hipótesis, el hablante ‘no asume la existencia de un lugar en Rusia que hablen diferentes idiomas’. La versión que represento en (46) es en subjuntivo [$iW_{\neq R}(\text{subj})$], es decir, la segunda hipótesis, puesto que este hablante en particular tiene una marcada tendencia en alternar el subjuntivo con el indicativo.

Ahora analizo (47) del siguiente extracto:

E: ¿Y: cómo- (...) por ejemplo ahora pensaba, porque nosotros no tenemos coche aquí, ¿no? (...) /mhm/ Tú crees que es muy difícil estar, en- en una ciudad como Tucson sin- sin poder manejar, sin poder (...) porque todo está muy lejos /sí, sí, sí, sí, sí/ ¿no?.

P: Para mí no, porque yo- porque yo conozco a mucha gente que me pueda dar *ride* (P) [risas] pero si yo no tengo carro si es muy difícil (...) porque como yo vivo aquí, como una:s diez millas de la escuela, /mhm/ y si- no me voy a venir a pié, ¿me entiendes? [CESA, CESA031, 2012].

(47) a. Yo conozco a mucha gente que me pueda dar *ride*.



Aquí, el verbo principal ‘*conozco*’ es un verbo epistémico que expresa certeza, sin embargo, el verbo de la subordinada relativa está en subjuntivo. Frente a esto, conviene señalar que existen dos posibles influencias del porqué de la aparición del subjuntivo.

Por una parte, la FQ ‘*mucha gente*’ es un conjunto indeterminado, de ahí que se exprese subjuntivo en ‘*me pueda*’ como un elemento con el rasgo de [+indeterminado] al igual que el elemento anterior.

Por otra parte, el verbo ‘*poder*’ se introduce en subjuntivo cuando expresa un valor modal; puesto que los verbos modales suelen caracterizarse por su carácter indeterminado (Ferrari, 2009) y cuando tienen un significado epistémico ‘*poder*’ se asocia con un valor de

posibilidad o probabilidad de que ocurra un evento (Di Tulio, 2014). En este caso, se da la lectura de “conozco mucha gente que, en cualquier momento, puede o podría darme *ride*”.

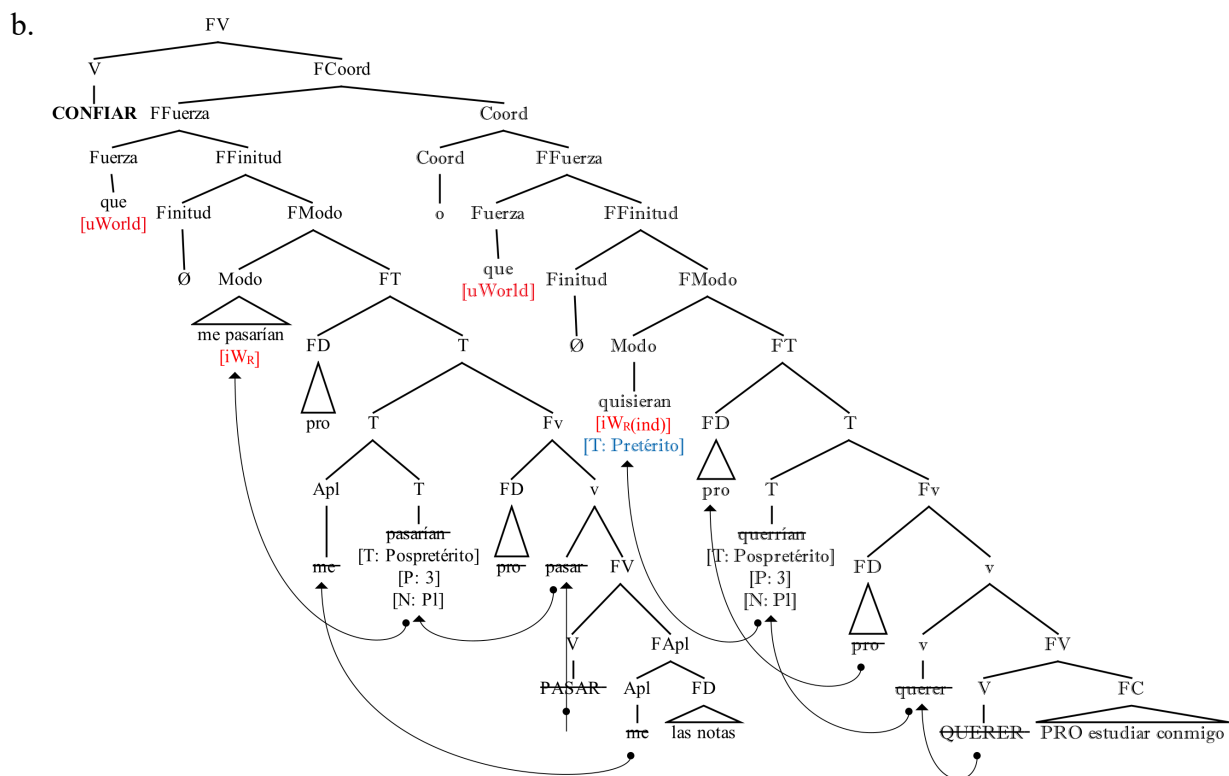
Ahora (48) del siguiente extracto:

E: Ohh. (...) ¿Y: (...) si necesitas ayuda a quién te la pides?

P: Dependiera de qué tipo de ayuda necesitaría. Uhhm, si ocupo de ayuda con la escuela, tengo varios amigos con los que- con los que puedo confiar que me pasarían las notas o que quisieran estudiar conmigo [CESA, CESA070, 2012].

(48) a. Tengo varios amigos con los que puedo confiar que me pasarían las notas o que

quisieran estudiar conmigo.



Una de las condiciones de las oraciones coordinadas es que deben concordar en tiempo y en su estructura en general, es decir, si una oración tiene FC, FModo y FT, también deben aparecer en la oración coordinada y compartir sus respectivos rasgos: Tiempo, Persona y Modo.

En (48) se observa una asimetría entre la primera oración y su coordinada; concretamente no concuerda la FModo. Mientras que en el núcleo Modo de la primera oración se encuentra el rasgo $[iW_R]$, en la oración coordinada en el núcleo Modo se encuentra el rasgo $[iW_{\neq R}]$; de ahí que sugiera el rasgo $[iW_R(\text{ind})]$ para señalar dicha alternancia.

Además, otra asimetría se visualiza en el tiempo de los verbos de ambas oraciones. Por una parte, el tiempo en *'pasarían'* corresponde al pospretérito del indicativo, mientras que el tiempo en *'quisieran'* corresponde al pretérito del subjuntivo.

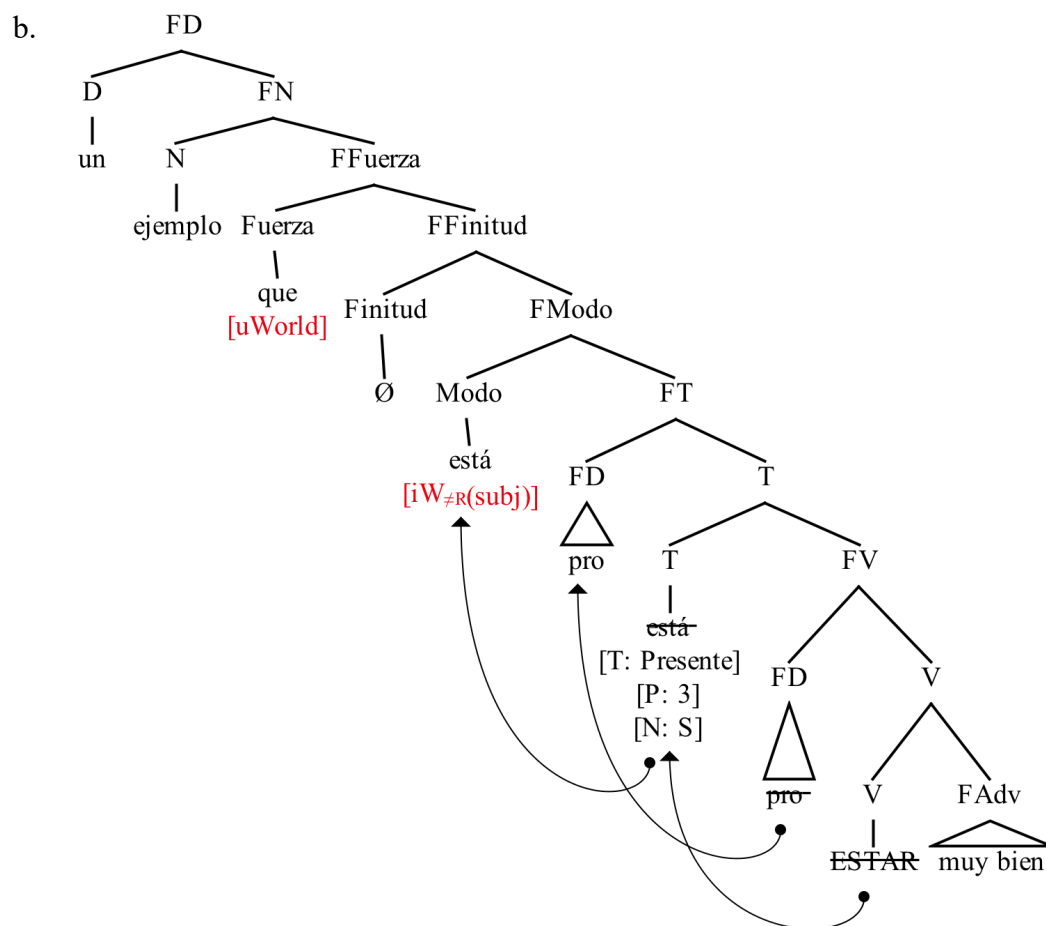
En este caso, se determina el rasgo [iW_R] como el principal, dado que el hablante está *'confiando'* en que así será; así como se establece que el hablante tiene una disparidad entre lo que dice y quiere decir, esto es, que presenta alternancias al momento de materializar el tiempo pospretérito del indicativo en contextos de oraciones coordinadas y lo presenta como subjuntivo.

En (49) del siguiente extracto:

E: ¿Hay palabras o expresiones que usas solamente en inglés o español?

P: Uh, pues solamente en español hay cosas que (...) pues no manches es algo bien mexicano pienso que nomás significa *like* (EI) algo de pues no digas mentiras eso /mhm/ significa y como no hay como una traducción- como que por decir en inglés *like don't lie* (EI) //sí no tiene el mismo// mhm /significado/ y eso digo en español y también como (...) uh pues en inglés hay muchas palabras que digo que no se pueden traducir nomás cosas que también estaba pensando en eso como un día de uh como estaba enferma y como estaba vomitando y estaba pensando en eso de- como en inglés se dice *throw up* (EI) /mhm/ en español se dice tirar arriba y como no es lo mismo y nomás es como no es un *example* (EI) [risas] no es un ejemplo que está muy bien pero es lo que empecé a pensar o que más está así /aha/ que no se puede tra--o cuando sí se traduce no tiene el mismo signifi-um /sí/ pues español como no manches y como inglés hay más cosas porque /sí/ tengo más vocabulario en inglés [risas] [CESA, CESA072, 2012].

(49) a. En inglés se dice *throw up*, en español se tirar arriba y como no es lo mismo y nomás es como no es un *example*, no es un ejemplo que **está** muy bien.



En este caso, se trata de un ‘hablante sustituyente parcial del subjuntivo’. Aquí alterna el subjuntivo con el indicativo; de ahí que el núcleo de Modo tenga el rasgo $[iW_{\neq R}(\text{subj})]$ para indicar la alternancia.⁵⁵ Así como los ejemplos anteriores, este hablante expresa una discordancia entre lo que quiere expresar y lo que materializa; aquí, concretamente entre el subjuntivo e indicativo.

5.5. Recapitulación

A lo largo de este capítulo mostré los resultados obtenidos de acuerdo con los grupos de estudio.

Desde la parte lingüística expuse ‘*hablantes sustituyentes totales*’, ‘*hablantes sustituyentes*

⁵⁵ Interesa mencionar que este mismo hablante produjo las siguientes oraciones:

- i) No tengo nadie que me **lleve** allá.
- ii) Ahora mi razón es que nada necesita morir para que yo **puedo** vivir.
- iii) Yo siempre he pensando que cuan- sí o cuando **tengo** niños le quiero enseñar español.
- iv) Pienso que es malo cuando los lenguajes sí se **mueran**.

parciales y *hablantes no sustituyentes del subjuntivo*, de los que predominaron estos últimos con un 55% de la muestra total. Desde la perspectiva psicolingüística, retomé información sobre su historial lingüístico; en este caso, la edad de aprendizaje del español fue en su mayoría más temprana que la del inglés. Además, tomé en cuenta los años de instrucción formal en español e inglés, en el que predominó este último. Por último, consideré la frecuencia del uso del español e inglés en contextos familiares, del cual, el 75% usa el español en una semana normal.

En cuanto al análisis sintáctico, destaco que la representación de oraciones subordinadas de relativo se encuentra entre la FN y FFinitud. En este caso, los relativos están en el núcleo de Fuerza; mientras que el núcleo de Finitud está vacío.

De los *hablantes no sustituyentes del subjuntivo*, identifiqué las siguientes características:

- Cuando el subjuntivo no es alternante se representa con el rasgo [$iW_{\neq R}(\text{subj})$] en el núcleo Modo.
- Uso del subjuntivo de indeterminación o de un antecedente no referencial.
- Influencia del verbo principal: modalidad conativa, transferencia del rasgo [$W_{\neq R}$] al Modo de la OSR.
- Influencia de la polaridad negativa para expresar un subjuntivo.

De los *hablantes sustituyentes parciales* y *hablantes sustituyentes totales del subjuntivo* identifiqué las siguientes características:

- El hablante evaluó un mundo real [W_R] de acuerdo con el contexto, sin embargo, lo materializó como subjuntivo [$W_{\neq R}(\text{subj})$].
- Influencia del verbo principal cuando refleja un rasgo de [+certeza] y el hablante materializa subjuntivo.
- Alternancia modal en oraciones coordinadas.

Estos resultados abren paso a una discusión detallada, lo cual presento en el siguiente apartado.

VI. Discusión

6.1. Introducción

De los resultados analizados, este capítulo ofrece una discusión basada en la descripción formal del comportamiento del subjuntivo en oraciones subordinadas relativas frente al modelo de evaluación del rasgo [W] (§5.2); esto responde a los dos primeros objetivos de esta investigación: reconocer los factores sintácticos que motivan (o no) variaciones morfosintácticas del subjuntivo en hablantes que tienen al español como LH en Arizona.

En §5.3 muestro factores sociolingüísticos (y extralingüísticos) de estos hablantes, sobre todo, interesa discutir la edad de exposición del español e inglés, el papel de la instrucción académica formal de ambas lenguas y su frecuencia de uso con base en la propuesta de Pérez-Cortés (2016).

6.2. Discusión del análisis sintáctico

Interesa discutir que en §5.4.1 no hubo alternancias significativas entre el subjuntivo con el indicativo y viceversa, esto indica que el modelo de evaluación elegido por estos hablantes corresponde con sus materializaciones, es decir, los rasgos que computa la sintaxis se expresan de manera esperada en la morfología (por ejemplo, los rasgos [W_{≠R}] o [W_R]).

Mientras que en §5.4.2 se observa la tendencia de que los hablantes alternan el subjuntivo con el indicativo y viceversa, en algunas oraciones el hablante quiere expresar subjuntivo, sin embargo, lo materializa como indicativo. Esto mismo se puede fundamentar en las propuestas de la Morfología Distribuida (MD), la cual surge del siguiente cuestionamiento: ¿cuál es la relación que mantiene la sintaxis con el léxico (incluyendo a otros sistemas como la fonología)? (Fábregas, 2015).

Frente a esto, la teoría de MD puede describirse a través de dos formas: en la primera solo considera los rasgos abstractos, es decir, la sintaxis y en la segunda forma es a través de una mezcla: considera tanto los rasgos como las palabras para saber cómo procesa el hablante,

cómo lo quiso decir y qué dijo. En este trabajo considero describir la MD a través de sus rasgos y palabras.

Ahora bien, en primer lugar, la sintaxis categoriza a un lexema de acuerdo con relaciones de complementación y especificación de diversos elementos para que pueda ser interpretada, es decir, la sintaxis es aquella que construye una estructura a través de un conjunto de rasgos. Posteriormente, dicho conjunto pasa por un nivel de adaptación en el que un componente idiosincrático analiza dicha estructura de forma que correlacione la parte sintáctica y la codificación léxica del hablante (Fábregas, 2015). Aquí, pueden ocurrir diversos procesos, entre ellos, discrepancias en la inserción de vocabulario que no necesariamente refleja el procesamiento morfosintáctico.

En este caso, si el hablante quiere expresar un rasgo $[W_{\neq R}]$ y lo materializa como un indicativo o quiere expresar un rasgo $[W_R]$, pero lo materializa como un subjuntivo, esto sugiere que la evaluación sintáctica del hablante es 'inamovible', más bien parece ser que la alternancia se da desde un nivel morfofonológico. Aquí, conviene recordar que el subjuntivo en inglés no está marcado morfológicamente (ni fonológicamente); de ahí que sean esos niveles en los que haya una tendencia marcada de alternancias modales en algunos hablantes que tienen al español como lengua heredada de los datos que dispuse de CESA.

Si bien ya se había observado en la TABLA 1 sobre el total de oraciones producidas en subjuntivo por cada hablante, aquí aterrizo la idea de que, de la muestra total, el 55% son hablantes no sustituyentes del subjuntivo, el 35% son hablantes sustituyentes parciales y el 10% sustituyentes totales del subjuntivo.⁵⁶ Esto sugiere que el uso del subjuntivo, al menos en oraciones subordinadas de relativo en hablantes de herencia con instrucción académica alta de

⁵⁶ Aquí considero el siguiente análisis: los hablantes sustituyentes totales del subjuntivo y sustituyentes parciales, de alguna forma son sustituyentes, es decir, el 45% de la muestra total es sustituyente del subjuntivo en algún momento. Si bien la no sustitución supera, la diferencia entre el 45% y el 55% es cercana.

los datos que dispuse se encuentra en una zona de inestabilidad, en el que la no sustitución del subjuntivo supera a la alternancia modal.

6.3. Discusión psicolingüística de la investigación

Dentro de los factores sociolingüísticos se encuentra el lugar de nacimiento de los hablantes (todos nacidos en Estados Unidos), el lugar de nacimiento de los padres (todos nacidos en México) y años viviendo en Estados Unidos (ANEXO 1).

Tal como señalé en §3.6, me baso en el enfoque de no déficit representacional de Rothman (2007) y Pérez-Cortés (2016). Retomo aquí ambas propuestas para su discusión: del *input* considero su cantidad y calidad (reflejado en su edad de adquisición del español e inglés, su frecuencia de uso en contextos familiares y su instrucción académica en ambas lenguas) y de un reajuste de rasgos (reflejado en el mismo análisis sintáctico del uso del subjuntivo en OSR).

Ahora bien, retomando la propuesta de Pérez-Cortés (2016), destaco la edad de adquisición del español e inglés de los hablantes⁵⁷; en este caso, los 20 hablantes tuvieron al español como L1, lo cual, supondría una interpretación y producción del español similar a la de un monolingüe del español. Si bien hay 2 hablantes bilingües simultáneos interesa observar lo siguiente:

(50) a. Me gustaría, por, tal vez irme o sea unos dos años de mi vida, o sea después que me **gradúe** de la universidad [CESA, CESA056, 2012].

b. En esa clase podíamos normalmente hacer lo que **quisiéramos** [CESA, CESA070, 2012].

Aquí, en (50a), el hablante no alterna en la selección modal, mientras que en (b) el hablante sí alterna; de ahí que, en este caso, la edad de adquisición entre el español e inglés no determina que un hablante bilingüe simultáneo domine la selección modal en español. Además,

⁵⁷ A diferencia de otros estudios (como en Pérez-Cortés, 2016), la información será relativizada dado que los resultados obtenidos de CESA son desde la autopercepción de los hablantes, de ahí que en algunas ocasiones haya ciertas inconsistencias en las respuestas de los hablantes sobre la edad de exposición, uso y frecuencia.

en cuanto a los demás hablantes, esta condición tampoco esclarece el dominio o alternancia del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo.

Otro factor considerado (y propuesto también por Pérez-Cortés, 2016) fueron los años de instrucción académica formal entre el español e inglés. Si bien los resultados variaron, los 20 hablantes mencionaron que tuvieron más años de instrucción académica en inglés. Sin embargo, interesa observar lo siguiente:

(51) E: O sea, que ¿lo importante es que **entiendan** español? ¿Más que poder hablarlo?

P: Para mis hijos, yo creo que es muy importante que ellos, **entienden, hablan, escriben**, y todo eso [...]

E: Okey. Para que **mantengan** (...)

P: Sí [CESA, CESA007, 2012].

Aquí, el hablante reportó haber recibido 12 años de instrucción académica en español y 13 años de instrucción académica en inglés. sin embargo, alterna el subjuntivo con el indicativo, aún cuando el entrevistador lo produjo previamente.

(52) Me encanta ver que se corrijan cuando **hablan**, cuando **escriben** y que no se **enojen** el uno con el otro, que lo **acepten** como una corrección [CESA, CESA045, 2012].

En este caso, el hablante reportó haber recibido 12 años de instrucción académica en español, tomando en cuenta que siempre ha recibido su instrucción académica en inglés, no alterna el subjuntivo con el indicativo. Esto mismo refleja que el número de años de instrucción en español tampoco es determinante para que el hablante de herencia domine la selección modal en español.

Ahora bien:

(53) Nunca había tenido yo un problema que alguien les, no le **gustara** la manera en que **hablara** yo el inglés [CESA, CESA022, 2012].

aquí, el hablante reportó haber recibido 6 años de instrucción académica en español, mientras que en inglés fueron 15 años. Por una parte, no alternó el subjuntivo en ‘gustara’, sin embargo, en ‘hablara’ el hablante sí alternó el indicativo con el subjuntivo. Otro caso:

- (54) a. Estuvimos esperando por horas para que ella **podía** sacar sus papeles y todo eso.
 b. Pienso que es malo cuando los lenguajes sí se **mueran** [CESA, CESA072, 2012].

Este hablante reportó haber recibido 0 años de instrucción académica en español y 15 años en inglés.

Con lo anterior, se establece que aquellos hablantes que tuvieron más años de instrucción académica en español, algunos alternan el subjuntivo, sin embargo, la tendencia se marca más para aquellos que tuvieron menos años, o incluso no tuvieron años de instrucción formal en español. En estos últimos casos, llega a haber una alternancia entre el indicativo con el subjuntivo (TABLA 4).

TABLA 4. RELACIÓN DE ALTERNANCIAS ENTRE SUBJUNTIVO E INDICATIVO Y VICEVERSA CON EL NÚMERO DE HABLANTES ACUERDO CON SU INSTRUCCIÓN ACADÉMICA EN ESPAÑOL

Número de alternancias entre subjuntivo e indicativo y viceversa	0	1	2	3
Número de hablantes con instrucción académica en español	10	4	4	1
Número de hablantes sin instrucción académica en español		2		

En cuanto a la frecuencia de uso, 15 hablantes reportaron un uso frecuente del español frente al inglés (del 70% al 100%) en contextos familiares, mientras que 5 hablantes reportaron que hablan el 50% en español y 50% en inglés en contextos familiares.

Interesa observar lo siguiente:

- (55) a. [Nos llevábamos mejor] antes de que **empezara** el *sophomore year* en *High School* [CESA, CESA009, 2012].
 b. Creo que es muy importante para mí que **sean** bilingües [CESA, CESA042, 2012].
 c. Sus papás quieren que ellos **sepan** dos idiomas [CESA, CESA045, 2012].

d. Mi mamá quería que yo le **hablara** de inglés todo el tiempo para que ella **aprendiera** y **entendiera** más, so hablaba aparte que hablo pocha [CESA, CESA063, 2012].

e. Los entrenadores, querías, querían que **hacieras** todo lo posible para ganar [CESA, CESA031, 2012].

Estos hablantes, a pesar de hablar únicamente el 50% de español en contextos familiares, no presentan alternancias en el subjuntivo. Incluso en (55e), el hablante produjo subjuntivo. Esto da cuenta de que la frecuencia de uso no determina que en contextos familiares con 50% de español y 50% de inglés haya diferencias significativas en la alternancia modal con hablantes con uso frecuente en español del 70% al 100%.

6.4. Recapitulación

Cabe destacar que la información obtenida en CESA sobre el uso del subjuntivo arroja dos modelos con dos propiedades: en el primer modelo el hablante concuerda su modelo de evaluación con su materialización y en el segundo modelo el hablante realiza un modelo de evaluación, sin embargo, existe una discrepancia en su materialización. Esto refleja los primeros atisbos sobre el reconocimiento de factores sintácticos que ayudan a entender las variables en el uso del subjuntivo, de los que detallaré a continuación.

En cuanto a la discusión psicolingüística, la propuesta de Pérez-Cortés (2016) no esclarece (al menos en esta investigación) que la edad de exposición del español, su uso frecuente en contextos familiares y el papel de la instrucción académica alta sean los únicos factores determinantes para el dominio de la selección modal y, concretamente, para el uso del subjuntivo. Esto mismo indica que el uso del subjuntivo en los hablantes de CESA se encuentran en una zona de inestabilidad sobre la que convendría profundizar en sus factores psicolingüísticos, de los cuales hablo someramente en el próximo apartado.

VII. Conclusiones

Esta investigación tuvo por objetivo principal el reconocimiento de factores sintácticos que ayudaran a entender y comprender las variables en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo (OSR) en hablantes bilingües con instrucción académica alta en Tucson, Arizona que tienen al español como lengua heredada y al inglés como segunda lengua. Por lo que desde esta misma línea menciono las siguientes conclusiones no sin antes aclarar algunas situaciones que considero fundamentales que se comprendan en este momento.

Cuando se trabaja con un corpus –en este caso, CESA– es importante tener en cuenta que existen factores (ajenos en su mayoría) que hacen que los resultados obtenidos tengan un margen de error (aunque este sea mínimo); por lo que propongo mostrar las conclusiones de las descripciones formales de esta investigación con la insistencia, pero también con la responsabilidad de señalar que son resultados relativizados.

Aunado a lo anterior, me abstengo de enmarcar este trabajo de tesis desde un criterio meramente descriptivo y atendiendo al objetivo principal que se refiere al reconocimiento de factores sintácticos de las variables en el uso del subjuntivo; por lo que descarto cualquier criterio prescriptivista, puesto que desviaría el objeto y carácter de la presente investigación.

Ahora bien, se asume la existencia de variaciones morfosintácticas del subjuntivo en hablantes bilingües secuenciales tempranos que tienen al español como lengua heredada. Aquí preciso que, de los datos que dispuse en CESA, existe una tendencia alternante entre el subjuntivo e indicativo en oraciones subordinadas de relativo, sin embargo, dicha tendencia no está tan marcada, puesto que, de la muestra total analizada, únicamente alternó el 45%.

En cuanto a los factores sintácticos de estos hablantes se presentan dos direcciones principales. En la primera, se encuentran factores sintácticos en '*hablantes no sustituyentes del subjuntivo*', de los que destacan:

El rasgo [iW_{≠R}(subj)] representa al subjuntivo y se encuentra en el núcleo Modo

De esta representación, el uso del subjuntivo estuvo relacionado en casos de indeterminación o de antecedentes no referenciales. Así como también interesó revisar la influencia del verbo principal, concretamente el papel de los verbos modales, la modalidad conativa o casos en los que el verbo principal transfirió el rasgo [W_{≠R}] al Modo de la OSR. Por último, también influyó la polaridad negativa, la cual permitió el subjuntivo. De esto, interesa mencionar que se ha reportado que la polaridad es un inductor de subjuntivo (Ridruejo, 1999; Kempchinsky, 2009 y Vázquez, 2019).

En la segunda dirección, se encuentran factores sintácticos en *‘hablantes sustituyentes parciales’* y *‘hablantes sustituyentes totales del subjuntivo’*:

Alternancia entre el rasgo [iW_{≠R}(subj)] y [iW_R(ind)] o viceversa

En este caso, se trata de una discrepancia entre lo que el hablante evalúa en un determinado mundo (ya sea [W_R] o [W_{≠R}]) y lo que materializa ([iW_R(ind)] en vez de [iW_{≠R}(subj)] o viceversa). Esto se justifica de acuerdo con la teoría de la Morfología Distribuida, misma que señala que las alternancias se dan desde un nivel morfofonológico, esto se entiende cuando recordamos que el subjuntivo en inglés no es tan productivo morfológica ni fonológicamente como el español.

Por otra parte, durante el análisis sintáctico se mostró un caso de una oración coordinada en la que en la primera oración el hablante expresa un rasgo [W_R (ind)], sin embargo, en la oración coordinada expresa un rasgo [W_{≠R}] aquí, también se refiere a una alternancia.

Sobre la ‘ausencia de aserción’ del subjuntivo

Aquí influye el carácter del verbo de la oración principal, el cual, sí tiene un rasgo de [+certeza] se esperaría que el rasgo del verbo de la OSR sea de [+aserción], sin embargo, se reportaron casos donde alternó el modo verbal.

Desde la parte psicolingüística, a la variación sí se le puede atribuir factores extralingüísticos puesto que se tratan de lenguas en contacto y su uso dependerá de diversos factores. Aquí se propone que, desde criterios sociopolíticos, el español en Estados Unidos y concretamente en la base de datos que dispuse (CESA), se caracteriza por ser una primera lengua (para aquellos que son hablantes de herencia); una lengua secundaria (en contextos sociales, escolares, laborales e institucionales) y una lengua minorizada.⁵⁸

En el capítulo III, señalé posibles factores sociolingüísticos que podrían influir en cierta medida en las variaciones morfosintácticas del subjuntivo en OSR, de los que consideré la edad de exposición y aprendizaje del español e inglés; su frecuencia de uso y el papel de la instrucción formal de dichos hablantes. Posteriormente, durante la discusión de los resultados determiné que la edad de exposición y aprendizaje del español respecto al inglés no es una condición que pueda esclarecer el dominio o alternancia del subjuntivo en OSR. En cuanto a su frecuencia de uso se observó que tampoco es una condición determinante para que un hablante que habla español 100% en contextos familiares no alterne; puesto que hubo casos en los que los hablantes mencionaron que únicamente hablan español 50% en contextos familiares y no presentaron alternancias del subjuntivo.

Ahora bien, dentro del papel de la instrucción académica de los hablantes se pudo observar una tendencia marcada en la alternancia modal hacia aquellos que recibieron poca instrucción académica formal en español, sin embargo, hubo casos que no mostraron ninguna alternancia; de ahí que este criterio tampoco sea determinante.

Frente a esto, interesa revisar que al menos esta investigación no reafirma los supuestos de Pérez-Cortés (2016), quien estudia el desempeño de la selección modal y su relación con el nivel de competencia en hablantes de LH. Además, los enfoques actuales buscan aceptar el *output* como una variante dialectal.

⁵⁸ Reitero que estas caracterizaciones son desde criterios únicamente sociopolíticos.

De lo anterior, se enmarcan algunas sugerencias que ayudarían a enriquecer la investigación.

7.1. Sugerencias

Este trabajo abre la posibilidad de profundizar en temas concernientes al estudio del español como lengua heredada. Si bien aquí me enfoqué en el análisis de OSR, propongo investigar sobre las alternancias modales en oraciones subordinadas sustantivas o adverbiales, en oraciones con presencia de verbos factitivos o en oraciones con polaridad negativa. Esto con la finalidad de repensar o incluir otras variables relevantes que esclarezcan la situación lingüística actual del español en el sur de Arizona.

Aunado a esto, considero como una proyección profundizar en el estudio de la estructura del subjuntivo en el norte de México, debido a que la mayoría de los participantes del CESA tienen padres que hablan un español del norte de México. Así como interesaría saber si en esta variable dialectal hay alternancias entre subjuntivo e indicativo y cuál es la situación lingüística del uso del subjuntivo sincrónica y diacrónicamente.

Por otra parte, también interesan los estudios comparativos sobre el uso del subjuntivo en hablantes de herencia y aprendices del español como L2⁵⁹; así como estudios previos sobre contextos educativos inmersivos como los ya propuestos por Potowski (2004), Rothman (2007), Montrul y Bowles (2009) y Montrul (2012).

Además, planteo otra ruta de investigación en torno a la hipercorrección en casos donde los hablantes alternan el subjuntivo en contextos de un indicativo.

Otra posibilidad radica en ampliar los criterios de los participantes, concretamente las generacionales a través de la inclusión de ‘padres nacidos en Estados Unidos’, pero con abuelos mexicanos, lo cual permitirá tener una muestra más grande que ayude a considerar diversas variables.

⁵⁹ Núñez (2018) realizó un estudio sobre el procesamiento de la proyección funcional de modo en hablantes que tienen al español como lengua heredada desde la interfaz sintáctico-semántica.

Ahora bien, desde una perspectiva sociolingüística, ayudaría investigar las actitudes lingüísticas de los hablantes de herencia sobre el español en el sur de Arizona.

Tal como anteriormente mencioné –de los datos que dispuse del CESA– la muestra de los 20 hablantes se encuentra en un área de inestabilidad en el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas de relativo donde la ‘no sustitución’ supera a la ‘sustitución’. Esto mismo arroja unos primeros acercamientos sobre el reconocimiento de factores que ayudan a entender y comprender estas variaciones morfosintácticas en hablantes con instrucción académica alta que tienen al español como LH.

7.2. Limitaciones

Las sugerencias propuestas surgen del reconocimiento de algunas limitaciones de la investigación que ahora presento.

En cuanto a la literatura, queda pendiente detallar sobre los rasgos gramaticales, concretamente del rasgo [W], ya que sería conveniente seguir esta línea de investigación (es decir, los modelos de evaluación) en el uso del subjuntivo. Así como también se debe profundizar en el estudio de la Morfología Distribuida en casos en los que el hablante alterna desde un nivel morfofonológico. Por otra parte, se deben ampliar nociones recientes al estudio de LH y su relación en contextos de instrucción académica alta.

Ahora bien, otra limitación fue el historial lingüístico de los hablantes; los resultados se consideraron como relativizados, puesto que las respuestas fueron expresadas desde la autopercepción de los hablantes y, en algunas ocasiones, sus respuestas no estuvieron completas.

Otra limitación fue la muestra, dado que decidí centrarme únicamente en OSR, esto produjo que se filtraran pocos hablantes con pocos ejemplos; de ahí que interesa analizar qué sucede en las oraciones subordinadas sustantivas.

Relacionado a lo que ya mencioné, faltó incluir estudios sobre la situación lingüística de la estructura del subjuntivo desde la variante dialectal del norte de México.

De acuerdo con los objetivos planteados, las variaciones en el uso del subjuntivo no fueron las que había esperado desde el inicio; en parte por el número de ejemplos y, por otra parte, por el tamaño de la muestra, de la que se remite únicamente a una parte concreta de Tucson en Arizona. Por lo que esta investigación queda abierta a la posibilidad de ampliar sus variables de estudio para que ayuden a esbozar la situación actual del uso del subjuntivo en estos hablantes de herencia en Arizona y, ¿por qué no?, de otras partes de Estados Unidos.

VIII. Referencias

- Andriani, L. y D'Alessandro, R. (2022). D, T, C drop in heritage Italo-Romance in NYC. Some descriptive generalizations. *Revue Romaine de Linguistique*. <http://ling.auf.net/lingbuzz/006503>
- Aletá, E (1990). *Estudios sobre las oraciones de relativo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Benmamoun, E., Montrul S. y Polinsky, M. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics* 39(3-4), pp. 129-181. Doi:10.1515/tl-2013-0009
- Bloomfield, L. (1933). Chapter 3. Speech-Communities. En *Language* (pp. 42-56). Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Blücher, K. (1979). Les niveaux fonctionnels du subjonctif en espagnole, en français et en italien. *RRo*. 14, pp. 16-58.
- Bosque, I. (1990). La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos: ensayo de fundamentación. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp.107-175). Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. (1990a). Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance. En I. Bosque (Ed.), *Indicativo y subjuntivo* (pp.13-65). Madrid: Taurus.
- Bosque, I. (2012). Mood. Indicative vs. Subjunctive. En J. I. Hualde (Eds.), *Handbook of Hispanic Linguistics* (pp. 373-394). Malden: Wiley-Blackwell.
- Bosque, I. (2015). Los rasgos gramaticales. En Á. Gallego (Ed.), *Perspectivas de sintaxis formal* (pp. 309-376). España: Akal.
- Bowles, M. y Montrul, S. (2009). Instructed L2 acquisition of differential object marking in Spanish. En R. Leow, H. Campos y D. Lardiere (Eds.), *Little Words. Their History,*

- Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics and Acquisition* (pp. 199-210). Georgetown: Georgetown University Press.
- Brezina, V., Timperley, M., y McEnery, T. (2018). *#LancsBox v. 4.x* [Software]. <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>
- Brucart, J. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española I* (pp. 395-435), España: Espasa.
- Brucart, J. y Hernanz, M. (2015). Las posiciones sintácticas. En Á. Gallego (Ed.), *Perspectivas de sintaxis formal* (pp. 33-79). España: Akal.
- Camacho, J. (2018). La sintaxis de los objetos. En *Introducción a la sintaxis del español* (pp. 348-368). Nueva York: Cambridge University Press.
- Calafate de Barros, I. (2019, 24 de octubre). *Variation in mood selection in Spanish of Southern Arizona*. [Presentación]. Hispanic Symposium, University of Texas, El Paso. Estados Unidos.
- Carnie, A. (2007). *Syntax: A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Carvalho, Ana M. (2012-). *Corpus del Español en el Sur de Arizona (CESA)*. University of Arizona. <https://cesa.arizona.edu>.
- Chomsky, N. (1957/1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. España: Alianza.
- Chomsky, N. (2000). Minimalism Inquiries: The Framework. En R. Martin *et al.* (Eds.), *Step by step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik* (pp. 89-155). Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by Phase. En M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in Language* (pp. 1-52). Cambridge: MIT Press.
- Cinque, G. y Rizzi, L. (2008). The cartography of syntactic structures. *CISCL Working Papers on Language and Cognition*. 2, pp. 43-59.

- D'Alessandro, R. (2019). *Syntax made easy. How to read (and draw) syntactic trees*. Utrecht University Repository. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/397206>
- Di Tulio, Á. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Di Tulio, Á. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores de Uruguay*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Durand, J. (2014). Coordinadas metodológicas. De cómo armar el rompecabezas. En C. Ohemichen (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 263-284), México: UNAM-IIA.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Un análisis de la interacción de lengua, tema y oyente. En P. L. Garvin y Y. L. de Suárez (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 336-356), México: UNAM-IIA.
- Escobar, A. y Hualde, J. (2009). Capítulo 3: La estructura de las palabras: morfología. En *Introducción a la Lingüística Hispánica* (pp. 123-200). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Fábregas, A. (2015). Los límites entre sintaxis y morfología. En Á, Gallego (Ed.), *Perspectivas de Sintaxis Formal* (pp. 605-647). España: Akal.
- Farkas, D. (1992). Two types of 'World-Creating' Predicates. En D. Brentari, G. N. Larson y L. MacLeod (Eds.), *The Joy of Grammar. A Festschrift in Honor of James D. McCawley* (pp. 35-63). Amsterdam: John Benjamins.
- Ferrari, L. (2009). Marcadores de modalidad epistémico a evidencial en el análisis de las conclusiones de artículos de investigación de disciplinas distintas. *ALED*. 9(2), pp. 5-23.
- Fukui, N. (2001). Phrase Structure. En M. Baltin y C. Collins (Eds.), *The handbook of contemporary syntactic theory* (pp. 374-406). Oxford: Blackwell.
- Gallego, Á. (2015). Introducción a un panorama de la sintaxis formal: antecedentes, logros. y perspectivas. En Á, Gallego (Ed.), *Perspectivas de Sintaxis Formal* (pp. 5-29). España: Akal.

- Gimeno, F. y Gimeno, M. (2003). El multilingüismo social. En *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés* (pp. 21-48). España: Cátedra.
- Gómez, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM
- González, J. (1995). Sobre el modo verbal en español. *Anuario de Estudios Filológicos*. 18, pp. 177-203. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1800>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Haegeman, L. (2006). *Thinking syntactically. A guide of argumentation and analysis*. Oxford: Blackwell.
- Kempchinsky, P. (1986). *Romance Subjunctive Clauses and Logical Form* [Tesis] University of California.
- Kempchinsky, P. (2009). What can the subjunctive disjoint reference effect tell us about the subjunctive? *Lingua*. 119, pp. 1788-1810. doi:10.1016/j.lingua.2008.11.009
- Kelleher, A. (2010). What is the heritage language? En K. Peyton (Ed.), *Frequently asked questions about Heritage Languages in the United States*. Vol. 1. Estados Unidos: Center for Applied Linguistics.
http://www.cal.org/heritage/research/heritage_faqs_vol1.pdf
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*. 7(2), pp. 51-85. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0008413100019393>
- Mariner, S. (1971). Triple noción básica en la categoría modal castellana. *Revista de Filología Española*. 54, pp. 209-252.
- Montrul, S. y Bowles, M. (2009). Back to basics: differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*. 12(3), pp. 363-383. Doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728909990071>
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*. 12(2), pp. 1-29. Doi: <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>

- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. UK: Wiley-Blackwell.
- Nava, R. (1986). *El subjuntivo castellano*. Publicaciones del Colegio de España: Salamanca.
- Núñez de Álvarez, D. (2018). Procesamiento de la proyección funcional de modo en hablantes de español como lengua heredada desde la interfaz sintáctico-semántica [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Núñez de Álvarez, D. y Cuartero, M. (2022). El español como lengua de herencia, ¿un asunto de importancia para México? *Decires*. 22(27), pp. 54-81. Doi: 10.22201/cepe.14059134e.2021.22.27.316
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*. 35, pp. 100-119.
- Leonetti, J. (1990). *El artículo y la referencia*. Madrid: Taurus.
- Ortega, L. (2021). Epílogo. El contexto sociopolítico y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.), *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Reino Unido: Routledge Taylor and Francis Group.
- Ortiz, C. (2021). *Manifestación de la concordancia en las categorías funcionales de los grupos nominales y sus reparaciones en un paciente con afasia acústico-mnésica* [Tesis]. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/11498>.
- Otaola, C. (1988). La Modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*. 68(1), pp. 97-117.
- Pascual y Cabo, D. (2013). Knowledge of Gustar-like Verbs in Spanish Heritage Speakers. En J. Cabrelli Amaro, T. Judy y D. Pascual y Cabo (Eds.). *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)* (pp. 162-169). Cascadilla Proceedings Project.
- Pascual y Cabo, D. y Montrul, S. (2021). Consideraciones sobre algunos aspectos de la morfosintaxis del español como lengua de herencia en adultos. En D. Pascual y Cabo y J.

- Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Reino Unido: Routledge Taylor and Francis Group.
- Pérez, M. (1999). Capítulo 50. El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol. 2.* (pp. 3254-3322). España: Espasa.
- Pérez-Cortés, S. (2016). *Acquiring Obligatory and Variable Mood Selection: Spanish Heritage Speakers and L2 Learners' Performance in Desideratives and Reported Speech Contexts*. [Tesis]. Rutgers, The State University of New Jersey.
- Pires, A. (2002). Cuebased change: Inflection and subjects in the history of Portuguese infinitives. En D. Lightfoot (Ed.), *Syntactic effects of morphological change* (pp. 143-159). Oxford: Oxford University Press.
- Pires, A. (2006). *The minimalist syntax of defective domains: Gerunds and infinitives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*. 1(5), pp. 368-395.
https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3382973/polinsky_heritage.pdf?sequence=2
- Porto Dapena, J. (1987). *El verbo y su conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish Use and Investment in a Dual Immersion Classroom: Implications for Second Language Acquisition and Heritage Language Maintenance. *The Modern Language Journal*. 88(1), pp. 75-101. Doi: 10.1111/j.0026-7902.2004.00219.x
- Potowski, K., Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*. 59(3), pp. 537-579. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>

- Potowski, K. (2012). Identity and heritage learners: moving beyond essentializations. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field* (pp. 179-199). Georgetown University Press.
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P. y Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17 (1), pp. 92-113. Doi: <https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4>
- Quer, J. (1998). *Mood at the Interface*. La Haya: Holland Academic Graphics.
https://www.researchgate.net/publication/276000772_Mood_at_the_Interface
- RAE-ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ridruejo, E. (1999). Capítulo 49. Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol. 2*. (pp. 3209-3251). España: Espasa.
- Rivero, M. (1971). Mood and presupposition in Spanish. *Foundations in language*. 7, pp. 305-336. <http://artsites.uottawa.ca/maria-luisa-rivero/doc/Rivero.1971.pdf>
- Rizzi, L. (2013). The functional structure of the sentence, and cartography. En M. den Dikken (Ed.), *The Cambridge Handbook of Generative Syntax* (pp. 423-457). Inglaterra: Cambridge University Press.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*. 11(4), pp. 359-389. Doi: 10.1177/13670069070110040201
- Sánchez, D. (2011). Una aproximación teórica a la definición del modo verbal español. *Anuario de Letras Hispánicas*. pp. 69-80.
https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=ny_pubs

- Sandoval, K. (2020). *La alternancia entre indicativo y subjuntivo en prótasis condicionales del periodo potencial. Una posible codificación no morfológica del modo*. [Tesis]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sayahi, L., Reyes, J., y Corbe, C. (2016). El español en los Estados Unidos: Panorama de Estudios Sociolingüísticos. *Camino Real*. 8(11), pp. 13-27.
https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=cas_llc_scholar
- Silva-Corvalán, C. (2015). Early bilingual and adult heritage speakers: What are the links? *Boletín de Filología*. 50(1), pp. 165-191. Doi: 10.4067/S0718-93032015000100006
- Thiery, C. (1978). True Bilingualism and Second-language Learning. En D. Gerver y H. Wallace (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 145-153). Nueva York: Plenum Press.
- Togebly, K. (1953). *Mode, aspect et temps en espagnole*. Copenhagen: Det Kongelige Danske Videnskabskabernes Selskab.
- Turienzo, M. (2017). *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y foja de identidades* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, España.
- Uriagereka, J. (2015). Subordinación: indicativos y subjuntivos. En Á. Gallego (Ed.), *Perspectivas de Sintaxis Formal* (pp. 273-301). España: Akal.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En K. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource* (pp. 1-42). Illinois: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
<http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200=&tabid=695&mid=1356&language=en-US>

Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research:

Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*. 89(3), pp. 410-426. Doi:

10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

Vázquez, J. (2019). *Hacia un estudio formal del subjuntivo supletivo del imperativo negativo*.

[Tesis]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Walters, J. (2013). Bilingual Phenomena. En *Bilingualism: The Sociopragmatic-*

Psycholinguistic Interface (pp.1-29). Nueva Jersey: Psychology Press.

ANEXO 1. SELECCIÓN DE HABLANTES DEL CESA

Interview	Sex	Year of Birth	Education Level	Place of Birth	Mother's Place of Birth	Length of Residence in Tucson	Father's Place of Birth	Years in the US	Interview Semester
CESA007	Male	1993	some college	Tucson, AZ	Imuris, Sonora	since birth	Imuris, Sonora	since birth	Fall 2013
CESA009	Female	1995	some college	Tucson, AZ	Obregón, Sonora	since birth	Nogales, Sonora	since birth	Fall 2013
CESA013	Female	1981	Bachelors Degree	Tucson, AZ	Sonora	since birth	Sonora	since birth	Spring 2014
CESA018	Female	1989	some college	Tucson, AZ	Sinaloa	since birth	Hermosillo	since birth	Spring 2014
CESA020	Female	1991	some college	Phoenix, AZ	Guerrero, México	5 years	Guerrero, México	since birth	Spring 2014
CESA022	Female	1992	some college	Tucson, AZ	México	since birth	Mesa, Sonora	since birth	Fall 2013
CESA031	Male	1990	Bachelors Degree	Tucson, AZ	Heramosillo, Sonora, MEX	23 years	Magdalena, Sonora, MEX	since birth	Fall 2014
CESA041	Male	1992	some college	Nogales, Arizona	San Antonio Tariahuri, Michoacan, México	3.5 years	Iranquataro, Michoacan, México	since birth	Spring 2015
CESA042	Female	1983	Bachelors Degree	Tucson, AZ	La Higuera, Guamuchil, Sinaloa	since birth	La Higuera, Guamuchil, Sinaloa	since birth	Spring 2015
CESA043	Female	1995	some college	Tucson, AZ	Heramosillo, Sonora, MEX	since birth	Morelia	since birth	Fall 2013
CESA044	Male	1994	some college	Los Angeles, California	Tepatitlán, Jalisco	16 years	Tepatitlán, Jalisco	since birth	Spring 2015
CESA045	Female	1986	Bachelors Degree	El Paso, Tejas	Ciudad Juárez, Chihuahua	6 years	Sarec, Sonora	26 years	Spring 2015
CESA046	Male	1990	Associate's Degree	Salinas, California	Sonora, México	3 years	Sonora, México	since birth	Spring 2015
CESA056	Female	1995	some college	Nogales, AZ	Nogales, Sonora, México	3 years	Mazatlan, Sinaloa, México	since birth	Spring 2016
CESA060	Female	1997	some college	Yuma, Arizona	San Luís, México	1 year	San Luís, México	since birth	Spring 2016
CESA062	Female	1994	some college	Chicago, IL	Zacatecas, Zacatecas	9 years	Mexicali, Baja California	since birth	Spring 2016
CESA063	Female	1994	some college	Oakland, CA	Colonia Agricola, Sinaloa, MX	4 years	Colonia Agricola, Sinaloa, MX	since birth	Spring 2016
CESA070	Male	1997	some college	Nogales, AZ	Sonora	2 years	Zapotitlán	since birth	Spring 2016
CESA071	Male	1993	Bachelors Degree	Tucson, AZ	Heramosillo, Sonora	5 years	Sonora	since birth	Spring 2017
CESA072	Female	1998	some college	Glendale, Arizona	México	1 year	México	since birth	Spring 2017

ANEXO 2. FILTRO DE BÚSQUEA PARA LOCALIZAR ORACIONES SUBORDINADAS DE RELATIVO A TRAVÉS DE LANCSDOX 1.0

KWIC GraphColl Whelk Words Ngrams Text

Corpora K... X K... X

Search

Search que Occurrences 367 (462.80) Texts 1 ▼ Corpus Corpus 1 ▼ Context 7 ▼ Display Text

Index	File	Left	Node	Right
27	CESA007.docx	vivimos allí o ná(da), es la familia	que	/mhm/ que los enseñe que tenemos mu[sh]o
28	CESA007.docx	o ná(da), es la familia que /mhm/	que	los enseñe que tenemos mu[sh]o amor en
29	CESA007.docx	la familia que /mhm/ que los enseñe	que	tenemos mu[sh]o amor en México. E: ¿Y
30	CESA007.docx	mayor /entonces/ de todos. /wow/ O sea	que	é(s) bueno. /[risas]/ E:h(...) yo vivo con
31	CESA007.docx	¿es- estás hablando de 'medio-hermanos' o lo	que	sea? P: Sí. E: Sí, yo igual
32	CESA007.docx	y tal años y son más tíos	que	/uhuh/(...) que hermanos, pero(...) e:hm(...) pero tú,
33	CESA007.docx	años y son más tíos que /uhuh/(...)	que	hermanos, pero(...) e:hm(...) pero tú, ¿naciste aquí

Text view

Search Term /que/i Occurrences 367 (462.57) ▼ Corpus Corpus 1 ▼ Text CESA007.docx ▼ Text

Line	Text
40	P: Pues mi generación es de, de, /¿ambos?/ de, este, de los Estados Unidos. Pero tenemos mu[sh]o: /ah/(...) tenemos mu[sh]o amor de, m-
41	de México también. /mhm/ No importa y no, no vivimos allí o ná(da), es la familia que /mhm/ que los enseñe que tenemos mu[sh]o amor en
42	México.
43	E: ¿Y tiene hermanos también? ¿En t- en esa generación?
44	P: U:h, sí. Tengo:(...) pues tengo mu[sh]os hermanos y hermanas pero(...) /[risas] okey/ Tengo: tres hermanos(...) /mhm/ y: tres
45	E: Entonces, eres uno de siete?
46	P: Sí.
47	E: Wow! ¿Y es lo más? /el mayor/ ¿El mayor?
48	P: El mayor /entonces/ de todos. /wow/ O sea que é(s) bueno. /[risas]/ E:h(...) yo vivo con mi hermana. /mhm./ A:h, mayor. Menor,
49	digo. Menor.
49	E: ¿Pero la más mayor de todas o?
50	[05:50]
51	P: A:h, no, ella es la menor de todos. /oh wow [risas]/ Y: n- pues(...) coma mi papá tiene:, su(...) y coma(...) el lado de mi papá(...) tiene
52	mis hermanos y mis hermanas(...) pero yo vivo con mi mamá. /a:h/ Y: y ah y yo vivo con mi hermano(...) y mi hermana. Pero:(...) hay una
53	diferencia(...) mi papá es diferente del papá de mi hermana, y de mi hermano.
54	E: Entonces, ¿es- estás hablando de 'medio-hermanos' o lo que sea?
55	P: Sí.
56	E: Sí, yo igual tengo... Mi papá (...) uh, se casó con un mujer hace (...) veinte años o algo y tengo medio-hermanos pero va se tienen cuarenta y tres