

Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales¹

José Amenós Pons (UNED)

Aoife Ahern (Universidad Complutense de Madrid)

Pedro Guijarro Fuentes (Universidad de las Islas Baleares)

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre la capacidad de interpretar efectos de sentido relacionados con la alternancia modal indicativo/subjuntivo en estructuras condicionales con *si*, por parte de dos grupos de aprendices avanzados de ELE, de L1 francés e inglés, respectivamente. A pesar de la mayor proximidad tipológica del francés al español, no hemos detectado diferencias sustanciales entre los dos grupos. En ambos casos, las mayores dificultades de los aprendices están relacionadas ante todo con la necesidad de integrar informaciones gramaticales, léxicas y pragmáticas complejas en la interpretación de algunos enunciados. Nuestros resultados son compatibles con las predicciones de ciertos enfoques generativistas de adquisición de L2, en especial la hipótesis de reensamblaje de rasgos (Lardiere 2008, 2009). Dichos resultados son también compatibles con un enfoque de pragmática cognitiva como el de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986/1995), que ha desarrollado una visión de conjunto sistemática y coherente de la forma en que los significados lingüísticos interactúan con el contexto en la comunicación humana.

Abstract

¹ Este estudio forma parte del proyecto Spyce III (Semántica Procedimental y Contenido Explícito III), FFI2012-31785 Ministerio de Economía y Competitividad. Deseamos expresar nuestro agradecimiento a una larga serie de personas e instituciones, sin las cuales su realización no hubiera sido posible: personal docente de los centros del Instituto Cervantes en Albuquerque, Burdeos, Chicago, Dublín, Londres, Manchester, París, Sídney y Toulouse; estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; profesores en formación en los cursos del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes (Alcalá de Henares); amigos y compañeros de profesión. Agradecemos también la colaboración de Susana Olmos, que revisó la tarea lingüística.

In this paper, we present a study on the ability of two groups of adult French and English advanced L2 learners of Spanish to interpret variation in sentence meaning linked to indicative/subjunctive mood alternation in Spanish, in *if*-conditional clauses. No substantial differences have been detected between the two L1 groups, despite the fact that French is typologically closer to Spanish. In both L1 groups, learner's difficulties are mainly associated with linguistic environments requiring complex integration of pragmatic, semantic and morphosyntactic cues for interpretation. This is compatible with the predictions of generative SLA theories like the feature re-assembly hypothesis (Lardiere 2008, 2009). Our results are also compatible with the main tenets of relevance theory (Sperber & Wilson, 1986/1995), a cognitive pragmatic approach to communication offering a comprehensive and systematic perspective of how linguistic meaning interacts with context.

Palabras clave

Adquisición de ELE, modo, tiempo, aspecto, pragmática, teoría de la relevancia, hipótesis de reensamblaje de rasgos, hipótesis de la interfaz,

Keywords

SLA, Spanish, mood, tense, aspect, pragmatics, relevance theory, feature re-assembly hypothesis, interface hypothesis.

1. Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: aspectos generales

1.1. Introducción: la pragmática en la enseñanza de ELE

Hace ya más de tres décadas, la pragmática llamó a la puerta de la enseñanza de idiomas, de la mano de enfoques metodológicos que ponían de relieve la importancia del uso por encima de la del mero conocimiento de las reglas formales de la L2. La descripción de la lengua en términos de actos de habla alcanzó gran difusión en el mundo de la didáctica gracias sobre todo a los trabajos del Consejo de Europa, cuyo primer hito fue el *Threshold level* (1975). La adaptación del *Threshold level* para el

español llegó en 1979²; en España, muy pronto su influencia directa se hizo notar con las primeras generaciones de materiales didácticos de enfoque comunicativo que, al amparo de las propuestas del Consejo de Europa, incorporaron la descripción de la lengua basada en nociones y en funciones comunicativas, conceptos en cuyo origen están las teorías de Austin y Searle³.

La atención al uso de la lengua despertó asimismo el interés por otros aspectos de la pragmática, muy especialmente los vinculados a la cortesía verbal y a los mecanismos de intensificación y atenuación de los enunciados. Paralelamente, las investigaciones de corte intercultural fueron sensibilizando a profesores y autores de materiales acerca de la importancia, en los intercambios comunicativos, de las expectativas individuales vinculadas a marcos de conocimiento culturalmente mediados: de este modo, los manuales de ELE prestaron cada vez más atención al desarrollo de la competencia intercultural de los aprendices. En Europa, todo ello cristalizó a principios del presente siglo, con la aparición del *Marco Europeo de Referencia (MCER)*⁴.

Sin embargo, en los primeros manuales de ELE de corte nociofuncional, publicados en los años 80 del siglo XX, el análisis de la gramática siguió siendo de base estructuralista: se describían aspectos morfológicos y sintácticos sin vincularlos directamente con las intenciones de los hablantes. Esta tendencia se fue matizando progresivamente, y ya en la década siguiente se pueden encontrar en los manuales descripciones gramaticales que hacen hincapié en el modo en que las necesidades comunicativas condicionan el manejo del sistema lingüístico en muchos aspectos como, por ejemplo, el orden de las palabras, la elección de tiempos verbales, la alternancia de indicativo y subjuntivo en ciertas construcciones, la presencia o ausencia de pronombres personales de sujeto, el uso estratégico de los registros... El cambio de tendencia, aunque no fue ni general ni uniforme, se puede observar incluso comparando manuales publicados por los mismos autores con pocos años de diferencia⁵.

² SLAGTER, Peter (1979): *Un Nivel Umbral*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. Una versión electrónica puede consultarse en <http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/>.

³ La bibliografía relacionada con la teoría de los actos de habla, planteada inicialmente por Austin (1962) y desarrollada por su discípulo Searle (1969), es inmensa; para una primera aproximación al concepto, puede consultarse la entrada *acto de habla* en el *Diccionario de términos clave de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm). Para una panorámica de los estudios sobre actos de habla en español, véase Márquez Reiter y Placencia (2005).

⁴ 2001 para las publicaciones en inglés y en francés, 2002 para la versión española.

⁵ Véase, por ejemplo, la serie *Para empezar / Esto funciona* (Equipo Pragma, Edelsa, 1984-1986), comparada con obras posteriores de algunos de sus autores, en especial las series *Intercambio* (Lourdes Miquel y Neus Sans, Difusión, 1989-1990) y *Gente* (Ernesto Martín Peris y Neus Sans, Difusión, 1997-2002).

Con todo, una dificultad importante para la incorporación de descripciones pragmatogramaticales de la lengua ha sido siempre la escasez de investigaciones accesibles que aúnen solidez metodológica, adecuación descriptiva y claridad explicativa. Una consecuencia de ello ha sido, a menudo, la presencia en materiales didácticos de explicaciones lingüísticas basadas en percepciones personales, subjetivas y no avaladas por la investigación teórica. Es en este contexto donde cobran sentido las reflexiones críticas de López García (2002: 13):

Privilegiar el uso sobre el código supone adoptar una perspectiva más pragmática que gramatical. Este cambio de orientación ha sido aceptado sin reservas por la metodología de enseñanza de lenguas y el llamado método comunicativo es un buen exponente de ello (Matte Bon, 1992). Conviene hacer aquí, sin embargo, algunas precisiones. La pragmática como tal suele ser menos específica que la gramática, por lo que no se entiende qué ventajas habría de reportar el sustituir la una por la otra. [...] Lo que habría que desarrollar no es una enseñanza de la pragmática –aunque no sea descartable prestar atención a la pragmática intercultural (Hernández Sacristán, 1999)–, sino una enseñanza pragmática de la gramática, es decir, *un estudio del código de cara a su uso real*. La corriente lingüística que se ha preocupado de estas cuestiones en lo relativo a la comprensión se llama teoría de la pertinencia (*relevance* en inglés).

1.2. Una aproximación pragmática a la comunicación lingüística: la teoría de la relevancia

En didáctica del ELE, la tendencia a relacionar las explicaciones sobre el uso de la gramática con las intenciones de los hablantes se acentúa especialmente en la primera década del siglo XXI, con las aplicaciones pedagógicas de teorías gramaticales cognitivistas. Existen distintas formas de entender las relaciones entre el lenguaje y la mente y de estudiar la interacción entre ambas en la comunicación humana. Una de ellas es la que propone la *teoría de la relevancia*⁶ (Sperber y Wilson, 1986/1995). Una aproximación sucinta y accesible, pensada para docentes de ELE, a los postulados básicos de esta teoría se encuentra en Escandell-Vidal (2006). Tal como afirma la autora:

⁶ La palabra inglesa *relevance*, en su sentido no especializado del lenguaje corriente, se traduce en español como *pertinencia*. Sin embargo, en la teoría de Sperber y Wilson (1986/1995) la palabra *relevance* se usa como término técnico, con un significado concreto y preciso, solo en parte coincidente con el que tiene en la lengua general. Por esta razón, buena parte de la bibliografía especializada ha optado por traducirlo al español como *relevancia*, acentuando así el carácter distintivo, técnico, del término. En este trabajo nos sumamos a esta tendencia ya establecida y usamos siempre el vocablo *relevancia* para referirnos a la teoría de este nombre (excepto en la cita de López García 2004 en el apartado 1.1., donde hemos mantenido la elección discordante del autor).

Hoy en día, la mayor parte de los docentes rechazan el enfoque exclusivamente gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras y, sin embargo, son muy pocos los que rechazan con la misma rotundidad el modelo de comunicación como transmisión de información por medio de un código que le sirve de base. Si realmente queremos cambiar los métodos de enseñanza, debemos comenzar por cambiar las ideas que los sustentan.

La teoría de la relevancia postula una visión de la comunicación humana que abandona el modelo del código, y que permite evitar, de este modo, sus inadecuaciones, a la vez que proporciona una perspectiva sobre nuestro comportamiento comunicativo más acorde con la realidad psicológica y social (*cfr.* Escandell-Vidal 2004 y 2005). Para la teoría de la relevancia, comunicarse es una forma de actividad en la que un individuo produce intencionalmente un conjunto de estímulos perceptibles por medio de los cuales pretende que se origine(n) en la mente de otro(s) individuo(s) una determinada serie de representaciones (esta es la definición de comunicación ostensivo-inferencial; *cfr.* Sperber y Wilson 1986/1995: 63). Interpretar no es simplemente una tarea mecánica y rutinaria de cifrado y descifrado de mensajes siguiendo las directrices de un código; interpretar consiste en inferir, a partir de los estímulos recibidos (codificados o no), cuáles son los contenidos que se querían comunicar (Escandell-Vidal 2006: 237).

Sperber y Wilson argumentan que los recursos cognitivos de los que disponemos las personas son limitados y por eso, al interpretar enunciados, siempre procuramos obtener el mayor beneficio cognitivo con el mínimo esfuerzo de procesamiento; para ello tendemos a seleccionar, de manera instintiva, los estímulos de nuestro entorno que pueden proporcionarnos más información útil, teniendo en cuenta nuestras capacidades cognitivas, objetivos comunicativos y preferencias individuales.

Una consecuencia importante de este enfoque de la comunicación es pensar que, en cualquier situación, la inferencia tiene un papel esencial en la interpretación de los enunciados: esta rara vez es literal; al contrario, la interpretación de un enunciado lingüístico se enriquece sistemáticamente con elementos no explícitos, ya sean procedentes del conocimiento previo de los interlocutores o transmitidos por mecanismos no lingüísticos. La integración de datos contextuales a través de la inferencia es un aspecto esencial de la interpretación de cualquier enunciado, incluso de aquellos que, en apariencia, transmiten informaciones de forma directa y explícita.

Vamos a ver un ejemplo de la importancia de la inferencia en la comunicación cotidiana. Pensemos en un intercambio como este:

- (1) Juan: ¿Quieres un café?
María: Un café me impediría dormir.

En el vacío, sin contexto alguno, no podemos saber si la respuesta de María implica aceptación o rechazo del ofrecimiento: para interpretar adecuadamente lo que dice

María necesitamos saber, entre otras cosas, quiénes son María y Juan, qué relación tienen, cuál es la situación y si, en esa situación, dormir es o no un hecho deseable para María. Imaginemos que Juan y María son estudiantes y compañeros de piso. Los dos están en casa ese día, acaban de almorzar juntos en la cocina, es la hora de la siesta y María se ha levantado para irse a su habitación. En esa circunstancia, Juan interpretará su respuesta como un rechazo. Ahora bien, para saber exactamente qué es lo que María está rechazando y por qué lo hace necesitaríamos más información sobre el carácter de cada uno, sobre su relación mutua y sobre qué representaciones mentales tiene cada uno de ellos en cuanto a la situación comunicativa: ¿hay algo en particular de lo que Juan puede querer informar a María? ¿Está María rechazando una simple charla de sobremesa, o bien intenta evitar algún tipo de situación incómoda?

Por otra parte, si el ofrecimiento de Juan tuviese lugar en una situación en la que María estuviese estudiando para un examen, y justo antes del ofrecimiento ella hubiese dado muestras ostensivas de que está cansada pero necesita seguir estudiando, es probable que Juan entendiese que María, con su enunciado, quiere expresar que el ofrecimiento le parece muy oportuno y que, en definitiva, acepta el café.

La teoría de la relevancia mantiene una noción de *contexto* que la singulariza y distingue de otras teorías pragmáticas: Sperber y Wilson consideran que el contexto no es un conjunto de datos objetivos, externos a los individuos, sino “un subconjunto de supuestos que maneja un individuo determinado para procesar un determinado estímulo” (Escandell-Vidal, 2006: 241). Así, pueden formar parte del contexto de procesamiento de un enunciado (y, por tanto, influir en los resultados de dicho procesamiento) las coordenadas espacio-temporales y sociales que rodean al acto de comunicación, pero también los datos adquiridos en el procesamiento de enunciados anteriores dentro del mismo acto de comunicación, así como los conocimientos previos sobre lo que se dice, incluyendo datos, creencias y esquemas de comportamiento interiorizados, no necesariamente fruto de experiencias individuales, sino asumidas por ser miembro de una comunidad. Todos estos elementos dejan de ser heterogéneos si se considera que el individuo no los posee directamente como tales, esto es, no los almacena directamente como objetos, palabras o experiencias, sino como representaciones mentales de dichos objetos, palabras o experiencias.

Dada la noción relevantista de contexto, puede decirse que las personas que participan en un acto de comunicación no comparten en realidad el contexto, o al menos no totalmente, puesto que cada cual posee (y se sirve de) un conjunto de

representaciones mentales que solo en parte coincide con el de los interlocutores. La interacción comunicativa entre un grupo de individuos, a su vez, puede y suele dar como resultado que un número mayor de representaciones contextuales sea compartido por los miembros de dicho grupo.

La importancia de las representaciones mentales en la formulación e interpretación de enunciados es tal que puede incluso afectar directamente a aspectos gramaticales muy específicos, como por ejemplo la elección de un conector o de un tiempo verbal. Veamos ahora el siguiente intercambio entre Pablo y María, dos antiguos compañeros de Facultad que se han encontrado casualmente por la calle. Ofrecemos dos posibles respuestas de María a la pregunta de Pablo:

- (2) Pablo: Hace tiempo que no veo a Luis. ¿Qué tal le va?
a) María: Pues... es profesor y gana bastante dinero.
b) María: Pues... es profesor, pero gana bastante dinero.

En (2), la elección por parte de María del conector *y* o de *pero* proporciona un indicio del tipo de relación que ella establece (quizá inconscientemente) entre el hecho de ser profesor y el de ganar bastante dinero: en a), se indica solamente que las dos circunstancias van unidas; en b) se sugiere además que esta unión es inesperada, quizá porque lo habitual es que un profesor gane poco. La diferencia se debe directamente al distinto significado de *pero* frente a *y*: *pero* invita a considerar que lo que se va a decir a continuación resulta inesperado a la luz de lo que se había dicho antes; en cambio, *y* solo sugiere que existe una relación entre algo que se ha dicho antes y lo que se va a decir seguidamente. Ambos conectores son gramaticalmente correctos, por lo que la elección de uno o de otro no se debe a la gramática en sí, sino a las representaciones mentales de María al formular su enunciado; Pablo, por su parte, no solo interpretará el contenido proposicional del enunciado de María (la información acerca de la situación profesional de Luis), sino también la manera en que ella entiende las relaciones entre los conceptos que menciona⁷.

Siguiendo a Blakemore (1987) y a Wilson y Sperber (1993), en la teoría de la relevancia se distinguen dos tipos de significados lingüísticos, según el tipo de aportación que realizan a los procesos de interpretación: por un lado, existen expresiones que codifican conceptos, esto es, representaciones sobre aspectos del

⁷ Acerca de los conectores de contraste y su papel en la determinación de las actitudes proposicionales, véase Olmos y Ahern (2009).

mundo; por otro lado, hay expresiones cuya aportación consiste en guiar las inferencias del destinatario, es decir, orientarle sobre la manera en que deben ponerse en relación los contenidos conceptuales del enunciado. Las expresiones del primer tipo se denominan *conceptuales*; las del segundo tipo, *procedimentales*.

En las respuestas de María del ejemplo (2), los significados léxicos de los verbos *ser* y *ganar*, así como los de los sustantivos *profesor* y *dinero* y el del cuantificador *bastante*, son de tipo conceptual; en cambio, los conectores *y* o *pero*, así como el tiempo verbal *presente* en cuanto categoría gramatical, tienen significado procedimental: el tiempo verbal ayuda a situar cronológicamente el enunciado, acotando así la validez del mismo; el conector, como ya hemos dicho, proporciona indicios sobre el modo en que el hablante entiende la relación entre *ser profesor* y *ganar dinero*.

Así pues, las unidades lingüísticas de significado gramatical (artículos, pronombres, morfemas verbales, muchos marcadores discursivos...) son expresiones procedimentales, mientras que las unidades léxicas son conceptuales (Escandell-Vidal y Leonetti 2000, 2011). Cada tipo de expresión tiene propiedades distintas: los significados conceptuales son accesibles a la introspección y a la conciencia, esto es, cualquier hablante de español puede explicar con más o menos precisión el significado léxico de las palabras *profesor* y *dinero*. En cambio, los significados procedimentales son mucho más abstractos, poco accesibles a la introspección y difícilmente verbalizables: un hablante competente de español sabe usar adecuadamente el presente de indicativo y conectores como *y* o *pero*; sin embargo, es muy probable que, si no ha estudiado lingüística, tenga problemas para explicar claramente cuál es la contribución enunciativa de cada una de estas formas. La capacidad de manejar la lengua y el conocimiento metalingüístico son dos cosas claramente diferentes.

1.3. Expresiones de significado procedimental en L1 y en L2

La distinción entre las propiedades básicas de las unidades lingüísticas conceptuales y procedimentales que hemos definido en el apartado anterior tiene consecuencias importantes en cuanto a su mayor o menor dificultad en L1 y L2. Para los hablantes nativos, el acceso a las unidades procedimentales de la L1 se realiza de forma automática y, en buena parte, inconsciente: dichas unidades constituyen el almacén básico de una lengua, dado que sirven de soporte a las representaciones conceptuales (Sperber, 1996). Para los aprendices de L2, al contrario, el manejo eficaz de este tipo de

unidades, por su naturaleza abstracta, es especialmente difícil (Escandell-Vidal, 2006). Esta idea resulta intuitivamente clara: para un aprendiz, resulta más sencillo, en principio, aprender el significado léxico de un grupo de palabras nuevas que aprender a manejar los tiempos de pasado del español, o a diferenciar bien los usos de indicativo y subjuntivo, especialmente en entornos donde ambos son posibles y la alternancia va ligada a aspectos intencionales.

La teoría de la relevancia permite asimismo hacer predicciones sobre la mayor o menor dificultad de procesamiento de ciertos aspectos de los enunciados. En los procesos de interpretación, como se ha dicho, las palabras no constituyen en sí mismas el mensaje, sino que actúan como indicios que el receptor debe completar, matizar y enriquecer con informaciones contextuales (lingüísticas y no lingüísticas) en grado variable. La integración de informaciones, en sí misma, supone siempre un esfuerzo cognitivo, pero este tiende a ser más importante si la formulación de un acto de habla es indirecta.

Así pues, hay enunciados que, por su formulación indirecta o atípica, requieren un mayor esfuerzo de procesamiento. Desde la teoría de la relevancia se afirma que, si un hablante elige una formulación de este tipo, y si su interlocutor emprende la tarea de procesarlo, es porque ambos esperan que el mayor esfuerzo se vea compensado cognitivamente por una mayor cantidad de efectos contextuales. El enunciado (1) del apartado anterior, que repetimos a continuación, puede constituir un ejemplo claro de este hecho:

- (1) Juan: ¿Quieres un café?
María: Un café me impediría dormir.

Si la intención de María en (1) es rechazar el café, podríamos preguntarnos por qué no lo dice directamente: sin duda, decir “No, gracias” sería dar una respuesta más simple, inequívoca y fácil de procesar. Ahora bien, rechazar un ofrecimiento, desde el punto de vista de la cortesía verbal, puede poner en peligro la imagen social de los interlocutores (*cfr.* Brown y Levinson, 1989). Por eso es importante, en español y en otros muchos idiomas, acompañar el rechazo de una justificación. Así, hacer explícita la justificación sin verbalizar directamente el rechazo, como hace María en (1), supone dar un relieve especial a la justificación del mismo, cosa que resulta altamente relevante para el mantenimiento de las buenas relaciones entre los interlocutores.

Obviamente, el esfuerzo de procesar enunciados, y especialmente el esfuerzo de interpretar formulaciones indirectas, es mucho mayor en L2 que en L1: aprender a expresarse en una lengua distinta de la propia pasa por reemplazar un instrumento de manejo fácil y automatizado (la L1) por otro distinto (la L2), cuyo conocimiento es, típicamente, parcial e imperfecto, y cuyo acceso tiende a requerir procesos conscientes y voluntarios. Para quien está aprendiendo una L2, el uso de la misma será, en un principio, torpe, limitado y exigirá esfuerzo y concentración; progresivamente, sin embargo, el acceso a la L2 será más rápido y eficaz, y eso hará que el aprendiz pueda movilizar más recursos sin siquiera percibirse de ello. Esta idea está presente en muchas teorías cognitivas de adquisición de habilidades, no solo lingüísticas: aprender a conducir, por ejemplo, exige el aprendizaje consciente y fatigoso de una serie de gestos y comportamientos que los conductores expertos realizan sin pensar; estos nuevos gestos y comportamientos, además, solo serán eficaces en la medida en que se automaticen progresivamente y dejen de requerir esfuerzo (*cfr.* Anderson, 1993).

Si la adquisición de expresiones procedimentales en L2 es siempre particularmente costosa, es esperable que aquellos usos de una expresión procedimental cuya interpretación requiera mayor grado de integración de informaciones contextuales serán los usos más difíciles de entender y manejar para un aprendiz. Para explicar esta idea, comparemos ahora dos tipos de interpretación distintas del pretérito imperfecto de indicativo⁸:

- (3) Cuando entraron los ladrones, Pedro *dormía* tranquilamente. No oyó nada.
- (4) ¿Cómo es que vuelves tan temprano? ¿No *cenabas* con los del equipo de fútbol?

En (3), el pretérito imperfecto recibe una interpretación progresiva, es decir, el receptor entiende que la acción *dormir* se encontraba en curso en el lapso temporal al que se refiere el enunciado (el momento en que entraron los ladrones). Esta interpretación progresiva mantiene la referencia temporal pasada que normalmente corresponde al pretérito imperfecto. Sin embargo, las cosas son más complicadas en (4): el enunciado no proporciona ningún marco temporal pasado donde pueda anclarse el pretérito imperfecto y, por eso, para interpretarlo, nos vemos obligados a representarnos mentalmente el momento (pasado) en que el destinatario de (4) afirmó que esa noche pensaba cenar fuera de casa, en compañía de sus compañeros de equipo. Así se

⁸ Tal como se ha dicho en el apartado 1.2., desde la teoría de la relevancia se ha afirmado que los tiempos verbales tienen significado procedimental (Nicolle 1998, Moeschler 1998 y 2000, Saussure 2003).

construye en (4) una interpretación citativa del pretérito imperfecto, en la que por medio de este tiempo verbal se reproducen palabras o pensamientos ajenos anteriores al tiempo del habla (*cf.* Reyes 1990, 1994; Escandell-Vidal y Leonetti, 2003). Todo ello se acompaña de otras diferencias importantes: en (3), el imperfecto se combina con un predicado atético, esto es, aspectualmente no delimitado; en cambio, en (4) aparece un predicado télico. La combinación de (4), estadísticamente, es mucho menos frecuente que la de (3) (*cf.* Amenós Pons 2010, 2014).

Interpretar el imperfecto de (4), entonces, resulta cognitivamente más complejo que interpretar el de (3), tanto por su configuración aspectual atípica (predicado télico en tiempo verbal imperfectivo) como por la necesidad de acceder sobre la marcha a la representación mental de una situación de enunciación pasada no explícita en el enunciado, distinta de la que comparten emisor y destinatario en el momento del habla. Aun así, un usuario nativo de español es capaz de interpretar el enunciado sin excesiva dificultad (incluyendo la motivación del hablante al usar el imperfecto), siempre que disponga de suficiente información contextual; un aprendiz no nativo, en cambio, tendrá muchos más problemas para entender ese uso del imperfecto. Por otra parte, es posible que un aprendiz no llegue siquiera a detectar presencia del imperfecto, ya que su atención tenderá a dirigirse a la información léxica, explícita y concreta (*cf.* VanPatten 1996, Clahsen y Felser 2006).

En definitiva, un aprendiz de ELE familiarizado con el uso del imperfecto de indicativo podrá interpretar sin duda el sentido de (3), pero en cambio al interpretar (4) tenderá a pasar por alto la referencia a las palabras dichas por el destinatario en un momento anterior que no se precisa; eso tendrá como consecuencia la no detección de posibles intenciones comunicativas del emisor de (4): la expresión de sorpresa, de alegría o, quizá, de una crítica velada por un cambio de planes inesperado de su interlocutor. Obviamente, la torpeza del aprendiz al detectar ciertos contenidos implícitos afecta a su competencia comunicativa y, por extensión, a su capacidad de relacionarse satisfactoriamente con hablantes nativos.

1.4. Estudiar la adquisición de unidades procedimentales en L2

Como acabamos de ver, la teoría de la relevancia permite hacer pronósticos sobre la facilidad o dificultad de ciertos rasgos de la L2: la previsión es que las expresiones procedimentales sean las más difíciles de adquirir, y especialmente aquellos usos de las

expresiones procedimentales cuya interpretación requiere la interacción compleja de informaciones (lingüísticas y pragmáticas), por la carga cognitiva que ello comporta.

Ahora bien, la teoría de la relevancia no es, en principio, un marco pensado para describir la adquisición de una L2, sino una teoría general sobre los procesos humanos de comunicación intencional. Por esa razón, no proporciona herramientas lo suficientemente precisas para estudiar en profundidad la manera en que una persona desarrolla la capacidad de servirse de una nueva lengua. En contrapartida, muchos conceptos relevantistas resultan compatibles con ciertas teorías de adquisición. Así, investigar en el entorno de estas teorías puede aportar datos relacionables con predicciones formuladas desde la teoría de la relevancia. Un enfoque interdisciplinar como este permite poner en relación fenómenos concretos de adquisición con una concepción global de la comunicación; todo ello puede resultar en una visión más coherente e integrada del funcionamiento del lenguaje humano.

Una propuesta transversal de este tipo, aunque no en el ámbito de la adquisición de L2 sino en el de la lingüística teórica, es la de Escandell-Vidal y Leonetti (2000, 2011): ellos ponen directamente en relación la dualidad *categorías conceptuales/categorías procedimentales* de la teoría de la relevancia con la dualidad *categorías léxicas/categorías funcionales* de la gramática generativa. La identificación, sin embargo, no es total, ya que la distinción gramatical tiene naturaleza sintáctica, mientras que la propuesta relevantista hace hincapié en la distinta contribución de cada categoría a los procesos de interpretación de los enunciados.

En las propuestas generativistas recientes (Chomsky 1995, 2007), además, se habla de dos tipos de rasgos funcionales: por una parte, rasgos (como la concordancia o las marcas de caso) que aportan información exclusivamente sintáctica, sin desempeñar ningún papel en la interpretación; por otra parte, rasgos que, además de su función sintáctica, aportan información útil para los procesos de interpretación (por ejemplo, los rasgos gramaticales de Tiempo, Modo y Aspecto). Conviene recordar que los procesos interpretativos no son propiamente sintácticos, sino *de interfaz*, es decir, ponen en relación la facultad del lenguaje con capacidades cognitivas de tipo general y, en especial, con la capacidad inferencial. Así pues, los significados lingüísticos procedimentales corresponden en gran medida a los rasgos interpretables de la sintaxis; con todo, no se excluye que algunas categorías léxicas puedan desempeñar una función procedimental en la interpretación de los enunciados (Escandell-Vidal y Leonetti 2011: 84).

La noción de *interfaz* ha penetrado profundamente en enfoques recientes de investigación sobre adquisición de L2 de inspiración generativista e incluso ha dado nombre a una hipótesis concreta: la *hipótesis de la interfaz* (*interface hypothesis*, Belletti *et al.* 2007, Sorace 2011), desde la que afirma que lo más problemático, al menos para personas bilingües y cuasibilingües, no son las categorías de la sintaxis en sí mismas, sino los aspectos condicionados por la interfaz del lenguaje con otras capacidades, y en particular los aspectos que exigen integración entre conocimiento morfosintáctico y conocimiento semántico-pragmático. En esta cuestión, las previsiones de la hipótesis de la interfaz van paralelas a las que podrían formularse a partir de la teoría de la relevancia.

Con todo, la aplicación de la gramática generativa al estudio de la adquisición de L2 ha desarrollado también otras hipótesis, no siempre compatibles con la de la interfaz. Uno de los puntos más polémicos es si, en la adquisición de L2 por parte de adultos, la Gramática Universal (GU)⁹ está activa y, si lo está, cómo actúa y hasta qué punto es posible la adquisición. Algunos enfoques generativistas, como la *hipótesis de la interpretabilidad* (*interpretability hypothesis*, Hawkins y Hattori 2006, Tsimpli y Dimitrakopoulou 2007), afirman que los aprendices adultos de una L2 no tienen acceso directo a las categorías de GU. De ahí que, según la hipótesis de la interpretabilidad, solo sean capaces de adquirir rasgos interpretables, detectables a través de mecanismos generales de conocimiento y aprendizaje. Para los defensores de esta hipótesis, entonces, los rasgos puramente sintácticos (esto es, los que no desempeñan ningún papel en la interpretación) que no existan en la L1 serán fuente permanente de dificultad al adquirir la L2¹⁰. Los aprendices, en cambio, podrán adquirir las categorías interpretables de la L2, aunque no estén presentes en su L1.

Una propuesta algo distinta es la de la *hipótesis de reensamblaje de rasgos* (*feature re-assembly hypothesis*; Lardiere 2008, 2009). Según Lardiere, el hecho de que un rasgo sintáctico esté presente tanto en la L1 como en la L2 no garantiza la adquisición de dicho rasgo, puesto que el rasgo puede tener en cada lengua distintas restricciones y

⁹ En la lingüística generativa, la llamada *gramática universal* (GU) es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas, gracias al cual todos los seres humanos son capaces de adquirir una L1 de forma natural. Así pues, la gramática universal constituye de hecho un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Una explicación sencilla de esta idea puede leerse en el *Diccionario Clave de Términos de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm).

¹⁰ Un análisis crítico de esta postura puede verse en Guijarro-Fuentes (2011, 2012, en prensa) y Guijarro-Fuentes y Larrañaga (2011).

condiciones de uso; adquirir un rasgo sintáctico exige adquirir también las condiciones y restricciones operativas en la L2 con respecto a dicho rasgo.

La hipótesis de la interfaz, por otra parte, es compatible con la idea de que no existen limitaciones de adquisición debidas estrictamente a la inaccesibilidad de GU en la edad adulta: esta puede de hecho seguir activa, pero en todo caso los aspectos de la L2 más resistentes a la adquisición no son los rasgos sintácticos, sino los fenómenos de interfaz, que quedan más allá de la acción directa de GU.

De este modo, las previsiones de las distintas hipótesis generativistas con respecto a la adquisición de expresiones procedimentales en L2 son dispares. Para la hipótesis de la interpretabilidad, es esperable que dichas expresiones puedan adquirirse plenamente, desde el momento en que corresponden a rasgos que no solo son pertinentes para la sintaxis, sino que influyen directamente en la interpretación de los enunciados; la hipótesis de reensamblaje de rasgos, en cambio, prevé dificultades, de manera general, en el manejo de expresiones procedimentales cuyo uso sea diferente en L1 y en L2, aunque existan en ambas lenguas; la hipótesis de la interfaz, por último, apunta a que la dificultad de manejo de una expresión procedimental sería especialmente grande en aquellos casos cuya interpretación exija combinar informaciones lingüísticas con informaciones contextuales complejas.

En la segunda parte de este artículo, que comienza seguidamente, pondremos a prueba las predicciones de todas estas teorías, en relación con un caso concreto: la adquisición de la capacidad de interpretar rasgos de sentido basados en la alternancia modal indicativo/subjuntivo en algunas construcciones condicionales del español, por parte de aprendices de ELE cuyas lenguas maternas son francés o inglés. Conviene tener presente que, para la teoría de la relevancia, el modo es una categoría procedimental: gracias a él, el receptor de un enunciado puede inferir información acerca de la actitud, la intención y las representaciones mentales del emisor (Ahern 2004, 2006 y 2010). Para las formulaciones recientes de la gramática generativa, a su vez, el modo es una categoría funcional que puede caracterizarse como rasgo sintáctico interpretable¹¹.

La segunda parte del artículo se organiza así: en primer lugar describiremos las propiedades principales de las estructuras condicionales del español sobre las que hemos trabajado, así como sus posibles equivalencias en francés e inglés; en segundo

¹¹ Es interpretable, al menos, en el caso de las estructuras estudiadas aquí, aunque eso parece menos claro en otras estructuras que no admiten alternancia indicativo/subjuntivo. La caracterización detallada del modo como rasgo interpretable es una cuestión de gran complejidad y alcance teórico (*cf.* Giorgi y Pianesi 1997, 2004; Quer 2006), que sobrepasa las limitaciones del presente artículo.

lugar introduciremos nuestro estudio y nuestras hipótesis de trabajo; en tercer lugar presentaremos nuestros datos y resultados; finalmente, extraeremos conclusiones de carácter general, teórico, y enumeraremos también algunos aspectos directamente relevantes para la enseñanza de ELE.

2. La alternancia modal en estructuras condicionales: su adquisición en ELE

2.1. Estructuras con *si* + imperfecto de indicativo / imperfecto de subjuntivo en español

En la tradición gramatical española es frecuente diferenciar tres tipos de condiciones, atendiendo a su posibilidad de cumplimiento: condiciones reales, potenciales e irreales (*cf.* Montolío 1999, RAE/AALE 2009)¹². A continuación ofrecemos un ejemplo de cada tipo:

- (5) Yo siempre tenía vértigo... *Si me trataban con medicina natural, yo creo que era una medicina equivocada.* → Condición real.
- (6) *Si pudiera, me iría al Caribe.* Las playas, el sol... ¡Qué rico! ¡Qué ganas tengo de que lleguen las vacaciones! → Condición potencial.
- (7) *Si me lo hubieran ofrecido antes, hubiese aceptado.* Pero ya es demasiado tarde... → Condición irreal.

La diferencia entre los tres tipos de condición no es solo semántica y pragmática, sino también morfosintáctica: las condiciones reales se construyen con un tiempo de indicativo en la prótasis, las potenciales con un imperfecto de subjuntivo y las irreales con un pluscuamperfecto de subjuntivo. Puede argumentarse, sin embargo, que los dos últimos tipos, representados por (6) y (7), son en realidad uno solo, vinculado a la expresión de la irrealidad (*cf.* RAE/AALE, 2009: 3571 y siguientes): en las oraciones con *si* + imperfecto de subjuntivo, la condición puede cumplirse si el evento es posterior al tiempo del habla (como ocurre en (6)), pero no puede cumplirse si es simultáneo a este, como se observa en (8):

- (8) *Si pudiera, me iría al Caribe.* Lástima que no tengo vacaciones, ni dinero... → Condición imposible.

¹² Existen distintas denominaciones para esta división tripartita: así, por ejemplo, Rojo y Montero (1983) hablan de *probables*, *improbables* e *irreales*.

En cuanto a (7), el hecho de que la condición se localice en el pasado hace imposible su cumplimiento. Así, (6), (7) y (8) tienen en común el carácter irreal de la condición, frente al carácter real (o, si se prefiere, probable) de (5).

Aparentemente, entonces, la aparición del modo indicativo en las prótasis condicionales confiere carácter real a la condición, mientras que la aparición del modo subjuntivo otorga carácter irreal. Cuando el tiempo de indicativo que aparece es el imperfecto, la factualidad suele relacionarse con la interpretación habitual. Sin embargo, esta interpretación no es posible en un enunciado como (9):

(9) El programa electoral del Partido Ecologista establecía que, *si llegaba al gobierno, acabaría con la energía nuclear en menos de 20 años.*

A diferencia de lo que ocurre en (5), en (9) la interpretación habitual es imposible porque el evento *llegar al gobierno* no se representa como algo que puede repetirse, sino como una situación única; además, el condicional simple que aparece en la apódosis (*acabaría*) nos hace descartar también una interpretación habitual. El imperfecto, sin embargo, es un tiempo verbal de pasado, y como tal exige un marco temporal anterior al tiempo del habla. La única manera de satisfacer este requisito es interpretar la condición de (9) como una cita, esto es, como un caso de estilo indirecto más o menos encubierto: el imperfecto de indicativo menciona algo que, en el programa electoral del Partido Ecologista, se decía en presente de indicativo (“Si llegamos al gobierno, acabaremos con la energía nuclear en menos de 20 años”).

En (9), el uso del verbo *establecer* ayuda a determinar el carácter citativo del enunciado. Sin embargo, no siempre es así. Por ejemplo, en (10), el imperfecto de indicativo es la única referencia de que dispone el receptor para entender que la prótasis hace referencia a un pensamiento previo a la celebración del partido:

(10) Hoy había partido aplazado de la Liga Española. En el estadio del Molinón se enfrentaban el Sporting y el Betis. Importantísimo para ambos conjuntos. Para el Betis especialmente, porque *si ganaba igualaba en la segunda posición al Fútbol Club Barcelona.*

Interpretar citas indirectas como las de (9) y (10) reviste gran complejidad, ya que exige representarse mentalmente una situación de enunciación pasada en la que alguien pudo decir o pensar el contenido que la prótasis condicional reproduce como cita. Este tipo de interpretación aparece solo cuando no es posible encontrar una referencia pasada

para el evento en imperfecto, considerando las informaciones contextuales accesibles (Saussure 2003, 2013; Escandell-Vidal y Leonetti 2003; Amenós Pons 2010, 2014)¹³.

En las construcciones condicionales con valor habitual (como (5)), el imperfecto de indicativo de la prótasis (*trataban*) va acompañado de un imperfecto de indicativo en la apódosis (*era*). Este segundo imperfecto constituye, de hecho, un indicio importante para acceder a una interpretación habitual del enunciado. Así, (5) contrasta con (6), (8) y (9) en que, en estas tres, el tiempo utilizado en la apódosis es el condicional simple, forma que convierte en imposible una lectura habitual del tiempo verbal de la prótasis.

Ahora bien, en español (especialmente, en la lengua oral) no es infrecuente la aparición de un imperfecto de indicativo en la apódosis, en sustitución del condicional simple. Eso es lo que encontramos en (10) (“si ganaba, igualaba” y no “si ganaba, igualaría”); la transformación de (6) en (11) también resulta perfectamente natural en el uso informal¹⁴:

(11) Si pudiera, me iba al Caribe.

En casos como (10) y (11), el oyente necesita recurrir a los datos contextuales accesibles para determinar la interpretación más adecuada.

En definitiva, el español admite la alternancia de imperfecto de indicativo e imperfecto de subjuntivo en las prótasis condicionales. El uso del imperfecto de subjuntivo va unido sistemáticamente a interpretaciones irreales, mientras que el del imperfecto de indicativo se relaciona con las condiciones reales. Ahora bien, en ciertos entornos, el imperfecto de indicativo da lugar a interpretaciones citativas; desde el punto de vista cognitivo, estas últimas resultan especialmente complejas, dado que reposan en gran medida en la integración del enunciado con informaciones procedentes del contexto extralingüístico.

¹³ Los enunciados (9) y (10) constituyen casos especialmente complejos de lo que en lingüística se denomina *coacción* (Pustejovsky 1995, Moens y Steedman 1988, De Swart 1999). La coacción puede definirse como un proceso de reinterpretación que se establece para eliminar conflictos entre el significado de un constituyente lingüístico y los requisitos de otro elemento presente en la misma construcción. En los ejemplos aquí analizados, el imperfecto de indicativo exige una referencia pasada; al no estar disponible en el enunciado, se interpreta que el tiempo verbal hace referencia no al evento que se menciona, sino a un acto pasado de enunciación del evento.

¹⁴ El empleo de imperfecto por condicional tiene relación con la afectividad, con la proximidad emocional del emisor. De ahí que su aparición sea propia de la lengua oral. Este empleo se da también en ciertas estructuras pseudocondicionales fuertemente vinculadas a la subjetividad del hablante (del tipo “Yo que tú no iba”, “Yo le daba una bofetada y seguro que se callaba”, etc.).

En cuanto al tiempo verbal de la apódosis, el imperfecto de indicativo es necesario para que pueda producirse una interpretación habitual. Las interpretaciones irreales y citativas de la prótasis (con subjuntivo e indicativo, respectivamente) se dan en principio con condicional en la apódosis, pero en el uso informal puede aparecer también un imperfecto de indicativo. En este último caso, para la desambiguación del enunciado es esencial recurrir al contexto extralingüístico.

2.2. *Equivalencias en francés e inglés*

El francés tiene, al igual que el español, un sistema de marcas morfológicas de modo y su funcionamiento es, en muchos aspectos, similar al del español. Sin embargo, en francés contemporáneo el imperfecto de subjuntivo no es lingüísticamente productivo; en la práctica, los tiempos del subjuntivo se limitan, en el uso corriente, al presente y el perfecto. Por tanto, el francés no permite la alternancia modal en la prótasis condicional: las traducciones al francés de (5), (6), (8), (9) y (10) se harían con imperfecto de indicativo en todos los casos.

En español, la alternancia modal en la prótasis aporta información al receptor sobre el tipo de interpretación adecuada; esta información se completa a menudo con la del tiempo verbal de la apódosis, pero dicho complemento no siempre es necesario: la entonación y el contexto extralingüístico pueden suplir a veces la aportación del tiempo verbal, permitiendo así la sustitución de condicional por imperfecto de indicativo.

En francés, en cambio, al no ser posible la alternancia modal en las construcciones condicionales con *si*, no se pueden distinguir morfológicamente las interpretaciones citativas de las habituales. Por esta razón, el tiempo verbal de la apódosis es fundamental para la desambiguación de la apódosis. De ahí que la concordancia verbal sea mucho más estricta en francés: el uso del condicional tiende a ser sistemático en las apódosis de interpretación no habitual¹⁵.

Por su parte, el inglés actual carece de un conjunto de morfemas que sirvan para señalar claramente el modo (Bergs y Heine, 2010). Tampoco hay marcas morfológicas que permitan distinguir tiempos perfectivos e imperfectivos. En conjunto, el sistema flexivo del inglés es mucho más restringido que el de otras lenguas indoeuropeas y, en

¹⁵ En la lengua oral informal sí puede aparecer, sin embargo, la sustitución de condicional por imperfecto de indicativo, aunque con muchas más restricciones semánticas y pragmáticas que en español. Esta es también posible en otras estructuras pseudocondicionales, siempre de interpretación irreal, no específicas del registro coloquial (Amenós-Pons, 2014).

consecuencia, esta lengua tiende a servirse de construcciones perifrásticas para marcar matices de sentido que en francés y en español se expresarían a través de la morfología verbal (Huddleston 1989, Palmer 2001). Así, si tradujéramos (5), (6), (8), (9) y (10) al inglés, el *simple past* podría aparecer en todos los casos en la prótasis, acompañado en la apódosis por el *simple past* para las interpretaciones habituales y por *would* + infinitivo para todas las demás. Al igual que ocurre en francés, el tiempo verbal de la apódosis es esencial para desambiguar el sentido del enunciado.

Si consideramos todos estos datos conjuntamente, obtenemos una conclusión inesperada: por una parte, el francés y el español poseen marcas morfológicas de modo, y ambas lenguas pueden hacer uso de ellas (aunque en entornos no siempre coincidentes) para conseguir efectos de sentido. Esta posibilidad no existe en inglés. Aparentemente, entonces, si tenemos en cuenta la posibilidad de transferencia de la L1, los hablantes de francés tendrían ventaja sobre los de inglés, en lo que se refiere a la adquisición de la alternancia modal en ELE. Por otra parte, si nos centramos en las construcciones condicionales con *si*, vemos que el español permite una alternancia de tiempos y modos que no es posible ni en francés ni en inglés; en estas dos lenguas, la distribución de formas verbales en entornos condicionales es muy similar, y es claramente distinta del español. En definitiva, la ventaja de los hablantes de francés sobre los de inglés es mucho menos evidente de lo que parecía en un principio, al menos en lo que se refiere a las estructuras estudiadas aquí.

2.3. Síntesis: planteamientos de nuestro estudio

Poniendo en relación los hechos lingüísticos con las distintas teorías generativistas de adquisición mencionadas en el apartado 1.4., obtenemos las siguientes previsiones:

- Según la hipótesis de la interpretabilidad, es previsible que tanto los hablantes de francés como los de inglés puedan adquirir la capacidad de interpretar rasgos de sentido vinculados a la alternancia modal, independientemente de que la L1 de los aprendices presente o no tal posibilidad. Esto se debe, precisamente, a que el modo en estas construcciones no es solo un rasgo sintáctico, sino que aporta información semántica y pragmática relevante para la interpretación del enunciado.
- Las predicciones de la hipótesis de reensamblaje de rasgos también apuntan hacia la similitud de los dos grupos de aprendices, aunque por razones diferentes: es cierto

que los hablantes de francés pueden transferir la categoría *modo* de su L1, a diferencia de los hablantes de inglés. Sin embargo, en francés la alternancia modal no es posible en las construcciones aquí estudiadas; de ahí que la L1 no sea de gran ayuda. Esto equipara en la práctica a los hablantes de francés y a los de inglés, es decir, desde esta teoría es esperable que los grupos de aprendices se enfrenten a procesos y dificultades comparables.

- La hipótesis de la interfaz, en principio, no puede relacionarse directamente con nuestro estudio, ya que se refiere específicamente a hablantes bilingües o cuasibilingües. Sin embargo, a partir de ella es tentador preguntarse (y así lo hacemos nosotros) si también los problemas de los aprendices de L1 francés y L1 inglés, en los niveles avanzados, serán especialmente perceptibles en aquellos usos de las construcciones cuya interpretación exija integración compleja de rasgos sintácticos y semánticos con informaciones pragmático-contextuales.

Así pues, por una parte, ninguna de las teorías consideradas pronostica ventajas de un grupo sobre otro en función de la L1; por otra parte, la hipótesis de la interfaz, aunque solo de manera indirecta, sugiere la posibilidad de que ambos grupos tengan más problemas en unas construcciones que en otras. Esta idea, referida a la dificultad desigual de distintas construcciones desde el punto de vista cognitivo, concuerda, de hecho, con los resultados de otros estudios anteriores¹⁶.

Ahora bien, ninguna de las hipótesis excluye la posibilidad de que, más allá del rasgo concreto estudiado, puedan existir elementos favorecedores para uno de los grupos: por ejemplo, la mayor proximidad léxica y estructural del francés con el español podría ser un elemento facilitador para los hablantes de francés, en comparación con los hablantes de inglés. En realidad, en la bibliografía no hay estudios previos sobre la interpretación en L2 de la alternancia modal en estructuras condicionales, ni tampoco comparaciones entre los hablantes de las dos lenguas que nosotros tenemos en cuenta. Así pues, la cuestión permanece abierta.

En definitiva, las preguntas a las que hemos tratado de dar respuesta en nuestro estudio son las siguientes:

¹⁶ Cfr. Montrul y Slabakova (2002, 2003), sobre la interpretación de ciertos usos pragmáticamente marcados del imperfecto de indicativo por parte de hablantes de inglés; Borgonovo y Prévost (2003) y Borgonovo *et al.* (2008), sobre la interpretación de la alternancia modal indicativo/subjuntivo por parte de hablantes de francés.

1. En lo que se refiere a la capacidad de interpretar rasgos de sentido vinculados a la alternancia de modos y tiempos verbales en estructuras condicionales con *si*, ¿hay diferencias en los resultados de los aprendices que puedan relacionarse con la distinta L1 de los grupos?
2. ¿Hay diferencias (grupales o individuales) en los resultados, que puedan ponerse en relación con el nivel general de dominio (intermedio alto o avanzado) de la L2?

2.4. Diseño de la investigación e hipótesis de trabajo

En nuestro estudio, nos planteamos comparar la capacidad de los aprendices de niveles intermedio alto y avanzado (B2 y C1/C1+ del *MCER*, respectivamente) para interpretar una serie de oraciones de sentido condicional, con imperfecto de indicativo (en interpretaciones habitual o citativa) y con imperfecto de subjuntivo (interpretación irreal). Para ello elaboramos una tarea lingüística con 30 ítems de opción múltiple; en cada ítem aparecía una oración condicional dentro de un enunciado algo más amplio, contextualizado. Para cada enunciado se proponían tres posibles interpretaciones, y los aprendices tenían que elegir cuál era la más adecuada. La distribución de ítems en la tarea se ajustaba a la siguiente estructura:

Tabla 1: ítems condicionales

Ítems 1-4	Si+ IMP-IND + COND	Citativo
Ejemplo: El programa electoral del Partido Ecologista establecía que, si llegaba al gobierno, acabaría con la energía nuclear en menos de 20 años.		
Ítems 5-8	Si + IMP-IND + IMP-IND	Habitual
Ejemplo: Era una situación muy comprometida: si aprobaba aquella ley se creaba un conflicto con todos los demás países; si no la aprobaba, se creaba un conflicto con la extrema derecha republicana.		
Ítems 9-12	Si + IMP-IND + IMP-IND	Habitual
Ejemplo: Yo siempre tenía vértigo... Si me trataban con medicina natural, yo creo que era una medicina equivocada.		

Ítems 13-16	Si + IMP-SUBJ + COND	Irreal
Ejemplo: Me gusta mucho la política, tengo una gran vocación. Por eso, si le dijera que me voy a retirar pronto, le engañaría.		
Ítems 17-20	Si + IMP-SUBJ + IMP-IND	
Ejemplo: Si pudiera, me iba al Caribe. Las playas, el sol... ¡Qué rico! ¡Qué ganas tengo de que lleguen las vacaciones!		

En la tarea, los veinte ítems condicionales aparecían en orden aleatorio, combinados con otros diez que no contenían esta estructura y que se utilizaron como distractores. No había tiempo límite estricto para realizar la tarea, pero el tiempo recomendado era de cuarenta minutos como máximo; al acabar la tarea se pedía a los aprendices que indicaran cuánto habían tardado en realizarla. El test lingüístico iba acompañado de un cuestionario etnolingüístico inicial, con preguntas para determinar el perfil individual y las experiencias de aprendizaje de español cada participante.

Realizaron la prueba 48 aprendices adultos de lengua materna francesa (16 de nivel B2, 32 de nivel C1/C1+) y 40 aprendices de lengua materna inglesa (26 de nivel B2, 24 de nivel C1/C1+); también participaron 35 hablantes nativos de español peninsular, que llevaron a cabo la prueba como grupo de control. Todos los aprendices de ELE eran estudiantes en centros del Instituto Cervantes en Francia (Burdeos, París, Toulouse) o en países de habla inglesa (Albuquerque, Chicago, Dublín, Londres, Manchester, Sídney). El nivel de los estudiantes había sido estimado por la institución al matricularlos en los cursos correspondientes, organizados según un currículo institucional común, referenciado con el *MCEER*; dicho currículo garantiza cierta homogeneidad de niveles y contenidos estudiados por los participantes, a pesar de la disparidad de entornos geográficos y culturales. Para la prueba se utilizaron versiones en línea y en papel; en cada lugar se eligió la versión que mejor se ajustaba a las características de los aprendices.

El hecho de haber elegido aprendices de niveles altos tiene que ver, en primer lugar, con la complejidad de las estructuras objeto de estudio, y asimismo con la naturaleza de las hipótesis teóricas tenidas en cuenta.

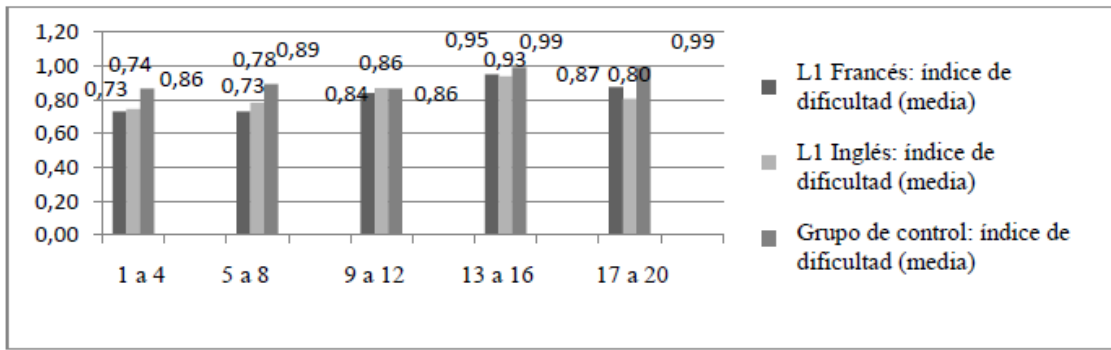
Nuestras predicciones, en relación con cada grupo de ítems y teniendo en cuenta las teorías de adquisición y la bibliografía, eran las siguientes:

1. Esperábamos un **elevado porcentaje de aciertos** (sobre todo en el grupo C1/C1+) en los **ítems 9-12 (imperfecto de indicativo habitual) y 13-20 (imperfecto de subjuntivo)**. Las prótasis condicionales con imperfecto de subjuntivo son la opción no marcada, más frecuente en español; el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* las incluye en el nivel B2. En cuanto al uso del imperfecto de indicativo habitual, aparece ya en el nivel B1.
2. Esperábamos **dificultades y dudas** (también en C1/C1+) en los **ítems 1-8 (imperfecto citativo)**. Las lecturas citativas del imperfecto de indicativo tienen muchas restricciones de tipo lingüístico y pragmático, y necesitan muchos datos contextuales para poder ser interpretadas satisfactoriamente. Las transformaciones de tiempos verbales propias del estilo indirecto se abordan ya en B2, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero las construcciones citativas encubiertas no aparecen en el currículo antes del nivel C1.
3. Esperábamos que el **uso del imperfecto de indicativo en la apódosis (en lugar del condicional) incrementase la dificultad**. Este uso es típico del registro coloquial y, a pesar de su frecuencia real, no aparece en el currículo antes del nivel C1.
4. Esperábamos que la **L1 de los aprendices influyera en los resultados**. Por una parte, el uso de la información gramatical asociada a los morfemas de modo, en sentido general, resultaría más familiar para los hablantes de francés que para los de inglés; además, la mayor proximidad léxica del francés con el español facilitaría el procesamiento de los enunciados.

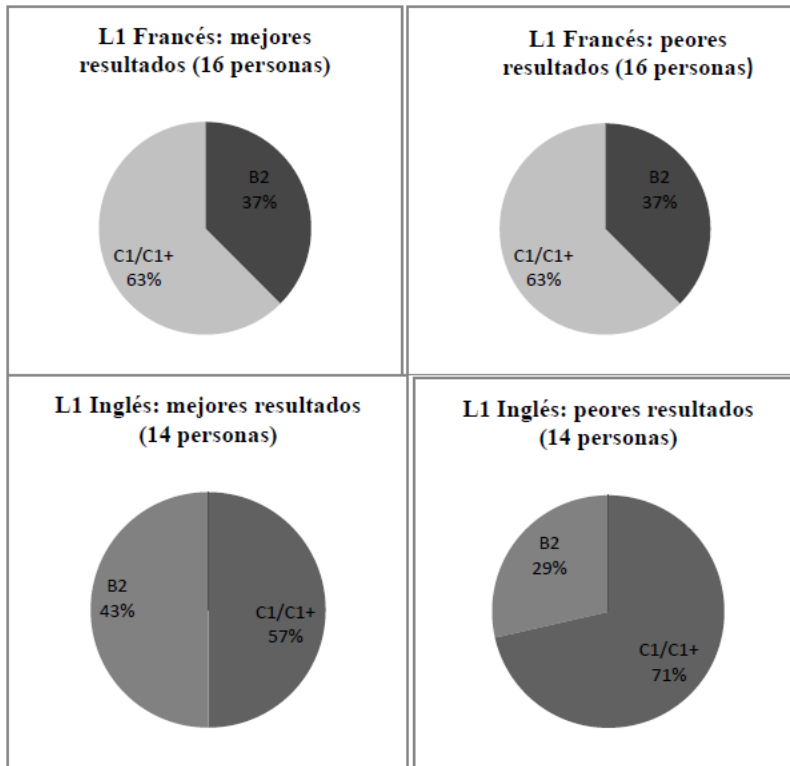
2.5. Resultados por grupos de ítems, nivel de dominio y L1

Tras realizar la prueba, analizamos los resultados de cada grupo de aprendices, teniendo en cuenta la L1 y el nivel de español, y establecimos correlaciones entre estas variables. Después, agrupamos los resultados por grupos de ítems, teniendo en cuenta los contenidos de los mismos, tal como se ha indicado en la Tabla 1. Obtuvimos la media aritmética y la desviación estándar de los resultados y llevamos a cabo análisis estadísticos (T-test, test de contingencia, test de chi-cuadrado y ANOVA unidireccional). A continuación presentamos solamente los datos más destacados, con el apoyo de las gráficas 1 y 2.

Gráfica 1: Resultados por grupos de ítems



Gráfica 2: Relación entre nivel de dominio y resultados



La gráfica 1 muestra la media de los aciertos de los aprendices según su L1, sin tener en cuenta el nivel de español en el que se encuentran. El dato fundamental es que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de los aprendices, relacionada con la L1. Sí la hay, en cambio, entre los aprendices y el grupo de control: como era esperable, los hablantes nativos obtienen mejores resultados, con la excepción de los ítems 9 a 12, en los que la media de respuestas acertadas del grupo de control no es más alta que la de los otros dos grupos.

La gráfica 2 representa, para cada L1, el porcentaje de aprendices de cada nivel (B2 y C1/C1+) que se encontraba en el grupo de los que obtuvieron mejores resultados, y el porcentaje de cada nivel se encontraba entre el grupo de los que obtuvieron peores resultados. Entre los hablantes de francés, el porcentaje de alumnos de B2 y el de C1/C1+ es exactamente igual en cada uno de los grupos; entre los hablantes de inglés sí hay diferencia (hay mayor porcentaje de alumnos de C1/C1+ en el grupo de los que lo hicieron mejor); sin embargo, los resultados tampoco muestran una diferencia determinante: algunos alumnos de B2 lo hicieron tan bien como los mejores de C1/C1+.

Así pues, no hay incidencia directa del nivel general de dominio en la capacidad de interpretar adecuadamente efectos de sentido basados en el modo: las diferencias son ante todo individuales y parecen basarse en tendencias y estilos individuales de procesamiento, más o menos sensibles a variaciones gramaticales y contextuales.

Tal como esperábamos, los ítems 1 a 4 y 5 a 8 (usos citativos del imperfecto de indicativo) resultaron los más difíciles para los aprendices: en el primer grupo de ítems, la media de aciertos es de 74% para los hablantes de inglés y 73% para los hablantes de francés. En el segundo grupo de ítems, el porcentaje medio de aciertos es del 73% para los francófonos y 78% para los angloparlantes. Las diferencias con respecto al grupo de control son estadísticamente significativas¹⁷. En el extremo contrario, los ítems 13 a 16 (*si + imperfecto de subjuntivo + condicional*) fueron los más fáciles para todos los grupos, con un 95% de media de respuestas acertadas para el grupo francés y 93% para el grupo de lengua inglesa.

La sustitución del condicional por el imperfecto de indicativo en la apódosis dio resultados desiguales: no afectó significativamente a las respuestas en el caso de los ítems 5 a 8 (con imperfecto citativo en la prótasis), comparados con los ítems 1 a 4, y en cambio sí lo hizo en los ítems 17 a 20, comparados con los ítems 13 a 16. Es decir, los ítems 5 a 8 (*si + imperfecto de indicativo citativo + imperfecto de indicativo*) no resultaron significativamente más difíciles que los ítems 1 a 4 (*si + imperfecto de indicativo citativo + condicional*), pero en cambio los ítems 17 a 20 (*si + imperfecto de subjuntivo + imperfecto de indicativo*) sí fueron más difíciles que los ítems 13 a 16 (*si +*

¹⁷ El nivel de significación estadístico es el siguiente: diferencia entre L1 francés y grupo de control, $p = 0.001$; entre L1 inglés y grupo de control, $p = 0.020$.

imperfecto de subjuntivo + imperfecto de indicativo), especialmente para los hablantes de inglés¹⁸.

En el caso del grupo de control, la sustitución de condicional por imperfecto en la apódosis no hizo empeorar los resultados. Con todo, las respuestas de los nativos no fueron siempre correctas: el porcentaje de aciertos de estos es, en general, significativamente más alto que el de los no nativos, pero solo ronda el 100% en los ítems 13 a 20. Esto no significa que los nativos no *sepan* gramática; lo que ocurre es que también para ellos es cognitivamente compleja la integración de contenidos morfosintácticos y pragmáticos, especialmente al realizar tareas metalingüísticas con rapidez (*cf.* Borgonovo y Prévost 2003, Borgonovo *et al.* 2008). Esta idea parece encontrar apoyo especial en un dato inesperado: se trata del hecho de que, en los ítems 9 a 12 (imperfecto habitual), los resultados de los nativos no son superiores a los de los aprendices. Al mirar de cerca las opciones de respuesta elegidas por unos y otros, sin embargo, sí se nota una predisposición distinta: los hablantes de L1 español que se equivocan tienden a elegir una respuesta lingüísticamente posible, pero contextualmente inadecuada; en cambio, los hablantes de otras lenguas no descartan respuestas lingüísticamente imposibles¹⁹.

A continuación ofrecemos una síntesis de los resultados ya presentados en este apartado, antes de proceder a comentar otras tendencias generales que serán importantes para nuestras conclusiones finales:

- **Se confirman plenamente las hipótesis 1 y 2**, para las dos L1: los ítems más fáciles para los aprendices son los que contienen *si + imperfecto de indicativo habitual + imperfecto de indicativo* y *si + imperfecto de subjuntivo + condicional*.
- **Confirmación parcial de la hipótesis 3**: cuando el condicional de la apódosis se sustituye por imperfecto de indicativo, el porcentaje de aciertos es algo inferior, pero la diferencia no es claramente significativa. Así, para los no nativos, la contribución del tiempo verbal de la apódosis es incierta. Esto sugiere que los no nativos tienden a hacer un **uso poco consistente de la información gramatical en la interpretación**.

¹⁸ El nivel de significación estadístico de la comparación de 13 a 16 con 17 a 20 es de $p = 0.046$ para el grupo de L1 francés, y de $p = 0.005$ para el grupo de L1 inglés.

¹⁹ Hay que decir, sin embargo, que nuestros resultados a este respecto no son concluyentes; así pues, esta idea es solamente una hipótesis, que habría que confirmar con más investigaciones futuras.

- **Tendencias relativamente estables en los dos L1** y en los dos niveles de competencia.
- Los resultados del grupo de control indican que **también para los nativos puede ser compleja la integración de rasgos lingüísticos e informaciones contextuales** al interpretar los enunciados.

2.6. Otras tendencias generales observadas

Un rasgo que resultó significativo²⁰ en los análisis estadísticos fue la diferencia en la cantidad de tiempo que emplearon los miembros de los grupos experimentales, comparada con la del grupo de control. Los miembros de este grupo dijeron haber tardado 26 minutos y 26 segundos de media en realizar la tarea, frente a 38 minutos y 7 segundos para los franceses y 41 minutos para los hablantes de inglés. Así pues, los hablantes nativos procesaron más rápidamente la información y fueron más eficaces en sus respuestas que los no nativos.

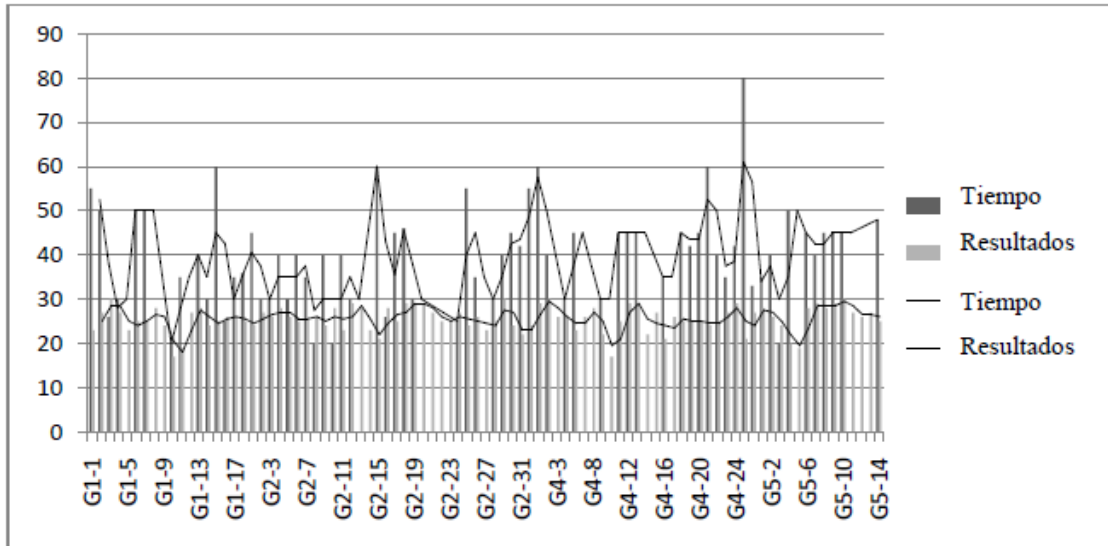
Como se puede ver en la gráfica 3, el grupo de L1 inglés tardó algo más que el grupo de L1 francés. Ahora bien, esta diferencia es demasiado pequeña para ser estadísticamente significativa, por lo que no se confirma en la práctica nuestra hipótesis 4 (ver apartado 2.4.), referida a la posible ventaja de los hablantes de francés: en el apartado 2.5. hemos comprobado que los resultados de los franceses no son mejores, y a esto se suma ahora que tampoco fueron significativamente más rápidos.

Por otra parte, al establecer correlaciones entre el tiempo empleado por los participantes y los resultados obtenidos, descubrimos que no existe relación sistemática entre el tiempo dedicado a la tarea y los resultados individuales, es decir, los que tardaron más no lo hicieron necesariamente mejor que los que tardaron menos. Esto se observa tanto en los grupos de L2 como en el de L1. Una representación visual de este hecho se encuentra en las gráficas 3 y 4.

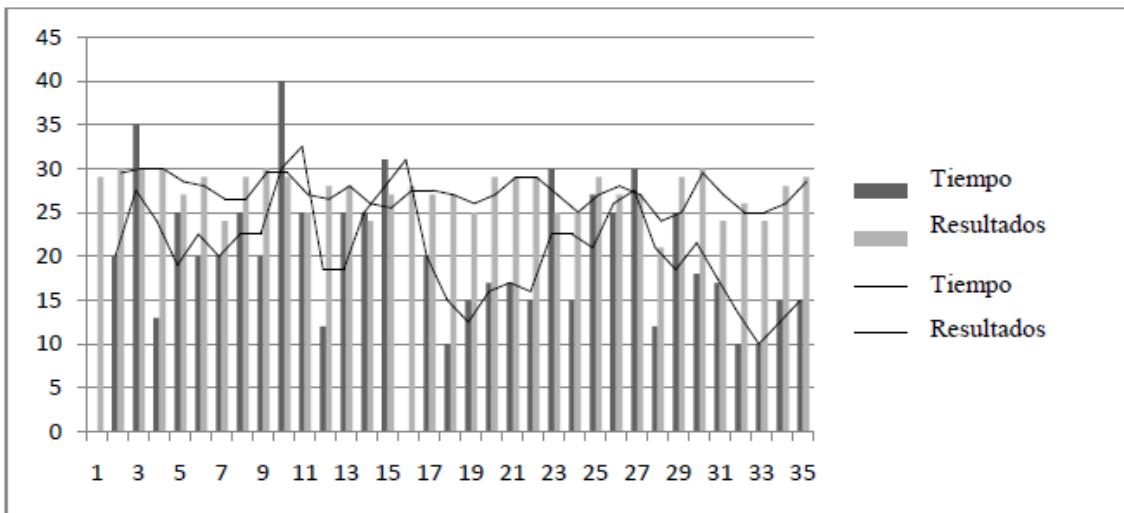
Gráfica 3: Correlación entre tiempo y resultados en los grupos de aprendices²¹

²⁰ Los test estadísticos realizados fueron ANOVA unidireccional (con resultados $F(4,95) = 22.075$; $p = .000$) y comparaciones post-hoc (Dunett).

²¹ En la gráfica 3, las denominaciones G1 y G2 corresponden, respectivamente, a los grupos de L1 francés de nivel B2 y C1/C1+; las denominaciones G4 y G5 corresponden a los grupos de L1 francés de nivel B2 y C1/C1+. En las dos gráficas, los números cardinales del eje de las abscisas representan a los participantes considerados individualmente.



Gráfica 4: Correlación entre tiempo y resultados en el grupo de control



Entre los aprendices, la tendencia individual a dedicar más o menos tiempo, entonces, no tiene relación ni con el nivel general de dominio de la lengua (los participantes de nivel B2 no tardaron necesariamente más que los de C1/C1+; tampoco lo hicieron mejor) ni con la lengua materna. Además, como ya hemos dicho, en ninguno de los grupos, incluido el de control, parece traducirse el tiempo en resultados²².

En contrapartida, los datos recogidos sobre experiencias individuales de aprendizaje revelaron una correlación positiva entre los resultados y el hecho de haber realizado

²² Con todo, dado que las informaciones sobre el tiempo que tardaron los participantes procede exclusivamente de sus propias declaraciones y no ha podido ser corroborado con una medición exacta, hay que tomar este dato con precaución; sería necesaria una investigación específica sobre este aspecto para llegar a confirmarlo.

cursos de inmersión en un país hispanohablante o haber residido en un país de habla hispana: en el subconjunto de aprendices de mejores resultados (considerando globalmente los datos de las dos L1), un 40% había hecho o seguido cursos de inmersión, un 66% había realizado estancias en países hispanohablantes y un 17% había vivido en ellos. En cambio, en el subconjunto de peores resultados, solo un 30% había seguido cursos de inmersión, un 53% había estado en países hispanohablantes y un 6% había residido en ellos. Otra correlación positiva se dio entre el número de años de aprendizaje de español: un 47% del grupo de mejores resultados afirmó haber estudiado español durante más de cinco años, frente al 27% del grupo de resultados bajos.

En definitiva, independientemente del nivel general de lengua detectado por las pruebas de clasificación y exámenes institucionales, parece haber un efecto claramente positivo del tiempo de contacto real con la lengua, es decir, la mayor exposición de un aprendiz a la lengua meta da como resultado una mayor sensibilidad a matices de sentido expresados a través de la gramática (en nuestro caso concreto, a través de los tiempos y modos verbales). La existencia de esta correlación positiva, que contrasta fuertemente con la falta de correlación entre los resultados de nuestra prueba y el nivel de dominio general del español de los aprendices, sugiere que la capacidad de llevar a cabo tareas de uso (hablar, escribir, expresarse) propias del aprendizaje institucional no tiene relación directa con la habilidad de llevar a cabo juicios sobre matices gramaticales; esta última habilidad, por tanto, no es necesariamente un indicio fiable de la capacidad del individuo para usar la lengua en la práctica (*cf.* Guijarro-Fuentes y Clibbens 2002).

2.7. Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación muestran que los ítems más problemáticos para los aprendices fueron los que exigían construir interpretaciones citativas del pretérito imperfecto de indicativo, es decir, aquellos ítems cuya interpretación requería un trabajo especialmente complejo, desde el punto de vista cognitivo, de integración de datos contextuales procedentes de diversas fuentes: el conocimiento morfosintáctico y léxico, por una parte, pero también el conocimiento del mundo y, en definitiva, el procesamiento combinado de informaciones variadas con ayuda de la capacidad inferencial. Este dato es plenamente coherente con la visión de la cognición y la comunicación humanas que plantea la teoría de la relevancia: el sistema cognitivo

humano tiene unas capacidades de procesamiento limitadas, que tratamos de compensar con un mecanismo de selección de estímulos cognitivos orientado a minimizar los costes de procesamiento y a maximizar el rendimiento (Sperber y Wilson, 1986/1995).

El grupo de ítems que resultó más fácil fue el de los enunciados con *si + imperfecto de subjuntivo + condicional*. Este hecho se relaciona con varios factores: en primer lugar, dado que esta es una de las estructuras condicionales consideradas *canónicas* (Montolío 1999, RAE/AELE 2009), suele ser objeto de atención preferente en la enseñanza de ELE, tanto en currículos como en manuales; en segundo lugar, en este tipo de estructuras el imperfecto de subjuntivo da siempre lugar a interpretaciones irreales, mientras que en nuestro estudio hemos contemplado dos tipos de interpretaciones completamente distintas del imperfecto de indicativo (habituales y citativas). La consecuencia de esto es que, en los enunciados en los que aparece el imperfecto de indicativo, la labor de desambiguación es más compleja, ya que el receptor debe tener en cuenta el tipo de evento que aparece en el enunciado (téllico o atelico, único o repetido), así como las informaciones lingüísticas y pragmáticas accesibles, para determinar el tipo de interpretación. A esto se le suma la, previsiblemente, menor familiaridad de los aprendices con las interpretaciones citativas del imperfecto de indicativo en entornos condicionales, por su aparición más tardía en el currículo y su menor frecuencia en el *input* que reciben los aprendices, así como por la menor atención que se le presta en el aula.

Que la interpretación del imperfecto de indicativo resulte más difícil que la del imperfecto de subjuntivo aporta un matiz importante a la mala reputación del subjuntivo entre los profesores y aprendices de ELE: si el modo subjuntivo, en su conjunto, resulta complicado de entender y manejar para los hablantes no nativos se debe ante todo a que, para interpretar los matices de sentido que se vinculan a su uso, suele ser necesaria una cantidad considerable de información contextual (lingüística y pragmática) (*cfr.* Guijarro-Fuentes 2007, Ahern 2008); sin embargo, esto no es así en el caso de las estructuras condicionales, ya que con el empleo del imperfecto de subjuntivo siempre se obtiene un mismo tipo de interpretación. De ahí que, en los casos estudiados, sea el imperfecto de indicativo la forma que más problemas plantea, al ser la más ambigua y la más necesitada de enriquecimiento contextual. Esta paradoja aparente, entonces, es coherente con lo esperable desde la teoría de la relevancia.

En nuestros análisis hemos observado que la complejidad de los datos también afecta a los hablantes nativos, haciendo que sus respuestas sean algo menos precisas

cuando el procesamiento de los enunciados implica armonizar tipos de informaciones y conocimientos dispares, un fenómeno propio de la interfaz entre distintos sistemas cognitivos (el sistema lingüístico por una parte, y el conceptual-intencional, por otra). Sin embargo, la dificultad para los nativos tiende a ser mucho menor, debido a la automatización de muchas labores de procesamiento, en especial las que atañen a las expresiones procedimentales, cuya función es, precisamente, guiar las inferencias y facilitar la labor global de interpretación.

Por otra parte, hemos comprobado que no hay diferencia significativa entre los resultados de los hablantes de francés y los hablantes de inglés; este hecho confirma las predicciones de la hipótesis de reensamblaje de rasgos: la mayor proximidad tipológica del francés con respecto al español, el hecho de que el francés disponga de un modo morfológico globalmente similar al del español no facilita el aprendizaje cuando existe disparidad en el uso del modo en la L1 y la L2. En definitiva, no se ha observado en nuestro caso un efecto claramente facilitador de la transferencia de la L1, en lo referente a las estructuras tenidas en cuenta aquí. Tampoco se ha observado que el hecho de no disponer de un morfema de modo sea para los hablantes de inglés un factor que bloquee el aprendizaje.

Algunos de nuestros resultados sugieren una menor sensibilidad de los no nativos (comparados con los nativos) a la presencia de claves morfosintácticas: en concreto, el hecho de que no siempre se registre diferencia significativa en los resultados cuando se sustituye el tiempo verbal de la apódosis por otro menos esperable, pragmáticamente marcado (condicional por imperfecto de indicativo), parece apuntar a esta tendencia, señalada en teorías recientes de adquisición de L2 como la *hipótesis de la superficialidad estructural* (*shallow structure hypothesis*, Clahsen y Felser 2006). Este resultado es también compatible con lo esperable desde la teoría de la relevancia: los significados gramaticales son más abstractos, menos intuitivos que los del léxico, y por ello menos permeables al conocimiento de los no nativos. Con todo, nuestro estudio no permite precisar qué rasgos de cada enunciado han resultado más prominentes y destacados para los aprendices; se necesita para ello más exploración futura.

En nuestra investigación, hemos puesto en relación una teoría de pragmática cognitiva (la teoría de la relevancia) con distintas hipótesis específicas de adquisición de segundas lenguas surgidas en el ámbito generativista; este procedimiento nos ha permitido integrar los resultados obtenidos con una visión coherente de la comunicación lingüística, en la que se integran de modo preciso el papel de las expresiones

lingüísticas y el papel de las informaciones pragmáticas; la clave de dicha integración está en la noción de *contexto*, que en la teoría de la relevancia no es una serie de datos objetivos externa al oyente, sino un conjunto de informaciones variadas que el receptor selecciona activamente en forma de representaciones mentales. Desde nuestro punto de vista, entonces, la teoría de la relevancia puede ser un complemento de gran utilidad en las investigaciones de adquisición de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta el interés creciente que en estas se presta a la cognición humana y a la interacción de gramática y pragmática.

2.8. Implicaciones generales para la enseñanza de ELE

Los resultados de nuestra investigación muestran claramente que, en el aprendizaje de paradigmas gramaticales como los tiempos y modos verbales, no todos los usos de una forma son igualmente accesibles para los aprendices en un momento dado. Que un aprendiz sea capaz de manejar eficazmente una forma verbal en algunos entornos no implica que su conocimiento sea equiparable al de un hablante nativo. El imperfecto de indicativo es un ejemplo muy claro de este hecho: saber utilizarlo en entornos narrativos, donde se opone a otros tiempos de pasado del indicativo, no garantiza en absoluto la capacidad de usarlo, ni de interpretarlo satisfactoriamente, en otros entornos, como los condicionales. Lo mismo ocurre con el imperfecto de subjuntivo: el conocimiento de la morfología y de algunos usos de esta forma no supone en modo alguno el conocimiento operativo de su uso en otras estructuras.

Todo hace suponer, entonces, que la aprehensión de la gramática en L2 está muy vinculada a estructuras y empleos concretos, y no tanto a abstracciones de tipo general. La capacidad de construir y manejar representaciones mentales de nociones semánticas generales, abstractas, parece ser ante todo el fruto de la familiaridad con la lengua, resultado del contacto prolongado con la misma, y no tanto el efecto de un aprendizaje de formas y usos. En realidad, nuestra investigación no confirma ni desmiente la utilidad del aprendizaje formal de la gramática, pero sí resalta la importancia del *input* y del uso real de la lengua como factores clave para la adquisición de la gramática.

En nuestro estudio no se ha observado una ventaja especial de los hablantes de francés por el hecho de poseer en su L1 rasgos morfosintácticos similares a los del español. Esto pone de manifiesto que no siempre podremos contar con la eficacia de la transferencia de la L1 al enseñar español a aprendices de lenguas tipológicamente

próximas. Las diferencias específicas en el uso de las formas gramaticales en ciertos entornos pueden plantear dificultades de aprendizaje tan grandes como el hecho de no poseer en la L1 formas y rasgos equiparables a los de la L2.

Asimismo, nuestros resultados subrayan el papel crucial de las informaciones léxicas y pragmáticas en la interpretación de las expresiones gramaticales: en el procesamiento de los enunciados, la contribución de una expresión determinada (por ejemplo, un tiempo verbal) no siempre se capta. La redundancia es consustancial a la comunicación y puede facilitar la interpretación de los enunciados; es importante tenerla en cuenta (y favorecerla) al seleccionar textos y, en general, fuentes de *input* para el aula. Ahora bien: la redundancia (entendida como la presencia de claves de distintos tipos que apuntan a la consecución de un mismo efecto de sentido) puede impedir que un aprendiz detecte la aportación semántica de una forma lingüística concreta. Esto es lo que, en nuestro estudio, ha ocurrido con la sustitución del condicional simple por imperfecto de indicativo en las apódosis de las oraciones: los enunciados se pueden interpretar a partir del contexto, sin prestar atención al tiempo verbal de la apódosis; en consecuencia, cambiar el tiempo verbal no hace ni más difícil ni más fácil la interpretación del conjunto.

En este punto, nuestras conclusiones conectan con algunas de las previsiones de VanPatten (1996) en su *teoría del procesamiento del input*. Según VanPatten:

1. Al procesar el *input*, los aprendices prestan atención al contenido antes que a la forma.
 - a. Se procesan primero las palabras y expresiones que aportan contenido.
 - b. Se procesa antes la información léxica que la gramatical.
 - c. Se procesa antes la morfología que aporta más carga de significado que la que aporta menos.
2. Los aprendices solo podrán procesar aspectos formales si pueden procesar aspectos de contenido con poco esfuerzo.

Tanto las afirmaciones de VanPatten como nuestras propias conclusiones apuntan a la importancia de calibrar bien la complejidad de los enunciados que sirven de soporte y contexto a las formas lingüísticas en las actividades de conceptualización teórica y en las de práctica formal, si el objetivo es que los aprendices se fijen en las formas propiamente dichas.

La dificultad del aprendizaje de la gramática, en definitiva, no viene solo de la gramática misma, sino de las operaciones cognitivas que requiere la interpretación de las formas gramaticales en los variados entornos en que estas aparecen. El modo subjuntivo no es, en sí mismo, más difícil ni más fácil que el indicativo: ciertos empleos de cada modo, y de los distintos tiempos de cada modo, resultan más difíciles que otros. Desde nuestro punto de vista, es esencial tener en cuenta este hecho para la gradación de contenidos en el aula: no es necesario ni realista, por ejemplo, esperar a que los aprendices manejen todos los tiempos del indicativo, en sus variados usos, para empezar a introducir el subjuntivo. La necesidad comunicativa del subjuntivo surgirá sin duda mucho antes, y la introducción relativamente temprana de algunos de sus usos en el aula es cognitivamente viable. Esta idea está presente desde hace tiempo en propuestas curriculares de referencia, como la del Instituto Cervantes²³.

Hay que decir, sin embargo, que no siempre las propuestas de gradación de currículos han tenido suficiente base en la investigación, ya que faltan muchos datos empíricos sobre el procesamiento de los distintos usos de las formas gramaticales. En definitiva, se precisa mucha investigación en el campo de la lingüística aplicada en general, y del ELE en particular, y lo deseable sería que la investigación aplicada tuviese una sólida fundamentación en la teoría lingüística. Nuestro objetivo ha sido aportar un grano de arena a esta gran playa.

Referencias bibliográficas

- AHERN, Aoife (2004): *El subjuntivo: significado e inferencia. Un estudio basado en la Teoría de la Relevancia*, Tesis doctoral, Madrid: UNED.
- AHERN, Aoife (2006): “Spanish mood, metarepresentation and propositional attitudes”, en TURNER, K. y K. VON HEUSINGER (eds.): *Where Semantics Meets Pragmatics*, Amsterdam: Elsevier, pp. 445-471.
- AHERN, Aoife (2008): *El subjuntivo: contextos y efectos*, Madrid: Arco/Libros.
- AHERN, Aoife (2010): “Propositional attitudes in relevance theory: an overview”, en WAŁASZEWSKA, E., M. KISIELEWSKA-KRYSIUK y A. PISKORSKA (eds.): *In the Mind and across Minds: a Relevance-Theoretic Perspective on Communication and Translation*, Cambridge: Cambridge Scholars, pp.147-167.
- AMENÓS PONS, José (2010): *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*, Tesis doctoral, Madrid: UNED.

²³ La versión más reciente del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) puede consultarse en línea, en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

- AMENÓS PONS, José (2014): “Spanish ‘Imperfecto’ vs. French ‘Imparfait’ in Hypothetical Clauses: A Procedural Account”, *Cahiers Chronos*, 27, pp. 243-271.
- ANDERSON, John R. (1983): *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- AUSTIN, John L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.
- BELLETTI, Adriana; BENNATI, Elisa y Antonella SORACE (2007): “Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: evidence from near-native Italian”, *Natural Language and Linguistic Theory*, 2, pp. 657-689.
- BERGS, Alexander y Lena HEINE (2010): “Mood in English”, en ROTHSTEIN, B. y R. THIEROFF (eds.): *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 103-116.
- BLAKEMORE, Diane (1987): *Semantic Constraints on Relevance*, Oxford: Blackwell.
- BORGONOVO, Claudia *et al.* (2008): “Methodological issues in the L2 acquisition of syntax/semantics phenomenon: How to assess L2 knowledge of mood in Spanish relative clauses”, en BRUHN DE GARAVITO, J. y E. VALENZUELA (eds.): *Proceedings of the Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 13-24.
- BORGONOVO, Claudia y Philippe PRÉVOST (2003): “Knowledge of Polarity Subjunctive in L2 Spanish”, en BEACHLEY, B., A. BROWN y F. CONLIN (eds.): *Proceedings of the 27 Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 150-161.
- BOTT, Oliver (2010): *The Processing of Events*, Amsterdam: John Benjamins.
- BRES, Jacques (2006): “Encore un peu, et l’imparfait était un mode. L’imparfait et la valeur modale de contrefactualité”, *Cahiers de Praxématique*, 46, pp. 149-176.
- BRES, Jacques (2007): “Et plus si affinités... Des liaisons entre les instructions du plus-que-parfait et les relations d’ordre”, *Cahiers Chronos*, 18, pp. 139-157.
- BRES, Jacques (2009): “Sans l’imparfait, les vendanges tardives ne rentreraient pas dans la jupe rhénane... Sur l’imparfait contrefactuel, pour avancer”, *Syntaxe et Sémantique*, 10, pp. 33-50.
- BROWN, Penelope y Stephen LEVINSON (1989): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, Noam (1995): *The Minimalist Program*, Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (2007): “Of minds and language”, *Biolinguistics*, 1, pp. 9-27.
- CLAHSEN, Harald y Claudia FELSER (2006): “Grammatical processing in language learners”, *Applied Psycholinguistics*, 27, pp. 3-42.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes / MECED.
- CORMINBOEUF, Gilles (2009): *L’expression de l’hypothèse en français. Entre hypotaxe et parataxe*, Bruselas: De Boeck-Duculot.
- DE SWART, Henriette (1998): “Aspect shift and coercion”, *Natural Language and Linguistic Theory*, 16, pp. 347-385.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2004): “Norms and Principles. Putting Social and Cognitive Pragmatics Together”, en MÁRQUEZ REITER, R. y M. E. PLACENCIA (eds.): *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 347-371.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2005): *La comunicación*, Madrid: Gredos.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria (2006): “La Teoría de la Relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en FALK, J., J. GILLE y F.

- WACHTMEISTER BERMÚDEZ (eds.): *Discurso, interacción e identidad: Homenaje a Lars Fant*, Estocolmo: Stockholm Universitet.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria y Manuel LEONETTI (2000): “Categorías funcionales y semántica procedimental”, en MARTÍNEZ, M. *et al.* (coords.): *Cien años de investigación semántica: De Michel Bréal a la actualidad*, vol. 1, Madrid: Coord. Clásicas, pp. 363-378.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria y Manuel LEONETTI (2003): “On the quotative readings of Spanish Imperfecto”, *Cuadernos de Lingüística*, X, pp. 135-154.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria y Manuel LEONETTI (2011): “On the Rigidity of Procedural Meaning”, en ESCANDELL-VIDAL, V., M. LEONETTI y A. AHERN (eds.): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*, Bingley: Emerald, pp. 81-103.
- ESCANDELL-VIDAL, Victoria; LEONETTI, Manuel y Aoife AHERN (eds.) (2011): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*, Bingley: Emerald.
- GIORGI, Alexandra y Fabio PIANESI (1997): *Tense and Aspect. From Semantics to Morphosyntax*, Nueva York / Oxford: Oxford University Press.
- GRINSTEAD, John (2010): “Child Language: The Parametric Approach”, *Language*, 86, pp. 252-256.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2007): “Subjuntivo: ¿Cómo resolver el problema de enseñarlo?”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1 (1), pp. 36-39.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2011): “Feature composition in Differential Object Marking”, *Eurosla Yearbook*, 11, pp. 138-164.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro (2012): “The acquisition of interpretable features in L2 Spanish: personal a”, *Bilingualism: Language and cognition*, 15 (4), pp.701-720.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro (en prensa): “Features and (re-)assembly in L2 Spanish: evidence from the syntax and semantics of adjectives”, en Costa, J. *et al.* (eds.): *The acquisition of Romance Languages*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro y Jason ROTHMAN (eds.) (2012): *Interfaces in Child Language Acquisition. First Language*, 32, vol. 1 & 2 (número especial).
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro y John CLIBBENS (2002): “Las pruebas de gramaticalidad: ¿instrumentos fiables en la recogida de datos en el español como L2?”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15, pp. 53-71.
- GUIJARRO-FUENTES, Pedro y Pilar LARRAÑAGA (2011): “Evidence of V to I Raising in L2 Spanish”, *International Journal of Bilingualism*, 15, pp. 486-520.
- HAWKINS, Roger y Hanzo HATTORI (2006): “Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers, a missing uninterpretable feature account”, *Second Language Research*, 22, pp. 269-301.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1989): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- HUDDLESTON, Rodney (1989): *An Introduction to English Transformational Syntax*, Londres: Longman.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- JARY, Mark (2009): “Relevance, assertion and possible worlds: A cognitive approach to the Spanish subjunctive”, en KISSINE, M. y P. de BRABANTIER (eds.): *Utterance interpretation and cognitive models*, Bingley: Emerald, pp. 235-277.

- LARDIERE, Donna (2008): "Feature Assembly in Second Language in Second Language Acquisition", en LICERAS, J. *et al.* (eds.): *Features in Second Language Acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 106-140.
- LARDIERE, Donna (2009): "Some thoughts on a contrastive analysis of feature in second language acquisition", *Second Language Research*, 25.2, pp. 173-227.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2002): *Comprensión oral del español*, Madrid: Arco/Libros.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina y María Elena PLACENCIA (2005): *Spanish Pragmatics*, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- MATTE BON, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Difusión.
- MOESCHLER, Jacques (1998): "Pragmatique de la référence temporelle", en MOESCHLER, J. (ed.): *Le temps des événements*, París: Kimé, pp. 157-180.
- MOESCHLER, Jacques (2000): "L'ordre temporel dans le discours: le modèle des inférences directionnelles", *Cahiers Chronos*, 6, pp. 1-11.
- MOENS, Marc y Mark STEEDMAN (1988): "Temporal ontology and temporal reference", *Computational Linguistics*, 14 (2), pp.15-28.
- MONTOLÍO, Estrella (1999): "Las construcciones condicionales", en BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 3643-3739.
- MONTRUL, Silvina (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*, Amsterdam: John Benjamins.
- MONTRUL, Silvina (2011): "Interfaces and incomplete acquisition", *Lingua*, 212 (4), pp. 591-604.
- MONTRUL, Silvina y Roumyana SLABAKOVA (2002): "On aspectual shifts in L2 Spanish", en Skarabela, B. *et al.* (eds.): *BUCLD 26 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 631-42.
- MONTRUL, Silvina y Roumyana SLABAKOVA (2003): "Competence similarities between natives and near-native speakers: An investigation of the Preterit/Imperfect contrast in Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 351-398.
- NICOLLE, Steve (1997): "A Relevance-theoretic account of be going to", *Journal of Linguistics*, 33, pp. 355-377.
- OLMOS, Susana y Aoife AHERN (2009): "Contrast and propositional attitude: A relevance theoretic analysis of contrast connectives in Spanish and English", *Lingua*, 119 (1), pp. 51-66.
- PALMER, Frank R. (2001, 2ª ed.): *Mood and Modality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PEREZ-LEROUX, Ana-Teresa *et al.* (2007): "Non-native Recognition of the Iterative and Habitual Meanings of Spanish Preterite and Imperfect Tenses", en LICERAS, J., H. ZOLB and H. GOODLUCK (eds.): *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, Londres: Routledge, pp. 432-451.
- PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*, Cambridge, MA: MIT Press.
- QUER, Josep (2006): "Subjunctives", en EVERAERT, M. y H. VAN RIEMSDIJK (eds.): *The Blackwell Companion to Syntax*, vol. IV, Oxford: Blackwell, pp. 660-684.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 1, Madrid: Espasa.
- REYES, Graciela: (1990): "Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad", *Revista Española de Lingüística*, 20, 1, pp. 17-55.
- REYES, Graciela (1994): *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid: Arco/Libros.

- ROJO, Guillermo y Emilio MONTERO (1983): *La evolución de los esquemas condicionales (potenciales e irreales desde el Poema del Cid hasta 1400)*, Verba, Anejo XXII.
- ROTHSTEIN, Björn y Rolf THIEROFF (eds.) (2010): *Mood in the Languages of Europe*, Amsterdam: John Benjamins.
- ROUCHOTA, Villy (1994): "The subjunctive in modern Greek: Dividing the labour between semantics and pragmatics", *Journal of Modern Greek Studies*, 12, pp. 185-201.
- SAUSSURE, Louis de (2003): *Temps et pertinence. Éléments de pragmatique cognitive du temps*, Bruselas: De Boeck / Duculot.
- SAUSSURE, Louis de (2013): "Perspectival Interpretation of Tenses", en JASZCOLT, K. M. y L. de SAUSSURE (eds.): *Time, Language, Cognition and Reality*. Oxford: Oxford University Press, pp. 46-69.
- SCHWARTZ, Bonnie D. y Rex A. SPROUSE, (2000): "When syntactic theories evolve", en ARCHIBALD, J. (ed.): *Second language acquisition and Linguistic theory*, Oxford: Blackwell, pp. 156-186.
- SEARLE, John (1969): *Speech Acts: An Essay on the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SERRATRICE, Ludovica; SORACE, Antonella y Sandra PAOLI (2004): "Transfer at the syntax-pragmatics interface: subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, pp. 183-205.
- SLAGTER, Peter (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- SORACE, Antonella (2006): "Gradience and optionality in mature and developing grammars", en FANSELOW, G. et al. (eds.): *Gradience in Grammars: Generative Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, pp. 106-123.
- SORACE, Antonella (2011): "Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, pp. 1-33.
- SORACE, Antonella y Francesca FILIACI (2006): "Anaphora resolution in near-native speakers of Italian", *Second Language Research*, 22, pp. 339-368.
- SORACE, Antonella y Ludovica SERRATRICE (2009): "Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap", *International Journal of Bilingualism*, 13, pp. 195-210.
- SPERBER, Dan (1996): *Explaining Culture*, Oxford: Blackwell.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1986/1995): *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.
- TERRELL, Tracy D. y Joan HOOPER (1974): "A semantically based analysis of mood in Spanish", *Hispania*, 57, pp. 484-494.
- TSIMPLI, Ianthi M. y Maria DIMITRAKOPOULOU (2007): "The Interpretability Hypothesis: Evidence from Wh-Interrogatives in Second Language Acquisition", *Second Language Research*, 23, pp. 215-242.
- TSIMPLI, Ianthi M. y Antonella SORACE (2006): "Differentiating Interfaces: L2 performance in syntax-semantics and syntax-discourse phenomena", en BAMMAN, D., T. MAGNITSKAIA y C. ZALLER (eds.): *Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp.653-664.
- TSIMPLI, Ianthi M.; SORACE, Antonella; HEYCOCK, Caroline y Francesca FILIACI (2004): "First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian

- near-native speakers of English”, *International Journal of Bilingualism*, 8, pp. 257-277.
- VAN EK, Jan y L. ALEXANDER (1975): *Threshold Level*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- VANPATTEN, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood, NJ: Ablex.
- WILSON, Deirdre y Dan SPERBER (1993): “Linguistic form and relevance”, *Lingua*, 90, 1/2, pp. 1-25.
- WHITE, Lydia (2003): *Second language acquisition and Universal Grammar*, Nueva York: Cambridge University Press.
- WHITE, Lydia (2009): “Grammatical Theory: Interfaces and L2 knowledge”, en RITCHIE, W. y T. K. BHATIA (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, Bingley: Emerald, pp. 49-67.