

La interlengua y la asimilación del subjuntivo en aprendientes suecos de ELE.

Marcelo Cea

Universidad de Lund

Introducción

Con el incremento del número de estudiantes de ELE en el sistema escolar sueco de esta última década, también aumenta la necesidad de estudiar y entender mejor los mecanismos que éstos utilizan para aplicar las normas y estructuras de los fenómenos gramaticales complejos, que en el caso del español pueden ser varios: la elección entre el *pretérito indefinido* y el *pretérito imperfecto*, la elección entre *ser* y *estar* y por supuesto la elección entre el modo *indicativo* y el *subjuntivo*.

La interlengua, o sistema intermedio surge y se desarrolla durante todo el período de aprendizaje de los aprendientes y sin duda, a raíz de las dificultades que presentan los modelos gramaticales que no tienen correspondencia en la L1, es un fenómeno que resulta de alto interés para los profesores y maestros que se dedican a la enseñanza de ELE que sea estudiado para así poder desarrollar nuevas estrategias para hacer el aprendizaje de segundas lenguas más efectivo.

Sin duda existen distintos grados de dificultad en cuanto a la aplicación de las reglas estudiadas por los aprendientes con respecto a los modos indicativo y subjuntivo, sobre todo si en su L1 no existen estructuras gramaticales que funcionen de la misma forma que en español y que puedan servir como punto de referencia para la construcción de un sistema de reglas de su IL y que permitan rápidamente el aprendizaje y asimilación de tales estructuras.

Este artículo resume un estudio realizado en la ciudad de Malmö en Suecia sobre la interlengua de 17 informantes, aprendientes de ELE, en relación a la variabilidad y grado de sistematización del uso del modo subjuntivo en español como LE. El corpus utilizado en el estudio es único y está compuesto por 17 entrevistas orales y por traducciones escritas del sueco al español realizadas por los informantes. Hay tres subgrupos de informantes, uno con una L1 y una L2 sin variación modal, otro con una L2 con variación modal y un tercer grupo con una L1 con variación modal. En este artículo se exponen y discuten aspectos relevantes

que nos ayudan a determinar el grado de variabilidad y sistematización de la interlengua en cuanto a la normativa del subjuntivo.

La lengua materna (L1)/Lengua dominante (LD): La L1/LD es definida en base a la competencia lingüística y comunicativa donde esta corresponde a la lengua que mejor domina cada individuo en un ámbito general. Es de notar que esta definición puede llegar a ser un tanto compleja, ya que una lengua se puede dominar de distintas formas en distintos contextos, pero también, hay que tener en cuenta que una lengua con muchas limitaciones en muchas áreas no llega a ser considerada como L1. En el caso de los informantes del grupo 1 y 2 en el estudio de campo, se considera el sueco como L1 o LD ya que es la lengua vehicular de los informantes en prácticamente todas las áreas; tanto en el instituto como en todas las situaciones que tienen que ver con el contacto con la sociedad en que viven.

La lengua segunda (L2): La definición de L2 se hace también a partir de la competencia lingüística que cada individuo tiene en dicha lengua, es decir, la definición se basa en el concepto que sitúa a esta lengua como medio de comunicación natural y normal en un entorno común con otros individuos que también manejen esta lengua como por ejemplo lo es el entorno familiar donde los informantes hablan con su familia en una lengua distinta a la que llamamos L1/LD en este trabajo, es decir: el sueco. Se concluye que los individuos con una L2 adquirida en un núcleo familiar se acerca al nivel de eficacia lingüística de L1 ya que estos individuos reciben un *input* relativa o medianamente regular por interacción con sus padres, primos, hermanos, al escuchar y ver la televisión por cable en sus casas y desarrollan su lengua (L2) a diario en este entorno, paralelamente con su L1 que desarrollan en casa cuando por ejemplo estudian y fuera de casa cuando están en el instituto o interactuando con sus amigos suecos. La L2 no es adquirida en un entorno institucional ajeno a esta lengua, sino que muy por el contrario la adquisición se hace en casa, con la familia y la competencia lingüística de estos individuos tiene otro carácter, distinto a la de L1/LD y la de LE. Si L2 se ha adquirido en un ambiente donde el sueco (L1/LD) y la otra lengua (L2) han estado en contacto, es decir, en un ambiente bilingüe o de diglosia (en el caso de los individuos nacidos en Suecia pero que sus familias, al haber inmigrado, hablan otra lengua en el ámbito familiar que no es el sueco y, por lo tanto, existe una división funcional de dos lenguas manejadas por el hablante), y la eficacia lingüística de L2 se acerca mucho a la de L1/LD, esta será considerada casi como otra L1 y al individuo en cuestión se le considerará bilingüe.

Para entender lo expuesto en el párrafo anterior se hace necesario definir lo que se entiende por individuo bilingüe: Marcos Marín y Sánchez Lobato en su *Lingüística aplicada* (1991) definen al individuo bilingüe como aquella persona que “además de su primera lengua (L1), tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Marcos Marín & Sánchez Lobato 1991:40). Esto sugiere que “hay dos sistemas lingüísticos en contacto” (Baralo 2004:23) y también sugiere que L2 se ha adquirido de forma parecida a la de L1, es decir, de forma natural, y no en una institución como se hace con una lengua extranjera.

La lengua extranjera (LE): Como LE se define a la lengua estudiada en la escuela/instituto o en alguna otra institución y que implica estudios en un ambiente lingüístico ajeno al de la lengua meta. En el caso del español como LE el aprendiente lo estudia durante unas horas a la semana y lo más probable es que solo lo practique en el lugar donde se imparte la enseñanza, en un ambiente no natural. Sin embargo, para que esta definición sea válida debe haber una situación lingüística conforme a lo explicado, ya que si un aprendiente interactúa en español “en un colegio bilingüe [...] y pasa algunas vacaciones en alguna ciudad de habla española”, el aprendiente “habrá adquirido una cierta competencia comunicativa [...] que nos llevará a considerarla otra L2, más que LE (Baralo 2004:23).

La interlengua (IL): Entendemos la *lengua* como un sistema verbal o escrito utilizado para comunicarse, y en función de esto integramos el término *interlengua*, como otro tipo de sistema verbal o escrito.

Interlengua, término impulsado ya por Selinker hacia la década de los 60 del pasado siglo, es un “sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)” (Balbino 2007:23) que cada individuo que estudia una LE maneja en distinto grado. Si bien la IL no es parte de L1 se entiende que los sistemas gramaticales de referencia que tiene cada individuo en su IL pueden estar ligados a su L1 y por ende se puede entender que en ese caso la IL estaría entre L1 y la lengua meta (LE). La IL, siendo una estructura abstracta y organizada aparece y se manifiesta desde que el aprendiente comienza su aprendizaje de LE y probablemente hasta que llega a niveles muy avanzados en su competencia lingüística.

Para Balbino (2007) es un sistema aproximativo a la lengua meta y para Corder (1964) es una competencia transitoria, es por eso que cuando hablamos de IL hablamos también de aprendibilidad, es decir, de cómo una lengua se aprende y de los avances que el aprendiente hace durante el proceso de aprendizaje. La IL tiene como base el aprendizaje mediante la

asimilación “de las reglas lingüísticas a partir de la observación de muestras de lengua que tienen los aprendientes a su disposición, mediante la acción del dispositivo mental que contiene una gramática abstracta que, progresivamente, va asumiendo la forma de la gramática de una lengua específica” (Balbino 2007:28).

Entiéndase entonces la IL como una lengua propia, sistemática (en sí, aunque con limitaciones en variadas áreas) y como un puente en dirección (en un caso óptimo) hacia el sistema de una LE.

Los procesos cognitivos de la IL están ligados a L1 y L2 (si es que se tiene una L2) y pueden reflejarse de una u otra forma en la IL en forma de *interferencias*. También esto implica que en un momento cuando el aprendiente no pueda expresar lo que necesita decir en la LE que está aprendiendo, lo hará recurriendo a su L1 o tal vez a su L2, según lo expresa R. Ellis (1990).

La *fossilización*, término acuñado por Selinker, es otra característica de la IL que puede aparecer. Este fenómeno implica que ciertas figuras gramaticales de la IL se congelan y se repiten como errores una y otra vez, es decir: “the tendency of many learners to stop developing their interlanguage grammar in the direction of the target language. Instead they reach a plateau beyond which they do not progress” (R. Ellis 1990:53).

La memoria y el aprendizaje

J. Andersson (1983; 1985; 1987) propone la distinción entre *conocimientos declarativos* y *conocimientos procedimentales* (o más reciente no-declarativos), y se refiere a éstos separando lo que es *automatización* (expresión de los conocimientos adquiridos sin previo monitoreo mental) y los que requieren de un esfuerzo y por lo tanto también de tiempo para expresarlos. “Esta clasificación hace referencia al formato de expresión de la información. El conocimiento declarativo es descriptivo y factual [...], se puede comunicar verbalmente y se adquiere repentinamente” (Manzanero, 2006:2). Lo que entendemos de lo expuesto es que los procesos automatizados que están ligados a los conocimientos se expresan de forma espontánea sin requerir de una reflexión previa.

Por otro lado “el conocimiento procedimental hace referencia a las habilidades o procedimientos ejecutivos, depende continuamente de la práctica y es difícil expresarlo verbalmente” (Manzanero, 2006:2). En base a lo dicho entendemos que las traducciones hechas en papel por los informantes de este estudio están ligadas a los conocimientos procedimentales y que la diferencia que pudiera haber entre los resultados orales y escritos en

cuanto a la aplicación de las reglas, y los usos no normativos están ligados a los procesos cognitivos que están en relación con lo declarativo y lo procedimental.

Tenemos que tener en cuenta que en este modelo de clasificación de los conocimientos en la memoria se diferencia “entre activación automática y atención consciente, que derivan de la memoria procedimental (no declarativa) y de la memoria declarativa respectivamente. En los fenómenos de facilitación la activación automática provoca la mayor accesibilidad de la información facilitando la ejecución de la tarea” (Anderson (1984) citado por Manzanero 2006:15), y por esta razón los conocimientos arraigados en la memoria procedimental (no-declarativa) no pueden ser expresados verbalmente con la misma facilidad que los ligados a la memoria declarativa.

La percepción que se tiene de lo que es saber una lengua pasa por saber expresar lo que el hablante desea. Aprender gramática no es saber una lengua y aprender a conjugar un verbo no es saber construir una oración y expresar lo que se quiere. Es decir, “aprender una lengua significa poseer un conocimiento del sistema lingüístico y tener capacidad de usarlo” (Alcón Soler, 2002:79). Hay una brecha entre lo que significa estudiar y adquirir conocimientos específicos y lo que significa saber ponerlos en un contexto. Es esta la brecha que existe entre los conocimientos que se arraigan en la memoria declarativa y se automatizan y los conocimientos que están arraigados en la memoria procedimental y que son difíciles de expresar verbalmente y poner en un contexto.

El subjuntivo en el sistema de enseñanza sueco de ELE

En el sistema educacional sueco, regularmente se introduce el presente del subjuntivo en el nivel de *spanska steg 3*, es decir, en el primer año del instituto, después de haber estudiado español en secundaria (*mellan- och högstadiet på grundskolan*), para luego seguir estudiándolo en el siguiente nivel (*spanska steg 4*) en el segundo año de instituto por lo general y en el nivel cinco (*spanska steg 5*) posteriormente en el tercer y último año del bachillerato sueco.

Los usos y valores del subjuntivo, tanto en los libros de método del español tales como *Caminando* (2003) y *El Sur* (2010), como en las gramáticas, son presentados con reglas, estructuras y ejemplos para que los aprendientes reciban esquemas de cómo funciona el modo y así poder construir un sistema para su puesta en práctica al momento de utilizar la lengua meta. Sin embargo, se atiende poco a la comprensión más profunda del subjuntivo y de su valor semántico. La enseñanza del subjuntivo a base de reglas es la que predomina, presentando conceptos sintácticos y de funciones, de las subordinadas, de una cláusula

nominal, adjetival o adverbial, se intenta contrastar el uso del subjuntivo con el del indicativo, pero de significado y de valores se habla menos.

El subjuntivo volitivo, el valorativo y el epistémico

En función de lo que es el modo, cabe destacar tres valores que tienen que ver directamente con la actitud del hablante y/o del referente del sujeto gramatical de la oración subordinadora y que pasa por un criterio más pragmático y semántico de la modalidad, es decir, el uso del subjuntivo es una cuestión de dependencia formal: ciertas estructuras gramaticales exigen que el predicado en un tipo de subordinadas esté en subjuntivo, pero no se debe olvidar que, sobre todo, el modo es un mecanismo de índole semántica y que está directamente relacionada con una actitud frente a lo que el hablante o el referente del sujeto gramatical expresa; ¿qué grado de compromiso tiene el hablante con la realidad/verdad que enuncia?

Ejemplo: 1. Yo no creo que Thelma y Louise es una película sexista.
 2. Yo no creo que Thelma y Louise sea una película sexista.

¿Son viables las dos oraciones presentadas arriba? ¿Cuál es la diferencia entre las dos?:

Las dos son correctas. La única diferencia entre ellas es el grado de compromiso del hablante frente a lo que dice (ejemplos sacados de *El subjuntivo en español*, Sastre 1997:85). En el primer ejemplo el hablante se compromete con su opinión, en el segundo caso sin embargo, “no existe compromiso por parte del hablante sobre la veracidad del contenido de la cláusula subordinada” (Sastre 1997:84). En otras palabras se puede decir que el hablante no da fe de que lo que se dice en la subordinada sea verdad o no y por esta razón utiliza el subjuntivo. Cabe acotar que la forma normal en la subordinada en estos ejemplos es la subjuntiva y que esta es la forma que se usa en la enseñanza.

El subjuntivo volitivo, el valorativo y el epistémico descansan sobre bases distintas y se pueden distinguir entre ellas, aquí se explica cómo se entienden cada uno de estos valores:

a) El subjuntivo volitivo

Por definición se entiende que el modo en su carácter volitivo implica un acto de volición. El hablante expresa un deseo, una intención de influir en un tercero en una cláusula subordinada (además de los verbos típicos como *querer, exigir, prohibir* y *desear* debemos también considerar predicados compuestos por verbos como *hacer, conseguir, causar, contribuir*).

Dicho de otro modo; el sujeto 1 quiere que el sujeto 2 realice una acción. Esto implica, que por una cuestión sintáctica del español, el predicado de la cláusula subordinada debe ir en subjuntivo.

Ejemplos:

- Se **prohíbe** que la gente *fume* en este lugar
- Mis padres se **esperan** que *estudie* en el futuro.
- Te **aconsejo** que *alquiles* un equipo de música.

b) El subjuntivo valorativo

Por definición se entiende que el subjuntivo valorativo va unido a la reacción que experimenta el sujeto frente a algún hecho o acción. Se construye con verbos que expresan emociones, juicios y valoraciones del tipo, alegrarse, sorprenderse, extrañar(se). En la oración principal el predicado va en indicativo y en la cláusula subordinada el predicado va en subjuntivo.

Ejemplos:

- Es **extraño** que no *lleguen* todavía.
- Me **extraña** que Ana no *diga* la verdad. Siempre la dice.
- Estoy **satisfecho** de que *hayamos* llegado a la meta.

c) El subjuntivo epistémico

El subjuntivo epistémico corresponde al valor del modo expresado con verbos evaluativos de duda, inseguridad o probabilidad y las actitudes del hablante ante hechos que son percibidos como una verdad/realidad cuestionada (por muy bajo que sea el grado de cuestionamiento), que no pertenece por completo, desde el punto de vista del sujeto, a una realidad total. Es decir, el subjuntivo epistémico “o acerca del saber” (Mesa Sanz 1998:30) corresponde al grado de seguridad o no seguridad que el hablante tenga en cuanto a lo dicho. De manera más clara podemos definir la modalidad epistémica como “la expresión por parte del hablante del grado de compromiso que éste adopta con respecto a la verdad del enunciado” (Núñez 1991:113, citado por Mesa Sanz 1998:32).

Ejemplos:

- No **dudo** que *llueva* esta tarde.
- No **creo** que *haya* paz en Iraq en un futuro próximo.
- No **pienso** que *esté* bien lo que dices.

El estudio de campo y los informantes

Como ha sido mencionado anteriormente el estudio se basa en el material producido por un grupo de informantes, previamente seleccionados. Se han realizado entrevistas semidirigidas y en un ambiente cómodo, relajado para intentar llevar a cabo una conversación amena tratando de eliminar la sensación, por parte de los informantes, de formar parte de un estudio. Tal como lo recomienda Silva-Corvalán (1994), se ha intentado estimular a los informantes para que usen estructuras lingüísticas que potencialmente requieran la elección de una forma en indicativo o subjuntivo en las respuestas a las preguntas que se les hizo.

Los informantes que han participado en este estudio, chicos y chicas de entre 17 y 19 años, son todos estudiantes de bachillerato del sistema educacional sueco. Todos han estudiado ELE en los niveles 3, 4 y 5 en el mismo Bachillerato, y todos han tenido acceso al mismo material de aprendizaje. Además, han tenido la misma cantidad de horas semanales de español, han hecho los mismos tipos de ejercicios durante sus tres años en el bachillerato y han tenido los mismos profesores, además todos han sido evaluados con los dos grados superiores de la escala de notas del sistema sueco (2010) *VG* (Muy Bueno) y *MVG* (Sobresaliente). Esto nos indicaría, al menos, un relativo manejo de los contenidos aprendidos. Cabe agregar que todos han estudiado las reglas del subjuntivo, tanto en presente como en pasado. Es decir, en muchos aspectos el grupo es homogéneo.

El nivel lingüístico de los aprendientes habría que situarlo entre en un nivel B1-2 y B2, según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) considerando que han estudiado español durante al menos cinco años, lo que significa que están por encima del nivel formal mínimo que exigen las universidades suecas para iniciar estudios universitarios de lengua extranjera que es el nivel llamado *spanska steg 3*.

Todos los informantes, a excepción de dos que son de procedencia brasileña, tienen el sueco como LD o L2 (informantes bilingües). Además todos tienen un nivel avanzado de inglés. El grupo de los brasileños funcionará como una especie de grupo de control ya que en su lengua materna hay un sistema modal parecido al del español.

Los informantes están divididos en tres grupos diferentes, según tengan una LD sin variación modal o una LD con variación modal o una L2 con variación modal. Se ha hecho de esta forma ya que una de las hipótesis iniciales del estudio apunta a que si un informante tiene una L1 o una L2 con variación modal, su IL tendría que diferenciarse de aquella IL de un informante cuyas L1 y L2 carezcan de variación modal. En relación a esto Nemser (1971) y Corder (1971) señalan que “la IL de un grupo de aprendices con el mismo nivel de L2 y que

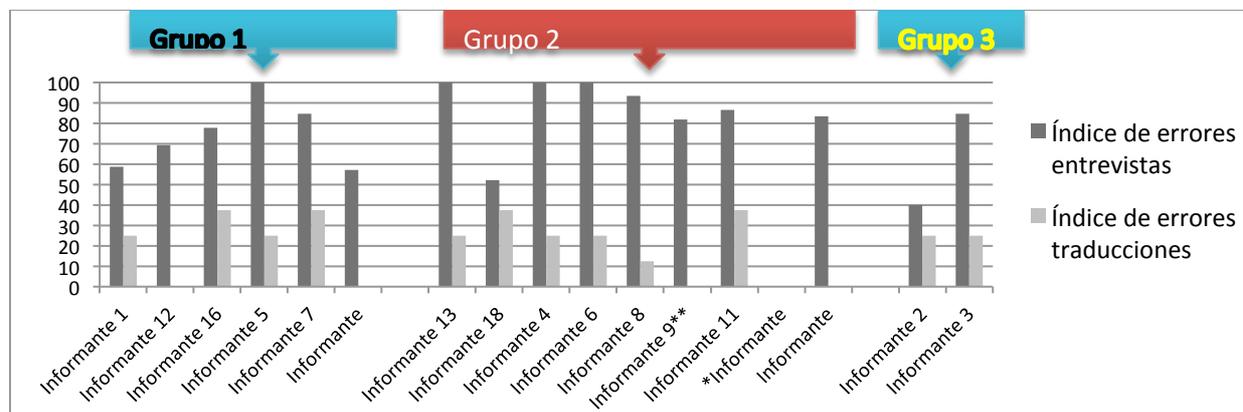
comparten lengua materna puede mostrar características similares” (en Piedehierro 2009:60) y por ende debería haber diferencia entre grupos formados de esta forma. Se quiere observar si realmente hay diferencias entre los grupos de informantes a la hora de usar ciertos mecanismos, marcadores discursivos, la argumentación y si encontramos estas diferencias podríamos explicarlas por efecto de las experiencias previas de aprendizaje de los informantes.

Discusión de los resultados arrojados en el estudio de campo

A partir de los resultados arrojados en las entrevistas y en las traducciones intentaremos ver en qué grado los informantes de este estudio han asimilado la normativa que respecta al empleo del modo subjuntivo, tanto a nivel general mirando el subjuntivo como un área de estudio y separando el subjuntivo en volitivo, epistémico y valorativo. Lo que haremos en definitiva será determinar, a nivel individual si hay variabilidad y en qué grado.

Para poder observar de una forma clara y esquemática presentaremos el índice de error que los informantes han registrado en cada entrevista y en cada hoja de traducción. En el gráfico 1 se presentan estos resultados: las entrevistas orales en gris oscuro (la barra de la izquierda) y en gris claro (la barra de la derecha) la cantidad de errores registrados en las traducciones.

Porcentaje total de errores, parte oral y escrita (Gráfico 1)



* El informante no ha producido casos de subjuntivo en la entrevista oral.

** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores en las traducciones.

En el gráfico 1 destacan dos aspectos de la IL de los informantes a nivel individual. Uno es la diferencia que existe entre la corrección en el empleo del modo relacionados con los conocimientos procedimentales y los conocimientos declarativos. Lo segundo es la IL como

un fenómeno individual donde la variabilidad en cuanto al grado de asimilación del sistema modal es amplia.

El índice de error registrado por cada informante varía, tanto en lo oral como en lo escrito como podemos observar en el gráfico. Esto corrobora la tesis de que la IL es un fenómeno principalmente individual y variable. Sin embargo, podemos ver también que los informantes 5, 13, 4 y 6 obtienen los mismos resultados con un 100% de errores en las entrevistas orales y con un 25% de errores en la hoja de traducciones. La alta cantidad de errores registrados nos indica que la IL de estos informantes se encuentra, en un estado inicial en cuanto a la asimilación del modo en la memoria declarativa y que el traspaso de información entre lo que denominamos conocimiento declarativo y conocimiento procedimental no está desarrollado y por lo tanto estos informantes no son capaces ni de expresarlo verbalmente ni de emplear con eficacia los conocimientos de la normativa que conocen y aplican al momento de traducir. Recordemos que uno de los rasgos que caracteriza el conocimiento procedimental es el de ser difícil de verbalizar.

Podemos también observar que 15 de los informantes registran una amplia brecha entre la corrección en lo oral y en lo escrito. Las excepciones son los informantes 18 y el 2 los cuales registran menor diferencia que el resto de los informantes.

Si bien es cierto que la IL es un sistema individual cabe discutir a nivel de grupos las interlenguas ya que nos servirá para ver tendencias y si hay rasgos comunes comparables en los diferentes grupos. Haremos una comparación de las interlenguas en cuanto a la asimilación o no asimilación de la normativa que rige el uso del modo subjuntivo por grupo. En este contexto destacaremos los siguientes aspectos: qué tipo de subjuntivo es el más y el menos asible para un grupo y para otro y determinaremos las diferencias; qué competencias presentan los aprendientes en el habla (haciendo una comparación con los resultados de las traducciones); qué verbos o expresiones son percibidas como desencadenantes del modo y cuáles no para un grupo y para otro y determinaremos las diferencias. Además de los puntos expuestos también se intentará ver si en los casos donde observamos vacilación en el habla hay mayor o menor corrección en el empleo modal. También destacaremos qué tipo de error es el más frecuente para un grupo y para otro y determinaremos las diferencias y por último discutiremos los aspectos que están relacionados con lo declarativo y lo procedimental.

Tipos de errores frecuentes

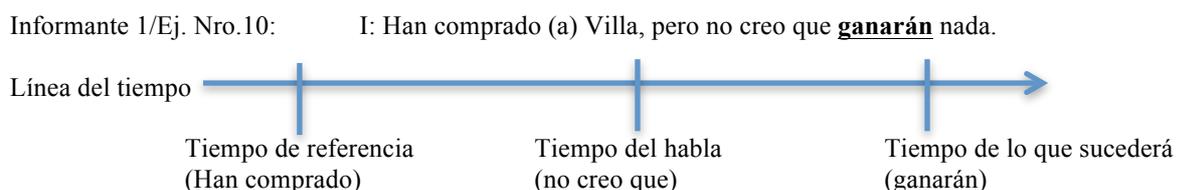
Se puede observar en reiterados ejemplos cómo los informantes utilizan los mismos esquemas gramaticales en español que los que se utilizan en sueco. En este contexto podemos apreciar

cómo el orden de las palabras en las oraciones sigue al pie de la letra el modelo de la L1/LD. Así queda demostrado en los ejemplos 40, 54, 55, 59 y 81 (entre otros). Este fenómeno es complejo de analizar ya que prácticamente para todos los ejemplos donde se utiliza el indicativo en lugar del subjuntivo la explicación de la influencia de L1/LD por interferencia (en estos casos sintáctica) sería valedera, tenemos que recordar que el sueco es una lengua sin variación modal y que por lo tanto la ausencia de éste podría influir en la elección del indicativo en lugar del subjuntivo. Por esta razón creemos que en realidad aquí estamos en frente de una IL con estructuras automatizadas y simplificadas en la cual la forma indicativa es la dominante en la IL de aquellos informantes. La percepción de la variación modal no se activa. Ejemplos citados:

40. Entrevistador: ¿Qué crees que va a pasar? o ¿qué crees que no va a pasar?
 Informante: Creo que voy a estudiar criminología en Lund y no sé, quizás eh... tengo*, tendré** un trabajo y, no sé...
54. Informante: Porque no creo que algo tan violento es* un arte creo que un arte es algo que puedes hacer muy bien y sí, unas personas pueden hacer el toreo muy bien pero no algo tan violento, así, que puedes asesinar alguna persona en una forma especial y si no es un arte, no yo
55. Entrevistador: Hay un fenómeno que se llama el botellón [...] ¿Qué te parece?
 Informante: no creo que es* una cosa bien (buena), se destruyen el cuerpo y el cuerpo no está tan maduro para beber tan(to) [...] el alcohol es un bebido tóxico, pero no.. creo que no piensanl tan mucho porque...
59. Entrevistador: Sí, y ¿qué me aconsejas que no haga?
 Informante: no me parece (bien) que ehm, que tienes* una fiesta en un local, porque es muy caro
81. Entrevistador: ¿Crees que es un arte matar toros?
 Informante yo no pienso que se puede* matar (a) los animales así para divertirse, eh, yo no pienso que está** bien.

El otro tipo de error que aparece, es el que tiene que ver con la relación que al parecer existe entre el aspecto temporal de la acción subordinada y la elección del modo en los sintagmas en español en favor del futuro. Este fenómeno aparece en los tres grupos estudiados.

El tiempo verbal refiere a la posición de la acción expresada en el tiempo, por esta razón podemos graficarla en una línea de tiempo y de esta forma esquematizar la relación de la cual estamos hablando. Aquí presentamos algunos ejemplos del corpus:



Informante 2/Ej. Nro.12: I: espero que ellos **van a entender**** eso.



Informante 13/Ej. Nro.103: I: hay el (la) posibilidad que van a ... no, no **van a elegirte** |...| por el lugar de procedencia.



En los ejemplos 10 y 12 el verbo subordinador (*creo, espero*), que en el tiempo lo situamos en el mismo instante que el hablante se expresa, se encuentra de forma independiente en indicativo. Delimita así un lapso de duración en el presente. En el caso del ejemplo 10 observamos también que en el sintagma anterior el hablante sitúa lo sucedido en el pasado utilizando el pretérito perfecto delimitando así el tiempo de aquella acción (han comprado).

Lo que luego sucede con el verbo subordinado es que al situar el hablante la acción que expresa el predicado fuera del contexto del presente opta por emplear el futuro, dejando claro de esta forma que no se refiere a una acción en el presente sino que conceptualiza el rasgo semántico del tiempo y emplea el futuro simple. Lo interesante es que en lugar de cambiar el aspecto modal de la subordinada se mantiene este valor y se cambia el valor temporal de la misma forma que se hace en sueco (por falta de variación modal).

Verbos y expresiones en la variación modal

Revisando el corpus de las entrevistas en busca de los predicados y las expresiones subordinadoras más comunes que han puesto en marcha los móviles de mecanismos y modelos gramaticales como elemento desencadenante del modo podemos estructurar la siguiente tabla:

	Tabla R7	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Frecuencia	Total	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		Sí	No
Subjuntivo volitivo										
1.	Querer + que	-	10	2	9	-	1	22	2	20
2.	Esperar + que	2	10	1	2	4	2	21	7	14
3.	Aconsejar + que	6	1	1	9	-	-	17	7	10
4.	Recomendar + que	1	3	5	1	2	-	12	8	4
5.	Hacer + que	-	3	3	3	-	1	10	3	7
6.	Otras	-	2	-	7	-	-	9	-	9
Subjuntivo epistémico										
1.	No creo que	1	5	4	9	-	6	25	5	20
2.	Quizás	-	4	-	5	3	8	20	3	17
3.	Condicional: Si + imperfecto de subjuntivo	4	1	2	2	2	-	11	8	3

4.	cuando	1	3	-	1	-	-	5	1	4
5.	No pensar + que	-	1	-	4	-	-	5	-	5
6.	cuando	1	3	-	1	-	-	5	1	4
7.	Expresión de posibilidad/incertidumbre	-	1	-	3	-	-	4	-	3
8.	Depende de que	-	1	-	3	-	-	4	-	4
9.	Para que	1	1	1	-	-	-	3	2	1
10.	Otras	-	-	-	2	-	-	2	-	2
Subjuntivo valorativo										
1.	No me gusta que	2	-	-	4	-	-	6	2	4
2.	Me gustaría que	-	2	-	-	-	-	2	-	2
3.	Otras	-	3	-	-	-	-	3	-	3

Si: Los informantes del grupo utilizaron la expresión empleando correctamente el subjuntivo.

No: Los informantes del grupo utilizaron la expresión empleando las formas no marcadas u otra forma verbal en lugar del subjuntivo.

Otras: Expresiones con menos de 2 apariciones en todo el corpus.

(Gráfico 7)



(Gráfico 8)



Lo que podemos observar de los gráficos y la tabla es que las expresiones subordinadoras más frecuentes en la IL de los informantes son *querer + que*, *esperar + que*, *no creo que*, *aconsejar + que* y *recomendar + que*. De las cinco más usadas destacan cuatro volitivas y una epistémica. Las expresiones con más aciertos en el uso del modo son justamente las más usadas, a excepción de la volitiva *querer + que*, la cual registra un alto índice de error en cuanto a su frecuencia como podemos observar en el gráfico 8, hecho que debemos destacar ya que aquella expresión ha sido una de las más estudiadas por los informantes durante su período escolar. Al parecer, no ha habido una cognición en cuanto al carácter de deseo de esta expresión.

Otra de las estructuras con mayor índice de aciertos es la construcción *condicional con si + imperfecto de subjuntivo*. Podría ser que esta construcción tenga un fuerte carácter de fórmula, donde el informante claramente ve una estructura identificable y por lo tanto se aprende como un *paquete entero* facilitando su correcto uso.

El aprendizaje de la normativa ofrece dificultad para los informantes, eso está claro, podemos observar un bajo número de aciertos con estas expresiones que son típicas en la variación modal del español. Nos estamos refiriendo a expresiones que son de uso cotidiano y

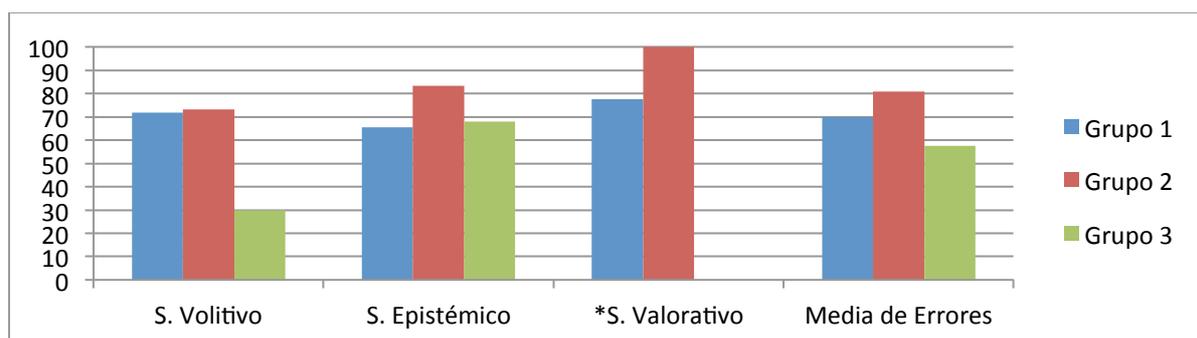
que los informantes han estudiado durante varios años en el bachillerato. Si miramos en la tabla R7 podemos observar que con solo dos estructuras encontramos un índice mayor de acierto modal que de error: *recomendar + que* y oraciones condicionales con *si + imperfecto de subjuntivo*.

Subjuntivo más y menos asible en la IL

La variación por grupos en cuanto a la mayor o menor asimilación del subjuntivo es visible en los resultados, sin embargo, podemos observar también que hay tendencias comunes entre los grupos.

En lo que refiere al subjuntivo volitivo los grupos 1 y 2 registran un índice de error similar en cuanto al empleo de este tipo de subjuntivo, el grupo 1 registra un 70% de error y el grupo 2 un 73,3% en las entrevistas orales, como podemos observar en el Gráfico 5.

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las entrevistas (Gráfico 5)



* El grupo 3 no ha registrado ejemplos de subjuntivo valorativo en la entrevista oral.

En cuanto al subjuntivo epistémico podemos observar en el Gráfico 5 que el grupo 2 se destaca, registrando el mayor índice de errores (83,3%). La diferencia con el grupo 1 que registra un índice de error del 65,5% y con el grupo 3 que registra un 68,1% es significativa.

En lo que refiere al subjuntivo valorativo podemos observar en el Gráfico 5 que el grupo 2 registra la mayor cantidad de errores (100%), el grupo 1 registra un 77,7% y el grupo 3 no registra ejemplos.

En cuanto a lo que refiere a la efectividad de la utilización del modo de forma correcta en la parte oral de la lengua el grupo 3, con una L1 de origen latino, es el grupo con mayor grado de automatización de la normativa que rige el modo.

En conclusión, si observamos los perfiles de las interlenguas orales de los informantes; las tablas R1, R2 y R3 (ver el apéndice) y los gráficos 5 y 6 y los contrastamos, podemos resumirlos en la siguiente tabla:

Tabla R4	mejor asimilado	menos asimilado
Grupo 1	epistémico	valorativo
Grupo 2	volitivo	valorativo
Grupo 3	volitivo	-

El grupo 1 con una L2 con variación modal ha sido más efectivo en el empleo del modo subjuntivo que los otros dos grupos cuyos resultados muestran que es el subjuntivo volitivo el que mejor han asimilado.

Tabla R4	Entrevistas orales			Traducciones escritas		
	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3
Subj Volitivo	71,7%	73,3%	30,0%	25%	16,6%	0%

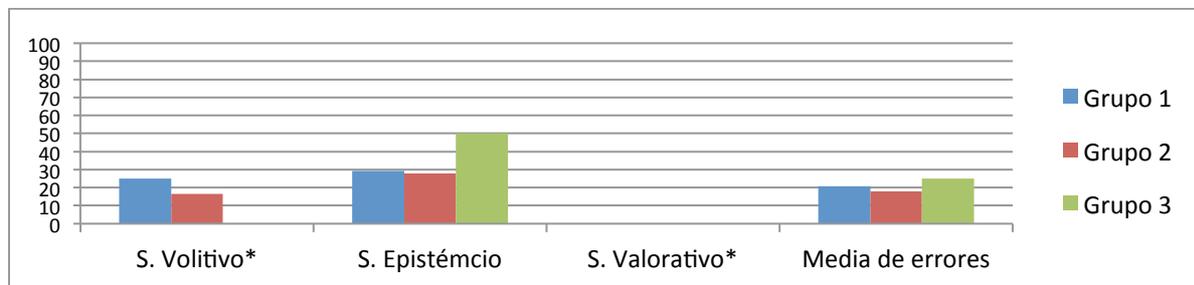
Si miramos el porcentaje de error de los tres grupos se observa que el índice de error en cuanto al subjuntivo epistémico es menor en el grupo 1 que en los otros dos grupos, aunque también podemos observar que entre el grupo 1 y 3 la diferencia es mínima. La verdadera diferencia la encontramos con el grupo nr. 2 cuyo margen de error está bastante por encima del de los otros dos grupos:

Tabla R5	Entrevistas orales			Traducciones escritas		
	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3
Subj Epistémico	65,5%	83,3%	68,1%	29,1%	27,7%	50%

La explicación a este fenómeno la podríamos tal vez encontrar en la ausencia de variación modal en la L1/LD del grupo número 2, hecho que directamente tiene influencia en la IL hablada (la automatizada) de los hablantes, ya que estos recurrirán a los modelos gramaticales de su L1 inconscientemente para desarrollar y estructurar su IL (en lo que refiere a lo hablado). Si observamos que es justo el grupo nro. 2 el que menor margen de error registra en las traducciones podremos intuir que este grupo, al no tener influencia de una L1/LD con un modelo modal, recurrirá a sus conocimientos procedimentales para traducir (hecho que se repetirá en todos los informantes de este estudio), estos conocimientos procedimentales estarán probablemente sin la influencia de sistemas modales de otras lenguas que podrían influir en su memoria procedimental y por ende estos informantes recurrirían a las estructuras aprendidas en clase. Al parecer hay una sensibilidad modal que actúa

positivamente en lo procedimental y por lo tanto resulta lógico que sea justo este grupo el que registre menor media de error en las traducciones.

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las traducciones (Gráfico 6):



* La ausencia de barra significa que no se han registrado errores.

El subjuntivo valorativo presenta dificultades, al menos para los grupos 1 y 2, donde los resultados registrados arrojan un alto índice de error. Con respecto al grupo 3 no podemos establecer ninguna conclusión, ya que no ha registrado ningún ejemplo de este tipo en las entrevistas orales.

Tabla R6	Entrevistas orales			Traducciones escritas		
	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3	% errores grupo 1	% errores grupo 2	% errores grupo 3
Subj Valorativo	77,7%	100 %	-	0 %	0%	0%

Al parecer la IL en esta área se encuentra en una fase mucho más temprana en el desarrollo hacia una competencia completa en relación a la asimilación y la automatización de los móviles que ponen en marcha el correcto empleo del modo. Esto, al igual que lo hemos hecho en el caso del subjuntivo más asible para los grupos, lo podemos constatar al ver la diferencia que hay entre los resultados de las traducciones donde los informantes muestran una alta conciencia modal, y donde observamos que en la memoria procedimental funcionan mejor los mecanismos que rigen el sistema modal.

Aspectos de la IL ligados a lo declarativo y a lo procedimental

Podemos apreciar en los resultados de este estudio que hay una brecha considerable entre el correcto empleo del modo subjuntivo en la parte oral y en la parte escrita. Visto desde un punto de vista del aprendizaje de lenguas es un fenómeno que no sorprende demasiado ya que es conocido que los factores extralingüísticos como por ejemplo lo podría ser el tener un lapso de tiempo para pensar sobre una norma ya estudiada cuando se va a hacer una traducción de

forma escrita puede favorecer positivamente al empleo del uso modal, de hecho una de las características de los conocimientos procedimentales, aparte de que son conocimientos esencialmente controlados, es justamente que son difíciles de ser expresados verbalmente, por lo tanto serán más fáciles de reflejar en la forma escrita de la lengua que en la forma hablada. También es sabido que “la adquisición del léxico y de la semántica se ajusta mejor a la adquisición del conocimiento declarativo y la adquisición del sistema fonológico y morfosintáctico sigue preferentemente el patrón de adquisición del conocimiento procedimental” (Mayor 1994:48). Además de esto, en un estudio realizado sobre el *Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera*, se llega a la conclusión de que queda “demostrado que el conocimiento metalingüístico no se convierte en competencia comunicacional” (Santos Menezes, 2010:10) lo que en parte se puede aplicar a lo que significa la enseñanza de la gramática en la lengua de los aprendientes de ELE. Es decir que los resultados de esta parte del estudio se ajustan a las teorías conocidas y otros estudios que han tratado este tema.

Interesantes son las tendencias distintas de los tres subgrupos estudiados, donde podemos apreciar diferencias entre la cantidad de errores producidos, en las tres áreas estudiadas, y por lo tanto vemos una variabilidad de las interlenguas a nivel ya no solo de individuos sino que también a nivel de grupos. En función de esto queda claro que la mayor brecha entre lo declarativo y lo procedimental se refleja en los resultados arrojados por en el grupo 2, grupo que tiene el sueco como L1 y el inglés como L2/LE, es decir, lenguas sin un modelo de variación modal. Esto parece corroborar la importancia del papel que juegan los modelos referenciales de la L1 en el aprendizaje de una LE. Debemos aclarar que esto no significa que estemos simplificando el sistema de la IL a un mero reflejo imperfecto de una L1, sino enfatizando que los aprendientes de una LE sin modelo referencial en su L1 requieren de otro tipo de didáctica en la enseñanza enfocada a suplir estos vacíos que se producen al no tener un modelo referencial y de esta forma enfatizar en ejercitar más intensivamente con ejercicios de interacción (hablada) que tengan estas áreas como foco principal que quizás otros grupos de aprendientes que tengan una L1 con variación modal ya que parece haber una sensibilidad modal que actúa positivamente sobre lo procedimental, lo que permite que se active una habilidad procedimental que se refleja en las traducciones, pero no así en la lengua hablada.

Si bien podemos constatar que los informantes de este grupo han interiorizado la normativa modal en mayor grado (en la memoria procedimental), al parecer la interacción entre la memoria declarativa y la procedimental es limitada, dejando en evidencia que los

métodos de enseñanza no han sido lo suficientemente efectivos como para intensificar la conexión entre estos dos tipos de memoria y no han favoreciendo la recuperación de conocimientos evidencialmente adquiridos, y por esta razón hay una brecha marcada y considerable entre la cantidad de aciertos entre lo verbal y lo escrito. Probablemente entonces la brecha existente entre el grado de corrección entre lo oral y lo escrito se deba entonces a unos modelos didácticos que no han sido eficaces en este aspecto.

El grupo nro. 1 presenta casi un 11% menos de errores que el grupo nro. 2 en las traducciones escritas en cuanto al subjuntivo volitivo. Este grupo, al igual que el grupo 1 también tiene una L1 sin variación modal, pero a diferencia del grupo 1, en este grupo los informantes tienen todos una L2 con variación modal, una L2 que prácticamente los hace bilingües.

Hemos reflexionado sobre la relación que existe entre el mayor o menor grado de corrección en una IL en su forma hablada tomando en cuenta los modelos referenciales de la L1/LD (no podemos dejar de comentar a la vez que el bajo número de informantes que conforman este estudio no nos permite sacar conclusiones tajantes y categóricas, sin embargo, nos permite ver tendencias, y son estas tendencias las que comentamos). Ahora estamos frente a un fenómeno donde al parecer corroboramos la importancia de lo que significa tener un modelo de referencia cuando se estudia una LE, independientemente si proviene de una L1 o de una L2 (ver la definición de lo que entendemos por L2 en el apartado del Marco teórico de este trabajo) para desarrollar una IL que refleje mayor corrección en su expresión hablada.

A lo largo de este estudio hemos ido observando por intermedio de los resultados presentados en tablas y gráficos cómo los informantes en las diferentes áreas estudiadas han tenido que poner a prueba su IL por intermedio de los conocimientos aprendidos. Hemos constatado que necesitan activar sus conocimientos procedimentales y utilizar estrategias comunicativas para expresarse y que dependiendo del área en qué estén lo hacen con mayor o menor corrección. Es evidente que el aprendizaje de la gramática, de la normativa que rige el uso del modo está principalmente relacionada con la memoria procedimental, y por ende los informantes necesitan activar una serie de procesos cognitivos antes de poder expresarse correctamente. Vemos como lo hacen mejor de forma escrita en todas las áreas y vemos como cada informante se encuentra a distinta distancia de lograr tener una competencia lingüística completa en cuanto al empleo del modo en la lengua oral.

Contundencia cognitiva volitiva, epistémica y valorativa

Los contenidos volitivos almacenados en la memoria deberían ser contundentes y claros para los hablantes ya que el sentido del deseo, o de la voluntad están profundamente arraigados en las personas; en cambio, al parecer el sentido abstracto del aspecto epistémico presenta similar grado de dificultad que el volitivo al momento de expresarse oralmente.

La verdadera diferencia la encontramos en lo escrito, no en lo oral, dado que en la hoja de traducciones los informantes no presentan errores solo en los casos de subjuntivo valorativo. Si miramos el Gráfico 6 podremos observar que el valor epistémico es el que mayor dificultad de ser asimilado presenta, mientras que el volitivo presenta índices de error relativamente más bajos. Al parecer hay mayor contundencia cognitiva en cuanto a lo valorativo.

En concreto, al parecer podemos establecer que en la IL hablada no hay nada que indique que alguno de los valores estudiados tenga mayor contundencia cognitiva en relación al otro. Los informantes carecen de un grado de reconocimiento de las estructuras que activen los conocimientos procedimentales y puedan ser expresados oralmente. Esta diferencia solo la podemos establecer en lo escrito. Al parecer, la asimilación de los distintos tipos de subjuntivo es una cuestión muy individual. En un informante emerge cierto uso, en otro informante surge otro uso y otro empleo.

Signos de inseguridad en la parte oral de la IL

Las presumibles estrategias de monitoreo mental en la memoria declarativa que algunos informantes utilizan cuando se están expresando oralmente probablemente dejan huellas en los resultados en relación al índice de error que hemos registrado en las entrevistas. Para poder determinar si este presumible chequeo de la forma verbal o de la normativa en sí, que los informantes realizan cuando hacen pausas o titubean justo antes de emitir su respuesta, influye o no en el empleo del modo, presentamos unas tablas donde podremos apreciar si hay mayor o menor corrección en los ejemplos con estos rasgos:

Nro. de ejemplos con rasgos de inseguridad

Nro. de ejemplos del corpus oral donde hay signos de inseguridad						
Tabla R8	Ejemplos donde no hay corrección			Ejemplos donde hay corrección		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nro. total de ej.	8	10	3	7	7	3
S. Volutivo	5	6	-	3	3	2
S. Epistémico	3	3	3	4	4	1
S. Valorativo	-	1	-	-	-	-

De un total de 38 ejemplos donde se perciben signos de vacilación por intermedio de alguna pausa hecha justo antes del predicado que debería estar en subjuntivo o por intermedio de titubeos o de alguna muestra de inseguridad, 17 son correctos. Es decir que en un 55,2% de los casos de subjuntivo donde se percibe que el informante está haciendo algún tipo de monitoreo mental, ya sea de la normativa o de la forma verbal, el informante se equivoca.

Porcentaje total de errores en el corpus oral por grupo (Gráfico 9)



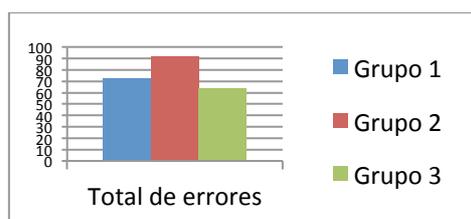
Si comparamos los datos por grupo podremos observar que el grupo 3 (el de los informantes con portugués como L1) es el que menor índice de errores registra (50%). En el grupo 1 el índice de error es del 53,2% y del grupo 2 que tiene una L2 con variación modal tiene un 58,1% de error. La mayor brecha está entre el grupo 2 y 3, sin embargo, los resultados arrojados están muy igualados.

Nro. de ejemplos sin rasgos de inseguridad

Tabla R9	Ejemplos donde el informante no muestra ningún signo de inseguridad					
	No Corrección			Corrección		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nro. total de ej.	45	67	14	17	6	8
S. Volitivo	24	27	4	10	4	3
S. Epistémico	16	29	10	5	2	4
S. Valorativo	5	11	0	2	0	1

De un total de 157 ejemplos donde no se perciben signos de vacilación en forma de alguna pausa hecha justo antes un predicado que debería estar en subjuntivo según la normativa o por intermedio de titubeos o alguna muestra de inseguridad, 31 son correctos. Es decir que en un 80,2% de los casos el informante se equivoca.

Porcentaje de errores en ejemplos sin rasgos de inseguridad (Gráfico 10)



Si comparamos los datos por grupo podremos observar que el grupo 3 es el que menor índice de errores registra (63,6%). En el grupo 1 el índice de error es del 72,5% y del grupo 2 que tiene una L2 sin variación modal tiene un 91,7% de error.

Al observar y comparar los resultados presentados en este apartado podemos reflexionar frente a lo que significa para un hablante utilizar estrategias de monitoreo. Lo que realmente sucede en la memoria del hablante es que se intenta buscar y conectar con la información arraigada en la memoria procedimental en un esfuerzo por poner en práctica y expresar verbalmente estos conocimientos, y vemos que con un poco de *tiempo* que el hablante se toma por intermedio de estas pausas que realiza antes de expresarse logra en alguna medida activar los conocimientos gramaticales aprendidos, mejorando notablemente los niveles de corrección en la lengua hablada. Al menos si nos referimos a los grupos 1 y 2, donde notamos una mejora en los resultados de un 19,5% y 33,6% respectivamente. Lo que sucede con el grupo 3 es un enigma y es demasiado reducido el número de informantes que componen este grupo como para especular sobre posibles causas del aumento de errores en un 13,6% cuando se perciben estrategias de monitoreo.

Conclusiones finales

Una de las hipótesis iniciales del estudio era que la ausencia de un modelo de variación modal de referencia en la lengua sueca debería provocar dificultades a los aprendientes de ELE en cuanto al correcto empleo del modo subjuntivo en español, sobre todo en la lengua hablada, debido, entre otras cosas, a la relativa falta de tiempo para reflexionar y poner en marcha los móviles de los mecanismos y modelos gramaticales aprendidos en el aula. Los resultados de este trabajo indican que esta hipótesis es correcta, ya que hemos podido observar, al comparar los resultados orales y escritos, que los procesos cognitivos relacionados con el procesamiento de las estructuras lingüísticas modales no funcionan con la misma efectividad y contundencia en la memoria declarativa como en la memoria procedimental.

En cuanto a lo que refiere a las traducciones, nuestra hipótesis predecía un mayor índice de aciertos en el uso correcto del modo, ya que, el informante tendría un pequeño lapso de tiempo para reflexionar, poniendo en marcha los mecanismos en la memoria procedimental sobre cómo traducir el texto sueco al español utilizando las reglas aprendidas y aplicándolas de forma más correcta. Esto lo hemos constatado prácticamente en todas las áreas estudiadas.

La siguiente hipótesis tenía relación con la variabilidad de la IL a nivel individual y proponía que debería haber diferencias tanto a pesar del trasfondo educativo común de los informantes como la obtención de resultados similares en sus cursos de español, ya que, al ser la IL un sistema individual, debería haber distintos grados de permeabilidad, asimilación y variabilidad en la IL de los informantes. A partir de las dos formas de la lengua (oral y escrita) que hemos analizado, hemos constatado en este contexto que hay diferencias tanto individuales como por grupos a partir del material utilizado en este estudio cualitativo donde utilizamos instrumentos de registro de datos, como entrevistas orales, traducciones, grabaciones y transcripciones.

En síntesis, la IL es un sistema individual y en ese contexto podemos observar en los gráficos 1, 2 y 3 (ver en el apéndice) que hay diferencias tanto en la asimilación de la normativa modal en la forma oral como en la escrita, donde vemos que el espectro es amplio y variado.

En cuanto a lo escrito y la memoria procedimental, podemos observar las diferencias sobre todo en lo que respecta al subjuntivo epistémico (Gráfico 3, ver en el apéndice) donde la mayoría de los informantes muestra un grado distinto de corrección. En el Gráfico 2 (ver en el apéndice) observamos que más de la mitad de los informantes (1, 12, 17, 13, 6, 8, 9, 11, 2 y 3) alcanza un grado de acierto del 100% en cuanto al subjuntivo volitivo. En concreto, es posible encontrar una gran diferencia entre las interlenguas en los procesos cognitivos ligados a la memoria procedimental de los aprendientes.

En el Gráfico 4 (ver en el apéndice), que muestra los resultados en cuanto al subjuntivo valorativo, observamos que el grado de corrección en las traducciones es idéntico para todos los informantes, es decir, un 100% y que, en lo oral por el contrario, la mayoría registra un índice de error del 100%. Todos estos resultados indican de forma contundente que la competencia lingüística está fuertemente desfasada en los estadios iniciales. La capacidad oral se encuentra muy rezagada con respecto a la expresión escrita. No cabe duda que los procesos de automatización por intermedio de la expresión verbal son lentos y costosos para los aprendientes. Uno puede preguntarse si en la enseñanza es posible reducir esta brecha y cuáles serían los métodos más adecuados para conseguirlo.

Un fenómeno que hemos observado es que, al parecer, los informantes que no se sienten seguros de alguna regla evitan las estructuras que requieren su empleo y por lo tanto no utilizan esas construcciones a menos que se vean obligados y debido a esto tenemos la baja producción de ejemplos en el área valorativa, ya que es precisamente en esa área donde se registra mayor índice de errores.

La siguiente hipótesis propone mayor corrección en las cláusulas subordinadas introducidas por verbos volitivos y un índice de error mayor en las áreas epistémicas y valorativas. Esto a raíz de que estos casos podrían tener menor contundencia cognitiva teniendo en cuenta que tal vez resulta más abstracto, menos practicado y menos arraigado este razonamiento y por lo tanto habría menor facilidad en el reconocimiento de este tipo de estructuras en el habla.

Es interesante notar que los aprendientes parecen tener distintos puntos fuertes y débiles. Esto va en contra de la idea de la contundencia cognitiva y más hacia senderos individuales. En este contexto, al parecer, el sentido abstracto del aspecto epistémico resulta similar grado de dificultad que el volitivo al momento de expresarse oralmente como lo hemos dicho. La verdadera diferencia se encuentra en las traducciones, no en las entrevistas orales, dado que en la hoja de traducciones los informantes no presentan errores solo en los casos de subjuntivo valorativo. En la IL hablada no hay nada que indique que alguno de los valores estudiados tenga mayor contundencia cognitiva en relación al otro. Los informantes carecen de un grado de reconocimiento de las estructuras (en todas las áreas estudiadas) que activen los conocimientos procedimentales y para que estos puedan ser expresados verbalmente y debido a esto los individuos no exhiben el mismo patrón de competencia.

Otra hipótesis de este trabajo parte de la base que la IL es un sistema en construcción y, por ende, incompleto y propone que el aprendiente de LE cometerá errores vinculados a su L1 en forma de interferencias y asume que la L2 debería tener algún tipo de influencia en su IL. Con respecto a esto hemos observado que habría indicaciones que dejan huella de esto. Sin embargo esto es un fenómeno sobre el cual este estudio no arroja resultados contundentes. En diversos ejemplos hemos visto cómo los informantes tal vez podrían estar acudiendo a las estructuras gramaticales de su L1 para estructurar su IL. Este fenómeno puede suceder sobre todo en las oraciones donde los informantes del grupo 1 utilizan la forma no marcada en lugar del subjuntivo, algo muy difícil de confirmar.

Otro fenómeno que también podríamos adjudicar a la L1 (grupo 1 y 2) es que ciertas construcciones con futuro indican que hay un tipo de error que está relacionado con el aspecto temporal de la acción subordinada y la elección del modo en los sintagmas en español en favor del futuro. Hemos podido percibir este fenómeno en los grupos 1 y 2 marcadamente, pero también aparece en el grupo 3, y esto nos indica que, al parecer, el aspecto modal y la elección del tiempo verbal van mucho más allá de la influencia de una L1/LD y L2 con o sin variación modal. Pensamos que, al parecer, estamos frente a un fenómeno de la IL común de los informantes donde hay una percepción similar en cuanto a la elección temporal del verbo

y donde cuestiones como el tiempo verbal (en este caso el futuro) es más fuerte que eventuales influjos modales.

Otro aspecto interesante que se ve en estos materiales es que hay una tendencia por parte de los informantes a agrupar formas correctas: el informante entra en una vía y sigue en la misma. Esto puede ser indicio de que el aprendiente tiene un *switch* que le permite producir el mismo modo de una manera no tan monitoreada.

El objetivo principal de este estudio era dar respuesta a la pregunta de nuestro subtítulo: ¿Qué variabilidad y grado de sistematización en la IL presentan los aprendientes de un grupo de ELE (B1 – B2, según el MCRE) en Malmö, en cuanto a la asimilación del uso del modo subjuntivo del español en la lengua hablada?

La respuesta que podemos dar a esta pregunta después de estudiado el corpus es que el grado de sistematización de la IL depende de diferentes factores, entre otros, factores extralingüísticos e interlinguales como lo hemos observado y que el grado de variabilidad se refleja por intermedio de los procesos que ponen en marcha el procesamiento de la normativa estudiada y aprendida, ya que no es lo mismo tener conocimiento de la normativa y emplear esos conocimientos de forma certera en el uso de dicha normativa. Hemos podido observar en los resultados presentados en esta tesina que la variación de la IL de los informantes es muy diversa y que independientemente de tener un trasfondo lingüístico común y un trasfondo educacional común, su IL es individual y está sujeta a mecanismos semántico-funcionales propios. Entonces, ¿qué variabilidad presentan los informantes? Podemos constatar que la variabilidad se afirma en la permeabilidad característica de la IL y debido a esto es amplia. Si bien es cierto que observamos tendencias distintas en los 3 grupos, también es cierto que la situación lingüística de cada uno de los informantes dentro de los grupos es distinta a la de otro informante dentro del mismo grupo.

¿Qué grado de automatización encontramos en la IL de los informantes? Al comparar todo el material producido en las entrevistas constatamos que el grado de sistematización de la normativa modal varía tanto a nivel individual como a nivel de grupos, que los informantes más efectivos en la lengua hablada, en estas áreas, aunque por un margen muy pequeño, pertenecen a los grupos que tienen una L1 o L2 con variación modal, y que los informantes que no tienen modelos referenciales en alguna de sus lenguas probablemente tienen un camino más lento y costoso hacia la asimilación de la normativa que rige el uso del modo subjuntivo.

Las características más sobresalientes de la IL, en su expresión hablada, en el aspecto de los modos son las que hacen referencia a la relación temporal del futuro y la elección modal,

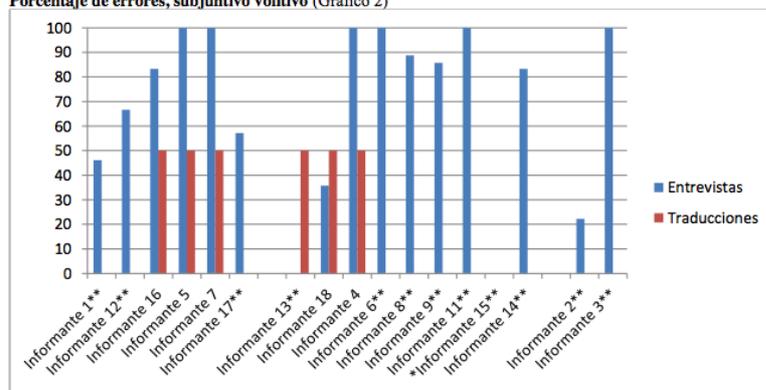
esto es, la influencia de las formas no marcadas sobre las formas subjuntivas, los rasgos de inseguridad que presentan los informantes como estrategias de monitoreo y la relación que existe en cuanto a la mayor o menor corrección de la IL.

El uso no normativo que hemos descubierto en el material se debe considerar como un fenómeno que en lo general indica desarrollo de la IL; sin embargo, hay que ser observante, ya que la fosilización a la que un informante se arriesga cuando los usos no normativos se arraigan y se sistematizan puede provocar desfases en la lengua escrita y hablada difíciles de corregir con el transcurrir del tiempo.

De este estudio se extrae también una conclusión que concierne netamente a lo didáctico y en base a esto afirmamos que hay que poner especial atención en el tipo de ejercitación cuando se enseña una LE para intentar activar los procesos de activación automática y atención consciente, ya que es por intermedio de la interacción de estos procesos que los aprendientes de una LE ponen en práctica sus conocimientos en la lengua hablada, y por ende pueden acercarse a una competencia lingüística más completa.

Apéndice

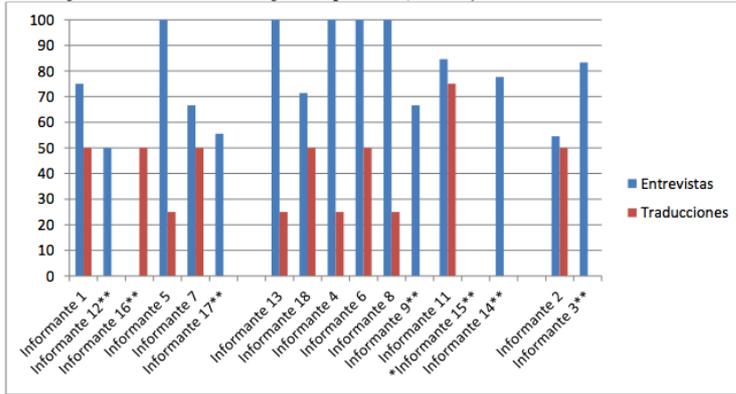
Porcentaje de errores, subjuntivo volitivo (Gráfico 2)



* El informante no produjo casos de subjuntivo en la entrevista oral.

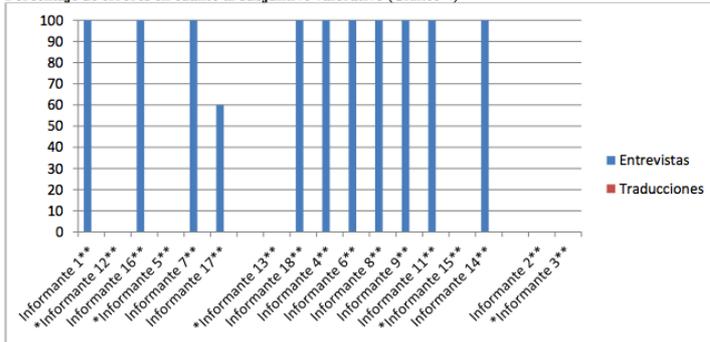
** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores.

Porcentaje de errores en cuanto al subjuntivo epistémico (Gráfico 3)



* El informante no produjo casos de subjuntivo en la entrevista oral.
 ** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores.

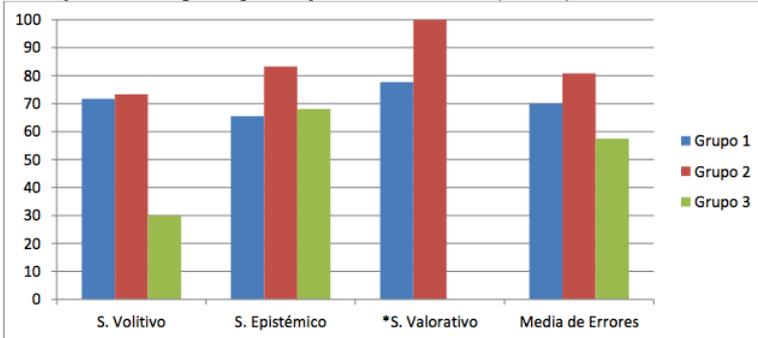
Porcentaje de errores en cuanto al subjuntivo valorativo (Gráfico 4)



* El informante no produjo casos de subjuntivo en la entrevista oral.
 ** La ausencia de barra significa que el informante no registra errores.

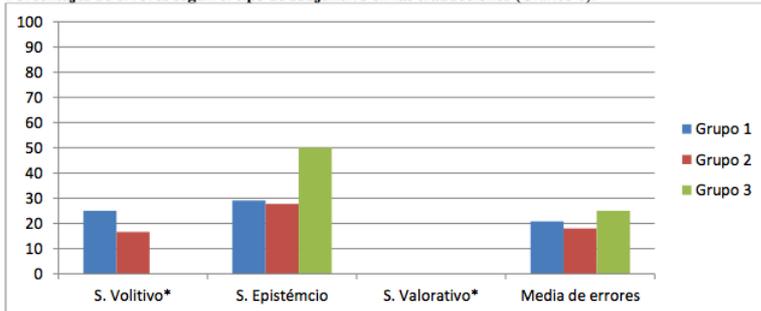
En el siguiente gráfico se esquematizan los resultados totales de las entrevistas orales distribuyendo la cantidad de errores en cuanto al área del modo estudiada:

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las entrevistas (Gráfico 5)



* El grupo 3 no ha registrado ejemplos de subjuntivo valorativo en la entrevista oral.

Porcentajes de errores según el tipo de subjuntivo en las traducciones (Gráfico 6):



* La ausencia de barra significa que no se han registrado errores.

Bibliografía

- Ahern Aoife, *El subjuntivo: contextos y efectos*, Madrid, 2008.
- Alcon Soler Eva, *Bases lingüísticas y metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa*, Universitat de Jaume I, D.L. 2002.
- Arcos Pavón María Esther, *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão Adja, *La IL*, Arco Libros, Madrid, 2007.
- Baralo Marta, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco Libros, Madrid, 1999 (2004).
- Bustos Gisbert José M, *Análisis de errores: problemas de categorización*, UCM, 1998.
- Cea, López, *El Sur 3*, Gleerups, 2010.
- Cea Marcelo, *La interlengua y la asimilación del subjuntivo en aprendientes suecos de ELE*, 2011, Lund. (<http://www.lu.se/o.o.i.s?id=19463&postid=2278665>, (2012-08-21))
- Corder, S. P., *Error Analysis and Interlanguage*, 1981, Oxford University Press.
- De Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, Editorial Losada S. A. 1945 (2002).
- Fernández Sonsoles, *Interlengua y análisis de errores*, 1997.
- Falk, Sjölin, Lerate, *Modern svensk grammatik*, Stockholm 2001.
- Jörgensen, Svensson, *Nusvensk grammatik*, Malmö, 1986.
- Manzanero Antonio L., *Procesos Automáticos y Controlados de Memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto*. Revista de Psicología General y Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- Marcos Marin Francisco, Sánchez Lobato Jesús, *Lingüística aplicada*, Editorial Síntesis, Madrid, 1991
- Mayor Juan, Catedrático de Psicología Básica, *Adquisición de una segunda lengua*, Universidad Complutense, Madrid, 1994.
- Mesa Sanz, *El deseo y el subjuntivo*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 1998.
- Penadés Martínez Inmaculada (coordinadora), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español – portugués y español – chino)*, Editorial Edinumen, Madrid, 1999.
- Piedehierro Carlota, *La transferencia de instrucción. Un rasgo de la IL de aprendices francófonos de ELE*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada y de la Enseñanza de Lenguas, Universidad de Nebrija, 2009. (http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/piedehierro.pdf, (2011-04.20)).

- Pozo Ignacio Juan, *La solución de problemas*, Editorial Santillana, Madrid, 1994.
- Rod Ellis, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, 1990.
- Santos Menezes, E, *Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7(4), 85-98, Universidad de las Islas Baleares (Doctorado), 2010.
- Santos Gargallo Isabel, *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, 2009.
- Sastre M. Ángeles, *El subjuntivo en español*, Salamanca, 1997.
- Silva-Corvalán, Carmen, *Language Contact and Change (Spanish in Los Angeles)*, Calderon Press, Oxford, 1994.
- Skutnabb-Kangas, *Tvåspråkighet*, LiberLäromedel, Lund, 1981.
- Torijano Pérez, Agustín, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid, 2004.
- Waldenström, Westerman, Wik-Bretz, L. Fernández, *Caminando 3*, 2003.