



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for språk og kultur

**El papel de la actitud en la elección del modo verbal en español:
estudio de una herramienta didáctica**

Carina Lia

Masteroppgave i spansk og latinamerikanske studier - SPA-3994 - november 2024

Índice

1	Introducción.....	1
2	Marco teórico.....	3
2.1	Modo y modalidad	3
2.1.1	Modalidad del enunciado	6
2.1.2	Modalidad de la enunciación.....	14
2.2	La adquisición del subjuntivo	17
2.2.1	La adquisición en hablantes nativos.....	17
2.2.2	La adquisición en hablantes no nativos.....	19
2.3	La actitud como concepto en la enseñanza del subjuntivo.....	24
3	Metodología.....	27
3.1	Descripción del método.....	27
3.2	Presentación de la herramienta.....	28
3.3	Diseño del estudio	31
3.4	Limitaciones del estudio.....	34
3.5	Hipótesis.....	34
4	Análisis	36
4.1	Resultados globales	36
4.2	Resultados de los hablantes no nativos	40
4.3	Resultados de los hablantes nativos monolingües.....	44
4.4	Resultados de los hablantes nativos bilingües.....	47
4.5	Resultados comparados	49
5	Discusión	54
5.1	Interpretación pragmática a nivel de frase	54
5.1.1	Incertidumbre e intención.....	56

5.1.2	Probabilidad e incertidumbre	57
5.1.3	Dualidad: información vs intención (predominante)	59
5.1.4	Dualidad: información vs intención (atenuada)	63
5.2	Evaluación del enfoque pragmático	66
5.3	Importancia de una enseñanza explícita.....	67
5.4	El esquema como herramienta didáctica.....	68
5.5	Implicaciones teóricas y prácticas.....	69
5.6	Limitaciones y sugerencias	71
5.7	Sugerencias para la enseñanza	73
6	Conclusiones	75
7	Palabras finales.....	77
8	Referencias.....	78
Anexos	80

1 Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera es un proceso en el cual la comprensión de los modos verbales juega un papel crucial. El modo, definido como el elemento gramatical que codifica en el verbo la actitud del hablante hacia el contenido que se expresa, es esencial en la comunicación, ya que aporta información sobre sus creencias, valoraciones e intenciones. No obstante, la enseñanza del modo subjuntivo a través de libros de texto y planes educativos suele presentarlo como un conjunto de reglas gramaticales, con énfasis en aspectos sintácticos y morfológicos. Este enfoque fomenta un aprendizaje teórico y mecánico, en el que los estudiantes se limitan a aplicar el modo siguiendo patrones sintácticos y reglas fijas, sin comprender plenamente el contexto pragmático de los modos verbales. En contraste, los hablantes nativos dominan el uso del subjuntivo de manera intuitiva, mediante un enfoque pragmático, basado en la necesidad comunicativa y el contexto. Una aproximación pedagógica que imite este proceso natural, centrada en el uso real y contextual del subjuntivo, podría facilitar un aprendizaje más profundo y flexible de este modo verbal.

Para lograr una enseñanza más efectiva e intuitiva, es necesario desarrollar estrategias pedagógicas que trasciendan la memorización de reglas gramaticales. Esto implica un enfoque que enfatice la identificación del contexto comunicativo y la actitud del hablante, aspectos esenciales para una aplicación adecuada de los modos verbales. A través del análisis pragmático del lenguaje, los estudiantes pueden aprender a utilizar el subjuntivo de forma más intuitiva y contextual, interiorizando su uso de manera natural. Este enfoque pedagógico centrado en estos aspectos no solo mejora la comprensión teórica de los modos verbales, sino que también fortalece la competencia pragmática de los estudiantes, promoviendo una comprensión funcional del subjuntivo en diversos contextos discursivos.

Este trabajo tiene como objetivo principal evaluar la eficacia de una herramienta pedagógica para estudiantes de español como lengua extranjera. La herramienta está diseñada para ayudarles a desarrollar una comprensión más intuitiva y pragmática del subjuntivo. Al utilizarla, se busca fomentar un cambio del enfoque, dejando atrás la memorización de estructuras gramaticales en favor de una comprensión más profunda de las actitudes y las intenciones del hablante. La hipótesis es que, usando únicamente el esquema, los participantes podrán seleccionar correctamente el modo en diferentes contextos discursivos, lo que demostraría su efectividad como apoyo en la enseñanza del modo subjuntivo.

Este trabajo comenzará con una revisión de los conceptos teóricos relacionados con el modo y la modalidad, estableciendo así el marco conceptual fundamental. A continuación, se examinará cómo el subjuntivo se adquiere tanto en hablantes nativos como en estudiantes de español como lengua extranjera, destacando las diferencias entre la adquisición natural y el aprendizaje estructurado. Posteriormente, se describirán el método de estudio y la herramienta pedagógica desarrollada. Finalmente, se analizarán y discutirán los resultados obtenidos, destacando tanto las implicaciones pedagógicas del esquema como sus posibles limitaciones.

2 Marco teórico

En este capítulo, se presentarán los antecedentes teóricos que sustentan el desarrollo de la herramienta que se comprobará en el presente trabajo. El propósito es establecer un marco teórico integral que no solo explique los principios subyacentes de la herramienta, sino que también proporcione una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos recolectados en el estudio.

Primero, se tratarán los modos y la modalidad, incluyendo las definiciones, las aplicaciones y el significado de estos conceptos. Se basará en las pautas dadas por la Real Academia Española para la selección y el uso de los modos. A continuación, se examinará cómo el hablante nativo adquiere y aplica el modo, ya que este desarrollo puede brindar información sobre los procesos cognitivos que subyacen al dominio. Finalmente, se examinará el aprendizaje del modo en hablantes no nativos, comenzando con una revisión del orden esperado de dominio, basándose en el plan curricular del Centro Virtual Cervantes, y se investigará el enfoque didáctico del libro *Nuevo Prisma*, explorando cómo se enseñan las modalidades y cómo se aprende a aplicar el modo subjuntivo.

2.1 Modo y modalidad

Antes de abordar los modos y modalidades, se debe comprender qué es la comunicación y para qué sirve. La comunicación es *la transmisión de señales a través de un código común al emisor y al receptor*¹. En este contexto, el *código común* será el lenguaje y *las señales* serán las palabras, la sintaxis y otros elementos lingüísticos. Sin embargo, comunicar no solo es transmitir información sobre los hechos del mundo, sino que también es acción (Austin, 2023) y toda la comunicación se origina en intenciones (Searle, 2022). Así se puede decir que la comunicación es intención transmitida a través de señales lingüísticas.

La interacción entre expresión lingüística e intención se manifiesta en el enunciado, reflejando la actitud del emisor hacia el estado de cosas. Un enunciado se compone de un contenido proposicional y un modo: el contenido proposicional alude al mensaje verbal y el significado directo de las palabras, mientras que la función del modo es codificar en el verbo la actitud del

¹ Comunicación, acepción 3, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

emisor hacia este contenido proposicional, lo cual define la modalidad del enunciado (RAE, 2010, p. 18).

Una actitud se puede definir como una tendencia a pensar, sentir y actuar hacia objetos, personas, ideas, valores, etc., y puede ser positiva, negativa o neutral. La actitud consta de tres componentes: el cognitivo, que incluye percepciones y expresiones de opinión; el afectivo, que se refiere a los sentimientos; y el conductual, que implica cómo los dos primeros afectan a las acciones y reacciones (Svartdal, 2020). En relación con un contenido proposicional, la actitud puede interpretarse como una expresión de creencia sobre el estado de las cosas (elemento cognitivo), una valoración de este (elemento afectivo), y una intención de asegurar una coherencia entre el estado de cosas y la actitud preexistente (elemento conductual).

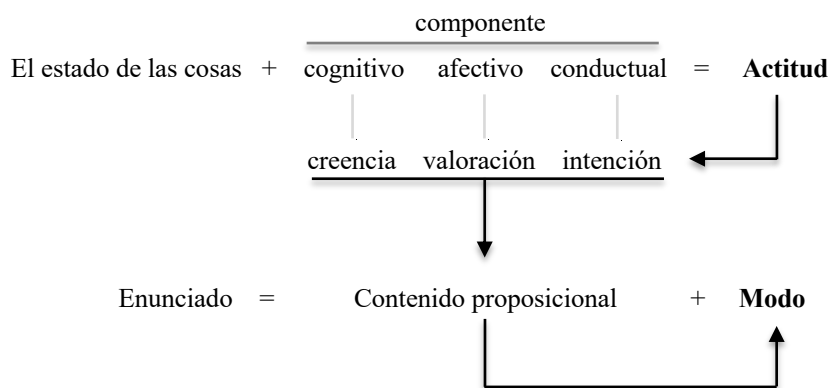


Figura 1: relación entre el estado de las cosas, la actitud y el modo en el enunciado

En la lengua española, el emisor dispone de tres modos gramaticales para expresar su actitud: indicativo, subjuntivo e imperativo. El modo indicativo se considera el modo por defecto y se utiliza para presentar el estado de las cosas como la realidad. El subjuntivo, en cambio, se emplea normalmente para referirse a lo no real, es decir, lo no verificado o no experimentado, introducido por algún inductor o contexto intencional que expresa duda, deseo, necesidad u otras valoraciones subjetivas. Asimismo, puede desencadenarse por sustantivos, adjetivos, preposiciones, expresiones conjuntivas y adverbios. El imperativo insta a la acción y se asocia característicamente a acciones futuras (RAE, 2010, p. 475-476).

El subjuntivo, en términos generales, viene precedido por inductores y expresa diversos matices de la actitud del hablante. Por un lado, la creencia está estrechamente vinculada a los hechos

del mundo y al indicativo, reflejando un enfoque objetivo, mientras que, por otro lado, la intención está relacionada con la acción y el modo imperativo. No obstante, entre los dos se sitúa la valoración sobre los hechos del mundo, reflejando la actitud sobre este desde una creencia subjetiva hasta una intención por cambiarlo.

Cuando se ha formado una intención de influir en el estado de las cosas, el emisor puede optar por actuar directamente él mismo o recurrir al lenguaje con el fin de que el receptor lo cambie. En el caso de optar por influir a través del lenguaje, Searle (2022) distingue cinco tipos de actos ilocutivos que permiten analizar cómo el lenguaje puede cumplir esta función: los actos representativos afirman una creencia sobre el estado de las cosas; los actos expresivos comunican emociones y valoraciones; los actos compromisivos comprometen al hablante a realizar una acción futura; los actos directivos incitan al receptor a actuar; y los actos declarativos transforman la realidad en el momento en que se enuncian.

Los actos de habla representan la modalidad de la enunciación, ya que son estructuras mediante las cuales se realizan diferentes actos verbales, como preguntar, ordenar o prometer (RAE, 2010, p. 18). De este modo, para influir en el receptor, el emisor utiliza actos representativos para afirmar sus creencias sobre el estado de las cosas; actos expresivos para comunicar emociones y valoraciones; y actos directivos para incitar directamente a la acción. Estos actos ilocutivos están estrechamente ligados a los modos gramaticales: los actos representativos se asocian en gran medida con el indicativo, los expresivos con el subjuntivo y los directivos con el imperativo.

La siguiente figura ilustra la relación entre el estado de las cosas, la actitud del hablante y los modos gramaticales, mostrando cómo la actitud del hablante, compuesta por creencias, valoraciones e intenciones, se manifiesta a través del uso del lenguaje. A medida que se avanza desde los hechos del mundo hacia la acción, desde el indicativo hasta el imperativo, se observa un aumento en la fuerza ilocutiva. Este concepto, propuesto por Searle (2022), se refiere a la capacidad del enunciado para realizar una acción o influir directamente en la realidad. En el modo indicativo, la fuerza ilocutiva es menor, ya que se limita a describir o afirmar el estado de las cosas tal como es. En el subjuntivo, esta fuerza aumenta al introducir valoraciones y deseos que sugieren la posibilidad de cambio. Finalmente, en el imperativo, la fuerza ilocutiva es máxima, ya que se busca incitar directamente a la acción.

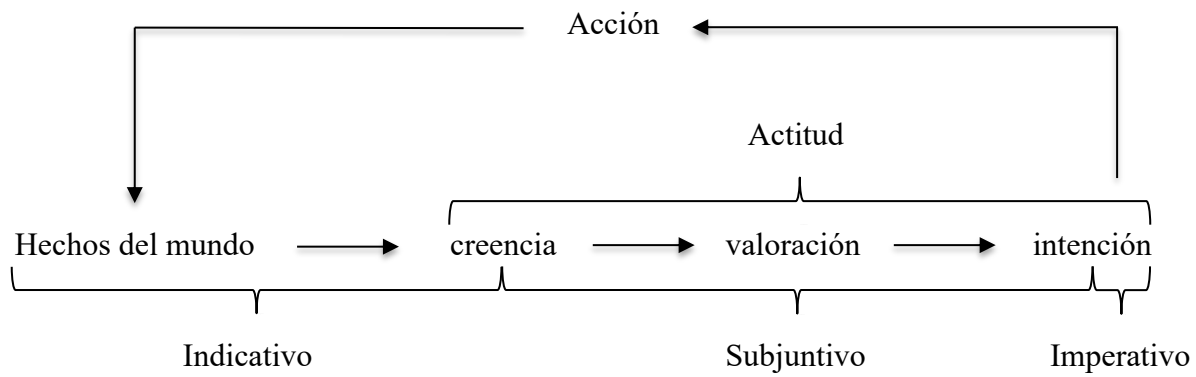


Figura 2: la actitud y los modos

De este modo, queda claro que los modos no solo reflejan la actitud del hablante hacia el estado de las cosas, sino que también están conectados al tipo de acto de habla que el emisor realiza, desde la descripción de la realidad hasta la incitación directa a la acción. Las modalidades del enunciado permiten al emisor modular la expresión de sus creencias, valoraciones e intenciones, ajustando la fuerza ilocutiva de manera precisa y acorde con sus intenciones.

2.1.1 Modalidad del enunciado

La actitud se refleja en tres tipos de modalidades del enunciado: la epistémica, la afectiva y la deóntica. La modalidad epistémica refleja el grado de certeza o duda, la modalidad afectiva comunica la valoración y expresión emocional del emisor, mientras que la deóntica señala obligaciones o permisos relacionados con la acción. Cada una permite al emisor expresar diferentes aspectos de su actitud respecto al contenido de un enunciado.

2.1.1.1 Modalidad epistémica: creencias

La modalidad epistémica está directamente relacionada con las creencias del hablante y juega un papel central en la expresión de certeza o duda. Se define como la expresión del grado de certeza o duda que el hablante muestra con respecto a la verdad de la proposición contenida en su enunciado (Centro Virtual Cervantes, n.d.c). Es decir, permite al emisor expresar su creencia sobre un estado de cosas sin necesariamente hacer una afirmación categórica sobre su veracidad o implicar un compromiso hacia la verdad objetiva de lo enunciado. En este sentido, la modalidad epistémica abarca tanto expresiones de certeza, como las aserciones, así como grados de duda o posibilidad basados en la valoración del emisor sobre un posible estado de cosas (Escandell-Vidal et al., 2020, p. 79-81).

La formación de creencias está estrechamente ligada a la percepción sensorial y la experiencia personal. Las creencias se crean y moldean en gran medida por el resultado de cómo experimentamos e interpretamos el mundo que nos rodea a través de nuestros sentidos. A través de la percepción sensorial y la observación se forma el conocimiento perceptual, que se experimenta como directo e inmediato (Holmen, 2024). Es decir, lo que el emisor ha experimentado directamente que proviene de sus sentidos, como algo que ha visto, oído o percibido de otra manera, lo considerará como confiable y verdadero. Sin embargo, si uno no tiene confirmación directa le faltará certeza de lo percibido y se verá obligado a llenar los vacíos existentes valorando las impresiones que sí tiene.

- | | |
|---|---------|
| (1) Hay pájaros en el jardín | certeza |
| (2) <u>Creo</u> que hay pájaros en el jardín | ↑ |
| (3) <u>No creo</u> que haya pájaros en el jardín | duda |
| (4) <u>Creo</u> que no hay pájaros en el jardín | ↓ |
| (5) No hay pájaros en el jardín | certeza |

Estos ejemplos ilustran cómo las creencias y el compromiso con la certeza del emisor se manifiestan a través del uso del indicativo y el subjuntivo, dependiendo del grado de confianza que tiene en la información. En (1) y (5), el emisor tiene confirmada la existencia de pájaros en el jardín y hace una aserción, comprometiéndose con el contenido proposicional. En cambio, en (2) - (4), no realiza una afirmación categórica, sino que expresa una creencia que deja abierta la posibilidad de error: existe alguna impresión sensorial que indica su presencia o ausencia, como el canto de pájaros o silencio, y el emisor emite su percepción basada en una valoración de sus impresiones. En este contexto, el verbo *creer* expresa la actitud del emisor dando a entender que el contenido proposicional no está completamente confirmado. Esto se debe al significado del propio verbo que transmite que el emisor está bastante seguro de lo que afirma en (2) – (4), al mismo tiempo no se descarta la posibilidad, por pequeña sea, de que pueda estar equivocada su impresión. Por otro lado, cuando uno no cree algo y se rechaza la creencia como en (3), en realidad dice que se duda: no creer = dudar. Por lo cual, aunque el mensaje es esencialmente el mismo en (3) y (4), el hecho de mover la negación de la oración principal a la subordinada y presentarlo como una creencia en (4) en vez de una duda en (3), hace que se presente como más probable y más cerca de la realidad.

El uso de verbos de percepción juega un papel clave en determinar cómo el emisor expresa su certeza o duda respecto al estado de las cosas. Cuando se usan afirmativamente, expresan el mundo tal como lo percibe el emisor, expresado a través del indicativo. Sin embargo, el hecho de no haber percibido algo, no significa que no exista. Al negar verbos cuyo propósito es representar el mundo, su semántica cambia, convirtiéndolos en una especie de hipótesis. La estructura *no + verbo de percepción* actúa como un inductor que, en la mayoría de los casos, impone la aplicación del subjuntivo, indicando que se trata de una valoración por parte del emisor y no de un hecho confirmado.

Esta lógica, aplicada a los verbos de percepción, no se extiende a todos los inductores que expresan duda o posibilidad, a pesar de que, aparentemente, compartan un significado de probabilidad, como los ejemplos (6) – (9).

- | | |
|--|---------|
| (6) Igual hay/*haya pájaros en el jardín | certeza |
| (7) Tal vez hay/haya pájaros en el jardín | ↑ |
| (8) Quizás hay/haya pájaros en el jardín | ↓ |
| (9) Puede que *hay/haya pájaros en el jardín | duda |

Esto demuestra que, en algunos casos, las estructuras gramaticales imponen una interpretación semántica fija en cuanto al grado de certeza, como en (6) que expresa un alto grado de seguridad, y en (9), que indica un bajo grado de certeza. En cambio, en (7) y (8), el emisor elige el modo en función del grado de certeza que quiere señalar, lo cual también ocurre con otros adverbios como *acaso*, *probablemente* y *posiblemente*.

Esta flexibilidad en la elección del modo, observable en inductores como *Tal vez* y *Quizá*, también se manifiesta en varios tipos de oraciones subordinadas adverbiales, como las de lugar, tiempo, modo y condicionales. En estos casos, el modo refleja la relación entre la acción principal y la circunstancia que la modifica. La elección del modo depende, en gran parte, de cómo el emisor percibe el contenido proposicional: si se trata de un hecho confirmado o no. Esto se debe, en parte, a la complejidad estructural de las subordinadas adverbiales, que a menudo no tienen un equivalente claro con los adverbios y participan en estructuras como las condicionales y concesivas, lo que contribuye a la variabilidad en la elección del modo (RAE, 2010, p. 19).

- (10) Los pájaros se van a un jardín donde hay/haya comida
- (11) Los pájaros vienen al jardín cuando hay/haya comida
- (12) Los pájaros van y vienen al jardín como les apetece/apetezca
- (13) Los pájaros vendrían al jardín si hubiera comida
- (14) Los pájaros vienen al jardín si hay comida

En los ejemplos (10) - (14), el indicativo transmite un hecho conocido o confirmado, mientras que el subjuntivo introduce incertidumbre o falta de información precisa. En (10), al utilizar el indicativo, el emisor transmite que sabe a qué jardín van los pájaros o tiene una idea clara de las posibles opciones, ya que podría saber qué vecinos ponen comida en su jardín. Con el subjuntivo, por otro lado, el emisor no tiene certeza sobre a dónde se van los pájaros, solo supone que deben ir a un jardín donde haya comida, pero no sabe cuál. En (11), el indicativo describe un hecho habitual o confirmado: el emisor ha observado que los pájaros vienen regularmente cuando hay comida, lo que considera un hecho. En contraste, con el subjuntivo, el emisor anticipa una situación futura que aún no se ha confirmado. De manera similar, el uso del indicativo en (12) refleja que el emisor conoce el comportamiento regular de los pájaros, sabe que vienen y se van cuando les apetece, y esto es algo ya confirmado. En cambio, al emplear el subjuntivo, el emisor introduce incertidumbre sobre su comportamiento, como si no tuviera claro cómo actuarán los pájaros o si su conducta podría cambiar. Finalmente, mientras que en (14) el indicativo señala certeza y que el emisor está seguro de que los pájaros vienen cuando hay comida, en (13), el subjuntivo expresa una hipótesis o una situación irreal en la que el emisor supone que los pájaros vendrían si hubiera comida, pero esa condición no se ha cumplido.

Tal como se ha observado con los verbos de percepción y diversos adverbios, la percepción y la creencia del hablante determinan la elección entre indicativo y subjuntivo en la modalidad epistémica. Mientras que el indicativo se emplea mediante una aserción cuando la información es confirmada o percibida como cierta, el subjuntivo sugiere incertidumbre y que la información es incierta. De este modo, la elección del modo no solo responde a reglas sintácticas, sino también a la evaluación subjetiva del grado de certeza que el hablante asocia con la información transmitida.

2.1.1.2 Modalidad afectiva: valoraciones

La modalidad afectiva refleja las emociones o sentimientos del emisor frente al contenido transmitido, manifestándose a través de diversos mecanismos lingüísticos que permiten expresar subjetividad (Meléndez Quero, 2015, p. 171). Existe un consenso general sobre que la función evaluativa del lenguaje está estrechamente vinculada a las emociones, lo cual se reconoce implícita o explícitamente en diversas definiciones del lenguaje evaluativo conocido (Escandell-Vidal et al., 2020, p. 557).

Solo es posible hacer una valoración cuando se ha formado una creencia sobre los hechos, es decir, cuando estos son percibidos como verdaderos o aceptados como tales. Valorar es el proceso de evaluar o juzgar algo basándose en ciertos criterios. En este contexto, se compara el estado de las cosas con su propia actitud hacia cómo debería ser. Si es conforme con la actitud y positiva, se desea que la condición permanezca tal como está, mientras que, si es negativa, surge un deseo por cambiarlo y una intención, modesta o intensa, de conseguirlo. Dicho de otro modo, el emisor ya no solo informa sobre un estado de cosas, sino que añade una capa emocional que expresa su deseo e intención.

- (15) **No hay** pájaros en el jardín
- (16) **Parece** que no hay pájaros en el jardín
- (17) **No creo** que haya pájaros en el jardín
- (18) **Es malo** que no haya pájaros en el jardín
- (19) **Me gustaría** que hubiera pájaros en el jardín
- (20) **Quiero** que atraigas a los pájaros al jardín
- (21) **Haz** que vengan los pájaros al jardín

En los ejemplos (15) – (21) se observa un aumento gradual en la fuerza ilocutiva, empezando con un hecho en (15), seguida de una percepción en (16), una creencia y evaluación por falta de confirmación en (17), una valoración del estado de las cosas en (18), una preferencia o un deseo “suave” en (19), un deseo “fuerte” en (20) para conseguir un cambio y, finalmente, una obligación imperiosa de modificar el estado de las cosas (21). Es decir, los enunciados (15) - (16) se refieren a la existencia de los pájaros, mientras que (17) y (18) valoran este hecho. El enunciado (19) puede interpretarse tanto como una valoración como una intención. En (20) se expresa claramente una intención, aunque también puede interpretarse como una llamada a la

acción, como es el caso en (21). Los enunciados se pueden colocar así en la *Figura 2: la actitud y los modos*:

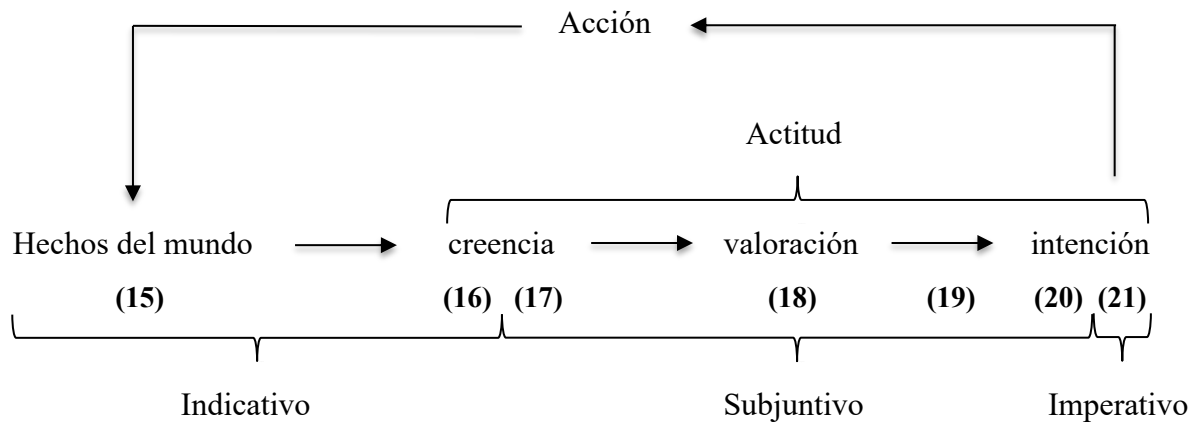


Figura 3: la actitud y los modos, ejemplos (15) – (21)

En la modalidad afectiva, el subjuntivo se introduce frecuentemente a través de estructuras declarativas normativas, como *ser/estar/parecer/resultar + adjetivo + que + subjuntivo*, lo que permite expresar un juicio evaluativo sobre el estado de las cosas:

- (22) **Es fantástico** que haya pájaros en el jardín
- (23) Sí, **está bien** que haya pájaros en el jardín
- (24) A mí también me **parece bien** que haya pájaros en el jardín
- (25) Sin embargo, **resulta sorprendente** que haya pájaros en el jardín ahora

Es importante resaltar que la línea divisoria entre las modalidades afectiva y deóntica no es estricta. Una valoración emocional puede generar fácilmente una necesidad o un deseo de cambio, lo que transforma la evaluación en una intención más directa, llevando a la modalidad deóntica. Por ejemplo, los enunciados (22) - (25) expresan juicios positivos, aunque sea de manera implícita, un deseo de que este estado de cosas se mantenga inalterado. En cambio, cuando el emisor valora una situación como negativa, como en (18), la evaluación sugiere un deseo o una intención de modificar dicha situación, lo que introduce un componente deóntico. Asimismo, los distintos adjetivos pueden también cambiar la modalidad de la afectiva a la deóntica dependiendo de su significado semántico, por ejemplo, si (22) llevara el adjetivo *necesario*, la modalidad sería deóntica.

De la misma manera, los verbos en la oración principal pueden, junto con la afirmación o negación de la subordinada, expresar (indirectamente) si existe una correspondencia entre el estado de las cosas y la actitud del emisor ante tal situación. Esto se observa especialmente con los verbos que expresan sentimientos, preferencias y consejos. Estos verbos, pueden interpretarse con distinta fuerza ilocutiva, es decir, más hacia una intención que una valoración, dependiendo del contexto.

- (26) Lamento que (no) haya pájaros en el jardín
- (27) Me alegra que (no) haya pájaros en el jardín
- (28) Prefiero que (no) haya pájaros en el jardín
- (29) Aconsejo que (no) haya pájaros en el jardín

En resumen, la modalidad afectiva no solo describe cómo el emisor valora emocionalmente una situación, sino que, muchas veces, especialmente si es negativa, esa valoración da lugar a deseos, expectativas e incluso obligaciones que nos impulsan a actuar.

2.1.1.3 Modalidad deóntica: intenciones

La modalidad deóntica se manifiesta a través de las necesidades, deseos e intenciones que resultan de esa valoración. Se caracteriza por la expresión de necesidades, deseos, peticiones, obligaciones y permisos que implican una acción futura. Esta modalidad, se utiliza en contextos en los que el emisor tiene el poder o la voluntad de influir en el estado de las cosas o en el receptor (Centro Virtual Cervantes, n.d.c). Es decir, ya no solo se trata de cómo el emisor se siente frente a una situación, sino de lo que se espera cambiar, mantener o alcanzar a partir de dicha evaluación. La modalidad deóntica se manifiesta mediante el uso de verbos modales, así como mediante perífrasis modales de obligación como *tener que + infinitivo* o *deber + infinitivo* (RAE, 2010, p 539).

- (30) Quiero que (no) haya pájaros en el jardín.
- (31) Necesito que (no) haya pájaros en el jardín.
- (32) Pido que (no) haya pájaros en el jardín.
- (33) Permito/Prohíbo que (no) haya pájaros en el jardín.
- (34) Tienes que hacer que (no) haya pájaros en el jardín.
- (35) Debes hacer que (no) haya pájaros en el jardín.

Los ejemplos (30) - (35) ilustran cómo la modalidad deóntica se manifiesta en diferentes grados de control, desde un simple deseo o necesidad hasta una autoridad más firme. Los enunciados (30) - (32) expresan deseos o necesidades que dependen en gran parte de la voluntad del receptor, mientras que los enunciados (33) - (35) introducen una obligación y control más directo, donde el emisor espera una acción por parte del receptor.

La actitud del emisor, como se observa tanto en la modalidad deóntica como la afectiva, suele expresarse mediante oraciones subordinadas sustantivas. Las subordinadas se asimilan a los grupos nominales, reforzando su función como elementos argumentales de la oración principal (RAE, 2010 p. 19). Esto significa que, en las cláusulas subordinadas sustantivas, la actitud del hablante está determinada por la construcción gramatical, lo que reduce la libertad de elección del modo. No obstante, cuando las oraciones subordinadas sustantivas son modificadas, pueden transformarse en subordinadas adjetivales. A diferencia de las sustantivas, las adjetivales permiten una flexibilidad en el modo dependiendo de si el antecedente es conocido o no (RAE, 2010 p. 19).

- (36) Quiero (tener) un jardín que atrae/atraiga a los pájaros
- (37) Necesito (tener) un jardín que atrae/atraiga a los pájaros
- (38) Busco (tener) un jardín que atrae/atraiga a los pájaros
- (39) Prefiero (tener) un jardín que atrae/atraiga a los pájaros

En (36) - (39) se observa que, cuando se utiliza el indicativo, el emisor se refiere a un jardín específico y conocido que ya tiene las características deseadas para atraer a los pájaros. Sin embargo, cuando se emplea el subjuntivo, el jardín al que se refiere el emisor es desconocido o hipotético, y no está claro si dicho jardín existe o qué características exactas debe tener. Aunque la distinción entre lo conocido y desconocido refleja claramente una modalidad epistémica, ya que la elección del modo depende del grado de certeza, también se puede observar una modalidad deóntica, puesto que el hablante expresa necesidad o deseo. Es precisamente esta combinación de certeza e intención lo que otorga a las subordinadas adjetivales una naturaleza híbrida en cuanto a la modalidad (Centro Virtual Cervantes, n.d.c).

El verbo *necesitar* se utiliza en la cláusula principal tanto (37) como (31), pero si se compara los dos ejemplos, se observa una diferencia en la interpretación modal. En (37), la cláusula

relativa introduce una modalidad epistémica, ya que la elección del modo depende del grado de certeza asociada con las características o existencia del jardín: el indicativo implica que el emisor conoce sus características y sabe exactamente qué se necesita para conseguir el jardín deseado, mientras que el subjuntivo indica desconocimiento sobre las características específicas que debe tener. Por lo tanto, ya que (31) expresa una voluntad o deseo explícito, la modalidad deóntica está más claramente definida, exigiendo el uso del subjuntivo en la oración subordinada. En cambio, en (37), el subjuntivo no es obligatorio, sino flexible dependiendo de la certeza que tiene el emisor sobre las características o existencia del jardín.

En consecuencia, es difícil categorizar las subordinadas adjetivas que permiten el intercambio en modo, de una sola modalidad. El modo subjuntivo refleja tanto la incertidumbre sobre la existencia del antecedente como el deseo del hablante por una característica específica, mientras que el indicativo señala una certeza clara sobre el antecedente. Esto convierte a las oraciones subordinadas adjetivales en un híbrido modal que opera en varios niveles simultáneamente: por un lado, reflejan incertidumbre sobre la existencia o características del antecedente (modalidad epistémica), y por otro, expresan un deseo o necesidad del emisor (modalidad deóntica).

2.1.2 Modalidad de la enunciación

Cuando los actos de habla se refieren principalmente a hechos establecidos o creencias sobre estos, como en (1) – (17), no se expresa de manera completa la actitud hacia este contenido proposicional. Sin contexto adicional, resulta difícil interpretar cómo el emisor realmente se relaciona con el hecho o qué valoración le otorga, lo que dificulta la interpretación de su intención. En contraste, la valoración se hace evidente en (18) – (29), revelando de manera indirecta la intención del emisor, y en (30) – (35) esta última se expresa claramente, mientras que (36) – (39) la interpretación puede resultar ambigua.

Cuando la intención del enunciado no es completamente transparente, es posible acudir a la enunciación, la cual puede revelar signos sobre la actitud del emisor. La modalidad de la enunciación, enfocada en las características lingüísticas, se divide en seis categorías definidas: declarativa, interrogativa, exhortativa, exclamativa, desiderativa y dubitativa². Esto significa que no solo se consideran la modalidad del enunciado (el contenido proposicional y el modo), sino también el contexto en el que se emite: quién habla, con qué tono, a quién se dirige, en qué

² Modalidad, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

momento y lugar. De este modo, no solo expresa el significado inherente que reside en las palabras elegidas añadiendo la actitud mediante la elección del modo, sino que utiliza todas las señales contextuales en la interpretación.

En la modalidad declarativa se afirma o niega un estado de cosas, y en las frases independientes el emisor se compromete con la verdad de lo que se expresa³. Para obtener información, se aplica la modalidad interrogativa, cuya mayor característica son los signos de interrogación o el tono en la lengua oral⁴. Si el emisor quiere solicitar o insistir en la realización de una acción, recurre a la modalidad exhortativa, generalmente expresada a través del modo imperativo. Sin embargo, el modo imperativo no deja negar una acción, para lo cual se recurre al modo subjuntivo⁵. Las reacciones emotivas como sorpresa, asombro, alegría, etc. son resultado de una evaluación de cosas, personas o situaciones y se expresa ante la modalidad exclamativa a través de signos de exclamación con una entonación marcada⁶. La modalidad desiderativa, que expresa deseos no siempre requiere de un verbo desiderativo explícito y se distingue de las demás por el modo subjuntivo. Su estructura puede ser un verbo inicial en subjuntivo yusivo, el pronombre *quién*, o conjunciones o adverbios iniciales. A diferencia de las imperativas, las desiderativas no siempre tienen destinatario y pueden incluir la primera persona y formas pasivas⁷. La modalidad dubitativa se caracteriza principalmente por el uso de adverbios o frases adverbiales que expresan incertidumbre o duda y el emisor muchas veces tiene la posibilidad de alternar entre indicativo o subjuntivo de acuerdo con el grado de certeza que quiera transmitir⁸.

Esto permite que un mismo enunciado sea interpretado de diferentes maneras. Los siguientes enunciados (40) – (42) comparten un contenido proposicional común, al igual que (43) – (45), pero se distinguen por las diferentes marcas de modalidad.

- | | |
|------------------------------------|-----------------|
| (40) No hay pájaros en el jardín | (declarativa) |
| (41) ¡No hay pájaros en el jardín! | (exclamativa) |
| (42) ¿No hay pájaros en el jardín? | (interrogativa) |

³ Oración (de modalidad) declarativa, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

⁴ Oración (de modalidad) interrogativa, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

⁵ Oración (de modalidad) exhortativa, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

⁶ Oración (de modalidad) exclamativa, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

⁷ Oración (de modalidad) desiderativa, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

⁸ Oración (de modalidad) dubitativa, *Glosario de términos gramaticales*, RAE & ASALE

- | | |
|--------------------------------|-----------------|
| (43) ¿Traes a los pájaros? | (interrogativa) |
| (44) Que traigas a los pájaros | (desiderativa) |
| (45) ¡Trae a los pájaros! | (exhortativa) |

Aunque en los enunciados (40) - (42) se expresa diferentes actos de habla (declarar, expresar sentimiento y preguntar), no se puede deducir la verdadera intención del hablante sin tener acceso al contexto: en ninguno se muestra una valoración y no se sabe si al emisor le gusta que haya pájaros o no, por lo que no se sabe si el hablante quiere mantener ese estado o cambiarlo. En cambio, en (43) - (45), la intención es clara y se da implícitamente. Es decir, los enunciados (40) - (45) pueden todos tener la misma intención: conseguir que el receptor intente traer a pájaros o encuentre una manera para hacer que vengan.

La diferencia entre (40) – (42) y (43) – (45) es que la actitud en los tres últimos se hace explícita a través de la modalidad de la enunciación (una intención), mientras que en (40) - (42) es necesario suponer la actitud del emisor para deducir la intención detrás de las declaraciones. Por ejemplo, si se sabe que al emisor no le parece bien que haya pájaros en el jardín, va a preferir que no estén, se interpretarán los enunciados como positivos, expresando que está satisfecho y posiblemente sorprendido por alguna razón (tal vez no esperaba que fuera posible). En cambio, si se sabe que al emisor le gusta que haya pájaros en el jardín, los mismos enunciados expresarán una actitud negativa y posiblemente una petición indirecta de atraer pájaros al jardín.

Como se ha demostrado a través de los ejemplos de este apartado, el subjuntivo se utiliza en las oraciones principales cuando hay inductores o marcadores de modalidad que expresan duda o intención. En las subordinadas, el significado inherente del verbo en la frase principal actúa como inductor para el subjuntivo. Además, se ha visto que los enunciados que se refieren principalmente al estado de cosas a menudo expresan la valoración e intención de manera indirecta (creencias) o implícita (valoraciones). La intención se vuelve más clara en la medida en que la actitud (valoración e intención) se expresa explícitamente en los enunciados: cuanto menos claramente se expresa, más se depende del contexto y presuposiciones de emisor.

2.2 La adquisición del subjuntivo

Expresar actitudes de creencia, valoración e intención no es innato en ninguna lengua, sino que es algo que se desarrolla a la par que se van adquiriendo las funciones cognitivas. Aunque la adquisición del subjuntivo por parte de los hablantes nativos no es un proceso consciente como para los estudiantes, es interesante observar cómo y en qué orden se desarrolla la expresión de actitud en nativos en comparación con la perspectiva de aprendizaje de los estudiantes de español: se debe poder asumir que las expresiones de actitudes que pueden ser dominadas incluso por niños pequeños de habla nativa serán más accesibles para un estudiante.

2.2.1 La adquisición en hablantes nativos

El desarrollo de la capacidad de los niños para comprender las actitudes de los demás comienza a una edad muy temprana. Ya alrededor de los 14 a 18 meses son capaces de percibir las intenciones detrás de las acciones (Zapata Tellez et al., 2021). Desde estas edades ya los hablantes nativos dominan el habla indirecta y la prohibición mediante el uso del imperativo negativo, como señala Arrendondo (1993), hallazgos respaldados por diversos estudios, como los de Hernández-Pina (1984), López Ornat (1994), Han (1999) y Aguirre (2000) (como se cita en Dracos y Requena, 2023). Esto indica que el dominio del subjuntivo se refleja en la capacidad cognitiva para comprender las actitudes de los demás, donde la intención destaca especialmente como el componente que se desarrolla primero.

La intención representa directamente los planes y objetivos conscientes del individuo, es decir, reflejando sus deseos y voluntad. Al ser capaces los niños de reconocer intenciones, también es natural que esta capacidad se desarrolle y se expanda a contextos que expresan voluntad cada vez más complejos. Entre las edades de 3-5 años ya los niños comienzan a entender conceptos más complejos como deseos y creencias, incluida la posibilidad de que las creencias pueden ser falsas (Zapata Tellez et al., 2021). Lo cual se refleja bien en la adquisición del subjuntivo en el que a partir de los 4 años se ha observado que los niños manejan bien con él en contextos de volición (Dracos et al., 2019). Este desarrollo muestra cómo los niños integran gradualmente habilidades lingüísticas más complejas de acuerdo con su desarrollo cognitivo.

La comprensión de la voluntad madura en paralelo con el desarrollo cognitivo, sentando las bases para una comprensión más profunda de las actitudes subyacentes. Cuando los niños alcanzan los 5 - 7 años, pasan por un cambio significativo en la manera en que comprenden y

organizan los estados mentales: en esta etapa comienzan a comprender conexiones más complejas entre creencias, emociones y deseos, y su influencia en las acciones (Zapata Tellez et al., 2021). Este progreso cognitivo se refleja en un mayor uso de expresiones de actitud y del subjuntivo. Entre los 5 y los 10 años se ve una tendencia hacia el dominio del subjuntivo en cláusulas temporales (Blake, 1980; Sánchez-Naranjo & Pérez-Leroux, 2010) y un dominio comparable con adultos en las presuposiciones alrededor de 6-7 años (Dracos et al., 2019). Esto enfatiza la importancia de la comprensión de los estados mentales para el desarrollo de la expresión lingüística.

A pesar de que los niños desarrollan relativamente rápido una mayor comprensión de los estados mentales, lleva tiempo antes de que esta capacidad se desarrolle por completo. La capacidad de reflexionar sobre los estados mentales propios y de otros (metacognición) continúa madurando a lo largo de la infancia (Zapata Tellez et al., 2021). Esta habilidad es esencial para dominar estructuras oracionales complejas que requieren que el hablante no solo exprese sus propias actitudes, sino también que considere varios resultados o intenciones posibles simultáneamente. Por lo tanto, es comprensible que la adquisición de usos en contextos de finalidad y condicionalidad tarden en consolidarse (Arrendondo, 1993). Aunque igual se esperaría ver un dominio de los usos de finalidad ya que debe parecer razonable suponer que las expresiones de finalidad pueden interpretarse como una expresión de intención y voluntad. Por otro lado, recién cumplidos los 10 años, los niños comienzan a mostrar un uso del subjuntivo de manera más adulta en situaciones con predicados no asertivos (Blake, 1980). Aunque, se ha de destacar que este uso parece resultar uno de los más complejos y uno de los últimos en consolidarse; hasta los jóvenes adultos no lo controlan plenamente (Dracos et al., 2019). Esto sugiere que el dominio del subjuntivo es un proceso dinámico y duradero que puede extenderse hasta la edad adulta, requiriendo habilidades cognitivas completamente desarrolladas para su dominio completo.

La conexión entre la maduración cognitiva y el dominio de los usos del modo subjuntivo indica que la capacidad de utilizarlo correctamente está íntimamente ligada a una comprensión más profunda de las actitudes de los demás, en el que se ve un fuerte anclaje en la intención que gradualmente se expande para incluir juicios más complejos. A medida que la cognición madura, los niños desarrollan la capacidad de comprender que las propias percepciones no son necesariamente correctas o universales. Esto se refleja en el dominio progresivo del subjuntivo,

que comienza con la expresión de la intención, progresando hacia la valoración y consolidándose con la creencia.

La figura 4 ilustra cómo el dominio del subjuntivo evoluciona junto con la maduración cognitiva de los niños. A una edad temprana (niño), reconocen la intención y la volición, lo que se refleja en el uso del imperativo y el subjuntivo en contextos volitivos. A medida que maduran (adulto), comprenden actitudes más complejas como creencias y valoraciones, utilizando el subjuntivo para marcar incertidumbre o posibilidad. Aunque el modo indicativo se utiliza desde temprano para describir hechos, su uso en el contexto de creencias y evaluaciones complejas se desarrolla progresivamente en la etapa adulta. Esta evolución vincula el uso del modo con el desarrollo cognitivo y la comprensión de los estados mentales, pasando por expresiones con mayor fuerza ilocutiva.

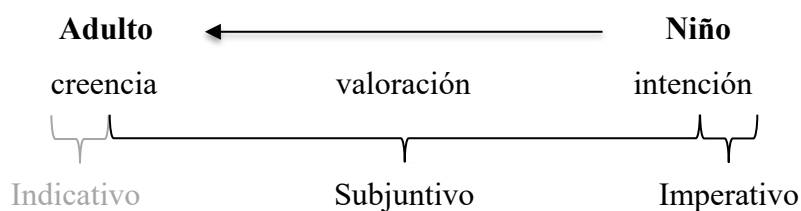


Figura 4: relación entre el desarrollo cognitivo y el uso de los modos verbales

Mientras que los hablantes nativos desarrollan su dominio del subjuntivo de manera gradual conforme a su maduración cognitiva, los hablantes no nativos suelen adquirirlo a través de un proceso más intencional y estructurado, donde la comprensión del modo depende en gran medida de factores externos como la instrucción formal.

2.2.2 La adquisición en hablantes no nativos

La lengua materna y la madurez lingüística del estudiante son factores clave en la facilidad con la que se asimila el uso del subjuntivo como lengua extranjera (Contreras Aedo, C. & Ferreira Cabrera, A., 2013). En particular, los estudiantes adultos tienden a transferir estructuras de su lengua materna y esta transferencia puede afectar la interacción entre la sintaxis y los aspectos pragmáticos del discurso (Collentine, 2010). Es decir, la manera en la que están acostumbrados a construir oraciones en su lengua materna puede complicar la comprensión y el uso del subjuntivo. Estudios indican que a la hora de seleccionar el modo los estudiantes prestan más

atención a la frase principal que a otros factores (Garnes Tarazona, 2018) y que seleccionar correctamente el modo resulta más fácil en contextos con verbos irregulares (Gudmestad, 2012), y que la aplicación del subjuntivo aumenta con el nivel de competencia (Garnes Tarazona, 2018). Además, el ambiente del aprendizaje es un factor relevante y una situación de inmersión puede ser una ventaja, aunque no garantiza el dominio del modo (Collentine, 2010). En consecuencia, los métodos de enseñanza, como los objetivos de aprendizaje y los libros de texto, desempeñan un papel central en el esquema en que los estudiantes se exponen al modo subjuntivo y para el desarrollo de la capacidad de utilizarlo correctamente.

Dado que los métodos de enseñanza son fundamentales para facilitar el aprendizaje del subjuntivo, resulta relevante analizar las herramientas curriculares y los recursos utilizados en este proceso. El plan curricular del Centro Virtual Cervantes (CVC) se basa en los niveles de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y sirve tanto como base para los exámenes DELE, como una herramienta para los profesores de español en la enseñanza. Se organiza en niveles, desde A1 hasta C2, donde cada nivel define habilidades y competencias específicas que el estudiante debe alcanzar organizadas en secciones que cubren diferentes aspectos del idioma. El libro de texto *Nueva Prisma* también sigue las directrices del MCER y proporciona un enfoque práctico para la enseñanza del subjuntivo. Es una serie de libros de texto diseñados para la enseñanza de español como lengua extranjera, ampliamente utilizados tanto en aulas como en el autoaprendizaje y cubren los niveles desde A1 hasta C2. Cada libro combina gramática, vocabulario y habilidades comunicativas a través de tareas interactivas y culturales que reflejan situaciones de la vida cotidiana.

Estos dos recursos, el plan curricular del CVC (B1- B2) y el libro de texto internacional *Nuevo Prisma* (B1-B2), se utilizarán para analizar tanto los objetivos comunicativos como gramaticales que los estudiantes deben dominar en su encuentro con el subjuntivo.

2.2.2.1 El plan curricular del Centro Virtual Cervantes

El currículo proporciona un marco integral que describe las competencias lingüísticas, los objetivos de enseñanza y las metodologías en los distintos niveles. Para este trabajo, lo más interesante es la competencia de expresión y gramática; por lo tanto, se centrará en el apartado *5 Funciones*, que resaltarán en qué situaciones comunicativas prácticas se debe usar el subjuntivo, antes de compararlo con el apartado *2 Gramática*, que cubrirá los aspectos

estructurales del subjuntivo. Este análisis se basará en los apartados 2 *Gramática* (Centro Virtual Cervantes, n.d.b) y 5 *Funciones* (Centro Virtual Cervantes, n.d.a), refiriéndose únicamente al número de apartado correspondiente.

El apartado 5. *Funciones* está organizado de manera sistemática, describiendo diversas funciones y expresiones lingüísticas que deben dominarse. Las secciones 2 *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, 3 *Expresar gusto, deseos y sentimientos* y 4 *Influir en el interlocutor* resultan particularmente interesantes para este trabajo ya que deben verse como representaciones de creencias, valoraciones e intenciones.

En 2 *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, la atención se centra en desarrollar la capacidad de los estudiantes de expresión matizada en diversos contextos comunicativos. Esto implica la manifestación de opiniones y desconocimiento mediante la negación de verbos perceptivos, cognitivos y comunicativos (2.2; 2.21), así como expresar la valoración, aprobación y desaprobación de situaciones o hechos a través de diversas construcciones que utilizan adjetivos o frases nominales (2.4; 2.5). Además, deben poder posicionarse a favor o en contra con la estructura *(No) estar a favor / en contra + de que + subjuntivo* (2.6), y aplicar el subjuntivo para demostrar desacuerdo a través de estructuras impersonales con adjetivos (2.10). Finalmente, distintas estructuras impersonales también sirven para expresar posibilidad, obligación y necesidad (2.16; 2.17).

En 3 *Expresar gusto, deseos y sentimientos* aprenden a comunicar una amplia gama de sentimientos, tanto positivos como negativos, principalmente a través de verbos en la frase principal que transmiten la actitud, estructuras impersonales y en aquellas donde el objeto indirecto y el sujeto es la fuente del sentimiento. Las preferencias y gustos se pueden expresar en distintos grados a través de verbos, como *interesar, gustar y encantar*, la aversión con *molestar, no soportar y odiar*, y la indiferencia mediante *no importar* (3.2; 3.3; 3.5; 3.6). Además, deben poder transmitir alegría y tristeza, así como emociones más complejas como aburrimiento, hartazgo, miedo, ansiedad, preocupación, empatía, vergüenza y sorpresa, tanto mediante el uso de verbos que lo indican explícitamente, como a través de estructuras con verbos atributivos como *ser + adjetivo / SN + que* o *estar + adjetivo + de que* (3.12; 3.13; 3.15; 3.16; 3.18; 3.20; 3.26; 3.27). A través de las actitudes emocionales, los estudiantes también deberían poder expresar deseo o esperanza hacia el futuro mediante la interjección *ojalá*, verbos

desiderativos, y colocaciones léxicas como *Tener ganas de*, *Soñar con* o *Hacer ilusión* (3.8; 3.20)

En 4 *Influir en el interlocutor* se dan las expresiones necesarias para comunicar efectivamente intenciones, como influir en las acciones de otros o incitar a la acción como la inacción. Para ello, se puede rogar utilizando el mismo verbo, dar una orden mediante la estructura *Ser + adjetivo + que* (4.1) y prohibir mediante la estructura *No + subjuntivo*, así como rechazar dicha prohibición (4.1; 4.5; 4.11; 4.12). Esta última estructura también puede emplearse para tranquilizar a otra persona (4.24). Además, pueden aconsejar, ya sea usando el propio verbo, la misma estructura que para dar órdenes, o con la estructura imperativa de *intentar (intenta que)* (4.18). También pueden prometer llevar a cabo una acción por su cuenta (4.22)

A pesar de que este apartado del plan curricular principalmente se centra en las funciones, es evidente que también busca conectar diversas expresiones con estructuras gramaticales. El apartado 2. *Gramática* está organizado según la función gramatical y se presenta una amplia gama de estas estructuras, donde los niveles B1 y B2 no difieren tanto en términos léxicos, sino más bien se enfoca más en el aspecto gramatical (el nivel B1 se limita al presente). Aunque la mayoría de las estructuras en 5. *Funciones* se repiten en 2. *Gramática*, existen aplicaciones del subjuntivo que no se explican o que se presentan de manera distinta, particularmente evidente en subordinadas adverbiales y con diversos nexos.

Los usos del subjuntivo con nexos como *para que*, *donde*, *como*, *después de que* y *por si (acaso)* en las subordinadas adverbiales de modo y lugar, las temporales y finales que se presentan en el apartado 2. *Gramática*, se presentan en 5. *Funciones* como una función de dar información sobre lugar, tiempo, modo / manera, finalidad y causa (1.3). Esto resulta chocante ya que, como se ha visto en el capítulo 2 *Modo y modalidad*, la función del modo es codificar en el verbo la actitud del emisor hacia el contenido proposicional, y que el indicativo se utiliza para referirse al estado de las cosas percibidas o comunicadas como la realidad. Al presentar estos nexos en relación con *dar información*, esto puede percibirse como contradictorio y confuso: el subjuntivo se usa para transmitir la actitud, mientras que *dar información* da la impresión de objetividad y que debe llevar el indicativo. Sería más natural presentar estos usos como expresión de intención o falta de certeza, que como *dar información*.

No obstante, estos no son los únicos en los que se presenta una discrepancia en la expresión correspondiente. En el apartado 2. *Gramática* se indica que los nexos *aunque* y *a pesar de*, se utilizan con el subjuntivo para indicar indiferencia (9.2.1), mientras que en 5. *Funciones* los presentan para expresar planes e intenciones, pero con el indicativo (3.10). Según 2. *Gramática*, el estilo indirecto debe entenderse como una orden indirecta (9.2.1), mientras que según *Funciones* se presenta como una forma de pedir confirmación de forma encubierta (1.4). El nexo *antes de que* en 2. *Gramática* se aplica para dar un valor de futuro (9.2.1), y con la función de interrumpir en 5. *Funciones* (6.21).

Si bien el apartado 5. *Funciones* presenta un enfoque práctico, algunas inconsistencias surgen al comparar cómo se presentan ciertos nexos y estructuras en el apartado 2. *Gramática*. Existen usos que solo se dan en el apartado 2. *Gramática*, como la expresión de compromiso con las conjunciones *una vez (que)*, *apenas*, *mientras*, *hasta que*, *en cuanto* y *tan pronto como*, así como el uso del subjuntivo en subordinadas adjetivales para señalar desconocimiento (9.2.1).

2.2.2.2 La enseñanza del subjuntivo en *Nuevo Prisma*

El libro *Nuevo Prisma*, de edición relativamente reciente (2016), está organizado de manera sistemática y proporciona una descripción breve y concisa sobre qué cubre en cada capítulo, incluyendo contenidos funcionales y contenidos gramaticales. Como tratado en la sección 2.3.2 *Adquisición en hablantes no nativos*, estudios sugieren que la lengua madre y la madurez lingüística son factores clave en la asimilación del subjuntivo, lo que resalta la importancia de utilizar un material que no favorezca a un grupo específico de aprendices. La elección de este libro como material didáctico se fundamenta en exactamente esto, su carácter neutral: es un libro internacionalmente usado que no está diseñado específicamente para hablantes de una lengua materna en particular. El libro sigue de cerca las recomendaciones del MCER, garantizando un enfoque comunicativo amplio y adaptable, centrado en el alumno y orientado a la acción, así como a la preparación para los exámenes DELE. Además, está diseñado para facilitar el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas, culturales y estratégicas propias de los estudiantes en la etapa de usuario independiente (García et al., 2016, p. 3).

El primer encuentro con el subjuntivo se da a través de una tarea donde hay que identificar verbos que no son infinitivo ni indicativo. Posteriormente, y sin señalar su utilidad, se les introduce en los aspectos gramaticales del modo, antes de presentar los usos del subjuntivo para

transmitir opinión y valorar con verbos de opinión negados y expresiones de valoración (cap. 2). A continuación, se enfocan en dar consejos, hacer recomendaciones y comunicar deseos, peticiones y mandatos mediante el verbo en la frase principal (cap. 3), y trabajar la expresión de gustos y aversiones, e indicar si el antecedente es conocido o no mediante los relativos *que* y *donde* (cap. 4), antes de enfocarse en expresar sentimientos como alegría, tristeza, envidia, miedo etc. (cap. 5).

Tras haber comprendido los conceptos básicos y haberse familiarizado con el modo, se les presentan usos más complejos en los que pueden intercambiarse los modos en muchos casos dependiendo de la forma en que se articule la expresión. Se les presentan las oraciones temporales con conjunciones como *cuando*, *desde que*, *mientras (tanto)* y *en cuanto / tan pronto*, donde aprenden que el subjuntivo expresa el futuro, y que *antes de* y *después de* van con infinitivo si el sujeto es el mismo y con *que* + subjuntivo si son diferentes (cap. 6). Además, se les muestra cómo formular hipótesis y probabilidad, así como negar causa, y finalidad mediante distintos nexos, estructuras impersonales y marcadores de posibilidad (cap. 7, 8 y 9).

A medida que avanzan, las expresiones que ya han aprendido con el presente del subjuntivo se revisan y se extienden al pasado. El imperfecto de subjuntivo se introduce con un enfoque en la morfología donde se resalta el contraste entre aspectos gramaticales (cap. 12) así como el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (cap. 16). Además, aprenden a expresar consecuencia (cap. 13) y el estilo indirecto (cap. 15), así como hacer comparaciones imaginarias con *como si* y *ni que* (cap. 20). Antes de terminar el libro también se dan usos con el modo en oraciones condicionales reales e irrales con *si* (cap. 16) y en concesivas mediante diversos nexos (cap. 18).

2.3 La actitud como concepto en la enseñanza del subjuntivo

La revisión del plan curricular del Centro Virtual Cervantes y el libro Nuevo Prisma muestra que ambos presentan diferentes expresiones de la actitud tanto desde un enfoque funcional como gramatical. Sin embargo, al estudiante se le presentan muchos finos matices de actitud que van desde aspectos como la creencia y duda hasta intenciones claras, así como muchas estructuras gramaticales asociadas. Esto hace que aprender a usar el subjuntivo no solo se vuelva complejo y difícil, sino que también significa que la aplicación del modo para muchos se convierta en una tarea teórica y mecánica gramatical: es concebible que busquen la forma,

reconociendo verbos, nexos o estructuras, y apliquen el subjuntivo sin saber realmente por qué. Basado en esto y en cómo está organizado el material para el aprendizaje, enfocándose en las estructuras gramaticales y la morfología, no es raro que los estudiantes presten más atención al verbo en la oración principal (Gudmestad, 2012) y que dominen mejor las formas irregulares (Garnes Tarazona, 2018)

Los nativos adquieren el subjuntivo naturalmente mediante la exposición en contextos sociales, desarrollando un sentido intuitivo de su uso sin reglas explícitas. Este enfoque, impulsado por la necesidad comunicativa, contrasta con la formación formal que enfrentan los estudiantes de segunda lengua. Como se vio en la sección 2.2.1 *La adquisición en hablantes nativos*, los hablantes nativos dominan el habla indirecta y las prohibiciones mediante el uso del imperativo negativo al mismo tiempo que comienzan a comunicarse en general, antes de empezar a expresar deseos y necesidades. Resulta curioso que el subjuntivo no se enseñe hasta el nivel intermedio (B), ya que expresar necesidades o deseos es algo bastante básico. Es probable que, por ejemplo, uno necesite pedir ayuda con frases simples como *necesito que me ayudes* antes de alcanzar el nivel B, algo natural en los hablantes nativos desde una etapa temprana.

Dado que los hablantes nativos adquieren estas actitudes de forma gradual, ¿podría enfocarse la enseñanza del subjuntivo en estas tres categorías generales como una estrategia inicial para estudiantes de segunda lengua? Aprender un nuevo idioma no solo requiere aprender nuevas palabras y formas de expresarse, sino también un desarrollo de las habilidades cognitivas ya establecidas. Esto se vuelve particularmente claro cuando se viene de un idioma sin subjuntivo, donde el concepto puede experimentarse como abstracto, extraño y difícil de entender sin una maduración cognitiva. En consecuencia, se puede pensar que es probable que los conceptos que los niños nativos entienden intuitivamente también sean más fáciles de comprender para un estudiante sin mucha experiencia con el subjuntivo.

Como se ha visto en el apartado 2.1 *Modo y modalidad*, el subjuntivo transmite la actitud del hablante hacia el contenido proposicional, y esta se puede dividir en tres aspectos relativamente bien definidos: creencia, valoración e intención. En la sección 2.2.1 *La adquisición en hablantes nativos*, se observó que los hablantes nativos parecen tener un desarrollo gradual en su comprensión de estas diferentes "etapas" de la actitud, comenzando con la expresión de la intención, pasando por la evaluación, antes de consolidarse finalmente con la creencia. Aunque tanto el plan curricular del CVC como el libro *Nuevo Prisma* también presentan todas estas partes de la actitud, donde el currículo, en su apartado sobre funciones, tiene una división

similar con 2 *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, 3 *Expresar gusto, deseos y sentimientos* y 4 *Influir en el interlocutor*, aparece, sin embargo, como un mar de expresiones o estructuras a memorizar con las que el estudiante se ve obligado a afrontar tan pronto como se le presenta el subjuntivo. ¿Se puede simplificar este enfoque si, en lugar de centrarse en todas las diversas sutilezas de la actitud, se la mira desde una perspectiva más amplia y general, solo relacionada con las tres categorías generales de la actitud, creencia, valoración e intención, al principio del aprendizaje?

Es este el enfoque que tiene la herramienta para comprobar en el presente estudio: busca facilitar el aprendizaje enfocándose en identificar estas tres partes generales de la actitud para decidir más fácilmente si lo que se quiere decir involucra una expresión de actitud y requiere el uso del subjuntivo. La idea es que, después de algún tiempo utilizando la herramienta, los estudiantes puedan reconocer expresiones de actitudes de manera más intuitiva y se les dote de la capacidad de utilizar el subjuntivo como una expresión natural y fluida en la comunicación.

3 Metodología

En este capítulo se describirá la metodología empleada para llevar a cabo el estudio para comprobar la eficacia de la herramienta didáctica. Se presentarán las ventajas, posibles desventajas y limitaciones de usar encuestas electrónicas para recopilar datos, así como la distribución y consideraciones éticas relacionadas. A continuación, se presentará la propia herramienta, el esquema a validar, incluyendo su estructura y uso, así como sus fortalezas y debilidades. Finalmente, se expondrá el diseño de la encuesta, incluyendo su estructura y componentes.

3.1 Descripción del método

El estudio se llevará a cabo mediante una encuesta electrónica. El método consiste en crear un esquema con preguntas relevantes para el estudio, que luego se distribuyen a un grupo definido de participantes potenciales. Las respuestas formarán la base para el análisis posterior. Este método no solo ofrece ventajas en términos de una recopilación de datos rápida y eficiente, sino que también brinda la oportunidad de llegar a un grupo más amplio y variado de participantes.

Una muestra de población adecuada no solo es importante en relación con la interpretación de los hallazgos y la probabilidad de que los resultados puedan generalizarse a una población más grande, sino que también reducirá el riesgo de que los sesgos limiten la validez de los resultados del estudio. Si la muestra es homogénea, los resultados pueden verse influenciados por características específicas del grupo que no necesariamente se aplican a otros grupos, mientras que, por otro lado, si es heterogénea aumenta la posibilidad de considerarse relevantes más allá del grupo específico que se estudió. Sin embargo, aunque se consigue una muestra que es suficientemente amplia y variada, la falta de motivación o el interés en participar puede dar lugar a pocas respuestas y, por tanto, afectar a la fiabilidad de los resultados. Este es precisamente una inconveniente inherente de las encuestas electrónicas voluntarias: la posible baja participación.

Es importante que la encuesta sea fácil de usar y que esté diseñada de tal manera que facilite una comprensión correcta. En estudios donde los participantes no tienen la oportunidad de aclarar dudas, como es el caso con las encuestas en línea, siempre habrá cierto riesgo de malentendidos o interpretaciones incorrectas. El hecho de que la investigadora no esté presente cuando los participantes completan el cuestionario para aclarar dudas, además que luego no sea

posible hacer preguntas de seguimiento, hace que sea particularmente importante garantizar que la encuesta sea clara en su formulación.

La inclusión de participantes que reflejen la diversidad de la población es esencial para garantizar una muestra representativa y resultados confiables. Por lo tanto, se contactará a universidades noruegas que ofrecen estudios de español, con la intención de establecer una colaboración para distribuir la encuesta a sus estudiantes. Sin embargo, aunque esto puede facilitar el acceso a un grupo diverso, representado por estudiantes desde niveles iniciales hasta avanzados, incluidos algunos nativos, no garantiza su participación, ya que ésta es voluntaria y no se solicitará que las universidades insistan en la participación de sus estudiantes. Para alcanzar una amplia variedad de participantes, se hará hincapié en diseñar tanto las instrucciones como las preguntas de forma que se utilice un lenguaje sencillo y claro que facilite la participación de los distintos posibles grupos de participantes.

Si bien las características tanto de la muestra como del esquema son importantes para garantizar datos confiables, es igualmente importante cumplir con las reglas de privacidad y las pautas éticas. Garantizar que se mantenga la confidencialidad de los participantes les permite responder libremente sin temor a ser identificados, haciendo más probable que den respuestas honestas. La encuesta no recogerá información más allá de la que se considera necesaria para analizar los datos y lo único que se recogerá es información sobre los objetivos, edad y nivel de idioma. No recopilará datos personales ni otra información sensible que pueda identificar a los participantes: todos los datos se procesarán de forma completamente anónima y será imposible rastrear las respuestas hasta las personas.

3.2 Presentación de la herramienta

El esquema se desarrolló a partir de la experiencia personal al intentar comprender la lógica detrás de las reglas del subjuntivo, las cuales, como se ha expuesto en el marco teórico, suelen resultar complejas y confusas. Inicialmente, se identificaron dos categorías principales: los verbos de percepción negados y los verbos desiderativos. Estas observaciones dieron lugar a dos categorías lógicas que facilitaron la comprensión del subjuntivo: “cosas del corazón” y “cosas de la cabeza”. Este enfoque permitió organizar de manera coherente los diferentes usos del subjuntivo y formar la base sobre la que se desarrolló el esquema que se comprobará en este trabajo.

El esquema busca identificar si el enunciado contiene una de las expresiones de actitud definidas en el marco teórico (creencias, valoraciones e intenciones) para determinar el modo. Inicia con la evaluación de si el enunciado refleja una intención o deseo, preguntándose: ¿Existe una intención o deseo para que pase (o no pase) algo? Si la respuesta es sí, se aplica el subjuntivo. Si la respuesta es no, se pasa a una segunda pregunta para determinar si la información es cierta con la pregunta: ¿Es la información cierta? Si la respuesta es no, termina el esquema y otra vez la opción sería con el subjuntivo. Para integrar las valoraciones, se añadió una tercera pregunta: ¿Es una valoración subjetiva o interpretación personal?

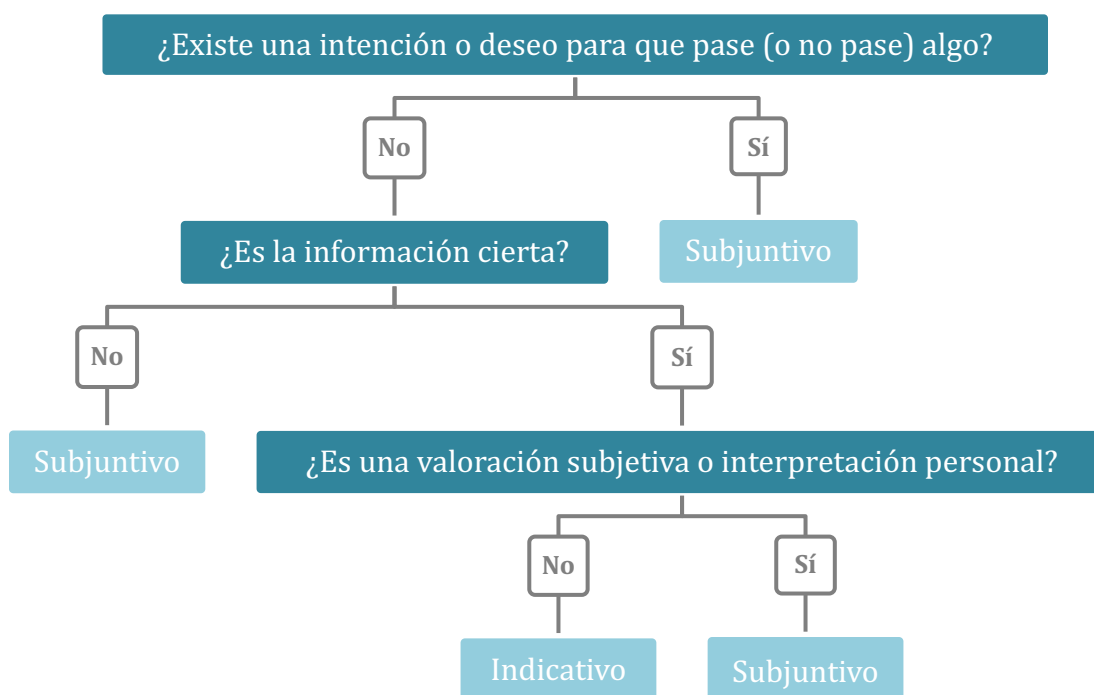


Figura 5: el esquema

El esquema no pretende reemplazar la enseñanza existente, sino complementarla como una herramienta práctica, tanto para los estudiantes como para los profesores. La idea no es usarlo con todas las frases, lo cual tampoco se considera necesario ya que los estudiantes de este nivel ya habrán aprendido a usar el indicativo como modo por defecto: el objetivo es utilizarlo en situaciones donde el estudiante tenga dudas sobre cuál modo aplicar. Además, sirve para ayudar a desarrollar una comprensión más profunda de la función del modo, yendo más allá de verlo simplemente como el resultado de estructuras gramaticales.

El esquema ofrece a los estudiantes un enfoque más simple e intuitivo, alejando la atención de la memorización de usos pragmáticos, estructuras gramaticales e inductores. Al agrupar la mayoría de los usos en tres categorías principales de expresión, se reduce la carga cognitiva del estudiante, lo que le permite alcanzar mayor fluidez. Una vez aprendido, se cree que consultarlo será más rápido que recordar múltiples expresiones y reglas memorizadas. Con el tiempo, se espera que la consulta del esquema se vuelva automática, facilitando el proceso de elección del modo.

Este enfoque, centrado en conceptos generales desde el principio, puede hacer que el proceso de aprendizaje sea menos abrumador para los estudiantes. Al establecer primero una comprensión amplia y general, los estudiantes adquirirán una base sólida del subjuntivo, lo que les permitirá abordar matices más avanzados con mayor seguridad. Esto promoverá una progresión natural, donde los estudiantes puedan ganar confianza sin verse abrumados por los detalles desde el principio. En caso de duda, el esquema puede actuar como un tutor personal siempre disponible para guiar al estudiante en cualquier situación, facilitando la elección del modo adecuado, lo cual puede aumentar la fluidez y confianza en las conversaciones.

Para los profesores, el esquema puede usarse como una herramienta pedagógica útil o un recurso de apoyo en contextos de enseñanza. Les ofrecerá un "lenguaje común" entre los estudiantes y los profesores, lo que puede hacer más accesibles las explicaciones gramaticales que a menudo resultan complicadas de comprender. Al utilizarlo en el aula, el profesor puede simplificar la enseñanza de las reglas del subjuntivo, mostrando de forma clara cuándo y por qué utilizar cada modo. De esta manera, actúa como un puente entre las explicaciones teóricas y el uso práctico, estableciendo una base tanto para que los estudiantes entiendan correcciones, como para que los profesores las den: el esquema facilita la comprensión de por qué se debía usar el subjuntivo. Así, puede ser un apoyo eficaz en el aula, facilitando una comprensión y discusión más claras del uso del subjuntivo tanto para profesores como estudiantes.

A pesar de las ventajas mencionadas, es importante señalar que el uso del esquema depende de ciertos conocimientos previos y puede presentar ciertos desafíos. En primer lugar, es importante señalar que, aunque guía a los estudiantes en la elección del modo verbal incluso de manera autónoma, no abarca otros aspectos gramaticales cruciales, como la elección del aspecto gramatical y la conjugación. El dominio de estos elementos es un requisito previo para el uso del esquema. En segundo lugar, aunque facilita la comprensión y el uso del subjuntivo, hay algunas limitaciones que deben considerarse para maximizar su efectividad en el proceso de

aprendizaje. Si el estudiante no comprende los conceptos de las preguntas, el esquema podría percibirse como difícil de usar o ineficaz, e incluso podría generar respuestas incorrectas. Esto es particularmente relevante en la pregunta 2, que intenta determinar si la frase es una expresión de creencia. El término *cierto* puede percibirse como vago y dejar espacio a interpretaciones individuales. Los usos asociados con la creencia son difíciles de capturar y se consideran desafiantes y que pueden posiblemente llevar al modo equivocado. Por un lado, están los llamados verbos de percepción como *creer* y *parecer*, los cuales tienen un significado inherente que expresa una cierta duda. En consecuencia, es concebible que las frases con estos verbos afirmativos puedan interpretarse como inciertas y dar el indicativo. Por otro lado, se tiene todos los diferentes marcadores de probabilidad y posibilidad, donde algunos ofrece la posibilidad de elegir el modo según la certeza que tenga el hablante, mientras que otros se limitan solo al subjuntivo o al indicativo.

En resumen, el esquema puede proporcionar una herramienta valiosa para guiar a los estudiantes en la selección del modo verbal y simplificar el proceso de aprendizaje, aunque es importante reconocer sus limitaciones. El éxito de su implementación depende en gran medida de los conocimientos previos del estudiante sobre la conjugación y la morfología verbal, así como de su capacidad para interpretar los conceptos pragmáticos subyacentes. Por lo tanto, es esencial que la enseñanza del esquema incluya una explicación clara de los conceptos de actitud y las tres categorías principales.

3.3 Diseño del estudio

La encuesta inicia recopilando información general sobre la lengua materna, la edad y el nivel de los participantes. La pregunta 5 se hará solo a quienes respondan afirmativamente a la pregunta 4. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cuál es tu lengua materna? (Especificar todas si eres bilingüe)
2. ¿Cuál es tu edad?
3. ¿Cómo evalúas tu nivel de español?
4. ¿Has hecho alguna prueba oficial (DELE, SIELE, etc.) o algún curso de español?
5. ¿Qué nivel alcanzaste?

Las preguntas incluyen diferentes tipos de oraciones que abarcan los usos esperados del subjuntivo en los niveles B1-B2, según el plan curricular del CVC. Se ha incluido todo tipo de frases desde independientes hasta dependientes sustantivas, adjetivas y adverbiales. Todas están tomadas del apartado 5. *Gramática* del plan curricular del CVC del nivel B1-B2. Para que queden lo más claras posible, se han adaptado añadiendo pronombres y nombres, y el verbo se ha puesto en infinitivo en todas las oraciones para que no dé pistas sobre qué respuesta elegir. Además, se han puesto números y no *indicativo* y *subjuntivo* a las opciones para no condicionar las respuestas de aquellos que ya han estudiado los modos. Las frases que se han usado en la encuesta son las siguientes:

Frase 1: Dice que me [sentar]

Frase 2: Manuel, no te [ir]

Frase 3: Espero que Juan [aprobar] el examen

Frase 4: Me voy antes de que [atardecer]

Frase 5: Voy donde tú me [decir]

Frase 6: Es probable que José lo [saber]

Frase 7: Lo hice para que Juan [aprender]

Frase 8: Me encanta que María me [llamar]

Frase 9: No pienso que él [tener] razón

Frase 10: Busco un libro que [hablar] de la historia española

Frase 11: Falta que nosotros [terminar] esto

Frase 12: Quizás Isabella [tener] razón

En la frase adverbial (frase 5) y la adjetival (frase 10) se ha añadido un contexto específico: en la frase 5 se busca el subjuntivo con el contexto *no tengo idea dónde cenar hoy*, mientras que en la frase 10, se busca el indicativo con el contexto *he visto un libro de la historia española en la librería*. La frase 12, que permite tanto el indicativo como el subjuntivo, no se incluirá en la valoración de la herramienta ya que no se busca un modo concreto, sino que se ha incluido para ver con qué modo eligen en oraciones con marcadores de probabilidad.

Dado que no existe la posibilidad de explicar el funcionamiento del esquema y los participantes deben seguir las preguntas sin una teoría o conocimientos previos sobre el contenido de las mismas, se han realizado algunos ajustes. La pregunta 2, que se considera la que puede generar más errores, ha sido modificada en la encuesta. Primero, se ha modificado la pregunta para que

los participantes no solo digan sí/no, sino que reflexionen sobre el concepto, obligándoles a definir las frases como ciertas o inciertas. Para que esto sea posible, se ha añadido una definición de lo que el esquema considera cierto e incierto. Para facilitar su comprensión sin necesidad de conocimientos previos, el esquema se presenta de la siguiente manera en la encuesta:

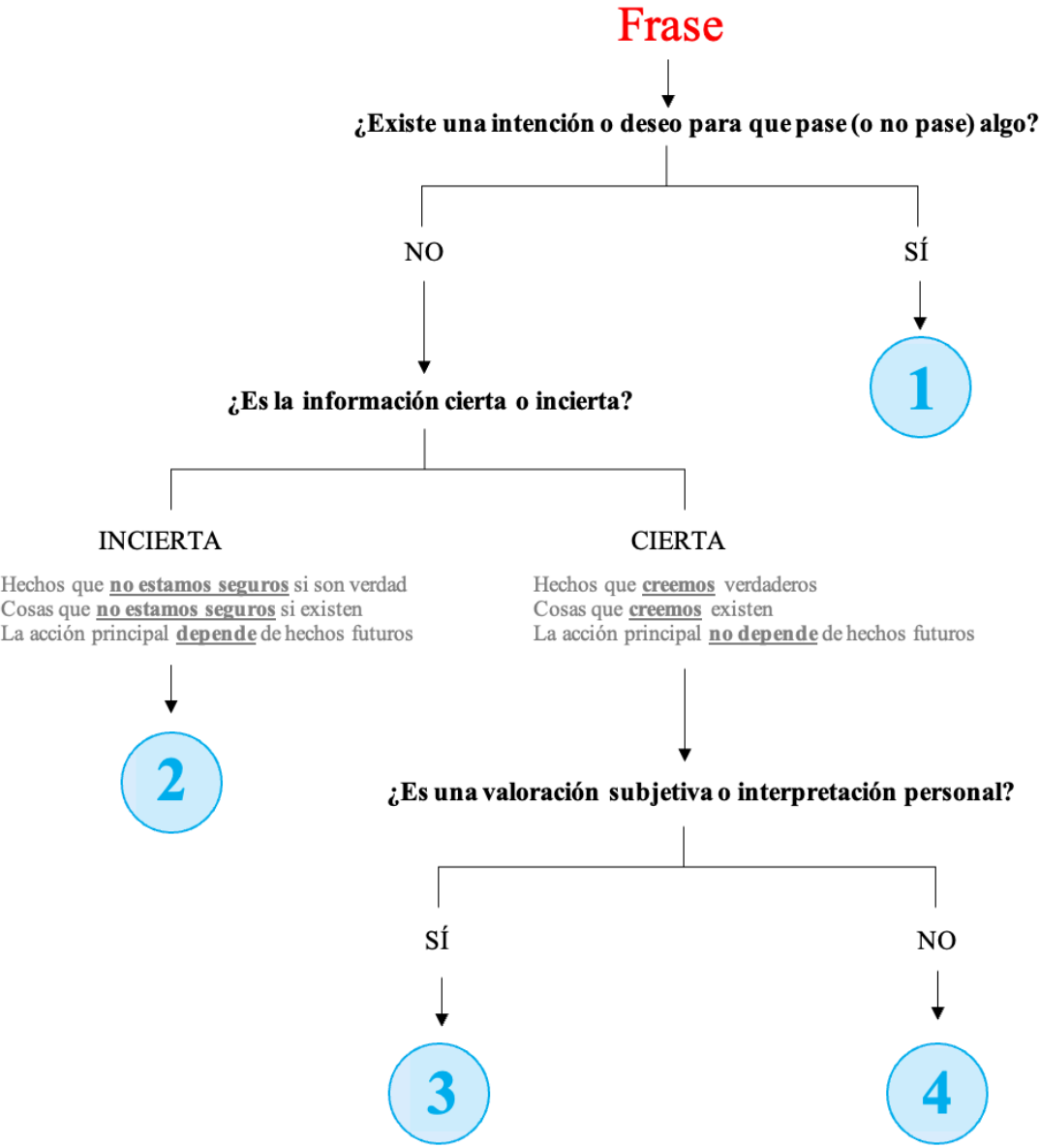


Figura 6: el esquema en la encuesta

3.4 Limitaciones del estudio

La falta de modalidad de la enunciación, es decir, la ausencia de contexto puede dificultar la decisión sobre el modo correcto y llevar a respuestas incorrectas si los participantes imaginan diferentes situaciones. No obstante, en la mayoría de las frases no debería presentar grandes desafíos, ya que el verbo en la frase principal generalmente es el que introduce el subjuntivo, dando la base para la interpretación de la actitud. Además, se incluirán contextos para las frases con subordinadas adverbiales y adjetivales, ya que estas suelen ser polisémicas: permiten el uso de ambos modos dependiendo del contexto.

Realizar la encuesta sin haber explicado previamente los términos usados en el esquema y cómo debían interpretarse puede ser considerada una limitación. Esto podría llevar a interpretaciones diferentes y, por ende, respuestas erróneas. , dado que la encuesta se distribuye principalmente entre estudiantes universitarios que ya han recibido formación formal sobre el uso del subjuntivo e indicativo, se considera que los participantes cuentan con los conocimientos necesarios para interpretar adecuadamente los términos del esquema.

3.5 Hipótesis

En el marco de este estudio, se han formulado cinco hipótesis para evaluar cómo diferentes factores pueden influir en el éxito de los participantes al seleccionar el modo verbal correcto en diversas frases de la encuesta. Estas hipótesis consideran tanto el tipo de frase como la presencia de contexto y el posible impacto del esquema proporcionado en la precisión de las respuestas.

Hipótesis 1: mayor éxito con frases de intención, orden o deseo

Las oraciones que transmiten una intención, orden o deseo claro, como se supone tienen las frases 1, 2, 3 y 7, tendrán una mayor tasa de éxito entre los participantes, ya que estas funciones pragmáticas son más fáciles de identificar y asociar con el modo correcto, especialmente en los hablantes nativos, quienes han internalizado estas estructuras a través de la exposición. Como se ha mencionado en la sección 2.2.1 *La adquisición en hablantes nativos*, las construcciones relacionadas con la intención y el deseo son algunas de las primeras que los niños adquieren.

Hipótesis 2: mayor variación en frases con marcadores de probabilidad

Las frases que contienen marcadores de probabilidad, como las frases 6 y 12, mostrarán una mayor variación en la elección del modo entre los participantes. Esto se debe a que los

participantes pueden interpretarlas como información cierta (indicativo) o como incertidumbre (subjuntivo), dependiendo de cómo perciban el grado de certeza implicado. Este tipo de ambigüedad, como se ha visto en la sección 2.2. *La adquisición del subjuntivo*, es difícil de dominar incluso para los hablantes nativos.

Hipótesis 3: un contexto facilita la interpretación en frases que permiten ambos modos

Las frases con contexto explícito, como las frases 5 y 10, serán más fáciles de interpretar y, por lo tanto, darán lugar a una mayor tasa de éxito entre los participantes. Se espera que el contexto facilite la identificación del modo correcto y que el conocimiento sobre si el antecedente es conocido o no ayude en la elección del modo, llevando a resultados más uniformes.

Hipótesis 4: ambigüedad en la frase 11

La frase 11 se considera desafiante debido a su posible ambigüedad. Puede interpretarse tanto como una afirmación informativa como una expresión de intención. Esta complejidad pragmática, combinada con la falta de contexto, debería generar variaciones en la interpretación, lo que llevará a una mayor variación en la elección del modo entre los participantes.

Hipótesis 5: eficacia del esquema en la selección del modo

El uso del esquema conducirá a mejores resultados en comparación con tomar la decisión sin su guía, donde teóricamente se esperaría una tasa de aciertos de alrededor del 50 %. Esto se debe a que el esquema proporciona una estructura pragmática clara que guía a los participantes hacia una interpretación más precisa de la intención, valoración o creencia expresada en las frases, mejorando así la tasa de éxito.

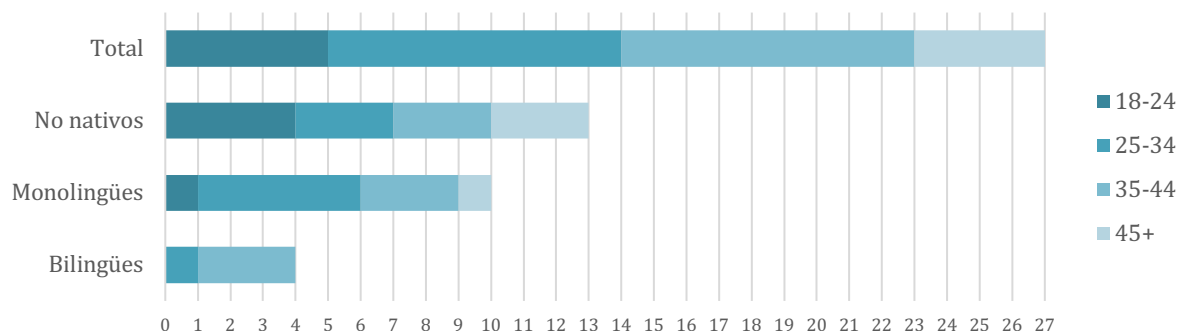
4 Análisis

En este capítulo se presentarán los resultados de la encuesta. Primero, se examinará el panorama general y el éxito con el que los participantes pudieron elegir el modo correcto guiados por el esquema. Además, se identificará la proporción de casos en los que eligieron el modo correcto o donde el uso incorrecto es frecuente, así como investigar si existen frases en las que una proporción significativa de los participantes ha elegido una alternativa concreta. Esto proporcionará información sobre los patrones y las posibles limitaciones en el uso del esquema. A continuación, el análisis procederá a observar los resultados de cada grupo participante por separado, para descubrir cualquier diferencia en la tasa de éxito entre los grupos. Finalmente, se realizará una comparación entre los grupos para identificar patrones y factores que pueden haber influido en los resultados.

4.1 Resultados globales

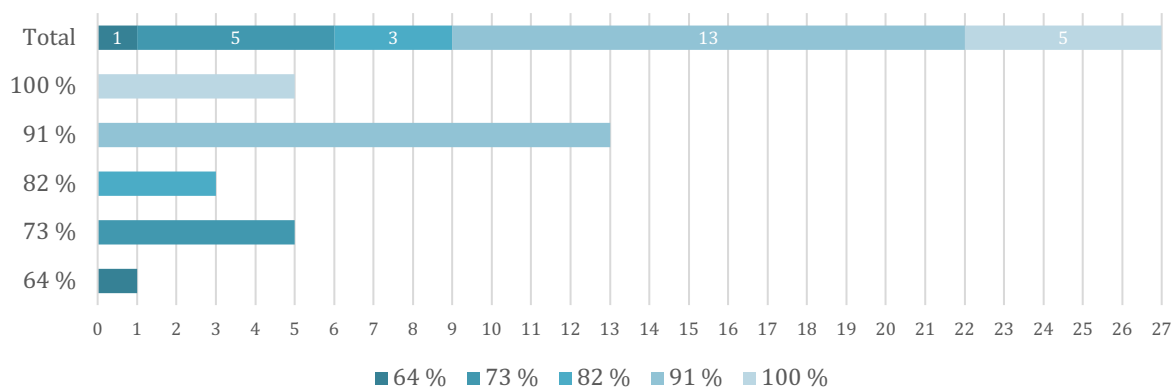
En la encuesta participaron un total de 27 personas, compuestas por hablantes no nativos con diferentes lenguas maternas y niveles de español, así como hablantes nativos monolingües y hablantes nativos bilingües. El grupo de hablantes no nativos constituye aproximadamente la mitad de la muestra, con 13 participantes, mientras que los nativos monolingües están representados por 10 participantes y los nativos bilingües por 4 participantes, todos con el español como una de sus lenguas maternas. En cuanto a la distribución por edad, el grupo de 18 a 24 años incluye 5 participantes, los grupos de 25 a 34 años y de 35 a 44 años tienen cada uno 9 participantes, y el grupo de 45 años o más cuenta con 4 participantes: la mayoría de los participantes se ubican en el rango de 25 a 44 años (67 %).

Tabla 1: Participantes distribuidos por grupo y edad



Los resultados generales del estudio⁹ evidencian una alta tasa de éxito con un promedio de uso correcto del 87 % y una mediana del 91 %. Estos resultados muestran que la mayoría de los participantes seleccionaron el modo correcto en más de 9 de cada 10 frases, lo cual sugiere que el esquema es eficaz como herramienta para facilitar la elección del modo.

Tabla 2: Resultados individuales por tasa de éxito



A pesar de que la mayoría de los participantes obtuvo resultados muy altos, se observa una considerable dispersión en las tasas de éxito, que oscilan entre el 64 % y el 100 %. Entre aquellos con las puntuaciones más bajas, 1 participante cometió 4 errores (64 %), mientras que 5 participantes tuvieron 3 errores (73 %) y 3 cometieron 2 errores (82 %). Estos 9 participantes representan el 33 % del total, y en su mayoría (78 %) son hablantes nativos, mientras que el restante es no nativo (22 %). Por otro lado, de los participantes que lograron los mejores resultados (67 %), 5 completaron la encuesta sin ningún error (100 %) y 13 cometieron solo un error (91 %). En este grupo del más alto rendimiento, la mayoría son hablantes no nativos (67 %), mientras que la minoría son hablantes nativos (33 %).

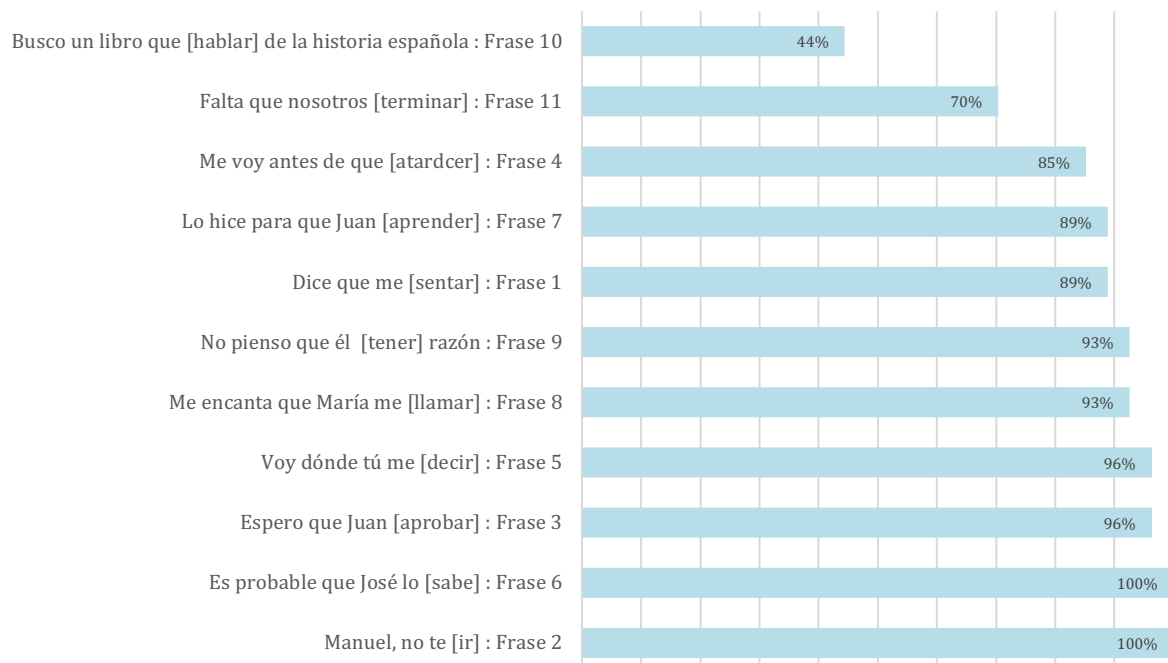
La tasa media de éxito se mantiene relativamente estable entre los diferentes grupos de edad, con un 87 % en todos los grupos, excepto en el caso de los mayores de 45 años, cuyo promedio asciende al 89 %. Aunque al grupo de mayores de 45 años le va algo mejor, el hecho de que solo haya 4 personas en este grupo, junto con la diferencia marginal en los resultados, proporciona únicamente una leve indicación y no da una base sólida para afirmar que existen diferencias significativas entre los grupos. Además, la mediana de todos los grupos es del 91

⁹ Para ver los resultados completos, que incluyen el rendimiento de cada participante, su grupo lingüístico, el rango de edad, así como el éxito y las opciones seleccionadas en cada frase, consulte el anexo 1.

%, por lo cual no hay evidencia que sugiera que la edad es un factor clave respecto a la eficiencia del esquema.

Si bien la tasa de éxito global y el desempeño individual brindan una visión general del resultado, el análisis de esta a nivel frase es esencial para identificar cuáles resultaron desafiantes y cuáles sencillas. Esto se debe a que no solo las diferencias individuales o grupales pueden afectar el resultado global, sino que también ciertas oraciones específicas pueden tener un impacto significativo en el rendimiento total. A continuación, en la tabla 3 se presenta la tasa de éxito por frase, organizada de mayor a menor.

Tabla 3: Tasa de éxito por frase



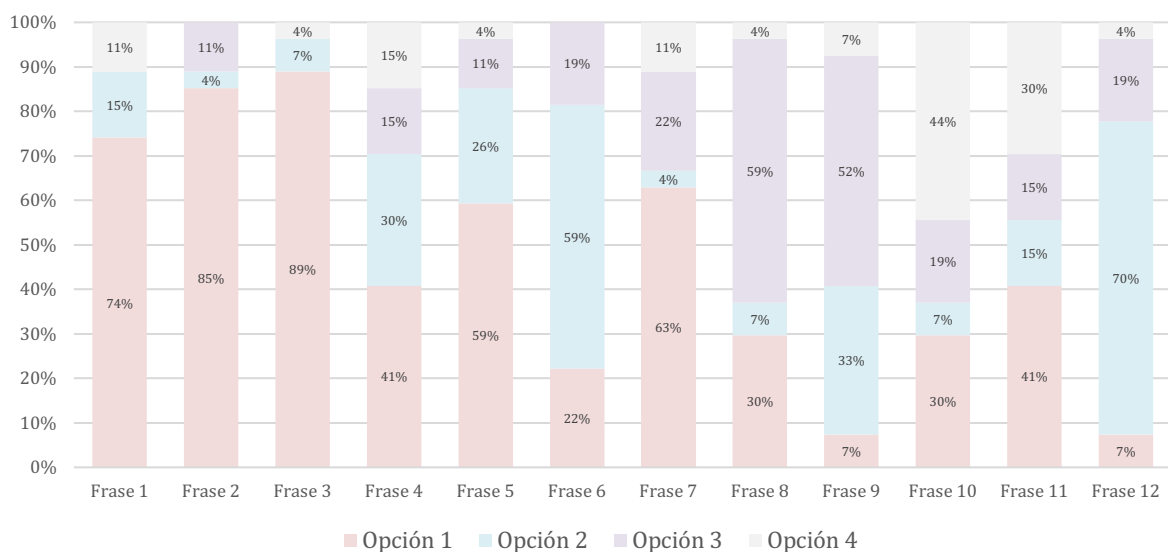
Los resultados a nivel de oración muestran que algunas se distinguen de manera positiva. En las frases 2 y 6, todos los participantes alcanzaron la máxima puntuación, y aunque las frases 3, 5, 8 y 9 no lograron una puntuación perfecta, también se destacaron: en las primeras, solo un participante eligió la opción incorrecta, mientras que en las últimas fueron solo dos participantes en cada una quienes cometieron un error. No obstante, dado el tamaño relativamente pequeño del grupo (27 participantes), la variabilidad observada en las respuestas es esperable, y estos errores pueden considerarse estadísticamente insignificantes. En una

muestra más grande, es probable que su impacto en la tasa de éxito global fuera aún menos relevante, por lo que el éxito en estas frases también debe considerarse positivo.

A pesar de que muchas oraciones mostraron un desempeño muy positivo, algunas otras presentaron un rendimiento significativamente menor. Las frases 10 y 11 muestran el peor rendimiento en toda la encuesta: 15 participantes eligieron la opción incorrecta en la frase 10 y 8 participantes en la frase 11. Estos resultados no solo afectan negativamente el rendimiento global, sino que también sugieren que estas oraciones presentaron mayores dificultades y posibles desafíos específicos relacionados con el esquema.

Si bien solo dos frases se destacan de manera negativa y la tasa de éxito es elevada en la mayoría de las oraciones, resulta pertinente examinar si las respuestas que llevaron a estos resultados son homogéneas o heterogéneas, tanto para aquellas con una alta tasa de éxito como para aquellas con una tasa inferior. Con el fin de identificar posibles patrones en la manera en que los participantes interpretaron las expresiones de actitud en las frases, la siguiente tabla presenta la distribución de las respuestas de los participantes por opción y por oración. Cabe mencionar que la frase 12, aunque no forma parte de la validación del esquema, se ha incluido para brindar información sobre cómo la valoran los participantes y si existe consenso en la elección del modo y la opción en una oración que permite ambos modos.

Tabla 4: Respuestas distribuidas según la opción elegida



Las respuestas de los participantes muestran algunos patrones claros en términos de preferencias por determinadas opciones. La opción 1 es claramente preferida en las frases 1, 2, 3, 5 y 7, en las que existe consenso de que expresan intención. Por otro lado, la opción 2 es la preferida en las frases 6 y 12, con consenso en que estas representan expresiones de incertidumbre, mientras que las frases 8 y 9 se consideran una expresión de valoración. En contraste, las frases 4, 10 y 11 no solo destacan por sus tasas de éxito bajas, sino también por tener respuestas relativamente heterogéneas, sin una tendencia clara hacia alguna opción o actitud reconocida. Sin embargo, entre las opciones elegidas que corresponden al modo correcto, parece haber una interpretación percibida de intención en estas oraciones. Las preferencias de los participantes, que muestran una unanimidad significativa, permiten concluir que consideran las siguientes expresiones de actitud en las distintas frases de la siguiente manera:

Tabla 5: Actitud identificada en las frases

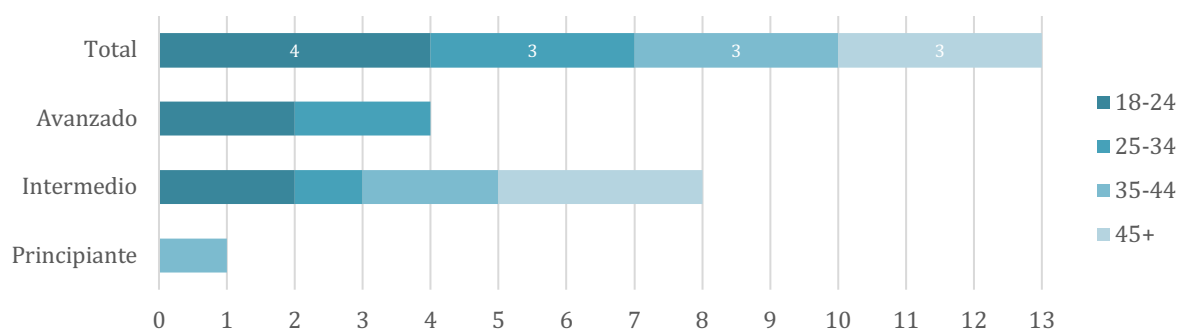
		Creencia	Intención	Valoración	Indefinido
Frase 1	Dice que me [sentar]		x		
Frase 2	Manuel, no te [ir]		x		
Frase 3	Espero que Juan [aprobar]		x		
Frase 4	Me voy antes de que [atardcer]				x
Frase 5	Voy dónde tú me [decir]		x		
Frase 6	Es probable que José lo [sabe]	x			
Frase 7	Lo hice para que Juan [aprender]		x		
Frase 8	Me encanta que María me [llamar]			x	
Frase 9	No pienso que él [tener] razón			x	
Frase 10	Busco un libro que [hablar] de la historia española				x
Frase 11	Falta que nosotros [terminar]				x
Frase 12	Quizá Isabella [tener] razón	x			

Al haber establecido los resultados generales del estudio global, se procederá a examinar los diferentes perfiles lingüísticos (hablante no nativo, monolingüe o bilingüe) para identificar si los hallazgos son homogéneos o si existen diferencias entre estos grupos.

4.2 Resultados de los hablantes no nativos

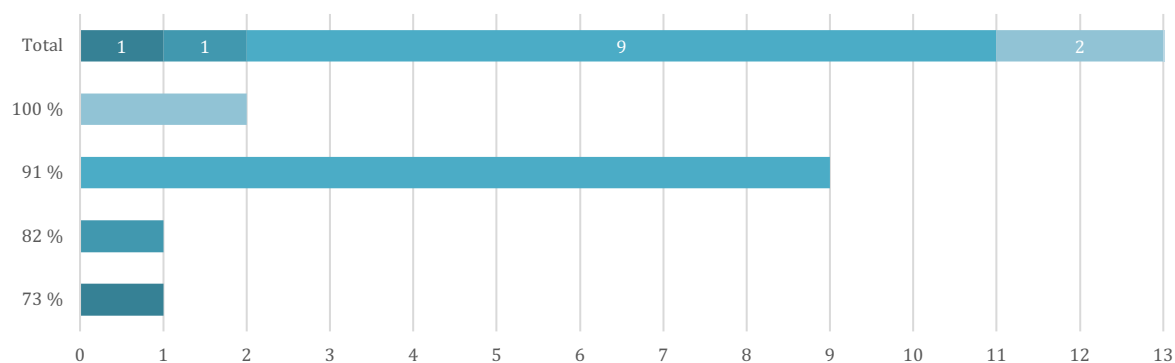
Los hablantes no nativos suman un total de 13 participantes, representando todo el rango de edad, así como de nivel de competencia lingüística.

Tabla 6: Los hablantes no nativos



Los resultados de los hablantes no nativos¹⁰ evidencian una alta tasa de éxito con un promedio del 90 % y una mediana del 91 %. En este grupo también se observa cierta dispersión en los resultados, aunque el rango es menor que en el conjunto general, oscilando entre el 73 % y el 100 %, situándose la gran mayoría de participantes en el 91 %.

Tabla 7: Resultados individuales de los no nativos por tasa de éxito



Aunque el grupo de hablantes no nativos, en realidad, es demasiado pequeño para realizar un análisis exhaustivo y obtener conclusiones estadísticamente significativas respecto a la edad o el nivel, cabe mencionar que los resultados organizados de los hablantes no nativos por edad¹¹ parecen indicar ciertas diferencias. Los dos grupos más jóvenes (18-24 y 25-34) muestran una tasa de éxito mediana más alta al 94 %, comparado con los dos grupos de mayor edad (35-44 y 45+) que presentan una tasa mediana de éxito del 86 %. Este patrón parece sugerir que los hablantes no nativos más jóvenes pueden tener un desempeño ligeramente superior.

¹⁰ Para ver los resultados completos y detallados de los hablantes no nativos, consulte el anexo 2.

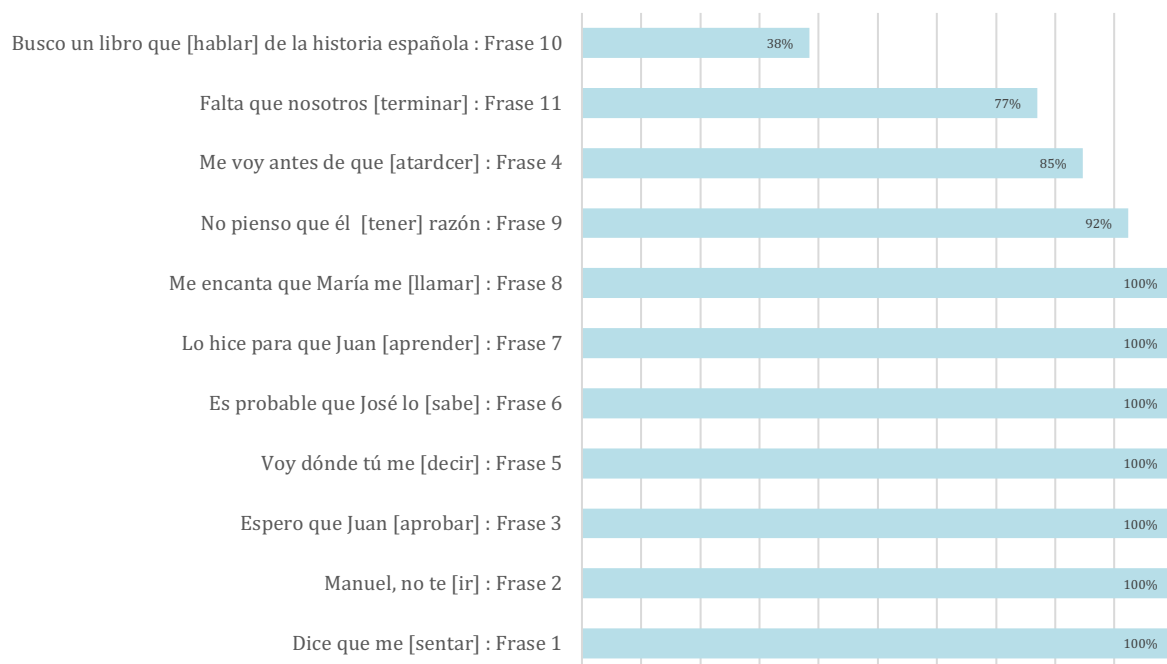
¹¹ Para ver los resultados de los hablantes no nativos organizados por edad, consulte el anexo 3

Una tendencia similar se observa al organizar los resultados de los hablantes no nativos por nivel de competencia lingüística¹², mostrando una tasa de éxito creciente según el nivel de dominio: 73 % en el nivel principiante, 91 % en el nivel intermedio y 93 % en el nivel avanzado. Esta diferencia podría indicar una correlación entre el nivel de competencia lingüística y el rendimiento en el uso del esquema. No obstante, es importante destacar que en los dos grupos más jóvenes se encuentran todos los participantes que evaluaron su nivel como avanzado, lo que hace difícil determinar si la posible tendencia observada está relacionada con la edad o con el nivel de competencia.

Debido a que los subgrupos de edad y nivel de competencia son demasiado pequeños para producir resultados estadísticamente significativos, no se considera adecuado incluirlo en el análisis, ya que los resultados en grupos tan reducidos pueden mostrar sesgos y no ser representativos o transferibles a una población más grande.

A nivel frase, los hablantes no nativos seleccionaron el modo correcto con una tasa de éxito del 100 % en 7 de las 11 frases, consiguiendo resultados claramente mejores que el grupo en su conjunto, que solo obtuvo una puntuación completa en dos frases (véase la tabla 3).

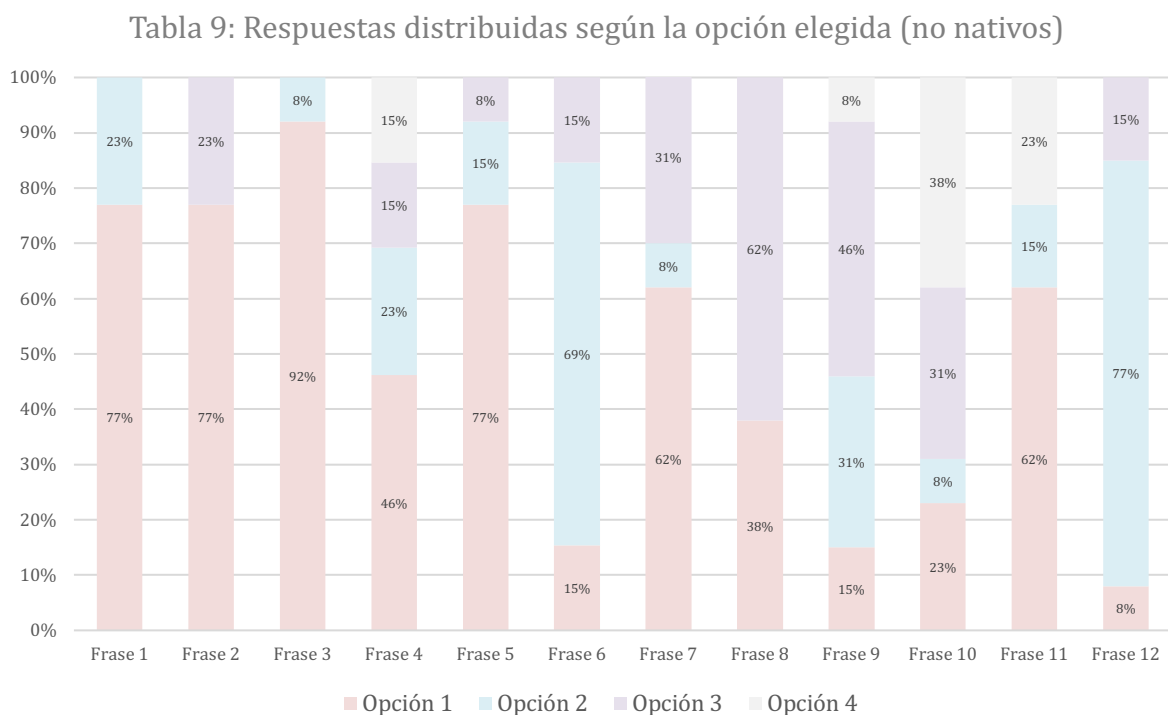
Tabla 8: Tasa de éxito de los no nativos por frase



12 Para ver los resultados de los hablantes no nativos organizados por nivel de competencia lingüística, consulte el anexo 4

En la mayoría de las frases, los hablantes no nativos alcanzaron una puntuación perfecta, con la excepción de las frases 4, 9, 10 y 11. En la frase 9, solo un participante eligió incorrectamente, mientras que en las frases 4 y 11, respectivamente, dos y tres participantes cometieron errores. Dado el reducido tamaño de la muestra, estos errores podrían considerarse parte de la normal variabilidad esperada en un grupo pequeño, lo cual no indica una deficiencia sistemática, sino más bien refleja variabilidad individual que es esperable. Sin embargo, los resultados de la frase 10, en la cual 8 de los 13 participantes eligieron una opción incorrecta, no se puede atribuir el bajo rendimiento únicamente a la variabilidad individual, sino que más bien parece indicar un desafío específico relacionado con el esquema.

Es importante analizar cómo se distribuyeron las alternativas elegidas también por los hablantes no nativos, para luego compararlas con otros grupos e identificar si existen discrepancias y diferentes interpretaciones de las expresiones de actitud entre los no nativos, los monolingües y los bilingües. La tabla 9 presenta la distribución de las respuestas de los hablantes no nativos por opción y por frase.



En líneas generales, las preferencias en este grupo parecen alinearse aproximadamente con las de todos los participantes combinados (véase la tabla 5), con una preferencia clara por la opción 1 en las frases 1, 2, 3, 5 y 7, la opción 2 en la frase 6 y la opción 3 en la frase 8. En la frase 10,

que tiene predominio de la opción 4, lo cual lleva al modo incorrecto, parece que la expresión se considera principalmente como una valoración o intención. A partir de las opciones elegidas en las frases por parte de los hablantes no nativos, se puede inferir que perciben las expresiones de actitud de la siguiente manera:

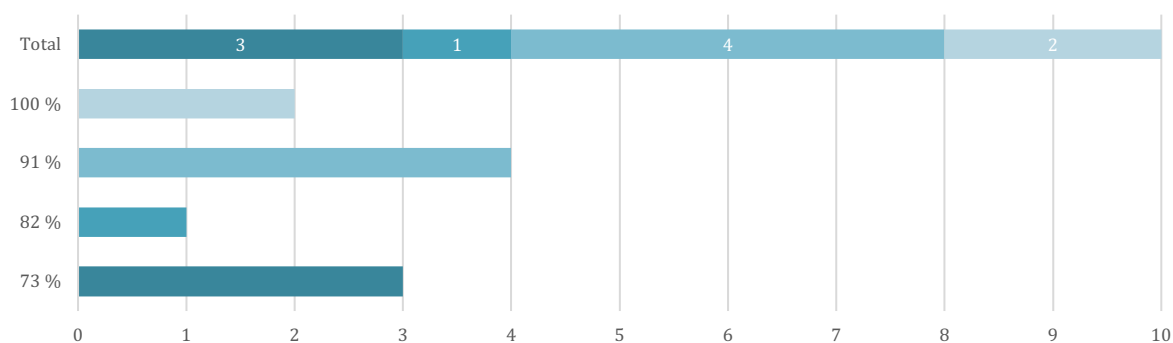
Tabla 10: Actitud identificada en las frases (no nativos)

		Creencia	Valoración	Intención	Indefinido
Frase 1	Dice que me [sentar]			x	
Frase 2	Manuel, no te [ir]			x	
Frase 3	Espero que Juan [aprobar]			x	
Frase 4	Me voy antes de que [atardcer]				x
Frase 5	Voy dónde tú me [decir]			x	
Frase 6	Es probable que José lo [sabe]	x			
Frase 7	Lo hice para que Juan [aprender]			x	
Frase 8	Me encanta que María me [llamar]		x		
Frase 9	No pienso que él [tener] razón				x
Frase 10	Busco un libro que [hablar] de la historia española				x
Frase 11	Falta que nosotros [terminar]	x			
Frase 12	Quizá Isabella [tener] razón	x			

4.3 Resultados de los hablantes nativos monolingües

Entre los participantes del estudio se encuentra un grupo de 10 hablantes nativos monolingües, desglosados según su edad de la siguiente manera: uno de 18-24 años, cinco de 25-34 años, tres de 35-44 años y uno de 45 o más. Los resultados de los hablantes nativos monolingües ¹³ evidencian una alta tasa de éxito, con un promedio del 86 %. En este grupo también se observa cierta dispersión en los resultados, que oscilan entre el 73 % y el 100 %, con la gran mayoría de los participantes situándose en el 91 %.

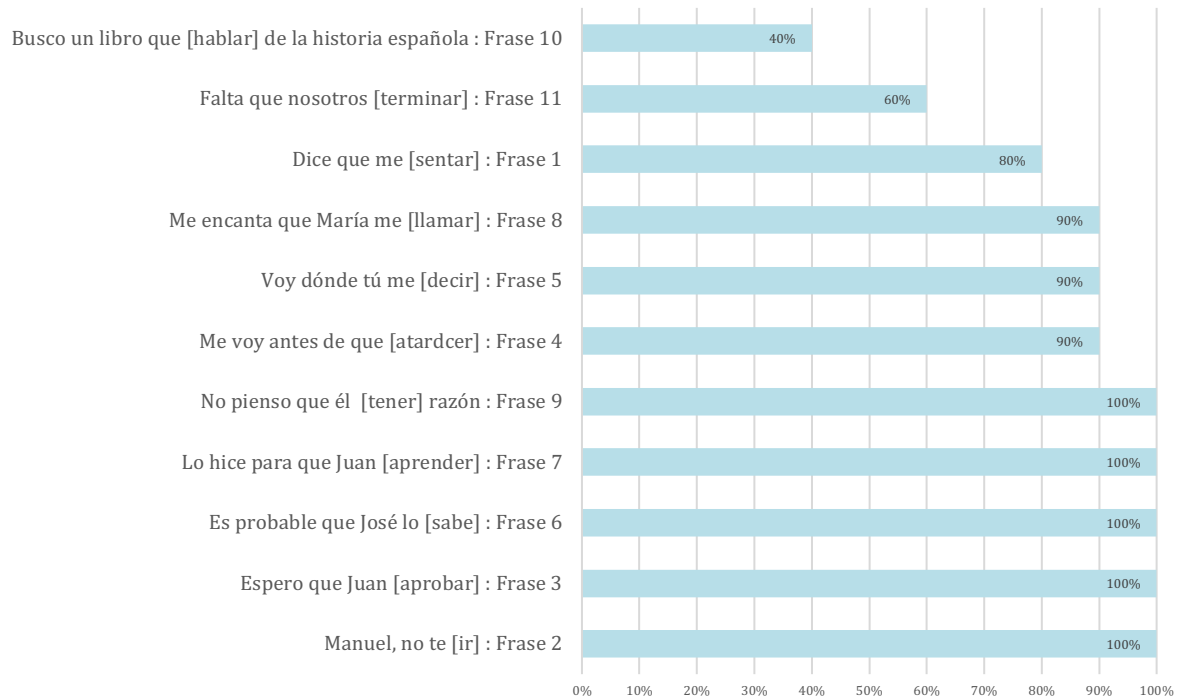
Tabla 11: Resultados de los monolingües por tasa de éxito



¹³ Para ver los resultados completos y detallados de los hablantes nativos monolingües, consulte el anexo 5

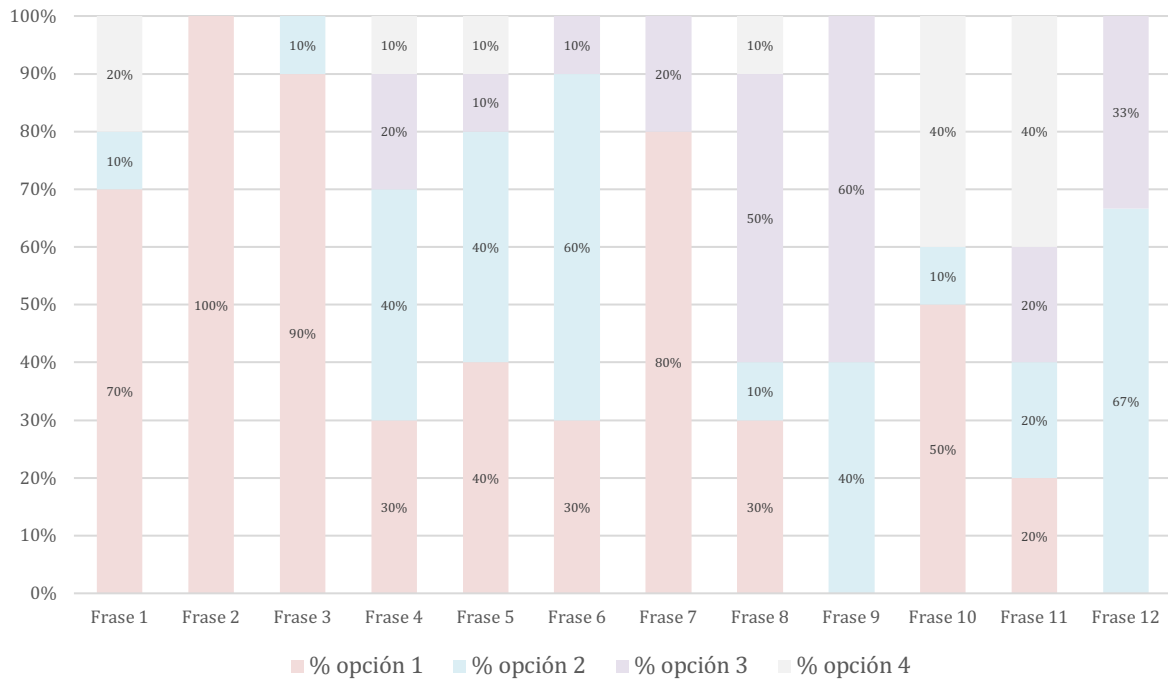
En términos de la tasa de éxito a nivel de frase, los hablantes monolingües alcanzaron buenos resultados, cuyos detalles, organizados por frase desde la puntuación más alta hasta la más baja, se presentan a continuación.

Tabla 12: Tasa de éxito de los monolingües por frase



Los hablantes monolingües alcanzaron un 100 % de aciertos en las frases 2, 3, 6, 7 y 9, logrando cero errores y una puntuación perfecta en estas cinco. Además, obtuvieron un 90 % en las frases 4, 5 y 8, con un solo error en cada una de ellas. Sin embargo, las frases 10 y 11 destacan de manera negativa en este grupo, con la peor puntuación, presentando 6 y 4 errores respectivamente. Las respuestas de los hablantes nativos monolingües se distribuyen por alternativa de la siguiente manera:

Tabla 13: Respuestas de los monolingües según la opción elegida



La opción 1 fue elegida en las frases 1, 2, 3, 7 y 10, lo cual indica que los hablantes monolingües interpretan una intención o deseo en estas. Por otro lado, las frases 6 y 12 son percibidas por la mayoría como una expresión de información incierta o como una creencia, mientras que las frases 8 y 9 se consideran una valoración. Las actitudes expresadas en las distintas oraciones son entendidas de la siguiente manera por los hablantes nativos monolingües:

Tabla 14: Actitud identificada en las frases (monolingües)

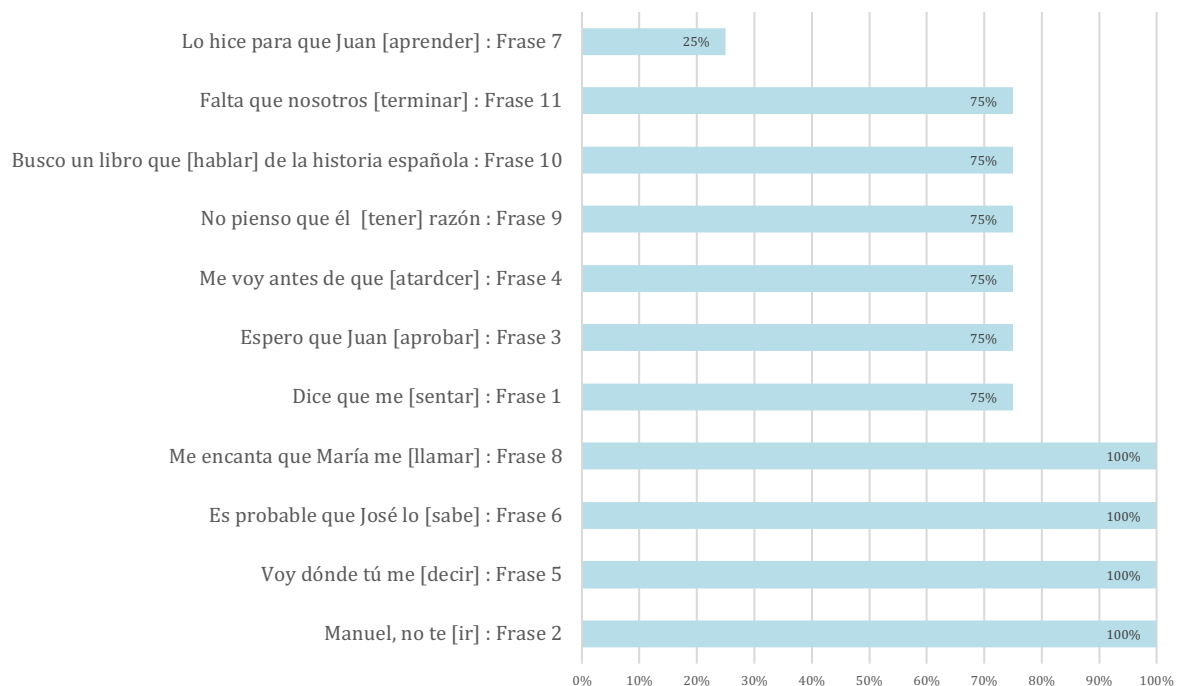
		Creencia	Valoración	Intención	Indefinido
Frase 1	Dice que me [sentar]			x	
Frase 2	Manuel, no te [ir]			x	
Frase 3	Espero que Juan [aprobar]			x	
Frase 4	Me voy antes de que [atardcer]				x
Frase 5	Voy dónde tú me [decir]				x
Frase 6	Es probable que José lo [sabe]	x			
Frase 7	Lo hice para que Juan [aprender]			x	
Frase 8	Me encanta que María me [llamar]		x		
Frase 9	No pienso que él [tener] razón		x		
Frase 10	Busco un libro que [hablar] de la historia española			x	
Frase 11	Falta que nosotros [terminar]				x
Frase 12	Quizá Isabella [tener] razón	x			

4.4 Resultados de los hablantes nativos bilingües

En el estudio participaron cuatro hablantes nativos bilingües¹⁴, todos con el español como lengua materna: dos tienen el inglés como lengua adicional, uno el noruego y otro el catalán. El grupo obtuvo una tasa de éxito promedio del 80 %, con resultados individuales del 64 %, 73 %, 82 % y 100 %, lo que da una mediana del 77 %.

Dada la gran dispersión de los resultados individuales y el tamaño reducido de este grupo de participantes, los resultados presentados deben interpretarse con cautela, ya que estas limitaciones afectan la posibilidad de obtener conclusiones estadísticamente significativas. Aun así, resulta interesante analizar cómo se distribuyó la tasa de éxito a nivel de frase, para identificar si existen áreas específicas en las que estos participantes enfrentaron mayores o menores dificultades. Las tasas de éxito de los bilingües por frase se presentan en la siguiente tabla, organizadas de mayor a menor:

Tabla 15: Tasa de éxito de los bilingües por frase



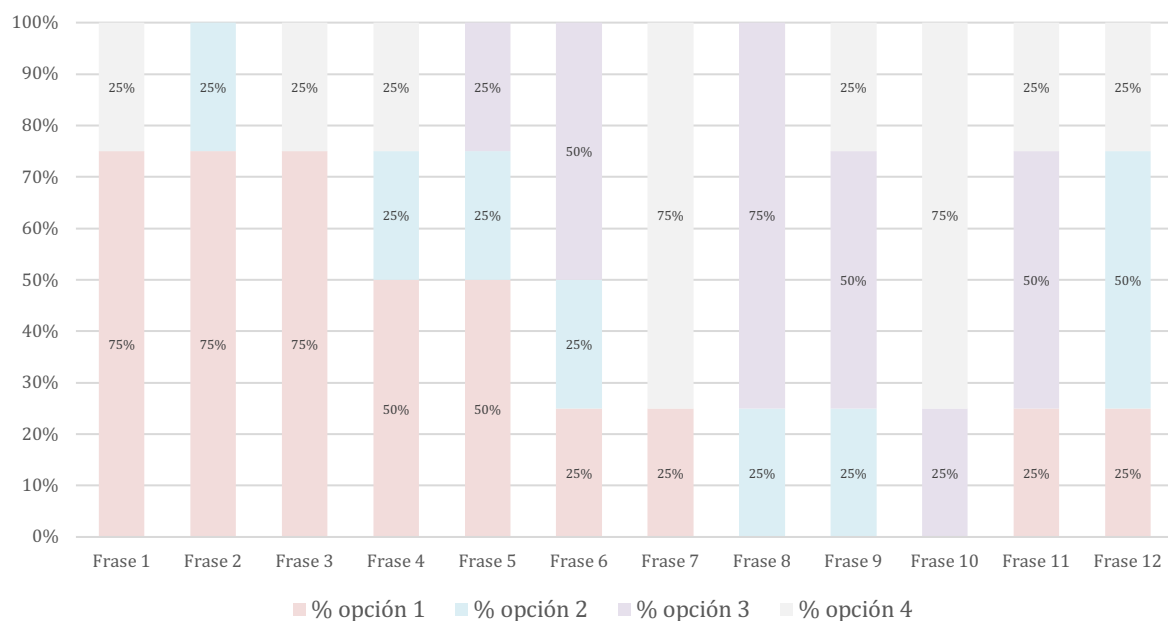
La tasa de éxito de los bilingües por frase no es particularmente baja si se considera el tamaño reducido del grupo, lo que significa que en las frases con un 75 % de éxito, solo hubo un error.

¹⁴ Para ver los resultados completos y detallados de los hablantes nativos bilingües, consulte el anexo 6

Además, dado que puede haber sesgos en la selección de los participantes, no es seguro que esta muestra sea representativa de un grupo más amplio. Los errores parecen estar distribuidos de manera uniforme en varias frases. Sin embargo, es notable que la mayoría de los participantes de este grupo presentan un desempeño significativamente inferior al promedio, con una mediana del 77 %, en comparación con el 91 % del grupo global.

Debido a la dispersión observada y el tamaño reducido del grupo, esta interpretación de las preferencias debe ser considerada con cautela. No obstante, la identificación de una tendencia del 75 % o más proporciona una indicación preliminar de posibles preferencias en la selección de alternativas por parte de los hablantes bilingües. Los resultados de los nativos bilingües se distribuyen de la siguiente manera entre las cuatro alternativas:

Tabla 16: Respuestas de los bilingües según la opción elegida



Los bilingües parecen mostrar una preferencia por la opción 1 en las frases 1, 2 y 3; por la opción 4 en las frases 7 y 10; y por la opción 3 en la frase 8. En el resto de las oraciones, se observan varias selecciones del 50 % para algunas alternativas, lo cual podría sugerir una tendencia, aunque no es suficiente para establecer una preferencia clara debido al tamaño reducido del grupo. Además, no se observa una preferencia clara por la opción 2 en ninguna de las frases. En resumen, se perciben las siguientes actitudes en las oraciones según los bilingües:

Tabla 17: Actitud identificada en las frases (bilingües)

		Info. cierta	Creencia	Valoración	Intención	Indefinido
Frase 1	Dice que me [sentar]				x	
Frase 2	Manuel, no te [ir]				x	
Frase 3	Espero que Juan [aprobar]				x	
Frase 4	Me voy antes de que [atardcer]					x
Frase 5	Voy dónde tú me [decir]					x
Frase 6	Es probable que José lo [sabe]					x
Frase 7	Lo hice para que Juan [aprender]	x				
Frase 8	Me encanta que María me [llamar]			x		
Frase 9	No pienso que él [tener] razón					x
Frase 10	Busco un libro que [hablar] de la historia española	x				
Frase 11	Falta que nosotros [terminar]					x
Frase 12	Quizá Isabella [tener] razón					x

Una vez presentados los resultados por grupo, es necesario proceder a su comparación con el fin de identificar posibles patrones o diferencias en el desempeño entre los distintos grupos participantes en el estudio: hablantes no nativos, hablantes nativos monolingües y hablantes nativos bilingües.

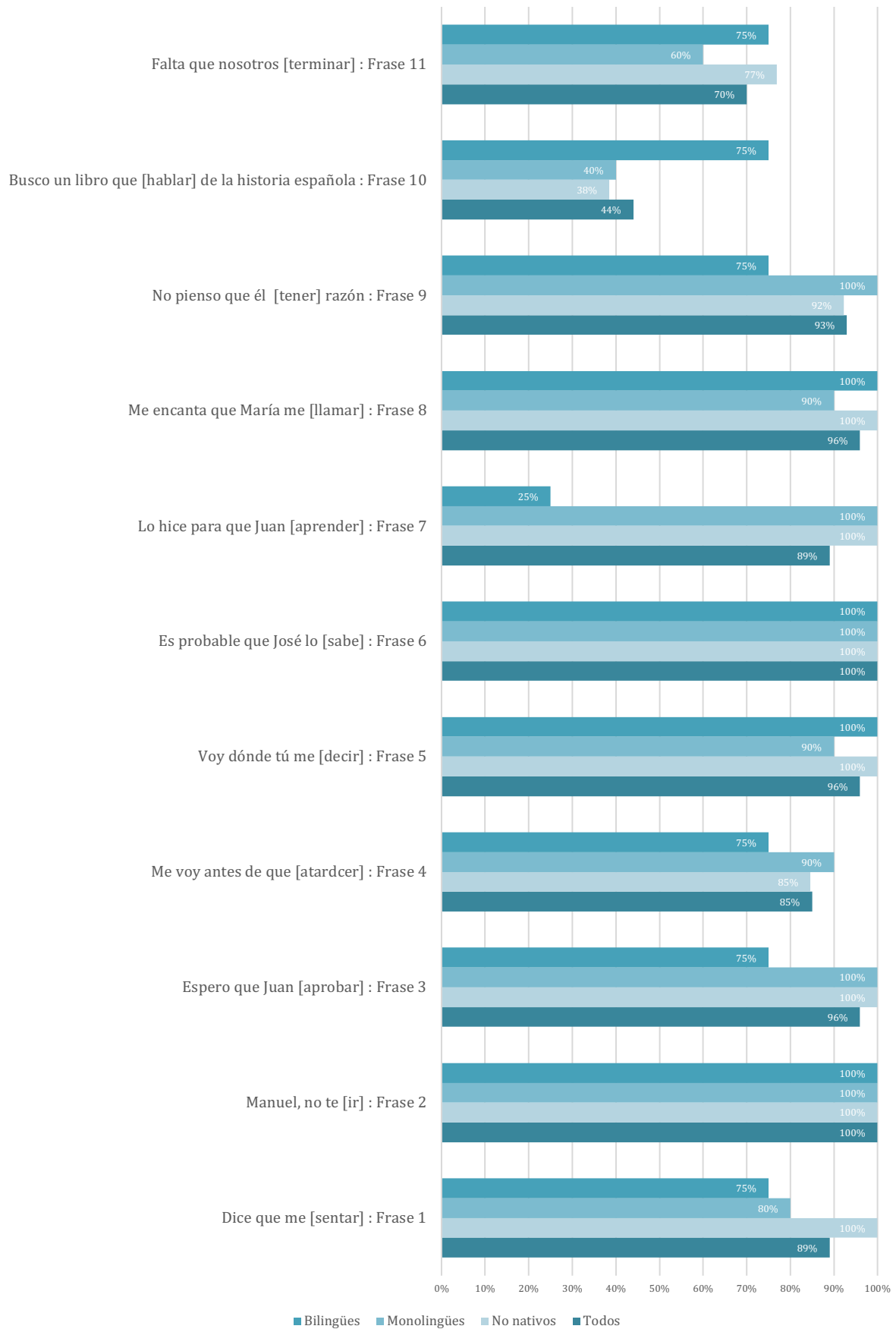
4.5 Resultados comparados

Los hallazgos muestran que el éxito global es del 87 %, destacándose un 90 % entre hablantes no nativos, un 86 % entre los nativos monolingües, y un 80 % entre los nativos bilingües. La mediana se mantiene constante del 91 % tanto en hablantes no nativos como en monolingües, mientras que los bilingües presentan una mediana algo más baja, del 77 %.

La variedad en la mediana podría sugerir cierta diferencia en la comprensión del esquema entre los bilingües. Sin embargo, debido al tamaño reducido del grupo y los posibles sesgos, estos resultados deben interpretarse con cautela. Aunque el tamaño del grupo limita la posibilidad de obtener conclusiones definitivas, los hallazgos sugieren una tendencia hacia un mejor desempeño de los hablantes no nativos en comparación con los hablantes nativos monolingües y bilingües.

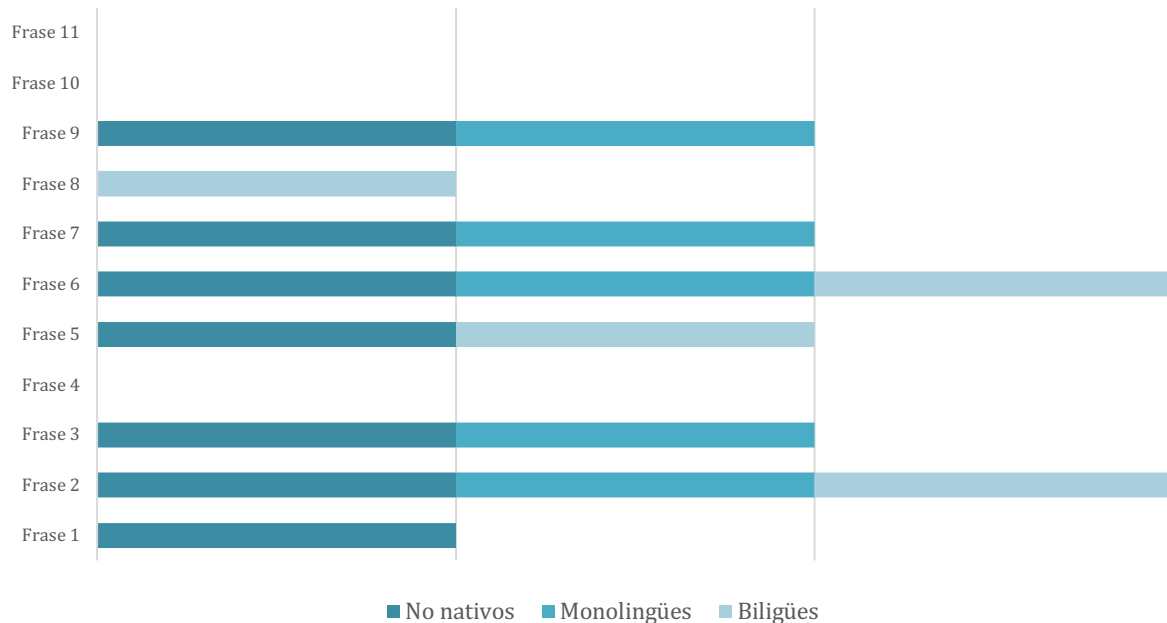
No solo los resultados generales son de interés, sino que también es importante considerar las similitudes y diferencias a nivel de frases. Este análisis permitirá profundizar en cómo se desempeñaron los distintos grupos en contextos más específicos, revelando matices que no son evidentes en los resultados globales.

Tabla 18: Tasa de éxito por frase y grupo



Los hablantes no nativos se destacaron con una tasa de éxito más alta, alcanzando un 100 % en 7 de las 11 frases. Por el contrario, los hablantes nativos monolingües y bilingües lograron un rendimiento perfecto en menos frases, alcanzando un 100 % en 5 y 4 frases, respectivamente.

Tabla 19: Frases con tasa de éxito del 100 % por grupo



En términos generales, la diferencia más destacada es que, mientras los hablantes no nativos lograron una puntuación perfecta en las frases 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 9, los monolingües no alcanzaron el 100 % en las frases 1 y 5, y los bilingües no lo hicieron en las frases 1, 3, 7 y 9. Destacan las frases 2 y 6, representando un punto común de éxito, donde todos los grupos lograron un 100 % de aciertos. Este resultado indica una interpretación clara y consensuada de estas oraciones, lo que sugiere que las expresiones de actitud en estas oraciones fueron fáciles de comprender para todos los participantes, independientemente de su grupo.

Sin embargo, no todas las frases fueron igualmente exitosas. En particular, la frase 10 resultó desafiante para todos los grupos, y especialmente para los hablantes no nativos, quienes obtuvieron la puntuación más baja en comparación con los otros grupos. Los monolingües también enfrentaron dificultades en las frases 5 y 8, como el único grupo que no alcanzó la puntuación perfecta en estas, mientras que parece que los bilingües encontraron la frase 7 como la más desafiante. Aunque los grupos compartieron dificultades en algunas frases, los hablantes no nativos parecen tener una ventaja general en el uso del esquema.

No solo es importante observar los resultados de éxito, sino que también es esencial analizar las actitudes percibidas en cada oración para entender las interpretaciones subyacentes. Existe una clara variación en cómo los diferentes grupos perciben la actitud expresada en las diversas oraciones: algunas frases muestran una interpretación más consistente entre los grupos, mientras que otras revelan una mayor variación en su interpretación. A continuación, se exploran estas diferencias a nivel de frases específicas para identificar patrones más detallados en las respuestas de cada grupo (N = No nativo, M = Monolingües, B = Bilingües).

Tabla 20: Comparación actitud identificada en las frases por grupo

		Info. cierta			Creencia			Valoración			Intención			Indefinido		
		N	M	B	N	M	B	N	M	B	N	M	B	N	M	B
Frase 1	Dice que me [sentar]										x	x	x			
Frase 2	Manuel, no te [ir]										x	x	x			
Frase 3	Espero que Juan [aprobar]										x	x	x			
Frase 4	Me voy antes de que [atardcer]													x	x	x
Frase 5	Voy dónde tú me [decir]										x				x	x
Frase 6	Es probable que José lo [sabe]				x	x										x
Frase 7	Lo hice para que Juan [aprender]			x							x	x				
Frase 8	Me encanta que María me [llamar]							x	x	x						
Frase 9	No pienso que él [tener] razón								x					x		x
Frase 10	Busco un libro que [hablar] de la historia española			x								x		x		
Frase 11	Falta que nosotros [terminar]				x										x	x
Frase 12	Quizá Isabella [tener] razón				x	x										x

En las frases 1, 2 y 3, hay un claro consenso entre todos los grupos de que se trata de una expresión de intención, mientras que la frase 8 es percibida de manera unánime como una expresión de valoración. Por otro lado, solo los hablantes no nativos identifican claramente la frase 5 como una expresión de intención, mientras que en los otros grupos no se observa una preferencia unánime. En la frase 6, tanto hablantes no nativos como hablantes nativos monolingües coinciden en considerarla una expresión de creencia, pero los bilingües no muestran una preferencia clara.

Tanto los hablantes no nativos como los nativos monolingües consideran que la frase 7 es una expresión de intención, pero los bilingües la clasifican como una expresión de información cierta. En la frase 9, solo monolingües coinciden en que se trata de una valoración, mientras que los otros dos grupos no logran un acuerdo unánime. La frase 10, que obtuvo los resultados más bajos en toda la encuesta, es percibida como una expresión de intención por los monolingües y como una afirmación de certeza por los bilingües, mientras que los hablantes no nativos no logran una opinión unánime.

En la frase 11, solo los hablantes no nativos muestran un consenso claro y la identifican como una expresión de creencia. Finalmente, la frase añadida por curiosidad revela que tanto los hablantes no nativos como los nativos monolingües la consideran una expresión de creencia, mientras que los bilingües no muestran una preferencia clara.

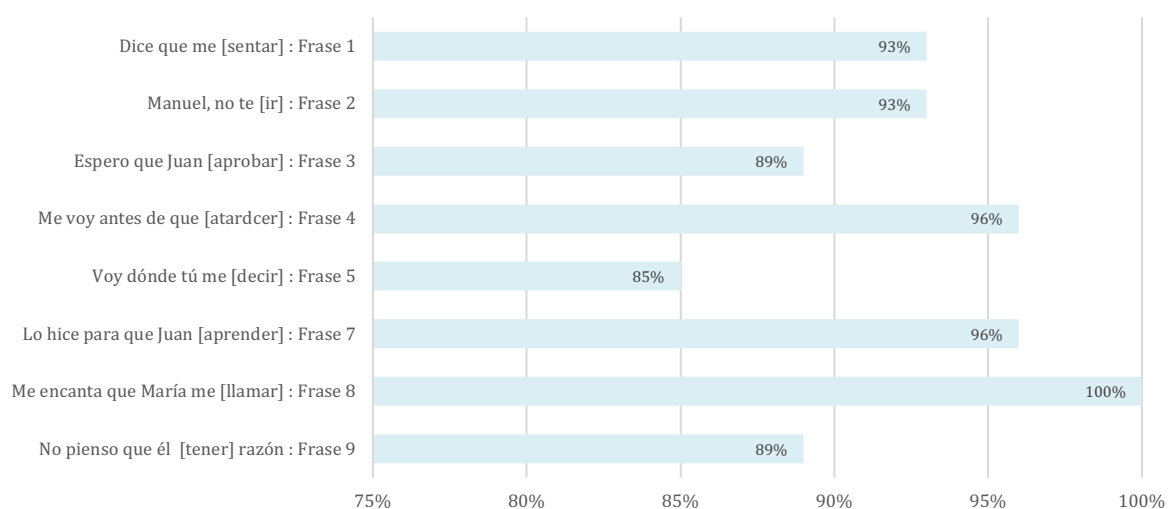
5 Discusión

Los resultados tratados en el capítulo 4 *Análisis* muestran que la herramienta didáctica es mayormente efectiva, con una tasa de éxito promedio del 87 % y una mediana del 91 %. La mayoría de los participantes, lograron seleccionar el modo verbal correcto en la mayoría de las frases, lo que respalda la utilidad del esquema como guía en este proceso. Sin embargo, algunos resultados destacan por sus variaciones, tanto en términos de éxito como en la interpretación de ciertas oraciones. Mientras que las frases 2 y 6 alcanzaron una tasa de éxito del 100 %, las frases 10 y 11 presentaron mayores dificultades, con tasas de éxito notablemente más bajas. En particular, la frase 10 resultó ser la más desafiante, con una tasa de acierto solo del 44 %. Esta heterogeneidad en los resultados sugiere que, aunque el esquema es efectivo en general, existen limitaciones en su aplicación. A continuación, se explorarán en mayor detalle estos aspectos para evaluar tanto la eficacia general del esquema como sus limitaciones y posibles áreas de mejora.

5.1 Interpretación pragmática a nivel de frase

En la encuesta, la mayoría de las frases presentaron una alta tasa de éxito y un alto grado de concordancia en la interpretación de la expresión por parte de los participantes. Estas frases no serán objeto de discusión en detalle, ya que su rendimiento sugiere una comprensión clara y efectiva:

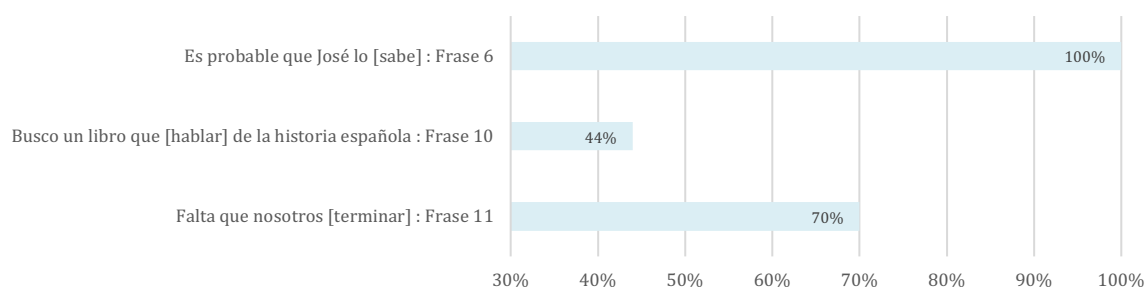
Tabla 21: Frases no seleccionadas para análisis detallado



En general, las frases que lograron una alta tasa de éxito fueron interpretadas de manera consistente por los participantes. Esto se debe principalmente a la presencia de estructuras gramaticales claras y marcadores pragmáticos que claramente indicaban intención, deseo o valoración. Por ejemplo, en las oraciones *Dice que me [sentar]* y *Manuel, no te [ir]*, los participantes interpretaron fácilmente una orden implícita, incluso sin marcadores imperativos explícitos. En *Espero que Juan [aprobar] el examen* y *Lo hice para que Juan [aprender]*, la carga semántica de los verbos *esperar* y la conjunción *para que* indicaron claramente una intención o expectativa. Del mismo modo, en las frases *Me encanta que María me [llamar]* y *No pienso que él [tener] razón*, los participantes captaron con facilidad expresiones de valoración, ya fuera de tipo emocional o basada en juicios de opinión. En resumidas cuentas, la interpretación de estas oraciones parece haber sido facilitada por una combinación de gramática y contexto pragmático guiando a los participantes hacia una comprensión clara.

Sin embargo, a pesar de que se considera la frase 4 entre las de buen desempeño por su tasa de éxito relativamente alta, mostró una mayor variabilidad en las interpretaciones de los participantes. Aunque esta variabilidad no fue particularmente significativa, merece un comentario particular antes de discutir las oraciones que presentaron los resultados más bajos en la encuesta. Estas se discutirán con el objetivo de identificar las posibles causas detrás de estas dificultades. Además, a pesar de haber alcanzado una puntuación perfecta, se incluirá la frase 6, ya que estos resultados eran inesperados y desmienten la hipótesis planteada. Se discutirán en particular las siguientes frases:

Tabla 22: Frases seleccionadas para análisis detallado



En particular, se examinarán la incertidumbre inherente en los adjetivos y marcadores de probabilidad, basada en la frase 6; el impacto del contexto en la comprensión de la intención

frente a la información en la frase 10; y las diferencias en la interpretación verbal, basadas en aspectos semánticos y pragmáticos, en la frase 11.

5.1.1 Incertidumbre e intención

En la frase 4, *Me voy antes de que [atardecer]*, el adverbio *antes* denota prioridad de tiempo, y la conjunción *que* une la oración subordinada (*atardecer*) a la principal (*me voy*). El nexos temporal *antes de que* actúa como inductor que justifica el uso del subjuntivo, ya que implica una acción futura o un momento en el tiempo que aún no ha tenido lugar. El significado de la frase, por lo tanto, es que la acción principal de irse ocurrirá antes de que suceda la acción de atardecer. En consecuencia, la acción de atardecer no se afirma, sino que se presenta como un evento futuro esperado, y el nexos le otorga a la oración una interpretación no factual (Centro Virtual Cervantes, n.d.b), por tanto, debe tener una interpretación semántica de incertidumbre.

Sin embargo, los resultados muestran que solo el 22 % de los participantes interpretaron la frase bajo este marco de incertidumbre. En cambio, casi la mitad percibió la frase como una expresión de intención. Esta variabilidad puede explicarse, en parte, por la secuencia temporal clara que establece el adverbio *antes*, lo cual parece haber llevado a los participantes a interpretar la acción de irse como un plan determinado. Esta interpretación pragmática refleja que, en la percepción de muchos, el hablante no solo está describiendo una acción futura, sino que está afirmando una voluntad clara de realizar la acción de irse antes de que ocurra el atardecer, lo cual implica una manifestación de intención.

La diferencia en las interpretaciones es comprensible, ya que la oración se presenta sin un contexto adicional que podría haber facilitado una interpretación más homogénea. La falta de contexto, por lo tanto, puede haber generado diferentes formas de interpretar la relación entre las dos acciones (irse y atardecer). A nivel pragmático, el verbo *irse* puede haber sido interpretado como una acción deliberada y consciente, lo cual refuerza aún más la percepción de intención. La decisión de partir antes de que ocurra el atardecer puede verse como una muestra de la voluntad del hablante de evitar estar presente durante ese evento. Este deseo o decisión consciente de actuar antes de un momento específico refuerza la interpretación de que la frase implica un plan o una intención clara, en lugar de una incertidumbre sobre el futuro.

Sin un marco contextual claro, los participantes pueden haber interpretado la frase de manera diferente, algunos basándose en la estructura gramatical y el nexos temporal *antes de que*, que sugiere incertidumbre, mientras que otros optaron por una interpretación pragmática del verbo *irse*, que implica intención y planificación. Esta variabilidad es esperada al no disponer de contexto, y no debe considerarse problemática. En situaciones de uso real, donde el contexto proporciona claves adicionales, es probable que la interpretación sea mucho más homogénea y clara. Además, la alta tasa de éxito indica que funciona bien el esquema en la elección del modo aún si la interpretación ha variado. En definitiva, la variabilidad en la interpretación no afecta la eficacia del esquema, ya que, en situaciones comunicativas reales, con contexto suficiente, se espera que la intención del hablante se capte de manera más clara y uniforme.

5.1.2 Probabilidad e incertidumbre

En la frase 6, *Es probable que José lo [sabe]*, el adjetivo *probable* actúa como el inductor que legitima el uso del subjuntivo, representando un elemento clave para examinar los resultados de esta. El significado léxico de este adjetivo implica una alta probabilidad de que algo sea cierto o de cierto modo, aunque sin garantía absoluta¹⁵. Basado en este significado léxico, el significado semántico del predicado de la oración (*que José lo saber*) debería interpretarse como muy plausible. Se asumía que esta alta probabilidad sería suficiente para que algunos participantes consideraran la información como cierta y segura, conduciendo a la elección del indicativo (opción 4). Sin embargo, la mayoría optó por el subjuntivo (opción 2), lo que sugiere que la estructura gramatical *ser + probable* genera una interpretación semántica de incertidumbre.

El hecho de que todos eligieran el modo subjuntivo sin poder elegirlo conscientemente, indica una fuerte expresión subjetiva vinculada a esta estructura sintáctica. Por tanto, es lógico que la sintaxis exija el subjuntivo y no permita un ajuste hacia un mayor grado de certeza mediante el uso del indicativo. Esta estructura parece haber adquirido una expresión semántica de incertidumbre, posiblemente mediante un proceso de lexicalización y gramaticalización, el proceso mediante el cual una estructura adquiere un significado fijo y se convierte en una palabra o expresión establecida, lo que hace que el modo subjuntivo sea obligatorio, independientemente de la valoración subjetiva del emisor sobre la probabilidad: la estructura

¹⁵ Probable, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

misma transmite un grado inherente de indeterminación incompatible con la certeza que el indicativo señala.

Con base en este hallazgo, es necesario comparar este con otros marcadores de posibilidad para ver si es exclusivo de la construcción *puede que* o si también ocurre con otros marcadores de probabilidad o posibilidad. Los ejemplos (6) - (9) en 2.1.1.1 *Modalidad epistémica: creencias* muestran diferentes marcadores de posibilidad, en los que *Puede que* se vincula siempre al subjuntivo, mientras que *Igual* requiere el indicativo. Por otro lado, *Tal vez* y *Quizá* permiten al emisor elegir el modo verbal según su actitud hacia la proposición, tal como se ha visto en el apartado 2.1 *Modo y modalidad* que es la propia función del modo por definición.

A pesar de que *igual*, *tal vez*, *quizá* y *puede que* compartan un significado léxico similar, existen diferencias notables en cuanto al modo verbal que exigen. El adverbio *quizá*, según su significado léxico, denota la posibilidad de que ocurra o sea cierto lo que se expresa¹⁶. La locución adverbial *tal vez* significa *quizás*¹⁷, mientras que *puede que* se atribuye tanto al significado de *quizás* como *acaso*¹⁸. El adverbio *Acaso*, por su parte, se refiere a *quizás* y *tal vez*¹⁹. Si *igual*, *puede que* y *tal vez* aparentemente significan todos *quizás* y comparten el mismo significado léxico, ¿por qué el primero impone sintácticamente el indicativo, el segundo el subjuntivo, mientras que el tercero, así como el propio *quizás*, permite intercambiar entre los modos?

Todos estos marcadores de probabilidad se definen y se refieren entre sí, lo cual sugiere que deberían poder usarse como sinónimos completos. Sin embargo, en la práctica, los sinónimos 100 % completos no existen. Cuando una palabra tiene un sinónimo, tienden a desarrollarse matices distintos en sus significados semánticos, pragmáticos o sintácticos, o bien una de ellas desaparece, como es el caso de estos marcadores de probabilidad. Aunque a simple vista parezcan intercambiables, difieren en su uso sintáctico y pragmático, lo que indica que se les ha atribuido diferentes significados semánticos: *igual* ha adquirido un significado de certeza, imponiéndole el indicativo; *puede que* se asocia con la incertidumbre, obligándole a aplicar el subjuntivo; mientras que *tal vez* y *quizás* la interpretación pragmática determina qué modo se

¹⁶ Quizá, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

¹⁷ Tal vez, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

¹⁸ Puede que, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

¹⁹ Acaso, acepción 3, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

utiliza, permitiendo que el emisor aplique el modo que mejor refleje el grado de seguridad que posee.

Esta flexibilidad en la selección de modo observable en *quizá* es lo que motivó su inclusión en el estudio a través de la frase 12: se quería ver cómo se valora el grado de certeza del contenido proposicional tras este adverbio de probabilidad sin proporcionarles un contexto. El propósito era identificar si existe unanimidad sobre el significado semántico. El resultado de esta frase es significativo e indica que la gran mayoría (70 %) la considera como una expresión de información incierta. Solo un participante llegó a elegir el modo indicativo, lo cual puede considerarse una variación natural dentro de la muestra. Por lo tanto, el resultado de esta frase debe considerarse prácticamente unánime en la elección del subjuntivo.

Aunque *puede que* y *quizá* denotan una probabilidad moderada a alta de que algo sea cierto en su significado léxico, los resultados de las frases 6 y 12 muestran que estos marcadores han adquirido una interpretación semántica de incertidumbre. Por lo tanto, es probable que la tasa de éxito de estas frases hubiera sido menor si se hubiese utilizado *igual* en lugar de *puede que* y *quizá*, ya que *igual*, a pesar de compartir el mismo significado léxico, sintácticamente requiere el indicativo, señalando certeza. Dado que la mayoría de estos marcadores requieren o permiten el subjuntivo, en muchos casos aplicarlo no será incorrecto y en la gran mayoría de los casos, se supone que el esquema funcionará correctamente.

A pesar de las variaciones en la interpretación de los marcadores de probabilidad, el esquema demuestra su efectividad al captar los matices de incertidumbre y certeza. En situaciones donde se permite el subjuntivo, el esquema facilita su aplicación correcta, lo que refuerza su utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de estos conceptos. No obstante, es importante tener en cuenta que algunos marcadores requieren sintácticamente el indicativo, lo cual se abordará en el apartado 5.6 *Limitaciones*.

5.1.3 Dualidad: información vs intención (predominante)

En la frase 10, *Busco un libro que [hablar] de la historia española*, el pronombre relativo *que* se refiere al sustantivo *libro* y actúa como un inductor que posibilita el uso del subjuntivo. El sustantivo *libro* en esta oración es indefinido (*un libro*), y puede interpretarse como que no se refiere a un libro concreto, sino a cualquiera que cumpla con la característica (*hablar de la*

historia española), o haciendo alusión a uno específico. En la encuesta, se añadió un contexto indicando que ya se había visto un libro con esta característica en la librería (*he visto un libro de la historia española en la librería*); este libro indefinido se convierte en un libro definido y específico, a pesar de llevar un determinante indefinido. Así, esta oración ilustra claramente cómo la elección del modo permite al emisor expresar su compromiso con el contenido proposicional, mostrando a través del modo si la información es cierta o incierta: el subjuntivo refleja la falta de certeza sobre la existencia de un libro con estas características, mientras que el indicativo podría convertir algo indefinido (*un libro*) en algo definido. Esta distinción era precisamente lo que se buscaba observar con esta frase en la encuesta.

La posibilidad de alternar entre los modos, dependiendo de si el antecedente es conocido o desconocido, es, como se mencionó en la sección 2.1.1.3 *Modalidad deóntica: intenciones*, un factor clave en la elección del modo verbal en subordinadas adverbiales y adjetivales. Precisamente, por esta razón, se incluyó un contexto tanto en la oración adverbial (frase 5) como en la adjetival (frase 10) en la encuesta. La intención era evitar múltiples interpretaciones al definir un modo correcto para cada oración, lo que también permitiría evaluar la eficacia del esquema a través de la tasa de éxito. Los resultados muestran una notable diferencia entre las dos frases: la adverbial obtuvo casi una puntuación perfecta (96 %), con solo un participante que no seleccionó el modo correcto, mientras que la adjetival mostró un éxito considerablemente menor, alcanzando solo un 44 %. Esta diferencia en los resultados resalta un patrón interesante: aunque ambas oraciones contaban con un contexto específico que dejaba claro el conocimiento del antecedente, la adverbial parece haber sido más fácil de interpretar para los participantes que la adjetival.

Una posible explicación para el bajo rendimiento de la adjetival (frase 10) en comparación con la adverbial (frase 5) podría estar relacionada con el uso del determinante indefinido en la oración, el cual tiende a interpretarse fácilmente como algo inespecífico. Es posible que los participantes hayan dado más importancia a la estructura gramatical, en la que el sustantivo *libro* se presenta con un determinante indefinido (*un libro*), y menos al contexto que sugiere que este "indefinido" es en realidad un definido, ya que se hace referencia a un libro específico. Esto puede haber afectado las respuestas de los participantes en la encuesta.

No obstante, la construcción gramatical también podría haberse interpretado como un deseo o intención de encontrar un libro que cumpla con las características mencionadas, debido al verbo

principal, *buscar*, que lleva implícito este significado semántico. Si uno busca algo, independientemente del motivo, es porque tiene una intención de encontrarlo. La presencia de un operador de inespecificidad, como *buscar*, selecciona naturalmente el modo subjuntivo en la cláusula de relativo, dado que refleja la incertidumbre o el deseo del emisor (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, p. 664). Aunque el antecedente sea específico y conocido, este verbo introduce una interpretación de deseo que trasciende la información sobre su existencia actual. Esto significa que *buscar* tiene un significado semántico que enfatiza más el objetivo del emisor, que en la certeza sobre la existencia del antecedente. De este modo, la intención que subyace en el uso de *buscar* puede influir decisivamente en la elección del modo subjuntivo, ya que el emisor se centra más en la expectativa o búsqueda que en la afirmación de un hecho. Por lo tanto, a pesar de que el contexto proporcionaba un antecedente conocido, el verbo *buscar* parece introducir una connotación de intención que supera la información sobre el antecedente. Esta interpretación podría haber influido en la respuesta de muchos participantes, explicando así la heterogeneidad observada en las respuestas y la elección del modo.

El significado semántico del verbo *buscar*, con su intención inherente, podría explicar los resultados de la frase 10. Sin embargo, es fundamental considerar cómo el cambio de modo afecta la interpretación de las oraciones adjetivales en general. Mientras que las oraciones adverbiales suelen referirse a condiciones, circunstancias o contextos en los que el modo altera la interpretación entre certeza e incertidumbre, las oraciones adjetivales están directamente vinculadas a la descripción de un sustantivo. Esto sugiere que el uso del modo subjuntivo a menudo incluye un matiz implícito de una característica deseada del sustantivo. En la frase 10, aunque el antecedente se presenta como conocido, la relación entre el verbo *buscar*, el sustantivo *libro* y la característica *hablar sobre la historia española* introduce una ambigüedad: no está claro si la intención es describir un libro existente o expresar el deseo de encontrar uno que cumpla esa característica. En otras palabras, la intención de conseguir un libro que posea esta característica parece tener más peso que la certeza sobre la existencia actual de dicho libro.

Esto lleva a una reflexión más amplia sobre cómo los verbos en la oración principal de las subordinadas adjetivas que admiten tanto indicativo como subjuntivo expresan, de manera inherente, una intención o un matiz de deseo, incluso cuando el modo es el indicativo. Verbos de naturaleza prospectiva, como *buscar*, *necesitar*, *desear*, *solicitar*, *pedir*, entre otros, pertenecen a los predicados denominados intencionales, los cuales típicamente permiten esta alternancia entre indicativo y subjuntivo en las subordinadas adjetivas. A menudo, estos verbos

aparecen en subordinadas relativas, creando contextos opacos donde la referencia puede ser incierta o indefinida (RAE, 2010, p. 484). El significado semántico permanece constante independientemente del verbo principal que se utilice, y todas estas frases transmiten un deseo de encontrar un libro específico: *Busco/Necesito/Quiero un libro que habla/hable de la historia española*. De manera similar, cuando se formulan preguntas sobre la existencia del antecedente, como *¿Tiene/Existe/Hay un libro que habla/hable de la historia española?*, el modo verbal no afecta significativamente a la interpretación. Esto se debe a que verbos como *buscar, necesitar* o *querer* ya implican un deseo o una intención, lo que sugiere que el modo en la subordinada sea secundario en la interpretación. Dado que estos verbos comunican claramente una intención, el modo utilizado en la oración subordinada no cambia la interpretación fundamental, sino que aporta un matiz adicional. Por lo tanto, el grado de certeza en las subordinadas adjetivales que pueden llevar subjuntivo parece ser menos relevante, prevaleciendo el deseo y la intención. Esto podría explicar por qué muchos participantes enfocaron la frase 10 en la intención, a pesar de que el antecedente era conocido.

A diferencia de las subordinadas adjetivales, que permiten alternar entre modos y expresar intención independientemente del modo, las subordinadas adverbiales pierden su subjetividad al utilizar el indicativo. Por ejemplo, en la frase 5, el uso del indicativo (*Voy donde tú me dices*) no permite interpretaciones subjetivas como creencia, valoración o intención: indica un plan y un lugar ya establecidos (aunque no explícitamente mencionados). En cambio, el uso del subjuntivo (*Voy donde tú me digas*) abre la puerta a interpretaciones semánticas desde la incertidumbre hasta el compromiso (iré, aunque no sé dónde quieres que vaya) y la intención (quiero ir a donde me digas), dependiendo del contexto.

En las subordinadas adjetivales que permiten el subjuntivo, la elección entre el subjuntivo y el indicativo se basa en la distinción entre hecho e intención, aunque incluso con el indicativo puede interpretarse como una expresión de intención. Por otro lado, en las subordinadas adverbiales, el indicativo no deja lugar a la ambigüedad. En ambos casos, el modo no altera el sentido fundamental: en la frase 10, el emisor busca un tipo específico de libro, exista este o no; en la frase 5, el emisor se dirigirá al lugar indicado o por indicar por el receptor. Aunque en la frase 5 se esperaba el subjuntivo y sus resultados no son directamente comparables con los de la frase 10, es plausible que un cambio de contexto hubiera alterado significativamente los resultados. Si se hubiera dado un antecedente conocido en la frase 10 y uno desconocido en la

frase 5, es probable que el éxito en la frase 5 no hubiera sido tan bajo como en la frase 10, y viceversa.

La posibilidad de que ciertos verbos, como *buscar*, seleccionen el subjuntivo debido a su naturaleza como operadores de inespecificidad, hace que las subordinadas adjetivales con un antecedente conocido puedan terminar con el subjuntivo. Esto refleja la complejidad inherente de las oraciones adjetivales, donde la elección del modo puede depender tanto de la semántica del verbo principal como del grado de certeza en la información. En el esquema se podría incluir explicaciones y ejemplos adicionales junto con la aclaración de términos sobre información cierta o incierta (la segunda pregunta), aunque no se puede asegurar que esto resolvería completamente el problema, debido a la dualidad semántica de estas construcciones. Hay que destacar que los resultados se basan en un ejercicio de lectura de frases, lo que puede haber influido en cómo los participantes interpretaron el uso del modo. Es posible que hayan puesto más énfasis en la propia frase que contenía el verbo *buscar* que en el contexto proporcionado. Finalmente, en una situación comunicativa real, con un contexto dinámico y concreto en vez de una frase aislada, la selección del modo podría haber sido distinta.

5.1.4 Dualidad: información vs intención (atenuada)

En la frase 11, *Falta que nosotros [terminar]*, es el verbo de la frase principal, *faltar*, el que actúa como un inductor que genera ambigüedad en la interpretación del modo verbal. Aunque el significado léxico de *faltar* es claro al hacer referencia a algo que aún no ha ocurrido o que no está presente²⁰, su interpretación pragmática abre la posibilidad de una doble lectura: puede entenderse tanto como una mera constatación de un hecho como una insinuación de intención o deseo. Esta ambigüedad surge porque, aunque *faltar* informa sobre una tarea pendiente, implícitamente también puede conllevar una obligación o un compromiso del hablante, lo que genera diferentes lecturas. Esta dualidad interpretativa, especialmente en ausencia de un contexto claro, es probablemente uno de los factores clave que explica la baja tasa de éxito de la frase 11 en comparación con otras frases en la encuesta.

A primera vista, podría parecer que la falta de contexto en la frase fue un factor decisivo en los resultados. Sin embargo, la gran mayoría de las oraciones carecían de contexto y, aun así, lograron altas tasas de éxito. De hecho, una de las dos que sí lo tenía (la frase 10) obtuvo la tasa

²⁰ Faltar, *Diccionario de la lengua española*, RAE & ASALE

de éxito más baja en la encuesta. Por lo tanto, es razonable suponer que existen otros factores en la frase 11 que han contribuido a su bajo rendimiento, más allá de la simple falta de contexto. Aunque añadir contexto podría haber mejorado los resultados, la ambigüedad semántica y pragmática de la oración permite múltiples interpretaciones, lo que sugiere que la falta de contexto no es el único factor relevante.

Para entender mejor esta ambigüedad, resulta útil ilustrar cómo puede manifestarse en un contexto específico. Pongamos un ejemplo con la frase 11: hoy vamos a terminar las revisiones de la tesis y, de momento, hemos revisado 5 de los 6 capítulos; falta un capítulo: *falta que terminemos esto*. En este contexto, es posible interpretar la oración como puramente informativa: nuestro objetivo era revisar 6 capítulos, y hasta ahora hemos revisado 5; por lo tanto, falta uno. Sin embargo, si este era nuestro plan, en algún nivel la frase también puede implicar una forma de intención: el emisor podría querer revisarlo, y entonces la frase expresaría su deseo e intención de completar la revisión. Alternativamente, si el plan ha sido impuesto por el tutor, la frase reflejaría una obligación más que una intención personal, lo cual le confiere un carácter puramente informativo.

Este ejemplo ilustra cómo la obligación y la intención pueden entrelazarse en la interpretación de una frase. Es probable que sea precisamente la noción de obligación en esta frase la que introduce la ambigüedad. La obligación de realizar algo pendiente puede interpretarse como un reflejo del emisor y su percepción de la necesidad de llevarlo a cabo. Así, incluso si el emisor solo pretende informar sobre el hecho y no tiene un deseo real de realizar la acción, el simple reconocimiento de la obligación la convierte en una intención de cumplirla.

Esta combinación de obligación e intención, especialmente en ausencia de un contexto claro, parece ser la fuente de la ambigüedad observada. Los resultados muestran que el 30 % de los participantes interpretaron la frase como información segura, mientras que el 41 % la percibió como una expresión de intención. Es posible que algunos de quienes la interpretaron como información cierta hubieran cambiado su interpretación hacia una expresión de intención si se les hubiera proporcionado un contexto adecuado. No obstante, también cabe la posibilidad de que esto no hubiera marcado una diferencia, dado el carácter informativo y la intención “reprimida” de la frase.

Dado que la ambigüedad de la frase 11 podría estar relacionada con la formulación de la pregunta en el esquema, es pertinente preguntarse si cambiar dicha pregunta ayudaría a clarificar la interpretación. Una opción sería incluir la noción de obligación directamente en la pregunta: *¿Existe una intención, deseo o compromiso para que pase (o no pase) algo?* Sin embargo, esta formulación sería bastante larga y posiblemente compleja al incluir tantos términos, lo que podría generar confusión en lugar de aclarar el sentido. Además, el propósito del esquema es simplificar, eliminando la necesidad de recordar y manejar múltiples conceptos. Por ello, en lugar de complicar la pregunta, se podría optar por una formulación más general que abarque todos los términos, como: *¿Hay algo que motive que pase (o no pase) algo?*

No obstante, aunque esta formulación podría resultar más sencilla y capturar tanto las intenciones explícitas como las implícitas relacionadas con un sentido de obligación, puede resultar ambigua e incluso difícil de entender para los estudiantes de ELE en niveles intermedios. Por ejemplo, el verbo *motivar* podría no ser familiar para ellos. Además, la estructura de la pregunta incluye dos subordinadas y una aclaración entre paréntesis, lo que podría dificultar la comprensión. Igualmente, la inclusión de *algo* tanto al principio como al final puede generar confusión, dado que *algo* es indefinido por naturaleza. Por lo tanto, a pesar de que la pregunta sea concisa y capture más matices, su complejidad podría generar malentendidos. Es crucial considerar la accesibilidad del lenguaje y la claridad al diseñar preguntas en el esquema, utilizando un enfoque más directo para facilitar la comprensión.

A pesar de que hay margen para mejorar la pregunta del esquema, es importante recordar que los resultados de la encuesta, más allá de esta sola frase, muestran una tasa alta de éxito. Modificar el esquema solo para mejorar una frase no resulta justificado. Además, aunque la frase 11 muestra una mayor heterogeneidad en las respuestas, el porcentaje de acierto sigue siendo aceptable (70 %). Los resultados globales indican que el esquema funciona bien para la mayoría de los participantes, y no parece necesario cambiar la pregunta únicamente para obtener un mayor consenso en una sola frase, lo cual podría afectar a la eficacia en las demás frases. Es mejor aceptar que el esquema, aunque efectivo, no es perfecto.

5.2 Evaluación del enfoque pragmático

Como se ha visto, las frases 10 y 11 resaltan la complejidad de la interpretación de la elección del modo verbal, especialmente cuando existe una ambigüedad entre el contenido informativo y la intención. Esta ambigüedad parece surgir del hecho de que equilibrar el aspecto fáctico e informativo de las oraciones con el deseo o demanda subyacente puede ser desafiante. En estos casos, los participantes tuvieron dificultades para decidir si la oración describía un hecho o una intención, lo que llevó a una mayor variación en las respuestas.

Esta variabilidad sugiere que cuando el contexto es ambiguo, la elección pragmática del modo se vuelve más compleja. Aunque algunas frases mostraron mayor variación, esta heterogeneidad no invalida la eficacia general del enfoque pragmático. Al contrario, subraya la necesidad de integrar la flexibilidad interpretativa en la enseñanza del modo verbal, dado que la comunicación real puede presentar ambigüedades similares. Esta fortaleza del enfoque pragmático se manifiesta en frases donde la intención, valoración o creencia se expresaron con claridad, logrando un acuerdo notable entre los participantes, lo cual demuestra que centrarse en la intención y el contexto, en lugar de aplicar rígidamente las reglas gramaticales, es una herramienta más eficaz para seleccionar el modo correcto.

A pesar de la ambigüedad en algunas frases, los resultados indican que el esquema guio correctamente a los participantes en la elección del modo. Los participantes, sin recurrir a conocimientos teóricos, lograron identificar la actitud subyacente en las oraciones y seleccionaron el modo adecuado. Incluso en la frase 6, donde se anticipaba una mayor variación en las interpretaciones, hubo un acuerdo total en el modo. Esto confirma que, cuando la actitud detrás del enunciado es clara, la elección del modo es más evidente, lo que refuerza el argumento de que comprender el propósito comunicativo de la oración es más importante que aplicar reglas gramaticales fijas sobre el uso del subjuntivo o el indicativo. Así, los principios detrás del enfoque pragmático son sólidos, ya que permiten a los hablantes navegar contextos complejos y ambiguos sin depender de reglas sintácticas.

La homogeneidad en los resultados, como se muestra en la tabla 5, indica que un enfoque pragmático permite a los usuarios elegir el modo verbal adecuado al interpretar la actitud e intención en un contexto determinado, en lugar de estar limitados por aspectos meramente sintácticos. Esto destaca que, al priorizar el propósito comunicativo, tanto el subjuntivo como el indicativo superan su función como simples reglas gramaticales, convirtiéndose en

herramientas para expresar actitudes y emociones. Los resultados también muestran que esta perspectiva pragmática, centrada en la intención, es más flexible y se adapta mejor al uso real del lenguaje, permitiendo a los hablantes expresar creencias, valoraciones e intenciones sin verse restringidos por estructuras rígidas.

5.3 Importancia de una enseñanza explícita

Los hallazgos sugieren que los hablantes no nativos pudieron beneficiarse más del esquema en comparación con los hablantes nativos (monolingües y bilingües). Aunque la mediana no difiere significativamente, con un 91 % para los no nativos y un 86 % para los nativos, las medias de los dos grupos (90 % y 84 %, respectivamente) muestran que una mayor proporción de los hablantes nativos enfrentaron desafíos en comparación con los no nativos.

Una posible explicación para las diferencias en los resultados entre los hablantes no nativos y los hablantes nativos podría radicar en la forma en que se adquiere el subjuntivo. Es probable que la mayoría de los hablantes no nativos hayan recibido formación formal en mayor o menor medida, aprendiendo a aplicar el subjuntivo mediante reglas gramaticales y explicaciones explícitas. Como se mencionó en la sección 2.2.2 *La adquisición en hablantes no nativos*, conceptos como voluntad, deseo, incertidumbre y otros matices pragmáticos suelen tratarse de manera explícita en la enseñanza de ELE, facilitando una comprensión analítica del uso del subjuntivo. En cambio, los hablantes nativos han adquirido el uso del subjuntivo de manera más intuitiva a través de la exposición natural al idioma durante la infancia, sin necesidad de recibir explicaciones sobre sus usos, como se vio en la sección 2.2.1 *La adquisición en hablantes nativos*. En consecuencia, mientras que los hablantes no nativos dependen de su comprensión analítica y formal de las reglas, los hablantes nativos no suelen necesitar reflexionar explícitamente sobre ellas, ya que el uso del subjuntivo es algo que han interiorizado intuitivamente a lo largo de su vida: las reglas gramaticales y los términos representan una explicación académica, más que una herramienta para la comprensión y el uso directo del modo.

Dado que los hablantes no nativos aprenden el uso del subjuntivo mediante reglas explícitas, mientras que los hablantes nativos lo adquieren a través de la exposición y necesidad lingüística en contextos sociales, es posible que los no nativos tengan una mayor familiaridad con los términos y conceptos asociados. Por lo tanto, el mejor desempeño de los hablantes no nativos en un mayor número de frases puede deberse a una mayor experiencia con el español en

contextos académicos o formales, donde las estructuras de actitud se enfatizan explícitamente. Por ende, este hallazgo sugiere que la familiaridad con el concepto de actitud podría estar jugando un papel importante en el éxito general de los hablantes no nativos, destacándola como un factor clave para asegurar la eficacia del esquema como una herramienta evaluativa.

5.4 El esquema como herramienta didáctica

El esquema fue diseñado con el objetivo de guiar a los estudiantes en la elección del modo adecuado en casos de duda. Los resultados muestran que este objetivo se ha logrado en gran medida, ya que los participantes alcanzaron una alta tasa de éxito (86 %) en la selección del modo correcto. Además, la mediana del 91 % indica que la mayoría lograron elegir correctamente el modo en la mayoría de las frases, mientras que solo unos pocos obtuvieron resultados más bajos, lo que explica la ligera disminución del promedio general. El hecho de que los participantes logran aplicar el modo correcto en la gran mayoría de las frases, sin conocer explícitamente qué modo representaban las diferentes opciones, refuerza la idea de que la herramienta tiene un gran potencial como referencia práctica. Esto muestra que el esquema no solo fue efectivo para la mayoría de los participantes, sino que puede ser igualmente útil para aclarar y simplificar la selección del modo en un entorno educativo.

En comparación, es razonable asumir que los estudiantes que ingresan al nivel intermedio y se enfrentan al uso del modo por primera vez habrían obtenido resultados significativamente peores sin ninguna guía. Teóricamente, sin conocimientos previos que pudieran ayudarlos a determinar el modo, que rara vez tienen al principio, la probabilidad de elegir el modo correcto sería solo del 50 %, considerablemente más baja que la tasa de éxito del esquema. El estudio de Garnes Tarazona (2018), que investigó la aplicación del modo subjuntivo en estudiantes intermedios, avanzados y un grupo de hablantes de herencia, revela que estos enfrentan desafíos significativos al aplicar el modo, ya que solo lograron usar el modo correcto en 55 de las 117 ocasiones analizadas (un 47 %). Por lo tanto, se puede argumentar que el esquema probablemente ayudará a la mayoría de los estudiantes en la mayoría de las situaciones en las que se enfrenten a dudas sobre cuál modo elegir.

El estudio también muestra que el esquema funciona bien incluso sin instrucciones detalladas y tiene capacidad para guiar autónomamente. Los participantes no recibieron ninguna explicación adicional más allá de lo presentado en el apartado *3.3 Diseño del estudio*, lo cual

inicialmente fue considerado una limitación. Sin embargo, al considerar los altos resultados obtenidos, esta limitación en realidad fortalece los hallazgos: demuestra que los participantes pudieron elegir el modo correcto sin depender de instrucciones detalladas. Por lo tanto, es razonable suponer que, si se hubieran proporcionado instrucciones adicionales y explicaciones más completas, los resultados podrían haber sido aún mejores. Esto resalta la utilidad del esquema como herramienta práctica que permite a los estudiantes operar de forma independiente, sin necesidad de una guía constante o supervisión directa, destacando su valor como recurso educativo autónomo.

5.5 Implicaciones teóricas y prácticas

Los resultados obtenidos en esta investigación ofrecen varias implicaciones tanto teóricas como prácticas. Desde una perspectiva teórica, los hallazgos refuerzan la importancia de un enfoque pragmático en la enseñanza del subjuntivo, donde la actitud e intención del hablante son cruciales en la selección del modo verbal. Esto contrasta con enfoques más tradicionales que se basan principalmente en reglas gramaticales formales, y sugiere que los estudiantes podrían beneficiarse de una enseñanza que integre más profundamente factores contextuales y pragmáticos. En lugar de enfocarse exclusivamente en normas gramaticales estrictas, el enfoque pragmático permite a los estudiantes comprender mejor la flexibilidad y la ambigüedad inherente al uso del subjuntivo en el lenguaje cotidiano. Este hallazgo es particularmente relevante cuando se trata de construcciones más complejas, como las frases adjetivales que permiten tanto el indicativo como el subjuntivo, donde la elección del modo no solo depende de reglas gramaticales, sino también de la interpretación del contexto y la intención comunicativa.

En cuanto a las implicaciones prácticas, el esquema ha demostrado ser una herramienta eficaz para guiar a los estudiantes en la selección del modo correcto. Sin embargo, las dificultades encontradas en frases como la frase 10, donde solo el 44 % de los participantes eligieron el modo correcto, subrayan que el esquema puede enfrentar limitaciones en oraciones más complejas o ambiguas. En estos casos, donde la relación entre la intención del hablante y la información que se comunica no es del todo clara, los estudiantes pueden tener problemas para decidir entre el uso del subjuntivo o el indicativo. Esto resalta la necesidad de ajustar el esquema o complementar su uso con explicaciones adicionales sobre cómo manejar construcciones

ambiguas, especialmente en situaciones donde tanto la información objetiva como la intención del hablante están presentes.

No obstante, en contextos reales de uso, donde los hablantes pueden apoyarse en más información contextual, estas limitaciones podrían volverse menos significativas. La flexibilidad del esquema para adaptarse a diferentes situaciones pragmáticas podría mejorar su aplicabilidad en el aula, siempre y cuando los estudiantes comprendan claramente los términos y conceptos clave relacionados con la intención del hablante y la interpretación del contexto.

A pesar de esta capacidad autónoma del esquema, los resultados sugieren que explicaciones sobre los conceptos clave podrían haber mejorado la efectividad aún más. Si bien es útil por sí mismo, tiene el potencial de alcanzar un mayor nivel de precisión y comprensión si se acompaña de instrucción explícita en la enseñanza formal. Esto no solo reforzaría la capacidad de los estudiantes para operar de forma autónoma, sino que también les permitiría aplicar el esquema con mayor confianza en situaciones ambiguas o complejas. De este modo, el esquema se presentaría como una herramienta dinámica que, si se utiliza en combinación con instrucción más explícita, podría maximizar su aplicabilidad en diferentes contextos de aprendizaje.

El uso del esquema en combinación con la enseñanza formal no solo permitiría explicaciones más detalladas, sino también apoyo en aspectos importantes como la elección del tiempo verbal, la morfología y la conjugación verbal. Esto significa que no tendrán que enfrentarse a estos desafíos por sí solos, ya que la instrucción formal proporcionará, como se ha mencionado en la sección 2.2.2 *La adquisición en hablantes no nativos*, una base sólida que apoya el enfoque pragmático del esquema.

En resumen, los resultados sugieren que es importante acompañar el esquema con instrucciones explícitas sobre los términos y conceptos subyacentes, tanto para un uso autónomo como en un contexto de enseñanza formal. La comprensión profunda de estos conceptos es crucial para maximizar la efectividad del esquema en una variedad de situaciones comunicativas. Además, la combinación del esquema con la enseñanza formal proporcionará a los estudiantes un apoyo integral en la selección del modo verbal y otros aspectos gramaticales esenciales. Esto garantiza un aprendizaje completo y eficaz.

5.6 Limitaciones y sugerencias

La hipótesis 1, que proponía que las oraciones que transmiten una intención, orden o deseo claro tendrían una mayor tasa de éxito, y la hipótesis 5, que afirmaba que el uso del esquema conduciría a mejores resultados en la selección del modo en comparación con decisiones sin guía, fueron confirmadas. Esto muestra que el esquema tiene el potencial de ser eficaz como herramienta didáctica. Sin embargo, hay ciertas limitaciones que podrían afectar su aplicación en contextos de mayor complejidad. Aunque muchas de ellas serán menos relevantes en situaciones de uso práctico, donde el contexto jugará un papel clave para aclarar ambigüedades, es pertinente señalar algunos posibles desafíos.

En primer lugar, los hallazgos sugieren que la eficacia del esquema puede verse comprometida en construcciones más ambiguas, como es el caso en oraciones subordinadas adjetivales que permiten tanto el indicativo como el subjuntivo. La hipótesis 3, que afirmaba que las oraciones con contexto explícito facilitarían la interpretación y, por lo tanto, llevarían a una mayor tasa de éxito, no se confirmó. Los resultados de la frase 10, que incluía un contexto explícito, contradicen esta suposición: aunque debería haber facilitado la identificación del modo correcto, esta frase resultó ser una de las más desafiantes. Esto indica que el significado semántico inherente del verbo *buscar* crea ambigüedad, lo que complica la selección del modo correcto, refutando la hipótesis 3. Es probable que otros verbos en subordinadas adjetivales tengan el mismo efecto, ya que dificultan la distinción entre intención e información objetiva. En este caso, parece que la información objetiva fue priorizada sobre la intención, lo que generó incertidumbre en la selección del modo.

De manera similar, la hipótesis 4, que postulaba que la frase 11, debido a su ambigüedad, presentaría una mayor variación en la elección del modo, se confirmó. Los resultados confirman esta hipótesis, ya que los participantes mostraron una variación significativa en sus respuestas, con una tasa de éxito del 70 %. La complejidad pragmática de esta oración parece haber generado diferentes interpretaciones, tal como se anticipaba. Este hallazgo sugiere una limitación del esquema, ya que su eficacia podría reducirse en contextos donde la ambigüedad pragmática y semántica es mayor. En este caso, la semántica de la frase podría llevar a que los hablantes den prioridad a la información objetiva sobre la intención subyacente, lo que complica la elección del modo correcto. Esto sugiere que, en situaciones de mayor complejidad, el esquema podría no ser suficiente para guiar de manera clara a los hablantes.

Para fortalecer el esquema y asegurar un funcionamiento óptimo, sería necesario realizar un estudio más amplio, tanto en cuanto al número de participantes como en las frases para comprobar. Una ampliación del grupo, en términos de diversidad de idioma, edad y áreas geográficas, permitiría obtener resultados más generalizables. Esto también ofrecería una perspectiva más amplia sobre cómo distintos grupos de hablantes interpretan y emplean el modo. Además, la inclusión de una gama más diversa de frases en futuras encuestas, que abarque una mayor variedad de matices lingüísticos, resultaría clave para evaluar la flexibilidad y el alcance del esquema. Esto podría incluir construcciones más ambiguas y contextos en los que tanto el subjuntivo como el indicativo sean posibles, facilitando una evaluación más precisa sobre cómo manejar estos casos.

Sería particularmente interesante explorar los hallazgos relacionados con los marcadores de probabilidad y las subordinadas adjetivales. La hipótesis 2, que preveía mayor variación en la elección del modo en oraciones con marcadores de probabilidad, no se confirmó, ya que se observó unanimidad en la elección del subjuntivo en las frases 6 y 12. Concretamente, los resultados de la frase 6, contradicen la segunda hipótesis que sugería que los marcadores de probabilidad, como *probable*, llevarían a una mayor variación en la elección del modo. En cambio, se observó unanimidad en la elección del subjuntivo, lo que indica que los participantes interpretaron *probable* como un indicador claro de incertidumbre. Esto sugiere que existe una norma pragmática que asocia consistentemente este marcador con el subjuntivo. Sin embargo, sería útil ampliar el número de oraciones que incluyan otros marcadores y especialmente aquellas que solo permiten el indicativo sintácticamente. De esta manera se podría obtener una comprensión más precisa de si esta tendencia se mantiene o si hay una mayor variación en la interpretación semántica de los diferentes marcadores de probabilidad.

Asimismo, tanto las frases subordinadas adjetivales como adverbiales que permiten el uso de ambos modos (indicativo y subjuntivo) en función del contexto, serían un campo interesante de explorar con mayor detalle. Esto podría ofrecer una mejor comprensión de cómo los hablantes interpretan estas construcciones pragmáticamente y qué factores influyen en la selección de un modo u otro en situaciones de ambigüedad contextual. En particular, las subordinadas adjetivales, donde los resultados de la frase 10 destacaron la influencia del verbo principal, en este caso *buscar*, que puede introducir tanto una intención como una ambigüedad sobre la certeza del antecedente. Un análisis ampliado de oraciones adjetivales con otros verbos podría

aportar información sobre cómo los hablantes manejan la tensión entre intención e información en estos casos.

Los hallazgos de este estudio también sugieren la importancia de incluir la explicación detallada de la terminología y los conceptos subyacentes en las preguntas del esquema. Para futuras investigaciones, sería recomendable asegurarse de que todos los participantes comprendan completamente los términos y diferencias conceptuales utilizados. Además, sería valioso contar con un grupo de control que reciba enseñanza formal, por ejemplo, un grupo de estudiantes que estudien español a nivel universitario. Solo de esta manera será posible obtener una visión clara del impacto real de la herramienta en un contexto de enseñanza y determinar si efectivamente mejora el aprendizaje del uso del modo en comparación con métodos más convencionales.

Finalmente, más allá de expandir el alcance de la encuesta, los resultados actuales también proporcionan una base para la evolución del esquema hacia una versión más avanzada. Esta podría abordar matices lingüísticos más complejos, proporcionando una comprensión más profunda de casos en los que la elección del modo dependa de información pragmática sutil. Posiblemente, se podría desarrollar un “nivel avanzado” del esquema, orientado a guiar a usuarios de niveles avanzados (nivel C), donde la capacidad de identificar y emplear correctamente el modo se vuelve crucial para un uso sofisticado del idioma.

5.7 Sugerencias para la enseñanza

Este plan de enseñanza complementa recursos establecidos como el plan curricular del CVC y el libro de texto *Nuevo Prisma*, añadiendo un enfoque pragmático que permite a los estudiantes comprender y aplicar los modos en función de la actitud comunicativa y los actos de habla relacionados.

Objetivos específicos:

- Que los estudiantes identifiquen el modo adecuado (subjuntivo/indicativo) en función de la actitud comunicativa subyacente (intención, certeza, valoración).
- Que usen un esquema de análisis pragmático como guía para decidir el modo según la intención y la seguridad de la información.
- Que progresen desde el reconocimiento teórico hasta el uso autónomo del subjuntivo en sus propias producciones.

Paso 1: identificación de la intención (introducción al esquema)

Primero, los estudiantes se familiarizan con el concepto de intención en los actos de habla, comprendiendo que la intención refleja los planes y deseos del emisor. Los ejercicios se centran en identificar cuándo una oración comunica una intención o deseo. A la par, se introduce la morfología del subjuntivo, destacando las diferencias formales respecto al indicativo para facilitar su reconocimiento. Los estudiantes aplican el primer paso del esquema, preguntándose si existe una intención detrás de la información presentada, y reflexionan sobre cómo el subjuntivo se emplea para expresar deseos o metas no realizadas.

Paso 2: valoración y juicio (exploración del esquema)

Después de familiarizarse con el concepto de intención, se les introduce el concepto de valoración, donde aprenden a identificar y expresar juicios y evaluaciones. A través de actividades de análisis y discusión grupal, exploran cómo el subjuntivo se utiliza para reflejar actitudes de valoración o apreciación del hablante. Con el uso del esquema, practican preguntarse cómo valora el emisor la situación presentada y cómo esto afecta el modo verbal.

Paso 3: certeza y creencia (aplicación autónoma del esquema)

Finalmente, los estudiantes aplican el esquema completo en sus propias producciones, integrando intención, valoración y certeza. Exploran cómo la certeza o incertidumbre del emisor sobre la información afecta el uso del subjuntivo o indicativo. Además, se introducen ejemplos de oraciones ambiguas que admitan ambos modos, como punto de partida para la producción autónoma. A través de la redacción de textos, los estudiantes desarrollan una competencia pragmática avanzada en contextos de subjetividad. Revisiones en pares permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus decisiones de manera colaborativa, consolidando su comprensión de las actitudes pragmáticas en el uso del subjuntivo.

La progresión en este plan, que avanza desde la intención hasta la valoración y finalmente la certeza, se inspira en el proceso natural de adquisición del lenguaje observado en hablantes nativos. En el esquema original solo había dos preguntas, donde la valoración se sitúa entre la primera (intención) y la segunda (certeza). Este enfoque permite a los estudiantes asimilar el uso del subjuntivo de manera progresiva y alineada con el desarrollo cognitivo de los hablantes nativos.

6 Conclusiones

Este estudio ha demostrado que el esquema propuesto es una herramienta pedagógica prometedora y eficaz para la enseñanza del modo subjuntivo. Los datos obtenidos, con una tasa de éxito promedio del 87 % y una mediana del 91 %, confirman que el esquema proporciona a los participantes una guía clara y accesible, capaz de orientarlos al modo adecuado en la gran mayoría de los casos. Este hallazgo subraya el valor del enfoque pragmático propuesto por el esquema. A diferencia de los métodos tradicionales, que dependen de reglas gramaticales estrictas, este enfoque pone mayor énfasis en la comprensión de la intención comunicativa y el contexto situacional. Este enfoque refleja cómo los hablantes nativos navegan intuitivamente entre los modos en función de la situación comunicativa. Al imitar este enfoque natural, los hablantes no nativos pueden desarrollar una comprensión más flexible y funcional del uso de los modos verbales.

La homogeneidad de las respuestas muestra que un enfoque pragmático es eficaz para guiar la elección del modo verbal adecuado. En 9 de las 12 frases, más del 60 % de los participantes coincidieron en la identificación de la expresión de actitud adecuada, lo que demuestra una notable coherencia. Este hallazgo es aún más destacable en oraciones que implican información incierta, como las frases 6 y 12, donde se emplearon los marcadores de posibilidad *puede que* y *quizá*, y en las que se esperaban resultados más heterogéneos. Aunque algunos de estos marcadores permiten la alternancia de modo en función de la actitud del hablante, los participantes interpretaron incertidumbre y optaron mayoritariamente por el subjuntivo. Esto sugiere que, a pesar del significado léxico de estos marcadores, la interpretación semántica tiende a ser de incertidumbre, prefiriendo el subjuntivo. Este hallazgo subraya la importancia de enfatizar el uso de estos marcadores en la explicación teórica del esquema, ya que el emisor no siempre puede reflejar su actitud. Es fundamental centrarse en aquellos marcadores que expresan una alta probabilidad y no permiten al hablante alterar el modo verbal para reflejar su propia interpretación.

A pesar de que el esquema ha demostrado ser eficaz en la mayoría de los casos, también presenta ciertas limitaciones, especialmente en oraciones con interpretaciones semánticas más complejas. Esto se refleja claramente en los resultados obtenidos en las frases 10 y 11. En particular, la frase 10 mostró una tasa de acierto del 44 %, lo que indica que los participantes encontraron dificultades para elegir el modo adecuado debido a la ambigüedad entre la intención del hablante y la información proporcionada por el verbo *buscar*. En este caso, la

intención de encontrar algo específico pareció prevalecer sobre la certeza acerca de la existencia del antecedente, lo que llevó a muchos a optar por el subjuntivo. Este resultado sugiere que el esquema enfrenta dificultades a la hora de captar la dualidad de ciertos verbos que pueden oscilar entre el deseo y la información objetiva.

De manera similar, la frase 11 presentó cierta variabilidad en las respuestas con una tasa de éxito del 70 %. En este caso, el verbo *faltar* generó ambigüedad entre la expresión de intención e información, ya que algunos participantes interpretaron la frase como una simple afirmación informativa, mientras que otros la percibieron como una expresión de voluntad. Esta divergencia pone de relieve una limitación del esquema en contextos donde los verbos permiten múltiples interpretaciones semánticas. En estos casos, la estructura sintáctica no siempre refleja con precisión la intención comunicativa del emisor.

Las diferencias entre la interpretación léxica y semántica que han surgido en este estudio refuerzan la necesidad de complementar el esquema con una enseñanza formal más detallada. En este sentido, es fundamental que se utilice en combinación con otros métodos pedagógicos que ayuden a los estudiantes a interpretar de manera más precisa los contextos semánticos complejos. La integración de estas herramientas con un enfoque más formal permitirá abordar las situaciones en las que los verbos presentan ambigüedad entre intención y significado. Al hacerlo, se podría mejorar la capacidad de los estudiantes para elegir el modo verbal correcto en casos donde la pragmática no sea suficiente para resolver la ambigüedad.

La necesidad de una enseñanza formal se fundamenta igualmente en el rendimiento de hablantes nativos y no nativos, donde el grupo de nativos generalmente obtuvo resultados más reducidos que el grupo no nativos. Este hallazgo probablemente se deba a que los hablantes no nativos suelen recibir una enseñanza formal del subjuntivo, mientras que los hablantes nativos adquieren el uso del subjuntivo de manera intuitiva, a través de la exposición natural al idioma. Este contraste sugiere que la instrucción explícita de los conceptos subyacentes en el esquema, como la actitud y la intención comunicativa, es un factor clave para su éxito. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de seguir desarrollándolo. Como una herramienta complementaria, ha demostrado su utilidad, pero también ha puesto de relieve áreas que requieren mayor atención en futuras investigaciones.

7 Palabras finales

Teniendo en cuenta los buenos resultados obtenidos y las limitaciones observadas, es esencial seguir desarrollando el esquema para aumentar su efectividad en una variedad más amplia de contextos lingüísticos. Sería particularmente valioso probarlo en situaciones de aprendizaje auténticas, como actividades comunicativas orales o escritas, donde los estudiantes, después de haber recibido suficiente instrucción formal, puedan tomar decisiones sobre el modo basándose en el esquema. Futuras investigaciones podrían centrarse en ampliarlo para incluir situaciones lingüísticas más complejas, así como en desarrollar versiones más avanzadas dirigidas a estudiantes de niveles superiores. Ampliar el esquema para abarcar construcciones de mayor ambigüedad semántica podría proporcionar un recurso más integral para estudiantes avanzados.

En conclusión, este estudio ha demostrado que el esquema tiene un gran potencial como herramienta pedagógica no solo para mejorar la comprensión, sino también para facilitar la elección del modo en español. Aunque presenta algunas limitaciones en contextos semánticamente más complejos, ha demostrado ser eficaz en la mayoría de las situaciones evaluadas, especialmente entre los estudiantes de nivel intermedio, quienes a menudo enfrentan dificultades pragmáticas al seleccionar entre el subjuntivo y el indicativo. Su incorporación en la enseñanza no solo puede facilitar una comprensión más profunda del subjuntivo, sino que también ofrece una guía práctica y accesible para los estudiantes en situaciones comunicativas reales. Al contribuir a un enfoque de enseñanza más comunicativo y contextualizado, el esquema promueve un aprendizaje del idioma que responde mejor a las necesidades del uso cotidiano en diversos contextos. Este esquema ofrece, por tanto, una herramienta de referencia continua que puede seguir apoyando a los estudiantes en su desarrollo lingüístico más allá del aprendizaje inicial en el aula.

8 Referencias

- Austin, J. L. (2023). *How to Do Things with Words*. Must Have Books.
- Arredondo, R. O. (1993). *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*. [Tesis doctoral, El Colegio de México]
<https://www.proquest.com/docview/2634850439?parentSessionId=JWZO4Ub2FrvfbCf9vKmrA0bTWZEKyrDBtfzWnHuHOfo%3D&accountid=172600>
- Blake, R. J. (1980). *The acquisition of mood selection among Spanish-speaking children: Ages 4 to 12*. [Tesis doctoral, University of Texas Austin]
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/acquisition-mood-selection-among-spanish-speaking/docview/302988297/se-2>
- Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2008). *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones Akal.
- Centro Virtual Cervantes (n.d.a). *Plan curricular, 5. Funciones, Inventario B1-B2*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm
- Centro Virtual Cervantes (n.d.b). *Plan curricular, 2. Gramática, Inventario B1-B2*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm
- Centro Virtual Cervantes (n.d.c). *Diccionario de términos clave de ELE: Modalidad*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/modalidad.htm
- Collentine, J. (2010). The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings. *Hispania*, 93(1), 39–51. <https://www.jstor.org/stable/25703392>
- Contreras Aedo, C. & Ferreira Cabrera, A. (2013). ORDEN DE ADQUISICIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: MODALIDAD SUBJUNTIVA. *Literatura y lingüística*, 28, 249–283. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0716-58112013000200014>
- Dracos, M. & Requena, P. E. (2023). Child heritage speakers' acquisition of the Spanish subjunctive in volitional and adverbial clauses, *Language Acquisition*, 30:1, 1-28, DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2022.2071156>
- Dracos, M., Requena, P. & Miller, K. (2019). Acquisition of mood selection in Spanish-speaking children, *Language Acquisition*, 26:1, 106-118, DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2018.1464006>
- Escandell-Vidal, M. V., Amenós Pons, J., y Ahern, A. K. (Eds.). (2020). *Pragmática*. Ediciones Akal.

- García, S., de Vargas, A. M., Iva, D., Molina, S., Rosales, M., Sabas, M., Blanco, M. C., Caballero, G. M., Fernández, E., Gómez, R., Larrañaga, A., Martín, A., Olivas, C., Pardo, I., Reig, M., Ruiz de Gauna, M., Rollán, M., Vázquez, R. & Foncuiberta, J. M. (2016). *Nuevo Prisma Fusión B1 + B2*. Editorial Edinumen.
- Garnes Tarazona, I. (2018). Normas pedagógicas contra normas lingüísticas en la selección del modo en español como L2: interfaz morfológico-semántica. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 9, 11–30. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile18>
- Gudmestad, A. (2012). Acquiring a Variable Structure: An Interlanguage Analysis of Second Language Mood Use in Spanish. *Language Learning*, 62, 373-402. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00696.x>
- Holmen, H. A. (2024). *Store norske leksikon: Perseptuell kunnskap*. https://snl.no/perseptuell_kunnskap
- Meléndez Quero, C. (2015). La emoción en la lengua: Diferentes formas de expresión de la modalidad afectiva. In *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje*, 171-185, Institución Fernando el Católico.
- Real Academia Española (2010). *MANUAL Nueva gramática de la lengua española* (9ª ed.). Editorial Planeta.
- Sánchez-Naranjo, J., & Pérez-Leroux, A.T. (2010). In the wrong mood at the right time: Children's acquisition of the Spanish subjunctive in temporal clauses. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique* 55(2), 227-255. DOI: <https://doi.org/10.1353/cjl.2010.0000>
- Searle, J. R. (2022). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra
- Svartdal, F. (2020). *Store norske leksikon: Holdning*. <https://snl.no/holdning>
- Zapata Tellez, J., Ortega Ortiz, H., Becerra Palars, C., & Flores Ramos, M. (2021). Teoría de la mente: Una aproximación teórica. *Cuadernos de neuropsicología*, 15(1), 171–185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8044703>

Anexos

Anexo 1: Resultados detallados por todos los participantes y frase

	Grupo	Edad	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8	Frase 9	Frase 10	Frase 11	Éxito total
Part.1	Monolingüe	18 - 24	2	1	1	1	1	1	1	4	2	2	4	73 %
Part.5	Estudiante	18 - 24	1	1	1	2	2	3	1	3	2	4	4	91 %
Part.8	Estudiante	18 - 24	1	1	1	1	1	2	1	3	2	4	4	91 %
Part.14	Estudiante	18 - 24	1	3	1	1	1	2	3	3	3	1	1	91 %
Part.15	Estudiante	18 - 24	1	3	1	2	1	1	3	1	3	3	1	91 %
Éxito por frase para 18-24			100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	80 %	100 %	40 %	40 %	87 %
Part.2	Bilingüe	25 - 34	4	2	1	4	1	3	4	3	3	4	1	73 %
Part.9	Monolingüe	25 - 34	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	91 %
Part.10	Monolingüe	25 - 34	1	1	1	1	1	2	1	3	2	4	4	91 %
Part.11	Monolingüe	25 - 34	1	1	1	2	1	2	3	3	3	1	1	91 %
Part.12	Monolingüe	25 - 34	4	1	1	4	3	2	1	3	3	4	4	73 %
Part.13	Estudiante	25 - 34	1	1	1	1	1	2	1	3	3	4	1	100 %
Part.19	Estudiante	25 - 34	2	1	1	3	1	2	1	3	3	1	1	91 %
Part.25	Monolingüe	25 - 34	1	1	1	2	4	2	1	3	2	1	4	73 %
Part.26	Estudiante	25 - 34	1	1	1	2	4	2	1	3	2	1	1	100 %
Éxito por frase para 25-34			78 %	100 %	100 %	78 %	89 %	100 %	89 %	100 %	100 %	56 %	67 %	87 %
Part.3	Monolingüe	35 - 44	1	1	1	2	2	2	1	3	3	4	3	100 %
Part.4	Bilingüe	35 - 44	1	1	4	1	3	1	4	2	4	3	3	64 %
Part.6	Bilingüe	35 - 44	1	1	1	2	2	2	4	3	3	4	4	82 %
Part.7	Monolingüe	35 - 44	4	1	1	3	2	3	1	1	2	1	3	82 %
Part.17	Monolingüe	35 - 44	1	1	1	2	2	2	1	2	3	4	2	100 %
Part.18	Bilingüe	35 - 44	1	1	1	1	1	3	1	3	2	4	3	100 %
Part.20	Estudiante	35 - 44	2	3	2	3	1	2	1	3	1	1	2	91 %
Part.22	Estudiante	35 - 44	1	1	1	4	1	3	1	1	2	4	1	91 %
Part.24	Estudiante	35 - 44	1	1	1	4	1	2	3	1	4	3	1	73 %
Éxito por frase para 35-44			89 %	100 %	89 %	78 %	100 %	100 %	78 %	100 %	78 %	56 %	89 %	87 %
Part.16	Estudiante	45 o más	1	1	1	1	2	2	1	3	3	2	4	82 %
Part.21	Estudiante	45 o más	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	91 %
Part.23	Estudiante	45 o más	2	1	1	2	3	2	2	1	1	3	2	91 %
Part.27	Monolingüe	45 o más	1	2	3	2	1	3	1	3	1	2	2	91 %
Éxito por frase para 45 o más			100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	0 %	75 %	89 %

Anexo 2: Resultados detallados de los hablantes no nativos

	Edad	Nivel	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8	Frase 9	Frase 10	Frase 11	Éxito total
Part.5	18 - 24	Intermedio	1	1	1	2	2	3	1	3	2	4	4	91 %
Part.8	18 - 24	Avanzado	1	1	1	1	1	2	1	3	2	4	4	91 %
Part.13	25 - 34	Avanzado	1	1	1	1	1	2	1	3	3	4	1	100 %
Part.14	18 - 24	Intermedio	1	3	1	1	1	2	3	3	3	1	1	91 %
Part.15	18 - 24	Avanzado	1	3	1	2	1	1	3	1	3	3	1	91 %
Part.16	45 o más	Intermedio	1	1	1	1	2	2	1	3	3	2	4	82 %
Part.19	25 - 34	Avanzado	2	1	1	3	1	2	1	3	3	1	1	91 %
Part.20	35 - 44	Intermedio	2	3	2	3	1	2	1	3	1	1	2	91 %
Part.21	45 o más	Intermedio	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	91 %
Part.22	35 - 44	Intermedio	1	1	1	4	1	3	1	1	2	4	1	91 %
Part.23	45 o más	Intermedio	2	1	1	2	3	2	2	1	1	3	2	91 %
Part.24	35 - 44	Principiante	1	1	1	4	1	2	3	1	4	3	1	73 %
Part.26	25 - 34	Intermedio	1	1	1	2	4	2	1	3	2	1	1	100 %
Éxito por frase			100 %	100 %	100 %	85 %	100 %	100 %	100 %	100 %	92 %	38 %	77 %	90 %

Anexo 3: Resultados detallados de los hablantes no nativos por frase y edad

	Edad	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8	Frase 9	Frase 10	Frase 11	Éxito total
Part 5	18 - 24	1	1	1	2	2	3	1	3	2	4	4	91 %
Part 8	18 - 24	1	1	1	1	1	2	1	3	2	4	4	91 %
Part 14	18 - 24	1	3	1	1	1	2	3	3	3	1	1	91 %
Part 15	18 - 24	1	3	1	2	1	1	3	1	3	3	1	91 %
Éxito por frase para 18-24		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	50 %	50 %	91 %
Part 13	25 - 34	1	1	1	1	1	2	1	3	3	4	1	100 %
Part 19	25 - 34	2	1	1	3	1	2	1	3	3	1	1	91 %
Part 26	25 - 34	1	1	1	1	1	1	3	3	3	4	1	100 %
Éxito por frase para 25-34		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	100 %	97 %
Part 20	35 - 44	2	3	2	3	1	2	1	3	1	1	2	91 %
Part 22	35 - 44	1	1	1	4	1	3	1	1	2	4	1	91 %
Part 24	35 - 44	1	1	1	4	1	2	3	1	4	3	1	73 %
Éxito por frase para 35-44		100 %	100 %	100 %	33 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	33 %	100 %	85 %
Part 16	45 o más	1	1	1	1	2	2	1	3	3	2	4	82 %
Part 21	45 o más	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	91 %
Part 23	45 o más	2	1	1	2	3	2	2	1	1	3	2	91 %
Éxito por frase para 45 o		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	0 %	67 %	88 %

Anexo 4: Resultados detallados de los hablantes no nativos por frase y nivel

	Nivel	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8	Frase 9	Frase 10	Frase 11	Éxito total
Part 24	Principiante	1	1	1	4	1	2	3	1	4	3	1	73 %
Éxito por frase principiante		100 %	100 %	100 %	0 %	100 %	100 %	100 %	100 %	0 %	0 %	100 %	73 %
Part 5	Intermedio	1	1	1	2	2	3	1	3	2	4	4	91 %
Part 14	Intermedio	1	3	1	1	1	2	3	3	3	1	1	91 %
Part 16	Intermedio	1	1	1	1	2	2	1	3	3	2	4	82 %
Part 20	Intermedio	2	3	2	3	1	2	1	3	1	1	2	91 %
Part 21	Intermedio	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	91 %
Part 22	Intermedio	1	1	1	4	1	3	1	1	2	4	1	91 %
Part 23	Intermedio	2	1	1	2	3	2	2	1	1	3	2	91 %
Part 26	Intermedio	1	1	1	1	1	1	3	3	3	4	1	100 %
Éxito por frase intermedio		100 %	100 %	100 %	88 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	38 %	75 %	91 %
Part 8	Avanzado	1	1	1	1	1	2	1	3	2	4	4	91 %
Part 13	Avanzado	1	1	1	1	1	2	1	3	3	4	1	100 %
Part 15	Avanzado	1	3	1	2	1	1	3	1	3	3	1	91 %
Part 19	Avanzado	2	1	1	3	1	2	1	3	3	1	1	91 %
Éxito por frase avanzado		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	50 %	75 %	93 %

Anexo 5: Resultados detallados de los nativos monolingües por frase y edad

	Edad	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8	Frase 9	Frase 10	Frase 11	Éxito total
Part 1	18 - 24	2	1	1	1	1	1	1	4	2	2	4	73 %
Éxito por frase para 18-24		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %	0 %	73 %
Part 9	25 - 34	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	91 %
Part 10	25 - 34	1	1	1	1	1	2	1	3	2	4	4	91 %
Part 11	25 - 34	1	1	1	2	1	2	3	3	3	1	1	91 %
Part 12	25 - 34	4	1	1	4	3	2	1	3	3	4	4	73 %
Part 25	25 - 34	1	1	1	2	4	2	1	3	2	1	4	73 %
Éxito por frase para 25-34		80 %	100 %	100 %	80 %	80 %	100 %	100 %	100 %	100 %	40 %	40 %	84 %
Part 3	35 - 44	1	1	1	2	2	2	1	3	3	4	3	100 %
Part 7	35 - 44	4	1	1	3	2	3	1	1	2	1	3	82 %
Part 17	35 - 44	1	1	1	2	2	2	1	2	3	4	2	100 %
Éxito por frase para 35-44		67 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	100 %	94 %
Part 27	45 o más	1	1	2	3	2	1	3	1	3	1	2	91 %
Éxito por frase para 45 o más		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	0 %	100 %	91 %
Promedio de los monolingües		80 %	100 %	100 %	90 %	90 %	100 %	100 %	90 %	100 %	40 %	60 %	86 %

Anexo 6: Resultados detallados de los bilingües por frase y edad

	Edad	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Frase 7	Frase 8	Frase 9	Frase 10	Frase 11	Éxito total
Part 2	25 - 34	4	2	1	4	1	3	4	3	3	4	1	73 %
Part 4	35 - 44	1	1	4	1	3	1	4	2	4	3	3	64 %
Part 6	35 - 44	1	1	1	2	2	2	4	3	3	4	4	82 %
Part 18	35 - 44	1	1	1	1	1	3	1	3	2	4	3	100 %
Éxito por frase		75 %	100 %	75 %	75 %	100 %	100 %	25 %	100 %	75 %	75 %	75 %	80 %

