

EL SUBJUNTIVO: SU ENSEÑANZA EN EL AULA DE E/LE

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Si decimos de un alumno de E/LE que domina el uso del subjuntivo en español, también podremos decir, sin temor a equivocarnos, que tiene una competencia muy alta en español. El subjuntivo no es sólo un aspecto más de la gramática del español. No hay un único ámbito funcional, relativamente unitario y fácil de delimitar, al que se vincule. Como dice I. Bosque³, el Subjuntivo es una enmarañada madeja que, además, está formada por múltiples hilos. Ciertamente, si un aprendiz de E/LE puede usar correcta y adecuadamente el subjuntivo, entre otras cosas, conocerá el sistema de conjugación del español; será capaz de producir, mediante la aplicación simultánea de otras reglas concomitantes, enunciados de sintaxis compleja; tendrá capacidad para imprimir al enunciado todo tipo de impronta modal; tendrá recursos para llevar a cabo un número enorme de actos lingüísticos de la más diversa naturaleza: establecer causas, formular hipótesis, valorar hechos, expresar actitudes y sentimientos ante tales hechos, argumentar, rebatir, referirse a e interpretar adecuadamente los actos lingüísticos de los demás, referirse a objetos virtuales, aludir, como una manifestación más de la capacidad reflexiva de la lengua, a distintas realidades y niveles lingüísticos, etc. Si nuestro brillante alumno conoce y utiliza el subjuntivo con toda la creatividad que caracteriza a éste, sin duda tendrá, no sólo una enorme capacidad lingüística, sino una muy considerable competencia discursiva y comunicativa en español. Con todo ello queremos sugerir que no podemos afrontar la cuestión del subjuntivo como si se tratara de un solo problema que requiere además una solución única. Antes bien habrá

³ Ignacio Bosque (ed.): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus, 1990.

que aproximarse a él de forma parcial. Por otra parte, como en otros muchos aspectos de la gramática del español, no podemos organizar nuestra práctica pedagógica atendiendo exclusivamente a las distinciones de naturaleza metalingüística, producto del trabajo de descripción de los lingüistas, que constituyen lo que entendemos como la gramática de una lengua, en tanto que modelo científico que intenta dar cuenta del funcionamiento de la misma. La manera en que se poseen esos mecanismos no es de forma que se vayan acumulando. No tenemos una conciencia analítica de cada una de las reglas que llegan a aislar los lingüistas, esas reglas de carácter abstracto se hacen operativas y efectivas en la memoria cuando interactúan no sólo con otras realidades léxicas, semánticas, pragmáticas, sino con nuestro conocimiento del mundo y con nuestra capacidad de comunicación. La adquisición de estos recursos de carácter tan general, que suelen constituir el objeto de las clases de gramática, no tiene por qué ser exclusivamente de tipo analítico, deductivo, que avance de lo más general a lo más concreto, de lo más simple y abstracto a lo más complejo y específico. En muchas ocasiones poseemos reglas parciales; conocemos un determinado mecanismo tan sólo por el efecto de sentido que adquiere en determinado contexto y no somos capaces de deslindar el elemento del todo; aplicamos sobregeneralizaciones de las reglas; somos incapaces de analizar el sentido general a partir de los significados parciales de los que se deriva; disponemos de una representación totalizadora de determinada realidad lingüística, etc, etc. Esto significa que no tenemos necesariamente que inducir al alumno a que generalice, a que persiga una regla general para cada fenómeno, sino que debemos dejar que tal recurso sea aprendido en su contexto sintáctico-semántico y pragmático. El subjuntivo no constituye en esto un caso aparte. Por ejemplo, si estamos practicando la expresión de gustos, nuestra opinión ante las acciones de los demás, nuestros deseos y expectativas en relación con los demás, y ello nos pone en contacto con construcciones del tipo *Me gusta que me tengas en cuenta*, el subjuntivo, seguramente, se aprenderá asociado a determinado contexto sintáctico-semántico, a determinado vocabulario y a determinado acto lingüístico. Algo parecido ocurre con las formas de subjuntivo que se usan en algunas personas del imperativo: un alumno puede conocer esas formas solamente con ese uso; o en la frecuente aparición, en los contextos narrativos, de los verbos *estar*, *ser*, *tener* o *haber* en la forma de IMPERFECTO, de manera que su uso se limite a esos casos.

Ahora bien, no siempre la forma más conveniente de afrontar la adquisición de las reglas gramaticales es ésta a la que nos hemos referido: a veces, sobre todo en aquellos casos en donde la elección es posible, como en ciertos casos de la oposición subjuntivo/indicativo, donde dicha oposición puede desempeñar por sí sola alguna importante función semántica, donde la alternancia se muestra totalmente creativa y operativa, la elección entre una u otra posibilidad requiere en el aprendiz un esfuerzo consciente en aplicar la regla que él mismo se haya construido, mejor o peor. Aquí es necesario postular la existencia de una regla que se impone por sí misma. Y aquí sí tiene sentido plantearse un acercamiento analítico, la necesidad de dirigir al alumno hacia la formación de una o varias reglas y la conveniencia de que dicho alumno pueda acceder conscientemente a dicha regla. Surgen entonces varias preguntas:

- ¿Existe una única regla o varias?
- ¿Cuál es la naturaleza de esa o esas reglas?
- ¿Cómo creemos que debe ser la forma de esa regla para el aprendiz?
- ¿Cuál es la forma más adecuada de enseñar esa regla, de aplicarla a la práctica pedagógica?

En este artículo no queremos sino aportar algunas ideas que ayuden a resolver estas preguntas. Y empezaremos por intentar responder a las dos primeras.

A poco que nos adentremos en la bibliografía al uso, nuestra esperanza de encontrar un concepto general que diera cuenta del valor básico del subjuntivo en español, que pudiera explicar los diversos sentidos y funciones que el subjuntivo cumple en los diversos contextos lingüísticos de los que forma parte, quedará defraudado inmediatamente. Se han propuesto soluciones como la de oponer el indicativo al subjuntivo por las nociones de REAL e IRREAL respectivamente o la de considerar el subjuntivo el modo de la subordinación, y, con un carácter que incide más en el ámbito de la enunciación, por las nociones de NO AFIRMACIÓN y AFIRMACIÓN. La primera propuesta se plantea en términos de semántica de verdad, en la que subyace una confusión que da lugar a no pocas inadecuaciones con ciertos usos. La segunda, claramente peca de falta de poder explicativo, si pensamos que el indicativo también puede aparecer en proposiciones subordinadas. La última, en cambio, está más cerca de la verdadera naturaleza del valor del modo, pero, no obstante, adolece del carácter negativo con que se plantea el valor del subjuntivo (no afirmación). Ciertamente, todas estas sugerencias, y otras de carácter similar, no dejan de apuntar a valores que el modo subjuntivo adquiere de hecho en no pocas ocasiones, pero su falta de poder explicativo para otros tantos casos requieren otra aproximación. De las diversas direcciones que han tomado algunos intentos, son las propuestas basadas en criterios fundamentalmente pragmático-discursivos las que poseen un interés particular para nosotros. Y queremos referirnos a ellas porque, si se confirma su pertinencia, podríamos partir de los resultados a que dieran lugar para poder explorar una vía de acceso a la comprensión y adquisición del subjuntivo del español como lengua extranjera a la que más adelante nos referiremos.

Debemos partir del punto de vista según el cual la sintaxis se explica como un mecanismo que media entre el nivel semántico y el discursivo: por una parte, facilita el procesamiento del lenguaje humano mediante la clarificación de las relaciones semánticas sometidas a las presiones discursivas⁴. Por otra parte, puede considerarse que la sintaxis actúa sobre el léxico para facilitar su conexión con el contexto⁵. Provee de los elementos necesarios para orientarse por las coordenadas contextuales que permiten convertir el SIGNIFICADO abstracto en SENTIDO real. Piénsese, por ejemplo, en la función enunciativa que llevan a cabo los determinantes (demostrativos, posesivos y artículos) en relación con los sustantivos, permitiendo que el significado general, virtual, que éstos tienen en la lengua, se concrete mediante su anclaje en el espacio

⁴ VID. W. Rutherford: *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, New York, Longman, 1987.

⁵ VID. H. G. Widdowson: *Aspects of Language Teaching*, Oxford, OUP, 1990.

físico en el que se hallan los interlocutores (deícticos), en el universo de conocimiento evocado por el discurso precedente (artículos determinados) o mediante su remisión a los propios interlocutores (poseivos). Consideraciones parecidas pueden hacerse de la actualización a la que se somete el verbo con las nociones de tiempo, aspecto o modo: el tiempo verbal localiza al verbo en relación con el tiempo real de la enunciación; el aspecto, en cierto modo, lo cuantifica⁶, y, en el caso del modo, es el contenido proposicional de la oración el que se actualiza en relación con la actitud del interlocutor, de manera que se constituye en una de las marcas con las que se indica si dicha idea, dicha representación de cierto estado de cosas, entendida en su absoluta virtualidad, no referida a ninguna realidad externa, se presenta como una afirmación en la que el hablante se compromete con su verdad, como un deseo, como una pregunta, etc.

Quizás sea en esta segunda caracterización de la sintaxis donde deba incluirse una explicación discursiva del subjuntivo. Es decir, si en el proceso de “gramaticalización” llevamos a cabo el anclaje de las relaciones semánticas abstractas, que en gran parte vienen dadas por el léxico, en la realidad en que se inscribe determinado acto lingüístico, podemos pensar que en el subjuntivo se manifiesta cierta forma y grado de determinación de los “racimos” de relaciones semánticas que constituyen las proposiciones. Con el subjuntivo, un determinado contenido proposicional se actualiza sólo hasta cierto punto, aquél en el que la proposición es meramente mencionada, aludida, evocada, sin que llegue a ser objeto de nuestra afirmación.

Esta aproximación viene a completarse y empieza a poseer poder explicativo de ciertos usos, cuando se interpreta en relación con otro de los prismas que nos ayudan a descomponer el caudal indiferenciado del discurso: la consideración del discurso como una tensa construcción dialéctica de determinada realidad significativa, llevada a cabo conjuntamente por los interlocutores. En todos los actos lingüísticos en los que intervenimos, nuestra particular visión sobre cierta realidad siempre es modificada de alguna manera cuando es sometida al punto de vista de nuestro interlocutor. Hay una exigencia de comprensión mutua, de cooperación. Se impone un principio de acuerdo, la necesidad de compartir nuestro conocimiento sobre determinada realidad. Ello exige de los hablantes toda la negociación que sea necesaria para poder construir esa realidad compartida. En ese intercambio negociador los enunciados se presentan como “hipótesis” de trabajo que serán sometidas a mayor o menor “discusión”, dependiendo de las diferentes formas en que se introducen en el devenir discursivo.

Y así, al igual que la SUPOSICIÓN⁷ que se realiza en las condicionales, y que debemos entender como un ACTO ILOCUTORIO consistente en la propuesta de un “MARCO” HIPOTÉTICO para la AFIRMACIÓN posterior; o, al igual que las diversas formas de PRESUPOSICIONES, que, compartiendo con la suposición su carácter de “marco”

⁶ VID. Ch. Bally: *Linguistique general et linguistique française*, París, E. Leronx, 1932 (4.ª Ed. rev y corr. Berna, Fracke, 1965).

⁷ Para los conceptos de SUPOSICIÓN y de PRESUPOSICIÓN como actos ilocutorios, VID. O. Ducrot: *Decir y no Decir*, Barcelona, Anagrama, 1982.

discursivo, sin embargo, se distinguen porque SE IMPONEN a nuestro interlocutor como una realidad no discutible, puesto que se presenta como algo ya consabido y aceptado (piénsese en la presuposición de existencia de las expresiones definidas), podemos imaginar que el subjuntivo, en una considerable extensión de sus usos, es indicativo de OTRO TIPO DE ACTO ILOCUTORIO, diferente de los dos mencionados y del de la propia AFIRMACIÓN (en la que nos comprometemos con determinado contenido proposicional, de manera que, una vez afirmado pueda ser objeto de discusión por parte de nuestro interlocutor): el STATUS discursivo propio de las proposiciones expresadas con subjuntivo sería el de la MENCIÓN de determinado contenido proposicional. Un contenido proposicional que, en cierto modo, quedaría "suspendido". Sería, en relación con los otros, un acto ilocutorio previo. No se trata de la propuesta (ni la imposición) de un marco discursivo (aunque diversos efectos de sentido pueden adquirir esa función) ni, por supuesto, del compromiso ante el interlocutor respecto de cierto estado de cosas; sino, más bien, un vehículo, entre otras posibles funciones, de los actos metalingüísticos que adquieren un valor de primerísimo orden en una visión de la interacción discursiva como un intercambio dialéctico. Veamos un ejemplo: si en el curso de una conversación, a la hora de aportar cierta información, debemos conectarla con la ya dicha, necesitaremos de alguna manera, recoger en nuestra intervención aquello a lo que lo vinculamos. Si dicha información ha sido objeto de un acto asertivo, nuestra alusión puede proyectarse sobre el nivel de la enunciación y tendrá el carácter de una cita:

A: Juan ha aprendido mucho porque es más listo.

B: No es porque es más listo sino porque estudia más.

La elección del indicativo, en este caso, hace que la alusión se presente en forma de "reafirmación", de repetición de las palabras de otra persona, consideradas éstas como constitutivas de determinado acto lingüístico. Pero, tratándose de idénticos actos asertivos, si la referencia se proyecta sobre el nivel semántico, mediante el uso del subjuntivo, no se vinculará a determinado acto ilocutorio, sino que será una mera alusión al contenido proposicional de dicha afirmación y la riqueza de posibilidades, de efectos de sentido, determinados por la LÓGICA CONVERSACIONAL es muy considerable:

A: No te gusta mi artículo, ¿verdad?

B: No es que no ME GUSTE, es que no lo veo apropiado.

Ello explicaría, como muestran los ejemplos, la alternancia de subjuntivo/indicativo en las subordinadas causales. No se trata de usar subjuntivo cuando dudemos de la verdad de cierta proposición e indicativo cuando la correspondencia con la realidad sea cierta, sino de nuestro interés en afirmar o dejar de afirmar cierto contenido proposicional atendiendo (indicativo) y relegar otros a un segundo plano (subjuntivo), indicar la novedad de cierta información (indicativo) frente al carácter consabido de la misma (subjuntivo), etc. En los textos 6 y 8 (ver apéndice) puede comprobarse que el texto aclara que el hablante cree en la verdad de la proposición causal que aparece en subjuntivo, pero no le interesa destacarla en ninguno de los dos casos, sólo aludir a

ella: ... *no lo digo... porque a mí me moleste la gente del interior... Hay gente que no, que molesta; ... no lo digo porque no me guste el juego en sí... ningún juego de azar me gusta...* En el texto 7 el contenido de la causal, además de ser relegado a la mera alusión, al mero contrapunto en la melodía del texto, da la casualidad de que no coincide con la realidad: ...*no lo digo porque no me guste el juego en sí... es muy divertido...*

En las concesivas, igualmente, la elección del subjuntivo para aludir a cierta información dada por nuestro interlocutor, que debemos presentar como algo que no impide nuestra afirmación posterior, nos permite aludir a ambos hechos como compatibles, en contra del punto de vista que presumimos tiene nuestro interlocutor, sin tener que afirmar el primero, lo cual podría implicar la negociación o inadecuación del segundo (VÍD. texto 4). El efecto retórico conseguido así es muy importante, puesto que, sin tener que negar la proposición introducida por AUNQUE, evitando así un enfrentamiento radical con nuestro interlocutor, por la llamada máxima de información, principio conversacional que permite prever a nuestro interlocutor que le daremos toda la información que sea necesaria al propósito de la conversación, daremos a entender que dicho contenido o no corresponde a la realidad, o carece de relevancia informativa al caso. Piénsese en la diferencia entre la intervención última del hablante A en el texto 4 y esta otra posible respuesta con indicativo: *Aunque ESTÁS ocupadísimo, un día de éstos...*, opción ésta gramaticalmente correcta, pero pragmáticamente inadecuada. Pero la implicación pragmática a que da lugar la elección del subjuntivo (la no afirmación de cierto hecho hace pensar en la no verdad o en la irrelevancia de tal hecho), es solamente eso una implicación pragmática. No surge directamente del significado de lo dicho, sino que se deriva de lo dicho mediante la aplicación de ciertas máximas conversacionales que siempre son cancelables, es decir que pueden, en última instancia, ser violadas. Esto significa que, aunque creamos que algo es verdad, podemos aludir a ello en subjuntivo, puesto que no afirmarlo no significa negarlo. Los textos 1-4 ilustran claramente esta posibilidad: sólo en 3 el uso del subjuntivo coincide con la no verdad de la proposición, como se deduce de las dos últimas líneas. Lucía no sabe cuánto va a durar la enfermedad y plantea la posibilidad de que dure mucho en la concesiva: *aunque esto dure meses, no me dejarás sola*. Dicha posibilidad, no obstante, será desechada al final del texto cuando comprenda, por la reacción de su interlocutor, que todo acabará pronto. En 1, 2 y 4 el contexto no deja lugar a dudas sobre la verdad de la proposición de la subordinada concesiva, pero, mientras que en 1 la novedad de la información coincide con el uso del indicativo (téngase en cuenta que el hablante da información sobre sus propios sentimientos, información que es difícil obtener de otras fuentes), en 2 y 4 no interesa destacar dicha información por razones argumentativas. En 4, por otra parte, el contenido de la subordinada concesiva final recoge información ya afirmada previamente: *Estoy ocupadísimo / Bueno, aunque estés ocupadísimo*. Seguramente será sobre todo en los casos en los que la información introducida por la concesiva sea información nueva donde se utilizará el indicativo, como en *Aunque me PARECE una oferta tentadora, no vaya aceptarla*.

Las posibilidades que todo este juego de reglas lingüísticas y máximas pragmáticas nos ofrece, las diversas estrategias que un hablante puede utilizar para orientar a su interlocutor por una dirección u otra, destacando ciertos aspectos y relegando a un segundo plano otros, nos obliga a explicar la elección de subjuntivo / indicativo no meramente desde un punto de vista sintáctico sino, fundamentalmente, discursivo, pues serán los contextos discursivos en los que se suscita dicha elección los que determinen el valor de la oposición modal.

Vemos, así pues, que en la explicación del subjuntivo se conjugan reglas lingüísticas de carácter muy general con estrategias discursivas que gobiernan su uso, de manera que los diversos valores que posee el subjuntivo en los distintos contextos deben entenderse como efectos de sentido más o menos convencionalmente asociados a dicho modo.

El uso estratégico del subjuntivo, que, como hemos visto, responde a tan múltiples y diversos factores, en muchas ocasiones puede dar lugar a elecciones variadas para un mismo contexto. Consideremos el caso del texto 13. En esta muestra (este texto, como los textos 9-15, fueron obtenidos en una sesión en la que se pidió a alumnos de cuarto y quinto curso de filología española que interpretaran unos datos estadísticos sobre la situación de la mujer en algunos países de Europa, incluida España, de manera que, dispuestos en parejas, uno de ellos defendiera los argumentos propios de un partido de la oposición y otro los del gobierno) se argumentaba, en relación con los datos que reflejaban la menor duración del permiso por maternidad en España en comparación con otros países, que el gobierno, postura que tocaba defender aquí, quería evitar así que los empresarios no contaran con más razones para dejar de contratar a las mujeres. Pues bien, hacia la mitad del texto hace hincapié en el hecho de que *... aunque la administración no PUEDA discriminar a la mujer por este motivo, un empresario cualquiera sí lo tendrá en cuenta...* Parece claro que la razón que mueve a elegir el subjuntivo en esta concesiva tiene que ver con el interés por destacar, por contraste con la postura de la administración, el hecho de que los empresarios discriminarían a las mujeres a la hora de contratarlas. Ahora bien, otros aspectos podrían justificar la elección del indicativo en dicha concesiva: puesto que en este texto se defiende la postura del gobierno, podría interesar dejar muy claro, afirmándolo sin tapujos con indicativo, que el gobierno no PUEDE discriminar a la mujer por ese motivo. Es más, dicho texto ha sido administrado a diez individuos nativos con el verbo de la subordinada concesiva en infinitivo para que ellos decidieran qué modo elegirían en ese contexto y sólo dos de los diez se decidieron por el subjuntivo. De ello parece deducirse que la opción menos marcada es el indicativo y que no son motivos de verdad o no verdad o de mayor o menor probabilidad de verdad los que mueven a la elección de un modo u otro, sino puramente discursivos.

Por otro lado, sabemos que la norma impone la elección de un modo u otro en ciertos contextos sintáctico-semánticos, sin posibilidad de elección. Ahora bien, no cabe duda de que en las oraciones subordinadas sustantivas con verbos de voluntad, verbos factivos, verbos que expresan nuestra actitud o comportan nuestra reacción o el

comentario ante cierto hecho, que no es afirmado, sino meramente aludido, el uso del subjuntivo se aviene con la explicación que venimos considerando. Dichos entornos sintáctico-semánticos parecen imponer una sola elección que ha sido sancionada por la norma. Pero incluso en estos casos, o en otros en donde la elección está limitada por la norma, el complejo entramado discursivo puede justificar una elección poco habitual. Piénsese en ejemplos como:

No digo que TIENE novia. Digo que lo veo siempre con una chica

Entonces, si me preguntan tus padres, yo no sé que ESTÁS aquí

A: Debe haber sido él, porque dice Paco que está llamando.

B: Que ESTÁ LLAMANDO no significa que HA LLAMADO.

En el primer caso, un verbo de lengua en forma negativa aparece, en contra de lo que sería más previsible, introduciendo una proposición subordinada con indicativo. La explicación puede ser que se trata de la corrección explícita de lo que ha dicho la otra persona, la referencia metalingüística se hace sobre el nivel de la enunciación. En el segundo caso un verbo factivo como SABER aparece en forma negativa con indicativo porque se mezclan en una misma oración los puntos de vista de varias voces discursivas: para los interlocutores es un hecho cierto que uno de ellos se halla presente, pero dicho hecho no debe ser reconocido por el otro ante terceras personas. La relación causal expresada en la tercera frase suele darse con el modo subjuntivo, pero aquí es de nuevo el nivel donde se proyecta la referencia metalingüística lo que determina la elección de un modo u otro: en nuestro ejemplo la referencia alude a la relación de significado de ciertas expresiones, lo que explica la elección del indicativo.

A veces, la elección inducida por razones discursivas va en contra de las restricciones de la propia norma, como en la frase *... eso no quita que la escasez de divorcios en nuestro país es una prueba más de la prepotencia masculina...* (Texto 9) en donde la expresión *no quita que* va seguida de indicativo en la oración subordinada. Los propósitos argumentativos del hablante, que quiere destacar unos hechos y relegar otros, explica la posible desviación. Algo parecido ocurre en el texto 5 en donde, en contra de lo que cabría esperar por la norma, que prescribe el uso de subjuntivo en todas las condicionales, a excepción de las introducidas por la conjunción *SI*, el subjuntivo sólo aparece en una de las proposiciones que se hallan bajo el alcance de dicha condicional introducida por *MIENTRAS QUE*, aquella que interesa destacar menos en la argumentación que se defiende y que, precisamente, es un contenido proposicional ya presente en el discurso previo y asumido por nuestro interlocutor: *... mientras que a ti no TE FALTE nada...* Más sorprendente si cabe es la desviación de la norma que se advierte en el texto 12: *ES CURIOSO que determinadas posturas sociales que están a favor de la pena de muerte no ESTÁN de acuerdo con el aborto porque todo el mundo TENGA derecho a la vida, incluso aquellas células que no son más que células.* Después de la expresión impersonal *ES CURIOSO* nos encontramos con indicativo, *ESTÁN DE ACUERDO...*, y no con subjuntivo, como dicta la norma. ¿Falta de competencia o razones discursivas

que se imponen a la opción sancionada por la norma para la inmensa mayoría de los contextos en donde podemos encontrar con expresiones impersonales valorativas de este tipo? Habida cuenta de que la responsable del texto es una alumna aventajada de quinto de filología española, nosotros optamos por la segunda explicación: adviértase que en el texto se quiere subrayar la circunstancia de que las mismas personas defienden la pena de muerte y al mismo tiempo se oponen al aborto. No nos sorprende, por tanto, que ambos hechos se dispongan uno frente al otro y que ambos se afirmen en indicativo a pesar de la distancia sintáctica que los separa (uno aparece en forma de proposición de relativo y otro en la de subordinada sustantiva, que contiene a la primera). En la causal que sigue, tendría perfecta cabida el indicativo, puesto que con ella se evocan los argumentos que defienden sus oponentes y se mantendría la continuidad del indicativo para hacer referencia a dicha postura. Sin embargo, ése es el argumento central que esgrimen sus adversarios y resultaría peligroso aludir a él con el modo de la afirmación, es más aconsejable y seguramente más persuasivo solamente mencionarlo con el subjuntivo.

No obstante, no siempre se da esta tensión entre las imposiciones de la norma y las motivaciones discursivas para la elección del subjuntivo. La radiografía que podemos obtener de las líneas argumentativas de un texto, guiándonos por las elecciones que se llevan a cabo en relación con el modo, no tienen por qué dejar de avenirse con las opciones validadas por la norma (vid. textos 10, 11, 14 y 15).

En el estilo indirecto, en donde hacemos referencia al discurso de otra persona, es frecuente la alternancia de indicativo y subjuntivo. En este caso la alternancia es utilizada para señalar la fuerza ilocutiva con la que se interpretan las palabras de una tercera persona. Ello explica la alternancia en *Dijo que vinieras / venías*: el subjuntivo indica que las palabras se interpretan como una petición, una sugerencia, una orden, etc. y el indicativo que son interpretadas como un aserto.

Un ejemplo más de cómo el valor abstracto del subjuntivo se concreta y enriquece en ciertos entornos es el de las oraciones subordinadas de relativo. En nuestra opinión, el sentido general que el uso de las proposiciones de subjuntivo adquieren, cuando funcionan en oraciones de relativo, es el de la referencia a una CATEGORÍA de entidades no basada en la clasificación de objetos dados previamente, lo que la equipara con la referencia (o mejor la MENCIÓN) a una idea, o a una proposición no enunciada, que puede implicar el significado general del subjuntivo. Cuando se menciona una característica de un objeto en forma de proposición con el verbo en subjuntivo, el sustantivo al que modifica no es utilizado para identificar ningún objeto de la realidad sino que alude a una clase de objeto ideal, virtual. El sentido más concreto de referencia a objetos que no existen, de los que no se tiene experiencia o que no son específicos, es consecuencia de la interacción de ese significado general con los principios de la lógica conversacional. Si queremos hacer referencia a un objeto específico, lo que se espera de nosotros, por la máxima de información, es que nos refiramos a él directamente mediante una proposición de relativo en indicativo, lo cual es más informativo que la alusión a la clase de objetos a la que puede pertenecer dicho

objeto. No obstante, es posible hacer referencia a objetos o entidades dados en la realidad con expresiones definidas que contengan una proposición de relativo en subjuntivo. Pero, en este caso, la referencia se lleva a cabo de forma indirecta: aludimos a un objeto, no describiéndolo, sino refiriéndonos a la categoría ideal a la que puede pertenecer:

A: *No tengo ganas de ir a un restaurante chino.*

B: *Bueno, el que no quiera comida china que vaya a otro sitio.*

La inflexibilidad de B se ve matizada al evitar la alusión directa a la persona que ha puesto la objeción a su propuesta.

Hasta aquí las sugerencias que queríamos hacer para intentar resolver el peliagudo problema de describir, con una explicación lo más general posible, el funcionamiento del subjuntivo en español.

Pasemos ahora a considerar las otras dos preguntas que nos planteábamos al principio y que tienen que ver con la aplicación de todas estas cuestiones a la práctica pedagógica:

¿Cómo creemos que debe ser la forma de esa regla para el aprendiz?

¿Cuál es la forma más adecuada de enseñar esa regla, de aplicarla en la práctica pedagógica?

En primer lugar, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que, *si adoptamos como criterio prioritario la explicación pragmático-discursiva, creemos poder afirmar que este tipo de descripción, que se hace explícito en términos de estrategias comunicativas y con un carácter netamente funcional, puede, por una parte, ser más fácilmente comprensible para los alumnos y, por otra, aproximar en lo posible la formulación de la regla y el proceso que describe, acortando distancias entre la representación consciente de las reglas y su uso.*

En cuanto a la ejemplificación, modo primordial de la explicación de contenidos, si se ha optado por una descripción de los hechos lingüísticos desde una posición pragmático-discursiva, no hay que olvidar que ello nos impone mayores exigencias a la hora de confeccionar los ejemplos. Crear un contexto discursivo (o varios cuando se trata de contrastar) no es una tarea sencilla. Por otro lado, la creación de contextos explicativos y su carácter de proceso permite jugar con la posibilidad de implicar al alumno en la creación del ejemplo. La aceptación de estos hechos, la contextualización y la participación del alumno en la actividad ejemplificadora, así como en la inducción-deducción de la regla, tiene como efecto visible la RALENTIZACIÓN de la explicación, pues cada nuevo paso debe estar rigurosamente medido y no podemos precipitar el proceso dejando atrás al alumno⁸.

⁸ "Propuestas para la presentación y explicación de contenidos gramaticales y discursivos en la clase de E/LE". Rosario Alonso Raya y Alejandro Castañeda Castro: *Actas de las I Jornadas de Aspectos de la*

En segundo lugar, será sobre todo en aquellos casos en donde el valor básico del subjuntivo se hace operativo por sí mismo, no puede asociarse a ningún elemento y, por tanto, nos vemos obligados a hacer una elección entre él y el indicativo, en donde poder disponer de una regla de tipo general a la que se pueda acceder conscientemente, y que sea recuperable en cualquier momento, es fundamental (vid. ejemplos en Apéndice, p. 17).

Sin embargo, en aquellos otros y numerosos casos en los que el efecto de sentido en que se concreta el significado general es fácilmente asociable a contextos lingüísticos y no lingüísticos (no olvidemos que en muchas ocasiones el modo es una marca redundante), resultaría más eficaz evitar retrotraernos a ese valor básico que sólo dará lugar a alejarse del uso inmediato en cuestión. Aquí es recomendable otra estrategia de adquisición que haga hincapié en la automatización independiente de cada uno de los usos mediante la asociación o los elementos léxicos, sintácticos, discursivos, nocional-funcionales, situacionales, etc., que caracterizan el entorno típico en donde se manifiestan.

Para estas dos circunstancias habría que aclarar algunos presupuestos de carácter metodológico previo. En cuanto a la posibilidad de hacer uso de una regla de carácter más o menos consciente en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera, debemos recordar que, en nuestra opinión, al proponernos que el alumno interiorice ciertos recursos lingüísticos, se reconoce la legitimidad de la CONCIENCIA a) como VÍA DE ACCESO a los nuevos contenidos; b) como RECURSO PROVISIONAL para la producción, hasta que se cuente con un grado de automatización suficiente, o como RECURSO SECUNDARIO cuando el procesamiento automático es posible en ciertos contextos pero no en otros, y c) como INSTRUMENTO DE CONTROL, una vez que ha sido relegado a un segundo plano en los mecanismos de producción. Por otra parte, puesto que compartimos la hipótesis de que los procesos de producción guiados por una representación consciente pueden hacerse automáticos con la práctica, ha de procurarse que esa representación consciente se identifique lo más posible con la operación a que corresponde. Por ello debemos concebir la práctica pedagógica, sobre todo en la fase de presentación de nuevos contenidos, de manera que la representación de la regla y su posible verbalización, acompañe en la medida de lo posible la vivencia por parte de los alumnos de las operaciones que intento describir, teniendo presente siempre que una cosa es la representación metalingüística que nosotros, como hablantes nativos y profesionales de la enseñanza, tenemos del instrumento lingüístico y otra muy distinta lo que el alumno pueda interiorizar en el proceso de adquisición. A este respecto, no hay que olvidar, no obstante, que, a falta de información precisa sobre la secuencia de adquisición de los diversos recursos lingüísticos y de estudios empíricos definitivos sobre la adecuación de unas técnicas metodológicas u otras, la secuenciación que establezcamos, el ritmo que decidamos imponer y la metodología que elijamos, sobre la base de las hipótesis más plausibles, debe satisfacer las expectativas de coherencia que como profesores tenemos de

Enseñanza del español como Lengua Extranjera, Granada, abril, 1991, en prensa.

nuestro propio discurso pedagógico y de las que tienen los mismos alumnos, no sólo respecto del discurso pedagógico del profesor, sino de la práctica pedagógica en general.

Hemos aludido en varias ocasiones al concepto de automatización. En relación con ello debemos hacer la siguiente precisión: *dentro del marco de la Teoría Cognitiva de Adquisición del Lenguaje*⁹, creemos razonable la hipótesis de que la automatización de los procesos de producción de los mecanismos gramaticales objeto de aprendizaje será más rápida y efectiva si en la práctica que propongamos a los alumnos de una segunda lengua esos procesos objeto están subordinados a otros procesos, lingüísticos o no, que requieran mayor control consciente y propicien de alguna manera la activación de formas de procesamiento de tipo automático. La práctica gramatical en ejercicios comunicativos presenta esa subordinación de procesos en una tarea compleja, y esa circunstancia hace de este tipo de actividad un medio más eficaz que otros de carácter repetitivo, para la adquisición de los mecanismos lingüísticos de la forma más apropiada¹⁰.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que el criterio de secuenciación de las actividades en clase, propio del enfoque comunicativo clásico, en el que aparecen las tres fases fundamentales de PRESENTACIÓN, PRÁCTICA, y PRODUCCIÓN LIBRE, responde en nuestra opinión, a esas dos ideas que hemos subrayado: la conciencia como vía de acceso, recurso provisional o secundario e instrumento de control, y la necesidad de subordinar la práctica de los recursos lingüísticos a otros muchos procesos y a la activación de otro tipo de conocimiento no lingüístico en la tarea compleja del hablar.

Consideremos a continuación algunos ejemplos de actividades que presentamos en el apéndice como ilustraciones de algunos de los aspectos que hemos comentado.

En relación con la serie de actividades que se dirigen a la comprensión y práctica del subjuntivo en oraciones de relativo (actividades 1-4) queremos destacar los siguientes hechos:

La actividad 1 corresponde a la fase de presentación del nuevo contenido. De ella cabe señalar lo siguiente: Se trata de un ejercicio de emparejamiento en el que los alumnos tienen que clasificar distintos objetos (descritos con oraciones de relativo en indicativo) en una serie de categorías (descritas, a su vez, en oraciones de relativo en subjuntivo).

Lo importante de este ejercicio es que la clasificación de los objetos puede ser muy variada. Con ello se pretende que los tipos de objetos descritos con subjuntivo se comprendan como categorías que no responden a la clasificación de ciertos objetos previamente dados. Se trata de funciones que pueden cumplir diversos objetos.

⁹ Vid. B. McLaughling: *Theories of Second Language Learning*, London, Arnold, 1987.

¹⁰ "Prácticas gramaticales comunicativas y procesos de automatización en la adquisición del español como segunda lengua" Alejandro Castañeda Castro y Jenaro Ortega Olivares: *XXI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, Granada, diciembre de 1991.

Adviértase que en el ejercicio se reproduce a gran escala, mediante el contexto adecuado, el concepto de CATEGORÍA que antes hemos señalado como característico del subjuntivo en las oraciones de relativo. Por otra parte, atendiendo a la exigencia antes apuntada de que la representación de cierta regla debe interiorizarse mediante la vivencia de la operación que describe, en este caso se da la circunstancia de que al alumno no se le pide que utilice el mecanismo objeto de la presentación, sino que lleve a cabo cierta actividad para la que puede recurrir a otros conocimientos, lingüísticos o no, que le permitan acceder al sentido del texto sobre el que se trabaja, aunque, de hecho, la regla objeto contribuye a la creación de dicho sentido, de manera que brindamos la oportunidad de que se tome un primer contacto activo con el recurso gramatical en el que nos estamos centrando. El paso siguiente puede ser preguntarles qué diferencias hay entre unas expresiones y otras. Sin duda, responderán que en unas aparece el subjuntivo y en otras el indicativo. Este podría ser un buen momento para hacerles pensar en la regla y de darla nosotros, si es que no aparece en sus respuestas. Su formulación podría parecerse a lo siguiente: El subjuntivo, en las oraciones de relativo, sirve para hablar de TIPOS DE OBJETOS, que no son específicos, no sabemos si hay cosas concretas que tienen esas características. El indicativo sirve para describir objetos que normalmente sabemos o pensamos que existen. Por eso, normalmente, el subjuntivo se utiliza cuando BUSCAMOS, NECESITAMOS O QUEREMOS algo que tenga ciertas características, o afirmamos que no existe ningún objeto con las características que se describen, pero no pensamos en un objeto u objetos concretos.

En la actividad 2, se trata de elegir las formas de subjuntivo o indicativo para una serie de enunciados, pero se da la oportunidad de discutir sobre la elección más correcta aprovechando otras fuentes de conocimiento que permitan intercambios relativamente interesantes. En este caso el uso del subjuntivo se asocia más concretamente con nociones de ESPECIFICIDAD y de EXISTENCIA. Cabe destacar que la introducción de un mundo fantástico permite reflexionar sobre todo tipo de condiciones contextuales con las que afrontar las hipótesis que se vayan creando y, sobre todo, demostrar la creatividad de la oposición indicativo/subjuntivo: el punto de vista que introduce el extraterrestre, ajeno a nuestro conocimiento general más o menos compartido, permite mostrar que, si para referirnos a ciertas realidades solemos utilizar el punto de vista que comporta el subjuntivo o el indicativo, ello se debe a razones extralingüísticas. Una nueva perspectiva puede justificar la referencia a un objeto desde otra actitud. La actividad, por otra parte, requiere de los alumnos la puesta en práctica de la regla que hayan construido, aplicándola al contexto tan concreto de la afirmación de la existencia o no de ciertos objetos.

Las siguientes actividades (actividades 3-4)¹¹ pretenden ejemplificar lo que sería una actividad comunicativa en la que se pretende proporcionar el contexto adecuado para la repetición no mecánica de cierto recurso. La forma de juego que tienen resuelve el problema de encontrar situaciones en que dicha repetición no mecánica pueda darse:

¹¹ Estos ejercicios son una adaptación de los que aparecen en Jill Hadfield: *Advanced Communication Games*, Hong-Kong, Nelson, 1987 y Leo Jones: *Progress to First Certificate*, Cambridge, CUP, 1990 (2.^a Ed.), p. 27.

una vez aceptadas las reglas del juego y el universo discursivo que comportan, la resolución del propósito encomendado a los jugadores mediante el recurso objeto está plenamente justificada. La actividad 3 supone poner en práctica, en este caso intentando que la estructura de la tarea relegue a un segundo plano de consciencia la utilización de los mecanismos lingüísticos objeto, la regla que da cuenta de la diferencia de indicativo/subjuntivo, de modo que los objetos que se piden o por los que se pregunta, ya que no son específicos, deben caracterizarse en subjuntivo, y aquellos que se creen que satisfacen las exigencias de los que piden los compañeros, puesto que son objetos concretos, deben ser descritos en indicativo.

La actividad 4 se distingue de la anterior por su mayor dificultad cognitiva. La complejidad de la tarea que debe realizarse (compensada por la forma en que permite ejemplificar las diferencias nacionales entre un modo u otro en oraciones de relativo) exige que sea explicada con todo tipo de aclaraciones. Por ejemplo, podemos hacer ver que en el ejercicio se trata de que cada uno de ellos dé instrucciones para que el compañero dibuje algo parecido a lo que ellos tienen en su cuadrícula y no de describir el dibujo que ellos tienen. Podemos pintar en la pizarra una cuadrícula parecida y pedirles que describan lo que vamos pintando o darles instrucciones para que dibujen lo que nosotros les digamos, llamando la atención sobre los diferentes recursos (entre ellos la elección de un modo u otro en las oraciones de relativo) que caracterizan una y otra tarea. Hemos comprobado que, aunque la actividad induce efectivamente al uso del subjuntivo, cuando las instrucciones se hacen demasiado difíciles, se opta por la otra forma de llevar a cabo la tarea: esto es, describiendo el objeto que tienen en su hoja, en vez de dar instrucciones para que se dibuje una que satisfaga las características que se expresan en oraciones de subjuntivo.

Las siguientes dos actividades se centran en el uso de las oraciones adverbiales con subjuntivo. La primera explota la estructura bimembre de estas oraciones¹². Se plantea como un juego que se realizará en pequeños grupos de tres o cuatro personas. Contando con un número suficientemente amplio de oraciones de este tipo (en el apéndice se dan algunos ejemplos) se separan los miembros de cada oración y se escriben en fichas separadas. Se mezclan y se reparten en igual número a los miembros de cada grupo. Cualquiera de los miembros del grupo puede decir en voz alta la oración verbal escrita en una ficha y ponerla a la vista de todos. El siguiente buscará entre sus fichas una oración (no adverbial) que pueda completar la primera. Si la oración compleja resultante es aceptable, podrá deshacerse de las dos fichas y proponer otro principio para una nueva oración. Si la combinación no es aceptable, cosa que tienen que decidir los otros compañeros, deberá mantener la ficha y pasará el turno al siguiente. El objeto del juego es deshacerse de todas las fichas.

Las cláusulas temporales podrán ser completadas con varias segundas partes como continuación a los principios de cada período. Según se elija un tiempo o modo u otro

¹² Este ejercicio es una adaptación, apenas sin cambios, del propuesto con el nombre de *Future Snap*, para practicar exponentes equivalentes, en Inglés incluido en Jill Hadfield: *Intermediate Communication Games*, Hong-Kong, Nelson, 1990.

habrá posibilidad de encontrar una pareja u otra o puede que ninguna en absoluto. Todos deciden si una combinación es correcta o no y si no hay acuerdo decide el profesor. Si la frase es incorrecta gramaticalmente, también debe ser rechazada. Si los compañeros no advierten el error, el profesor lo señalará e invalidará el intento. Por ejemplo, si alguien empieza con “antes de que salgo...”, esa persona perderá su turno y la próxima vez intentará corregir el error. La tendencia puede ser evitar el subjuntivo pero la propia dinámica del juego no permitirá quedarse con las opciones más fáciles. Este ejercicio es un ejercicio de carácter reflexivo, que obliga a poner a prueba las hipótesis con las que cuentan los alumnos y ello en una forma de interacción que desplaza al profesor de su lugar privilegiado para ofrecer al alumno un mayor protagonismo en una fase de la instrucción, la de la reflexión consciente sobre la regla que gobierna el uso del subjuntivo de la que suele ser mero receptor pasivo. Pero lo más importante de este ejercicio es que, aunque dicha actividad reflexiva podría desarrollarse igualmente con un típico ejercicio de “huecos”, del que éste no es más que una transformación, el caso es que el esfuerzo de contextualización que supone el ejercicio, puesto que las combinaciones que se proponen serán más fácilmente aceptables si se busca para ellas un contexto apropiado, está justificado si se aceptan las reglas y el objeto del juego, cosa que no ocurriría si se propusiera dicha contextualización en un ejercicio de “huecos” tradicional, lográndose así, en realidad, implicar al alumno en la creación de los ejemplos debidamente contextualizados.

Un ejercicio que creemos puede resultar muy interesante es la práctica de ADVERBIALES TEMPORALES CON SUBJUNTIVO en la explicación del funcionamiento de algún dispositivo. Por ejemplo, la descripción de una trampa para ladrones, como se propone en la otra actividad. El ejercicio puede permitir la presentación de modelos, de forma que los alumnos trabajen con un texto en donde se explique el funcionamiento de alguna máquina: *Cuando el cable tire del interruptor la puerta se abrirá y la fiera saldrá... La cera no caerá en el plato hasta que el fuego la caliente suficientemente... A no ser que el ladrón dé un salto, pisará la tabla y eso hará activarse el resorte de la alarma...* Sin duda este ejercicio ha resultado ser enormemente motivador por su carácter lúdico, que despierta la capacidad creativa del alumno. Ahora bien, queremos subrayar el hecho de que al principio era suministrado para inducir a la práctica de las condicionales y el futuro. Fueron los textos que producían los propios alumnos, que mostraban innumerables casos de uso de adverbiales con subjuntivo, lo que nos indujo a utilizarlo para esta otra parte del syllabus. Con esto queremos llamar la atención sobre el hecho de que debemos proponernos estudiar exhaustivamente cuál es el poder de evocación de distintos recursos lingüísticos que tienen las actividades que concebimos, para procurar, así, que las actividades induzcan al alumno, de la manera más espontánea posible, a que utilice los recursos lingüísticos que nos proponemos que ejercite en la práctica “libre”.

El estilo indirecto es una complejísima macro función en donde, como ya hemos comentado, el subjuntivo desempeña una función primordial al servir de marca de la fuerza ilocutiva que asignamos a los enunciados de los demás. Proponemos aquí dos actividades de las que interesa destacar varios aspectos. De la primera, que consiste en

mantener una conversación mediante el intercambio de notas cuyo contenido deben explicar después a sus compañeros, hay que decir que, a pesar de su artificialidad, o precisamente por ella, recrea muy bien las circunstancias que suscitan el uso del estilo indirecto: el ejercicio es sorprendentemente versátil para adaptarse a distintos niveles, pero en todas las ocasiones en que lo hemos puesto en práctica ha resultado que el contenido de las notas tiene un carácter fuertemente personal. Por otra parte, al ser una conversación por escrito, por así decirlo, los interlocutores no cuentan con los recursos de retroalimentación y control de la comunicación propios del intercambio oral, no hay una respuesta rápida a nuestras intervenciones, el ritmo del intercambio es más lento y hace que el interés por saber la respuesta sea mayor y que el que responde a la nota de su compañero intente satisfacer dicho interés dando una respuesta lo más ocurrente posible. Todo ello crea una tensión comunicativa, una cierta ansiedad que no deja de advertirse por los compañeros, en los que se despierta la curiosidad por conocer el contenido de las notas, recreándose de esta forma las circunstancias que justifican el uso del estilo indirecto en la segunda fase del ejercicio.

La segunda actividad, que también simula las condiciones del estilo indirecto por la distancia física entre el texto y la persona a la que se le dicta, es una actividad que intenta integrar la reflexión consciente con la actividad lingüística que pretende categorizar: la reflexión se hace sobre la producción de los propios alumnos. Ahora bien, debemos hacer hincapié en el hecho de que dicha combinación de reflexión y producción no puede llevarse a cabo sin la ralentización del proceso que supone recurrir al soporte escrito.

Queremos insistir, por último, en que la artificialidad de muchas de las actividades que hemos propuesto es tal si se la considera desde el punto de vista externo a la propia clase. En el mundo de la clase ninguna actividad lingüística es artificial en la medida en que es una actividad pedagógica mínimamente justificada y coherente con las expectativas que tienen todos los que intervienen en la instrucción formal, que no es sino una manera artificial de adquirir una lengua. En dicho contexto lo artificial es precisamente trasladar a la clase lo que se supone que se hace fuera de la clase. *La práctica comunicativa no debe justificarse exclusivamente con argumentos de tipo realista o de mero mimetismo, sino que se trata de propiciar la activación de procesos internos al propio aprendiz, de modo que la estructura de la tarea propicie la disposición de dichos procesos de la manera más adecuada para la interiorización de los mecanismos de la lengua objeto*¹³. En ese sentido, incluso ejercicios de repetición o transformación centrados en la manipulación de la forma, como el último de los que aquí presentamos, pueden ser eficaces en cierta fase de la instrucción (por ejemplo a la hora de evaluar el grado de asimilación de ciertas formas), si se llevan a cabo con un tipo de interacción más participativa y centrada en el alumno. En el ejercicio que comentamos no es el profesor el que posee la forma correcta y somete al alumno a una prueba de comprensión, controlando cada una de las intervenciones. Antes bien, en este ejercicio, que se realiza en parejas, cada alumno tiene las respuestas a las

¹³ "Prácticas gramaticales comunicativas y procesos de automatización en la adquisición del E/LE", *Op. Cit.*

cuestiones del otro.

APÉNDICE. ¿INDICATIVO O SUBJUNTIVO? UNA DIFÍCIL ELECCIÓN

SUBORDINADAS DE RELATIVO

- *Todo lo que se publique / publica es este campo nos interesa.*

SUBORDINADAS SUSTANTIVAS (VERBOS FACTIVOS, PERFORMATIVOS, VERBOS CON DOBLE INTERPRETACIÓN)

- *No sabía que estuvieras / estabas aquí.*
- *A: Tú sabes que él estudia mucho.*
B: Sí, sí, reconozco que estudie / estudia, pero no que sabe / sepa.
- *Siento que esté / está aquí.*

CONSTRUCCIONES IMPERSONALES

- *Parece que no haya pasado nada. Hasta ahora todo ha ido bien.*

(Jofresa en una declaración a televisión española horas antes de que su equipo se enfrentara, en partido correspondiente a los cuartos de final de la liga europea de baloncesto, a la Cibona de Zagreb el 12 de marzo de 1992. En los medios informativos existía cierto temor porque surgiera algún incidente durante la estancia del equipo catalán en Croacia.)

ESTILO INDIRECTO

- *No digo que tiene / tenga novia. Digo que lo he visto con una chica muchas veces.*
- *Dijo que vinieras / venías.*

CONCESIVAS

- *Aunque me parece una oferta tentadora, no voy a aceptarla.*
- *A: ¡Pero, si no tienes ganas!*
B: Ya, pero, aunque no tenga ganas, voy a ir.

CAUSALES

- *No es porque sea / es más listo, sino porque se fija más.*

OTRAS RELACIONES CAUSALES

- *Que esté llamando ahora, no significa que haya llamado antes.*
- *A: Tiene que ser él, porque dice Paco que está llamando.
B: Que está llamando no significa que ha llamado.*
- *El hecho de que tiene / tenga una carrera le supone una ventaja tremenda.*

ESTRUCTURAS HENDIDAS CON ORACIONES DE RELATIVO

- *Lo terrible es que nosotros tiremos / tiramos la comida y ellos pasen / pasan hambre.*

LA FUNCIÓN DISCURSIVA DE LA ALTERNANCIA SUBJUNTIVO / INDICATIVO

1. *Sea como fuere, yo no puedo cambiar mi respuesta, y AUNQUE ME PRODUCE UN estupor no exento de vergüenza ver mis inopinadas palabras sobre las estaciones, [...] no me queda más remedio que prestarles apoyo.*

2. - *¿Qué diferencia hay, pues, entre un progre como tú y un yuppy como Julio?*
- *¡No hay comparación! AUNQUE HAGAMOS lo mismo, nosotros lo hacemos con remordimiento.*

3. - *Prométeme que no vas a acostumbrarte a mi muerte -insistía-. Que AUNQUE esto DURE meses no me dejarás sola como yo dejé a Miguel.*
- *Volvió a sonreír muy dulce, muy tranquilo.*
- *No te preocupes, Lucía, mi querida.*
Pero al ver su seguridad comprendí todo:
- *Sabes que va a ser rápido, Ricardo, ¿verdad?*

4. *A: ¡Hombre! ¡Jenaro! He decidido ya comprarme el compacto. ¿Cuándo vamos a ir a comprarlo?*
B: Es que ahora no puedo. No tengo tiempo.
A: Siempre igual.
B: Estoy ocupadísimo.
A: Bueno, AUNQUE ESTÉS ocupadísimo, un día de éstos voy por tu casa y lo

compramos¹⁴.

5. *Entonces yo le dije "Mira, Gerardo, ¿a vos te falta algo?". Me dijo "NO ME FALTA NADA". Digo: "Mientras que a ti NO TE FALTE NADA, como vos decís, y a mí no me molesta dártelo en absoluto, y vos no tenés que sentirte nada avergonzado, porque te lo da tu madre, empecemos por eso. Y todo acá es de todos, vos seguí estudiando, vos no te preocupes."*

6. *Sí, yo creo que sí. Y no lo digo porque, por ser un tipo de hacerme el pulcro ni mucho menos, PORQUE A MÍ ME MOLESTE LA GENTE DEL INTERIOR, ¿no? Simplemente que hay gente que está de más en Buenos Aires, sinceramente. Porque, por más que usted la deje mil años acá en Buenos Aires, no se va a adaptar a la Capital. No se van a adaptar. No hay vuelta que darle; van a ser moscas blancas siempre; y eso mole... choca un poco. A mí me choca, sinceramente. Hay gente del interior que sí, que se ubica perfectamente; en vez... Hay gente que no. GENTE, NO, QUE MOLESTA*

Beatriz Lavandera, "El cambio de modo como estrategia de discurso", en Ignacio Bosque (ed.) (1990).

7. *A mí no me gustan los bingos, y no lo digo porque NO ME GUSTE EL JUEGO EN SÍ. Yo muchas veces he jugado con los amigos al bingo, en la casa de alguno de nosotros, incluso con un poco de dinero, ES MUY DIVERTIDO, pero no me gusta que la gente se obsesione y llegue a gastarse el dinero de su sueldo. Es una enfermedad.*

8. *A mí no me gustan los bingos, pero no lo digo porque NO ME GUSTE EL JUEGO EN SÍ. En general NINGÚN JUEGO DE AZAR ME GUSTA, me aburro. No me dicen nada. Lo digo porque hay gente que se envidia y llega a arruinarse y a echar a perder su vida. Es terrible.*

9. A: *El número tan escaso de divorcios puede explicarse por la mentalidad religiosa todavía muy arraigada y, desgraciadamente, porque la justicia es muy cara.*

B: *Que la política elitista del gobierno MANTENGA la justicia muy cara, no quita que la escasez de divorcios en nuestro país es una prueba más de la prepotencia masculina ante la mujer, temerosa ésta de sufrir dolorosas consecuencias tras la ruptura.*

¹⁴ Los ejemplos 1-4 los debemos a Juan Antonio Moya Corral, M.^º Dolores Chamorro Guerrero y Ventura Salazar García: "El modo verbal en las construcciones con aunque", *XXI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, Granada, 16-19 de diciembre, 1991.

10. A: *Hay una tendencia regresiva de la natalidad que está en relación con la mejora del nivel de vida. Aunque existe el riesgo de crear una sociedad vieja.*

B: *Aunque el gobierno DESEA mejorar la calidad de vida de nuestro país mediante una tendencia a detener el índice de natalidad, lo cierto es que se está llevando a la población a tal grado de envejecimiento que en el año 2000 habrá muchos más ancianos que niños.*

11. A: *Las cifras aquí no son dispersas: España, como el resto de los países europeos, contempla un descenso en la natalidad motivado por múltiples causas. Entre otras, la concienciación, FRUTO DEL MAYOR NIVEL CULTURAL, de dar a los hijos una existencia digna.*

B: *El dato de la demografía es bastante homogéneo, sólo nos supera Francia. El resto de los países que tienen una mejor política social y un mayor desarrollo en relación con la educación están por debajo. NO SE TRATA DE QUE HAYAMOS ADQUIRIDO MÁS RESPONSABILIDAD POR EL AUMENTO DEL NIVEL CULTURAL, cosa con la que disiento, sino que el panorama económico no DA para más, aunque sigamos siendo uno de los países con mayor número de hijos por núcleo familiar.*

12. A: *Las medidas tomadas respecto del aborto son las más adecuadas, teniendo en cuenta que la administración tiene que defender los derechos, no sólo de las madres, sino el derecho fundamental a la vida, que concierne a todos.*

B: *...El caso español tiene el tufillo del paternalismo estatal totalmente hipócrita.. El panorama europeo, en general, presenta una visión social mucho más realista y sobre todo de mayor respeto hacia el individuo adulto, que de esta forma, al plantearse la maternidad tiene más oportunidad de hacerlo consciente y responsablemente. No cabe duda de que es un problema que levanta ampollas, pero ES CURIOSO que determinadas posturas sociales que están a favor de la pena de muerte no ESTÁN de acuerdo con el aborto porque todo el mundo TENGA derecho a la vida, incluso aquéllas células que no son más que células.*

13. *Seamos realistas. en un país en el que el gobierno no necesita hacer una política de incentivación de la natalidad, el hecho de aumentar el permiso de maternidad supone crear una discriminación añadida a la lucha de la mujer por conseguir la plena incorporación al trabajo. Y, AUNQUE la administración no PUEDA discriminar a la mujer por este motivo, un empresario cualquiera sí lo tendrá en cuenta cuando tenga que seleccionar para su personal a hombres o a mujeres, pensando en la rentabilidad que va a proporcionarle.*

14. *El porcentaje de población femenina activa está claramente por debajo de los demás países, A PESAR, incluso, DE QUE la población femenina total de países como Bélgica, Dinamarca y Holanda sea menor. Lo que viene a demostrar, por otro lado, la falta de oportunidades que se le ofrecen a la mujer para acceder al mercado laboral...*

15. *Aunque en su papel de ama de casa, a la vez que trabajadora y madre, ESTÁ al nivel de la media europea, no cabe duda de que la mujer, en esta situación, queda relegada a su vida familiar, sin participación en la vida activa...*

ACTIVIDAD 1

CLASIFICA LOS OBJETOS DE B SEGÚN LAS FUNCIONES QUE SE DESCRIBEN EN A:

A.

Instrumentos que ayuden a obtener comida.
Cualquier cosa que se use para transportar objetos.
Cosas que se utilicen para dar luz en la oscuridad.
Instrumentos que sirvan para cocinar.
Cosas que se usen en los viajes.
Objetos que nos ayuden a movemos.

B.

Un instrumento que sirve para pescar.
Un carrito metálico que se utiliza en los supermercados.
Una herramienta que se utiliza para cortar.
Una cosa que sirve para encender cigarrillos.
Una cosa que tiene valor y que se cambia por cualquier objeto.
Una bolsa de piel con asas que normalmente llevan las mujeres.
Un instrumento que funciona con pilas y que sirve para iluminar.
Una máquina que sirve para calentar y que funciona con gas o con electricidad.
Una caja que se puede cerrar y en donde normalmente metemos la ropa.
Un objeto que tiene cuatro ruedas y que se pone en los pies.
Un animal muy hermoso que tiene mucha fuerza y que se puede montar.
Un vehículo de dos ruedas y que no tiene motor.

ACTIVIDAD 2

HABÉIS RECIBIDO LA CARTA DE UN EXTRATERRESTRE. NECESITA ALGUNAS COSAS. QUIERE SABER SI EN LA TIERRA PUEDE CONSEGUIRLAS. ÉL, NORMALMENTE, COMPRA EN OTRO PLANETA, PERO AHORA HAY HUELGA DE TRANSPORTE EN TODA LA GALAXIA. EN REALIDAD, TIENE UNA IDEA EQUIVOCADA SOBRE NUESTRO ESTADO DE DESARROLLO TECNOLÓGICO:

Queridos terrícolas:

Espero no molestaros demasiado si os pido que me enviéis información sobre estos artículos que no encuentro en ningún rincón de la galaxia. Todos los comerciantes se quejan de la falta de existencias. Si tenéis algunos de ellos, os agradecería que me explicarais sus características. Espero que podamos hacer negocios muy pronto. Estas son las cosas que necesito:

Una pistola de rayos que paralice al enemigo sin causarle ningún daño.

Unas gafas que permitan ver en la oscuridad.

Una sustancia que informe sobre la edad de los fósiles.

Una máquina que detecte cuándo mienten las personas.

Una planta que convierta el petróleo en comida.

Una cosa que sirva para hacerse invisible.

Un líquido que, si se bebe, nos permita volar.

Un instrumento que permita ver cosas que están a millones de kilómetros.

Una sustancia que nos ponga alegres cuando estamos tristes.

Unas gafas que permitan ver las películas en tres dimensiones.

Un vehículo que viaje a la velocidad de la luz.

Un instrumento de rayos láser que permita saber si las personas nos quieren o no.

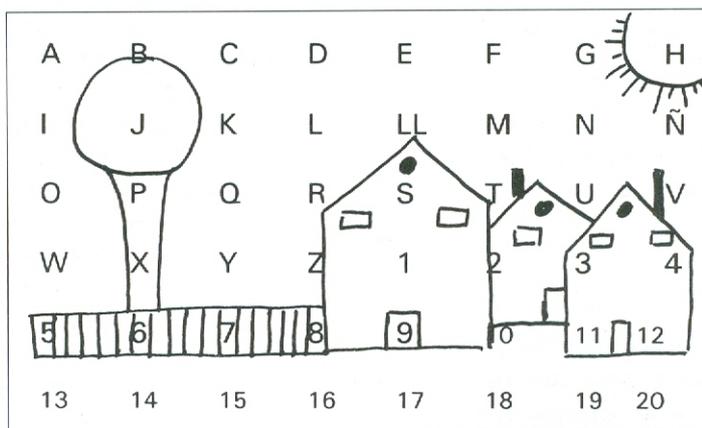
Un coche que funcione con energía solar.

Una máquina que viaje en el tiempo.

Una cosa que detecte la presencia de seres vivos.

Habla con tu compañero y decidid qué cosas existen y cuáles no. Después, contestadle, dándole la información que os pide

ACTIVIDAD 4



| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| A | B | C | D | E | F | G | H |
| I | J | K | L | LL | M | N | Ñ |
| O | P | Q | R | S | T | U | V |
| W | X | Y | Z | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |

DA INSTRUCCIONES A TU COMPAÑERO PARA QUE DIBUJE LO MISMO QUE TÚ TIENES EN EL RECTÁNGULO CON COORDENADAS DE ARRIBA. PERO NO PUEDES DECIRLE QUÉ ES LO QUE ESTÁ PINTANDO. PARA ELLO PUEDES DARLE INSTRUCCIONES COMO ÉSTAS:

- ...Dibuja una línea que vaya desde LL hasta T...
- ...Pon un cuadro en un punto intermedio, un poco hacia arriba, entre S, T, 1 y 2, que no sea muy grande, y otro igual entre R, S, Z y 1 ...Ahora una línea que vaya desde 10 hasta T, que pase por 2 y después una línea recta, paralela a la anterior, que suba desde un punto a la derecha de 9 y que llegue hasta un punto por debajo de 1, a la derecha..
- ...Dibuja una línea curva, que salga desde un punto del lado derecho del rectángulo, a la altura de H, que pase por debajo de H y que gire hacia arriba por un punto intermedio entre G y H...

ORACIONES TEMPORALES CON SUBJUNTIVO

| | |
|--|---|
| <i>Cuando el agua ESTAR hirviendo...</i> | <i>...tienes que echar el arroz.</i> |
| <i>Cuando VOLVER Yo...</i> | <i>...yo siempre cojo lo cacerola con un trapo.</i> |
| <i>Cuando DECIDIR TE TÚ...</i> | <i>...saqué un billete para Honolulu.</i> |
| <i>Cuando SALIR YO de la oficina...</i> | <i>...nos pondremos en marcha.</i> |
| <i>La próxima vez que te VER YO...</i> | <i>...habrán pasado meses.</i> |
| <i>Antes de que IRSE ELLA...</i> | <i>...habré empezado un nuevo trabajo.</i> |
| <i>Tan pronto como LLEGAR YO...</i> | <i>...le diré lo que pienso de él.</i> |
| <i>En cuanto ENTERARSE ÉL...</i> | <i>...yo ya estaba despierto.</i> |
| <i>Cuando SER YO mayor...</i> | <i>...me voy de viaje.</i> |
| <i>Antes de que SONAR el despertador...</i> | <i>...nunca te acordabas de traerme lo que te pedía.</i> |
| <i>Cuando PODER TÚ...</i> | <i>...levantarían el campamento.</i> |
| <i>Cuando PASAR TÚ por Granada...</i> | <i>...hay que pedirle las llaves.</i> |
| <i>Tan pronto como SALIR el sol...</i> | <i>...me lo dirá.</i> |
| <i>Antes de que APRENDER YO el subjuntivo...</i> | <i>...no olvides el pan.</i> |
| <i>Cuando lo VER YO otro vez...</i> | <i>...encontré todo cambiado.</i> |
| <i>Seguiré buscando...</i> | <i>...dímelo y nos pondremos a trabajar.</i> |
| <i>La próxima que HACER TÚ eso...</i> | <i>...van a visitarme.</i> |
| <i>Cuando IR TÚ o lo tienda...</i> | <i>...se lo digo a tu padre.</i> |
| <i>En cuanto me DAR ELLOS las vacaciones...</i> | <i>...iré a recoger a los niños.</i> |
| <i>Cuando LLEGAR el jefe...</i> | <i>...nunca sabes retroceder.</i> |
| | <i>...hasta que lo ENCONTRAR yo.</i> |
| | <i>...volverías a España.</i> |
| | <i>...nunca me llamas.</i> |
| | <i>...todos se pusieron a trabajar.</i> |
| | <i>...estás cansadísimo y sólo quieres llegar a casa.</i> |
| | <i>...debes ponerte la chaqueta.</i> |
| | <i>...te telefonearé.</i> |
| | <i>...escribeme a mi nuevo domicilio.</i> |
| | <i>...estaré muy contento.</i> |
| | <i>...me compraré un barco.</i> |

CONCURSO DE INVENTOS

¿TIENES ALGO MUY VALIOSO EN TU CASA? ¿LO TIENES EN UN LUGAR SEGURO? ¿HAS PENSADO QUE ALGÚN DÍA ALGUIEN PUEDE ROBÁRTELO? AQUÍ TIENES LA EXPLICACIÓN DE UN DISPOSITIVO CASERO PARA COGER LADRONES. ¿PUEDES IMAGINARTE CÓMO ES? ¿POR QUÉ NO LO DIBUJAS SEGÚN LA EXPLICACIÓN?

La cosa no es muy complicada. Verás: encima de la mesa del comedor de mi casa hay un jarrón carísimo, una obra de arte. Si un ladrón logra entrar en la habitación, antes de que llegue a la mesa para cogerlo, pisará una tabla que hay en el suelo y presionará un fuelle que hay debajo. El fuelle está conectado a una trompeta y hará que ésta suene estrepitosamente. Si no sale corriendo con el susto, y, a pesar de todo, intenta coger el jarrón, cuando lo levante, tirará de una cuerda que hay atada al jarrón y al rabo de un gato. El maullido del gato creará un ambiente poco propicio para el trabajo.

Si el ladrón insiste en su empeño, hay otra cuerda atada al jarrón que está conectada a un sifón situado en el techo. Cuando el ladrón tire, el sifón será presionado y expulsará una sustancia tóxica que le caerá encima. También he colocado una célula fotoeléctrica delante de la puerta que no se activará hasta que pasen unos minutos después de que el ladrón haya entrado en la habitación, pero que se disparará cuando el ladrón intente salir con el botón y abrirá la puerta de una jaula en la que he encerrado a un león hambriento. Y aquí viene lo mejor cuando el ladrón intente huir por la otra puerta, no podrá sospechar lo que le espera: en el momento en el que coja el pomo de la puerta para abrirla, recibirá una descarga eléctrica de 1000 voltios. Si sobrevive, la próxima vez que vaya a robar te aseguro que no volverá a mi casa.

UN BANCO QUIERE CONTRATAR LOS SERVICIOS DE UNA EMPRESA DE SEGURIDAD PARA LLEVAR DINERO DE UN SITIO A OTRO, PERO NO HA DECIDIDO CUÁL VOSOTROS SOIS UNA DE ESAS EMPRESAS. ¿QUÉ DISPOSITIVOS DE SEGURIDAD INSTALARÍAIS EN VUESTRO VEHÍCULO PARA PREVENIR CUALQUIER INTENTO DE ROBO? PENSADLO CON VUESTROS COMPAÑEROS Y DESPUÉS, EXPLICAD SU FUNCIONAMIENTO AL RESTO DE LA CLASE

ESTILO INDIRECTO

Las siguientes actividades han resultado enormemente efectivas para la práctica del estilo indirecto:

1. Se les pide que elijan a un compañero de clase con el que tendrán que mantener una conversación por escrito, intercambiando notas, manteniendo absoluto silencio. Cuando acaban la "conversación", cada pareja tendrá que explicar a sus compañeros qué se han dicho.

2. Esta segunda actividad es una adaptación de uno de los ejercicios de dictado que proponen Paul Davis y Mario Rinvolucri en su libro *Dictation: New Methods, new Possibilities* (Cambridge CUP, 1988). Se plantea en forma de competición. Se lleva a cabo en parejas. En las paredes de la clase se pegan tantas copias de un texto en forma de diálogo como parejas haya. Un miembro de cada pareja deberá levantarse, leer y retener cuanto pueda del texto, volver a su silla y dictárselo a su compañero. Ahora bien, el dictado se hará en forma de estilo indirecto, como si se tratara de transmitir una conversación a una tercera persona.

La pareja que termine antes recibirá 22 puntos y el resto veinte. Posteriormente, cada equipo, con el texto de partida presente, corregirá la versión en estilo indirecto de otra pareja y restará un punto por cada error.

3. Una tercera posibilidad es la combinación de las dos primeras, de manera que el diálogo que haya de ser dictado en la actividad 2 sea uno de los que se han establecido por escrito en la actividad 1.

■ HABLA CON TU COMPAÑERO, DILE ESTAS FRASES, SI NO HA ENTENDIDO Y TE CONTESTA DICIENDO ¿CÓMO?, ¿QUÉ DICES / HAS DICHO?, ¿QUÉ?, NO TE HE OÍDO, ENTONCES REPÍTESELO UTILIZANDO LA ESTRUCTURA QUE + SUBJUNTIVO.

1. *No juegues con cerillas.*
2. *Sal a la terraza y mete las macetas.*
3. *Ve al estanco y tráeme tabaco, por favor.*
4. *Pon estos papeles en su sitio.*
5. *Haz este ejercicio sin el diccionario.*
6. *Ponte la corbata que te regalé.*
7. *Bebe más leche, si quieres ponerte bueno.*
8. *No grites tanto.*
9. *Pruébese este jersey, le irá muy bien.*
10. *No gastes todo el dinero en una semana.*
11. *Déjame cinco duros.*
12. *Tómate las pastillas.*
13. *Quédate aquí una semana más si quieres.*

■ Haz que tu compañero repita las órdenes, los consejos y peticiones pidiéndole que repita lo que ha dicho hasta que utilice la forma correcta. Utiliza expresiones como: ¿Cómo?, ¿qué dices / has dicho?, etc.

Estas son las formas correctas que tiene que utilizar, cuando repita lo que ha dicho:

1. *que me digas...*
2. *que me des...*
3. *que me traigas...*
4. *que vengas a cenar...*
5. *que conduzcas...*
6. *que comas...*
7. *que no trabajes...*
8. *que no hables con mis padres...*
9. *que corras...*
10. *que no se te olvide...*
11. *que te lleves...*
12. *que te sientes...*
13. *que no te rías...*
14. *que te levantes y apagues...*

POR EJEMPLO:

Tu compañero: Dime qué tengo que hacer.

Tú: ¿Cómo?

Tu compañero: que me dices qué tengo que hacer.

Tú: ¿Qué has dicho?

Tu compañero: que me digas qué tengo que hacer.

Tú: ¡Ah! Bueno.