

UNA CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA DEL INDICATIVO Y DEL SUBJUNTIVO EN ELE

ANTONIO FÁBREGAS
IS-UNIVERSITETET I TROMSØ

Resumen

En este trabajo argumentaremos a favor de un método particular para facilitar el aprendizaje del subjuntivo por parte de los alumnos de ELE. Nuestra propuesta es fundamentar la alternancia de modo sobre nociones pragmáticas y comunicativas, y, más específicamente, propondremos utilizar las nociones de asertividad y presuposición en un sentido muy próximo al de ciertas propuestas enmarcadas dentro de la lingüística funcional. Al apoyarnos en nociones comunicativas, este método garantiza que las nociones empleadas son universales y no están sometidas a las idiosincrasias de las lenguas particulares; asimismo, dichas nociones son intuitivas para los estudiantes sin formación lingüística especializada. Dicho método determina un tipo específico de actividad en el aula: los ejercicios habrán de estar orientados no al reconocimiento de piezas léxicas particulares, sino de nociones discursivas de nivel superior dentro del texto completo y del contexto comunicativo en el que tiene lugar la interacción lingüística.

Palabras clave: *indicativo, subjuntivo, alternancias de modo, funciones comunicativas, ELE.*

Abstract

In this article we will argue for a particular method in the teaching of subjunctive to foreign students of Spanish. Our proposal is to base mood contrasts between indicative and subjunctive on pragmatic and communicative notions that have a clear effect on the formal properties of the language, and, more specifically, on the notions of assertivity and presuppositionality (Hopper and Thompson 1973). To the extent that the explanation is based on communicative notions, this method guarantees that the strategy can be used independently of the mother tongue of the students, as the pragmatic notions used here are universal; additionally, these concepts are intuitively understandable by students without formal training in grammar. The method proposed motivates a particular class of activities and exercises which focus on the identification of pragmatic notions and textual communicative aims, and not on the classification of specific lexical items.

Keywords: *indicative, subjunctive, mood contrasts, communicative functions, Spanish as a Second Language.*

1. De la intuición al método: dos factores que determinan el subjuntivo

Es un lugar común en los trabajos sobre ELE hacer notar la gran dificultad que los hablantes de lenguas extranjeras tienen para entender la distribución de las formas de subjuntivo en nuestro idioma (Jelinski 1977, Aletá Alcubierre 2004, Martín Sánchez y Nevado Fuentes 2007, entre otros muchos). Los ejemplos de (1) ilustran tan solo una parte del problema.

- (1) a. Juan no dijo que {tocaba / tocara} el violín.

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)
2009, Número 8, páginas 151-173
Recibido: 11/11/2009
Aceptación comunicada: 12/01/2010

- b. Juan lamenta que Pedro {cante /*canta} tan mal.
- c. Quizá {viene / venga} el próximo lunes.
- d. Así te atragantes.
- e. Le dijo que Juan {estaba / estuviera} preparado para lo peor.

Los enunciados de (1), todos ellos habituales en la expresión oral y escrita, incluyen casos de oraciones que admiten solamente subjuntivo (1b, 1d) y casos de oraciones que admiten ambas formas con diferencias de significado más o menos sutiles (1a, 1c, 1e). Desde otro punto de vista, algunos de estos subjuntivos pueden explicarse por su relación con una semántica de afecto o sentimiento (1b, 1c, 1d) junto a otros donde no es obvia la presencia de ningún tipo de emotividad (1a, 1e); en tercer lugar, tenemos casos de subjuntivos tanto en oraciones sintácticamente subordinadas (1a, 1b, 1e) como en enunciados independientes (1c, 1d). Esta brevísima lista de ejemplos nos presenta tan solo un subconjunto de los casos a los que el aprendiente habrá de enfrentarse cuando trate de comprender cómo utilizar el subjuntivo, con lo cual el problema –como se sabe– no es trivial.

Muchos estudios de orientación teórica o descriptiva han sugerido soluciones gramaticales al problema de cómo hacer comprender al estudiante la distribución de esta forma modal. Como veremos en nuestra discusión, dos han sido las soluciones favoritas en este tipo de trabajos: tratar de abstraer reglas gramaticales (el modelo de atención a la forma, Doughty y Williams 1998) o tratar de identificar clases léxicas de unidades que favorecen o exigen la presencia del subjuntivo (Travis 2003).

Estas tendencias son muy bien conocidas, pero en este trabajo queremos hacer observar que, incluso si, desde una perspectiva teórica o descriptiva la solución podría ir en esta dirección, el método de enseñanza que este sistema motiva produce problemas graves y confusiones al aprendiente, y, por nuestra parte, propondremos una estrategia de atención al significado (Prabhu 1987) que, por tanto, nos aproxima al método comunicativo en la enseñanza del subjuntivo (Johnson y Morrow 1981, Wilkins 1976), si bien, como se verá, los conceptos que empleamos contienen algunas nociones gramaticales.

Tenemos dos motivos para optar por esta perspectiva. El primero es que, como sabemos, las lenguas varían enormemente en su gramática y, más en particular, en la forma en que marcan las distintas distinciones de significado. Un método que apueste por establecer reglas gramaticales en un sentido formal se enfrentará al problema de que no podrá ser aplicado de forma igualmente eficaz a todos los estudiantes del aula, sino solamente a aquellos que tienen una lengua materna lo bastante cercana al español por su gramática. La segunda razón es que, como es bien sabido por los estudios de traductología (Hurtado Albir 2001 y las referencias contenidas allí), no siempre es posible encontrar correspondencias biunívocas para un lexema de una lengua. El hablante de una lengua donde, por ejemplo, no se haga una distinción entre *pensar* y *planear* no encontrará en absoluto útil que se le diga que *planear* se combina con subjuntivo y *pensar* con indicativo, salvo que la intención del profesor sea la de hacerle memorizar estas reglas y no la de establecer generalizaciones útiles para la comunicación en español.

Frente a esta tendencia general, la propuesta que defenderemos en este artículo es la de apoyar la enseñanza de este aspecto del español en nociones comunicativas generales, en la línea abierta por Matte Bon (1992). La novedad de nuestro trabajo no es la de relacionar la distribución del subjuntivo con funciones informativas, pues esto ya ha sido hecho por este autor y otros (cfr., por ejemplo, Zayas 1994, Varela Navarro 2005), sino la de proponer un modelo más específico que, dentro de esta metodología, incardina la dicotomía indicativo / subjuntivo en la clasificación universal de las oraciones realizada por Hopper y Thompson (1973) a partir de los conceptos de aserción y presuposición.

Una metodología apoyada en las nociones comunicativas e informativas tiene la ventaja de que dichas nociones son universales y facilitan la comunicación intercultural (Byram y Fleming 1998, Rodrigo Alsina 1999), pero, además, nuestra propuesta particular es, en buena medida, intuitiva, ya que permite al aprendiente basar sus deducciones acerca de la distribución del subjuntivo en conceptos preteóricos fácilmente comprensibles para todos, con o sin formación específica en lingüística.

1.1. Ventajas y desventajas de las explicaciones basadas en la emotividad

Hay una idea muy firmemente asentada acerca de la distribución del subjuntivo en español, y es que este modo marca la emotividad o subjetividad de la oración en la que aparece. Esta idea general es tan bien conocida como los numerosos casos que impiden usarla en el aula. Si observamos las oraciones de (2), veremos que, si no deseamos que el concepto de emotividad pierda su significado hasta convertirse en algo distinto a lo que los hablantes entienden comúnmente por *emoción*, no podemos hablar de emotividad en (2b), aunque sí en (2a).

- (2) a. Juan teme que María esté enferma.
b. Tanto trabajo explica que María esté enferma.

El concepto de emotividad, pues, no explica todos los datos, pero tiene la ventaja de que explica con rotundidad algunos de ellos y, además, es una idea intuitiva que los hablantes pueden manejar en sus razonamientos sobre la distribución de la forma. Sería, pues, deseable idear un método que conserve esta y otras intuiciones útiles del hablante, pero al mismo tiempo nos permita extender estas intuiciones a otros casos menos evidentes. Propondremos, pues, que la metodología se base en nociones pragmático-comunicativas que incluyan el concepto de emotividad, pero lo contextualicen en aspectos más generales.

1.2. Aserción, no aserción y presuposición

Desde principios de los setenta, distintas corrientes lingüísticas de orientación funcional han observado que la gramática gestiona la información que los interlocutores intercambian acerca de cómo perciben el mundo que los rodea. En este

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

marco, una noción esencial es el concepto de información nueva frente a información presupuesta (Karttunen 1974, Asher y Lascarides 1998). Consideremos, por ejemplo, el enunciado de (3).

(3) Juan se ha quedado viudo.

La información nueva que el oyente recibe aquí es que la mujer de Juan se ha muerto en algún momento del pasado reciente, pero, para poder darle sentido a esta nueva información, el oyente debe reconstruir un contexto en el que Juan estaba casado con alguien. Esta información podría formar parte del contexto cognitivo del oyente antes de escuchar este enunciado, pero, crucialmente, incluso si el oyente desconocía que Juan se había casado, para poder interpretar correctamente (3), debe suponer que Juan tenía esposa y que el hablante contaba con que él ya lo sabía.

Tenemos, pues, una primera diferencia general entre dos clases de significado: la información nueva que se transmite en un enunciado (4) y las presuposiciones que constituyen condiciones necesarias para asignar un sentido a dicho enunciado (5).

(4) Información nueva: La mujer de Juan ha muerto.

(5) Presuposición: Juan estaba casado.

Sin embargo, la información nueva puede ser de varias clases. Como es bien sabido, el hablante no se compromete igualmente con la veracidad de todas las cosas que dice. En algunos casos, cuando el hablante comunica una nueva información, quiere dejar patente que él mismo no está enteramente convencido de la exactitud de la información que transmite, tal vez porque la fuente de la que la ha obtenido no le parece fiable. Consideremos, por ejemplo, la situación de (6).

(6) El hablante ve que llueve con sus propios ojos.

En una situación como esta, el hablante podrá usar varias formas de comunicar la información nueva de que está lloviendo. Dado que en este caso posee evidencia suficiente, es de suponer que, cuando transmita esta información, esté dispuesto a comprometerse de forma explícita con su veracidad. En tal caso, es probable que el hablante diga, sencillamente, *Está lloviendo* o, quizá, *Afirmo que está lloviendo*. Sin embargo, en otros casos, el hablante, por distintas circunstancias, querrá transmitir esa misma información de una forma más neutral y sin comprometer su palabra en que es cierta. Consideremos la situación de (7).

(7) El hablante escucha cierto ruido que, según le parece, podría ser de lluvia que cae en ese momento.

En este caso el hablante puede decidir ser cauto y expresar de algún modo que no está seguro de la información transmitida con expresiones como *Parece que está lloviendo*

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

o *Creo que está lloviendo*. En esta situación, el hablante se sigue comprometiendo con la información que está transmitiendo, porque indica que en su opinión, aunque sin tener pruebas suficientes, está lloviendo.

Ahora bien, existe una tercera situación posible, en la que el hablante no tiene ninguna prueba de que esté lloviendo o las que tiene le parecen insuficientes; incluso puede suceder que la evidencia indique justamente que no está lloviendo, porque hace sol o no se ve caer agua del cielo.

En estos casos es cuando el hablante podrá emplear construcciones como *Espero que llueva* o *No creo que esté lloviendo*, con subjuntivo. La presencia del subjuntivo en estos casos (como ya apuntan Bosque 1990, Martinell 1985 y Pérez Saldanya 1999, entre otros) tiene la función de suspender el valor de verdad de la oración. En estas oraciones el hablante nos transmite información nueva, relacionada con la lluvia, pero al mismo tiempo indica a su interlocutor que no concibe la lluvia como una realidad, sino más bien como un hecho posible, deseable (o no), improbable, etc., pero en ningún caso real y materializado. El contraste fundamental es el de (8).

- (8) a. ... está lloviendo.
- b. ... esté lloviendo.

En (8a), el indicativo presenta la lluvia como un hecho actual y realizado, y el hablante nos da a entender que lo considera probable o, incluso, real. En (8b) el subjuntivo presenta la lluvia como una posibilidad más o menos lejana o como algo de lo que el hablante no quiere informarnos, porque cree que no es real o porque piensa que pertenece, en todo caso, al mundo de los deseos, los temores o las esperanzas. En definitiva, el contraste radica en cómo representa el hablante una situación en su mente. En (6), (7) y (8a), el hablante nos indica que, con más o menos pruebas, él interpreta la realidad como un mundo en el que ahora llueve; en (8b) nos indica expresamente que no debemos deducir que en su representación del mundo se encuentra la idea de que ahora mismo está lloviendo.

Los segmentos de información nueva que representan ideas o hechos que el hablante considera reales o actualizados en el mundo son aserciones (cfr. Givón 1982 para su relación con la evidencialidad). Una pieza de información es asertiva, pues, cuando es información nueva que describe la forma en que el hablante interpreta el mundo en ese momento. En cambio, recibe el nombre de información no asertiva la información nueva que el hablante desea marcar como independiente (o incluso contradictoria) con la forma en que en ese momento representa la realidad, sea porque la idea que comunica representa sus deseos, sus miedos o sus dudas, o porque no está seguro de que sea cierta. Así pues, podemos reformular lo que hemos señalado en (4) introduciendo divisiones en la información nueva.

- (9) Información nueva.
- a. Información asertiva.
- b. Información no asertiva.

Si deseamos, además, distinguir entre los casos de (6) y (7) y establecer jerarquías entre los distintos grados de compromiso del hablante con la información asertiva, podemos distinguir, como han hecho algunos autores (Hopper y Thompson, *op.cit*), entre aserción débil y aserción fuerte. La primera es aquella en que el hablante deja constancia de su inseguridad acerca de una información, mientras que la segunda surge de una situación en que el hablante considera confirmados los hechos que se relatan en el enunciado. Las esperanzas, los deseos y los anhelos forman parte de la información no asertiva, ya que necesariamente si espero que algo suceda es porque creo que no ha sucedido todavía.

Como ya explican claramente Borrego, Asencio y Prieto (1985), el indicativo es el modo verbal con el que el hablante hace aserciones, mientras que el subjuntivo se utiliza tanto para aquellos casos en que la información que se da no es nueva, sino que está presupuesta, como para las situaciones en que la información nueva no se considera materializada en el mundo real. Los predicados y expresiones que denotan sentimientos y emociones, de hecho, dan la información representada en la oración subordinada como presupuesta. El contenido que asertan –aquello de lo que se informa al interlocutor- es la emoción que alguien experimenta a la vista de ese hecho, que se da por conocido. Por ejemplo, en (10), el hablante da por supuesto que Luisa ha fallecido y nos informa del sentimiento o la valoración que ese hecho le merece.

(10) Lamento que Luisa haya muerto.

Así pues, en la figura 1, las casillas sombreadas en gris representan el uso del subjuntivo; las casillas sin sombreado representan el uso del indicativo. Como se puede suponer, son consideraciones de carácter pragmático dentro de la semántica del discurso las que hacen decidir a un hablante si una misma información se presenta como asertiva, no asertiva o presupuesta. Esto confirma las observaciones generales hechas por Porto Dapena (1991).

Figura 1

Información nueva		Presuposición
Información asertiva	Información no asertiva	

En el resto de este trabajo, discutiremos tres aspectos del uso del subjuntivo desde esta perspectiva comunicativa. El primero de ellos, en la sección segunda, será el de mostrar que la distribución del subjuntivo es la que hemos mostrado en la figura 1. El segundo de ellos será mostrar cómo dos procedimientos comunicativos pueden mover una construcción de una casilla de la tabla a otra -sección 3-. El cuarto será explicar cómo las bases comunicativas permiten explicar otros usos del subjuntivo que se relacionan con la prospectividad o la causación -sección 4-. Pero antes, querríamos

detenernos un momento para reflexionar sobre qué tipo de materiales didácticos son los más adecuados para transmitir al alumno las nociones comunicativas que están en la base de nuestra propuesta.

1.3. Materiales didácticos

Esta primera aproximación al subjuntivo que acabamos de esbozar hace patente que para entender qué oración requiere indicativo y cuál subjuntivo necesitamos manejar información sobre el contexto comunicativo, pues ésta es la que nos va a decir si el hablante presenta, en una situación determinada, una información como nueva, presupuesta o no asertiva. Sabemos independientemente que las nociones comunicativas se activan en unidades mayores que la oración, es decir, textos orales o escritos, por lo que, si la metodología que se emplea es la propuesta aquí, esperamos que las actividades jueguen con textos en los que sea posible reconstruir un contexto suficiente (Candlin 1981, Tusón 1991). Pero no son solo nuestros principios metodológicos los que nos desaconsejan emplear ejercicios que jueguen con oraciones o palabras aisladas, sino que los propios datos reales de lengua nos muestran que un mismo verbo puede combinarse con subjuntivo o con indicativo. Véase, por ejemplo, el contraste de (11), sobre el que volveremos más adelante.

- (11) a. Mi novia me ha recriminado que estoy engordando.
b. Mi novia me ha recriminado que esté engordando.

La diferencia fundamental entre las dos oraciones de (11) depende de si el hablante considera que el oyente al que va dirigido el enunciado ya sabía que él estaba engordando o, por el contrario, entiende que es la primera vez que el oyente tiene noticia de este hecho. En el primer caso, el hablante presenta la información de que está ganando peso como parte del contexto consabido, es decir, como una presuposición, mientras que en el segundo caso, esta información pertenece también a la información nueva. Esta diferencia va acompañada del consiguiente cambio en la modalidad verbal. La consecuencia de esto es que la existencia de estos pares hacen inútiles cualquier tipo de ejercicio que trabaje sobre las propiedades del verbo *recriminar* o las de la construcción sintáctica, pues tanto el verbo como la construcción es compatible con ambos modalidades; solo el contexto comunicativo permitirá decantarse por una de las dos posibilidades. De aquí es fácil concluir que las actividades necesarias para que el estudiante aprenda el uso del subjuntivo han de ser ejercicios en los que se vea obligado a tomar en consideración la estructura informativa, y, por este motivo, requerimos ejercicios de producción o interpretación de textos íntegros.

De hecho, la crítica que se puede hacer a algunas gramática de uso frecuente, incluso a algunas de las que adoptan una postura comunicativa para la enseñanza del español, es que en su discusión acerca del uso del subjuntivo el contenido se organiza a través de distintas competencias comunicativas, como son la expresión de deseos, dudas, órdenes, etc., dando lugar a una atomización de la información que hace más

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

complicado que el alumno entienda que, por debajo de estas distinciones, encontramos nociones comunicativas mucho más generales (cfr., por ejemplo, Pountain y Kattán-Ibarra 1997).

Una vez que hemos concluido que las actividades han de implicar textos completos, conviene preguntarse qué tipo de textos resultan más adecuados para la enseñanza de la modalidad. La naturaleza de las nociones que están en juego aquí -presuposición, aserción y no aserción- hacen que los textos de carácter argumentativo y ensayístico sean una fuente muy útil de materiales. Cuando un hablante argumenta a favor o en contra de una postura, se ve obligado constantemente a comparar su visión de la realidad con otras visiones que considera inadecuadas, lo cual remite directamente a los conceptos opuestos de aserción y no aserción, pero, al mismo tiempo, la propia naturaleza polémica del texto hace probable que el autor trate de ganarse el apoyo del oyente apelando a hechos que da como consabidos y, por tanto, presupuestos (Dolz 1993, Sánchez 1993). Los editoriales y artículos de opinión de los periódicos contienen todas estas propiedades. El profesor puede elaborar materiales de forma directa a partir de dichos textos, por ejemplo, marcando, en los niveles iniciales, aquellas formas en subjuntivo e indicativo que sean más características del uso que se esté trabajando y pidiendo a los alumnos que reconozcan la intención del autor o, en niveles más avanzados, que parafraseen la misma información utilizando una construcción distinta.

Por motivos idénticos a los que acabamos de mencionar, un ejercicio de producción de textos completos de carácter argumentativo pone en juego el uso de todas las habilidades comunicativas relevantes para la distinción entre indicativo y subjuntivo. Es improbable, por la naturaleza descriptiva del texto, que una redacción donde se relate lo que se ha hecho durante el fin de semana permita practicar la alternancia entre indicativo y subjuntivo en español, o, al menos, el tema hará que para el alumno sea más fácil evitar emplear construcciones con subjuntivo. Sin embargo, si se le pide al alumno que escriba un texto dando su opinión acerca de un problema, o analizando una situación y tomando una postura a favor o en contra, será prácticamente imposible que esta tarea se realice sin que el alumno haya tenido que enfrentarse a las nociones de aserción y presuposición.

2. El subjuntivo, la aserción y la presuposición en el interior de las oraciones subordinadas

Ciertos estudios de orientación funcional, y particularmente el de Hopper y Thompson (1973), han empleado las nociones comunicativas que hemos destacado para establecer una clasificación de las distintas oraciones subordinadas de naturaleza argumental. A continuación presentamos una versión modificada de la clasificación de dichos autores.

- (12) Cinco clases de enunciados.¹
- a. Oraciones asertivas fuertes.
 - b. Oraciones asertivas débiles.
 - c. Oraciones de descubrimiento intelectual.
 - d. Oraciones no asertivas.
 - e. Oraciones factivas o presuposicionales.

A pesar de que habitualmente clasificaciones como las de Hopper y Thompson se tienden a interpretar como distinciones léxicas entre clases de verbos, por la forma en que se presentan, es imprescindible enfatizar que son, en realidad, clasificaciones de tipos de enunciados y que, como ya hemos visto, un mismo verbo, dependiendo de factores comunicativos y de la intención del hablante, puede introducir oraciones que pertenecen a más de una de estas clases. Por esta razón, no son solamente los verbos los que pueden introducir enunciados de los cinco tipos señalados; los sustantivos que pueden tomar complementos y aun los adjetivos admiten también estos enunciados. Igualmente, se suele interpretar la clasificación de (12) como una tipología de oraciones subordinadas, pero sabemos que las oraciones principales, en la medida en que van acompañadas de adverbios que califican su valor de verdad (*quizá, probablemente...*), también intervienen en las alternancias entre indicativo y subjuntivo, al crear enunciados con valores comunicativos especiales.

2.1. Enunciados asertivos fuertes

Estos enunciados se definen por que el hablante se compromete con la veracidad del enunciado. Estos enunciados siempre aparecen en indicativo, estén construidos en torno a verbos (13), adjetivos (14) o, incluso, sustantivos (15). Buena parte de los verbos que crean enunciados asertivos fuertes son verbos de lengua, aunque otros, como *suced*, toman esta clase de oraciones porque su significado léxico les hace describir una realidad presentándola de manera objetiva. Algunos adverbios también marcan este tipo de enunciados (16).

- (13) a. Te aseguro que estás mejor.
b. Sucede que a veces me canso de ser hombre.
c. Juan mencionó que se casa con María.
d. Juan va por ahí pregonando que María se casa con él.

¹ La diferencia entre la clasificación presentada y la que se puede encontrar en el trabajo de Hopper y Thompson se refiere a la clase que ellos llaman semifactiva, que, en nuestra propuesta, recibe el nombre de oraciones de descubrimiento intelectual. Las razones para este cambio son de carácter tanto descriptivo como aplicado. En primer lugar, las oraciones llamadas semifactivas no comparten casi ninguna propiedad con los verbos factivos, de los que difieren en aspectos cruciales que tienen que ver precisamente con la medida en que la oración es considerada información presupuesta o no. En un sentido más aplicado, emplear un término como semifactivo corre el riesgo de confundir al lector al sugerir una estrecha relación con la clase de las oraciones factivas, algo que deseamos evitar debido a que esta clase de oraciones se comporta como el grupo de las asertivas en su selección de la modalidad.

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

- (14) a. Estoy seguro de que estás mejor.
b. Es obvio que ya estás mejor.
c. Esta claro que ya estás mejor.
- (15) Tengo el convencimiento de que ya estás mejor.
- (16) Sin duda ya estás mejor.

2.2. Enunciados asertivos débiles

Estos enunciados se caracterizan porque el hablante presenta un contenido que cree o supone real aunque no posee una evidencia suficiente que le permita estar completamente convencido de la exactitud de dicha información. Estos enunciados pueden ser creados en torno a verbos –notablemente, verbos psicológicos que se refieren a procesos mentales que implican deducción o razonamiento- (17) y por sustantivos (18).

- (17) a. Creo que estás mejor.
b. Pienso que estás mejor.
c. Supongo que estás mejor.
d. Imagino que estás mejor.
- (18) a. La idea de que estás mejor.
b. Me da la impresión de que estás mejor.

Ciertos adverbios (llamados en ocasiones ‘evidenciales’) se combinan con el indicativo cuando indican que la evidencia que se posee permite llegar a una conclusión (19).

- (19) a. Probablemente ya está mejor.
b. Posiblemente ya está mejor.
c. Quizá ya está mejor.

2.3. Enunciados de descubrimiento intelectual

Esta clase sustituye en nuestra clasificación a la clase de los enunciados semifactivos de Hopper y Thompson (1973). La razón de este cambio en la terminología es que, mientras que las oraciones llamadas factivas desempeñan la función informativa de introducir presuposiciones en el enunciado (cfr. *infra*), estas oraciones introducen información nueva que se relaciona con algún estado mental del hablante. Esta clase de enunciados es generalmente introducido por verbos que describen maneras en que se adquiere, posee o pierde un conocimiento, como *olvidar*, *recordar* o *ver* (20).

- (20) a. He descubierto que estás mejor.
b. Me he enterado de que estás mejor.
c. Había olvidado que ya estabas mejor.
d. Me he acordado de que ya estás mejor.
e. He visto que ya estás mejor.

2.4. Enunciados no asertivos

Pasemos ahora a las clases de enunciados que requieren subjuntivo. La primera de ellas es la clase de las oraciones no asertivas. Como se recordará, la no aserción tiene lugar cuando el hablante quiere transmitir, junto con la información nueva, que el contenido del enunciado no se considera actualizado o real (véase Pérez Saldanya 1999 para una discusión de este concepto). Estos enunciados pueden ser construidos en torno a verbos (21), adjetivos (22) y sustantivos (23).

- (21) a. No creo que estés mejor.
b. Te deseo que estés mejor.
c. Espero que estés mejor.
- (22) a. Es posible que María esté mejor.
b. Es dudoso que María esté mejor.
c. Es necesario que María esté mejor.
- (23) a. La posibilidad de que María esté mejor.
b. La necesidad de que María esté mejor.

Los adverbios evidenciales pueden también crear este tipo de enunciados, cuando el hablante considera que la evidencia es insuficiente para afirmar la verdad de la proposición. Los enunciados de (24) contrastan con los de (19), pues, en que en este caso el hablante se muestra inseguro acerca de la realidad de estas situaciones.

- (24) a. Probablemente ya esté mejor.
b. Posiblemente ya esté mejor.
c. Quizá ya esté mejor.

El verbo *creer* introduce enunciados asertivos débiles cuando aparece en la forma afirmativa (17a), mientras que en la forma negativa introduce oraciones no asertivas (21a). Volveremos sobre este hecho, pero, por el momento, queremos destacar que ésta es una razón más para disuadirnos de presentar en el aula una clasificación de

palabras que se combinan con indicativo o con subjuntivo. La presencia de algún modificador puede cambiar el tipo de enunciado en que aparece un verbo.

2.5. Enunciados factivos

El término ‘factivo’ solo quiere decir que estos enunciados contienen necesariamente información presupuesta. Los verbos y otros predicados que expresan sentimientos y valoraciones suelen formar enunciados factivos. Nótese, por ejemplo, que, en el contexto comunicativo de una consulta médica, donde se parte del principio de que el médico ha de darle al paciente información que él no poseía previamente, resulta pragmáticamente extraño que el doctor le dé al paciente la noticia de que está embarazada utilizando un verbo como el del enunciado de (25).

(25) Me alegro de que esté usted embarazada.

La razón es que un verbo como *alegrar* introduce una oración cuya información pertenece al trasfondo presupuesto, y el contexto comunicativo hace improbable que el tanto el doctor y como la paciente posean de antemano la información de que ésta se encuentra embarazada. Pues bien: esta clase de oraciones, junto con la clase de predicados que las introduce, han recibido el nombre de factivas porque presentan la información como un hecho consabido de cuya veracidad no se debe dudar.

Además de los verbos y locuciones verbales (26), los enunciados factivos se crean en torno a adjetivos (27) –frecuentemente combinados con *ser*, pero otros posibles con *estar*- y sustantivos que se refieren a emociones o designan hechos y otras nociones que se presentan como necesariamente reales (28).

- (26) a. Me alegro de que estés mejor.
b. Me pone malo que lo estés pasando tan mal.
c. Me duele que digas eso.
d. Me llena de alegría que pienses así.
e. Me da asco que haya gente así.

- (27) a. Es lamentable que la gente se ponga así.
b. Es sumamente triste que haya gente así.
c. Está estupendo que quieras hacer el examen.

- (28) a. Es una vergüenza que María no dé las clases.
b. El hecho de que estés mejor...

Sin embargo, los adverbios que introducen valoraciones del hablante acerca de una proposición no convierten los enunciados en factivos, tal vez porque en estos casos se interpretan como acotaciones al margen que no pueden introducir el enunciado como un contenido presupuesto.

(29) Lamentablemente, María {está / *esté} enferma.

2.6. Alternancias: verbos y otros predicados que crean enunciados de varias clases

Nuestra propuesta de que es el tipo comunicativo de enunciado, y no el significado de las palabras aisladas, la que permite entender el uso del subjuntivo se ve respaldada por el hecho de que una misma palabra puede combinarse con indicativo y con subjuntivo. En esta sección vamos a presentar algunos casos notables de alternancia y mostraremos cómo las nociones descritas en las secciones anteriores permiten dar cuenta de ellas.

En algunos casos, la alternancia se debe a que el mismo predicado se usa para hablar de dos situaciones diferentes, por lo que crea enunciados de distinto estatuto. Tal es el caso, por ejemplo, de (30).

- (30) a. Siento que se me doblan las piernas cuando corro mucho.
b. Siento que se te doblen las piernas cuando corres mucho.

El verbo *sentir* se puede referir al proceso mental por el que el sujeto obtiene información suficiente de una situación a través de sus propios sentidos; en tal caso, forma enunciados de descubrimiento intelectual y requiere indicativo (30a). El mismo verbo, en (30b), describe cierto estado anímico, motivado por un hecho particular, que experimenta el sujeto; en tal caso, como verbo de sentimiento presupone la oración subordinada y forma un enunciado factivo. Por tanto, en tal caso oración ha de aparecer en subjuntivo.

En este caso cabría hablar de una ambigüedad en el significado del verbo, pero la explicación no puede estar basada solamente en su semántica léxica, ya que lo importante es el tipo de enunciado que -en este caso, debido a su significado- ayuda a construir. De hecho, es mucho más frecuente encontrar alternancias cuando el mismo verbo, con idéntico significado, forma enunciados con información asertiva o no asertiva. Consideremos los dos enunciados de (31).

- (31) a. Me comunicó que cerraba las puertas a las cinco.
b. Me comunicó que cerrara las puertas a las cinco.

La noción relevante aquí es si la intención del hablante es la de comunicar un estado de cosas, es decir, la de describir una situación para el oyente, o si, por el contrario, lo que se pretende es ordenarle al oyente que ejecute una acción determinada. En el segundo caso, el enunciado no puede ser asertivo: en efecto, si el hablante creyera que es cierto que la persona cierra las puertas a las cinco, no tendría sentido que le ordenara que lo hiciera. La orden solo cabe en un contexto en que el hablante desconoce si la persona lo hará o cree que no lo hará. La razón por la que el subjuntivo se emplea para transmitir órdenes es que una orden no refleja el mundo como es, sino como se desea o se espera que sea; por tanto, las órdenes deben ser no asertivas. Este contraste es muy frecuente cuando los enunciados están contruidos por verbos de

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

lengua, ya que con ellos los hablantes pueden comunicar descripciones de lo que consideran real, pero también órdenes y planes sobre lo que desean o esperan que sea real en el futuro, pero no lo es aún. Como ilustración, considérese (32).

- (32) a. He pensado que eres el director.
b. He pensado que seas el director.

El enunciado de (32a) es un enunciado en que el hablante tiene alguna evidencia que le inclina a creer que el oyente es el director. El enunciado es asertivo, ya que el hablante transmite esa información como parte de sus creencias acerca de lo que es real. En (32b), en cambio, el hablante sabe que el oyente no es el director en ese momento –no asertiva, pues- y le comunica su plan de que en un futuro lo sea. En efecto, en el segundo caso no se puede decir que en el momento en que se pronuncia ese enunciado el oyente sea el director; el hablante sabe bien que no es así, y por ello marca la oración con subjuntivo para manifestar que su contenido no está entre las cosas que considera reales en el presente.

2.7. Propuesta de creación de materiales didácticos

Hemos tratado de argumentar en esta sección que una clasificación de enunciados en asertivos, no asertivos y factivos resulta útil para que los alumnos puedan entender la distribución de las formas de subjuntivo en español, con las ventajas adicionales de que esta clasificación es universal y conecta con conceptos intuitivos. Hasta cierto punto, podemos relacionar esta clasificación con distintos grupos de palabras que introducen las oraciones subordinadas -por ejemplo, los verbos de lengua típicamente forman enunciados asertivos fuertes-, pero al mismo tiempo hemos constatado que una misma palabra puede introducir distintas clases de oraciones según sea la intención del hablante, lo cual se refleja en los enunciados que crea en torno a dichas palabras -en el caso de los verbos de lengua, alternando entre enunciados asertivos y no asertivos-. En este sentido, nuestros materiales didácticos habrán de tener en cuenta que el alumno debe tener las herramientas suficientes para deducir el tipo de enunciado ante el que se encuentra en cada caso. Por esta razón, en nuestra opinión, modelos de ejercicios como el presentado en (33), tomado de Batchelor (2006: 138) no resultan útiles porque no permiten al alumno reconstruir de forma unívoca la intención del enunciado.

- (33) Mi padre me dice que HACER los deberes enseguida.

El verbo *decir* permite formar enunciados asertivos fuertes, en la medida en que el verbo puede usarse para describir el mundo, pero también enunciados no asertivos, si

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

lo que se introduce es una orden que debe cumplirse en un futuro. Por esta razón, en puridad, el ejercicio de (33) permitiría dos soluciones:

- (34) a. Mi padre me dice que hago los deberes enseguida.
b. Mi padre me dice que haga los deberes enseguida.

Se puede argumentar que el alumno sabe, por su conocimiento del mundo, que la segunda es más probable que la primera, pero forzar al alumno a deducir esto complica innecesariamente la tarea y depende de la opinión y la experiencia que cada uno tiene sobre su relación con sus padres y los deberes. Es fácil evitar estas situaciones solo con introducir un texto completo donde en cada punto quede clara cuál es la intención de los hablantes. Véase el texto presentado en (35).

(35)

Juan y María están corriendo juntos por el parque. Cuando está corriendo, Juan siente que el corazón le ____ (ir) muy deprisa, así que decide que lo mejor es que María y él _____ (hacer) una pausa. Juan le explica a María que ____ (estar) demasiado cansado y quiere que _____ (parar). María quiere seguir corriendo, así que le dice a Juan: “Siento mucho que ____ (estar) tan cansado, pero yo necesito entrenar más”.

Concentrémonos, por ejemplo, en los dos usos del verbo *sentir* en este texto. Aquí hemos proporcionado información suficiente que permite al alumno entender que el primer uso del verbo, *Juan siente que el corazón le ____ (ir) muy deprisa*, no introduce información presupuesta en el intercambio comunicativo, sino que describe una experiencia sensorial del sujeto, y, por tanto, requiere el indicativo. En contraste, la segunda aparición del mismo verbo, *Siento mucho que ____ (estar) tan cansado*, introduce un estado de cosas que se refiere a la experiencia de otro sujeto, y, por tanto, aquí no cabe el uso de percepción sensorial del verbo *sentir*. Adicionalmente, la aparición anterior del enunciado *Juan le explica a María que ____ (estar) demasiado cansado* hace explícito que en esta segunda aparición de *sentir* la información de que Juan está cansado ya forma parte del trasfondo comunicativo y es compartida por ambos hablantes, por lo que se trata entonces como una presuposición, y, por tanto, requiere el subjuntivo. La construcción cuidadosa de un texto como el de (36), pues, permite que el alumno evalúe la distribución del subjuntivo conforme a principios discursivos generales, acorde con la metodología que hemos empleado anteriormente.

3. Cómo explicar los factores que modifican al subjuntivo

En esta sección estudiaremos dos factores que modifican la distribución del subjuntivo porque cambian el estatuto comunicativo del enunciado: la negación y la presentación de información presupuesta como información nueva.

3.1. La negación

La presencia de la negación acompañando al predicado convierte los enunciados asertivos en enunciados no asertivos. Esto es esperable, en la medida en que las dos clases se definen mediante la negación de su contrario. Recordemos, por ejemplo, el caso del verbo *creer*, que introduce oraciones asertivas débiles, en (36).

- (36) a. Creo que María ya está recuperada.
b. No creo que María ya esté recuperada.

Como es natural, si las creencias de una persona describen cómo se representa lo que cree real en el mundo, las cosas en que no cree representan las que considera que no son reales en ese mismo mundo. Automáticamente, pues, la negación convierte con el verbo *creer* y otros predicados asertivos en formas que construyen enunciados no asertivos; por tanto, es esperable que la forma negativa pida el subjuntivo. Esto se extiende a todas las expresiones que crean enunciados asertivos.

La situación con los verbos de lengua, que frecuentemente forman enunciados asertivos fuertes es, en alguna medida, diferente, porque en ellos interviene de forma crucial no solamente si la situación que se describe se considera real, sino también si el hablante tenía intención de afirmarla o no. El enunciado de (37a) admite dos versiones con la negación, una de ellas con la oración subordinada en indicativo (37b) y otra de ellas con la oración en subjuntivo (37c).

- (37) a. Digo que sé tocar el piano.
b. No digo que sepa tocar el piano.
c. No digo que sé tocar el piano.

La diferencia entre (37b) y (37c) tiene que ver con qué parte del enunciado es la que se niega. En (37c) la intención del hablante al usar la negación es la de indicar que no tiene la intención de comunicar cierta información que considera real; el enunciado sigue siendo asertivo, pese a la presencia de la negación, porque esta no niega que la situación descrita sea real. De ahí que se emplee el indicativo en este caso. En cambio, en (37b), la intención del hablante es negar el contenido de la oración subordinada; es decir, el hablante quiere aquí dejar constancia de que no considera que sea real la idea de que sabe tocar el piano. En este caso la negación se extiende a la situación descrita en la oración subordinada, y, por ello, el enunciado pasa a ser no asertivo, ya que describe un concepto que el hablante no considera verdadero.

La idea de que la negación puede extenderse o no a las oraciones subordinadas permite explicar los casos bien conocidos en que el subjuntivo alterna con el indicativo en las oraciones causales.

- (38) a. No he venido porque es tarde.
b. No he venido porque sea tarde.

De nuevo, en estos dos enunciados la diferencia fundamental es qué es lo que el hablante desea negar. En (38a), lo que se niega es el hecho de que el hablante haya venido, y se afirma que la causa de la ausencia ha sido que ya se ha hecho tarde. El contenido de la oración causal es, pues, asertivo. En (38b), en cambio, lo que se niega no es el verbo principal, porque, en realidad, (38b) afirma que el hablante ha venido, sino que se niega que la causa que ha motivado su venida sea que se haya hecho tarde. En este caso, el contenido de la oración causal es no asertivo, pues se dice precisamente que no se afirma que el factor descrito sea relevante.

La negación también tiene la capacidad de convertir un enunciado no asertivo en uno asertivo, ya que la negación de la no aserción puede dar lugar a la aserción. Esta situación se ilustra en el contraste de (39).

- (39) a. Dudo de que Juan siempre llegue a tiempo a clase.
- b. No dudo de que Juan siempre llega a tiempo a clase.

En (39a), el hablante, mediante el empleo de *dudar*, construye un enunciado no asertivo en que describe un estado de cosas del que no tiene suficientes pruebas para pensar que es cierto. No obstante, al negar este verbo, el hablante forma un enunciado asertivo, donde se afirma que las pruebas son suficientes como para no dudar de lo que se introduce. Esto explica, pues, que en (39b) se emplee el indicativo.

3.2. Alteraciones en los valores comunicativos

Un aspecto crucial en la metodología que estamos empleando es que la intención del hablante en un contexto comunicativo particular es la que determina si un contenido es presuposicional o asertivo. De hecho, como sabemos, el hablante puede decidir presentar como presuposicional algo que, en realidad, el oyente no cree que sea cierto o no sabía que fuera verdadero. A la inversa, el hablante puede introducir como información nueva algo que el oyente ya daba por hecho y que, para él, era parte del trasfondo comunicativo. Nos centraremos aquí en aquellas situaciones en que el hablante construye enunciados asertivos mediante expresiones que normalmente se clasifican, por su semántica léxica, como factivas o no asertivas. Considérese (40).

- (40) a. Es probable que lo merezco, pero yo no lo quiero (Julieta Venegas, *Me voy*).
- b. Se lamentaba de que anoche había estado allí María sin avisar.

(40a) está tomado de una canción contemporánea de la variedad mexicana del español, aunque también es posible en la lengua coloquial de España. Este ejemplo ilustra cómo una forma no asertiva puede usarse para formar un enunciado asertivo. El significado intuitivo que encontramos en un enunciado como el de (40a) es que la cantante está de acuerdo en que merece lo que le ha sucedido. Esto nos indica que la cantante, con este enunciado, tiene la intención de informarnos de que está inclinada a creer que es cierto que lo merece. Por tanto, está usando *ser probable* para formar un

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

enunciado asertivo (débil), y no uno no asertivo, que es como se habría construido más normalmente (41).

(41) Es probable que lo merezca.

Estamos inclinados a pensar que el uso de (40a) está influido por el hecho de que el adverbio *probablemente* admite tanto indicativo como subjuntivo, dependiendo de si el hablante desea indicarnos que considera la situación real o, por el contrario, que no tiene suficientes indicios para considerarla así. Los dos valores comunicativos de *probablemente* se están extendiendo, pues, a la expresión *ser probable*.

(40b), por su parte, nos muestra cómo un verbo factivo puede formar un enunciado asertivo. La forma en que normalmente interpretamos este ejemplo es que el hablante, con él, informa al oyente de dos circunstancias: que María estuvo allí sin avisar la noche anterior y que alguien consideraba lamentable este hecho. Por tanto, la oración subordinada no se da como parte de la información presupuesta, sino como parte de la información nueva, considerada real, que se comunica al oyente. Nótese que, si bien (40b) puede usarse para informar a una persona por primera vez de la visita intempestiva de María, (42) no puede tener esta función.

(42) Se lamentaba de que anoche María hubiera estado allí sin avisar.

Este contraste nos indica que (40b), con indicativo en la subordinada, constituye un enunciado asertivo, que sirve para informar de algo, pero (42), con subjuntivo, no sirve para informar de algo y forma un trasfondo presupuesto en el discurso.

No es infrecuente, de hecho, que los mismos predicados puedan formar enunciados presuposicionales o asertivos. Ya mencionamos anteriormente el caso de *reprochar*. El hablante que emplea el enunciado de (43a) comunica a su oyente dos cosas al mismo tiempo, que María le ha reprochado algo y que ese algo es que está engordando. El oyente no tiene por qué estar familiarizado previamente con ninguno de estos dos hechos. En cambio, en (43b), la única información que se comunica es que María le ha reprochado algo, mientras que se prefiere considerar que el hecho de que está engordando en una información que el oyente ya poseía de antemano.

(43) a. María me reprochó que estoy engordando.
b. María me reprochó que esté engordando.

A continuación, presentamos el mismo contraste con los verbos *escandalizar(se)* y *presumir*.

(44) a. Lo que me escandaliza es que no me cuenta lo que está haciendo.
b. Lo que me escandaliza es que no me cuente lo que está haciendo.

(45) a. Juan presume de que María está loca por él.
b. Juan presume de que María esté loca por él.

Consideramos que datos como éstos deben aparecer en el aula, naturalmente en niveles avanzados. El primer motivo es el de la noción de autenticidad en el aula (Van Lier 1991), dado que, si no queremos manipular los textos reales que presentamos allí, expresiones como éstas van a aparecer con más frecuencia de la que se podría esperar. No es menos importante, empero, el hecho de que esconder en el aula esta clase de datos a nuestros alumnos hará que su inseguridad crezca cuando se enfrenten, en la vida real, con estos casos, lo cual afectará a su motivación y dificultará su aprendizaje (Arnold 1999).

4. Otras nociones que pueden derivarse de las oposiciones mencionadas

En esta última sección de nuestro trabajo querríamos mencionar dos nociones semántico-pragmáticas que pueden resultar útiles para ayudar a nuestros alumnos a entender el uso del subjuntivo, y que se pueden derivar a partir de las funciones informativas que hemos manejado.

4.1. De la presuposición a la causalidad

En las secciones anteriores hemos manejado el concepto de presuposición y hemos mostrado que fuerza el empleo del subjuntivo. En esta subsección vamos a introducir una nueva noción, la de la causalidad, que se relaciona estrechamente con la presuposición. En efecto, cuando presentamos un vínculo causal entre dos cosas (una causa y un efecto), este acto comunicativo no tiene sentido a no ser que demos por supuesto que tanto la causa como el efecto existen en la realidad. Es decir, en una construcción con un predicado de significado causal, el enunciado que formamos aserta solo el vínculo causal, mientras que presupone tanto la realidad de la causa como la del efecto.

Esto explica que determinados verbos especializados en referirse a la relación entre una causa y un efecto seleccionen oraciones en subjuntivo, puesto que el contenido de dichas oraciones es una presuposición necesaria (46).

- (46)
- a. Que la economía esté tan mal justifica que los empleos sean precarios.
 - b. Que María no respondiera el teléfono causó que Pedro se preocupara.
 - c. Que Carlos se pusiera malo motivó que María diera las clases.

No obstante, la noción de causalidad puede extenderse también al dominio temporal para explicar el uso de algunos subjuntivos con conjunciones temporales. Las relaciones temporales de anterioridad y posterioridad, en efecto, están muy próximas cognitivamente a las relaciones de causa y efecto, por lo que no es sorprendente que las oraciones que dependen de *antes de* y *después de* tiendan a ir en subjuntivo.

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 151-173

Recibido: 11/11/2009

Aceptación comunicada: 12/01/2010

- (47) a. Tendremos la cena lista antes de que lleguen.
b. *Tendremos la cena lista antes de que llegán.
c. Recoge la mesa después de que coman.
d. *Recoge la mesa después de que comen.

Una oración introducida por *antes de* se refiere a un hecho que ha de tener lugar después de que haya tenido lugar el hecho introducido por la oración principal. Esta sucesión temporal con respecto a la oración principal sugiere una relación más o menos laxa con la noción semántica de efecto, lo cual explica que el hablante emplee el subjuntivo para referirse a estas oraciones. A la inversa, una oración introducida por *después de* señala un hecho que sucede antes que la oración principal, lo cual relaciona estas oraciones con las causas, que anteceden temporalmente a sus efectos. Así, en tanto que estas nociones temporales se relacionan con la causa y con el efecto, se hace comprensible que el hablante prefiera emplear con ellas el subjuntivo.

4.2. De la no asertividad a la prospectividad

Como hemos visto, parte de las oraciones que son no asertivas (por ejemplo, las que forman actos de habla exhortativos o, en general, transmiten órdenes) están orientadas hacia el futuro y describen hechos que aún no son reales, pero se espera, teme, desea u ordena que se hagan realidad. Esta situación, en que se presenta un hecho como no real, pero se postula un momento futuro en que puede hacerse realidad, es la que conocemos como prospectividad. La prospectividad se relaciona estrechamente con la función de organizar planes que se espera hacer realidad en el futuro, aunque sin garantías de que se hagan realidad.

La noción de prospectividad explica el uso del subjuntivo en una serie de situaciones comunicativas. Por ejemplo, las construcciones de carácter final se emplean comunicativamente para hacer explícitos los planes de los sujetos, y, así, esperamos correctamente que las oraciones finales aparezcan siempre en subjuntivo (48).

- (48) a. Juan aprende inglés para que le contraten.
b. Juan habla así de fuerte con la intención de que le oigamos.
c. Juan conduce rápido a fin de que no le esperen en la reunión.

Por la misma razón, ciertos verbos, adjetivos o sustantivos cuyo significado se especializa en expresar la existencia de planes de futuro por parte de un sujeto usan el modo subjuntivo en las oraciones que expresan dichos planes, pues éstos son prospectivos y, por ende, no asertivos (49).

- (49) a. Juan aspira a que María se case con él.
b. Juan vino con la audaz pretensión de que María se casara con él.
c. Juan está decidido a que no le tomemos en serio.

e. No estoy dispuesto a que te rías de mí de esta forma.

Igualmente, aquellas expresiones que se refieren a la inclinación de un hablante a favor o en contra de algo introducen la noción de prospectividad, porque la situación acerca de la que el hablante tiene dicha inclinación está orientada hacia el futuro y no se ha materializado aún (50).

- (50)
- a. Juan es reticente a que María dé las clases.
 - b. Le he dado el visto bueno a que María dé las clases.
 - c. La comisión se opone a que María dé las clases.
 - d. Juan solicitó que fuéramos a su despacho.
 - e. La tendencia general a que los domingos sean lluviosos.

5. Conclusiones y recapitulación

En este trabajo hemos argumentado a favor de un método de enseñanza del subjuntivo en español en el que se empleen nociones comunicativas y de semántica del texto para hacer entender al alumno la distribución y el uso de esta forma modal. Las ventajas de este método, frente a un modelo basado en construcciones gramaticales o lexemas, es que las nociones implicadas son universales e intuitivas, dado que conectan con conceptos que todo hablante, incluyendo a aquellos sin formación lingüística, puede reconocer en la interacción conversacional. En este sentido, nuestra propuesta se encuentra próxima a quienes defienden un método comunicativo donde también se emplee algo de gramática en la medida en que ésta refleja los procesos de interacción lingüística (Matte Bon 1992, Martín Peris 2004). Además, como hemos ido observando, el recurso a nociones comunicativas permite predecir que ciertas construcciones y ciertas palabras introducirán oraciones en indicativo o en subjuntivo, pero en la medida en que su significado motiva que formen enunciados con cierto valor comunicativo, al mismo tiempo que permite tener en cuenta que esas palabras se empleen para formar enunciados diferentes.

La distribución de las formas de subjuntivo, tal y como hemos propuesto en este trabajo, se explica mediante tres nociones: presuposición, información asertiva e información no asertiva. Solo la información asertiva, no presupuesta, requiere indicativo en español. Hemos reconocido, asimismo, operaciones comunicativas que pueden alterar la función comunicativa de la oración. Por fin, hemos mostrado cómo dos nociones adicionales que dan lugar a estructuras en subjuntivo se relacionan con las funciones informativas señaladas anteriormente: la causalidad, que se relaciona con la presuposición, y la prospectividad, que se relaciona con la no aserción.

Referencias bibliográficas

- Aletá Alcubierre, E. 2004. La oposición modal indicativo / subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera. *Revista RedELE*, 2. [Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista2/aleta.shtml>]
- Arnold, J. 1999. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, N. y A. Lascarides. 1998. The semantics and pragmatics of presuppositions. *Journal of semantics* 15: 239-299.
- Batchelor, R. E. 2006. *A student grammar of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borrego, J., J. G. Asencio y P. Prieto. 1985. *El subjuntivo, valores y usos*. Madrid: Sociedad general española de librería.
- Bosque, I. 1990. *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus.
- Bosque, I. y V. Demonte, dirs. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bradley, P. T. y Ian Mackenzie. 2004. *Spanish: An essential grammar*. Londres: Routledge.
- Butt, J. y C. Benjamin. 1988. *A new reference grammar of modern Spanish*. Nueva York: McGraw Hill.
- Byram, M. y M. Fleming. 1998. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. N. 1981. *The communicative teaching of English. Principles and exercises*. Londres: Longman.
- Dolz, J. 1993. La argumentación. *Cuadernos de pedagogía* 216: 68-70.
- Doughty, C. y J. Williams. 1998. *Focus on form on classroom second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Givón, T. 1982. Evidentiality and epistemic space. *Studies in Language* 6: 23-49.
- Hooper, J. B. y S. A. Thompson. 1973. On the applicability of root transformations. *Linguistic Inquiry* 4: 465-497.
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jelinski, J. B. 1977. A new look at teaching the subjunctive in Spanish. *Hispania* 60: 320-326.
- Johnson, K., y K. Morrow, eds. 1981. *Communication in the classroom*. Londres: Longman.
- Karttunen, L. 1974. Presupposition and linguistic context. *Theoretical Linguistics* 1: 181-194.
- Martín Peris, E. 2004. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Revista RedELE* 0. [Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>]
- Martín Sánchez, E. y R. Nevado Fuentes. 2007. En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE. *Ogigia* 2: 61-75.
- Martinell, E. 1985. *El subjuntivo*. Madrid: Coloquio.
- Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* (ISSN 1885-9089)
2009, Número 8, páginas 151-173
Recibido: 11/11/2009
Aceptación comunicada: 12/01/2010

- Matte Bon, F. 1992. *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.
- Pérez Saldanya, M. 1999. El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.) 3253-3322. Madrid: Espasa.
- Porto Dapena, J.S. 1991. *Del indicativo al subjuntivo, Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- Pountain, C.J., y J. Kattán-Ibarra. 1997. *Modern Spanish Grammar: A practical Guide*. Londres: Routledge.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodrigo Alsina, M. 1999. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez, E. 1993. *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Travis, C. 2003. The semantics of the Spanish subjunctive. *Cognitive Linguistics* 14: 47-69.
- Tusón, A. 1991. Iguales ante la lengua-desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 2: 50-59.
- Van Lier, L. 1991. Inside the classroom. Learning processes and teaching processes. *Applied Language Learning* 2: 29-68.
- Varela Navarro, M. 2005. Que no te quite el sueño: Introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *MarcoELE*, 1. [Disponible en www.marcoele.com/downloads/subjuntivomvarela.pdf]
- Whitley, M. S. 1986. *Spanish / English contrasts*. Washington: Georgetown University Press.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Zayas, F. 1994. Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas *et al.* (eds.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. 199-219. Barcelona: Paidós.