

## El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación<sup>1</sup>

JOSÉ PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO  
Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada  
Placeta del Hospicio Viejo s/n, 18009, Granada  
Tel.: 958 215660, Fax: 958 220844  
jplacido@ugr.es

José Plácido Ruiz Campillo es Doctor en Filología Hispánica y Máster en ELE por la Universidad de Granada. Es Profesor Titular del Centro de Lenguas Modernas de dicha Universidad desde 1991. Su área de trabajo principal es la instrucción y la administración de contenidos gramaticales en ELE. Ha desarrollado la fundamentación teórica y la aplicación práctica de una "gramática operativa" del español que conjuga el carácter operacional de las reglas con una valoración estrictamente cognitiva de la forma. Ha impartido más de 60 talleres, seminarios y conferencias sobre metodología de la enseñanza del español en numerosas instituciones, tanto españolas como extranjeras. Es, asimismo, coautor de *Abanico* (Curso Avanzado de Español, Difusión, 1995), *El Ventilador* (Curso Superior de Español, Difusión, 2005) y *Gramática del español* (Difusión, 2005).

**RESUMEN:** El subjuntivo suele presentarse y entenderse como un imperativo de índole formal que el alumno debe asumir de manera asignificativa, más como una mera cuestión de "corrección" que como una vía de transmisión de significado. Se propone aquí una vía para dotar de sentido a la selección modal en español, haciendo lógico y significativo su uso, a través de los valores básicos de "declaración" / "no-declaración", y se ofrece y explica una actividad de clase que despierte la conciencia del alumno acerca de esta lógica y sus consecuencias comunicativas.

No es del todo cierto que haya lenguas que no tienen subjuntivo. No lo es al menos en el sentido representacional: todo aquello que se hace "significar" al subjuntivo en español existe de un modo u otro en la conciencia de los hablantes de cualquier lengua. Esta es una circunstancia, por tanto, que puede favorecer la comprensión operativa de este modo por parte de los alumnos y conducirles a la conclusión de que el subjuntivo es algo más que un paradigma creado para "molestar" a los extranjeros, es decir, de que el subjuntivo no es un mero imperativo formal, sino que tiene sentido, significa algo y obedece a unas leyes estrictas en virtud de las cuales los hispanohablantes deciden e interpretan los enunciados. Nos centraremos aquí en dos de los contextos sintáctico-discursivos en que se ve involucrado el subjuntivo cuya clara diferenciación cognitiva por parte del alumno es esencial en la aprehensión consciente del valor de esta forma: lo que podríamos llamar "matrices veritativas" (*Es verdad /No es verdad que...*) frente a las "matrices de comentario" (*Es estupendo que...*).

Yo suelo repetir incansablemente en mis clases que "el español es lógico", retando a mis alumnos a contradecirme cuando encuentren algo que no consideren lógico. Y la verdad es que funciona en un sentido particular: los autorizo a estar permanentemente buscando la lógica de todo, es decir, a asumir un modo de asimilación del español basado en categorías

<sup>1</sup> Este artículo fue originalmente publicado en *Cervantes*, núm. 2, pp. 33-36, Estambul: Instituto Cervantes de Estambul (2001).

“universales” (sus categorías) y no pensando que el español es así porque sí y solo cabe aprender de memoria. Trato de hacerles ver que el español es un sistema de comunicación perfectamente lógico, que su lengua es otro sistema de comunicación perfectamente lógico, y que si son diferentes es porque las lógicas de cada uno difieren al materializar de modo distinto una lógica previa y universal que es simplemente la lógica de la comunicación humana. En esta línea, una de las manifestaciones del subjuntivo más “lógica” y compatible es la de lo que yo llamo “matrices intencionales” (*Quiero que, Te pido que, Pretendo que...*). Demos un valor de partida al subjuntivo frente al indicativo en términos de *declarativo* (indicativo) / *no-declarativo* (subjuntivo), donde “declaración” debe entenderse simplemente como ‘lo que un sujeto sabe o piensa sobre el mundo’. No es tan difícil hacerles ver que en la secuencia “Quiero X”, X es un objeto no-declarable por la propia lógica que imprime la matriz: aquello que se “quiere” (un objeto intencional) es por definición algo que no está disponible, y por lo tanto, declararlo solo nos lleva a una contradicción:

“*Quiero que lo sabes*” [Si yo declaro que lo sabes, es que lo sabes, y si lo sabes, ¿por qué digo que “quiere” algo que ya es efectivo?]

Lo interesante de esta contradicción es que puede ser “sentida” fácilmente por hablantes de lenguas románicas e incluso de inglés (lengua sin “subjuntivo”) en los propios términos en que sus lenguas representan estos objetos intencionales. Los alumnos expuestos a la secuencia imposible “I want you know” sienten un choque de idéntica naturaleza lógica que un hispanohablante ante el ejemplo anterior: pueden entender perfectamente “I want” y “you know” por separado, pero encuentran algo ilógico cuando “you know” se hace objeto de la voluntad. Para superar esta contradicción, el inglés evita la representación declarativa con la forma más virtual (menos declarativa) que tiene: I want you TO KNOW. El español hace lo mismo, solo que no necesita explicitar el sujeto porque dispone de un “infinitivo conjugado”: el subjuntivo. Cuando alguien pronuncia en inglés “To know” no dice nada (no declara), procedimiento, pues, apto para limitarse a *mencionar* los objetos (virtuales) de la voluntad. Cuando alguien pronuncia en español “sepas” no dice nada tampoco (no declara), razón por la cual el subjuntivo es obligatorio en estos contextos, pero no porque lo dice la gramática y tengo que recordarlo, sino porque se sigue de la lógica de la representación lingüística y puedo entenderlo, asumirlo y “sentirlo”.

Si hemos dedicado un espacio a este contexto de matrices intencionales (llamémoslo contexto 1) es por una razón de peso: el subjuntivo aquí es preceptivo en todos los casos, sin posibilidad alguna de “juegos”, y su selección obedece a una ley dictada en los puros límites sintácticos. No hay, por tanto, circunstancias discursivas o ambientales que puedan influir en esta selección, por lo cual su aprendizaje podría darse en los estrechos límites de las listas de matrices y la memoria (aunque el alumno no comprenda nada). En los dos siguientes contextos objeto de nuestro interés, en cambio, la lógica sintáctica cede frecuentemente a

presiones contextuales y obedece intencionalmente a ellas, haciendo inoperativas y necesariamente falaces las "listas de verbos" o las típicas y caprichosas asociaciones entre el modo y la "irrealidad", los "sentimientos", la "duda", etc. Dado el espacio limitado de que disponemos, me contentaré con conducir las matrices veritativas y de comentario desde su lógica sintáctica hasta el discurso, sin profundizar en la gran variedad de "juegos" con que el hablante puede llegar a manejar intencionalmente las leyes que gobiernan esta selección en pos de efectos pragmáticos especiales.

### MATRICES VERITATIVAS (contexto 2)

Entenderemos por veritativas todas aquellas matrices destinadas a manejar declaraciones (lo que un sujeto sabe o piensa sobre el mundo), bien sea para informar de hechos, para confirmarlos, o para ponerlos en cuestión. Son matrices del tipo *Creo X*, *Pienso X*, *Sé X*, *Cuentan X*, *Es verdad X*, *Es mentira X*, *Me parece X*, *Supongo X*, *Imagino X*, *Sospecho X*, y un largo etcétera. En todas ellas, X es una declaración sobre el mundo (con un nivel de seguridad variable, eso no importa) que se asume, se refiere o se pone en cuestión. Estableceremos que, en este contexto, la ley dice que el objeto de la matriz será indicativo (declarativo) cuando la matriz implique la declaración de ese objeto, y que será subjuntivo (no-declarativo) cuando el significado de la matriz impida la declaración del objeto bajo pena de contradicción. Veamos la lógica de base:

- Creo X** → Indicativo (Si digo que creo X, X es una declaración.  
Es más: es lo que realmente quiero declarar)
- No creo X** → Subjuntivo (Si niego X, X no es, evidentemente, una  
declaración: no es, por supuesto, lo que quiero declarar)

Así, en el enunciado "No creo que lo sabe" puede hacerse ver la contradicción inmediata que supone decir que no se cree 'él-saber-eso' y al mismo tiempo declarar "lo sabe". Al margen, insisto, de juegos justificados, esta ley conduce y ordena un contexto tan amplio como complicado sobre una base de asimilación del valor del subjuntivo homogénea.

### MATRICES DE COMENTARIO (contexto 3)

Entran en esta categoría todas las matrices destinadas a declarar qué es lo que un sujeto piensa sobre un hecho dado, del tipo de *Es fantástico X*, *Me gusta X*, *Odio X*, *Me parece horrible X*, *Lamento X*, y un larguísimo etcétera que no será necesario hacer aprender de una lista: si el alumno capta qué se está haciendo (dando una opinión sobre un hecho), el propio alumno podría elaborar esa lista innecesaria. La lógica del contexto consiste en que cuando X es el objeto de un comentario, solo se declara el comentario, pero no se declara X (solo se

menciona: subjuntivo) simplemente porque no es X lo que el sujeto pretende declarar. Estableceremos para este "contexto 3" la siguiente ley (siempre al margen de los "juegos" que esa ley permite): el objeto de un comentario será representado de manera no-declarativa (subjuntivo):

Es fantástico X → Subjuntivo (No es X lo que quiero declarar, sino simplemente que "Eso es fantástico")

En efecto, en un intercambio normal (digamos, cooperativo), el hablante no da su opinión sobre hechos que no hayan sido o puedan ser previamente asumidos y aceptados como objetos de comentario por el resto de participantes. Este hecho se pone fácilmente de relieve si imaginamos, por ejemplo, lo desconcertante de una situación en la que alguien comience su contribución verbal diciendo algo como "Es estupendo que mi gata haya tenido 5 gatitos" (como si alguien dice "Es fantástico este coche" cuando no hay ningún coche previamente identificable). La razón de la extrañeza de esta hipotética preferencia es universalmente comprensible: si tus oyentes no están al tanto de un hecho cualquiera, lo cooperativo es informarles (y para eso está el modo declarativo); una vez que compartan esta referencia, ya puedes añadir la declaración de lo que tú piensas sobre eso:

1º Declaro que mi gata **ha tenido** 5 gatos

2º Declaro que esto **es** estupendo

Por cierto que la conveniencia de exponer conscientemente a los alumnos a la discriminación conceptual entre matrices veritativas y de comentario tiene uno de sus puntos críticos en la enorme proximidad formal entre algunas de ellas (y ya sabemos cómo los alumnos se dejan llevar por la apariencia formal):

Contexto 2		Contexto 3
<i>Es verdad X, Es obvio X</i>	vs.	<i>Es lógico X, Es estupendo X</i>
<i>Me parece X, Considero X</i>	vs.	<i>Me parece horrible X, Considero acertado X</i>

Considérese, a la luz de estos exponentes, hasta qué punto se hace necesaria para el alumno una conciencia del significado para distinguir, productiva e interpretativamente, manifestaciones como "Me parece que lo sabe" (indicativo) de "Me parece bien que lo sepa" (subjuntivo). Con estos objetivos en mente, y partiendo por un lado de esa valoración homogénea del subjuntivo en términos de no-declaración y, por otro, de la asunción de las diferentes leyes que gobiernan la lógica de selección en los contextos 2 y 3, estamos en condiciones de considerar la actividad que presentamos al final de este texto (destinada a alumnos de nivel avanzado) como un instrumento de toma de conciencia por parte del alumno del significado y el sentido comunicativo del subjuntivo.

La actividad trata de reproducir en el marco social del aula las condiciones situacionales y pragmáticas que dan sentido al uso del subjuntivo en los contextos 2 y 3: declarar, negar o poner en cuestión ideas, en primer lugar, y, una vez consensuados los hechos disponibles, declarar nuestras opiniones sobre estos hechos. Para ello se propone un pequeño texto en el que uno de los alumnos de la clase (James, en este caso)<sup>2</sup> opina sobre España y los españoles. Podemos hacer que este alumno, "autor" de estas ideas, lea el texto en voz alta. Cuando haya terminado de hacerlo, haremos ver a los alumnos cuál es la reacción típica en esta situación: cuando alguien expone cómo son las cosas desde su punto de vista, la primera actitud de los interlocutores es la de evaluar el grado de acuerdo que pueden mantener con ese punto de vista, y por lo tanto poner en cuestión lo dicho o confirmarlo. Este es, precisamente, uno de los marcos en que las matrices veritativas adquieren sentido comunicativo. Por tanto, es el momento de plantearles una intervención en este sentido, decidiendo, en parejas, cuáles de todas esas declaraciones que ha hecho James les parecen verdad y cuáles no, respetando estrictamente la sintaxis del contexto 2: "Es verdad que...", "No es verdad que..."<sup>3</sup>. Una vez decidido en el seno de cada pareja, ponemos en común los puntos de vista de toda la clase. Así, y con la ley en la mano (indicativo para las cosas que creemos, subjuntivo para lo que negamos) obtendremos enunciados del tipo:

*Es verdad que siempre **llegan** tarde*

*Es verdad que **llevaron** a América su lengua*

*No es verdad que las chicas españolas **sean** feísimas*

*No es verdad que la dictadura de Franco **llegara** hasta 1990*<sup>4</sup>

Una vez consensuadas así entre todos las ideas que podemos dar por asumibles, es el momento de acometer la segunda de las tareas típicas en toda discusión: decir cuál es nuestra opinión sobre esos hechos, esto es, comentarlos. Es muy importante hacer captar a los alumnos la muy diferente naturaleza comunicativa de esta segunda situación: ahora ya nadie pone en cuestión nada, todas las ideas más o menos aceptables están ya "flotando" sobre las cabezas dispuestas a ser "señaladas" con el dedo y sometidas a nuestra opinión. Es como si tenemos una televisión delante de nosotros (la televisión *ya está ahí*) y, señalándola, pedimos opiniones sobre ella: "**¿Qué os parece esta TV?**"

---

2 Atribuir las ideas a gente de la misma clase aumenta la motivación y dota de mayor autenticidad al discurso de clase.

3 Bastan, como se propone en la actividad, un par de ideas en cada sentido, ya que en la posterior puesta en común saldrán prácticamente todas las ideas interesantes.

4 En este punto, la actividad tiene que ser en cierta medida artificial, ya que en realidad, cuando el hablante niega una declaración que acaba de hacerse, tiene a su disposición uno de los "juegos" más inmediatos: en lugar de negar la idea (No es verdad que *sean* feas) puede negar la propia declaración del otro (No es verdad que *son* feas), indicando que su desacuerdo es mucho más con lo que se ha dicho que con la idea que subyace a lo que se ha dicho. No obstante, se entenderá que en esta actividad buscamos la asunción estricta de la ley, sin cuyo dominio, por cierto, los "juegos" serán más tarde incomprensibles.



Es evidente que el contenido declarativo está en las opiniones, y que la TV solo es el objeto, previamente asumido, sobre el que opinamos. Pues bien, ahora quitemos la TV y pongamos en su lugar una idea que sea tan aceptable y asumida como esa TV (por ejemplo, el hecho de que los españoles le ponen aceite a todo). “¿Qué os parece este hecho?”



Comprendida gráficamente la lógica de la selección del subjuntivo en este contexto 3, de entre todo lo que la clase puede ahora asumir como objeto de comentario válido después de la discusión de la primera parte de la actividad, les planteamos qué les parece lógico, qué les parece bueno, qué no les parece bueno, qué piensan que es extraño para ellos o qué es lo que menos les gusta de todo. Pueden volver a completarlo por escrito y por parejas y después, de nuevo, poner en común sus ideas con toda la clase. En este caso, la ley dice que no declararemos nuestros objetos de comentario (es decir, que será subjuntivo en todos los casos), de modo que obtendremos opiniones como las siguientes:

*A nosotros nos parece bueno que **sean** tranquilos*

*Me parece un poco extraño que **cierren** las tiendas al mediodía*

*Es lógico que **tiren** los papeles al suelo: así dan trabajo a los barrenderos<sup>5</sup>*

En una utilización de la actividad con fines generales, el asunto puede terminar aquí. No obstante, también podríamos explicitar y dar sentido al “juego” a que nos referíamos más arriba en relación a la ley del contexto 2 (No es verdad que *llegan* tarde), o ejemplificar alguno de los juegos posibles en relación al contexto 3. Justamente para ello se ofrece la formulación identificativa de la última pregunta: ¿Qué es LO QUE menos te gusta? Con esta formulación, el hablante puede limitarse a señalar una de las ideas que “flotan” en el

<sup>5</sup> Evidentemente, tanto en la primera como en la segunda parte de la actividad podemos alentar la discusión y la expresión de ideas personales fuera de los estrictos límites de estos enunciados más o menos mecánicos. De este modo tendremos una “clase de conversación” sólidamente fundamentada, no obstante, en la mecánica gramatical que la sustenta.

ambiente (es decir, compartidas por los interlocutores), como en el resto de casos, y obedeciendo, por tanto, a la misma ley:

*Lo que menos me gusta es que **tiren** los papeles al suelo*

Pero también puede identificar un hecho de entre el conjunto de hechos que él tiene personalmente asumidos pero que pueden no ser reconocidos como hechos aceptables o aceptados por el resto. En este caso, cuando el hablante siente que el hecho que va a comentar puede ser nuevo para sus interlocutores (y por tanto sometido a valoración veritativa), prefiere la declaración de ese hecho, de modo que “entre” en el circuito de la comunicación en las mismas condiciones que en el contexto 2, es decir, como su propia declaración sobre el mundo:

*Lo que menos me gusta es que los españoles siempre te **miran** a los ojos*

Por lo tanto, esta última formulación puede utilizarse en la actividad indicando a los alumnos que pueden también opinar sobre hechos que no estén “en el ambiente”, pero que si lo hacen es aconsejable declarar esos hechos.

Con todo este trabajo de concienciación gramatical, sustanciado en una gestión “realista” del discurso, es de esperar que las diferentes leyes de selección del modo que exhiben estos contextos puedan empezar a ser asumidas por el alumno de una manera *operativa* y *significativa*, y no solo basadas en la memorización de unas reglas de alcance limitado mediante las cuales su producción “correcta” siempre será una cuestión meramente probabilística, y nunca motivada por el significado o la intención. Se trata, por el contrario, de que el alumno asuma que el subjuntivo siempre significa algo (no-declaración), y que sea capaz de empezar a manejar conscientemente este significado tanto en aquellos contextos en que puede estar “legislativamente” al servicio de una suerte de redundancia (No es verdad que *sean* feas, Es bueno que *coman* aceite) como, sobre todo, en aquellos contextos en que el hablante juega intencionalmente en pos de significados marcados (No es verdad que *son* feas, Lo bueno es que *saben* vivir).

# ¿España es diferente? ¿Qué piensas?

## JAMES HA ESCRITO EN SU DIARIO...

España es un país extraño. Las calles son estrechísimas, los coches van como locos y no se respetan las normas de tráfico ni de aparcamiento. Además, la gente se comporta también de una manera extraña: tira los papeles al suelo, no dicen "gracias" a los camareros, le ponen aceite a todo y hablan mucho y muy alto. Los españoles beben mucho, aunque siempre con tapas, y siempre están en la calle: nunca te invitan a su casa. Porque, además, son muy maleducados con los extranjeros. Las chicas son muy presumidas, siempre van vestidas como para una fiesta, pero da igual: normalmente son feísimas. Los chicos son unos machistas tremendos, y piensan que todas las extranjeras quieren ligar con ellos. Tienen también un sentido del tiempo muy peculiar: son tranquilos y siempre llegan tarde a cualquier cita. Yo mismo el otro día tuve que estar esperando a una chica en Plaza Nueva tres horas y cuarenta y seis minutos. Para colmo, cierran todas las tiendas al mediodía (¿por qué necesitan tres horas para comer?), se pasan el día bailando sevillanas y se acuestan tardísimo. Y lo peor de todo: son unos incultos, porque no hablan inglés.

Además, está la historia. Los españoles han hecho muchas cosas malas. Por ejemplo, llevaron a América su lengua, y por su culpa ahora millones de personas tienen que hablar español. Son un pueblo violento, lleno de guerras y dictaduras, como la de Franco, que llegó hasta 1990...



**1**

¿Estás de acuerdo con todo lo que ha dicho James?  
¿Qué cosas te parecen verdad?

Es verdad que \_\_\_\_\_  
Y que \_\_\_\_\_

¿Y qué cosas no te parecen verdad?

No es verdad que \_\_\_\_\_  
Ni que \_\_\_\_\_



Sorry. Ay don  
espic inglés.



**2**

Y ahora, de lo que **hemos aceptado** como verdadero o probable.

¿qué te parece **lógico**? Que \_\_\_\_\_  
 ¿qué crees que es **bueno**? Que \_\_\_\_\_  
 ¿qué crees que **no es bueno**? Que \_\_\_\_\_  
 ¿qué te parece un poco **extraño**? Que \_\_\_\_\_  
 ¿qué es **LO QUE MENOS te gusta**? Que \_\_\_\_\_

