

THESIS

2
(018)

MICHIGAN STATE UNIVERSITY LIBRARIES



3 1293 01417 3060

This is to certify that the

dissertation entitled

"Hacia una mejora pedagógica en la presentación del modo subjuntivo español a los alumnos de la escuela secundaria de Haití"

presented by

Fritz Rosemond

has been accepted towards fulfillment
of the requirements for

Ph.D. degree in Spanish Language
and Literature

Major professor

Date July 10, 1987

**LIBRARY
Michigan State
University**

**PLACE IN RETURN BOX to remove this checkout from your record.
TO AVOID FINES return on or before date due.**

DATE DUE	DATE DUE	DATE DUE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**HACIA UNA MEJORA PEDAGOGICA EN LA PRESENTACION
DEL MODO SUBJUNTIVO ESPANOL A LOS ESTUDIANTES
DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE HAITI**

[Spanish Text]

by

Fritz Rosemond

A DISSERTATION

**Submitted to
Michigan State University
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of
DOCTOR OF PHILOSOPHY**

Department of Romance and Classical Languages

1987

ABSTRACT

During recent years, problems of communication in the Caribbean region have revealed the need to improve the teaching of English, French and Spanish (among other languages) in the secondary schools. This dissertation analyzes the teaching of Spanish, specifically the treatment of the subjunctive mood in textbooks used by Haitian secondary-school students.

The data accumulated suggest that: 1) such treatment is characterized not only by a failure to exploit modern linguistic theories but also by some descriptive inaccuracies, 2) the authors of such textbooks do not provide the types of exercise able to stimulate the students' communicative ability, and 3) these authors sometimes deal with certain aspects of the topic which are best treated at the philological levels, i.e., in courses which treat the history of the Spanish language rather than in basic communicative skills courses. The thesis offers a number of suggestions based on studies realized in Applied Linguistics during the last thirty years or so that not only represent viable alternatives to existing approaches to teaching the Spanish subjunctive, but also have the potential to develop into new approaches to second-language instruction for the Haitian system in general.

Chapter I presents the nature of the problem on which this study is based, the need for such a study in the context of Haitian linguistic realities, and a defense of the importance of grammar in second language teaching.

Chapter II includes detailed analyses of how linguists with a structural, semantic or pragmatic background analyze the various uses of the Spanish subjunctive.

Chapter III is divided into two parts, the first of which analyzes the treatment of the subjunctive in textbooks currently being used at the secondary level in Haiti, and the second of which offers original suggestions, based on contemporary critical methodology, for the improvement of the teaching of the subjunctive.

**Copyright by
Fritz Rosemond
1988**

**A nuestra familia,
cuyo ánimo ha hecho posible la presente obra.**

RECONOCIMIENTOS

Este estudio debe, en definitiva, ser considerado como el producto de varias contribuciones. Es imprescindible, en efecto, que reconozcamos nuestra deuda para con las siguientes personas.

Ante todo, debemos agradecerle a la doctora Patricia V. Lunn, directora del comité de la tesis, por habernos guiado pacientemente, tanto de cerca como de lejos, con su crítica muy atinada.

También tenemos que darles las gracias a los demás miembros del comité, y sobre todo al doctor Dennis P. Seniff por el cuidado con el que censuró la forma de esta obra.

No dejaremos tampoco de mencionar a personalidades como el recién fallecido Dr. Christophe Mervilus quien tuvo la bondad de compilar para nosotros la lista de los libros de texto reseñados en esta tesis.

Finalmente, va nuestro reconocimiento a nuestra esposa, Renote Rosemond, quien nunca dejó de animarnos hasta el final a llevar a cabo este trabajo.

CAPITULO I

El Problema, la Necesidad por la Tesis

y

su Base Metodológica

I. Introducción

Participar en aclarar algún problema educativo-social o echar más luz sobre él debe ser el objetivo de cualquier trabajo de investigación pedagógica. Así ha de ser para esta tesis que tiende hacia un fin bien delineado: una tentativa para mejorar la enseñanza de un área del programa de estudios de lenguas en nuestro país, Haití. Se trata de provocar un cambio benéfico en la instrucción del español, específicamente en lo tocante al modo subjuntivo. Después de un análisis del tratamiento de este aspecto gramatical en los libros de texto usados actualmente por los alumnos de la Escuela Secundaria de Haití, ofrecemos algunas sugerencias cuyo objeto es el de ayudar a los autores de futuros textos de español destinados al nivel indicado para que logren mejorar la presentación del modo subjuntivo. Por consiguiente, enfocamos no sólo la manera en que se debe presentar el modo subjuntivo y sus diversos tiempos a los estudiantes, sino también incluimos los tipos de ejercicios destinados

a provocar el dominio de su uso tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

Hay que señalar la necesidad de trabajos como éste en el sistema educativo haitiano, y ello por múltiples razones. Entre éstas es la máxima importancia que tal estudio puede aportar a mejorar la presentación del español--idioma de suma importancia económica, diplomática y política en Haití--en un momento cuando hace gran falta la integración cultural y lingüística de este país con sus vecinos del Caribe. Para respaldar la necesidad de tal investigación, enfocamos, en tres apartados, los puntos siguientes: 1) la realidad lingüística de Haití; 2) el tradicionalismo educativo haitiano, ejemplificado por unas consideraciones sobre la enseñanza del español en Haití; 3) la importancia de la gramática en la enseñanza de las lenguas vivas allí. Y, luego de establecer la base metodológica de la tesis, definimos algunos términos claves para el buen entendimiento de la misma.

II. La realidad lingüística de Haití

La República de Haití ocupa la tercera parte--unos 27.700 kilómetros cuadrados--de la isla del mismo nombre, ubicada entre Cuba, al Noroeste, Jamaica al oeste, y Puerto Rico al Sureste. Haití fue descubierta en 1492

por los españoles quienes, con motivo del tratado de Ryswick en 1697, dejaron oficialmente la parte occidental de la isla a los franceses, los cuales, poco antes de 1625, ya habian empezado a establecerse en las Antillas. Después de convertirse en una colonia francesa, se independizó en el año 1804.

Según el censo de 1971 (Institut Haitien de Statistique 1977: 44) el país tiene unos 4.314.658 habitantes. La población está más bien dispersa: con 877.275 habitantes en Puerto-Principe, la capital; 299.059 en Jacmel, 274.548 en Léogane, 272.652 en Cayes, 240.857 en Jérémie, 199.811 en Cap-Haitien.

A pesar de ser el francés y el criollo¹ haitiano las dos lenguas oficiales del país--aquella desde 1918 y ésta desde 1987--la lengua hablada y comprendida por todos los haitianos es esta última. Se estima que sólo un 5% (Valdman 1981: 43) de la población es verdaderamente bilingüe, esto es, con la capacidad de expresarse con igual facilidad en ambos idiomas. Se evalúa, sin embargo, en un 10% (Pompilus 1979: 120) el número de los Haitianos que podemos encontrarnos en una situación de "diglossia"--una situación bilingüe en la que una de las dos lenguas es de estatus socio-político inferior (Dubois et al. 1973: 155). Esta gente habla dos idiomas, cada cual con un papel distinto por lo menos en la élite de la sociedad haitiana: por un lado, el francés haitiano (FH),

la lengua de la clase dominante, la lengua de los privilegiados, utilizada en la administración, la instrucción pública y la literatura; y, por el otro, el criollo haitiano (CH), la lengua de la vida corriente.

Antes de analizar cómo se expresa en CH el modo subjuntivo español--o las formas que pudieran ser consideradas como su equivalente--contrastándolo con el español y el francés, conviene destacar los puntos siguientes en relación con el sintagma verbal en aquella lengua. En primer lugar, se notará la ausencia de flexión en las formas verbales en CH. El verbo no cambia cualquiera que sea la persona (primera, segunda, o tercera) o el número (singular o plural) del pronombre cuando hace la función de sujeto, como queda establecido en (1).

(1) Moin ale, ou ale, li ale, nou ale, yo ale.

'yo voy, tú vas, él (ella) va, nosotros vamos, ellos (ellas) van.'

En segundo lugar, se ve que una partícula invariable, antepuesta al verbo, sirve para indicar el tiempo. Así, te indica el pasado.

(2) a. Ki kote ou chita (presente) chak jou?

'¿Dónde te sientas cada día?'

b. Ki kote ou te chita (pasado) yé?

'¿Dónde te sentaste ayer?'

Notar que te cambia en t delante de una vocal.

(3) M t achte l isi a.

'Lo compré aquí.'

Ap expresa la acción en proceso (que se realiza).

(4) Li ap (o ape) dómi.

'Está durmiendo.'

Ap precedido de te (o la forma contractada t), indica el proceso de una acción en el pasado.

(5) Li te ap (tap) dómi.

'Estaba durmiendo.'

Ap y sus formas derivadas pe (o ape) se combinan con ale para referir al futuro inmediato.

(6) Li pral (ap ale) sóti kounye a.

'Va a salir ahora mismo.'

A y sus formas derivadas av, va, y ava sirven para indicar el futuro, el deseo o la intención (Valdman 1979: 216-217).

(7) Nou a danse si pa gen lapli.

'Bailaremos si no llueve.'

Ya que nuestro objetivo en esta tesis es el de ayudar al alumnado haitiano en lo que atañe al modo subjuntivo español, establecemos, de una vez, las divergencias y semejanzas que existen entre el CH, el FH, y el español (E) al nivel de este modo, para ver en qué medida, el conocimiento lingüístico de aquel alumnado dificulta o facilita su aprendizaje de dicho modo en la lengua considerada. Para lograr este objetivo, ofrecemos un

panorama lingüístico de los tres idiomas en el modo subjuntivo. Abajo se contrastan el FH (o el francés)² en (a.) con el CH en (b.).

- (8) a. Je veux que tu restes (subj.) avec moi.
 b. M vle ou rete (proto-subj) avém.
- (9) a. Ils ne croient pas que je parle (subj.) espagnol.
 b. Yo pa kwé m pale (proto-subj.) panyòl.
- (10) a. Il n'est pas possible qu'ils l'aient vu (subj.)
 b. Se pa posib ke yo te wél (proto-subj.)
- (11) a. Je ne crois pas qu'il aille (subj.) au Cap
 demain.
 b. M pa kwé li prale (proto-subj.) Okap demen.
- (12) a. Peut-être qu'il revienne (subj.) ce soir.
 b. Petèt lap tounen (proto-subj.) aswé ya.

El análisis de las formas subrayadas de las dos lenguas establece la existencia de marcadas diferencias entre el modo subjuntivo francés y su equivalente en CH.³

En primer lugar, se notará la flexión invariable del CH frente a las formas múltiples del FH. En efecto, "Ke moin (ou, li, nou, ou, yo) pale" (proto-subj.) corresponden a "que je parle, que tu parles, qu'il (elle) parle, que nous parlions, que vous parliez, qu'ils (elles) parlent" (subj.).

Tambièn, se ve que existe un tiempo específico para el pasado de subjuntivo en FH ((10a)); en CH, este tiempo corresponde al pasado de indicativo ((10b)).

A continuación, se contrastan el español en (a.) con el CH en (b.).

- (13) a. Quiero que él se quede (subj.) conmigo.
 b. M vle li rete (proto-subj.) avém.
- (14) a. No creo que hablen (subj.) español.
 b. M pa kwé yo pale (proto-subj.) panyól.
- (15) a. No es posible que lo haya visto (subj.)
 b. Se pa posib ke li te wél (proto-subj.)
- (16) a. No conocía a nadie que tuviera (subj.) un helicóptero.
 b. M pat konen oken moun ki te gen (proto-subj.) oun elikopté.
- (17) a. No creo que yayan (subj.) a Cabo Haitiano mañana.
 b. M pa kwé yo prale (proto-subj.) O Kap demen.
- (18) a. Tal vez yenga (subj.) mañana.
 b. Petét lap vini (proto-subj.) demen.
- (19) a. Cuando llegue (subj.) a San Marcos, tomará un buque para La Gonâve.
 b. Lé li rive (proto-subj.) Sen Mak, l a pren oun bato pou La Gonâve.

El análisis de las formas subrayadas muestra que la flexión invariable en CH corresponde a formas múltiples en español. Concretamente, "ke moin (ou, li, nou, ou, yo) pale" corresponden respectivamente a "que yo hable, tú hables, él (ella) hable, nosotros hablemos, vosotros

habléis, ellos (ellas) hablen."

En ciertos verbos, como lo ilustran las oraciones (13a), (14a), y (19a) en CH, la forma verbal del presente de subjuntivo no difiere del infinitivo. En efecto, rete, kwe, y rive desempeñan tanto el papel de subjuntivo como el de infinitivo. En otros casos, por ejemplo (17a) y (18a), existen formas distintas para estos modos. Respectivamente, los infinitivos de prale y de ap vini son ale y vini.

En cuanto a las oraciones (15a) y (16a), indican que hay identidad de forma en CH entre las formas equivalentes del pretérito perfecto de subjuntivo, las del imperfecto de subjuntivo y el pasado de indicativo mientras que el español tiene formas verbales distintas para cada uno de estos tiempos. La partícula te indica tiempo pasado sin contraste aspectual.

Otro problema surge también cuando se considera el francés como punto de partida para un análisis contrastivo con el español. Pese a la supuesta facilidad--debida al origen latino de las dos lenguas-- con la que el estudiante haitiano pudiera aprender el subjuntivo español, los hechos son más complicados. Aunque existen varias semejanzas entre el francés y el español en lo que atañe al modo subjuntivo, se pueden notar importantes diferencias. Los ejemplos siguientes ilustran las semejanzas entre el FH en (a.) y el español

en (b.).

- (20) a. Je veux que tu ailles (subj.) là-bas.
 b. Quiero que vayas (subj.) allí.
- (21) a. Il est possible que vous soyez (subj.) fiers.
 b. Es posible que sean (subj.) orgullosos.
- (22) a. Il est nécessaire que vous arriviez (subj.)
 à temps.
 b. Es necesario que lleguen (subj.) a tiempo.
- (23) a. Je doute qu'il le prenne (subj.) avec lui.
 b. Dudo que lo lleve (subj.) consigo.

A continuación, las oraciones (24) hasta (26) ilustran las diferencias entre el FH y el español.

- (24) a. Je lui écrirai quand je pourrai (ind.).
 b. Le escribiré cuando pueda (subj.).
- (25) a. S'il avait (ind.) mon numéro de téléphone, il
 m'aurait appelé.
 b. Si tuviera (subj.) mi número de teléfono, me
 habría llamado.
- (26) a. Nous baillions comme si nous avions (ind.) faim.
 b. Bostezábamos como si tuviéramos (subj.) hambre.

Así que se usa el indicativo en FH después de las conjunciones temporales quand y lorsque para indicar una acción futura, mientras que después de cuando enl español se emplea el subjuntivo en el mismo contexto. También se usa el indicativo después de las conjunciones si y comme si en una oración condicional, mientras que después de si

y como si en español se usa el subjuntivo en un contexto paralelo.

En los ejemplos (27) y (28), se contrastan el FH en (a.) y el español en (b.).

(27) a. Bien qu'il soit (subj.) studieux, il ne peut pas gagner la sympathie du professeur.

b. Aunque es/sea (ind./subj.) estudioso, no puede ganarse la simpatía del profesor.

(28) a. Ramuncho n'est pas le seul gitan que je connaisse (subj.).

b. Ramuncho no es el único gitano que conozco/conozca (ind./subj.).

En estas últimas frases, se ve ejemplificado el uso del subjuntivo en FH después de las concesivas bien que y quoi que para indicar una acción ya realizada, mientras que en español se puede usar el indicativo o el subjuntivo después de aunque en los mismos contextos. Desde luego, el contraste modal señala un contraste semántico. También, después de sustantivos modificados por adjetivos como seul, unique y dernier (es decir, después de frases nominales que se refieren a entidades reales y únicos) se usa el subjuntivo en francés, mientras que en español se puede emplear el indicativo o el subjuntivo en estos contextos, para señalar la actitud del hablante hacia el referente de la cláusula subordinada.

III. El tradicionalismo educativo haitiano

Es un hecho muy bien reconocido por los críticos de la realidad educativa en Haití que una de las características más arraigadas del país es su elemento tradicional (Clark y Purcell 1975: 46). Ayudan a probar esto, entre otros hechos, los siguientes:

Hasta los años cuarenta, se usó de manera casi unilateral el idioma francés, hablado sólo por un 10% (Pompilus 1979: 120) de la población haitiana, en lugar de recurrir--como lo hacen tantos países en vías de desarrollo de Africa y Asia, por ejemplo--a la lengua materna, el criollo haitiano.

Hasta una fecha muy reciente, el latín y el griego clásico han seguido teniendo gran importancia en el plan de estudios de la escuela secundaria. Al respecto, indican Clark y Purcell (1975) que un 10% de los alumnos del ciclo secundario se dedican al estudio del griego y del latín, mientras que la tercera parte de ellos estudian el latín (Clark y Purcell 1975: 51).

Además, de manera general, los maestros raras veces aprovechan los aportes de la pedagogía moderna. La memorización continúa desempeñando un papel considerable, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Escriben al respecto Clark y Purcell:

One of the first street sounds a visitor to Port-au-Prince hears is that of children chanting in endless repetition the strains of textbook prose. One of the first "sights" the visitor sees is that of young men walking under the lights of Port-au-Prince's lovely palm-shadowed Champs-de-Mars and declaiming in loud voices the pages of texts that they alternately open and close (Clark y Purcell 1975: 48).

Por otra parte, el *Ministerio de la Educación Nacional de Haití, destaca también este papel desempeñado por la memorización ya que, al querer mejorar la enseñanza en el país, se propone hacerlo "grâce á une élimination systématique de la routine de la mémorisation á outrance et á l'appel á la compréhension" (Comité de Curriculum-Institut Pédagogique National 1982: 6).

Este tradicionalismo se transparenta en la enseñanza del español en las clases de la escuela secundaria haitiana, como han señalado muchos educadores y visitantes extranjeros al decir que:

Anticuated instruction in English and Spanish keeps French-speaking Haiti hopelessly isolated from the world and from its immediate Caribbean neighbors (Clark y Purcell 1975: 46).

En efecto, a pesar de que el programa oficial del Ministerio de la Educación Nacional refleja cierta voluntad de cambio hacia la modernización de la enseñanza

de las lenguas vivas en el ciclo citado, la realidad actual está muy lejos de corresponder a los objetivos fijados. Y, a pesar de algunos adelantos visibles, tanto en la metodología de ciertos maestros, como en los exámenes oficiales del Bachillerato, sigue siendo tradicional la enseñanza del español en Haití.

Se notan, como hemos indicado, los esfuerzos de los responsables de la educación en Haití al hecho de que el programa oficial incluya las recomendaciones siguientes sobre cómo ve esta enseñanza el Ministerio de la Educación Nacional. En algunos comentarios que acompañan al programa oficial de lenguas vivas, se reconoce que la metodología tradicional usada por los maestros en sus clases es responsable de los problemas de la enseñanza de las lenguas modernas, y que el desarrollo, en el alumno, de las habilidades comunicativas requiere la enseñanza de las cuatro destrezas. También, se reconoce la necesidad de dar la prioridad a las conversaciones simples y reales acerca del medio ambiente en los dos primeros años en que los alumnos estudian la segunda lengua (Ministère de l'Éducation Nationale-Direction de l'Enseignement Secondaire 1972: 54). Hace referencia a este esfuerzo hacia la modernización C. Mervilus, difunto catedrático de la Escuela Normal Superior en Haití, cuando dice:

Tendencia relativamente nueva, aún no transparente en la organización de los exámenes de fin de

estudios secundarios: la aceptación de la lengua viva como instrumento esencial de comunicación: la enseñanza del diálogo; esta tendencia llevó ciertas escuelas a utilizar un libro de texto en que predomina el diálogo: tipo ¡Hola! o ¿Qué tal, Carmen? ...En Puerto-Príncipe, ya tres escuelas, o quizás un poco más, siguen esta corriente (Mervilus 1982: 3).

Sin embargo, a pesar de los cursos de español dados en las pocas escuelas (privadas si no exclusivamente congregacionalistas) donde se utilizan libros de texto, como ¿Qué Tal, Carmen?, el cual favorece el desarrollo del lenguaje oral (Véase los comentarios sobre los textos en el tercer capítulo), la gran mayoría de aquéllos reflejan la metodología tradicional de gramática y traducción. Para hacerse una idea del peso de la tradición en cuanto a los textos usados, basta referirse una vez más a C. Mervilus, quien escribe:

Persistencia de los antiguos guías y modelos.

Cierto número de maestros, --¿No los hay más en las provincias?-- prefieren seguir dictando y escribiendo en la pizarra parte del contenido de algún texto considerado "invencible" (suyas las comillas): por ejemplo Th. Allaux⁴ (que ya no se publica) (Mervilus 1982: 3).

En las clases, la preocupación primordial del

maestro consiste en enseñar a los alumnos cómo traducir textos (sobre todo al francés) u oraciones (sobre todo al español). De este modo, aprenden los alumnos a poner en práctica las reglas enseñadas. Y, ellos tienen que memorizar éstas con las múltiples excepciones, y además una lista de palabras, muy a menudo desconectadas con la vida práctica. No se desarrollan las destrezas de comunicación mediante conversaciones entre alumnos y maestros y aun menos entre aquéllos mismos. Resulta, pues, que las posibilidades orales de los alumnos quedan extremadamente limitadas, si no casi nulas.

Con tal metodología, por parte de los maestros, es normal que los *exámenes del bachillerato (primera y segunda partes) reflejen el método de gramática y traducción que utiliza libros

notable for the meticulous detail of their descriptions of the grammar of the language... their preoccupation with written exercises, especially translation exercises, and their lengthy bilingual vocabulary lists (Rivers 1981:29).

Se notará que, a pesar de tener las traducciones en estos últimos años menos importancia que anteriormente en los exámenes oficiales, siguen desempeñando un papel considerable. (Véase en el Apéndice la importancia de los ejercicios de *traducción inversa y directa en estos exámenes durante los últimos diez años).

Caracterizan, también, este tradicionalismo de la enseñanza del español en Haití tanto el plan de estudios de las varias clases del ciclo secundario como el de los especialistas de la Sección de Lenguas Vivas de la Escuela Normal Superior, único centro universitario haitiano dedicado a la formación de maestros de idiomas. Al consultar los programas del ciclo secundario, uno se da cuenta de que constan únicamente de unas listas de objetivos gramaticales, sin que en ninguno de ellos figure un solo objetivo de comunicación. Por ejemplo, se indica en el programa renovado de 1972 que, después de repasar los elementos estudiados en la clase anterior, los alumnos de la *cuarta clase deben estudiar de manera sistemática: las reglas de la acentuación española los adjetivos calificativos, los grados de comparación, la formación de los comparativos y superlativos, los adjetivos cardinales, los diptongos, los verbos gustar y deber, las fórmulas de la obligación personal (con uso del subjuntivo o del infinitivo), los tiempos derivados del presente de indicativo, los verbos con modificaciones ortográficas en -car, -gar, -guar, -zar, -ger, -gir, -guir (Ministère de l'Education Nationale-Direction de l'Enseignement Secondaire 1972: 57). En los programas de las demás clases, los elementos por estudiar vienen presentándose de la misma manera, mediante listas de reglas gramaticales. (Véase el Apéndice A para más

detalles.)

Por su parte, el plan de estudios de los estudiantes de la Sección de Lenguas Vivas de la Escuela Normal Superior no es más privilegiado. Además de padecer de una carencia general de cursos, los futuros maestros de español estudian casi únicamente la gramática prescriptiva de esta lengua. Sólo cursan junto con los estudiantes de inglés una clase de metodología de dos horas semanales, lo que hace un total de unas cuarenta horas de clases por año.

Ahora bien, los textos usados en las clases de lengua española son la gramática española de Duviols y Villégier, ¡desde hace unos veinte años!, y la "cuasi-monumental" gramática superior de Jean Bouzet, que ya no se edita. Estos libros son explícitamente recomendados a los estudiantes con deseos de preparar su tesis de fin de estudios (Mervilus 1982: 3).

Estos límites explican por qué, al egresar de la Escuela Normal Superior, los titulados apenas habrán aumentado sus conocimientos en la lengua estudiada, no habiendo cursado clases de lingüística aplicada, de historia de la lengua castellana, de conversación y composición, ni tenido la posibilidad de tomar parte en un programa de enseñanza práctica.

Se ha de sentir, sin embargo, que este estado de la enseñanza del español perdure a pesar de las propuestas

hechas, tanto para el establecimiento de un nuevo plan de estudios en la Sección de Lenguas Vivas de la Escuela Normal Superior (Rosemond y François 1984), como para una nueva presentación de los exámenes oficiales (Rosemond 1977), ya que la no-realización de los cambios sugeridos no depende, en gran parte, de la mala situación económica del país.

De manera general, puede explicarse este tradicionalismo de la enseñanza del español a través de la falta de un programa de intercambios entre los centros docentes haitianos y los centros correspondientes de Latino América, España o Estados Unidos. Esta situación impide que los maestros logren dominar suficientemente el español o comprender la cultura de los pueblos hispánicos. (Se exceptúan los pocos privilegiados enviados por el Ministerio de la Educación Nacional, desde hace algunos años, a Venezuela para participar en unos cursillos de formación pedagógica.) Las relaciones no siempre cordiales entre Haití y la República Dominicana explican por qué los maestros haitianos no han podido aprovechar la proximidad de un país de lengua española.

Otra causa de este retraso tiene su origen en la actual inexistencia de seminarios destinados a enseñar las últimas directrices en lingüística aplicada y metodología. El maestro no puede reciclarse dentro del

sistema universitario haitiano.

Por otra parte, la investigación sobre la lingüística aplicada es casi nula. Varias causas explican esta falta de interés por la investigación. Entre otras se citará la falta de tiempo para invertir en tales trabajos. Para cobrar un salario adecuado, el maestro debe enseñar muchísimos cursos y esto, frecuentemente, en más de cuatro o cinco escuelas diferentes en un día. Se explica, también, por la carencia de presión, en esta dirección, de parte de los círculos académicos.

IV. Importancia de la gramática en la enseñanza de las lenguas modernas en Haití

Antes de definir el término "gramática," para luego indicar la importancia que debe tener en el estudio de las lenguas modernas en Haití, pensamos necesario clarificar nuestra posición frente a la gramática tradicional prescriptiva, que enseña cómo debiera hablarse o escribirse una lengua (Hartmann y Stork 1972: 98) y, también, frente a una metalengua profusa. Nos suscribimos a la idea de que debe ser descriptiva la gramática, teniendo en cuenta los usos actuales y formulando "the rules whereby sentences are generated and understood" (Hartmann y Stork 1972: 98).

En cuanto a la terminología tradicional que incluye nociones como cláusula nominal, adjetival, adverbial y otras de la misma índole, la juzgamos de poca utilidad en las clases de segunda lengua--a menos que se trate de las que cursan los especialistas de idiomas--ya que una segunda lengua puede enseñarse y aprenderse sin que haga falta aquella terminología. A este nivel, los críticos, la mayoría de las veces, basan su posición en las conclusiones de los experimentos realizados para valorizar el papel del conocimiento de tal terminología en el área de la composición escrita. A pesar de la poca validez de algunos experimentos--por la brevedad de éstos, la poca objetividad de los medios de control empleados en algunos, y la intervención de la influencia de los maestros que participan en los estudios en otros (Petrosky 1977: 86)--existen otros experimentos fehacientes. A. R. Petrosky, entre otros críticos, menciona, por ejemplo, los de Harris (1962) y Elley et al. (1976) de los cuales afirma que ambos controlan las actitudes de los maestros, y ambos usan pruebas sofisticadas y técnicas de análisis de composiciones (Petrosky 1977: 86). Y la conclusión de los estudios en cuestión revela la inexistencia de evidencias empíricas que validen la enseñanza de la metalengua tradicional.

Otros estudios, como uno mencionado por P. Hartwell, confirman tales hallazgos. Este experimento de tres años

de duración, que compara "the relative effectiveness at the high-school level of instruction in transformational grammar, instruction in traditional grammar, and no grammar instruction" (Hartwell 1985: 107) concluye que: "the formal study of grammar whether transformational or traditional improved neither writing quality nor control over surface correctness" (Hartwell 1985: 107).

Por su parte, G. A. Sutton--para establecer el valor del estudio de esta terminología--analiza unos once de los exámenes estandarizados que deben tomar los alumnos de la escuela secundaria en los Estados Unidos. Las conclusiones de su estudio revelan la inutilidad de la terminología de la gramática tradicional. Acaba recomendando que los estudiantes se concentren en el desarrollo de las destrezas de comunicación (Sutton 1976: 37).

Ahora bien, hace falta indicar qué sentido tiene para nosotros la palabra gramática, ya que suelen usarse varios significados al referirse a ella. Al consultar la literatura, enfocamos una definición básica que presenta este concepto como:

This part of the study of language which deals with the forms and structure of words (morphology) and with their customary arrangement in phrases and sentences (syntax) (Webster's New International Unabridged Dictionary, 1979: 792).

Esta definición de la gramática de una lengua no es tan completa como la quiere T. V. Higgs (1985), para quien debe incluir, por lo menos "its sound system, lexicon, morphology, syntax, and discourse structure" (Higgs 1985: 10). Pero, nos satisface por su aplicación futura en lo que atañe a la enseñanza del modo subjuntivo, objeto de esta tesis.

La importancia de la gramática (morfología y sintaxis, en adelante) en la enseñanza de las lenguas vivas, es muy patente para nosotros. Comparten nuestra opinión lingüistas como H. W. Seliger y S. D. Krashen (1975) quienes toman una clara posición en favor de la enseñanza de la gramática en las clases de lenguas modernas. En un estudio realizado con el propósito de evaluar el papel de la enseñanza formal con relación a los adultos que estudian una segunda lengua, hallan una estrecha correlación entre la cantidad de tiempo dedicado al estudio de la lengua, y el grado de maestría del estudiante (Krashen y Seliger 1975: 173). Así que, por lo menos en lo que se refiere a los adultos, afirman estos autores que el aprendizaje de ellos debe incorporar "at some stage a conscious knowledge of structure" (Krashen y Seliger 1975: 180). Concluyen, entonces, que:

the crucial ingredients of formal instruction are 1) the isolation of rules (énfasis nuestro) and words of the target language and 2) the possibility of

error detection and correction (Krashen y Seliger 1975: 181).

Años después, llegó Selinger a la misma conclusión al investigar la naturaleza y la función de las reglas gramaticales en la enseñanza de las segundas lenguas. Procura ver en las reglas "mechanisms which control the quality of the learner's production under certain conditions" (Seliger 1979: 359).

Otros críticos matizan más su juicio al tratar de valorizar el estudio de las reglas gramaticales en el aprendizaje de una segunda lengua. Según ellos, hace falta tener en cuenta ciertas variables como las necesidades de los estudiantes, su grado de dominio de la lengua estudiada, entre otros.

M. Celce-Murcia, por ejemplo, le otorga a la enseñanza de la gramática (morfología y sintaxis) una importancia con relación a varios factores. Para ella, tanto las variables asociadas con el estudiante como las variables asociadas con la enseñanza misma deben considerarse. Así, enumera como variables: la edad del estudiante, el grado de dominio de la lengua estudiada, el trasfondo educativo, la razón por la cual se estudia la lengua, el objetivo de la clase (por ejemplo: enseñanza de las habilidades receptoras--el escuchar y el leer--o la de las productivas--el hablar y el escribir) (Celce-Murcia 1985: 293).

En cuanto a la opinión de S. D. Krashen y T. D. Terrell (1983), queda dividida también al respecto de la importancia de la gramática ("conscious knowledge of a second language" según Higgs 1985: 293). Reconocen que "the study of grammar does have a role in the language program" (Krashen y Terrell 1983: 57). Pero, agregan que este papel es limitado. Afirman también que "grammar use should be restricted to situations where it will not interfere with communication" (Krashen y Terrell 1983: 57). Admiten, además, la importancia del estudio de una gramática avanzada en ciertos programas; por ejemplo, aquellos en que participan "students who are, for some reason, very interested in the study of grammar, for its own sake, perhaps future linguists and language teachers" (Krashen y Terrell 1983: 57).

Así, consideramos de relativamente poca utilidad la terminología gramatical para el alumnado del ciclo secundario. Lo importante es ayudar a los alumnos en la adquisición de la competencia gramatical, como lo ve, por ejemplo, S. J. Savignon, al escribir:

Grammatical competence is mastery of the linguistic code, the ability to recognize the lexical, morphological, syntactic, and to manipulate these features to form words and sentences (Savignon 1983: 37).

Sin embargo, siendo la situación sociolingüística

de Haiti lo que es, es preciso seguir preparando a los estudiantes, por lo menos en la actualidad, de manera que logren conocer también esta terminología de la gramática tradicional. En efecto, no es posible alejarse, de un golpe, de esta realidad de tradicionalismo del sistema educativo a que nos hemos referido anteriormente. Así, ya que el maestro en una clase de lenguas debería pasar su tiempo desarrollando sobre todo las destrezas orales de los estudiantes, y porque en la actualidad las condiciones de la enseñanza de idiomas en Haiti son lo que son (por ejemplo: insuficiencia de la preparación pedagógica de los maestros, libros de texto redactados según la terminología gramatical tradicional), recomendamos que los maestros de idiomas dediquen un tiempo mínimo a esta terminología en la clase y que creen materiales pedagógicos dedicados a la auto-enseñanza, que les permitan a los alumnos dominar fuera de la clase (esto es, en casa), los términos gramaticales que les hagan falta.

Ahora bien, es necesario que llamemos la atención sobre la importancia de presentar, en adelante, los elementos gramaticales acompañados de los objetivos que sirven. Se debe reconocer que el estudiante de lenguas vivas no va a clase para estudiar el artículo definido, el pluscuamperfecto o el subjuntivo. Su objetivo es el de aprender a producir un discurso cuyos elementos

contribuyen a un fin comunicativo. Así es que los rasgos gramaticales se tienen que enseñar según la función que cumplen. Por consiguiente, un programa de lenguas vivas debe incorporar tanto los objetivos de comunicación (que tienen una función) como los de gramática (que permiten lograr esta función). De esta manera, como lo ve Higgs (1985), el maestro ya no tendrá que enseñar "the subjunctive in noun clauses after verbs of volition." Estudiará este modo en una lección titulada "Ways to get other people to do what you want them to do" (Higgs 1985b: 295).

IV. Base metodológica de la tesis

Por lo tanto, el problema más fundamental de la tesis radica en el aprovechamiento de las teorías lingüísticas modernas para facilitar el aprendizaje de las lenguas vivas en Haití; y, en nuestro caso particular, el del modo subjuntivo español. A lo largo del capítulo III, mostramos lo anticuados de concepción metodológica que son muchos de los libros de texto que se usan en Haití. Un rápido vistazo revela, en efecto, no sólo el uso excesivo de detalles en dichos textos (por ejemplo, abundancia de reglas gramaticales) y la supervaloración de los ejercicios de traducción, sino también la falta de suficiente práctica oral.

Así, generalmente, el sistema educativo de este país no permite al estudiante desarrollar el hablar, destreza que, desde la aparición del Método Audio-Lingual, se considera de suma importancia. Los libros de texto utilizados en este sistema carecen de ejercicios capaces de desarrollar la capacidad comunicativa en el estudiante.

Antes de ofrecer nuestras sugerencias en la segunda parte del capítulo III, analizamos detalladamente en la primera parte de ese capítulo los libros de texto siguientes, utilizados en las escuelas secundarias de nuestro país:

1. P. Darmangeat, C. Puveland, J. Fernández-Santos. Lengua y vida 1: Le premier livre d'espagnol. Paris: Hachette, 1964.
2. J. Villègier y P. Duviols, Por el mundo hispánico 1: Paso a Paso. Paris: Hatier, 1973.
3. A. Mercier y J. Escuè. Pueblo 1: Première année d'espagnol. 4a ed. Paris: Armand Colin, 1965.
4. J. Martin y Ch. Julien. Tierras hispánicas. Paris: Hachette, 1964.
5. M. Duviols y J. Villègier. Tras el Pirineo 1: A España. Paris: Hatier, 1963.
6. J. Martin, P. Heugas, y Ch. Julien. Vida hispánica: Premier livre d'espagnol. Paris: Hachette, 1959.
7. J. Donvez. L'espagnol en 90 leçons et en 90 jours.

Paris: Brodard y Taupin, 1970.

8. J. Villègier y P. Duviols. Por el mundo hispánico 2. A buen andar. Paris: Hatier, 1963.
9. A. Mercier y J. Escubè. Pueblo 2: Deuxième année d'espagnol 6a ed. Paris: Armand Colin, 1967.
10. L. Dabène. ¿Qué tal, Carmen? Grands commencants. 1er Livre. 10a ed. Paris: Armand Colin, 1977.

Subrayamos que las clases del ciclo secundario donde se estudia español incluyen la *quinta clase (cinquième), la *cuarta (quatrième), la *tercera (troisième), la *segunda (seconde), la *primera (première o rhétorique) y la *filosofía (philosophie). (Para un comentario detallado sobre estos vocablos, véase la siguiente sección de este capítulo.)

V. Definición de términos

Se incluirán en esta sección los vocablos cuya parcial o mala interpretación por parte del lector pueda crear problemas en cuanto a la total comprensión del estudio. Notaremos así que no sólo serán definidas las palabras específicamente relacionadas al sistema educativo haitiano sino también las que tengan para el lector haitiano--que al fin y al cabo ha de ser el que debiera sacar más provecho de nuestro trabajo--un sentido vago si no del todo inexacto. Siguen las palabras que,

mayormente, estimamos merecen ser definidas para satisfacer a cualquier grupo de lectores. En el texto, además de estar subrayadas, van precedidas de un asterisco.

Clases Terminales: Constan de las dos últimas clases de la enseñanza secundaria.

Cuarta clase: Designa la tercera clase de este ciclo.

Departamento de Educación Nacional: Es la organización estatal de Haití responsable de la formulación y realización de los objetivos educativos del gobierno.

Escuela Secundaria: Refiere al segundo ciclo de enseñanza formal y que consta de siete años de estudio.

Exámenes Oficiales: Designan los que se administran, en los dos últimos años de la enseñanza secundaria, bajo los auspicios del Departamento de Educación Nacional.

Filosofía: Es la última de las clases terminales, comúnmente llamada "Philo."

Primera clase (o Retórica): Se trata del penúltimo año del segundo ciclo de enseñanza, comúnmente llamado "Rheto."

Quinta clase: Es el segundo año de la enseñanza secundaria. En ella, comienza oficialmente el estudio del español.

Segunda clase: Designa la antepenúltima clase de este segundo ciclo.

Sincronía: Se refiere al estudio que considera el estado de la lengua en un momento dado.

Tercera clase: Es el cuarto año de éste.⁶

Traducción directa: Se refiere a la traducción de la segunda lengua a la primera del estudiante.

Traducción inversa: Designa los ejercicios de traducción, de la lengua materna del estudiante, a la que aprende.

NOTAS

1. Una lengua criolla es una lengua nativa que consta de un híbrido de dos (o más) lenguas. Estos híbridos nacen a la fuerza cuando una población tiene que comunicarse con gente que no habla su lengua. Esta población se ve forzada, entonces, a inventar--sin ningún tipo de formación prescriptiva--una aproximación a la otra lengua. Cuando esta nueva lengua adquiere hablantes nativos (o sea cuando se empieza a usar fuera de los ambientes que han inspirado su desarrollo) se considera una lengua criolla.

2. No existe ninguna diferencia importante entre el francés europeo y el FH desde el punto de vista de la estructura. Consideramos ciertas divergencias (véanse los ejemplos (29) y (30)) establecidas por Pompilus (1979: 126-127) en el lenguaje escrito y el oral como errores hechos, ya por personas descuidadas, ya por personas que no dominan por completo la lengua francesa.

(29) Moi, je ne veux pas orange, je mangerai plutôt
pomme.

(en vez de: Moi, je ne veux pas une orange, je
mangerai plutôt une pomme.)

'Yo no quiero (una) naranja, comeré de preferencia
(una) manzana.'

Se nota, sin embargo, como lo subraya este autor la preferencia en FH por los giros (30a) y (31a), los cuales corresponden a (30b) y (31b) en FE.

(30) a. Il a pris doucement ma main.

'Tomó dulcemente mi mano.'

b. Il m'a pris doucement la main.

'Me tomó dulcemente la mano.'

(31) a. Elle a touché ta tête avec précaution

'Tocó tu cabeza con cuidado.'

b. Elle t'a touché la tête avec précaution.

'Te tocó la cabeza con cuidado.'

También es patente en FH la persistencia del uso del pasado definido, casi desaparecido en el FE corriente.

Por fin, se singulariza en FH el uso de imágenes sugeridas por la cultura haitiana, tales como (32a, 32b, y 32c).

(32) a. fort comme un mapou

'fuerte como un mapou' (árbol haitiano)

b. laid comme un frisé

'feo como un frise' (ave nocturna)

c. saouíl comme un cochon

'ebrio como un puerco'

3. Valdman (comunicación personal), no cree en la existencia de un modo subjuntivo en CH; ni tampoco yo, por no existir un contraste modal dentro del sistema verbal en esta lengua. Pero, para aclarar más al lector

sobre lo del subjuntivo en CH, debemos mencionar la existencia--no de manera sistemática, sin embargo--del ke, habitual introductor de este modo, en nuestro dialecto (véase los datos en CH de este capítulo). Estoy dispuesto a creer también que existe esta partícula en el lenguaje de la población bilingüe en Haití, por la influencia del francés.

4. Ultimamente, se ha dejado de incluir el griego clásico en los Exámenes Oficiales del Bachillerato Haitiano. Y, si sigue la actual disminución progresiva en la matrícula en las clases de latín, habrá que eliminar también estos exámenes.

5. Lecons d'espagnol: Cours moyen et supérieur, texto al que se refiere C. Mervilus, tiene como autor a Thomas Alaux. Se desconoce el año de la primera edición pero en 1943 se publicó la 35ª, corregida y aumentada por Romain Thomas.

6. El lector notará la progresión inversa de las clases secundarias del sistema haitiano.

CAPITULO II
Revisión de la Literatura
sobre
el Modo Subjuntivo Español

I. Introducción

Consta este capítulo de dos grandes divisiones. En la primera se analiza la concepción clásica del subjuntivo, en definitiva el enfoque sintáctico. Luego, se consideran los aportes de los lingüistas semánticos y pragmáticos.

Importa advertir que, a pesar de ocupar la mayor parte de este capítulo las discusiones sobre el uso del modo subjuntivo en oposición al indicativo, no ha de constituir este asunto nuestra única preocupación. En realidad, nuestro propósito es más ambicioso. En efecto, en primer lugar, además de las discusiones sobre el tema mencionado, tenemos en cuenta los datos capaces de establecer que--contrariamente a la opinión común y corriente--el modo subjuntivo, como el indicativo, puede expresar hechos reales. En segundo lugar, consideramos los estudios capaces de elucidar la llamada concordancia de los tiempos. En cuanto al tratamiento que niega al

modo subjuntivo la posibilidad de expresar hechos reales, las reglas de la concordancia de los tiempos y las propuestas de los lingüistas en relación con estos asuntos, se incorporan, también, en estas discusiones sobre nuestro tema.

Concluimos el capítulo con unas consideraciones sobre la medida en que aprovechan los actuales autores de texto las nuevas informaciones suministradas por los lingüistas semánticos y pragmáticos acerca del modo subjuntivo español.

I. La concepción clásica: El enfoque sintáctico

Los gramáticos y autores de textos, cuyas obras van reseñándose a continuación, pertenecen a la escuela lingüística denominada Estructuralista. Este movimiento tiene su origen en los trabajos de Boas, Sapir y Bloomfield en los Estados Unidos y en los de Saussure y Troubetzkoy, en Europa. Su principio básico es que la lengua como estructura debe ser el objeto de estudio de la lingüística. Así, ya no se plantea el estudiar el desarrollo de las lenguas y compararlas entre sí, sino que se analiza cada lengua en sincronía (o sea en un momento de su desarrollo histórico). Lo importante es describir la lengua como un sistema de relaciones entre unidades, identificadas exclusivamente por sus

relaciones reciprocas (Mounin 1974: 307-9). En su programa, el estructuralismo incluye los objetivos siguientes:

- a. Usar criterios objetivos para investigar la estructura de las lenguas.
- b. Describir los fenómenos lingüísticos teniendo en cuenta el nivel lingüístico de los elementos (léxico, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico).
- c. Definir los elementos del lenguaje con la mayor sencillez, y exactitud posibles (Abraham 1981: 181).

Este enfoque se identifica con unas descripciones según las cuales el uso del modo subjuntivo, en una cláusula subordinada, depende--y de manera casi mecánica--de la presencia 1) de un verbo de tipo especial, o de un antecedente de carácter indefinido o desconocido, dentro de una oración matriz, o 2) de ciertas conjunciones adverbiales, dentro de la cláusula subordinada.

En efecto, la gran mayoría de las veces se notará la presencia en una cláusula subordinada de un verbo en modo subjuntivo en los contornos siguientes:

Primero, el subjuntivo aparece después de verbos de influencia, esto es , que mueven (o invitan) a un agente (diferente del sujeto del verbo principal) a actuar o estar en una situación dada. Así, después de verbos como "querer, pedir, rogar, prohibir, aconsejar, insistir,

sugerir, permitir, desear, recomendar", el verbo de la oración subordinada siempre aparece en subjuntivo.

- (1) a. El médico aconseja que mamá guarde (subj.) cama unos quince días más. (dos sujetos distintos).
- b. Vengo a pedirte que me acompañes (subj.) con la guitarra en la próxima fiesta. (dos sujetos distintos).

Pero, se exceptúan--como en (2)--los casos en los que los dos verbos tienen el mismo sujeto.

- (2) La chica insiste en ir sola por las calles. (El sujeto chica cumple las dos acciones.)

A veces, un mismo verbo puede tener dos funciones: la de tratar de influenciar (Bull 1985: 188) cuando rige el subjuntivo ((3)) y la de describir la manera de hablar (Bull 1985: 188) al regir el indicativo ((4)).

- (3) Digo que regreses (subj.) inmediatamente.
- (4) Dicen que tú no vienes (ind.) aquí a menudo.

Otros verbos que funcionan como decir son: clamar, gritar y murmurar.

Segundo, el subjuntivo aparece después de conjunciones adverbiales como después (de) que, cuando, mientras, hasta que, a medida que, luego que, y siempre que cuando la matriz expresa una idea futura.

- (5) a. Telefono siempre que estoy (ind.) de visita aquí.
- b. Telefonaré siempre que esté (subj.) de visita

aquí.

- (6) a. Cuando llegamos (ind.) a San Marcos, tomamos un buque para La Gonáve.
- b. Cuando lleguemos (subj.) a San Marcos, tomaremos un buque para La Gonáve.

Se notará que antes de que siempre va seguido del subjuntivo.

- (7) El estudiante hizo la tarea antes de que el profesor se la explicara (subj.)

Se usa el imperfecto de subjuntivo con si y como si para indicar una condición contraria a los hechos.

- (8) a. Si pudiéramos (subj.) ayudarlo, nos lo agradecería muchísimo.
- b. Bostezo como si tuviera (subj.) sueño.

También aparece el subjuntivo en una cláusula que modifica un antecedente indefinido o desconocido.

- (9) a. Necesito comprar un coche que consuma (subj.) menos gasolina.
- b. No puedo encontrar un bibliotecario que me indique (subj.) dónde están los documentos tan necesarios para la ponencia.

Además, en una minoría de casos, se usa el subjuntivo en cláusulas principales. Entonces, sirve sobre todo para indicar un mandato directo.

- (10) a. Telefonéme mañana.
- b. Por favor, diganme la verdad.

Pero, se emplea también (en los mismos contornos) para indicar la incertidumbre ((11)) y una aseveración suavizada ((12)).

(11) a. Quizás esté (subj.) escuchando discos.

b. Tal vez acabe (subj.) esta tesis muy pronto.

(12) Quisiera (subj.) volver a mi país cuanto antes.

Debemos llamar la atención sobre la peculiaridad de este uso del subjuntivo en las oraciones independientes (10), (11) y (12), lo que se opone a la regla sintáctica que prevé la presencia de este modo sólo en una cláusula subordinada. Y, aunque se suele considerar los mandatos en (10) como formas reducidas de las cláusulas subordinadas en (13), es imposible explicar (11) de la misma manera.

(13) a. Quiero que me telefonee (subj.) mañana.

b. Por favor, quiero que me digan (subj.) la verdad.

Se notará, también, que (11a) y (11b) pueden sustituirse respectivamente por las frases en (14) que expresan un grado menor de incertidumbre.

(14) a. A lo mejor está (ind.) escuchando discos.

b. A lo mejor acabo (ind.) esta tesis muy pronto.

A continuación, vamos a analizar la manera en que los autores de textos y demás gramáticos estructuralistas han presentado el modo subjuntivo. Al hacerlo, indicaremos los puntos débiles de sus análisis y las proposiciones de ciertos críticos, algunos de los cuales,

como W. E. Bull y D. L. Bolinger, aunque no utilicen las nociones de "aserción" y "presuposición" familiares a los semanticistas, son bastante modernos con referencia al concepto clásico.

Ahora bien, conviene darse cuenta de la posición de los gramáticos más influyentes, como los sudamericanos Bello y Cuervo, los americanos Ramsey y Spaulding y la Real Academia Española en lo que toca al uso del subjuntivo. Luego, podemos considerar a los demás gramáticos y autores de texto.

Al analizar la presentación de Bello en su Gramática de la lengua castellana, cuya primera edición remonta a 1841, vemos la orientación sintáctica de su definición del concepto de modo, cuando dice:

Llámanse "modos" las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase (énfasis nuestro) a que esté pueda estar subordinado (Beardsley 1925: 99).

Entonces, vemos que Bello y Cuervo basan sus explicaciones acerca del uso del subjuntivo sobre la presencia, en una cláusula principal, de algunos elementos sintácticos bien determinados. Lo dicen así, en efecto:

El subjuntivo común tiene un carácter que lo diferencia de todo otro modo, y es que subordinándose ó pudiendo subordinar á palabras ó

frases que expresan mandato, ruego, consejo, permisión, en una palabra deseo (y lo mismo las ideas contrarias, como disuasión, desaprobación), significa la cosa mandada, rogada, aconsejada, permitida, en una palabra deseada (y la cosa disuadida, desaprobada, prohibida) etc. (Bello 1945: 121).

En la obra de Ramsey y Spaulding, A Textbook of Modern Spanish, considerado una obra clásica de su género, encontramos la siguiente explicación con referencia al uso del subjuntivo después de los verbos de causa:

The principal use of the subjunctive is after verbs expressing an action calculated to cause another person or thing to act. The force of the governing verb varies from an authoritative command to a mere request or preference (Ramsey y Spaulding 1956: 415).

Siguen los autores de esta gramática ligando el uso del modo subjuntivo a la presencia de ciertos elementos en la oración, ya que dicen en otra ocasión:

The dependent verb is also subjunctive after a relative when the antecedent clause is negative, restrictive, or interrogative requiring a negative answer (Ramsey y Spaulding 1956: 423).

También dicen que: "The subjunctive is required after verbs expressing a feeling about an action of some other person

or thing" (Ramsey y Spaulding 1956: 417). Ya volveremos a esta declaración de los verbos de "feeling" o emoción; nos contentamos aquí con subrayar la estrecha relación establecida por los autores en cuestión entre el uso del subjuntivo y la presencia de un elemento sintáctico, aquí el verbo.

La Real Academia Española también adopta esta manera de presentar el modo subjuntivo. En efecto, en la edición de 1913 de la Gramática de la Lengua Castellana, esta institución declara lo siguiente:

El modo subjuntivo suele expresar la significación del verbo tan sólo como posible enunciadola dependiente de otro verbo, expreso o tácito, que significa deseo, incertidumbre, pesar, placer, o alguna emoción semejante del ánimo... (Beardsley 1925: 100).

Forzoso es subrayar, a estas alturas, que estos análisis, aunque correctos en establecer los lazos sintácticos que existen entre un verbo principal (de causa, mando, ...) y el verbo subordinado, atribuyen el uso del subjuntivo a la presencia "física" de los elementos sintácticos en cuestión, lo que produce formulaciones erróneas de ciertas reglas por parte de los demás gramáticos y autores de texto. Estas reglas, demasiado poderosas, no permiten distinguir, por ejemplo, los casos donde un verbo puede tener dos lecturas, cada

cual seguido de un modo distinto.

(15) a. Maria siente que su papà estè (subj.) enfermo.

b. Maria siente que su papà està (ind.) enfermo.

En (15a), sentir significa "lamentar" y en (15b) "darse cuenta de."

Tanto los autores de hace ya algunas décadas, como los de los setenta y aun ochenta, incurren en estos tratamientos desprovistos de matices semánticos. El uso de uno u otro modo después de los verbos de emoción constituye uno de los puntos conflictivos del enfoque sintáctico. Al consultar la gramática de Bello y Cuervo, vemos, como lo nota Bolinger (1953), que estos autores niegan la posibilidad del uso del indicativo después de estos verbos. En la edición de 1936 de esta obra, se lee:

No tiene cabida el indicativo...porque en estos casos ...prevalece sobre la regla que asigna el indicativo a los juicios, la que pide el subjuntivo para las emociones del ánimo. (Bolinger 1953: 460).

Hace falta notar, en efecto, la poca diferencia que existe entre un "juicio" y una "emoción del ánimo", ya que Terrell y Hooper (1974) los analiza bajo el mismo título de "comment" (Terrell y Hooper 1974: 487-88).

(16) a. Seria una lástima que perdiere (subj.) su beca.

(juicio)

b. Daria pena que perdiere (subj.) su beca.

(emoción)

Por su parte, D. L. Bolinger, apoyándose bien en datos escritos, bien en afirmaciones de hablantes nativos, logra mostrar que se usan formas como: "Lástima que no tengo (ind.), Me alegro mucho de que es (ind.) así, Lástima que no se acaba (ind.) ya, Me alegro mucho de que usted está (ind.) aquí." Además, indica Bolinger la posibilidad de usar el indicativo después de temer (Bolinger 1953: 459). Refiere, primero, a la posibilidad de decir frases como (17) y (18).

(17) Temo que no lo puedo (ind.) hacer.

(18) Me temo que este hombre no nos ya (ind.) a llevar a la victoria.

Por fin, basándose en Keniston (1937) quien averiguó el uso del indicativo después de los verbos de emoción en la sintaxis del castellano del siglo dieciséis, Bolinger (1953) explica que lo más probable es que este uso no desapareciera de la lengua familiar (Bolinger 1953: 459-60).

Por su parte, Bull (1965) ayuda mucho a echar luz sobre estas cuestiones al subrayar que: 1) Es posible usar tanto el indicativo como el subjuntivo después de ser una lástima o alegrarse, ya que el uso de uno u otro modo depende de la manera en que el hablante ve la realidad (Bull 1965: 192).

(19) a. Me alegro de que esté (subj.) aquí.

b. Es una lástima que se haya ido (subj.)

(20) a. Me alegro de que está (ind.) aquí.

b. Es una lástima que se ha ido (ind.)

Como lo explica Bull, en (19) el hablante considera el contenido de la subordinada como una causa, y en (20) lo ve sólo como una experiencia vivida.

Bull nota, también, que verbos como esperar y temer tienen, en realidad, dos significados: esperar significa "prever" en "Espero que tú estarás (ind.) allí" y "tener la esperanza de que" en "Espero que tú estés (subj.) allí." En cuanto a temer en "Temo con motivo que ha llegado (ind.)" y en "Temo que haya llegado (subj.)," tiene respectivamente los significados de "me cuesta creer" y "me produce miedo."

Desde el primer cuarto de este siglo, empezaron los críticos a reclamar estudios no sólo más pedagógicos--con vistas hacia una mejor enseñanza del modo subjuntivo--sino también análisis más exactos de la realidad de su uso por los hablantes nativos. Así, W. A. Beardsley (1925), uno de los primeros en reaccionar contra el enfoque sintáctico, criticó a M. M. Ramsey, quien hace depender la ocurrencia del subjuntivo de

a preceding verb (or equivalent words) which influences, or expresses an emotion or opinion about, the action of a person or thing other than the subject of that preceding verb (Beardsley

1925: 98).

Argumenta Beardsley que el subjuntivo no tiene que depender de otro verbo ya que se dice: "Venga lo que venga" (Beardsley 1925: 98).

También critica este autor a la Real Academia Española, para quien este modo expresa la significación del verbo tan sólo como posible, mientras, como él anota, el subjuntivo expresa por lo menos tan frecuentemente, lo imposible (Beardsley 1925: 100):

(21) a. No es posible que venga (subj.).

b. Si tuyiese (subj.) el dinero...

Además, Beardsley reprocha a esta institución el haber escrito:

Si en vez de un deseo o emoción del ánimo, el verbo principal afirma un hecho o simplemente una opinión, el verbo dependiente se pone en indicativo...

Argumenta Beardsley que esta explicación es justa para (22a) pero falsa para (22b).

(22) a. Creo que es (ind.) guapa.

b. No creo que sea (subj.) guapa.

Otros críticos, como J. F. Lemon (1926-27) y R. Lenz (1944), llaman la atención sobre la enorme importancia dada a la sintaxis en relación con la presencia del modo subjuntivo en una oración subordinada. Al respecto, aquel crítico empieza diciendo que:

The rules laid down by most grammarians are too

extensive and complicated to permit their mastery by most students in the average time allotted (Lemon 1926-27: 195).

Específicamente, reprocha a los gramáticos el hecho de que presenten "the subjunctive as a resultant of certain mechanical syntactical juxtapositions" (Lemon 1926-27: 195). Indica que según las presentaciones de éstos:

The subjunctive is found in subordinate nominal clauses after certain introductory verbs; in adjectival clauses, after antecedents of an unknown or indefinite character, in adverbial clauses, after certain conjunctions (Lemon 1926-27: 195).

Conviene llamar la atención aquí sobre el aporte de Bull (1965) al respecto. Este crítico logró presentar unas fórmulas básicas para acercarse más a la intuición del hispanohablante en lo que al uso del modo subjuntivo se refiere. Prescindiendo de la terminología tradicional de cláusulas nominales, adjetivales y adverbiales, Bull formula tres reglas para explicar los usos de este rasgo gramatical.

La primera regla, "Experiencia versus Anticipación," da cuenta del uso del indicativo en dos oraciones coordinadas cuando los eventos descritos por los dos verbos son experimentados (Bull 1965: 176).

(23) El llega y luego me lo quita (ind.).

Cuando la acción de la segunda oración coordinada principia la oración en un tiempo futuro, aparece el subjuntivo en la cláusula subordinada (Bull 1965: 177).

(24) Me lo quitará luego que llegue (subj.).

La segunda regla, "Experiencia versus No-Experiencia," explica el contraste entre la experiencia de un evento (o una entidad) y su no-experiencia. Se emplea respectivamente el indicativo y el subjuntivo (Bull 1965: 182).

(25) a. Hay un hombre que puede (ind.) hacerlo.

(experiencia)

b. No hay hombre que pueda (subj.) hacerlo.

(no-experiencia)

La tercera regla establece una relación de "Causa y Efecto" entre dos eventos. La cláusula principal que nombra la causa (o el estímulo) de algo ocurrido en la cláusula subordinada rige el subjuntivo (Bull 1965: 191).

(26) Mamá se alegra de que papá vuelva (subj.)

Por fin, hace falta mencionar el estudio de D. L. Bolinger (1968) donde se apoya en argumentos sintácticos para proponer algunas reglas acerca del uso del subjuntivo en las cláusulas nominales. Anota primero:

The predicament of the English-speaking student trying to learn a Romance language is epitomized in the clumsy explanations that textbooks offer for lack of any true English parallel, basing them on

superficial contexts such as government by verbs of feeling, doubting and denying, causing, approving, and the like, or, on the definiteness of antecedent nouns, or, with adverb clauses, on simply listing the adverbial conjunctions (Bolinger 1968: 4).

Y, basándose en algunas similitudes que existen entre las cláusulas nominales inglesas introducidas por "that" y las equivalentes españolas, argumenta que:

If in English it is possible to drop "that" and move the main verb phrase away from its position in front of the clause, then the verb in the corresponding Romance noun clause will be indicative; if not, it will be subjunctive (Bolinger 1968: 4).

Estos argumentos sirven a Bolinger para mostrar la menor importancia semántica del contenido de la oración subordinada, no pudiendo separarse de una matriz los elementos sintácticos en que cabe, para constituirse en una independiente. Esta menor importancia de la cláusula subordinada va ligada con la presencia del subjuntivo en muchos análisis semántico-pragmáticos.

III. El enfoque semántico

Este enfoque se origina de la ciencia semántica, la cual se desarrolló a partir de los trabajos de la escuela de pensamientos denominada "semántica general" en boga en

los años treinta y cuarenta (Leech 1985: xi). De manera general, se define la semántica como la

Ciencia que estudia las relaciones de las formas lingüísticas con los contenidos o significados y, además, también con el pensamiento, el mundo exterior y la conducta (Abraham 1981: 404).

Desempeña, pues, el significado un papel esencial en la comunicación, como el contenido del mensaje es el punto de partida de todo enunciado.

Beardsley y Lenz, al iniciar las críticas contra la manera en que los sintacticistas explicaban los distintos usos del modo subjuntivo español, no dejaron de indicar en qué dirección debían ir los gramáticos para lograr una presentación más acertada de la realidad del mismo. De aquí surge el conocido argumento de que el trasfondo psicológico debe considerarse, ya que los alumnos de habla inglesa no tienen en su lengua materna ningún punto de referencia, en lo que atañe al modo subjuntivo (Beardsley 1925: 98). Después de argumentar que tanto "negation, doubt and future uncertainty are phrases of indefiniteness," nota Beardsley que los gramáticos no basan lo suficiente sus explicaciones en el carácter indefinido del modo subjuntivo, salvo al referirse al uso del subjuntivo con cualquiera (Beardsley 1925: 98-99).
Añade al respecto:

Indefiniteness is a term which can be more

generally applied and which is more accurate in its description of the psychology back of the subjunctive use (Beardsley 1925: 99).

En cuanto a R. Lenz (1944) llegó a la conclusión de que:

The use of subjunctive or indicative forms corresponds directly to certain basic semantic concepts such as truth value, presupposition, assertion, anticipation (Terrell y Hooper 1974: 484).

Estas nuevas maneras de acercarse al modo subjuntivo iban a servir de base al enfoque semántico. Ahora, ya no se trata más de referirse sólo a la sintaxis de la oración sino también a la intención del hablante, al mensaje que quiere comunicar. Y, como lo dice Bolinger, "It is attitude that determines the subjunctive...The determining factor is the speaker's meaning" (Bolinger 1976: 48).

Dos rasgos caracterizan el enfoque semántico: primero, la importancia dada a la actitud del hablante en relación con el contenido de la oración subordinada; y, segundo, el uso de un mínimo de reglas para explicar la presencia del modo subjuntivo.

Para destacar el papel que desempeña el hablante, es imprescindible tener en cuenta las nociones de "aserción" y "presuposición." La aserción puede definirse simplemente como "una actitud, especialmente de creencia,

expresada por medio de una oración" (Abraham 1981: 72) o como "a proposition expressed in a declarative sentence" (Terrell 1976: 224). Siendo una aserción "a claim to the truth" (Terrell 1976: 224), rige el indicativo, el cual se define como el "modo de la enunciación o de la realidad" (Abraham 1981: 251).

El término "presuposición" tiene significados distintos en los trabajos de autores como Rivero (1971), Goldin (1974) y Terrell y Hooper (1974). Para Rivero (1971), este vocablo designa la actitud del hablante respecto al mensaje de la cláusula subordinada. Por lo tanto, distingue entre una presuposición positiva, rigiendo el indicativo, y una negativa, seguido del subjuntivo (Rivero 1971: 307).

- (27) a. Los corredores no creen que el belga ganó (ind.)
la carrera.
- b. Los corredores no creen que el belga ganara
(subj.) la carrera.

Explica Rivero que en (27a), el hablante "presupposes that the complement is true" (Rivero 1971: 307); mientras que en (27b), el hablante tiene una actitud neutra acerca de la veracidad de la información contenida en la subordinada.

Así, a partir de 1971, al introducir las nociones de aserción y presuposición Rivero indica que una serie de verbos, entre los cuales enumera "parecer, alegrarse,

entender, negar" toman el subjuntivo o el indicativo según la posición del hablante hacia la idea expresada en la oración subordinada (Rivero 1971: 307-8).

Poco después de la intervención de Rivero, M. G. Goldin (1974), reconociendo su deuda para con Beardsley, y, basándose en los trabajos de la semántica generativa, anticipa como éste que:

The subjunctive is a category related not so much to superficial grammar as to ideas, truth judgements, and beliefs about the world (Goldin 1974: 295).

Ahora bien, después de definir Goldin la presuposición como: "the nature of a speaker's belief about the event or state he is discussing" (Goldin 1974: 296), considera tres tipos de presuposiciones ejemplificadas en (28).

(28) a. Está claro que Isabel no vendrá (ind.).

(presuposición positiva)

b. Necesito un chico que hable (subj.) chino.

(presuposición indefinida)

c. No puede ser que un camello vuele (subj.).

(presuposición negativa)

Goldin reduce, primero, a unos pocos--entre los cuales cita "que, si, donde, cuando, mientras"--los términos gramaticales que si pueden ayudar al estudiante en su aprendizaje del subjuntivo español. Luego, establece que, en vez de recurrir a términos como

cláusulas nominales, adjetivales y adverbiales, es mejor basarse en dos principios: los de Reacción y Presuposición. Explica que el modo subjuntivo se usa en la cláusula subordinada, cuando ésta causa una reacción-- expresada en la matriz--por parte del sujeto del verbo principal. Y éste puede "reaccionar" de diversas maneras. Como dice Goldin:

He may like it, dislike it, be surprised by it,
made be sick by it, be frightened by it, delighted
with it, happy about it, sad about it, angry about it
(Goldin 1974: 296).

Como ejemplos de verbos y expresiones que expresan estas reacciones, enumera Goldin: "alegrar, odiar, sentir, ser lástima, bueno, ridículo." En cuanto al uso del subjuntivo según el segundo principio, depende del tipo de presuposición expresada por parte del hablante. Recordamos que una presuposición positiva acerca de un estado o evento rige el indicativo, mientras que la negativa y la indefinida requieren el subjuntivo. (Véanse los ejemplos (28a-c)).

Sigue explicando Goldin que el principio de presuposición actúa de manera diferente en las cláusulas con si. En éstas, la presuposición es siempre negativa o indefinida, de allí el uso del subjuntivo después de si para expresar una acción o un estado contrario a los hechos (Goldin 1974: 298).

El nuevo enfoque iba a reforzarse con la publicación del ilustrado artículo de T. D. Terrell y J. Hooper (1974), para quienes "the choice of mood involves a complex relationship between syntax and semantics." (Terrell y Hooper 1974: 484). Basándose en los hallazgos de Lenz según el cual las nociones de presuposición, aserción y anticipación tenían mucho valor en la utilización del modo subjuntivo, afirman que "the choice of mood in Spanish is directly correlated with what the sentence as a whole expresses about the truth of the presupposition included in the sentence (Terrell y Hooper 1974: 484), lo cual hace de la actitud del locutor el factor más determinante en la elección del modo.

Terrell y Hooper definen una vez más la noción de "presuposición," oponiéndola a la de "aserción" de la siguiente manera. No cambia el valor semántico de la subordinada presupuesta ((29a)) cuando se niega la oración entera que la contiene ((29b)). En cambio, una aserción negada cambia enteramente de significado (Terrell y Hooper 1974: 485).

(29) a. Es interesante que María estudie (subj.) tanto.

b. No es interesante que María estudie (subj.)
tanto.

En efecto, se nota que tanto en (29a) como en (29b) se asevera que Mary estudia mucho. Pero, como se ve, la aserción en (30a) cambia del todo al negarse en (30b).

(30) a. Los muchachos van a jugar fútbol mañana.

b. Los muchachos no van a jugar fútbol mañana.

La introducción del concepto de presuposición permite comprender matices modales inexplicables mediante el concepto sintáctico, como la presencia de un indicativo después de un verbo de duda como dudar o no creer, por ejemplo. El enfoque semántico explica que en (31) no es la presencia de no cree lo que causa el uso del subjuntivo, sino que al usar este modo, el hablante no indica su posición respecto al contenido de la oración subordinada.

(31) Felipe no cree que el Brasil pueda (subj.) ganar el Mundial de 1990.

En contraste, al decir (32), el hablante indica su fe en las posibilidades futbolísticas del Brasil.

(32) Felipe no cree que el Brasil puede (ind.) ganar el Mundial de 1990.

Así, estos críticos proponen seis tipos de actitudes que puede tomar el hablante ante cualquier situación, basadas en las nociones semánticas de aserción y presuposición. Presentan sus conclusiones Terrell y Hooper en un cuadro donde ingresan tres categorías semánticas de cláusulas (las asertadas, las presupuestas y las que no son ni asertadas ni presupuestas), los tipos de actitudes, y, el modo utilizado con referencia a cada caso.

Al producir una cláusula aseverada, el hablante puede tener dos actitudes: aseverar directamente o relatar la aseveración de otro hablante. En los dos casos se usa el indicativo.

(33) a. Sé que ya (ind.) a ir con nosotros.

b. Le dije que María no quería (ind.) jugar al tenis.

La producción de una cláusula presupuesta le da también dos opciones al hablante: actuar mentalmente o comentar.

(34) a. Ella se dio cuenta de que Juan había salido (ind.). (acto mental)

b. Me alegro de que María haya podido (subj.) terminar a tiempo. (comentario)

En el tercer caso, Terrell y Hooper explican que el hablante puede ya expresar una duda, ya dar una orden (directa o indirecta), empleando el subjuntivo en ambos casos.

(35) a. Dudo que lo hicieran (subj.).

b. Quiero que yayas (subj.) con nosotros.

En cuanto a la segunda característica del enfoque semántico, se ve, como lo muestra Bergen (1978), que los semanticistas --en oposición con los sintacticistas quienes formularon una multiplicidad de reglas (treinta y cuatro según Bergen 1978:218-21)--sólo postularon un máximo de tres, como lo ilustran las reglas de Rivero (1971) en los ejemplos (36), (37) y (38) (Bergen

1978:218-19).

(36) Pase usted. (imperativo)

(37) Quiere que Juan lo haga (subj.) (verbo optativo)

(38) No permite que yayas (subj.) (verbo concesivo)

Terrell y Bergen formularon, cada uno, sólo una regla básica que abarca los múltiples casos a los que refieren los gramáticos estructuralistas. Terrell (1974) postula que el subjuntivo aparece regido por los verbos de no-aseción y también por los de fuerte presuposición (Terrell 1976: 226).

(39) a. Dudo que lo leyeran (subj.).

b. Estoy contento de que hayan podido (subj.) hacer el viaje.

Para Bergen, el rasgo +reservation, que implica "subjective reservation by the speaker (or the actor of the higher clause) concerning the reality of the proposition expressed in the next lower clause" (Bergen 1978: 224) basta para explicar los usos del subjuntivo.

(40) El va a comprarlo cuando yaya (subj.) al centro.

(+ reservation).

Conviene, en este panorama del enfoque semántico, mencionar al transformacionalista A. G. Lozano (1972), quien reduce a dos, +optativo y +dubitativo, los rasgos que explican el uso de este modo. El rasgo +optativo, ligado a las características semánticas de voluntad, intención, persuasión y obligación, rige el subjuntivo

(Lozano 1972: 77).

(41) Quiero que lo hagas (subj.).

En cuanto al rasgo denominado +dubitativo, "a feature related to the semantic characteristics of doubt, unreality, and probability...but which can be nullified under certain conditions" rige, también, el subjuntivo (Lozano 1972: 90).

(42) El estudiará sin que el profesor llegue (subj.).

Lozano argumenta también en favor de la existencia de dos modos subjuntivos diferentes. Porque se dice "Quiero un vaso de vino", y no "Dudo un vaso de vino"-- cada verbo siendo caracterizado por un rasgo especial (respectivamente +optativo y +dubitativo)--Lozano afirma que querer y dudar rigen, cada uno, un subjuntivo distinto. Lo que no acepta Bolinger (1972) es que la existencia de dos rasgos debería producir un "zeugma" (sintáctico)--en el cual categorías sintácticas distintas deberían utilizarse, y en nuestro caso, dos formas distintas del subjuntivo--lo que no ocurre en los ejemplos siguientes (Bolinger 1972: 462).

(43) a. Es posible, tal vez necesario, pero sin embargo deplorable, que él sea (subj.) nuestro representante.

b. Es curioso pero innecesario que él piense (subj.) así.

Después de considerar varias otras razones de

carácter sintáctico, argumenta Bolinger en otro artículo (1976) que el uso del subjuntivo lo determina la actitud del hablante, y no un rasgo semántico u otro del verbo principal (Bolinger 1976: 48).

Además de estas obras básicas en el desarrollo del enfoque semántico, podemos mencionar otras contribuciones, las cuales siguen mejorando--de manera más específica--la comprensión del subjuntivo español.

Rivero (1975) denunció principalmente la idea de que "definiteness" implique obligatoriamente un conocimiento previo (Rivero 1975: 35). Argumenta que es aceptable el uso del artículo definido, tanto en (44a) como en (44b).

(44) a. Quiero que vengan los niños que eran (ind.) culpables.

b. Quiero que vengan los niños que fueran (subj.) culpables.

Explica que mientras el hablante de (44a) conoce a los culpables, con el subjuntivo en (44b), éste no se refiere a ningún referente específico, pudiéndose completar la oración por "sean quienes sean." En términos de Terrell y Hooper, la cláusula subordinada de (44a) contiene información de tipo +asserted, mientras que la información de la cláusula (44b) es de tipo -asserted.

Se notará que el enfoque sintáctico suele considerar que el artículo definido designa, como se argumenta en la gramática de Bello y Cuervo (1970: 102), "ideas

determinadas, consabidas del oyente o lector; ideas que se suponen y se señalan en el entendimiento de la persona a quien dirigimos la palabra" (Rivero 1975: 35). Se usa, entonces, un artículo indefinido en caso de que no exista este conocimiento previo. Se notará que la razón de cuya oposición no tiene cabida para Perlmutter (1970) quien hipotetiza que el artículo indefinido (al menos en inglés) se origina en un adjetivo numeral, concluyendo que:

The relevant opposition, then, is not between the definite and indefinite articles, but rather between the presence and absence of the definite article. (Perlmutter 1970: 246)

Terrell (1976), por su parte, nos advierte que no trata de proponer una teoría global para explicar el uso del modo subjuntivo y eso porque:

There is no global theory which could further elucidate the data to be presented here; and we doubt that a syntactic-semantic theory can be developed until the relationship between syntax and semantics have been better defined. (Terrell 1976: 221).

Terrell propone, sin embargo, explicaciones más detalladas sobre las nociones de aserción y de presuposición, estableciendo una distinción entre las presuposiciones débiles (weak) y las fuertes (strong)

(Terrell 1976: 223). Prosigue diciendo que las presuposiciones débiles, lo mismo que las aserciones toman el indicativo, las fuertes y los casos de no-aserción (duda) van seguidos del subjuntivo. Clasifica en la lista de las presuposiciones débiles verbos como "revelar, clarificar, descubrir, ver, aprender," y en la de las fuertes, otros como "deplorar, sentir, lamentar" (p. 227).

Otra contribución importante, la de Klein (1977), ayuda aun a echar más luz sobre el uso del subjuntivo. En efecto, esta lingüista comprueba que ambos modos (indicativo y subjuntivo) pueden usarse después de la negación de verbos como "decir, contar, decidir, afirmar o explicar," llamados por ella "strong assertive".

(45) Maria no me explicó que sus padres habían

(ind.)/hubieran (subj,) ido.

(46) No me dices que estos cassettes traban

(ind.)/traben (sub.).

Como lo indica Klein, "With an indicative complement, the speaker indicates acceptance as fact of the proposition expressed in the complement...whereas with a subjunctive complement she reserves judgment." (Klein 1977: 7).

Muestra, en segundo lugar, la negación de verbos como "creer, pensar, estar seguro, ser verdad, ser cierto"--excepto en la primera persona, ya que uno no puede, al mismo tiempo, afirmar algo y dudarlo--en los

mismos contextos.

(47) Así que no crees tú que a Kennedy lo mató (ind.)/
haya muerto (subj.) la CIA?

Además, subraya que verbos como "dudar," "negar," y las expresiones "ser imposible" y "ser improbable"-- equivalentes de "creer que no," "afirmar que no," "no ser posible," o "probable"--toman bien el indicativo, bien el subjuntivo según son presupuestos o no. (Klein 1977: 9).

(48) Ricardo niega que su hijo es (ind.)/sea (subj.)
anarquista.

Estas nuevas teorías permiten, también, que los gramáticos modernos se deshagan de la clasificación tradicional del modo subjuntivo como el modo de lo irreal, de lo dudoso. Al consultar la Gramática de la Real Academia Española, se ve que la distinción entre los modos indicativo y subjuntivo se establece según que expresen respectivamente "el hecho como real y objetivo" o que lo enuncien "como un deseo, o como dependiente y subordinado a otro hecho indicado por uno cualquiera de los otros modos" (indicativo, potencial e imperativo) (RAE 1928: 295).

Así, el uso de una terminología que gira alrededor de vocablos como "hecho," y "realidad," en contraposición a "irrealidad," transparece en las reglas propuestas por todos aquellos autores considerados como

tradicionales. En su presentación de los modos indicativo y subjuntivo, Rafael y Manuel Seco contrastan la "realidad" del indicativo en frases como las de (49) con la "irrealidad" del subjuntivo en las de (50) (Seco y Seco 1968: 70).

(49) a. El periódico dice que acudió (ind.) mucha gente.

b. Creo que vivía (ind.) bien.

(50) a. El periódico no dice que acudiese

(o acudiera) (subj.) mucha gente.

b. No creo que viviese (o viviera) (subj.) bien.

Se ve, pues que estos autores catalogan los modos indicativo y subjuntivo en términos de la realidad o irrealidad de la acción descrita por el verbo de la oración subordinada. Anotan que "el subjuntivo no enuncia la acción del verbo como real y objetiva sino como pendiente del elemento subjuntivo por parte del que habla." (Seco y Seco 1968: 70).

En cuanto a Gili y Gaya (1972), a pesar de clasificar los usos del subjuntivo utilizando los términos de "potencial" y "optativo" (el primero designa "acciones pensadas como dudosas o posibles" y el segundo "acciones pensadas como necesarias y deseadas"), su concepción de este modo no difiere mucho de la tradicional.

Ahora bien, entre los autores que mostraron que el subjuntivo puede usarse para hacer referencia a hechos

reales, se incluyen G. Fish (1963) y J. M. Lipski (1978). Aquél explica que también se puede usar el subjuntivo al hacer referencia a una acción real "which causes physical or mental reaction, makes an impression, or calls for a descriptive remark as to its value, frequency or other characteristic" (Fish 1963: 378-79).

Proporciona, entre otros ejemplos, los siguientes:

- (51) a. ¡Pensar que un hijo mio fuese (subj.) tan canalla!
 b. Que mi esposa teniese (subj.) la extravagancia de mi carácter, yo no podía dejar de notarlo.
 c. El que su poesía tenga (subj.) rasgos especiales no es obra de casualidad.

Al tratar esta cuestión, Lipski centra sus observaciones en torno al uso contrastivo del indicativo y el subjuntivo después de la frase "el hecho de que." Nota que el indicativo, en este contorno, indica que la información introducida con esta expresión es nueva, o no ha sido considerada anteriormente. En cuanto al subjuntivo, introduce un predicado ya conocido por el oyente (Lipski 1978: 934).

La opinión de que el modo subjuntivo indica sólo lo irreal se ve contradicha, una vez más, por el uso del mismo en las expresiones que indican emoción, como lo subraya D. Bolinger (1976), al decir:

Every student of Spanish has probably wondered at some time or other why, if the indicative is the

mode of "fact," he is forced to use a subjunctive in "Siento que no haya salido bien" when the action of the subordinate clause is known to have occurred. (Bolinger 1976: 42)

Así, por revelarse inadecuado el término "irreal" con referencia al uso del subjuntivo, los maestros tienen que evitarlo, poniendo énfasis, de preferencia, en la importancia secundaria de la información contenida en la cláusula subordinada.

Las nuevas teorías lingüísticas también echan luz sobre lo de la concordancia de los tiempos. Por no haber distinguido los gramáticos tradicionales entre los dos sentidos--forma verbal y relación temporal--de la palabra "tiempo," como lo nota Gili y Gaya (1964: 134), suelen presentar de manera rígida este fenómeno sintáctico denominado concordancia o correspondencia de los tiempos. En efecto, al tratarlo, Alonso y Ureña, por ejemplo, escriben:

En las oraciones subordinadas, el empleo de uno u otro tiempo del subjuntivo se rige por el tiempo de la principal, según la llamada correlación de los tiempos, y la significación temporal del tiempo del subjuntivo está en cada caso determinada por la del tiempo de la principal (Alonso y Ureña 1945: 152).

Varios autores, entre los cuales están R. A. Farley (1965), A. Obaid (1967) y R. J. Schneer (1968) denuncian

una vez más la inflexibilidad del tratamiento estructural. Sobre lo referido, escribe Obaid:

My argument is against that almost universal and categorical statement which contends that when the subjunctive pertains in a dependent clause-be it noun, relative, or adverbial-the past subjunctive, or its corresponding pluperfect, must be used if the verb of the main clause is in the preterite, imperfect or conditional (Obaid 1967: 112-12).

Por su parte, Schmeer subraya que no sólo es engañoso el concepto de la concordancia de los tiempos sino que es falso. Afirma que:

"Dudo que lo haga, dudo que lo haya hecho, and dudo que lo hiciera" are three distinct concepts, and no educated speaker or writer would substitute one for the other. It is the meaning the speaker or writer wishes to convey that will determine the "correct" tense of the subjunctive to be used (Schmeer 1968: 120).

Aun antes de los estudios citados, autores como Ramsey y Spaulding habían ya matizado sus juicios al respecto de la concordancia de los tiempos, aunque sin considerar todas las posibilidades mencionadas por Obaid y Schmeer. Los autores de A Textbook of Modern Spanish reconocen, por ejemplo, que: "When the governing verb is in the present tense, an imperfect subjunctive relates

usually to a prior time (Ramsey y Spaulding 1956: 436).

Lo ilustran con el siguiente ejemplo:

(52) Es improbable que los fenicios conociesen

(imp. de subj.) la brújula.

Sin embargo, en ninguno de los textos consultados, se formularon reglas que expliquen el uso de un verbo subordinado en presente de subjuntivo precedido de un principal en pasado (tal como aparece en esta misma frase). Es como si no existieran ejemplos, como los siguientes, presentados por Obaid (Obaid 1967: 113).

(53) a. Estados Unidos resolvió (pret. de ind.) aplicar recargos a las mercaderías que se exporten (pres. de subj.) al Uruguay en barcos nacionales. (El Universal, Caracas, Dec. 1, 1964)

b. Solicitaron (pret. de ind.) que no se cambie (pres. de subj.) horario para la inscripción electoral. (El Mercurio, Santiago, Chile, Oct. 21, 1964)

c. El Consejo directivo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo solicitó (pret. de ind.) al rector interino que se reconsidere (pres. de subj.) la resolución. (La Prensa, Buenos Aires, Nov. 15, 1964).

J. Dalbor (1969) enfoca la cuestión de la concordancia de los tiempos desde otro ángulo, y como él dice:

Several studies have treated the sequence of tenses in the subjunctive, but the focus has been elsewhere, such as on whether or not the present subjunctive can legitimately replace a past subjunctive after a verb, as in "Le dije que se siente" rather than "Le dije que se sentara".

(Dalbor 1969: 890)

Dalbor ha investigado las distinciones temporales en el subjuntivo español, esto es, si el imperfecto de subjuntivo, por ejemplo, se usa regular si no automáticamente para expresar una acción ocurrida en cualquier momento con anterioridad a un verbo en presente. Una investigación en la que tomaron parte unos cincuenta hispanohablantes reveló (Dalbor 1969: 893-4), en lo que atañe a las oraciones nominales y adjetivales, que si el verbo principal está en presente, se prefiere el perfecto de subjuntivo para una acción completada antes.

(54) Espero que hayan visto (pres. perf. de subj.) la película.

Si se trata, sin embargo, de una acción continua, es más común el imperfecto de subjuntivo.

(55) No conozco a nadie que viviera (imp. de subj.) aquí entonces.

Con un verbo principal en presente, se usa el presente de subjuntivo para una acción futura subsiguiente.

(56) Ojalá que le escriba (pres. de subj.) a su mamá mañana.

También en este contorno se nota el uso del presente de subjuntivo para expresar una acción hipotética (en condicional) en las cláusulas adverbiales.

(57) Busco uno que sirva (pres. de subj.) para eso. Si el verbo principal está en pasado, se prefiere el imperfecto para una acción concurrente en el pasado.

(58) Era lástima que estuviera (imp. de subj.) cuando lo vi.

Además, se nota que se usa más este tiempo para expresar una acción subsiguiente o hipotética colocada en el pasado y expresada mediante un condicional.

(59) Temía que ella perdiera (imp. de subj.) la plata.

La conclusión pedagógica que se debe sacar de todo esto es la de que, cualquiera que sea el tiempo del verbo de la cláusula principal, lo importante está en la relación que se quiera establecer entre la acción expresada por el verbo de la cláusula subordinada y la descrita por el verbo principal. Dicho brevemente, lo esencial es el mensaje que quiera comunicar el hablante (Schneer 1968: 120). Por lo tanto, (53a-c) indican respectivamente una realización futura de la acción de los verbos exportar, cambiar, y reconsiderarse con relación al momento en que se llevaron a cabo la de los verbos principales resolver y solicitar; mientras que el

imperfecto de subjuntivo viviera en (55) indica legitimamente que el momento de la acción de este verbo debe preceder al momento en que se sitúa el hablante, por precisar así el mensaje que se comunica.

Este panorama del enfoque semántico permite que uno se dé cuenta de la existencia tanto de puntos de divergencia, como de acuerdo entre los lingüistas semánticos. Existen varios puntos sobre los que se han puesto de acuerdo los teóricos y que, desde luego, constituyen el patrimonio común del enfoque semántico.

Reconoce Bell que la noción +reservación de Bergen corresponde muy bien a las de duda y de incertidumbre comúnmente utilizadas. En efecto, la reservación en la mente del hablante se ve claramente en (60).

- (60) a. Dudo que tengamos (subj.) tiempo para nadar el Helesponto.
- b. Es posible que se declare (subj.) un estado de emergencia.

Además, Bell (1980) reconoce la existencia de una semejanza patente entre su posición y la de Bergen, Hooper, Klein y Terrell en lo que atañe al comportamiento de las matrices de opinión, juicio e información.

A continuación, haremos notar que el enfoque semántico no fue el único--además del sintáctico--de que dispusieron los lingüistas al tratar de explicar el uso del modo subjuntivo español. Pudieron, mediante una

nueva teoría, la pragmática, analizar el asunto que nos ocupa.

IV. El enfoque pragmático

C. A. Kates (1980) nota que suelen los lingüistas referirse a la teoría semiótica de Charles Morris (1938), basada en los trabajos del filósofo Charles Peirce, como la fuente de la moderna disciplina de la pragmática. Distinguió Morris entre "syntactics, semantics, and pragmatics, respectively, as the study of relations (1) among signs, (2) between signs and their referents, and (3) between signs and their human users" (Kates 1980: 104). En efecto, mientras la opción sintáctica hace depender las apariencias del subjuntivo de algunos elementos sintácticos determinados y la semántica indica el tipo de mensaje expresado por este modo, el enfoque pragmático relaciona el papel de los elementos sintácticos, la información dada y el contexto comunicativo en que el verbo en subjuntivo da su mensaje (Fillmore 1981: 144). Distinguiéndose de la semántica y la sintaxis,

La pragmática comprende el estudio de los medios comunicativos en su relación con el hombre: lo que tiene lugar en el hombre cuando comunica o recibe una comunicación; de que depende (en principio y

en el caso concreto) la forma de la comunicación;
 en qué medida está condicionada la forma de la
 comunicación por la forma de la cultura. (Abraham
 1981: 356)

Un estudio sobre el subjuntivo español por B. R.
 Lavandera (1983) hace constar la utilidad de este
 enfoque. Como lo indica la autora, la pragmática
 relaciona:

- (a) a set of linguistic forms and their meanings,
- (b) the text that the utterances which contain
 those forms creates, and (c) the insertion of the
 text in social interaction (Lavandera 1983: 209).

Para mejor elucidar el uso del subjuntivo español,
 Lavandera analizó unas cien horas de grabación de
 conversaciones-estilo-entrevista con algunos argentinos.
 Su estudio de cuatro de los textos obtenidos permitió el
 establecimiento de los varios contextos donde apareció
 este modo en el discurso del hablante. Se dio cuenta la
 lingüista, en primer lugar, de que un cambio de modo
 (indicativo/subjuntivo, o viceversa) responde a las
 necesidades argumentativas del hablante.

Averigua Lavandera, por ejemplo, que estas
 necesidades argumentativas explican el uso de falte
 (subj.) y de moleta (ind.) en las oraciones siguientes:
 (61) a. Mientras a vos no te falte (subj.) nada, como vos
 decis.

b. y a mi no me molesta (ind.) dártelo en absoluto.

Argumenta ella que el contexto argumentativo, ilustrado por la expresión "como vos decis", no demuestra confianza por parte del hablante. De allí el uso del subjuntivo. En contraste, se da el uso del verbo "molestar" en indicativo porque el hablante se refiere aquí a algo que conoce, lo que explica, también, la presencia en su discurso de "no...en absoluto."

También, en todos los cuatro textos, logra Lavandera confirmar el papel del subjuntivo en cuanto al valor semántico del mensaje dado por el hablante. Por ejemplo, los próximos ejemplos sirven para mostrar que en (62a) la posición del hablante queda por explicarse, y que en (62b) el hablante no ha podido presenciar lo que narra.

(62) a. No lo digo porque a mi me moleste (subj.) la gente del interior.

b. No es porque lo haya visto (subj.).

Los varios cambios de modo permitieron que Lavandera formulara la hipótesis de que frente al indicativo que trata los asuntos confirmados y de primera importancia, el subjuntivo no sirve sólo para expresar asuntos no afirmados, sino también para subrayar la importancia secundaria de éstos en la mente del hablante (Lavandera 1983: 234).

V. Conclusiones

En síntesis, las aportaciones de las teorías lingüísticas relacionadas con el uso del subjuntivo, destacan claramente que uno no puede basarse únicamente en los elementos sintácticos (i.e verbos, conjunciones subordinadas, pronombres relativos) para explicar las apariciones de este modo. Conviene mejor buscar en los mensajes que se quieran comunicar, esto es, en la función semántica del modo, las razones de su uso. De esta manera, ya no hace falta memorizar largas listas de verbos de diferentes tipos (volición, causa, emoción, duda y otros) o de conjunciones (mientras, cuando, sin que, para que) sino comprender, como lo indican los lingüistas semánticos, que el modo subjuntivo puede servir tanto para indicar una acción (o un estado) no realizado como para subrayar el carácter secundario del mensaje comunicado, o, refiriéndose a la teoría pragmática, tener en cuenta sus funciones argumentativas.

De esta manera, los gramáticos no tendrán, por ejemplo, que indicar que se usa siempre el subjuntivo después de "para que" o "antes de que", habiendo explicado que en este contexto el momento de la acción del verbo subordinado queda por venir en comparación con el del verbo principal.

De todas maneras, una de las conclusiones más válidas que se pueden sacar de las propuestas basadas en los enfoques semántico y pragmático en cuanto al subjuntivo es que el uso de este modo es relativo. Mientras los autores estructuralistas formulan reglas rígidas para explicar los usos del subjuntivo, utilizando términos como "siempre," "inevitablemente," o "invariablemente," los críticos semánticos, al poner énfasis en el contenido del mensaje, establecen la relatividad contextual de los conceptos que nos ocupan. Por ejemplo, tal vez o quizá(s) ya no rigen siempre el subjuntivo, como se enseña en Pasaporte (1980: 292), por ejemplo:

- (63) a. Quizá él no tuyo (ind.) tiempo de leer la carta.
 b. Tal vez volvieron (ind.) a Puerto Rico.

Esta observación es válida también tanto para los verbos de emoción como para los de duda. En efecto, se acepta ahora que el hablante puede usar tanto el indicativo como el subjuntivo después de tales verbos, según el tipo de mensaje que quiere comunicar, como se pudo ver en (19) y (20) para aquellas matrices, y en (31) y (32) para éstas (las frases en cuestión se repiten aquí).

- (19) a. Me alegro de que esté (subj.) aquí.
 b. Es una lástima que haya ido (subj.).
 (20) a. Me alegro de que está (ind.) aquí.

always in the subjunctive (Woehr, Vergara y Mujica 1980: 43). (¡Notar la diferencia con las formulaciones de reglas por los estructuralistas!) En una nota al pie de la página, los autores tienen el buen gusto de anotar que:

Some impersonal expressions indicate certainty and are followed by a verb in the indicative: Es seguro que lo saben...Just remember most impersonal expressions are followed by the subjunctive not because they are impersonal expressions, but because they express a reaction or reservation of some kind about the clause that follows them (Woehr, Vergara y Mujica 1980: 265).

También, a propósito de quizá(s) y tal vez se nota en Pasaporte, como en varios otros textos modernos, que:

Quizás (or quizá) and tal vez are expressions of reservation; both mean 'perhaps' or 'maybe.' If the speaker uses them to imply doubt, the verb that follows is in the subjunctive. However, if the speaker regards what he is stating as likely to occur, the verb that follows is in the indicative (Woehr, Vergara y Mujica 1980: 292).

- (64) a. Tal vez haya (subj.) una fórmula especial.
 b. Quizá él no quiera (subj.) hacer la entrevista.

También notan los autores de este texto: "After verbs and expressions of reservation, the second verb is sometimes subjunctive, sometimes indicative." Añaden que

se usa el subjuntivo después de dudar pero que "When dudar is used in the negative to say that the speaker has no reservation or doubt, the second verb is in the indicative (Woehr, Vergara y Mujica 1980: 380).

(65) No dudo que ganarás (ind.).

Otro tratamiento del subjuntivo que revela la influencia de los teóricos modernos se encuentra en On with Spanish, tercera edición. La autora, Zenia Sacks Da Silva, (1982) se aleja de la idea de que el verbo sea la causa del uso del subjuntivo, diciendo: "The verb creer (to think, to believe) illustrates how the speaker's expression of doubt and not the verb itself determines whether to use the subjunctive or not" (Da Silva 1982: 192).

Hasta indica Da Silva la posibilidad de usar el subjuntivo después de creer en una oración afirmativa. Dice así, en efecto: "Of course, if the speaker wishes to express serious doubt, the subjunctive is possible" (Da Silva 1982: 192).

(66) Creo que yenga (subj.).

'I think he may possibly come.'

CAPITULO III

Análisis de los Textos

y

Sugerencias

Este capítulo consta de dos grandes subdivisiones. En la primera, se analiza el tratamiento del subjuntivo en los diez textos más comúnmente utilizados en las escuelas secundarias de Haití, seleccionados con la ayuda del difunto catedrático de la Escuela Normal Superior, el doctor C. Mervilus. Esta sección abarca un minucioso análisis de dos importantes características de esta presentación, incluyendo, para cada libro considerado por separado: una descripción de cómo los autores explican los usos de este modo y, un estudio de los tipos de ejercicios incluidos con objeto de darles a los alumnos la práctica necesaria para que logren una competencia oral y escrita adecuada en el uso del subjuntivo.

La segunda parte incluye las sugerencias que ofrecemos para que los autores de texto puedan, en futuras publicaciones, mejorar los aspectos considerados. Subrayamos que nuestras proposiciones consideran, una a una, las varias clases interesadas.

A continuación, siguen los títulos de los libros

elegidos--con, entre parentesis, las abreviaturas que utilizamos, en adelante, para referirnos a ellos--y las clases en que sirven.

Titulos	Clases		
	5 ^a	4 ^a	3 ^a
1. <u>Lengua y vida</u> (LV)	"	"	"
2. <u>Por el mundo hispánico I</u> (PMH 1)	"	"	"
3. <u>Pueblo I: Première année d'espagnol</u> (PP)	"	"	"
4. <u>Tierras hispánicas: Premier livre</u> (TH)	"	"	"
5. <u>Tras el Pirineo I: A España</u> (TP)	"	"	"
6. <u>Vida hispánica I</u> (VH)	"	"	"
7. <u>L'espagnol en 90 leçons et en 90 jours</u> (KEL)	2 ^a	1 ^a	Filosofia
8. <u>Por el mundo hispánico II</u> (PMH 2)	"	"	"
9. <u>Pueblo II: Deuxième année d'espagnol</u> (PD)	"	"	"
10. <u>¿Qué tal, Carmen? Grands commencants</u> (QTC)	"	"	"

I. La presentación del subjuntivo en los textos

Lengua y vida. En la sección gramatical colocada al final del libro (págs. 200-203), se explica lo siguiente acerca del subjuntivo. Primero, cuando se piensa en el futuro, se emplea el presente o pasado (sic) de subjuntivo después de cuando, mientras, donde, y los relativos quien, quienes, el que, la que, los que, las que, lo que en lugar del futuro de indicativo francés.

También, se anota que después de los verbos que expresan órdenes, consejos, recomendaciones y deseos, se emplea este modo. Se afirma, luego, la obligación de poner en aplicación la regla de la concordancia de los tiempos.

A continuaci3n, al tratar de la expresi3n de una condici3n, se indica que la hipot3tica y la que no se realiz3 rigen respectivamente el imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo.

En otra parte, se menciona el uso del imperfecto de subjuntivo despu3 de como si. Y, para expresar una idea de restricci3n, explican que se usa el subjuntivo despu3 de aunque y a no ser que. Se establece, tambi3n, que para indicar el objeto, la posibilidad, la duda, un deseo o el arrepentimiento se emplea respectivamente el subjuntivo con para que, es posible que (puede ser que), quiz3s (quiz3, acaso, tal vez), ojal3. Hasta indican el uso del imperfecto de subjuntivo despu3 de quien al hablar de uno mismo (por ejemplo "Quien supiera escribir"). Para acabar, se anota que je voudrais se traduce por quisiera.

Por el mundo hisp3nico I. En la parte gramatical de este texto, colocada tambi3n al final (p3gs. 188-219), se explica primero que se usa el imperfecto de subjuntivo despu3 de si para expresar una hip3tesis o una condici3n. Luego, los autores de PMH 1 se refieren al imperfecto de subjuntivo usado en lugar del pluscuamperfecto de subjuntivo y del condicional. Seg3n ellos, el uso del subjuntivo sigue una conjunci3n de tiempo (cuando, etc.) para expresar el futuro. Los

autores subrayan que el verbo de la cláusula principal puede estar en imperativo en lugar del futuro.

A continuación, se menciona que tanto el condicional presente como el pasado suelen ser reemplazados por la forma en -ra del imperfecto de subjuntivo. Por fin, se afirma el carácter obligatorio de la concordancia de los tiempos.

Pueblo: Première année d'Espagnol. Aquí, donde los autores proveen las explicaciones gramaticales a lo largo de los capítulos, indican (pág. 123) que el subjuntivo sirve para expresar una orden indirecta con los verbos decir, pedir, proponer, aconsejar, recomendar, escribir, y gritar. Notan, también, que para indicar una eventualidad se traduce el futuro francés en una oración subordinada con el relativo lo que y las conjunciones subordinadas.

Luego de subrayar que je voudrais se traduce por quisiera, y que es "rigoureusement obligatoire" la concordancia de los tiempos, Mercier y Escudé tratan del uso del imperfecto de subjuntivo después de si para expresar una condición (p. 176).

Tierras hispánicas. En TH, los autores explican los usos del subjuntivo en la página 93. Muestran que la morfología modal sirve para indicar una obligación, una

posibilidad y una hipótesis respectivamente después de es menester y es preciso, de un relativo, y de como. Al estudiar en la página 108 las formas del imperfecto de subjuntivo, piden Martin y Julien que uno se dé cuenta de la concordancia de los tiempos. A continuación, vuelven a tratar del uso del subjuntivo después de es menester y es preciso, pero añaden también hace falta a la lista. Subrayan que debe respetarse la concordancia de los tiempos, afirmando que después de un verbo principal en presente o futuro se usa un verbo subordinado en presente, mientras que después de un verbo principal en imperfecto o pretérito, el verbo de la oración subordinada debe estar en imperfecto de subjuntivo.

En la página 181, notan el uso del imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo para indicar una condición; y, en la página 183, refieren al uso del imperfecto de subjuntivo después de como si. En un compendio gramatical (págs. 222-3), indican que el subjuntivo es el modo de la cláusula subordinada y que sirve para indicar, también, una defensa. Dicen que en este tipo de cláusula, expresa un deseo o una condición. Añaden que se encuentra después de para que y cuando, donde expresa el futuro irreal.

Tras el Pirineo I: A España. Los autores indican, primero, el uso del subjuntivo después de es preciso

(necesario, menester) y hace falta (pág. 62). Enseñan luego (pág. 142) que después de si, para expresar una hipótesis improbable, el imperfecto de indicativo francés se traduce al español por el imperfecto de subjuntivo; y que después de como si se usan este tiempo y este modo. En la página 143, tratan del futuro de subjuntivo, diciendo que hoy en día prácticamente no se usa. A propósito de la concordancia de los tiempos, dicen que se debe observar siempre (pág. 228). Además, enseñan que en las cláusulas subordinadas introducidas por un pronombre relativo o una conjunción de tiempo, la idea de futuro posible se expresa en español mediante el presente de subjuntivo.

A continuación, enseñan (pág. 269) que se usa el presente de subjuntivo en las cláusulas subordinadas introducidas por una conjunción de tiempo (cuando, tan pronto como) o por un pronombre relativo cuando se expresa una idea de futuro. Y, en las páginas 324 y 329, mencionan el uso del subjuntivo después de aunque, según, y el/los que para expresar una posibilidad.

Vida Hispánica I. En este texto, los autores tratan todos los usos del subjuntivo en una única página, la 174. Enseñan su uso, primero, después de para que, subrayando que se observa la concordancia de los tiempos.

Luego, notan que después de aunque indicando el

futuro o con un sentido condicional o hipotético, también se emplea el subjuntivo, con la concordancia de los tiempos. A continuación, notan que el imperativo negativo se expresa mediante el presente de subjuntivo, y que para indicar una hipótesis se usa sólo la forma en -ra del imperfecto de subjuntivo (sic.) Además, se indica que después de un verbo que expresa un sentimiento del ánimo como decir, rogar, impedir o querer, el infinitivo francés precedido por la preposición de se traduce por el subjuntivo español y que se observa la concordancia de los tiempos. Finalmente, añaden que en la oración subordinada, la idea de futuro se expresa mediante el presente de subjuntivo cuando el verbo de la cláusula principal está en el futuro de indicativo.

L'espagnol en 90 leçons et en 90 jours. En este texto, se explica que el modo subjuntivo sirve para expresar una acción deseada, no realizada y también una hipótesis (pág. 88). Luego, dice J. Donvez que se usa después de cuando en vez del futuro francés, en una oración afirmativa (pág. 115), y también cuando aparece una hipótesis después de si se emplea el imperfecto de subjuntivo español en lugar del imperfecto de indicativo francés.

Al final del texto, el autor explica que en la mayoría de los casos, el subjuntivo es el modo de la

hipótesis; y, subraya la frecuencia del presente de subjuntivo después de cuando y del imperfecto de subjuntivo después de si (pág. 420). Nota, además, que después de un verbo de orden o de ruego, conviene traducir el infinitivo francés por el subjuntivo español. Finalmente, hace referencia a la extrema simplicidad de la concordancia de los tiempos (pág. 421).

Por el mundo hispánico II. Se notará que en este libro, Villégier y Duviols no proveen explicaciones gramaticales. Siempre hacen referencia a su Grammaire espagnole (1964) para las aclaraciones. La primera referencia tiene que ver con el uso del subjuntivo después de cuando. Al respecto, los autores postulan una regla muy detallada, explicando que en una cláusula subordinada que empiece por una conjunción de tiempo o de manera (cuando, luego que, mientras que, como) o un pronombre relativo (que, quien, el que, etc.) la idea de futuro posible, expresada en francés por el indicativo, se expresa en español con el presente de subjuntivo (pág. 185). Luego, se explica que después de cuando, como, donde, etc., o después de un pronombre relativo, cuando el futuro francés se traduce por el presente de subjuntivo, se emplea en español el imperfecto de subjuntivo para el condicional (pág. 195).

Además, agregan los autores de PMH que cada vez que

se traduce el infinitivo francés por el subjuntivo español, se debe observar la concordancia de los tiempos, estrictamente aplicada en español como en latín (pág. 199). Después de los verbos que indican una orden, un consejo, una recomendación, un ruego como mandar, ordenar, encargar, aconsejar, etc., el español emplea el subjuntivo en lugar del infinitivo francés (pág. 198). A propósito de las cláusulas subordinadas introducidas por una conjunción de tiempo o de manera, los autores subrayan que pueden ir precedidas de un imperativo en lugar de un futuro (pág. 185). También explican que quien seguido de la tercera persona del singular del imperfecto de subjuntivo español expresa un deseo irrealizado acompañado de arrepentimiento (pág. 192). Por fin, indican que si seguido de un pluscuamperfecto de indicativo francés se traduce al español por si más el pluscuamperfecto de subjuntivo (pág. 179).

Pueblo II: Deuxième année d'espagnol. Al tratar los usos del subjuntivo, Mercier y Escué notan que este modo sirve para expresar la defensa en todas las personas, una orden indirecta con verbos como decir, pedir, aconsejar, proponer, recomendar, etc. (pág. 68). Indican también que el subjuntivo traduce el futuro francés en una cláusula subordinada relativa, comparativa o temporal, expresa una suposición con aunque, una hipótesis con

quizás o tal vez, y que se usa después de es preciso para indicar una obligación personal (págs. 68-69). Además, se refieren a la obligación de observar la concordancia de los tiempos y tratan del uso del imperfecto de subjuntivo después de si y como si para expresar respectivamente una condición y una suposición (pág. 146).

¿Qué tal, Carmen? Grands commencants

Es importante notar que en este texto, no se provee comentario alguno sobre el uso del subjuntivo. La autora enseña las reglas mediante modelos. En efecto, bajo los títulos "subordinadas explicativas" y "subordinadas de condición" se suministra respectivamente los ejemplos (1) y (2).

(1) Quiero que compres fresones.

(2) Si fuera médico, se verían aparatos.

Así, con modelos, enseña L. Dabéne el uso del presente de subjuntivo después de querer y para que (pág. 73), de es una lástima (pág. 74), no creo (pág. 75), es posible (pág. 88), cuando (pág. 94), con tal que (pág. 114), ojalá (pág. 126), tal vez (pág. 146), y parece mentira (pág. 170). El imperfecto de subjuntivo después de si (pág. 145), como si (pág. 152) y quien (pág. 164) se enseña de la misma manera.

Ahora bien, al comparar las presentaciones, nos damos cuenta de que varias son las semejanzas y las divergencias comentadas aquí. Los autores se asemejan en que las reglas formuladas por ellos revelan las características del enfoque sintáctico estudiado en el capítulo anterior. En efecto, para estos autores, los elementos sintácticos (i.e. verbos, pronombres relativos, conjunciones) causan la presencia de este modo. Y, además, en todos los textos, se hace referencia a la supuesta obligación de observar la concordancia de los tiempos.

Un rasgo positivo común a estos tratamientos es la de que todos presentan los usos del subjuntivo que, según el estudio de R. J. Blake (1971), son los más importantes. Se notará, también que--como había que esperar--los textos utilizados en los niveles segundo, primero y filosofía abundan más en detalles que los de las quinta, cuarta y tercera clases. Así, en PD, se estudia el uso del presente y el imperfecto de subjuntivo, detalles que no se cubren en PP. Lo mismo ocurre en PMH 2 en comparación con PMH 1, ya que en aquel texto se estudia el uso del subjuntivo después de como y donde, usos que no aparecen en PMH 1.

Por otra parte, el orden de presentación de los puntos gramaticales no refleja siempre la frecuencia del uso de los varios subjuntivos. Mientras en PMH 1, por

ejemplo, se muestra primero el subjuntivo indicando una defensa (pág. 85), y luego después de verbos de influencia (pag. 85), en EKL, se presenta este modo con hace falta y luego con no creer (pág. 89).

II. Los ejercicios

Lengua y vida. Por extraño que parezca, no aparece en LV ningún ejercicio. Sólo se encuentran, después de la lectura de cada lección--de dos páginas--unas "Indicaciones Prácticas." En éstas, se dan, muy a menudo, ejemplos de cómo se emplea la lengua española en contextos comunicativos. Por ejemplo, en la página 139 se indica cómo formular deseos, órdenes y consejos con las siguientes oraciones.

- (3) Deseamos todos que salga (subj.) el sol.
- (4) Quisiera que el sol saliera (subj.) siempre muy temprano y se pusiera (subj.) muy tarde.
- (5) Te digo por última vez que no tones (subj.) demasiado sol.
- (6) Desde luego, el médico me aconsejó que tomara (subj.) poco sol en verano.

Por el mundo hispánico. Varios tipos de ejercicios permiten la práctica del subjuntivo en este texto. A veces el alumno tiene que completar oraciones (ejercicio

2C, pág. 85). Otras veces, los autores le piden que ponga en cierto número de oraciones el verbo de la cláusula principal y el de la subordinada en el tiempo, modo y a la persona que convengan (ejercicio 2, pág. 135). En otra ocasión, el alumno tiene que cambiar algunas oraciones del presente al futuro (ejercicio 1B, pág. 157). Estos ejercicios permiten la práctica mecánica, tanto del presente de subjuntivo después de para que, matrices de causa, y cuando, como del imperfecto de subjuntivo después de para que y a que (pág. 147), y si (pág. 173).

Pueblo: Deuxième année d'espagnol. Con tres tipos de ejercicio se practica el uso del subjuntivo en PP. Los alumnos tienen que poner en la forma necesaria un verbo entre paréntesis, como se ve en el ejercicio 1, pág. 115. A veces, tienen que traducir al español ciertas oraciones (ejercicios 2 y 3, pág. 123) y en un tercer tipo de ejercicio se les pide que pasen al futuro (ejercicio 1, pág. 141) o al pasado (ejercicio 1, pág. 177) una serie de oraciones. En tales ejercicios, se practica el presente con matrices de causa, comentario y duda, y también el imperfecto de subjuntivo (ejercicio 1, pág. 177).

Tierras hispánicas: Premier livre. Hace falta notar que

en este texto todos los ejercicios en que se practican los tiempos del subjuntivo son traducciones inversas. El alumno usa este modo en presente, para indicar una obligación personal, después de es menester, es preciso o hace falta (ejercicio 2, pág. 93), después de para que (ejercicio 2, pág. 108), después de cuando o un pronombre relativo (ejercicio 9, pág. 220), y luego en imperfecto, con si (ejer. 23, pág. 221), y en pluscuamperfecto (ejercicio 3, pág. 181)

Tras el Pirineo: A España. En TP también, los ejercicios son únicamente traducciones inversas. Permiten la práctica del subjuntivo en presente, después de hace falta o ser menester (ejercicio 2D, pág. 68), cuando, tanto que y pronombres relativos (ejercicio 2B, pág. 248), aunque y por mucho que (ejercicio 2, pag. 325) y también en imperfecto, después de si y como si (ejercicio 2, pág. 143).

Vida hispánica 1. Los únicos ejercicios que tratan del subjuntivo en este texto aparecen en la página 147.

Mediante una traducción inversa, los autores permiten la práctica del presente y el imperfecto de este modo, en ambos casos para expresar una obligación personal.

L'Espagnol en 90 lecons et en 90 jours. Se notará que,

también en EEL, caben sólo ejercicios de traducción. Estos constan de traducciones inversas en su mayoría y también de traducciones directas. Dan lugar a la práctica del subjuntivo en presente, después de hace falta (ejercicio C, pág. 89 y ejercicio C, pág. 178), matrices de causa (págs. 94, 99, 136, 220, 260, 263, 286, 305), cuando, tan pronto como, todo lo que, y a no ser que (págs. 122, 160, 305), y también en imperfecto, después de si (pág. 182), matrices de causa (ejercicio D, pág. 220).

Por el mundo hispánico II. Constituye una característica especial de este texto el tener ejercicios en que los autores piden al alumno que analice ciertas oraciones. Por ejemplo, se ve uno (ejercicio 2, pág. 35) en que el alumno debe indicar el tiempo y el modo del verbo de una cláusula principal y de una subordinada, o el tipo de palabras que inicia ésta.

Además de este tipo de ejercicio, existen otros. En primer lugar, las traducciones inversas permiten la práctica del presente de subjuntivo, sobre todo después de matrices de causa (ejercicio 2A, pág. 69 y 3A, pág. 73). Estas traducciones permiten también la práctica del imperfecto de subjuntivo después de matrices de causa (ejercicio 2A, pág. 133 y 1A, pág. 167), si (ejercicio 3B, pág. 69), como si (ejercicio 3A, pág. 217).

En otros ejercicios, los alumnos pueden practicar ambos tiempos del subjuntivo, al tener que completar oraciones (ejercicio 2B, pág. 35), contestar preguntas (ejercicio 2B, pág. 181), y transformar oraciones (ejercicio 1C, pág. 129). Se notará, excepcionalmente, un ejercicio de traducción directa con el futuro de subjuntivo (ejercicio 2, pág. 191)

Pueblo II: Deuxième année d'espagnol. Salvo un caso (ejercicio 1, pág. 147) en que los alumnos deben cambiar unas frases del tiempo presente al pasado, todos los ejercicios sobre el subjuntivo en PD son traducciones inversas. Los ejercicios permiten el uso de este modo sobre todo después de matrices de causa, de comentario, de duda y después de para que (ejercicios 1-3 págs. 59, 69).

¿Qué Tal, Carmen? Grands commencants. Un rasgo característico de este texto es la inexistencia de los ejercicios de traducción. Como en SS, la autora provee modelos que los alumnos imitan al transformar ciertas oraciones. Se presentan así los ejercicios:

(7) Es una lástima que sea (subj.) tan grande.

Según este modelo, imagina lo que dice cada persona en las situaciones siguientes:

-Es domingo, Carmen mira por la ventana y está

lloviendo.

-El señor Pérez sale de viaje a Sevilla y su esposa no puede ir con él. (ejercicio 6, pág. 174)

En ejercicios parecidos a éste, se practica el presente de subjuntivo, sobre todo después de cuando (ejercicio 5, pág. 94 y ejercicio 8, pág. 152), matrices de comentario (ejercicio 6, pág. 74 y ejercicio 3, pág. 170), y para que (ejercicio 3, pág. 73). Ejercicios parecidos permiten la práctica del imperfecto de subjuntivo después de si (ejercicio 2, pág. 145), como si (ejercicio 3, pág. 152) y quien (ejercicio 4, pág. 164).

Ahora bien, una evaluación global de estos ejercicios permite darse cuenta de que no ayudan a lograr las metas que se propusieron los autores de texto en sus prefacios. En efecto, casi todos los autores hacen declaraciones parecidas a las expresadas por A. Mercier y J. Escué en PD:

Il prétend atteindre peu à peu un objectif précis, limité sans doute, mais prioritaire: obtenir des élèves qu'ils s'expriment en un espagnol concret et usuel. L'essentiel n'étant pas d'amasser un vocabulaire encombrant, mais d'habituer les débutants à une certaine organisation du langage, et d'entretenir en eux les automatismes que supposent l'expression exacte et l'élocution

spontanée... (pág. 2)

Se notará que, entre todos los textos reseñados, QTC es el que más puede ayudar al alumno a desarrollar sus habilidades orales. No sólo no se usan traducciones en él, sino también los ejercicios, por utilizarse en ellos una lengua más real y auténtica, permiten un desarrollo efectivo de la competencia oral por parte del alumno. Se verá, también, que todos los diálogos han sido creados por la misma autora y que, por tanto, el libro no consta de una recopilación de textos literarios como la mayoría de los libros reseñados.

La mayoría de los ejercicios incorporados en los libros de texto son traducciones que alcanzan un 59% del total, mientras que los de otro tipo constituyen sólo un 41%.¹ Se ha de notar, también, que en ciertos textos, concretamente LV y PMH 2, se pide la práctica de elementos que juzgamos demasiado avanzados, o de menor importancia para los alumnos del nivel secundario. Por ejemplo, los autores de los textos citados han proveído ejercicios con quien seguido del imperfecto de subjuntivo. Y hasta se practica en TP el futuro de subjuntivo, tiempo desusado cuyo tratamiento merece, según nuestro parecer, incorporarse en el programa de estudiantes avanzados, por ejemplo, el de futuros maestros de la Escuela Normal Superior de la Universidad Estatal de Haití.

Ahora bien, una cuenta de las apariencias del subjuntivo en un contexto u otro, en los ejercicios, demuestra que los autores de texto dan prioridad al uso del subjuntivo después de los verbos de influencia (querer, etc.) y en las cláusulas subordinadas introducidas por cuando y para que, posición que comparten lingüistas como T. D. Terrell (1986: 403) y R. J. Blake (1971: 171). Sin embargo, pensamos exagerada la importancia dada al uso del subjuntivo después de quien (en veinte oraciones) mientras que el uso del subjuntivo después de aunque y como si aparece, respectivamente, sólo en nueve y trece oraciones.

III. Sugerencias

Antes de ofrecer sugerencias, recordemos que las clases de la enseñanza haitiana que nos interesan no pasan de seis en total. Se trata, pues, de preparar un programa acerca del modo subjuntivo que pueda extenderse por las clases en cuestión. Pensamos, primero, que no hace falta elaborar ningún programa para la quinta clase. (Llamamos, una vez más, la atención del lector sobre la progresión inversa de las clases en el sistema escolar haitiano). Las razones que nos mueven a empezar el estudio del subjuntivo

en la cuarta clase son varias. Consideramos dos de éstas aquí.

En primer lugar, a pesar de la importancia de este rasgo gramatical de la lengua española, debe posponerse a la adquisición de elementos más básicos de la misma. Al consultar a Bull (1947: 456), se ve que tiempos como el presente, el pretérito, el imperfecto y el presente perfecto de indicativo son mucho más frecuentes que el subjuntivo; y, por constituir "the first six most frequent forms...over eighty-six per cent of the total count" (sin el subjuntivo) deben los tiempos citados, por su frecuencia, enseñarse en las quinta y cuarta clases, antes de que se aborde--en esta última clase--el estudio del subjuntivo.

Además, la dificultad del asunto--reconocida por varios críticos--hace que, casi siempre, se aborde el estudio de este modo en las últimas lecciones de los textos. En efecto, A. G. Lozano (1972: 76) pone de relieve esta dificultad al decir que "The most complex grammatical structure of Spanish is probably the subjunctive!"

El que recomendamos que se empiece el estudio del subjuntivo en la cuarta clase--omitiéndolo en la quinta--no quiere decir que en esta última clase el maestro deba prescindir de su uso al comunicarse con los alumnos. Al contrario, la introducción de estas formas por medio del

lenguaje usado en el aula de clase y la presencia del subjuntivo en las lecturas del programa de la quinta clase fomentarán el aprendizaje pasivo del subjuntivo en el alumno. Lo ideal es que las experiencias comunicativas del alumno sirvan como preparación para las lecciones de gramática--sean éstas lecciones sobre el subjuntivo o sobre cualquier otro tema.

La razón que explica nuestro deseo de extender por cinco años (o clases) el estudio de este modo es más bien pedagógica, debido a la importancia del asunto.

Establece esta importancia, entre otros críticos, P. V. Lunn, al escribir:

In Spanish, the subjunctive is not a hyper-learned, formal part of the language. It shows up in sentence after sentence in all styles of speech: colloquial speech, children's speech, etc. In order to be able to speak Spanish adequately, you have to learn to use the subjunctive (Lunn 1986: 1).

Se notará también, de paso, que sería provechoso pedagógicamente que cada clase tenga su libro, lo cual le da siempre al alumno una cómoda sensación psicológica a medida que va cambiando de clase.

A continuación, hace falta establecer qué estructuras, desde el punto de vista del subjuntivo, resultan las más importantes. A estas alturas, tienen muchísima importancia los datos provistos por unas

investigaciones que llevó a cabo R. J. Blake (1971) en la ciudad de México, con el propósito de establecer qué formas del subjuntivo se emplean más. El investigador muestra que en la lengua culta de esta ciudad, los usos del subjuntivo se manifiestan--en orden decreciente--como mandatos indirectos (32%), cláusulas adverbiales (42%), cláusulas adjetivales (11%), matrices de comententario (10%), y, finalmente, matrices de duda (6%). Basándonos en estos datos, y teniendo, también, en cuenta la presentación de W. E. Bull (1965) para la formulación de los objetivos de comunicación, presentamos el programa siguiente para las cinco clases ya citadas.

CLASE	OBJETIVOS DE COMUNICACION	OBJETIVOS DE GRAMATICA
CUARTA	Cómo tratar de influenciar directamente a una persona indicando su voluntad	Formas del imperativo sacadas del subjuntivo y las excepciones
TERCERA	Cómo tratar de influenciar indirectamente a una persona indicando su voluntad	Presente de subjuntivo después de <u>querer</u> , <u>mandar</u> , <u>ordenar</u> , <u>desear</u> , <u>exigir</u> , <u>ser</u> + (<u>menester</u> , <u>necesario</u> , <u>obligatorio</u>),
SEGUNDA	Cómo tratar de influenciar indirectamente a una persona indicando su voluntad	Presente e imperfecto de subjuntivo después de <u>preferir</u> , <u>aconsejar</u> , <u>sugerir</u> , <u>recomendar</u> , <u>ser</u> + (<u>recomendable</u> ,

:	:	:	<u>preferible</u>),	:
:	:	:	<u>implorar, proponer</u> :	:
:	:	:	<u>suplicar</u> y los	:
:	:	:	verbos (de dos	:
:	:	:	lecturas) <u>decir,</u>	:
:	:	:	<u>gritar, insistir</u>	:
:	:	:	y <u>escribir</u>	:
:	:	:	:	:
:	:	:	Presente e	:
:	:	:	imperfecto de	:
:	:	:	subjuntivo después:	:
:	:	:	de <u>para que, sin</u>	:
:	:	:	<u>que, con tal (de)</u>	:
:	:	:	<u>que</u>	:
:	:	:	:	:
:	:	:	Presente e	:
:	:	:	imperfecto de	:
:	:	:	subjuntivo después:	:
:	:	:	de <u>cuando</u>	:
:	:	:	Presente e	:
:	:	:	imperfecto de	:
:	:	:	subjuntivo después:	:
:	:	:	de <u>aunque</u>	:
:	:	:	:	:
:	:	:	Presente e	:
:	:	:	imperfecto de	:
:	:	:	subjuntivo después:	:
:	:	:	de <u>hasta que</u>	:
:	:	:	Imperfecto de	:
:	:	:	subjuntivo después:	:
:	:	:	de <u>si</u>	:
:	:	:	Imperfecto de	:
:	:	:	Subjuntivo después:	:
:	:	:	de <u>como si</u>	:
:	:	:	:	:
:	:	:	:	:
:	:	:	Presente e	:
:	:	:	imperfecto de	:
:	:	:	subjuntivo después:	:
:	:	:	de un relativo	:
:	:	:	Presente,	:
:	:	:	imperfecto, y	:
:	:	:	presente perfecto	:
:	:	:	de subjuntivo	:
:	:	:	después de <u>ser +</u>	:
:	:	:	<u>(ridículo, raro,</u>	:
:	:	:	<u>trágico, natural,</u>	:
:	:	:	<u>extraño, bueno,</u>	:
:	:	:	<u>interesante, malo)</u> :	:

:	:	:	: <u>lamentar, dar +</u> :
:	:	:	: (<u>pena, vergüenza</u>), :
:	:	:	: <u>gustar, enojar,</u> :
:	:	:	: <u>ser (una) lástima</u> :
:	:	:	: Presente, presente: :
:	:	:	: perfecto, :
:	:	:	: imperfecto de :
:	:	:	: subjuntivo después: :
:	:	:	: de <u>sentir,</u> :
:	:	:	: <u>alegrarse, estar +</u> :
:	:	:	: (<u>alegre, triste,</u> :
:	:	:	: <u>furioso</u>) :
:	:	:	: Presente, presente: :
:	:	:	: perfecto, :
:	:	:	: imperfecto de :
:	:	:	: subjuntivo después: :
:	:	:	: de <u>dudar, ser +</u> :
:	:	:	: (<u>dudoso imposible</u>): :
:	:	:	: <u>tal vez, acaso,</u> :
:	:	:	: <u>quizá(s)</u> :
:	:	:	: Presente de ;
:	:	:	: subjuntivo después:
:	:	:	: de <u>ojalá</u> :
:	:	:	: :
:	:	:	: :

Ahora bien, después de seleccionar los elementos del programa de cada clase, hace falta que indiquemos primero, cómo habrá que presentar este modo a los alumnos para que lleguen a manejar conceptos correctos sobre la materia. Luego, nos dedicaremos a presentar modelos de ejercicios para permitir la práctica necesaria por parte de los alumnos.

Antes de llevar a cabo las sugerencias anunciadas-- considerando cada clase por separado--es menester que hagamos algunas advertencias. Primero, se debe tener cuidado con el lenguaje empleado en la formulación de las reglas acerca del subjuntivo. Es de suma importancia evitar las reglas rígidas. Pensamos que es necesario

apuntar, desde el principio, los matices semánticos producidos por el uso de este modo, dejando ver claramente que estos matices dependen, en ciertas ocasiones, del punto de vista del hablante (véase el ejemplo (47) en el capítulo II), o del grado de pesimismo manifestado por él. Los ejemplos (63a) y (64a) del capítulo anterior también ejemplifican esto. Estos ejemplos se ven repetidos abajo.

(47) Así que no crees tú que a Kennedy lo mató (ind.)/
haya muerto (subj.) la CIA?

(63) a. Quizá él no tuvo (ind.) tiempo de leer la carta.

(64) a. Quizá él no quiera (subj.) hacer la entrevista.

Segundo, recomendamos que los ejercicios por escribir--siempre que sea posible--tengan eficacia en las clases numerosas, ya que más de cuarenta alumnos suelen frecuentar las clases en la escuela secundaria haitiana.

A continuación, proponemos para cada clase unos modelos de tratamientos del modo subjuntivo que no sólo han de reflejar la realidad actual de la lengua española, sino que, por los tipos de ejercicios incluidos, deben permitir la adquisición de las destrezas orales y escritas con la máxima economía posible. Se discute, en primer lugar, cómo presentar las reglas gramaticales y, luego, los ejercicios orales y escritos.

CUARTA CLASE

Supongamos ahora que se trata de introducir el modo subjuntivo--por primera vez--en el programa de español de los alumnos de la escuela secundaria haitiana. Sugerimos que se haga por etapas. En primer lugar, se presentarán las formas de este modo que se usan en el imperativo. De esta manera, podemos, a partir de la cuarta clase, enseñar "cómo tratar de influenciar directamente a una persona, indicando su voluntad." Es nuestro parecer que se debe hacer sin hablar del modo subjuntivo teóricamente, siendo este concepto juzgado demasiado complicado para los alumnos de este nivel. Bastará con indicar qué desinencias se emplean con las diferentes conjugaciones para dar una orden. Puede introducirse el objetivo visado mediante una conversación parecida a ésta.

Modelo de conversación: Preparándose para una fiesta

Alfredo: Hay fiesta el sábado en casa de los Martínez,
papá. Puedo ir?

Papá: Estás invitado?

Alfredo: Sí. Pero... ¿me dejas usar el coche?

Mamá: No podemos decirte que no. Pero... ¡ten cuidado!

Alfredo: Gracias.

Papá: Sobre todo, no bebas bebidas alcohólicas.

Mamá: Y pórtate bien.

Alfredo: De acuerdo. Necesito, también, un traje nuevo y estará en la fiesta.

Acompañarán el diálogo preguntas sobre su contenido que permiten el desarrollo de las habilidades comunicativas. Siguen los modelos:

Preguntas sobre el diálogo:

1. ¿A dónde va Alfredo el sábado?
2. ¿Cómo quiere ir allí?
3. ¿Qué pide a sus padres?
4. ¿Qué dice su papá acerca de las bebidas alcohólicas?
5. ¿Qué añade su madre?
6. ¿Qué más necesita Alfredo? Por qué?

Preguntas personales:

1. ¿Te gusta ir a fiestas?
2. ¿Participas en ellas durante los días de clase?
3. ¿A cuántas fiestas vas por año, aproximadamente?
4. ¿Te diviertes mucho en ellas? Cómo?
5. ¿Regresas a casa tarde o temprano?
6. ¿Vas solo(a), o acompañado(a)?
7. ¿Cómo vistes?
8. ¿Debes estar elegante?
9. ¿Bebes bebidas alcohólicas en las fiestas? Por qué si o por qué no?
10. ¿Te portas bien en ellas?
11. ¿Cuándo fue la última fiesta a que fuiste? Dónde?

Ejercicio #1. Este permite practicar cuatro formas

(tú/vosotros, Ud./Uds.) con los verbos en -ar, forma afirmativa.

Modelo:

Invitaciones/Pregunta: yo.....escuchar este disco

Pregunta: Puedo escuchar este disco?

Invitación/Respuesta: Tú

Respuesta: ¡Cómo no! Escúchalo.

Invitaciones/Pregunta	Invitación/Respuesta
1. Nosotros.....bailar con Alicia	Uds.
2. Yo.....tocar la guitarra	tú
3. Nosotros.....cantar en voz alta	vosotros
4. Yo.....cambiar este disco	Ud.
5. Nosotros.....encender todas las luces	Uds.
6. Yo.....cerrar la ventana	Ud.
7. Nosotros.....apagar este radio	vosotros
8. Yo.....tocar el piano	tú

Ejercicio #2. Aquí, se practica la forma con nosotros de los verbos en -ar, forma afirmativa.

Modelo:

Invitación/Pregunta: Bailar después, María

Pregunta: Bailamos después, María?

Respuesta: Sí, bailemos.

Invitación/Pregunta
1. Estudiar juntos este fin de semana
2. Quedarse hasta las tres, Pepe
3. Nadar en la piscina, José

4. Acompañar a las chicas después de la fiesta, Alfredo

5. Jugar al fútbol mañana por la tarde

Ejercicio #3. Sirve para la práctica de la forma negativa del mandato directo.

Modelo:

Llevarse los utensilios al dejar la fiesta...tú

Alumno #1.- No te lleves los utensilios al dejar la fiesta

Alumno #2.- Por qué no?

Alumno #1.- Porque no se hace.

1. Tomar demasiado...Ud.
2. Decir palabras sucias...nosotros
3. Dejar la fiesta sin despedirse...vosotros
4. Bañarse en la piscina sin permiso...Uds.
5. Fumar sin ofrecer cigarrillos a los compañeros...tú

Ejercicio #4. Sirve para repasar los mandatos con las tres conjugaciones. El alumno empleará la forma afirmativa o negativa del mandato según las convenciones en vigor en la sociedad donde se halle. Aquí, una madre está dando consejos a su hijo, invitado por primera vez a una fiesta formal. ¿Qué dirá ella? (Inspirado en Omaggio 1984: 56.)

Modelo:

Actividad: Poner los pies sobre los muebles

Consejo: No pongas los pies sobre los muebles.

1. Estar de mal humor

2. **Hablar muy alto**
3. **Despedirse de los invitados**
4. **Marcharse inmediatamente después de cenar**
5. **Escupir en el suelo**
6. **Visitar la casa sin permiso**
7. **Ser amable con todos**
8. **Comer con moderación**
9. **Bañarse en la piscina sin permiso**

Ejercicio #5. Después de que el maestro enseñe las formas familiares del mandato directo para los verbos irregulares (decir, estar, hacer, poner, saber, ser, venir y tener), se pueden practicar éstas mediante ejercicios como el siguiente. Se trata de una conversación entre una madre y un hijo que va a una fiesta.

Modelo:

Actividad: Decir gracias al recibir algo

Pregunta: Debo decir gracias al recibir algo?

Respuesta: Por supuesto, di gracias al recibir algo.

1. **Estar de buen humor**
2. **Tener cuidado al manejar el coche**
3. **Ponerse un traje**
4. **Salir temprano de la fiesta**
5. **Saludar a los dueños de la casa al marcharse**
6. **Ser amable con todos**
7. **Volver a casa a la hora esperada**

8. Hacer sus tareas antes de ir a la fiesta
9. Saber sus lecciones, también
10. Decir a tu padre como fue la fiesta

Ejercicio #6. Este ejercicio, basado en el método Total Physical Response de J. J. Asher, permite que el alumno muestre cuánto entiende y que dé órdenes. Por pares, los alumnos pueden darse y ejecutar estas órdenes.

Alumno #1 a Alumno #2

1. (Tomar) una hoja de papel.
2. (Escribir) tu apellido en ella.
3. (Leer)lo.
4. (Borrar)lo.

Alumno #2 a Alumno #1

1. (Coger) tu libro de español.
2. (Abrir)lo en la página veinte.
3. (Subrayar) la primera palabra.
4. (Deletrear)la.

TERCERA CLASE

Para presentar el modo subjuntivo a los alumnos de la tercera clase, recomendamos que haya una lección llamada "Cómo influenciar indirectamente a una persona, indicando su voluntad" o algo por el estilo. También, sugerimos que la lección se lleve a cabo mediante un texto corto de unas siete u ocho oraciones que establezcan un contexto para el uso del subjuntivo con verbos de influencia. Por

fin, notamos que la redacción de tales textos debe basarse en las palabras españolas más comunes, tomando en cuenta que cada año el alumno debe aprender entre cuatrocientas y quinientas palabras nuevas, y que por consiguiente el vocabulario de la tercera clase se colocará entre las mil y mil quinientas palabras.

Modelo de texto: Escogiendo una carrera

Alfredo acaba de terminar sus clases secundarias. Tiene que escoger una carrera. Sus padres quieren que sea médico algún día. Desean que ingrese en la Facultad de Medicina. Según ellos, hace falta que gane mucho dinero en el futuro. Alfredo no quiere que el dinero tenga demasiada importancia en su decisión. Es necesario que sus padres entiendan. Prefiere ser abogado.

Acompañan el texto, en la sección gramatical, explicaciones básicas sobre el subjuntivo, proveyendo informaciones sobre la oposición entre el indicativo y el subjuntivo en cuanto a su uso. Se mostrará que mientras el indicativo sirve para hacer afirmaciones (ejemplo: Alfredo acaba (ind.) de terminar sus clases secundarias), el subjuntivo señala una acción o un estado no-afirmado (ejemplo: Sus padres quieren que sea (subj.) médico algún día).

También, se enseñará la distinta morfología que caracteriza al modo subjuntivo. Los verbos en -ar, por ejemplo, forman el presente de subjuntivo en -e, -es, -e,

etc.

Se indicará el contorno sintáctico donde aparecen los dos modos. Generalmente, el indicativo aparece en cláusulas principales y subordinadas, y el subjuntivo casi exclusivamente en cláusulas subordinadas. Se indicará, además, que con los verbos de influencia los sujetos de los verbos de la cláusula principal y de la subordinada deben ser distintos. Se pueden sacar ejemplos de la lectura.

Los textos que sirven para presentar la materia por enseñar pueden explotarse de la siguiente manera. Como trabajo escrito en casa, los alumnos tendrán que poner en forma interrogativa cada oración de los textos y luego contestar las preguntas hechas en formas afirmativa y negativa. Luego, harán una pregunta de información que, también, han de contestar. Este ejercicio les permitirá estar listos para contestar, tanto en grupo como individualmente, las preguntas del maestro (y las de sus compañeros) en la siguiente clase. Esta preparación les permitirá, también, hacer tales preguntas a sus compañeros mientras estén practicando oralmente por pares. Después de practicar con la información contenida en los textos, podrán personalizar el contenido de éstos, ejercicio importantísimo que dará lugar a la verdadera práctica comunicativa.

Ejercicio #1. Este ejercicio se hace después de enseñarse las desinencias verbales del presente de subjuntivo de la primera conjugación (por ejemplo, con el verbo estudiar).

Modelo:

Pregunta: ¿Qué quieren los padres de Alfredo que él estudie? (medicina)

Respuesta: Ellos quieren que él estudie medicina.

Pregunta	Respuesta
1. tú.....yo	agronomía
2. Uds.....Maria	medicina
3. tu tia.....Carmen y Felipe	economía
4. Ud.....nosotros	la lección de hoy
etc.	

Ejercicio #2. Después que hayan memorizado los alumnos las formas verbales de las conjugaciones en -ar, -er, e -ir en presente de subjuntivo mediante ejercicios parecidos al anterior, podrán contestar las preguntas que acompañan al texto. Estas serán de dos tipos: primero, preguntas sobre el texto, y, segundo, preguntas personales.

Preguntas sobre el texto:

1. ¿Qué tiene que hacer Alfredo después de acabar sus clases secundarias?
2. ¿Quiere él estudiar agronomía?
3. ¿Qué quieren sus padres que él estudie?

Preguntas personales:

1. ¿Desean tus padres que estudies algo? ¿Qué?
2. ¿Es necesario que ganes mucho dinero en el futuro?
3. ¿Quieres que tu mejor amigo estudie contigo?

Mientras que estén haciendo este tipo de ejercicios --que sirven para desarrollar las destrezas de comunicación-- los alumnos practicarán por pares. Después de contestar estas preguntas, los alumnos se harán preguntas originales, practicando el presente de subjuntivo después de verbos de influencia, o mejor, "cómo influenciar indirectamente a una persona, indicando su voluntad."

Ejercicio #3. Aquí, para practicar el objetivo de comunicación en cuestión, se pueden usar las fotografías de ciertas facultades de la universidad haitiana, las cuales deberán haber sido presentadas anteriormente en el libro de texto, ligándolas a las profesiones según convenga.

Modelo:

Pregunta: (al ver una foto de la Facultad de Medicina)
¿Quieren tus padres que estudies medicina?

Respuesta: (al ver una foto de la Escuela Normal Superior)
Sí, pero prefiero ser profesor.

etc.

Ejercicio #4. En éste, un alumno pregunta a otro qué quiere el patrón que hagan los empleados del restaurante

donde trabajan. Imágenes de relojes indican la hora.

Modelo:

Pregunta: los empleados, 6:00 a.m.

¿Qué quiere el patrón que hagan los empleados
a las 6:00 a.m.?

Respuesta: llegar al restaurante

Quiere que lleguen al restaurante.

Pregunta	Respuesta
1. los cocineros, 6:30	preparar el desayuno
2. tú, 8:15	limpiar la cocina
3. Uds., 8:45	lavar los platos
4. María, 10:00	ayudar a los cocineros
5. los cocineros, 11:30	preparar la comida
6. Uds., 12:00	servir a los clientes

SEGUNDA CLASE

La presentación de los objetivos por enseñar en la segunda clase se puede hacer mediante un texto parecido al texto usado para la tercera clase. Notaremos que éstos no van a diferir mucho de los de esta clase. Sólo el grado de la influencia cambia. En efecto, la influencia ejercida por los verbos tipo querer, mandar, u ordenar tiene más fuerza que la de verbos como aconsejar, sugerir o preferir. Así, se necesitará, para extender el análisis anterior y para presentar el imperfecto de

subjuntivo, un texto parecido al que sirvió para la introducción del presente de este modo.

Sugerimos, además, que se explique que la elección del tiempo del subjuntivo en la oración subordinada depende del momento en que se quiera colocar la acción del verbo de la oración subordinada, esto es, del mensaje que quiera comunicar el hablante. Por lo tanto, se señalará que no sólo--como enseñan los autores de Puntos de Partida (Knorre et al: 1981:511)--después de un verbo principal en presente, presente perfecto, imperativo o futuro pueden aparecer el presente, el presente perfecto, el pasado o el pluscuamperfecto, sino también que un presente de subjuntivo puede posponerse a un verbo en pasado (tal como se vió en (57a) del capítulo anterior).

También, se subrayará al enseñar "cómo indicar una relación causal entre dos eventos" que para que (lo mismo que antes de que) siempre va seguido de un subjuntivo únicamente porque introduce un verbo que expresa una acción no cumplida ya en referencia con el momento en que se realiza la acción del verbo principal.

Ejercicio #1. Para hacerlo, los alumnos formarán grupos de dos. Cada alumno dirá cómo, según él, deben conducirse los responsables del gobierno (Presidente, senadores, diputados) o los partidos políticos de su país. Para expresar sus opiniones, pueden usar cualquier verbo o expresión de influencia (inspirado en Muskens et

al., Rendez-vous: An Invitation to French. New York: Random House, 1982). Después de unos diez minutos de práctica, nuevos pares pueden formarse y los miembros de estos podrán no sólo indicar sus posiciones sino también las de sus antiguos locutores. Deberán dar las razones de sus posiciones.

Ejercicio #2. La práctica de la morfología del imperfecto de subjuntivo de las tres conjugaciones puede hacerse mediante ejercicios similares a los siguientes.

Hay que cambiar el verbo según los cambios de sujeto.

(a) El jefe insistió en que yo trabajara más. (los nuevos obreros, mi amigo Pepe, tú, nosotros, todos, su secretaria, vosotros)

(b) El médico aconsejó que Ud. comiera menos. (yo, vosotros, cada uno, Uds., su paciente, nosotros)

(c) Mi padre no quiso que Maria viviera en el campo. (Juana y tú, yo, sus primos, la familia de él, vosotros, Juan y yo)

Es aconsejable, para mayor naturalidad de éstos ejercicios que las oraciones vengan precedidas de preguntas como: ¿En qué insistió el jefe?, ¿Qué aconsejó el médico? y ¿Qué no quiso tu padre?, y que correspondan a un contexto preestablecido.

Ejercicio #3. Después de la presentación de "cómo tratar de influenciar indirectamente," se puede hacer la práctica en un ejercicio parecido al siguiente.

Modelo:

Al maestro de Alfredo le gusta hacer recomendaciones. Por escrito u oralmente, diga lo que recomienda a las siguientes personas.

**A Alfredo: estudiar mucho durante los fines de semana
Recomienda a Alfredo que estudie mucho durante los fines de semana.**

- 1. A las alumnas: aprender a cocinar y a coser**
- 2. A los padres de Alfredo: ayudarle con sus tareas**
- 3. A los maestros de la escuela: tener paciencia con sus alumnos**
- 4. Al director: respetar más a los profesores**
- 5. Al conductor del autobús: conducir con mucho cuidado**

Ejercicio #4. Ofrecemos aquí un modelo de ejercicio para la práctica de indicativo vs. subjuntivo después de los verbos de dos lecturas. El alumno usará el verbo entre paréntesis en el modo que requiere el contexto (inspirado en P. V. Lunn 1976: 10)

- 1. Jaime y tú sois buenos amigos. Jaime sale de vacaciones para visita varios lugares interesantes. Le pides que te (escribir).....de vez en cuando.**
- 2. Es la hora de ir a la escuela. Tu hermanito sigue comiendo lentamente. No quieres llegar tarde. Le dices que (apresurarse).....si no quiere perder el autobús.**
- 3. José habla mucho en clase. El maestro acaba de reprochárselo. Pero, sin oírlo el maestro, José te**

- | | | |
|----|-------------------------------|-------------|
| 1. | Los chicos...comer más | sus padres |
| | ensalada | |
| 2. | Tu hermano...conducir menos | yo |
| | rápido | |
| 3. | Los empleados...Trabajar más | el patrón |
| 4. | Los jóvenes...portarse bien | nosotros |
| 5. | Los maestros...respetar a los | el director |
| | alumnos | |

CLASE DE RETORICA

Presentamos en un texto modelo el objetivo de comunicación "cómo asociar la ocurrencia de dos eventos" seguido de algunos ejercicios para la práctica de éste.

Modelo de texto: Pasatiempos

A los Romero les gusta mucho viajar. Cuando están de vacaciones, se divierten recorriendo nuevos lugares. El año pasado, visitaron México y disfrutaron de las playas en Acapulco. Cuando estén de vacaciones este verano, los Romero van a ir a España. Allí, visitarán Madrid, Sevilla y Salamanca. Y, cuando se cansen de recorrer los sitios históricos y otros lugares de interés, van a descansar en la Costa del Sol o en alguna otra playa menos frecuentada por los turistas.

Preguntas sobre el texto:

1. Cómo les gusta a los Romero divertirse cuando están de vacaciones?

2. Qué país visitaron el año pasado?
3. A qué playas fueron?
4. A dónde van a ir este año? Cuando?
5. Qué harán cuando estén cansados de visitar monumentos históricos?

Preguntas personales:

1. Cómo pasas el tiempo cuando estás de vacaciones?
2. Duermes más que de costumbre?
3. Sueles leer más, también?
4. Y tus padres, qué hacen?
5. Qué harás cuando estés de vacaciones este año?
6. Y tus amigos?

Los autores de texto--como lo subraya W. E. Bull (1965: 178-79)--tienen interés en explotar pedagógicamente el contraste entre el uso del subjuntivo y del indicativo después de conjunciones tipo cuando en su relación con una oración subordinada. Este contraste está patente en las preguntas (1) y (5) sobre el texto.

Ejercicio #1. Sirve para la práctica de aunque seguido del presente de subjuntivo.

Modelo: Tú...salir---El...venir

Pregunta: Saldrás si no viene?

Respuesta: Si, aunque no venga, saldré.

1. Ella...comer su desayuno---ella...tener hambre
2. Nosotros...ir al campo---hacer buen tiempo
3. El... seguir trabajando---ellos...pagarlo

4. Tú...leer la novela---ella...estar ocupada
5. Ella...telefonearte---tú...querer hablarle
6. Uds...levantarse temprano---Uds....tener que hacer
7. Ellos...votar por él---él...tener un programa bien
planeado

Ejercicio #2. Este ejercicio sirve para practicar el uso de si seguido del pasado de subjuntivo.

Modelo: Uds...comprar un avión (ser rico)

Pregunta: Les gustaría comprar un avión?

Respuesta: Por supuesto; si fuéramos ricos, compraríamos un avión.

1. Tú...pasar un mes en el campo (estar de vacaciones)
2. Ellos...quedarse en casa (Llover)
3. Vosotros...ver la televisión (tener un rato libre)
4. Ella...ir al baile (tener novio)
5. Uds....pagar sus deudas (poder hacerlo)
6. El...preparar la comida (cocinar bien)

Ejercicio #3. Este ejercicio sirve para practicar el uso de como si seguido del pasado del subjuntivo.

Modelo: Ser rico...él (gastar dinero)

Pregunta: No es rico?

Respuesta: No, pero gasta dinero como si fuera rico.

1. Tener razón...Juan (hablar con resolución)
2. Querer ser abogado...tú (estudiar derecho)
3. Enojarse...Uds. (parecer distraídos)
4. Ser italianos...ellos (hablar italiano)

5. Tener frío...ella (hacer)

Ejercicio #4. Aquí, los alumnos deben completar como quieran las oraciones incompletas. Luego, seguirán haciendo (sin guía) oraciones del mismo tipo.

1. Viajaré a México cuando...
2. Jugaría al tenis si...
3. Haití será subdesarrollada hasta que...
4. Saldré aunque....

CLASE DE FILOSOFIA

Importa señalar aquí, al enseñar "cómo expresar una duda con respecto a un evento o una entidad," la posibilidad de usar el indicativo después de Tal vez, quizá(s) y acaso cuando el hablante quiere expresar más certeza que duda (véanse los ejemplos en (63a-b) del capítulo II), y también después de dudar y no creer, cuando el hablante indica su creencia en la veracidad de la acción o del estado expresado por el verbo de la oración subordinada (véase el ejemplo (47) del capítulo II).

Ejercicio #1. Sirve para la práctica del uso del subjuntivo después de un pronombre relativo.

Modelo: Necesitar...tú (un perro...ser muy inteligente)

Pregunta: ¿Qué necesitas?

Respuesta: Necesito un perro que sea muy inteligente.

1. Buscar...los Martínez (una casa...ser muy cómoda)

2. Necesitar...Ud. (unos jóvenes...saber música)
3. Querer comprar...Uds. (unos zapatos ...ser baratos)
4. Buscar...las señoras (unas criadas...trabajar bien)
5. Querer...los turistas (un guía...conocer el país)

Ejercicio #2. Aquí, los alumnos deben juntar los segmentos de las oraciones, emparejándolos según convenga. Después, pueden seguir proveyendo, sin ayuda, otras oraciones del mismo tipo. (Adaptación de Jarvis et. al. en "Free to Communicate", pág. 75, Renate A. Schulz y Walter H. Bartz, ACTFL 7 (1985).

A	B	C
A los jóvenes	me disgusta que	el maestro sea severo
A mi	les gusta que	los hijos desobedezcan
A los alumnos	me gusta que	mis amigos sean fieles
A los padres	les disgusta que	los alumnos sean flojos
A los maestros		los alumnos estudien
A mis amigos		mucho
		sus padres no les dejen
		usar el coche familiar

Ejercicio #3. Aquí, basándose en las informaciones culturales que tiene sobre México, España (o algún otro país hispanico), el alumno puede oralmente decir lo que le gusea (o disguste) en uno de estos países. Tendrá que decir por qué. Empleará expresiones como me gusta que, me interesa que, me disgusta que, o es lástima que. Se notará que mediante estos mismos elementos, el alumno

puede escribir un párrafo o una composición.

Ejercicio #4. Este permite que los alumnos usen cualquiera de las cláusulas de la columna B para completar las frases de la columna A. Luego, pueden crear otras oraciones según estos modelos.

A	B
No creo que...	Maradona
Es verdad que...	Michael Jackson
Es lástima que...	el general Namphy
Me gusta que...	el profesor
No es verdad que...	los americanos
Es posible que...	Cristóbal Colón
Qué interesante que...	Dessalines

Ejercicio #5. Sirve para practicar el subjuntivo después de tal vez.

Modelo: Tus padres...volver pronto

Pregunta: Vuelven pronto tus padres?

Respuesta: No sé. Tal vez vuelvan pronto. Tal vez no.

1. Los precios...aumentar de nuevo el mes próximo
2. Sus padres...saber la verdad
3. Los obreros...entrar en huelga pronto
4. Tú...tener tiempo la semana próxima
5. Ud....ir a la oficina mañana

Ejercicio #6. En éste, se practica el uso del presente de subjuntivo después de ojalá.

Modelo: El nuevo año--ser

Alumno #1: Viene el nuevo año.

Alumno #2: ¡Ojalá sea mejor que el anterior!

1. Los nuevos estudiantes--trabajar
2. La nueva maestra--explicar
3. La nueva criada--cocinar
4. El nuevo presidente--ser
5. El nuevo equipo--jugar

Ejercicio #7. Aquí, el alumno puede libremente completar frases como:

1. Es lástima que...
2. Dudo que...
3. Es natural que...
4. Estudiaré mucho para que...
5. Quizás...
6. Ojalá...

Ejercicio #8. En éste, el maestro le ofrece al alumno la oportunidad de indicar si está o no de acuerdo con ciertas ideas. Si no está conforme con la opinión expuesta, el alumno vuelve a formular el enunciado con otras palabras. (Inspirado en Pierre Lesage en "Free to communicate" ACTFL 7, 1975, pág. 75)

1. Es verdad que los hombres son más inteligentes que las mujeres.
2. Es dudoso que la natación sea el más completo de los deportes.
3. Es verdad que tener mucho dinero es más importante que

tener buena salud.

4. Es una lástima que la gente considere el fumar como un vicio benigno.
5. No hay duda que las mujeres son menos valerosas que los hombres.

Ejercicio #10. En este ejercicio, el alumno, después de poner en orden los trozos de las oraciones (haciendo los arreglos necesarios), tendrá que colocar éstas en el orden debido para formar un párrafo.

1. cuando / ir a decir / nosotros / ella / llegar.
2. vestirme pronto / yo / terminar de /hace falta.
3. haber venido / Uds. / Estar contento.
4. estar esperándome / ser posible / mis padres.
5. pasar las horas de visita / ir al hospital / ser menester / nosotros / antes de que.
6. poder esperar más / yo / ellos / no creer.
7. visitar a la abuela / ser importante / nosotros.

Es interesante notar que, a pesar de constituir las traducciones un 59% de los ejercicios en los textos reseñados, no hemos propuesto, hasta ahora, ningún ejercicio de este tipo. Sin embargo, no es que la traducción no pueda tener utilidad alguna. Importa, sobre todo, evitar estos ejercicios que constan de oraciones sueltas, sin que exista ninguna relación entre ellas. Como apunta A. C. Omaggio (1984: 59):

Translation exercises are valuable for

encouraging attention to detail, increasing memory, and providing diagnostic feedback to both teachers and students. Translations can be made to resemble natural interpreting situations that students might encounter in the target culture.

Ejercicio 11. El ejercicio que proponemos a continuación, para la clase de filosofía, ilustra el contexto al que se refiere Omaggio. Supongamos, por ejemplo, que un estudiante que habla francés y se especializa en español esté trabajando en un hotel en España. Habla por teléfono con un francés nativo que no entiende palabra de español; pero, éste quiere dejar un mensaje para un ciudadano español unilingüe que vive en el hotel en cuestión. Mientras aquél comunica su mensaje en francés, el estudiante puede traducirlo al español y comunicarlo luego al destinatario. Puede, así, tener que traducir al español el mensaje siguiente:

Il n'est pas possible que j'arrive ce soir comme annoncé. Ainsi, je viendrai quand je pourrai. Dieu veuille que ce soit dans deux jours. De toutes facons, réservez-moi une chambre qui soit assez confortable. A bientôt.

En este contexto, nuestro estudiante puede hacer uso de sus habilidades en el campo de la traducción directa. Ahora bien, al tener el mismo estudiante que recibir una llamada telefónica similar de un hablante español unilingüe

para un destinatario francés, tendrá que pasar al francés este mensaje (traducción del anterior), haciendo una traducción inversa.

No es posible que llegue esta noche como había anunciado. Así que vendré cuando pueda. Ojalá sea dentro de dos días. De todos modos, resérveme una habitación que sea bastante cómoda. Hasta luego.

III. Conclusion

Este estudio muestra claramente las insuficiencias del tratamiento del modo subjuntivo español en los manuales utilizados en el sistema educativo haitiano. Esto hace imprescindible que tanto la presentación de las reglas acerca del uso de este modo como los ejercicios que la acompañan merecen aprovechar los últimos avances en el campo de la lingüística aplicada, y en particular para la formulación de las reglas sobre el uso del subjuntivo español, se debe hacer caso de las teorías semánticas y pragmáticas. En efecto, hemos visto que en cuanto a la formulación de las reglas sobre el uso del subjuntivo, deben los autores de libros de texto, abandonar en el futuro, la rigidez del análisis tradicional con el fin de presentar una exposición más conforme a la realidad, teniendo así en cuenta la

flexibilidad y por lo tanto el dinamismo de los hechos sintácticos involucrados al nivel del modo subjuntivo español. De hacerlo así, se evitarán las apresuradas generalizaciones y las repeticiones inexactas como las formuladas acerca de la concordancia de los tiempos. También, notamos que se han incluido en este tratamiento algunos aspectos--como el futuro de subjuntivo--que, más bien, deberían encontrarse, a nuestro juicio, en los análisis del estado histórico de la sintaxis española.

En lo que atañe a los ejercicios destinados a hacer posible la práctica y consiguientemente la retención del aprendizaje de los varios usos del modo subjuntivo, existe una carencia casi completa de los tipos de ejercicio que la lingüística moderna (descrita por Omaggio, Jarvis, Birckbichler y otros) juzga importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. En efecto, muchos de los ejercicios usados ahora son traducciones (característica reflejada en los exámenes oficiales de español en el Bachillerato haitiano (véanse las pruebas en el apéndice), y, si no, carecen de los ingredientes destinados a facilitar la verdadera comunicación, esto es la facilidad de hablar en el alumno.

A modo de conclusión, damos a conocer las varias esperanzas que engendra el presente estudio. Esperamos, en primer lugar, que provoque--al seguir nuestras sugerencias los autores de futuros manuales--la

publicación de mejores textos destinados al alumnado haitiano. Estos textos, entonces, producirán un mayor dominio del asunto de que se ocupa esta tesis, lo cual habrá de permitir primero una comprensión más global de la lengua española como materia de la escuela secundaria haitiana, produciendo así una mejor realización por parte del alumno en el área de los idiomas modernos.

También, si este trabajo logra ayudar a futuros maestros de español a enseñar mejor el uso del modo subjuntivo español, esta lengua conocerá un destino más feliz en el sistema educativo haitiano. Y, al aprenderse mejor el español, uno de los mayores objetivos de la enseñanza de idiomas--el de conducir a una mayor comprensión entre pueblos de lenguas distintas (la comunidad haitiana y el mundo hispanoparlante que la rodea, en este caso particular) ha de procurarse.

Además, es nuestra sincera esperanza que este estudio indique la necesidad de la revisión de otros aspectos gramaticales--por ejemplo, el tratamiento de los verbos ser y estar, un contraste que siempre ha constituido un dilema para alumnos y maestros--en los libros usados para la enseñanza del español en el sistema educativo haitiano.

Finalmente, esperamos que esta tesis pueda servir de punto de partida para la mejora, no sólo de la enseñanza del español en Haití, sino también de la de otra lengua, el

inglés, enseñado en las escuelas secundarias de nuestro país.

APENDICE A

Programa oficial de español en las clases de la enseñanza secundaria.

Quinta clase

Introducción de la clase mediante fórmulas simples de cortesía y oraciones usuales. Entonación y deletreo. Oraciones simples con los verbos HABER, TENER, SER, TENER, SER, ESTAR. Conjugación regular (verbos en AR, ER, IR) en los tiempos simples. Conjugación irregular de algunos verbos usuales en los tiempos simples. Nociones de hora, fecha, edad. Enumeración: estudio de los cardinales 1 hasta 500, los ordinales de 1º hasta 11º. Adjetivos y pronombres (posesivos y demostrativos). Pronombres personales (sujetos y complementos). Empleo de Ud. y Uds. Lectura expresiva de trozos simples, y lectura colectiva e individual. Diálogos simples.

Cuarta clase

Revisión del programa de la quinta clase. Estudio sistemático de la acentuación. Adjetivos calificativos. Grados de comparación. Formación de los comparativos y superlativos. Cardinales (continuación). Estudio de los diptongos. Traducción de los verbos AIMER y DEVOIR (aplicaciones). Fórmulas de la obligación personal (con empleo del subjuntivo o del infinitivo). Tiempos

derivados del presente de indicativo. Modificación ortográfica (-CAR, -GAR, -GUAR, -ZAR, -GER, -GUIR, -GIR). Ejercicios variados de aplicación de las reglas gramaticales estudiadas. Recitación de pequeñas fábulas y textos cortos. Ejercicios de elocución. Ejercicios de sustitución (simple, doble, múltiple). Dictados seguidos de deletreo. Versiones seguidas de preguntas de comprensión. Temas de imitación. Formación del plural de las palabras simples. Diálogos. Lectura.

Tercera clase

Revisión del programa de las clases anteriores. Estudio de los triptongos. Diminutivos. Aumentativos. Los comparativos y superlativos irregulares. Formación del plural en general. Conjugación regular (tiempos simples y compuestos). Conjugación irregular. Estudio de algunas expresiones españolas. Formación del femenino (casos particulares). Temas de aplicación e imitación. Sumario de textos comentados en clase. Composición española: sala de clase, hogar, patio de recreo, jardín, animales domésticos, mercado. Diálogo. Estudio sistemático de los adjetivos y pronombres demostrativos y posesivos. Modificación ortográfica (continuación). Lectura individual. Versiones seguidas de preguntas de comprensión.

Segunda clase

Revisión del programa de las clases anteriores.

Estudio sistemático de las reglas de la acentuación. Formación de los modos y tiempos. Estudio de la concordancia de los tiempos. Las preposiciones, las conjunciones, las locuciones conjuntivas. Estudio sistemático de los pronombres relativos e interrogativos. Los quebrados. Diminutivos y colectivos. Estudio y formación de los adverbios. Construcción de oraciones simples con los verbos irregulares. Estudio de la forma pasiva. Traducción de los galicismos c'est, c'est...que, c'est...ici que, c'est ainsi que. Dictados seguidos de preguntas de comprensión. Diálogo. Medio-auxiliares. Hispanismos. Traducción de plus...plus, moins...moins, d'autant plus que, d'autant moins que. Composición española: temas diversos.

Retórica

Comparativos y superlativos irregulares. Formación del femenino en los adjetivos. Formación del plural. Conjugación regular e irregular. Modificación ortográfica. Dictados seguidos de ejercicios de elocución. Temas de aplicación e imitación, versión con ejercicios de comprensión. Pronombres relativos. Empleo especial de preposiciones después de algunos verbos específicos (acercarse a). Familia de palabras (sinónimos, contrarios). Gerundio: formación y empleo. Composición española: temas diversos. Diálogo.

Filosofía

**Revisión general. Aspectos geográficos e históricos.
Traducción de obras (trozos) de autores clásicos y
modernos. Composición española: comentarios de textos y
composiciones variadas.**

APENDICE B

EXAMENS DU BACCALAUREAT SESSION DE SEPTEMBRE 1974

RHETO C, ESPAGNOL, EXAM A

Traducción directa

LA INFLUENCIA ROMANA (35 pts.)

A fines del siglo III antes de Cristo desembarcaron por primera vez en España tropas romanas para combatir con los cartagineses. El motivo de esta guerra fue la conocida cuestión de Sagunto, ciudad que los romanos pretendían ser aliada suya y a la que atacó Aníbal. Pocos años después fueron expulsados de ella, terminando la dominación. Durante esta lucha las antiguas colonias griegas y muchas de las fenicias ayudaron a los romanos, mientras que las tribus españolas se dividían, peleando unas en favor de los nuevos invasores. Hasta comienzos del siglo I de Jesucristo no pudieron decir los romanos que eran dueños militarmente de la península después de haber sofocado una formidable sublevación de las tribus que ocupaban las regiones de Asturias y Cantabria.

Preguntas

1. ¿Cómo se forma el imperfecto de indicativo en español? (10 pts.)
2. Conjuguar en presente de indicativo y subjuntivo los verbos conocer y comenzar. (10 pts.)
3. Traducir al español:
J'aime la mer et la montagne. J'aime beaucoup mes parents. Le monsieur dont vous parlez est ici. Dis-le-moi. Peux-tu me le dire? (10 pts.)
4. Composición española:
¿Cuál es, a su parecer, el episodio más importante de la Guerra de Independencia de Haití? (35 pts.)

EXAMENS DU BACCALAUREAT
SESSION ORDINAIRE JUIN 1980

PREMIERE C, ESPAGNOL

Traduire

LA BIBLIOTECA MAS GRANDE DEL MUNDO (60 pts.)

Todos los años más de un millón de hombres, mujeres y niños recorren en silencio un imponente edificio estilo Renacimiento italiano que se alza en Washington. Es el principal de los que albergan la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, cuyos 14 millones de libros (entre su colección de 55 millones de artículos) la convierten en la más grande del mundo.

Este edificio, destinado especialmente a los legisladores, también desempeña la función de biblioteca nacional de los Estados Unidos. La Biblioteca estuvo alejada en el Capitolio durante el siglo XIX, hasta que se concluyó su edificio en 1897. En 1939 se inauguró un anexo, construido al otro lado de la calle, y se espera que al principio del decenio de 1970 se dé fin a un tercero.

En la Biblioteca hay maravillas que los turistas pueden ver y, a veces, oír: conciertos, conferencias, exposiciones, un ejemplar perfecto de la Biblia de Gutenberg y una colección incomparable de las principales joyas del pensamiento norteamericano.

Questions

1. Dar tres diminutivos de diferente terminación. (10 pts.)
2. Imperativo del verbo salirse. (10 pts.)
3. Traducir: Nul n'est content de son sort, pas même l'homme le plus heureux. Dis le moi, mais ne le lui dis pas. C'est vous qui ferez cela, quand vous saurez le faire aussi bien que moi. (20 pts.)

EXAMENS DU BACCALAUREAT
SESSION ORDINAIRE JUILLET 1982

PHILO C

Traducir

LA PRIMAVERA EN LA SIERRA (40 pts.)

El día de que tratamos era una de la tarde y no se veía a nadie en la sierra. Se hallaban, pues, solos y gustosísimos los pájaros, las bestiecillas del monte y los reptiles e insectos que los habitaban; todos ellos regocijados por la llegada de la hermosa y galante Primavera.

Allí estaba, sí, la pródiga deidad, y bien se conocía el mágico influjo de las gracias. Por todas partes abundaban las flores, hasta en el tortuoso sendero frecuentado por el hombre. Se respiraba un aire cargado de aromas deleitosos. Los pajarillos se decían sus amores con breves y agudos píos, que turbaban o hacían más solemne el hondo silencio del resto de la creación. También se percibían de vez en cuando leves murmullos de arroyuelos que pugnaban para abrirse paso entre importunas guijas; pero luego cesaba el rumor, por hallar el agua más cómodo camino. Todo, todo era paz y amor y delectación en la tierra y en el ambiente. La infatigable Naturaleza parecía una doncella de quince años.

Preguntas

1. Traducir: J'ai beaucoup de fruits à t'offrir. Veux-tu ceux-ci ou ceux-là? Quand tu viendras me voir, je te le montrerai. Madame Lopez est partie pour Miami, il y a deux semaines. Oui, maintenant, il y a un examen sérieux, il faudrait travailler beaucoup. (20 pts.)
2. Indicativo presente (primera persona del singular) de los verbos siguientes: decir, salir, poner, querer, poder, morir (20 pts.)
3. Conjuguar MEDIR en subjuntivo presente, pretérito y en subjuntivo imperfecto, primera o segunda forma. (10 pts.)

EXAMENS DU BACCALAUREAT
SESSION ORDINAIRE JUIN 1983

ESPAGNOL, SECTION C

Traducir al francés

EL JOVEN DE NUESTRO TIEMPO (45 PTS.)

El mundo de hoy, sacudido y dislocado, no ofrece a los jóvenes ningún refugio seguro. Al no poder soportar ni comprender la complejidad del mundo moderno, los hombres tienden a agruparse en pequeñas sociedades, según sus gustos y sus intereses especiales. El joven de nuestro tiempo pertenece a diversas agrupaciones recreativas, culturales, sindicales, ideológicas. De cada una de ellas recibe algo, a cada una de ellas le da algo, y acaba siendo víctima de esa dispersión de lealtades, sobre todo en el plano afectivo y emocional. Ante la inmensidad cada vez más vasta del saber, el joven tiende a refugiarse en la cárcel de una especialidad y a convertirse cada vez más en un ser incapaz de concebir el mundo en su conjunto. Se impone pues, ayudar constantemente a los jóvenes con un espíritu de humanismo moderno: a partir de los conceptos particulares para elevarse hacia la cultura general; en una palabra, a formar hombres de síntesis.

Preguntas

1. Traducir al español: Il est impossible que tous ces fruits soient contenus dans cette caisse. C'est Pierre qui m'a prêté de joli roman. Puisque c'est toi qui le dis, je dois t'obéir, mon père. Les paysages du Sud sont plus pittoresques qu'on ne le pense. Heureusement que nous sommes arrivés les premiers. (25 pts.)
2. Conjugar al imperfecto de indicativo y al subjuntivo de imperfecto los verbos HACER y DAR. (15 pts.)
3. Dar otros verbos que permitan el empleo del gerundio en giros parecidos a: va sobrecogiendo, va avanzando. Háganse tres frases. (15 pts.)

EXAMENS DU BACCALAUREAT
SESSION EXTRAORDINAIRE 1984

RHETO C, ESPAGNOL

I. Traduire en français

LA VIDA DIARIA EN LAS AMERICAS (40 pts.)

La vida diaria de una persona depende de la clase económica a la que pertenece. En los últimos años la característica más importante de la vida latinoamericana es el desarrollo de la clase media.

La gran clase media caracteriza la vida de los Estados Unidos de Nueva York a California, y la inmensa mayoría de los norteamericanos pertenecen a esta clase. En Latinoamérica la mayoría de los habitantes de muchos países son trabajadores pobres. Varios millones son indios que participan poco en la vida nacional; otros millones son peones o trabajadores urbanos que viven en casas humildes sin ninguna de las comodidades modernas. La clase rica, que forma una minoría pequeña, todavía domina la vida económica y política de casi todos los países. El contraste entre estas dos clases es muy grande. Pero poco a poco el desarrollo de la clase media va reduciendo el poder de los ricos y la miseria de los pobres.

II. En vous inspirant du texte, complétez les phrases suivantes en choisissant la meilleure réponse possible. (25 pts.)

1. Este texto trata de la actividad _____ en América.
a. social b. cotidiana c. miserable d. estudiantil
2. En los Estados Unidos, la clase _____ es la más numerosa.
a. rica b. pobre c. aristocrática d. media
3. Recientemente se ha _____ la clase media en Latinoamérica.
a. extendido b. desvanecido c. perdido
d. multiplicado
4. Los indios en Latinoamérica _____ mucho.
a. gastan b. no trabajan c. viajan d. gozan
5. Con el tiempo, los pobres _____ en los países

latinoamericanos.

- a. disminuyen b. van aumentando c. se desarrollan
d. dominan

III. Remplissez les espaces vides par le mot convenable
(35 pts.)

1. No _____ frío en Haití, ¿verdad?
a. hace b. es c. está d. tiene
2. ¿Con _____ vas a estudiar esta tarde?
a. cuál b. qué c. quién d. cuyo
3. Quinientos y doscientos son _____.
a. setecientos b. setecientas c. seiscientos
d. ochocientos
4. Ella me _____ simpática.
a. parezco b. parece c. parecen d. parezca
5. El quiere que lo _____ en el ropero.
a. colocas b. colocarás c. coloques d. coloque
6. No, mi cartapacio no es _____.
a. ésta b. esto c. éste d. esté
7. Yo _____ a hacer las maletas ayer.
a. empiece b. empiezo c. empezó d. empecé

BIBLIOGRAFIA

*Los artículos precedidos de un asterisco han proveído los datos estudiados en esta tesis.

Abraham, Werner. Diccionario de terminología lingüística actual. Madrid: Gredos, 1981.

Alaux, Th., y Romain Thomas. Lecons d'espagnol: Cours moyen et supérieur. Paris: Garnier Frères, 1954.

Allen, E. D., et al. Habla español?: An Introductory Course. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Asher, James J. "Children's First Language as a Model for Second Language." The Modern Language Journal 56 (1972): 133-139.

Beardsley, W. A. "The Psychology of the Spanish Subjunctive." Hispania 8 (1925): 98-108.

Bell, Anthony. "Mood in Spanish: A Discussion of Some Recent Proposals." Hispania 63 (1980): 373-390.

Bello, Andrés, y Rufino José Cuervo. Gramática de la lengua castellana. Buenos Aires: Anaconda, 1941.

Bergen, John J. "One Rule for the Spanish Subjunctive." Hispania 61 (1978): 218-234.

Bolinger, Dwight L. "Verbs of Emotion." Hispania 36 (1953): 459-461.

---. "Postponed Main Phrases: An English Rule for the Romance Subjunctive." Canadian Journal of Linguistics 14 (1968): 3-30.

---. "One Subjunctive or Two?" Hispania 57 (1972): 462-471.

---. "Again - One or Two Subjunctives?" Hispania 59 (1976): 41-49.

Bull, William E. "Modern Spanish Verb-Form Frequencies." Hispania 30 (1947): 451-466.

---. Spanish for Teachers. New York: Wiley and Sons, 1965.

- Celce-Murcia, Marianne. "Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching." Foreign Language Annals 18 (1985): 297-301.
- Clark, George P., y Donald Purcell. "The Dynamic Conservation of Haitian Education." Phylon 36 (1975): 46-54.
- Coates, Mary W. Spanish for Today. New York: Harper and Brothers, 1942.
- *Dabène, Louise. Què tal, Carmen? Grands commencants (10^a ed.). Paris: Armand Colin, 1977.
- Dalbor, John B. "Temporal Distinction in the Spanish Subjunctive." Hispania 52 (1969): 889-896.
- *Darmangeat, P., C. Puveland, y J. Fernández-Santos. Lengua y Vida 1: Le premier livre d'espagnol. Paris: Hachette, 1964.
- Da Silva, Zenia Sacks. On With Spanish (3^a ed.). New York: Harper and Row, 1982.
- *Donvez, Jacques. L'espagnol en 90 lecons et en 90 jours. Paris: Brodard y Taupin, 1970.
- Dubois, Jean, et al., eds. Dictionnaire de linguistique. Paris: Librairie Larousse, 1973.
- *Duviols, M., y J. Villègier. Tras el Pirineo 1: A España. Paris: Hatier, 1963.
- Farley, Rodger A. "Sequence of Tenses: A Useful Principle?" Hispania 48 (1965): 549-553.
- Fillmore, Charles J. "Pragmatics and the Description of Discourse" in Radical Pragmatics, ed. Peter Cole. New York: Academic Press, 1981, pp. 142-165.
- Fish, Gordon. "Subjunctive of Fact." Hispania 46 (1963): 375-381.
- Gili y Gaya, Samuel. Curso superior de sintaxis española (3^a ed.). Barcelona: Bibliograf, 1964.
- Giuliano, N. Spanish Grammar for Reading. New York: Macmillan, 1976.
- Goldin, Mark G. "A Psychological Perspective of the Spanish Subjunctive." Hispania 57 (1974): 295-301.

Haiti. Institut haïtien de statistique. Guide économique de la république d'Haïti. Port-au-Prince: Imprimerie de l'Etat, 1977.

---. Comité de Curriculum: Institut Pédagogique National. La réforme éducative: Eléments d'information. Port-au-Prince: Imprimerie des Antilles, 1982.

---. Ministère de l'Education Nationale. Programme 1972: Enseignement secondaire. Port-au-Prince: Direction de l'enseignement secondaire, 1982.

Hampares, Katherine J., y Nelly E. Santos. Spanish: A Modular Approach. New York: Harper and Row, 1982.

Hartmann, R. R. K., y F. C. Stork. Dictionary of Language and Linguistics. New York: Wiley and Sons, 1972.

Hartwell, Patrick. "Grammar, Grammars and the Teaching of Grammar." College English 47 (1985): 105-127.

Higgs, Theodore V. "Language Acquisition and Language Learning: A Plea for Syncretism." The Modern Language Journal 69 (1985): 8-14.

---. "Teaching Grammar for Proficiency." Foreign Language Annals 18 (1985): 289-296.

Kates, Carol A. Pragmatics and Semantics. Ithaca: Cornell University Press, 1980.

Klein, Philip W. "Semantic Factors in Spanish Mood." Glossa 11 (1977): 3-19.

Knorre, Marty, et al. Puntos de Partida: Introduction to Spanish. New York: Random House, 1981.

---. Puntos de Partida: Introduction to Spanish (2ª ed.). New York: Random House, 1985.

Krashen, Stephen D., y Herbert W. Seliger. "The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning." TESOL Quarterly 9 (1975): 173-183.

Krashen, Stephen D., y Tracy D. Terrell. The Natural Approach. San Francisco, CA.: The Alemany Press, 1983.

Lavandera, Beatriz R. "Shifting Moods in Spanish Discourse." in Discourse Perspectives on Syntax, ed. Flora Klein-Andreu. New York: Academic Press, 1983, pp. 209-236.

- Leech, Geoffrey. Semantics: The Study of Meaning (2^a ed.). New York: Penguin, 1985.
- Lemon, J. Francis. "A Psychology Study of the Subjunctive in Spanish." The Modern Language Journal 11 (1926-27): 195-199.
- Lipski, John. "Subjunctive as Fact." Hispania 61 (1978): 931-934.
- Lozano, Anthony G. "Subjunctives, Transformations and Features in Spanish." Hispania 55 (1972): 76-90.
- Lunn, Patricia V. "What is the Subjunctive Used for?" Unpublished Manuscript, 1986.
- *Martin, J., y Ch. Julien. Tierras hispánicas. Paris: Hachette, 1964.
- *Mercier, A., y J. Escuè. Pueblo 1: Première année d'espagnol (4^a ed.). Paris: Armand Colin, 1965.
- *---. Pueblo 2: Deuxième année d'espagnol (6^a ed.). Paris: Armand Colin, 1967.
- Mounin, Georges, et al. Dictionnaire de linguistique. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- Naele-Silva, Eduardo, y Robert Nicholas. ¡En Camino!: A Cultural Approach to Beginning Spanish (2^a ed.). Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co., 1981.
- Obaid, Antonio H. "A Sequence of Tenses? What Sequence of Tenses?" Hispania 50 (1967): 112-119.
- Omaggio, Alice C. "The Proficiency-Oriented Classroom." ACTEL 15 (1984): 43-84.
- Perlmutter, D. M. "On the Article in English." in Progress in Linguistics, ed. M. Bierwisch y W. E. Heidolph. La Hague: Mouton, 1970, pp. 233-248.
- Petrosky, Anthony R. "Grammar instruction: What do we Know?" English Journal 66 (1977): 86-88.
- Pompilus, Pradel. Le français hors de France. Paris: Honoré Champion, 1979.
- Ramsey, Marathon M., y R. K. Spaulding. A Textbook of Modern Spanish. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1956.
- Real Academia Española. Gramática de la lengua castellana.

Madrid: Hernando, 1913.

---. Gramática de la lengua española. Madrid: Hernando, 1928.

Rivero, Maria-Luisa. "Mood and Presupposition in Spanish." Foundations of Language 7 (1971): 305-336.

---. "Referential Properties of Spanish Noun Phrases." Language 51 (1975): 32-48.

Rivers, Wilga M. Teaching Foreign Language Skills (2^a ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1981.

Rosemond, Fritz. "Testing Foreign Languages like English and Spanish in the Baccalaureat 1st and 2nd Parts in Haitian Official Exams: A Way to Improve it." Southern Illinois University, 1976.

Rosemond, Fritz, y Jean-Claude Francois. Recommandations pour la préparation des professeurs de langues vivantes (Anglais/Espagnol) de l'enseignement secondaire. Haiti: Ministère de Education Nationale, 1984.

Savignon, Sandra J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1983.

Schneer, Richard J. "A Sequence of Tenses? What Sequence of Tenses? A Rejoinder." Hispania 51 (1968): 120.

Schultz, Renate A., y Walter H. Bartz. "Free to Communicate." ACTEL 7 (1975): 275-298.

Seco, Rafael, y Manuel Seco. Manual de gramática española. Madrid: Aguilar, 1968.

Seliger, Herbert W. "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching." TESOL Quarterly 13 (1979): 359-369.

Sutton, Gary A. "Do We Need to Teach a Grammar Terminology?" English Journal 65 (1976): 37-40.

Terrell, Tracy D., y Joan Hooper. "A Semantically Based Analysis of Mood in Spanish." Hispania 57 (1974): 484-494.

Terrell, Tracy D. "Assertion and Presupposition in Spanish Complements." in Current Studies in Romance Linguistics, ed. Marta Luján y Fritz Hensey. Georgetown: Georgetown University Press, 1976, pp. 221-245.

Turk, Laurel N., Aurelio M. Espinosa, Jr., y Maria-Paz Haro. Foundation Course in Spanish. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Co., 1981.

Valdman, Albert. Le créole: Structure, statut et origine. Paris: Klincksieck, 1978.

---. Le créole français d'Haiti. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1981.

*Villégier, J., y P. Duviols. Por el mundo hispánico 2: A buen andar. Paris: Hatier, 1963.

*Villégier, J., y M. Duviols. Grammaire espagnole. Paris: Hatier, 1964.

*Villégier, J., y P. Duviols. Por el mundo hispánico 1: Paso a paso. Paris: Hatier, 1973.

Woehr, Richard, Fausta Vergara, y Bárbara Mujica. Pasaporte. New York: John Wiley and Sons, 1980.

MICHIGAN STATE UNIV. LIBRARIES



31293014173060